ELÓI MARTINS SENHORAS
SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
(organizadores)

EDUCACIÓN BÁSICA

Experiencias en Latinoamérica



EDITORA

EDUCACIÓN BÁSICA

Experiencias en Latinoamérica

EDUCACIÓN BÁSICA

Experiencias en Latinoamérica

ELÓI MARTINS SENHORAS
SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos los derechos reservados.
La reproducción no autorizada de esta publicación, en todo o en parte, constituye una violación de los derechos de autor (Ley n. 9.610/1998) es un delito establecido por el artículo 184 del Código Penal brasileño.



EXPEDIENTE

Revisión
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Portada
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Diseño gráfico y diagramación
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Consejo editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DATOS INTERNACIONALES DEL CATÁLOGO EN PUBLICACIÓN (CIP)

Se73 SENHORAS, Elói Martins; MENDES, Simone Rodrigues Batista (organizadores).

Educación Básica: Experiencias en Latinoamérica. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 251 p.

Serie: Educación. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-72-4
https://doi.org/10.5281/zenodo.10436538

1 - América Latina. 2 - Educación. 3 - Educación Básica. 4 - Estudios de Caso
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educación Básica. IV - Serie

CDD–370

La veracidad de las informaciones, conceptos
y opiniones es responsabilidad exclusiva de los autores.



EDITORIAL

La editorial IOLE tiene como objetivo dar a conocer la producción de obras intelectuales que tengan calidad y relevancia social, científica o didáctica en diferentes áreas del conocimiento y dirigidas a un amplio público de lectores con diferentes intereses.

Las publicaciones de la editorial IOLE están destinadas a aportar aportes al avance de la reflexión y la praxis en diferentes áreas del pensamiento y a la consolidación de una comunidad de autores comprometidos con la pluralidad del pensamiento y con una creciente institucionalización de los debates.

El contenido producido y publicado en este libro es responsabilidad exclusiva de los autores en términos de forma, corrección y confiabilidad, no representando el discurso oficial de la editorial IOLE, que es responsable exclusivamente de la edición, publicación y difusión del trabajo.

Concebido como un material de alta capilaridad para sus lectores potenciales, este libro de la editorial IOLE se publica en formato impreso y electrónico con el fin de propiciar la democratización del conocimiento a través del libre acceso y difusión de las obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Redactor Jefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN | 09

CAPÍTULO 1 |
Publicaciones sobre Interculturalidad
en Educación Básica Regular en América Latina 13

CAPÍTULO 2 |
Estrutura e Funcionamento da Educação
Básica: Um Estudo Comparado Entre Brasil e Cuba 37

CAPÍTULO 3 |
Violencia Escolar y Mediación Pedagógica en
Estudiantes de Educación Básica Primaria en Colombia 69

CAPÍTULO 4 |
Estrategias Metodológicas y el Proceso de
Interaprendizaje en una Unidad de Educación Básica, Quevedo – Ecuador 99

ÍNDICE

CAPÍTULO 5 |
Educación y Pandemia una Perspectiva desde los Docentes de Educación Básica Superior y Bachillerato en la Ciudad de Ibarra, Ecuador 133

CAPÍTULO 6 |
Liderazgo Directivo, Modelo de Medida del Constructo para Aplicación en Educación Básica Regular en Perú 155

CAPÍTULO 7 |
La Calidad de la Educación Básica en las Fuerzas Armadas del Perú 195

CAPÍTULO 8 |
Actitudes Lingüísticas Hacia el Quechua y el Castellano de Estudiantes de Educación Básica en Huánuco, Perú: un Análisis Cualitativo 213

SOBRE LOS AUTORES | 241

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La Educación Básica es un término que revela el ciclo educativo de un tramo de escolarización obligatoria que comienza en la primera infancia y finaliza en los últimos años de la adolescencia, abarcando un amplio despacio desde el nivel primario hasta el secundario. En un contexto en que 14 de los 19 de países latinoamericanos utilizan la denominación "educación básica" con diversos alcances temporales este libro tiene como objetivo discutir este relevante objeto de estudio.

A partir de esta temática, la propuesta implícita en este libro valora la pluralidad teórica y metodológica a través de un trabajo colectivo de investigadores de diversas procedencias - Brasil, Chile, Ecuador, España y Perú -, formaciones académicas y expertises, lo cual resultó en una rica oportunidad para el intercambio de ideas y debates educacionales, así como para explorar el estado del arte y las fronteras de exploración del conocimiento sobre la Educación Básica.

La estructura de este trabajo está compuesta por ocho capítulos que abordan un solo tema, la Educación Básica en los países de América Latina, aunque con enfoques propios y bajo diferentes prismas analíticos. De tal forma que podrán encontrar un enfoque exploratorio, descriptivo y explicativo convergente que se sustenta en los paradigmas de la multidisciplinariedad como también el abordaje teórico-metodológico del pluralismo, proporcionando así una fuerte capacidad dialógica entre los diferentes autores.

Fundamentados por una lógica teórica-deductiva, los objetos de investigación presentes en los ocho capítulos de este libro se organizaron en una línea de estudios de caso temáticos establecidos por la combinación de enfoques teóricos-histórico-normativos y de base empírica sobre la Educación Básica que utiliza diferentes

procedimientos de recolección y análisis de datos para construir una rigurosa triangulación teórico-metodológica.

Con base en los fructíferos resultados y discusiones presentados a lo largo de los capítulos, se concluye que este libro es recomendable para una gran cantidad de lectores potenciales. Esto por la manera en que fue escrito, a través de un lenguaje fluido y un enfoque didáctico que valora el poder de la comunicación la transmisión de nuevas informaciones y conocimientos, tanto para un público lego no acostumbrado a tecnicismos, como a un público especializado de académicos o profesionales interesados por los estudios de Educación.

¡Ótima lectura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Simone Rodrigues Batista Mendes

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Publicaciones sobre Interculturalidad
en Educación Básica Regular en América Latina

PUBLICACIONES SOBRE INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN AMÉRICA LATINA[1]

Ana Ysabel Paredes Valera

Wilfredo Carcausto Calla

A nivel mundial, la interculturalidad ocupa un espacio importante a partir de 1990 (WALSH, 2009), traducida en la atención de diferentes componentes sociales como las migraciones y el desarrollo de la tecnología, que han impactado en las comunicaciones globales y en la reivindicación de los pueblos indígenas. En ese sentido, "en los países latinoamericanos, la atención se centra en las relaciones de los pueblos que conviven en espacios multiculturales" (ESPINOZA-FREIRE; LEÓN-GONZÁLEZ, 2021, p. 188).

La interculturalidad se expresa en la comunicación y relación entre diferentes culturas y no se limita a solo un contacto entre ellas, sino a un intercambio equitativo, en condiciones de igualdad. Asimismo, se entiende como un proceso constante de comunicación, reciprocidad y aprendizaje entre personas y grupos de diferentes tradiciones culturales, encaminados a construir respeto mutuo, desarrollando capacidades, sea cual fuera sus diferencias sociales y culturales (WALSH, 2005).

La educación intercultural es "fundamental para la formación de valores ciudadanos, fomentando identidad, pues presupone la reciprocidad cultural y la interacción entre los sujetos que

[1] Una versión previa del presente capítulo fue publicada en: PAREDES VALERA, A. Y.; CARCAUSTO CALLA, W. H. "Interculturalidad en Educación Básica latinoamericana: una revisión sistematizada". *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n. 17, agosto, 2022.

intervienen en el proceso educativo" (RIVERA *et al*., 2020, p. 391). En países como Ecuador y Chile se han realizado revisiones acerca de la educación intercultural que incorporan elementos que direccionan la práctica educativa. Espinoza y Ley (2020); hallaron que algunos currículos muestran errores en el aspecto sociocultural, por lo que se ven limitadas las interrelaciones culturales, a tal punto de que los saberes indígenas no son considerados, y se desaprovecha su aporte en el ámbito educativo. Morales *et al*. (2022) encontraron una proximidad entre la familia-escuela comunidad articulando los conocimientos mapuches y escolares para educar a los pre escolares la pluralidad intercultural.

En países con diversidad cultural, la interculturalidad es un propósito todavía no alcanzado; hasta ahora, no se ha tomado en cuenta la multiculturalidad. Por el contrario, se han promovido prácticas de discriminación, racismo y exclusión.

Por tanto, el objetivo de esta revisión es analizar las características de estudios primarios sobre interculturalidad en educación básica en América Latina, a través de la estimación del número de artículos publicados cada año y la base de datos que representan, identificando las peculiaridades de cada investigación, sintetizando los aportes y resultados proporcionados en función de cinco categorías emergentes.

METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión sistematizada de investigaciones primarias, a través de las sugerencias de la declaración PRISMA, respecto a los criterios de elegibilidad, fuentes de información, estrategias de búsqueda y el diagrama de flujo (GRANT; BOOTH, 2009; MOHER *et al*., 2009). En tal sentido, a continuación, se explica el procedimiento desarrollado.

Primero: Se consideraron los criterios de elegibilidad para la revisión de la literatura, con los siguientes criterios de inclusión:

a) artículos sobre interculturalidad y educación intercultural en América Latina ;
b) publicados en español, inglés y portugués;
c) desarrollados en educación básica;
d) publicados entre los años 2014 y 2022;
e) de acceso abierto y texto completo.

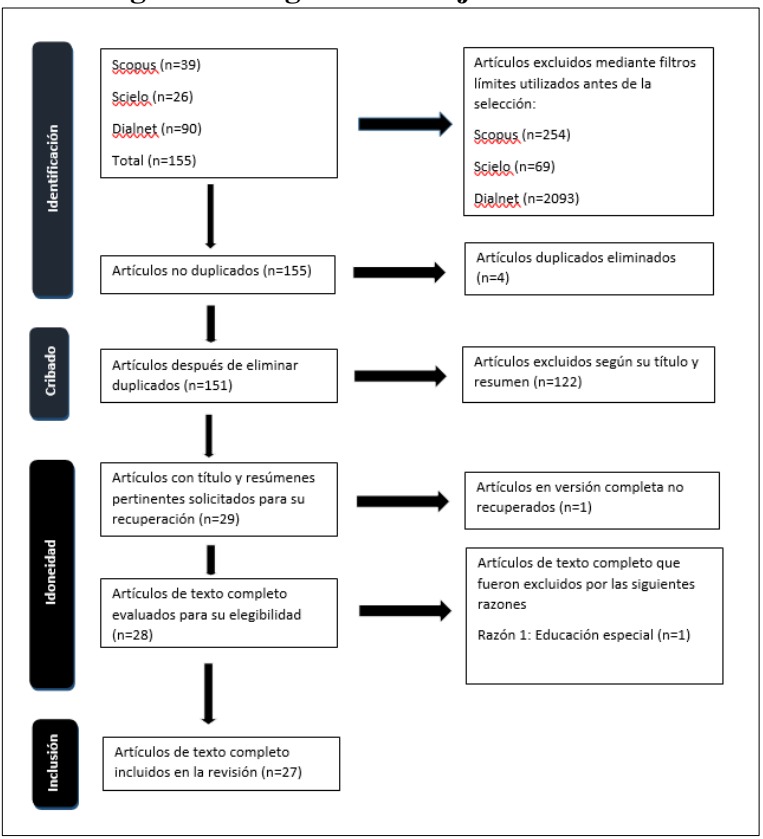
Por otra parte, los criterios de exclusión considerados fueron:

a) publicaciones de artículos de opinión, resúmenes de conferencias, informes técnicos, cartas al editor, ensayos, tesis, libros;
b) investigaciones de nivel educativo distinto al básico;
c) artículos realizados fuera de los años 2014 al 2022;
d) de idioma diferente al español, inglés y portugués;
e) acceso cerrado y con costo de visualización;
f) países no pertenecientes a América Latina.

Segundo: Se aplicó la estrategia de búsqueda, que comprendió la revisión de artículos de revistas en Scopus, Scielo y Dialnet, tres bases de datos con acceso libre, publicados entre el 2014 – 2022. Para ejecutar las búsquedas se utilizaron los descriptores en español para las bases de datos Scielo y Dialnet: Interculturalidad y escuela e Interculturalidad y Educación Básica y para Scopus el descriptor en Inglés de las combinaciones mencionadas.

Tercero: Con respecto a la idoneidad e inclusión de artículos para revisión y síntesis, se accedió a los de texto completo, y se efectuó una revisión de resúmenes y títulos, en correspondencia con los criterios de inclusión y exclusión establecidos con anterioridad, con la finalidad de elegir a aquellos que fueron revisados, analizados, interpretados, y depurar los que no estuvieron alineados a los objetivos y criterios de selección.

Figura 1- Diagrama de flujo de PRISMA



Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que el proceso de inclusión de los estudios primarios se efectuó de forma independiente por los investigadores. Por tanto, los desacuerdos que se presentaron fueron resueltos a través de la verificación y toma de decisión sobre los documentos por ambas partes. Cuarto: Se realizó la figura del diagrama de flujo, en el que se muestra los filtros límites realizados en cada fase y el resultado final que fue (n=27) empleados en el presente estudio, tal como observa en la figura 1

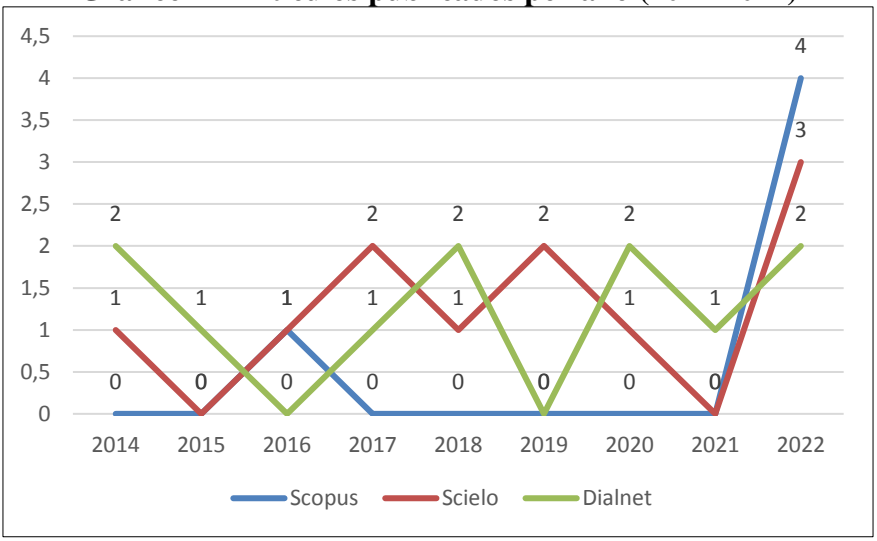
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones sobre interculturalidad en estas últimas décadas aportan diferentes elementos, tanto desde la "reflexión teórica, como desde el punto de vista de las iniciativas concretas, especialmente, en el ámbito de la educación" (FERRÃO, 2010, p. 337), con miras a consolidar procesos democráticos en países latinoamericanos.

Con respecto a las publicaciones sobre interculturalidad y educación intercultural por año de publicación, en la figura 2 se puede apreciar que en 2015 y 2021 se produjo un artículo por cada año; en 2016 y 2019 dos artículos, del 2014 al 2020 tres artículos y en el 2022 se publicaron más artículos que años anteriores, es decir, cuatro artículos en la bases de datos de Scopus, tres en Scielo, y dos en Dialnet respectivamente.

En una investigación anterior, se indicaba que entre los años 2000 y 2013 se publicaron 30 artículos sobre educación intercultural en Latinoamérica. En cuanto al presente estudio, en el periodo 2014 - 2022, hubo 27 artículos, lo que nos lleva a afirmar que en estos ocho años y medio se publicaron más artículos que los reportados en la investigación anterior.

Gráfico 1 - Artículos publicados por año (2014-2022)



Fuente: Elaboración propia.

De los 27 autores, los países donde se produjo una mayor producción fueron: Brasil (ALVES; REBOLO, 2017; BARTH, 2014; SILVA, 2022; FERRÃO, 2016; GUEDES; PIRES, 2020; SEHNEM *et al*., 2016); Chile (BUSTOS, 2015; CARIAS, *et al*., 2022; JIMÉNEZ *et al*., 2020; LEPE, 2018; MELA, 2020; QUILAQUEO, 2019); México (AGUAYO *et al*., 2022; BELLO, 2014; CASTILLO *et al*., 2022; MANTILLA, 2018; SOSA-CASTILLO *et al*., 2022; VARGAS, 2022). Seguido por Ecuador (AGUIRRE; SUQUI, 2022; CACUANGO; CACUANGO, 2022; ESPINOZA; LEÓN, 2021; MORALES *et al*., 2017; YÉPEZ *et al*., 2018) y Costa Rica (BRENES *et al*., 2019; GARITA, 2014). Los países con menos producción fueron Argentina y Perú. Respecto a las bases de datos, Scielo y Dialnet son los que más cantidad de artículos presentan, seguida por *Scopus* respectivamente (Cuadro 1).

Cuadro 1 - Distribución de las publicaciones según países y base de datos

ID	Autores/año	Título	País	Base
1	Aguirre y Suqui (2022)	La radio como proyecto escolar dentro de la educación intercultural bilingüe en Ecuador.	Ecuador	Dialnet
2	Aguayo, *et al*. (2022)	"Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora"	México	Scielo
3	Alves y Rebolo (2017)	"La Educación intercultural y los desafíos para la escuela y el maestro"	Brasil	Scielo
4	Barth (2014)	"En busca de Yvy Mara Ey (Tierra sin mal): La Búsqueda de un territorio de visibilidad a través de la interculturalidad"	Brasil	Dialnet y Scielo
5	Bello (2014)	"Educación Intercultural y diálogo de saberes para la paz"	México	Dialnet
6	Brenes*, et al*. (2019)	"Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en el espacio escolar"	Costa Rica	Scielo
7	Bustos (2015)	"Historia y Memoria: Una exigencia a la política pública para la Educación Intercultural en las escuelas de Chile"	Chile	Dialnet y Scielo
8	Cacuango y Cacuango (2022)	Estrategias didácticas empleadas por los docentes para alcanzar la Interculturalidad	Ecuador	Dialnet
9	Camayo-Tolentino, *et al* (2022)	"Formación ciudadana democrática intercultural de niñas en contextos rurales peruanos"	Perú	Scopus
10	Carias, *et al.* (2022)	"La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad"	Chile	Scopus
11	Castillo, *et al*. (2022)	"Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del Noreste Mexicano"	México	Scopus
12	Dias da Silva (2022)	"Educación, patrimonio y comunicación intercultural en las escuelas públicas de Brasil"	Brasil	Scopus
13	Espinoza y León (2021)	"Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador"	Ecuador	Dialnet
14	Ferrão (2016)	"Vida escolar y prácticas interculturales"	Brasil	Scielo

15	Garita (2014)	"La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales"	Costa Rica	Scielo
16	Guedes y Pires (2020)	"Enseñanza de las ciencias y salud: para una enseñanza intercultural y crítico-reflexiva en la escuela básica"	Brasil	Dialnet
17	Jiménez, *et al*. (2020)	"Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros"	Chile	Scielo
18	Lepe (2018)	"Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia"	Chile	Scielo
19	Mantilla (2018)	"El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla"	México	Dialnet
20	Mela (2020)	"Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena"	Chile	Dialnet
21	Morales, *et al*. (2017)	"Las TICS en la educación intercultural"	Ecuador	Dialnet
22	Novarro, *et al.* (2017)	"Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa"	Argentina	Scielo
23	Quilaqueo (2019)	"Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar"	Chile	Scielo
24	Sehnem, *et al.* (2016)	"Apuntes sobre prácticas didácticas y pedagógicas basadas en educación intercultural"	Brasil	Scopus
25	Sosa-Castillo, *et al*. (2022)	"Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México"	México	Scielo
26	Vargas (2022)	"Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica"	México	Scielo
27	Yépez, *et al*. (2018)	"Evaluación Inclusiva e Intercultural: Una mirada a la educación en el pueblo Waorani"	Ecuador	Dialnet

Fuente: Base de datos de Scopus, Scielo y Dialnet.

De lo encontrado, podemos colegir que desde los años 90 se consolida una posición acerca de la interculturalidad, con lo que se establece el interés para que sea incluido por los actores sociales, con el propósito de que se constituya en una característica de la sociedad, que transita en el proceso de la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural.

No obstante, en las múltiples investigaciones revisadas se puede advertir la resistencia de la sociedad en relación con este tema, al surgir inconvenientes a la hora de asumir el enfoque intercultural en la educación (FERRÃO, 2010).

Brasil, Chile y México son los países con el mayor número de publicaciones que se han revisado para esta investigación, le siguen Ecuador, Costa Rica, Argentina y Perú. En el caso de los demás países de la región no se identifican investigaciones al respecto.

Por otra parte, de los 27 artículos científicos se constató que los investigadores que emplean esta base de datos para sus publicaciones deberán especificar la metodología empleada de manera expresa, así como las técnicas y procedimientos que utilizaron en la realización de diferentes estudios (CHAPARRO *et a*l., 2016).

Respecto al enfoque, la mayoría de estudios (n=24) fueron cualitativos, de los cuales (n=9) contaron con diseño etnográfico, mientras que los restantes se distribuyeron entre diseños investigación-acción, fenomenológico, investigación participativa, exploratorio descriptivo, estudios de casos, sistematización de experiencias y teoría fundamentada.

Cabe señalar que se halló dos investigaciones con enfoque cuantitativo y diseño no experimental y diseño no experimental-descriptivo, y un estudio mixto con abordaje etnográfico y no experimental exploratorio.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos de los estudios con enfoque cualitativo se trató de guías de entrevista (n= 4), utilizaron varios instrumentos (n=9) por investigación. Respecto a los de enfoque cuantitativo, el instrumento fue el cuestionario y la guía de encuesta; y en el estudio mixto, el de casos, guía de entrevista y pruebas estandarizadas. Además, existen estudios (n=11) que no mencionan el instrumento de recolección de datos.

En este caso, la metodología de los estudios seleccionados corresponde al enfoque cualitativo, así como el cuantitativo y mixto (LEVITT *et al*., 2018). Sobre el enfoque cualitativo, se identificaron nueve publicaciones con diseño etnográfico, cinco de investigación-acción, dos fenomenológicos, uno teoría fundamentada y tres de investigación participativa, y fue el diseño etnográfico el más utilizado por los autores.

Cuadro 2 - Características metodológicas de los estudios incluidos

ID	Enfoque	Diseño	Instrumentos
1	Cualitativa	Investigación participativa	Diario de campo, la observación participante, guías de análisis documental y las entrevistas
2	Cualitativo	Etnográfico	Entrevista ndividuales, grupales y observación participante
3	Cualitativo	Etnográfico	No menciona
4	Cualitativo	Etnográfico	Observación de talleres Notas de campo Guía de entrevista
5	Cualitativo	Fenomenológico	No menciona
6	Cualitativo	Teoría fundamentada	Guía de entrevista Grupos focales
7	Cualitativo	Etnográfico	Guía de entrevista
8	Cuantitativo	No experimental	Cuestionario
9	Cualitativo	Exploratorio-descriptivo	No menciona

10	Cualitativo	Estudio de casos	Guía de entrevista y observación participante
11	Cualitativo	No específica	Guía de entrevista
12	Cualitativo	Sistematización de experiencias	Guía de entrevista
13	Cuantitativo	No experimental-descriptivo	Guía de encuesta
14	Cualitativo	Investigación acción	No menciona
15	Cualitativo	Fenomenológico	No menciona
16	Cualitativo	Investigación participativa	No menciona
17	Cualitativo	Etnográfico	Análisis de documentos Observaciones Guía de entrevistas Grupos focales
18	Cualitativo	Etnográfico	No menciona
19	Cualitativo	Etnográfico	Observación simple y participante Guía de entrevistas
20	Cualitativo	Investigación acción	No menciona
21	Cualitativo	Etnográfico	No menciona
22	Cualitativo	Etnográfico	No menciona
23	Cualitativo	Investigación acción	No menciona
24	Cualitativo	Investigación acción	Guía de encuesta
25	Cualitativo	Investigación participativa	Observación participante y entrevista
26	Cualitativo	Investigación acción	Diarios de campo y observación participante
27	Cuantitativo/ cualitativo	Etnográfico No experimental-exploratorio	Estudio de casos Guía de entrevista Pruebas estandarizadas

Fuente: Base de datos: Scopus, Scielo y Dialnet.

Igualmente, hicieron uso del enfoque cuantitativo de diseño no experimental y no experimental-descriptivo, y el enfoque mixto de diseño etnográfico y no experimental-exploratorio; estos dos últimos fueron los de menor preferencia para los investigadores.

En relación con los instrumentos para recolectar datos, en los de enfoque cualitativo se encontró que, en cuatro artículos utilizaron la guía de entrevista, mientras que en los demás los grupos focales, observación de talleres, notas de campo, guía de encuesta, análisis de documento, observación simple y participante. No obstante, 11 estudios no mencionan el instrumento de recolección.

En el cuadro 3 podemos observar que emergen categorías como: currículo intercultural, mencionado por (n=10) autores, seguida de: la escuela y aula intercultural, mencionada por (n=12), las demás categorías, agente intercultural por (n=3) diversidad intercultural y educación intercultural fueron mencionadas por (n=2).

Las categorías identificadas en los principales resultados de estas investigaciones dan cuenta de que diez de ellas concluyen que el currículo debe ser intercultural, a fin de formar ciudadanas y ciudadanos que participen activamente en una sociedad democrática. Se enfatiza que,

> Estos, en muchos casos, son folclorizantes y se limitan a incorporar en el currículo escolar, componentes de las dos culturas, de grupos sociales considerados diferentes, particularmente indígenas y afrodescendientes (FERRÃO, 2010, p. 341).

Cuadro 3 - Síntesis de los aportes según categorías

Categoría	Aportes	ID de autores
Currículo intercultural	Los programas, metodologías, materiales educativos, recursos tecnológicos, la evaluación y las áreas curriculares, deben tener una mirada intercultural con el propósito de formar ciudadanos/as que participen activamente de una sociedad democrática.	8, 10, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24 y 27
La escuela y aula intercultural	La escuela es un espacio de interacción y convivencia intercultural entre estudiantes, docentes y comunidad en la que debe predominar el diálogo intercultural con enfoque de la diversidad, generando un ambiente armónico y saludable.	1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 16, 24, 25, 26
Diversidad cultural	La diversidad es una riqueza y brinda ventajas pedagógicas que permiten desarrollar una educación intercultural formando ciudadanos integrales con vocación dialógica.	7 y 14
Agente intercultural	La educación intercultural necesita de agentes y mediadores interculturales con liderazgo y alto compromiso social.	2, 6 y 15
Educación Intercultural	La educación intercultural es resultado de un proceso histórico que permite la transformación de los modelos educativos para formar personas que convivan en una sociedad democrática.	17 y 18

Fuente: Base de datos: Scopus, Scielo y Dialnet.

En esa perspectiva, se hace necesario replantear el discurso intercultural,

> no solo para legitimar las experiencias educativas no escolares de los niños indígenas y migrantes, sino también, para construir propuestas escolares más inclusivas y atentas a las trayectorias formativas de todos los niños (NOVARRO *et al*., 2017, p. 956).

Otras de las categorías identificadas son la escuela y aula intercultural, referidas por 12 autores, quienes manifiestan que la escuela es un espacio de interacción y convivencia intercultural que favorece la interrelación entre culturas diferentes, y genera un ambiente armónico y saludable. Así, "Las clases se convierten en encuentros culturales entre alumnos y profesores en un continuo registro etnográfico sobre el otro" (SEHNEM *et al*., 2016, p. 137).

Solo así podremos pensar en "la escuela como un espacio para vivir y ejercitar la interculturalidad, construyendo un lugar de conocimiento común y compartiendo experiencias" (BARTH, 2014, p. 145).

La diversidad cultural es una tercera categoría identificada. En dos estudios señalaron que esta es una riqueza, y que el ser diferente es una ventaja pedagógica que permite desarrollar una educación que forme a ciudadanas y ciudadanos con actitudes de diálogo intercultural. La diversidad,

> es una de las características definitorias de la humanidad, y por ende, de nuestras sociedades. La escuela, como institución reflejo de la sociedad, no es ajena a ella, y debe encargarse de las diversidades que la atañen (ARROYO, 2013, p. 145).

Sobre la categoría agente intercultural, tres autores señalan que para una educación intercultural se necesita de agentes y

mediadores interculturales, que posean un alto compromiso social y un gran liderazgo, hacia un ejercicio profesional con competencia intercultural,

> que implica, para la persona orientadora, ser consciente de su propio bagaje sociocultural, teniendo apertura a la diversidad cultural existente, en un contexto particular y contextualizar su práctica culturalmente (GARITA, 2014, p. 289).

Finalmente, en dos estudios se señala que la Educación Intercultural es:

> Producto de un complejo ensamble de diferentes dispositivos muy heterogéneos que, si bien es cierto, emergieron y se han configurado desde los primeros años de la conquista y colonia hasta la fecha, han pasado por diversos modos de articulación que deben ser estudiados en su especificidad histórica, puesto que es allí, en su discontinuidad, donde se juegan las preguntas radicales que colocan a la educación bajo la mirada de quienes implementan los programas en el aula (LEPE, 2018, p. 12).

Expresado de este modo, con la Educación Intercultural no solo se transforma la escuela o se fortalecen las competencias interculturales, sino también los modelos educativos. En ese sentido:

> La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de

> individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (AGUADO, 2005, p. 44).

Un aspecto que merece ser mencionado corresponde a las limitaciones presentadas en este estudio, referidas al número de publicaciones producidas por autores de otros países. En efecto, en el periodo investigado, no se han encontrado publicaciones de países con características y realidades similares, como por ejemplo Bolivia, Colombia y, por ende, no representan la totalidad de publicaciones referidas al tema. Asimismo, existe restricción en ciertas bases de datos para acceder al texto completo de algunas de estas publicaciones y/o no cuentan con filtros minuciosos para precisar las búsquedas.

CONCLUSIONES

En los estudios consultados, la inclusión de la interculturalidad en la educación básica en países de América Latina se ha ido incrementando, con lo cual se explica el interés por parte de los investigadores, de contribuir con una sociedad justa y con igualdad de oportunidades de acceso a recursos económicos, educativos y sociales, desterrando toda forma de discriminación, siendo la la competencia intercultural una herramienta práctica para asumir una conducta social y ciudadana diferente.

Con esta investigación se ha podido poner sobre el tablero aquello que se viene movilizando en las prácticas educativas del sur del continente, acerca de la interculturalidad y su presencia en la formación de los estudiantes. Es por ello que merece un tratamiento especial para imaginar el camino hacia una interculturalidad para todos, que traspase los límites de lo indígena u originario, y transite, hacia la perspectiva de una educación que tenga como justificación la diversidad cultural.

En lo geográfico, esta investigación abarcó países de Latinoamérica; Brasil, Chile y México mostraron un mayor número de estudios referidos a la interculturalidad, sumándose Ecuador, Costa Rica, Argentina y Perú, con un número reducido de publicaciones. No se encontraron publicaciones respecto al tema en el periodo investigado en otros países que conforman la región.

En relación a la metodología, la mayoría de investigaciones usaron el enfoque cualitativo con diseño etnográfico, y otros diseños, como investigación-acción, fenomenológico, investigación participativa, teoría fundamentada, entre otros; asímismo, se registró dos estudios con enfoque cuantitativo y diseño no experimental-descriptivo, además de un estudio mixto de diseño etnográfico y no experimental-exploratorio.

Finalmente, se identificaron las siguientes categorías: currículo intercultural, la escuela y aula intercultural, diversidad cultural, agente intercultural y educación intercultural, las que enriquecieron la discusión del estudio, dando a conocer que la interculturalidad se encuentra aún en constante proceso de afirmación, análisis y reflexión, por lo que se convierte en un imperativo categórico continuar explorando otras entradas sobre este enfoque y su presencia definida en las prácticas pedagógicas de escuelas, colegios y programas educativos en todo el hemisferio.

REFERENCIAS

AGUADO, M. “La Educación intercultural en la práctica escolar: Investigación en el ámbito español XXI”. **Revista de Educación**, vol. 7, 2005.

AGUAYO, T. *et al*. “Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional”. **Revista Educación**, vol. 46, n. 2, 2022.

AGUIRRE, D.; SUQUI, D. M. “La radio como proyecto escolar dentro de la educación intercultural bilingüe en ecuador”. **Revista Panamericana de Pedagogía**, n. 33, 2022.

ALVES, V. Y.; REBOLO, F. “A educação intercultural e os desafios para a escola e para o profesor”. **Revista Interações**, vol. 11, n. 1, 2017.

ARROYO, M. “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”. **Revista de Educación Inclusiva**, vol. 6, n. 2, 2013.

BARTH, L. “Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males): ‘A procura por um território de visibilidade através da interculturalidade’”. **Polis Revista Latinoamericana**, vol. 13, n. 38, 2014.

BELLO, J. “Educación Intercultural y diálogo de saberes para la paz”. **Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible**, vol. 10, n. 2, 2014.

BRENES, J. *et al*. “Intervención desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: Consideraciones interculturales en

el espacio escolar". **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, vol. 19, n. 1, 2019.

BUSTOS, C. "Historia y Memoria: Una exigencia a la política pública para la Educación Intercultural en las escuelas de Chile". **Revista El Ágora USB**, vol. 15, n. 2, 2015.

CACUANGO, J. G.; CACAUANGO, M. M. "Estrategias didácticas empleadas por los docentes para alcanzar la Interculturalidad". **Revista Científica Dominio de las Ciencias**, vol. 8, 2022.

CAMAYO-TOLENTINO E. V. *et al*. "Formación ciudadana democrática intercultural de niñas en contextos rurales peruanos". **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2022.

CARIAS PÉREZ, F. *et al*. "La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad". **Revista de Comunicación**, vol. 20, n. 2, 2021.

CASTILLO MORÁN, A. *et al*. "Percepción docente de la educación intercultural en multigrado del Noreste Mexicano". **Diálogo Andino**, n. 67, 2022.

CHAPARRO, E. *et al*. "Gestión de la información: Uso de las bases de datos Scopus y Web of Science con fines académicos". **Universidad, Ciencia y Tecnología**, vol. 22, n. 81, 2016.

DIAS DA SILVA, R. M. "Educación, patrimonio y comunicación intercultural en las escuelas públicas de Brasil". **Revista Educação e Sociedade**, n. 43, 2022.

ESPINOZA, E.; LEY, N. "Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática". **Revista de Ciencias Sociales**, vol. 26, 2020.

ESPINOZA-FREIRE, E.; LEÓN-GONZÁLEZ, J. "Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador". **Información Tecnológica**, vol. 32, n. 1, 2021.

FERRÃO, V. "Cotidiano escolar e práticas interculturais". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, 2016.

FERRÃO, V. "Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales". **Revista Estudios Pedagógicos**, vol. 26, 2010.

GARITA, A. "La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales". **Revista Electrónica Educare**, vol. 18, 2014.

GRANT, M. Y.; BOOTH, A. "Una tipología de revisiones: un análisis de 14 tipos de revisión y metodologías asociadas. **Health Information and Libraries Journal**, vol. 26, 2009.

GUEDES, F.; PIRES, P. "O ensino de ciências e a saúde: por uma docência intercultural e crítico-reflexiva na escola básica". **Revista Ciência e Educação**, vol. 26, 2020.

JIMÉNEZ, F. *et al*. "Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros". **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 46, 2020.

LEPE, P. "Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia". **Revista Educação e Pesquisa***,* vol. 44. 2018.

LEVITT, H. *et al*. "Estándares de informes de artículos de revistas para la investigación cualitativa primaria, metaanalítica cualitativa y

métodos mixtos en psicología: Informe del grupo de trabajo de la Junta de Comunicaciones y Publicaciones de la APA". **Psicólogo Estadounidense**, vol. 73, 2018.

MANTILLA, D. "El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla". **Tlamelaua**, vol. 12, n. 44, 2018.

MELA, J. "Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena". **Revista ArtsEduca**, vol. 27, 2020.

MOHER, D. *et al*. "Elementos de informe preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis: la declaración PRISMA". **PLoS Med**, vol. 6, 2009.

MORALES, E. *et al*. "Las TICS en la educación intercultural". **Revista Publicando**, vol. 4, n. 11, 2017.

MORALES, S. *et al*. "Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia". **Cuhso**, vol. 32, n. 1, 2022.

NOVARRO, G. *et al*. "Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa". **Revista Educação e Realidade**, vol. 42, n. 3, 2017.

QUILAQUEO, D. "Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar". **Educar em Revista**, vol. 35, n. 76, 2019.

RIVERA, R. *et al*. "Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador". **Revista Conrado**, vol. 16, n. 75, 2020.

SEHNEM, P. *et al*. "Considerações sobre práticas didático-pedagógicas sob a perspectiva da educação intercultural". **Acta Scientiarum Language and Culture**, vol. 38, 2016.

SOSA-CASTILLO, S. G. *et al*. "Educación y teatro popular en la intervención intercultural dialogada con niñas y niños mayas yucatecos, México". **Revista Prospectiva**, n. 34, 2022.

VARGAS GARDUÑO, M. *et al*. "Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica". **Sinéctica**, n. 57, 2021.

WALSH, C. **La interculturalidad en Educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005

WALSH, C. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". **Anales del Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello,2009.

CAPÍTULO 2

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Um Estudo Comparado entre Brasil e Cuba

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E CUBA

Francielle de Camargo Ghellere

Maria Nilvane Fernandes

Silvana Aparecida de Souza

Eusébio Ebert León Martínez

O artigo possui como objetivo discutir elementos da estrutura e do funcionamento da educação básica do Brasil e de Cuba, através do estudo bibliográfico e da metodologia comparada. Assim, problematiza-se e analisa-se a organização administrativa e pedagógica dos respectivos países, pois a nossa hipótese é a de que as formas organizativas da gestão escolar expressam as transformações em curso na sociedade contemporânea, visto que o sistema educacional reproduz as condições materiais da sociedade.

Distinguimos três elementos principais na estrutura organizacional e no funcionamento do sistema educacional dos paises analisados:

a) normas que se expressam por meio de dispositivos regulamentares, sendo eles, a constituição, os decretos, os regimentos, as portarias, entre outros;

b) entidades mantenedoras, tais como o poder público, entidades particulares, entidades mistas, entre outras;

c) organização e gestão da escola, referidas ao planejamento e aos processos de tomada de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Portanto, "[...] o termo organização refere-se ao modo pelo qual se ordena e se constitui um sistema" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 239).

Assim, considerando-se nesse aporte conceitual que a organização deve assegurar o funcionamento do sistema educacional nos aspectos normativos – tendo esses como seus princípios orientadores –, nos níveis administrativos e financeiros, bem como na ação organizativa que aponta a direção dos objetivos estabelecidos.

Dessa forma, segundo Vieira (2015), a estrutura associa-se à organização, ou seja, a disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo, e o funcionamento refere-se ao ato ou efeito de funcionar e, considerando-se que a etimologia das palavras estrutura e funcionamento associam à structura que vem do verbo struere e funcionamento é originária do francês fonctionnement, para a pesquisadora, essas palavras estão ligadas ao ato de cumprir, exercer e desempenhar.

Entende-se que as formas organizativas da gestão escolar não são neutras ou imutáveis,

> [...] ao contrário possuem natureza dinâmica, sujeita a transformações [...] em geral introduzidas por mudanças na legislação, costumam ser medidas que causam impactos, tanto na estrutura como no funcionamento do ensino (VIEIRA, 2015, p. 12).

De fato, compreende-se que a metodologia comparada é um rico instrumento analítico para analisar sistemas educacionais, visto que auxilia, Conforme considera Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2014, p. 129):

> [...] a identificar semelhanças e diferenças e amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face de outros países, particularmente no campo das políticas públicas e da gestão da educação.

Segundo Maria Ciavatta (2009), o estudo comparado parte de analogias que contribuem para que se possam perceber as diferenças e semelhanças na relação com o outro, o qual compreende: pessoas, lugares e objetos. Assim, "[...] a questão do outro e do reconhecimento da alteridade é à base do conhecimento da identidade de si e da distinção em relação aos demais seres" (CIAVATTA, 2009, p. 129).

Contudo, o estudo comparado em educação tem como princípio conhecer o outro sistema, para evidenciar as diferenças e semelhanças, bem como assumir valores nessa relação. Para Ciavatta (2009), entender o outro sistema a partir dele mesmo é se perceber na diferença.

Dessa forma, a análise sobre o sistema educacional cubano parece-nos relevante, sobretudo no momento político que vive o Brasil e outros países, em que há um avanço do modelo neoliberal, alicerçado na meritocracia e na privatização do sistema público de ensino, acrescida, especialmente, no conceito de público estatal e público não estatal e nas avaliações externas em larga escala, centralizados nos processos de organização pedagógica, administrativa e financeira, da sala de aula e da escola.

O sistema cubano de ensino sofreu várias transformações a partir de 1959 – ano da Revolução cubana. Parte da transformação política e social do país esteve atrelada à transformação do modelo educativo que iniciou com a promulgação a Lei n.º 561 – que criou dez mil novas salas de aula e converteu quartéis militares em centros escolares – e com a primeira reforma integral do ensino que ocorreu

em 1961, com a promulgação da Ley de Nacionalización General y Gratuita de La Enseñanza (OLIVEIRA, 2007).

Segundo o pesquisador Oliveira (2007), esse conjunto de leis iniciais implicou mais do que a reorganização da infraestrutura de funcionamento do setor educacional, ele estabeleceu, também, um redirecionamento dos objetivos gerais das instituições de ensino e das disciplinas que as compõem. Além disso, problemas educacionais como o analfabetismo, a universalização do ensino no nível Primário, Secundário Básico e Superior.

Nesse aspecto a análise que realizamos neste texto é do resultado deste processo e busca uma aproximação para a compreensão da estrutura organizacional cubana e brasileira. Assim, o artigo apresenta num primeiro momento essa estrutura e o seu funcionamento; em um segundo momento, a estrutura e o funcionamento da educação brasileira e, finalmente, realiza uma análise e discussão dos resultados identificados no escopo do texto.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO CUBANA

Em sua, a Constituição Cuba denomina-se uma República socialista marxista-lenista unitária, guiada pelo ideário e exemplo de José Martí e Fidel Castro, pelas ideias político-sociais emancipatórias de Karl Marx, Friedrich Engels e Vladimir Lenin (CUBA, 2019). O artigo 1º da Constituição da República de Cuba estabelece que:

> Artigo 1 - Cuba é um Estado socialista de direito e justiça social, democrático, independente e soberano, organizado com todos e para o bem de todos como

> república unitária e indivisível, fundada no trabalho, na dignidade, no humanismo e na ética de seus cidadãos para o desfrute da liberdade, na equidade, na igualdade, na solidariedade, no bem estar e na prosperidade individual e coletiva (CUBA, 2019).

O Poder Popular em Cuba designa o processo de participação das massas na gestão do Estado, como forma de institucionalizar o Estado e aperfeiçoar constantemente a democracia participativa e popular, conforme se observa na citação a seguir:

> A participação popular é um princípio essencial de nossa democracia socialista que se manifesta na ação dos deputados e delegados nas Assembleias do Poder Popular, nas organizações de massas, sociais, instituições, entidades e demais integrantes da sociedade, ao intervir de maneira ativa e coordenada nas decisões que envolvem a vida da comunidade, do território e do país (CUBA, 2000).

De fato, a partir de 1959 foram criadas ou reorganizadas diversas organizações de massas em Cuba, com o objetivo de expressar a participação de amplos setores da sociedade cubana, entre estas organizações destacam-se as organizações que agrupam setores da população e que representam seus interesses. Suas atividades são sócio-políticas, não são acadêmicas, religiosas ou desportivas.

Exemplos de organizações de massa em Cuba:

1) Federação de Mulheres Cubanas (Federación de Mujeres Cubanas - FMC);

2) Comitês de Defesa da Revolução (Comités de Defensa de la Revolución – CDR);
3) Central de Trabalhadores de Cuba (Central de Trabajadores de Cuba - CTC);
4) Associação Nacional de Agricultores Pequenos (Asociación Nacional de Agricultores Pequeños - ANAP);
5) União de Jovens Comunistas (Unión de Jovenes Comunistas - UJC);
6) Associação de Jovens Rebeldes (Asociación de Jóvenes Rebeldes – AJR);
7) Federação de Estudantes Universitários (Federación Estudiantil Universitaria- FEU);
8) Federação de Estudantes de Ensino Médio (Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media - FEEM);
9) Organização de Pioneiros José Martí (Organización de Pioneiros José Martí - OPJM)
10) Associação de Combatentes da Revolução Cubana (Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana - ACRC).

Em Cuba, a estrutura organizacional da educação corresponde a um sistema de educação articulado ao sistema nacional, representado em nível provincial e municipal. O Ministério de Educación Superior/Ministério de Educação Superior (MES) é o responsável pelas Universidades de Ciências Pedagógicas, entidades de ciência e inovação tecnológica e está articulado com outros ministérios, tais como:

a) Ministério de Saúde Pública;

b) Ministério do Esporte;

c) Ministério das Forças Armadas Revolucionárias;

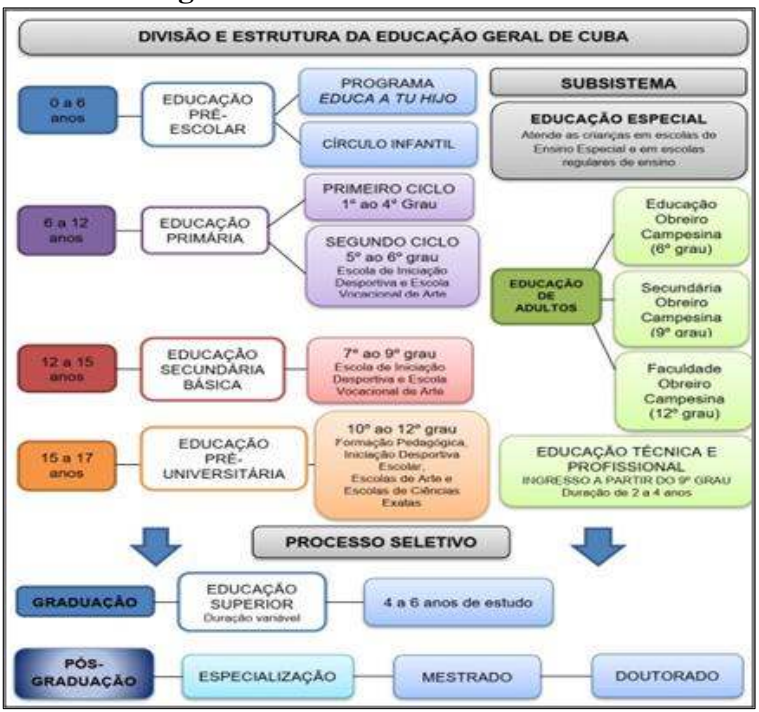
d) Ministério do Interior;

e) Ministério de Cultura;

f) Ministério de Relações Exterior e com o Partido Comunista.

A figura a seguir ilustra a organização e contempla todas as etapas, níveis e graus do sistema e subsistema da educação cubana.

Figura 1 – Estrutura Educacional



Fonte: Elaboração própria.

A Educação Básica cubana é composta pela:

a) Educação Pré-escolar;

b) Educação Primária;

c) Educação Secundária Básica;

d) Educação Pré-universitária;

e) Educação Especial;

f) Educação Técnica e Profissional;

g) Educação de Adultos.

Há ainda a Educação Obreira Campesina (EOC); a Secundária Obreira Campesina (SOC); a Faculdade Obreira Campesina (FOC) e as Escolas de idioma para trabalhadores e cursos com programas comunitários alternativos.

A Educação Pré-escolar tem início quando a criança completa cinco anos de idade e tem caráter preparatório à Educação Primária. A Educação Primária divide-se em: primeiro ciclo – do 1.º ao 4.º grau, com caráter ainda preparatório, pois se busca articulação com a Educação Pré-escolar –; e segundo ciclo – 5º e 6º graus que é a etapa de finalização da Educação Primária, e de trânsito entre o segundo ciclo e o início da Secundária Básica.

Nessa etapa enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais. A Educação Secundária Básica do 7º ao 9º grau completa o nível básico obrigatório (CUBA, 2017). A Educação Pré-universitária é o quarto subsistema, caracteriza-se por ter três anos de duração (10º, 11º e 12º graus). Nesse subsistema formam-se jovens entre 15 e 17 anos de idade e tem por objetivo prepará-los para a universidade ou para a vida laboral.

Todas as escolas funcionam em tempo integral, com início das aulas às 7h30min e a finalização às 16h. Importante dizer que não existem jovens e adolescentes estudando em período noturno em Cuba, todas as escolas de Educação Geral Politécnica e Laboral são ofertadas nos períodos matutino e vespertino (horário integral), assim como os cursos universitários. Entre as 16h e 17h há a opção pelas atividades complementares, nas quais o aluno escolhe se participa das atividades ofertadas pela escola como, por exemplo, aula de pintura, dança, teatro, esportes e reforço escolar, quando ofertado pela instituição.

O Sistema Nacional de Educação, planificado em toda a ilha, estrutura-se como um conjunto articulado de níveis de educação, composto por: nível primário, secundário e terciário. A educação obrigatória em Cuba está contemplada nos níveis primário e secundário. Estes níveis de educação são dirigidos pelo Ministério de Educación/Ministério de Educação (MINED), organismo encarregado de conduzir, executar e controlar a política educacional do país.

O MINED é o máximo órgão responsável por elaborar e executar a política educacional do país para a educação básica. Segundo a Resolução n.º 200/2014, os diretores e chefes de departamentos em nível nacional, os subdiretores gerais de áreas e chefes da educação em níveis provincial e municipal (CUBA, 2014a), são os responsáveis pela execução das políticas em colaboração com os demais profissionais da educação.

O princípio da organização da Educação Geral Politécnica e Laboral é composto pelo MINED, Direção Provincial de Educação, chefes de níveis educativos e metodólogos provinciais; Direção Municipal de Educação e especialistas do Centro de Diagnóstico e Orientação (CDO).

No âmbito das instituições educativas têm-se os diretores de escolas, subdiretores, chefes de graus, professores, professores guias, guia base, especialistas de laboratórios, secretário docente, auxiliares de limpeza, merendeiras, guardas, coletivo de estudantes, e, por vezes, participam as organizações de massa, como o Partido Comunista de Cuba, o sindicato, a família e demais membros da comunidade local.

Constata-se que a escola em Cuba corresponde a um modelo de organização formal, pois se baseia em um processo sistematizado e conta com espaços, objetivos, cronogramas e planejamentos determinados e planificados em toda a ilha. Os profissionais que desenvolvem o funcionamento do sistema escolar cubano são formados em diferentes graus (médio, técnico e superior) e tipos de qualificação em distintas áreas do conhecimento (química, física, matemática, entre outros).

O calendário escolar conta com 205 dias letivos distribuídos em 41 semanas, incluindo as semanas destinadas ao período de avaliações. O sistema de avaliação, do ensino e aprendizagem, está de acordo com a resolução n.º 238/2014, a qual consiste em um regulamento para aplicação do Sistema de Avaliação Escolar ao Sistema Nacional de Educação.

A avaliação considerada no documento é componente do processo educativo, de controle e diagnóstico, possui caráter contínuo e permanente na constante comprovação dos resultados de ensino e aprendizagem, abarca os componentes instrutivo e educativo do processo e estabelecem critérios de avaliação, tanto os resultados quantitativos quanto os qualitativos, conforme demonstra a seção I, do artigo 3.º, que descreve as formas e vias de avaliação (CUBA, 2014b).

A educação do país visa o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo. Ela é baseada na aquisição de

conhecimentos científicos, no desenvolvimento de habilidades da língua materna, da literatura, da matemática, das ciências naturais e sociais e do conhecimento de outro idioma, associado à teoria e a prática (CUBA, 2016).

As instâncias colegiadas da Educação Geral Politécnica e Laboral são formadas pelo: Conselho de Escola, Conselho de Direção, Conselho Técnico, Conselho de Grau, Conselho de Disciplina, Claustro de Professores e Conselho Estudantil.

O Conselho de Escola, enquanto órgão constituído em todas as instituições de ensino, é uma organização colegiada composta por representantes das famílias e representantes das organizações da comunidade, tais como: pais e/ou responsável de educando, diretor da instituição, professores, a Federação das Mulheres Cubanas, o Comitê de Defesa da Revolução, a Associação Nacional de Agricultores Pequenos, a Associação de Combatentes da Revolução Cubana, a União de Jovens Comunistas, organizações estudantis, entre outros.

O Conselho de Direção é o órgão máximo diretivo das instituições de ensino, pois se trata do máximo órgão de direção encarregado do cumprimento da política educacional vigente. Composto pelo diretor da instituição, secretário docente, chefes de grau, guia base, secretários do núcleo do Partido Comunista de Cuba, representante da seção sindical, do presidente do coletivo de estudantes, representante do Conselho de Escola e outros integrantes, quando requeridos.

O Conselho Técnico é o órgão funcional no qual as subdireções e áreas provinciais, municipais e dos coletivos de ciclos, graus e departamentos das instituições educacionais (exceto pré-escolar) traçam pautas com o objetivo de garantir o desenvolvimento exitoso do processo docente-educativo. Presidem esse conselho, os quadros principais de cada nível e o integram membros diretivos

representantes das instituições educacionais e das universidades, das áreas, comissão de disciplina e outras frentes em dependência do nível de que se trate (CUBA, 2014a).

O Conselho de Grau, também denominado de *claustrillo* nas Escolas de Idiomas e coletivo pedagógico de grupo nas Escolas Secundárias, é o órgão em que se reúne o coletivo de professores de um mesmo grau ou ciclo. A condução deste coletivo corresponde ao diretor da escola, subdiretor, chefe de grau ou ciclo.

O chefe de grau é o responsável por dirigir as reuniões e orientar os professores nos encaminhamentos das atividades e ajuda metodológica aos docentes nos processos que envolvem o ensino e aprendizagem, através de orientações. A frequência da reunião é mensal, quinzenal ou semanal dependendo do nível de educação.

A Resolução n.º 200/2014 definiu que o Conselho de Disciplinas é o coletivo que reúne professores que trabalham em uma mesma disciplina, por grau ou ciclo e que garante a formação contínua aos professores através do apoio dos metodólogos municipais, em função de realizar coordenações ou ações de caráter metodológico.

Segundo a resolução n.º 200/2014 do Ministério da Educação, o Claustro de Professores é o órgão máximo para o debate e tomada de decisões sobre todos os aspectos pedagógicos nos institutos educacionais. Ele tem como objetivo valorizar a estratégia de trabalho metodológico do centro. É, também, o órgão que propicia a participação de todos os professores no controle da gestão e tem a responsabilidade de planejar, coordenar, informar e decidir sobre todos os aspectos docentes.

Nas escolas cubanas, o Conselho Estudantil é o processo que se realiza baseado no protagonismo dos estudantes, também denominado de Assembleia de Destacamento. Nas escolas Primária e Secundária, destinam-se às atividades desenvolvidas pela

Organização de Pioneiros José Martí; na Educação Pré-universitária são as atividades desenvolvidas pela Federação de Estudantes de Ensino Médio (CUBA, 2015).

A concepção curricular da Educação Geral Politécnica e Laboral volta-se a atender à sociedade atual, no sentido de incluir um currículo integral, flexível, contextualizado e participativo. Segundo o Ministério da Educação de Cuba (2016), além de o currículo ser integral, flexível, contextualizado e participativo, ele deve ser constituído como currículo geral e currículo institucional.

O currículo geral é comum a todas as instituições e modalidades educativas. Ele deve articular-se aos componentes principais que se desenvolve no processo de formação dos educandos,

> [...] e contempla o componente comum obrigatório, posto que dele seja retirado o conteúdo da educação que se oferece ao aluno, os elementos principais da cultura da qual todos os educandos devem apropriar-se [...] (CUBA, 2016, p. 4).

O currículo institucional insere-se no sistema de atividades e de relações que são elaboradas em cada instituição de ensino e modalidades educativas para contribuir na formação integral básica dos educandos e estão de acordo com as bases dos objetivos, dos conteúdos e das exigências do currículo geral.

Tem como propósito incluir a família e a comunidade local "[...] a partir de todos os fatores que estão em torno da instituição e incluem a formação dos estudantes, família e organizações da comunidade" (CUBA, 2016, p. 4).

A elaboração do currículo institucional contempla o sistema de atividades que a escola deve desenvolver junto à comunidade escolar, especialmente nos espaços de análises dos problemas do seu entorno, mediante soluções em atividades educativas com os sujeitos envolvidos.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história atual brasileira, centrada na crise econômica e nas contradições políticas, resulta, em grande parte, do colonialismo sofrido no país.

Embora a proclamação da República no Brasil, em 1889 e a libertação dos escravos um ano antes, representam mudanças na estrutura social, há que se considerar que o Brasil colonizado deixou profundas marcas, mantido numa situação de dependência "[...] inicialmente de Portugal, depois, da Inglaterra; por último, dos Estados Unidos" (PILETTI; PILETTI, 1996, p. 133).

O Brasil colonizado foi construído, de modo brutal, com o trabalho escravo e "[...] herdou uma série de características comuns aos povos sul-americanos. Uma herança de miséria moral e política, de estoicismo e equívocos", conforme considerou Júlio José Chiavenato (2004, p. 9). O que se analisa a partir de Chiavenato é que a herança de miséria social e política estão alicerçadas em uma elite acostumada a não perder privilégios e que se associa a outros segmentos da sociedade para manter o poder.

De fato, o Golpe Militar ocorrido na sociedade brasileira, entre 1964 e 1985, significou a continuidade das contradições políticas e esteve alicerçado às elites da alta hierarquia socioeconômica, que contribuíram para que os militares tivessem

enorme poder na sociedade. Ao mesmo tempo em que os militares se diziam interessados em defender a nação brasileira, se associaram ao capital internacional.

A estrutura e o funcionamento da educação brasileira advêm da promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e é regida pelos princípios da Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que por sua vez impactam as políticas educacionais, direcionando os diversos entes federativos (Distrito Federal, Estados e Municípios). Os entes federativos organizam seu sistema de ensino, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, conforme descrito nos artigos 8º, 9º, 10 e 11 (BRASIL, 1988; 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência no Brasil, para o período de 2014 a 2024, também é uma importante lei que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, sendo elas: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Em um país que convive com a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, as instituições de ensino públicas são mantidas e administradas pelo poder público e as privadas são entidades mantidas e administradas por pessoa física e jurídica de direito privado. As instituições de ensino privado se enquadram ainda em: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Assim, a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, por sua vez, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o artigo 212-A da Constituição Federal. Trata-se de lei que regulamenta a utilização dos recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios destinados à educação. Na mesma lei o artigo 41 determina que a contribuição da União deve aumentar gradativamente até atingir o percentual de 23% dos recursos que formarão o Fundo em 2026 (BRASIL, 2020).

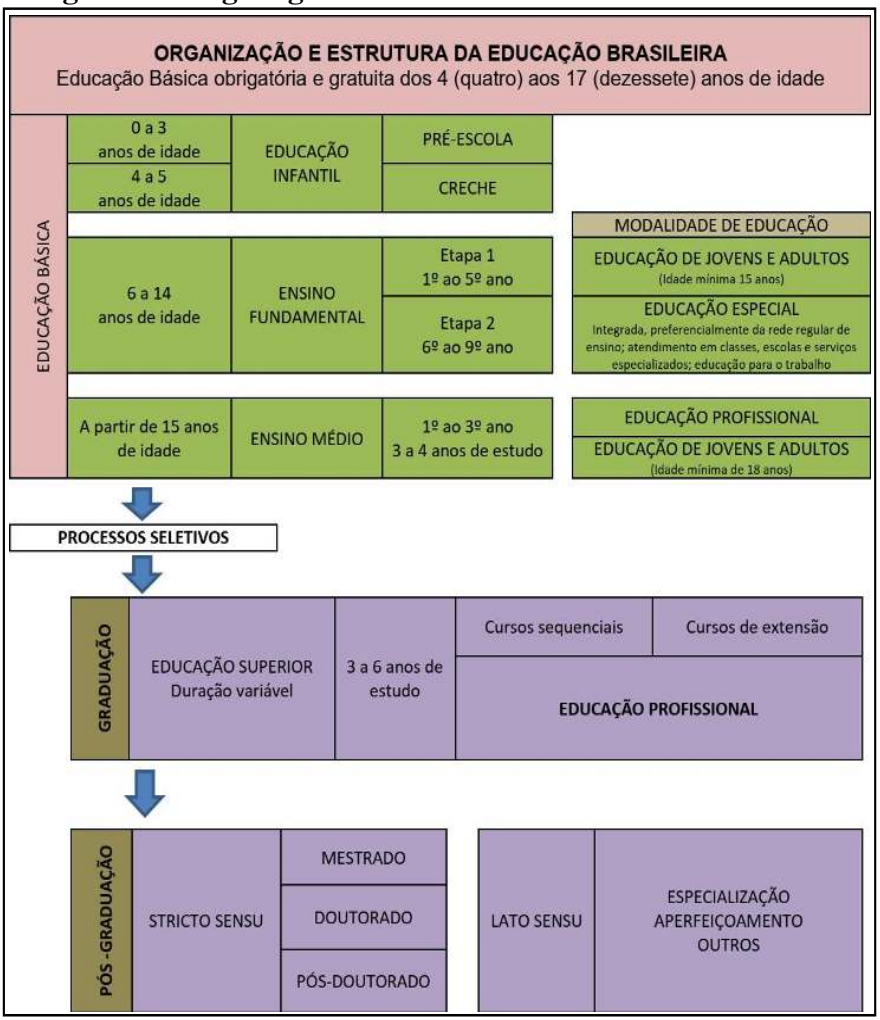
O princípio de organização da educação brasileira compreende o sistema federal, estadual e municipal. O sistema federal abrange o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). O sistema estadual responde pelas Secretarias, Conselhos Estaduais, Delegacias Regionais e Subsecretarias, enquanto o sistema municipal possui as Secretarias e os Conselhos Municipais (MEC, s/d).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), as instituições de ensino devem, com a participação da comunidade escolar e da comunidade local, se organizar por meio de ações administrativas e didático-pedagógicas. Tais ações devem ser deliberadas e dispostas sobre a organização escolar, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, cabendo às mantenedoras orientar e organizar as suas instituições de ensino.

A educação escolar compõe-se de educação básica e educação superior. A Educação Básica obrigatória e gratuita corresponde a idade de quatro aos 17 anos, organizada da seguinte forma: a) educação Infantil (creche e pré-escola); b) ensino fundamental (séries iniciais e finais); c) ensino médio. A Lei n.º 11.274, 6 de fevereiro de 2006, estabelece a duração de nove anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme demonstra a figura 2.

Figura 2 – Organograma do sistema educacional brasileiro



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Lei 9394/1996 (2021).

A educação básica tem por finalidade a formação para o exercício da cidadania e de fornecer aos educandos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ela poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados (BRASIL, 1996).

O artigo 24 da Lei n.º 9.394/96 determina a carga horária mínima anual de 800 horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Ampliou-se para o Ensino Médio, a partir de 2 de março de 2017, a carga mínima anual para 1.400 horas, [com vigência] a partir de 2022 (BRASIL, 1996).

As modalidades de ensino no Brasil são: Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público deve assegurar, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, em seguida, aos demais níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

O ensino deve ser ministrado com base nos princípios da gestão democrática, sendo eles, "[...] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996, art. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições de ensino públicas e privadas de Educação Básica, bem como estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Para a Educação infantil, a BNCC define os seguintes direitos de aprendizagem: a) conviver; b) brincar; c) participar; d) explorar; e) expressar; f) conhecer-se. Os Campos da experiência da Educação Infantil são: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Os conceitos de aprendizagem: a) cuidar e educar; b) formação do vínculo; c) incentivando a autonomia; d) mesma idade, ritmos diferentes; e) escuta ativa; f) exploração livre ou espaços planejados; e g) organização do tempo (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, por sua vez, está organizado em cinco áreas do conhecimento: a) linguagens; b) matemática; c) ciências da natureza; d) ciências humanas; d) Ensino Religioso. As competências gerais da BNCC são: a) conhecimento sobre o mundo físico, social, cultural e digital; b) pensamento científico, crítico e criativo; c) repertório cultural; d) desenvolvimento de diferentes linguagens, tais como: verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica; e) cultura digital; f) trabalho e projeto de vida, próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania; g) argumentação; h) autoconhecimento e autocuidado; i) empatia e cooperação; j) responsabilidade e cidadania.

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular são definidas competências específicas do componente a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas de escolarização. As competências específicas devem articular as áreas, perpassando os componentes curriculares e, também, a articulação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O Ensino Médio deve estruturar-se nas seguintes áreas do conhecimento: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e

suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; d) ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

Convém ainda mencionar que a passagem da Educação Básica para a Educação Superior, no Brasil, é realizada por meio de processo seletivo. Além disso, a maioria das vagas disponíveis para este nível de ensino é ofertado pelo ensino privado, o que é inverso à etapa anterior em que a maioria das vagas pertence ao ensino público.

ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisarmos elementos da estrutura e do funcionamento da educação básica do Brasil e de Cuba, inferimos que nos diferentes contextos as políticas educacionais resultam de um conjunto de circunstâncias de caráter econômico, político, histórico e cultural.

Assim, as estratégias dos países nas formas de organização da estrutura e funcionamento do sistema educacional advêm das escolhas que caracterizam a correlação de forças entre os atores da sociedade política e civil, ao definirem as formas de atuação prática nos seus sistemas escolares.

No Brasil, a realidade concreta que se apresenta na atualidade é que dificilmente avançaremos na qualidade educacional, com cortes tão significativos de verbas públicas, e, possivelmente, o não cumprimento da lei pelos governantes no atingimento das metas do Plano Nacional de Educação.

As lacunas e contradições no sistema educacional brasileiro, no que se refere ao cumprimento das normativas das políticas públicas, a exemplo do cumprimento das metas do Plano Nacional da Educação pelo poder público, por exemplo, no cumprimento da meta 20, a qual visa ampliar o investimento governamental em

Educação pública de forma a atingir, no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência da Lei, que foi em 2019, e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio, também nos faz analisar que o comprometimento dos investimentos da verba pública na educação compromete avanços nas políticas públicas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (BRASIL, 2014).

Percebe-se que, ainda que de forma lenta, avançamos, quando analisamos, por exemplo, a criação e/ou permanência de espaços institucionais de participação popular, como, por exemplo, a institucionalização de Conselhos Municipais, Estaduais e Federal de Educação, bem como, os Conselhos Escolares e a elaboração de Planos Municipais, Estaduais e Federal de Educação, vindo a valorizar os processos educativos e democráticos na gestão da/na educação.

Essa consideração pauta-se na análise, por exemplo, da organização do Conselho de Escola, do Grêmio Estudantil, da elaboração e implementação coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), inclusive, articulados à participação da comunidade local e escolar.

Outra articulação importante e necessária é a elaboração coletiva do Regimento Escolar e, em alguns Estados brasileiros, a eleição dos dirigentes escolares, por meio de consulta aos usuários e a realização de assembleias compostas pela comunidade escolar para decidir diversos assuntos de interesse público.

O que de fato nos parece preocupante, no caso do Brasil, é a descontinuidade dos programas e das políticas educacionais, advindo, especialmente, na mudança da linha política de gestores públicos, nos cortes orçamentários na execução das políticas sociais e na forma de gestão.

Com base nos pressupostos teóricos de Paro (2005, 2006, 2016 e 2018), Vieira (2006), Souza (2008, 2011, 2012 e 2018) e Freitas (2012 e 2018), constata-se que no Brasil, embora a gestão refere-se aos meios de racionalizar o trabalho e o planejamento da escola, há formas distintas de realizá-la.

Não há neutralidade nos objetivos da educação, mas sim, que eles são historicamente determinados. O neoliberalismo prevê, enquanto teoria de orientação para o Estado na condução das políticas educacionais, o controle empresarial das instituições educacionais em um livre mercado. Dentro da lógica neoliberal, o Estado não deve interferir no mercado, por ser um mau gestor, igualmente a família e a comunidade deixam de serem "usuários" de um serviço público e passam a serem clientes de empresas educacionais (FREITAS, 2018).

Assim, infere-se que na gestão empresarial, se prioriza a aprendizagem em algumas disciplinas básicas do currículo, se responsabiliza a escola e os indivíduos pelo "fracasso" e pela evasão, se enfatiza os processos de avaliações externas para "medir o desempenho" dos alunos, se ranqueia as instituições de ensino em padrões de aprendizagem, se prioriza a privatização e a terceirização, bem como o individualismo e a competição (FREITAS, 2018).

Sobretudo, verifica-se que o modelo neoliberal de gestão, entre outras medidas, não considera as variáveis extraescolares das famílias que utilizam o sistema público de educação, como, por exemplo, as condições sociais de vida, pautadas na habitação, renda, acesso a serviços básicos, entre outros. O modelo de escola centrada nesse modelo organiza a instituição de ensino a partir de uma realidade objetiva e idealizada (PARO, 2005, 2006, 2016, 2018; VIEIRA, 2006; SOUZA, 2008, 2011, 2012, 2018 e FREITAS, 2017 e 2018).

Em vista disso, para o pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2012), as categorias: meritocracia e privatização sofreram mutações nas últimas décadas, pois, o conceito de público estatal e público não estatal abriram novas perspectivas para o empresariado, o que o autor chamou de "gestão por concessão", que é a tênue divisão entre: o público e o privado.

Assim, o advento da privatização na gestão das escolas públicas no Brasil, introduziu a possibilidade de que ela continue sendo pública e tenha sua gestão privada. Em síntese, a escola continua "gratuita" para os alunos, mas, o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão.

A propósito, reflexiona-se para o que Freitas (2012 e 2018), Paro (2005, 2006, 2016 e 2018) e Souza (2008, 2011, 2012 e 2018) nos chamam a atenção: não basta a defesa da escola pública, igualmente é necessário defender a gestão pública da escola, com foco no processo eficaz de tomada de decisão coletiva, participativa e democrática.

No caso de Cuba, inferimos que há um sistema econômico baseado na centralização estatal, o que recai, inclusive, na planificação da educação e na igualdade de oportunidades. Assim, o que se constata é que mesmo com as dificuldades econômicas, advindas especialmente do forte bloqueio econômico imposto pelos Estados Unidos, o Estado cubano garante a proteção à infância, por meio de diferentes situações: direito da criança ao acesso à saúde, à educação, à cultural, à moradia, entre outros, o que influencia diretamente no cumprimento das políticas sociais.

Assim, Cuba possui um Estado que atende aos interesses e bem-estar social da coletividade, marcado pela universalização dos direitos dos cidadãos e pela humanização do ser humano. O que se constata, é que "[...] a escola pública não é uma construção social supra- histórica, mas, pelo contrário, seu longo processo de

construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história [...]" (LIMA, 1998, p. 41). Portanto, os modelos organizacionais da educação, como se conhece na atualidade, acompanham o modo de produção da sociedade, assim, as organizações, e, designadamente a escola, são unidades socialmente construídas.

O Estado, na sociedade capitalista de produção, representa os interesses da classe dominante, uma vez que ele é formado a partir do antagonismo de classes e também do poder, da dominação, da divisão social do trabalho e da reprodução dos ideais da classe dominante. Igualmente averiguou-se que a democracia burguesa garante direitos, liberdades e representatividades limitadas, devido ao seu caráter de classe (LENIN, 1977; POULANTZAS, 1985; SAES, 1987; VÁZQUEZ, 1977, 2001 e 2010, SILVA, 2012). Destarte, esse entendimento foi importante para analisar os modelos organizacionais de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e a estrutura organizacional podem ser consideradas um sistema, na medida em que formam um conjunto de elementos interdependentes. Assim, no nosso entendimento, todo sistema educacional e consequentemente um sistema escolar é formado para cumprir uma função social.

Corroboramos com Freitas (2012), ao considerar que o advento da privatização na gestão das escolas no Brasil introduziu a possibilidade de que ela continue sendo pública e tenha sua gestão privada. Em síntese, a escola continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão.

Nesse sentido, argumentamos que não basta a defesa da escola pública, igualmente é necessário defender a gestão pública da escola. Contudo, concluímos que o sistema escolar é um subsistema do sistema social ao reproduzir dentro de si as condições da sociedade. Se no sistema social predominar a desigualdade, o individualismo e a exploração, essas condições tendem a se reproduzir na educação e, consequentemente, na escola. Isso ocorre porque a educação, em sua unidade dialética, é parte da totalidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL**. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL**. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

CARVALHO, E. J. G. "Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos". **Acta Scientiarum**, vol. 36, n. 1, 2014.

CHIAVENATO, J. J. **O Golpe de 64 e a Ditadura Militar**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

CIAVATTA, M. A. "Estudos comparados em educação: uma discussão teórico- metodológica a partir da questão do outro". *In*: CIAVATTA, M. A. *et al*. (org.). **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

CIAVATTA, M. A. "Estudos comparados: sua epistemologia e sua historicidade". **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 7, 2009.

CUBA. **Constitución de la República de Cuba**. Habana: Asembleia Constitutinte, 2019.

CUBA. **Procedimiento para el diseño ejecución y control del trabajo preventivo em la Educación Secundaria Básica**. Habana: Ministério da Educação, 2017.

CUBA. **Procedimiento para el diseño, seguimento y control del trabajo preventivo em la educación pre universitaria**. Habana: Ministerio de Educación, 2015.

CUBA. **Propuesta de concepción curricular para la Educación General Politécnica e Laboral**. Habana: Ministerio de Educación, 2016.

CUBA. **Resolución n. 200, de 23 de julio de 2014**. Habana: Ministerio de Educación, 2014a.

CUBA. **Resolución n. 238, de 12 de noviembre de 2014**. Habana: Ministerio de Educación, 2014b.

FREITAS, L. C. "Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação". **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 119, 2012.

FREITAS, L. C. "Prefácio". *In*: KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2017.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

LENIN, V. I. **A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky**. Lisboa: Edições Progresso, 1977.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: Universidade do Minho, 1998.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. "Histórico do Conselho Nacional de Educação". **Portal MEC**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15/02/2023.

OLIVEIRA, C. A. C. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba**: um estudo histórico-geográfico comparado (Tese de Doutorado em Geografia). São Paulo: USP, 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Editora Intermeios, 2018.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.

SAES, D. **Democracia**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

SOUZA, S. A. "Gestão democrática da escola e participação". **Revista Educação e Políticas em Debate**, vol. 1, n. 1, 2012.

SOUZA, S. A. "Gestão democrática e arquitetura da escola". **Revista Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, 2011.

SOUZA, S. A. **Educação para a emancipação ou para a alienação?** Curitiba: Editora Nova Práxis, 2018.

SOUZA, S. A. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa**: "amigos da escola" e outras formas de participação (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Entre a realidade e a utopia**: ensaios sobre política, moral e socialismo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **O valor do socialismo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Editora da UECE, 2015.

CAPÍTULO 3

Violencia Escolar y Mediación Pedagógica en Estudiantes de Educación Básica Primaria en Colombia

VIOLENCIA ESCOLAR Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN COLOMBIA

Olga J. Herrera

Mireya Frausto

Este estudio nació como propuesta a una necesidad que se evidenciaba en las aulas, donde se mostraba la violencia entre pares en el quehacer pedagógico de la Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez de la ciudad de Villavicencio Meta, Colombia.

Institución que había pasado por un estudio, en el cual fueron objeto de investigación 32 estudiantes del grado quinto y 14 docentes, este estudio permitió hacer un análisis descriptivo de lo que sucedía, demostrando que existía violencia y que era necesario abordar el tema, buscar estrategias para atenuar este fenómeno. La violencia contribuye a que se den bajos resultados académicos y estados de frustración a tal nivel de querer quitarse la vida.

Esta problemática involucra a estudiantes provocadores, agresores, defensores, mirones, incitadores, testigos y víctimas de agresión. Los beneficiarios del estudio fueron los niños y niñas, quienes se encontraron en un ambiente adecuado para rendir satisfactoriamente con sus deberes escolares, encontraron valores afectivos aumentando la autoestima, el nivel académico y disminuyendo los factores de riesgo infantil.

Los padres de familia y los docentes se vieron igualmente beneficiados dado que al encontrarse con un estudiante en estas condiciones se obtuvo un índice más alto en el rendimiento

académico aumentando las posibilidades para el futuro de la comunidad, y porque no la ciudad o la nación.

La violencia escolar ha estado presente en la Instituciones Educativas desde que se inició la escuela hasta la actualidad, es un fenómeno que a pesar de que se ha intentado erradicar no se ha logrado eliminar y deja secuelas, que a corto o mediano plazo pueden ocasionar otras situaciones de violencia y seguir con la cadena.

La RAE la define como una acción violenta o de violentarse, se puede definir como un comportamiento represivo que busca dominar y ejercer control sobre el otro, produciendo daños físicos y psicológicos afectando el contorno social del estudiante (PENALVA, 2018; SAAVEDRA, 2007).

Aunque Colombia es un país muy golpeado por la violencia en todos los ámbitos, el Ministerio de Educación con respecto a la prevención de la violencia escolar ha implementado, desde el reforzamiento en sus estándares de competencias de las diferentes áreas de aprendizaje, en donde incluye el de competencias ciudadanas, que se encarga de puntualizar lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer en cuanto a convivencia pacífica y otros temas relacionados.

El programa "Aulas de paz" busca prevenir la provocación violenta en los estudiantes combinando una prevención primaria con otra secundaria focalizada (COX; JARAMILLO; REIMERS, 2005; REIMERS; VILLEGAS-REIMERS, 2005; *apud* CHAUX *et al*., 2008).

Las diferentes formas en que se manifiesta la violencia escolar se pueden clasificar en varios grupos: el maltrato físico, verbal, psicológico y discriminatorio o de exclusión social, que son provocadas, en su mayoría, a la par. La violencia física es un acto que causa o puede causar una lesión física, se representa por golpes (ESPLUGUES, 2007).

En tanto que, la violencia verbal es una acción muy común en nuestras aulas de clase y que causa demasiado daño, puede llegar a generar incluso la muerte por suicidio. Se trata de amenazas, insultos, motes, y términos nocivos, es la más frecuente y, por lo tanto, la más perjudicial, repetida y visceral (FERNÁNDEZ, 1999).

La exclusión social es el otro tipo de violencia que causa mayor perjuicio, dado que es una forma de intimidación que causa daño psicológico a quienes la padecen porque pueden llegar a creer que los agresores tienen razón de excluirlos, ocasionando baja autoestima. El objetivo del acosador es aislar y marginar a la víctima de su contexto social (MERAYO, 2013).

La violencia entre pares se da cuando la relación se ha estropeado y malformado, ya que se pasa de una reciprocidad de afecto e igualdad a una relación de sometimiento. Esta forma de relación despliega unas características especiales. Debe existir una víctima atacada por un par académico o de grupo, debe existir una desigualdad de poder entre el más fuerte y el más débil, por lo que la víctima se encuentra indefensa.

Se busca la exclusión de la víctima, el objetivo suele ser un solo alumno o varios, siempre a personas concretas, nunca al grupo. La victimización se puede ejecutar en solitario o en grupo, supone la persecución sin causa suficiente, el maltrato psicológico estaría presente en todas las otras formas de maltrato (físico, verbal o social) con diferente grado.

La continuidad en el tiempo y la focalización sobre la víctima prueban que no es un comportamiento casual o aislado y provoca un dolor en la víctima, en todo momento, ya que éste considera que puede ser blanco de futuros ataques por parte de sus agresores u otros compañeros de clase (MATEO; SORIANO; GODOY, 2009).

La violencia en las aulas es algo que ha sido difícil erradicar, existen diversas causas que fomentan el hecho que sea cada vez más

frecuente. Aquí se mencionan algunos de los factores que pueden llegar a aumentarla, entre estos tenemos el sentirse excluido o exclusión total de un grupo, la violencia que emiten los medios de comunicación, la falta de límites (DIAZ, 2005).

Soriano (2015), nos dice que cuándo en el seno familiar se da un trato negligente que priva al niño del gozo de sus derechos y el disfrute del bienestar, se interfiere en el desarrollo físico, social y mental adecuado. Salmerón (2017) afirma que la sociedad y las instituciones con su apatía también privan al niño de la satisfacción de gozar de sus derechos y el bienestar en general.

Las pandillas que se organizan en los colegios o la influencia de ellas en el entorno en el que se mueve el estudiante son considerados factores de riesgo (AMEMIYA; OLIVEROS; BARRIENTOS, 2009). La UNICEF señala que, entre las causas más importantes de esa violencia, se encuentran la pobreza, el trabajo infantil, la trata de menores, el SIDA, la ubicación en lugares geográficos remotos, una infraestructura deficiente, el origen étnico (MONCLUS, 2005).

La violencia escolar o cualquier tipo de violencia que sea generada a otra persona siempre acarreará consecuencias, el rendimiento académico se ve afectado ante la presencia de violencia en la escuela, estropeando a la vez el desarrollo y la calidad de las clases (ABRAMOVAY, 2005).

El ambiente escolar también se ve afectado al haber intimidación o agresión entre pares repercutiendo en forma negativa en la enseñanza-aprendizaje (CID *et al*., 2008). Por otra parte, la vida de los niños se hace un poco más difícil al bajar su desempeño escolar, ya que empiezan a recibir reproches de parte de la familia y de los mismos maestros (CEPEDA; CAICEDO, 2012).

De acuerdo con lo anterior, un niño que se encuentre implicado en una situación similar a esta corre mayor riesgo de sufrir

desajustes emocionales, psicosociales y trastornos psicopatológicos en la vida adolescente y adulta, que un niño que no ha sido comprometido en una situación de estas (GARAIGORDOBIL, 2011). Hunter, Mora-Merchán y Ortega, citado por Cerezo y Sánchez (2013), destacan efectos psicopatológicos, alteraciones de personalidad, problemas en las relaciones interpersonales.

La mediación escolar es una herramienta que sirve como fuente de aprendizaje dinámico, que nos trae experiencias para saber actuar en torno a la convivencia efectiva (ROSARIO, 2007). Es un medio para prevenir la violencia y los conflictos antes que éstos se agudicen y se empeoren, pero exige inteligencia, conocimiento y claridad; de igual manera (GARCÍA; SERRANO, 2002) la mediación se da a través de una negociación entre las partes involucradas con la ayuda de un tercero que debe ser neutral en la toma de decisiones, cuya función principal consiste en facilitar la búsqueda de medidas para dar solución al conflicto.

La mediación le apuesta a la resolución de conflictos de manera creativa y pacífica desarrollando habilidades grupales e individuales para intervenir en el momento oportuno (BRANDONI, 1999; *apud* QUIJANO; CERVERA, 2012). Se debe tener siempre en cuenta la personalidad de cada individuo para acertar con la intervención adecuada para cada tipo de temperamento (GARAIGORDOBIL; OÑEDERRA, 2008).

De acuerdo con lo anterior, la mediación busca que las partes involucradas encuentren la solución a su querella (CALDERÓN, 2011). Al aplicar estas estrategias, se está logrando que la recurrencia del conflicto disminuya, que se preserven las relaciones interpersonales, que haya conformidad entre las partes involucradas, todo esto en forma fácil y económica (MARTÍNEZ, 2005).

Con relación al tema de la violencia escolar y la mediación se ha consultado en diferentes fuentes encontrándose autores que han

realizado estudios e investigaciones con el fin de aplicar alguna estrategia que permita la mediación en espacios o aulas violentas generando cambios de actitud bastante favorables y dejando experiencias significativas para poner en práctica en otros espacios.

De acuerdo al estudio realizado por Chaux (2002), se define claramente que la agresión física y las demás conductas agresivas vienen en mayor parte de los niños con un porcentaje de 50% y niñas 22%. Por otra parte, Pérez (2008) en su artículo: La mediación en los centros educativos, menciona al educador social como mediador, considera que "la mediación es un método para resolver conflictos y disputas" (p. 79).

Un estudio realizado por Varela (2011) llamado Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar, sugiere la resolución de conflictos a través del desarrollo de habilidades morales, sociales y de inteligencia emocional. Calderón (2011), refiere la mediación que hacen los maestros en la escuela a través de diversas estrategias que pueden tenerse en cuenta como propuesta para intervenir y solucionar conflictos.

García, Serrano y Vázquez (2013) presentan una propuesta en la educación para la paz que se debe implementar en los colegios oficiales y privados. Mendoza y Pedroza (2015), tienen como objetivo principal de estudio identificar comportamiento de acoso escolar en aulas de educación básica con la finalidad de implementar y evaluar la efectividad de un programa de intervención dirigido a profesores.

MÉTODO Y MATERIALES

Se utilizó un tipo de investigación descriptiva, ya que se indican las características y rasgos significativos del grupo objeto de

estudio, se describe la situación que se está presentando en la institución educativa y el contexto de los estudiantes, este tipo de estudios buscan especificar las características, las propiedades y los perfiles de los grupos o personas, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se pueda someter a una investigación (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010).

Tiene un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, que da un aporte completo y ajustado a las situaciones que se vivencian a diario. Se manejó la metodología con diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), con una etapa inicial donde se consiguen y examinan datos cuantitativos, luego se recogen y valoran estos datos en forma cualitativa, estos dos tipos se integran en el momento de reportar los datos.

Para iniciar el estudio se aplicaron dos encuestas una a los estudiantes del grado quinto de primaria de la IE Marco Antonio Franco Rodríguez de la ciudad de Villavicencio, del análisis de los resultados se pudo constituir y hallar las reiteraciones habituales acerca de la violencia escolar, como también encontrar la frecuencia en que se manifiestan los diferentes tipos de maltrato entre los educandos participantes, se dedicaron varias jornadas de trabajo en la que se citó en horarios diferentes para la aplicación de la entrevista en forma oral e individual y se tomaron los datos para su respectivo análisis.

La segunda encuesta aplicada a los docentes del centro educativo se hizo en una hora determinada y con previa autorización de las directivas del establecimiento y guardando la confidencialidad de la información recibida por parte de ellos. Para encontrar y dar un análisis pormenorizado de los resultados de la investigación, correspondientes a la perspectiva de los agresores, de las víctimas y de los testigos; se hizo un Cuestionario de Estimación de Violencia Escolar Infantil (CEVEI), según las conductas que hayan generado algún tipo de violencia.

Se hizo una búsqueda exhaustiva de cuestionarios científicos a nivel nacional e internacional que estuvieran relacionados con el tema, de los que se tomaron como referente para elaborar la propuesta para ser aplicada a los estudiantes de uno de los grados quinto de la Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez de Villavicencio.

Los cuestionarios que se usaron como referencia para crear el CEVEI fueron los siguientes: Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) de Díaz, Martínez y Martín (2004), Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) de Fernández, Escobar y Trianes (2011).

Se eligió el tipo de muestra no probabilística, "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra" (HERNÁNDEZ *et al*., 2006, p. 176).

Es decir, muestreo intencional, Se tomó uno de los tres grupos del grado quinto quienes presentan características similares en cuánto al estrato, la edad, nivel socioeconómico y grupo familiar, accesibilidad de la docente, interacción personal con los estudiantes, acceso a los puntos de disciplina o lugares habituales en las horas de descanso de los educandos.

Se trabajó con una muestra conformada por un grupo de 32 estudiantes (13 niñas y 19 niños) de un total de 111 matriculados en el grado quinto grupo 2, del año 2017, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años, lo que da un porcentaje que se ubica dentro de la media requerida entre el 20 y 30% de la población total. Con una muestra de 32 personas para una población de 1380 estudiantes en total de la Institución educativa, se obtiene un margen de error máximo del 17.1%.

Los instrumentos de recolección de datos pueden considerarse como válidos ya que se hizo una prueba piloto a un

grupo pequeño de estudiantes para probar la viabilidad de la aplicación del cuestionario y descartar las dificultades que se pudieran presentar.

Al aplicar la encuesta a la muestra escogida se pudo constatar el nivel de violencia que se había venido presentando dentro de la institución y se pudo afirmar que el 68% de los estudiantes en algún momento de su vida ha participado como agresores en el ámbito estudiantil, sabiendo que 22 estudiantes de 32 afirmaron haber agredido de alguna manera a sus compañeros.

Luego de realizar los cálculos necesarios se obtuvo un valor-p de 1,010 con una significancia del 0,05. Se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach para el total de los estudiantes encuestados, los resultados muestran un alfa de 0,81 para los testigos, de 0.85 para las víctimas y 0.95 para el agresor, valores que permiten un coeficiente de confiabilidad válido para una investigación.

Como cualquier estudio, existen unas variables que se pueden dar en una problemática, en el caso de la violencia escolar los niveles de violencia que manifiestan los niños pueden variar de acuerdo a diferentes causas que podemos clasificar dentro de variables dependientes e independientes. “La variable dependiente responde al fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente” (BISQUERRA, 2009, p. 139).

Dentro de las variables dependientes se pueden encontrar las relacionadas con cualquier tipo de violencia escolar. “La variable independiente responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente” (IBÍD, 200, p. 138). Dentro de las variables independientes se encuentra todo lo relacionado con

el aspecto sociodemográfico y académico de los estudiantes. Entre ellas tenemos:

Cuadro 1 - Variables de estudio

Dimensión	Indicadores	Evidencias Empíricas
Variables dependientes	Violencia indirecta entre pares	Causar daños, robos y esconder objetos
	Relación estudiante - estudiante	Ofensas, chismes, insultos por medio de compañeros, a través de redes sociales, chantaje, Imposición, obstaculizar, golpear, altercados, armas corto pulsantes
Variables independientes	Economía familiar	Recursos económicos familiares, pobreza.
	Aspectos sociales	Contexto social, barrio, localidad, comuna
	Familia	Tipo de familia que conforma el hogar
	Edad	10 a 13 años
	Sexo	Hombre o mujer

Fuente: Elaboración propia.

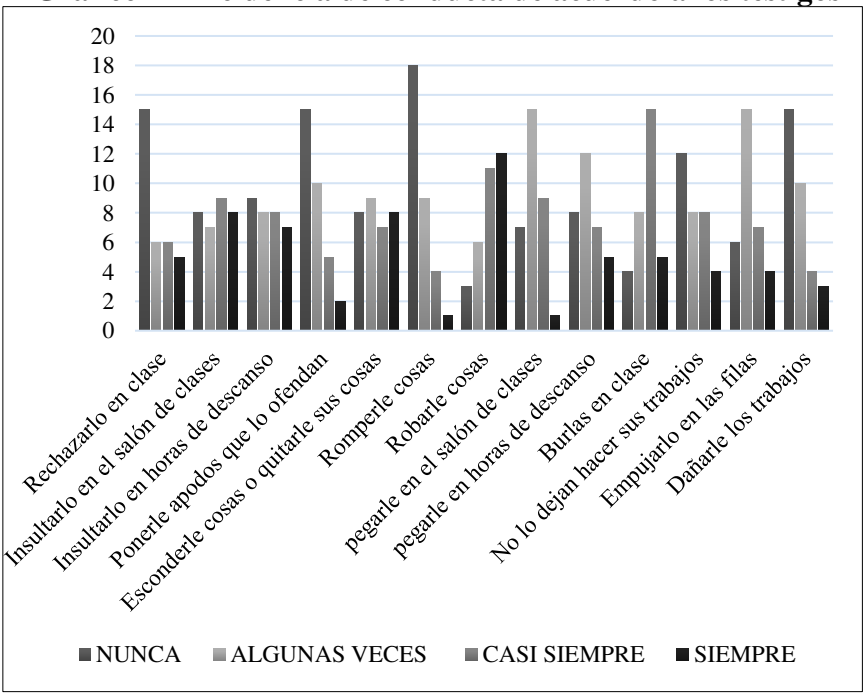
RESULTADOS

Incidencia de conducta de acuerdo a los testigos

La encuesta aplicada a los estudiantes arroja como resultado de acuerdo a la participación como testigos o espectadores que los índices de violencia y la problemática que más se repite en el aula es la “burla en clase” con un total de 15 niños que respondieron haber sido testigos, otro de los índices que más se repite es el: “robo de cosas”, con 12 niños que responden haberlo visto lo que corresponde para un 38%, seguido de pegarle a los compañeros en el salón de clase representado en un 47% . Otro de los factores de riesgo que tuvieron un porcentaje alto es: “esconderle o quitarle sus cosas”, con un 25% de frecuencia.

Estas estadísticas revelan la presencia de la violencia en el aula de clase, y cómo estos comportamientos son tan comunes a nivel mundial otros investigadores se han dedicado a estudiar éste fenómeno, Rodríguez *et al*. (2015), en violencia escolar en adolescentes de una Escuela Secundaria Básica en el Campo; Velasco y Álvarez-González (2015) con perfiles y percepciones de género en violencia escolar; Cerezo *et al*. (2016), escriben un libro titulado "La violencia en las relaciones entre escolares claves para entender, evaluar e intervenir el bullying". Chuquilin y Zagaceta (2017) publican "La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores", entre otros autores.

Gráfico 1 - Incidencia de conducta de acuerdo a los testigos

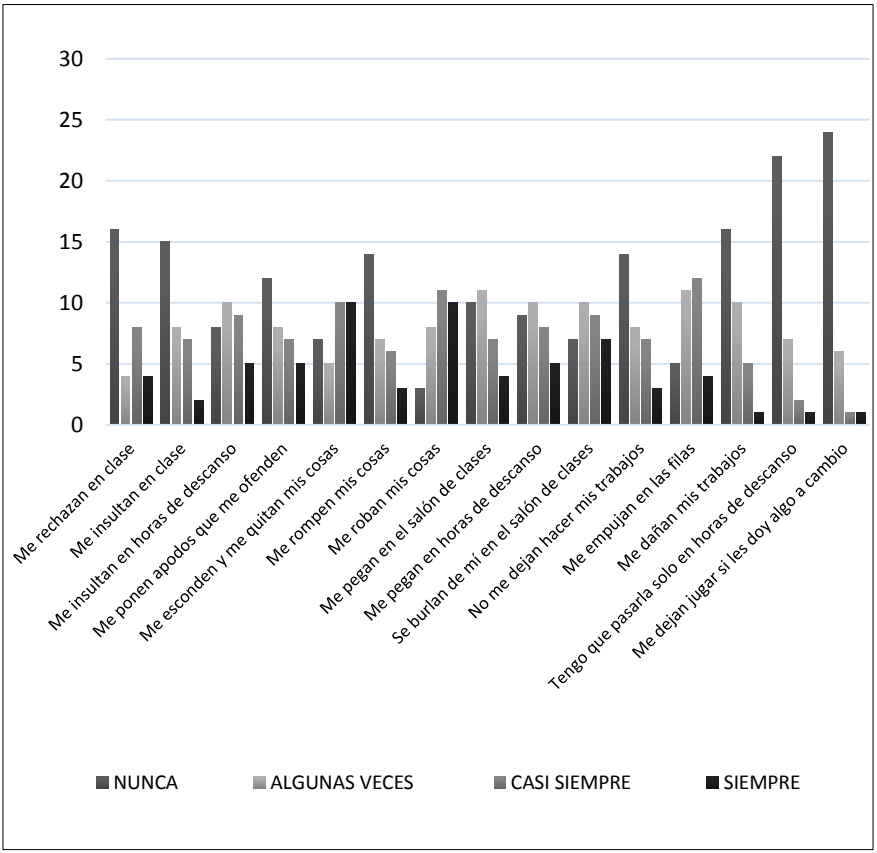


Fuente: Elaboración propia.

Incidencia de conducta de acuerdo a la víctima

Los mayores índices de violencia percibidos desde la perspectiva de la víctima han sido el robo de objetos con el 31%, seguido de la pérdida de materiales porque han sido escondidos para generar malestar el 31% y las burlas en clase con un 22%.

Gráfico 2 - Incidencia de conducta de acuerdo a la víctima

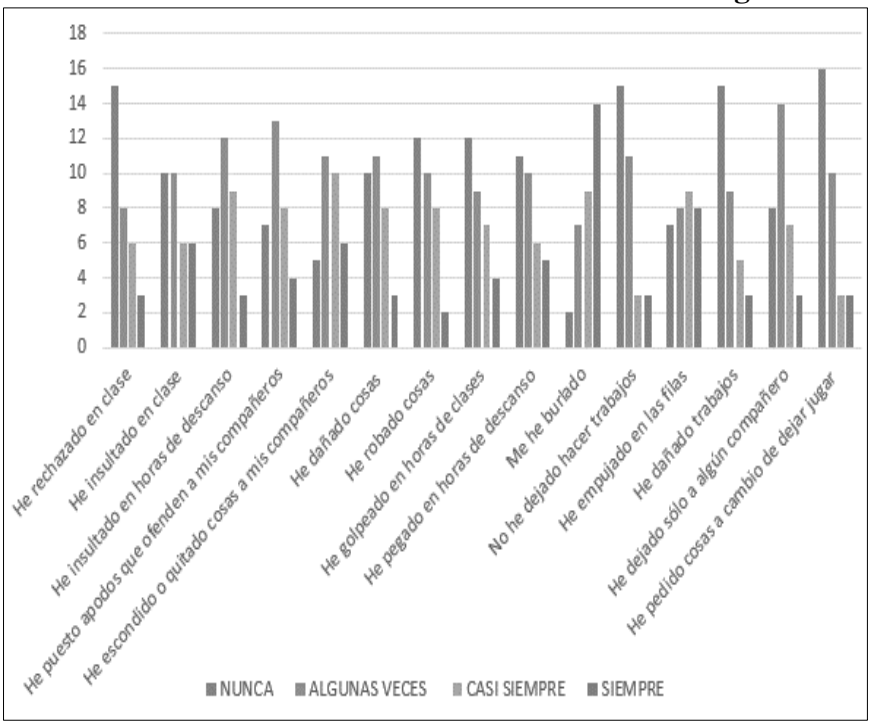


Fuente: Elaboración propia.

Incidencia de conducta de acuerdo al agresor

Las conductas que mayor incidencia presenta, de acuerdo al agresor, son las burlas en clase al que 44% de los encuestados responden que siempre lo hacen. Seguido de empujar en las filas, al que 8 estudiantes reconocen haberlo hecho para un 25%; el robo y esconder objetos de los compañeros de clase es otro factor que se presenta con un 19% de reincidencia.

Gráfico 3 - Incidencia de conducta de acuerdo al agresor



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados entrevista a estudiantes

Con el fin de cumplir con los objetivos planteados en esta etapa de la investigación se hizo una entrevista a un grupo de estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez, para conocer de cerca la opinión de los educandos.

Los participantes involucrados en la investigación exponen haber vivido en algún momento, de forma personal, o haber presenciado situaciones de violencia en semanas anteriores a la entrevista y manifiestan que hay estudiantes que les generan malestar, que casi siempre son las mismas personas las causantes que en el salón y fuera de él, se presenten situaciones conflictivas.

Los golpes, amenazas, burlas, sobrenombres o apodos, insultos, empujones, rechazo, robo de objetos, no dejar jugar, son los mayores índices de violencia que se presentan en la institución educativa, los estudiantes expresan que cada vez que ven una situación de estas acuden a los docentes encargados de la disciplina, o a quienes vean cerca, algunos manifiestan que no se dejan, “me pegó y qué quería que hiciera”, “mi mamá me dijo que no me dejara”.

Para Calle *et al*. (2016), la violencia que se presenta con mayor frecuencia en la escuela son las agresiones verbales, situaciones de intolerancia y acoso escolar. Gamboa, Ortiz y Muñoz (2017) mencionan que las agresiones también se dan entre estudiantes y docentes (CONDE; DELGADO, 2020; NIETO; PORTELA; LÓPEZ; DOMÍNGUEZ, 2018).

Los estudiantes entrevistados señalan que la solución más habitual cuando se presentan conflictos es hacer anotaciones en el observador, seguido de los regaños por parte del profesor a los

estudiantes agresores y el hacerlos pedir disculpas, y que cuando se vuelve reiterativa la falta, los llevan a coordinación y llaman a sus padres, ellos exponen que los correctivos aplicados a los estudiantes agresores que reinciden, según la falta, son sancionados con uno o dos días de suspensión de clase.

Todos los estudiantes entrevistados están de acuerdo con que se apliquen estos correctivos, ellos manifiestan que sirve para que dejen de molestar, que dejen trabajar y que ya no promuevan más líos.

La mayoría de los estudiantes entrevistados declaran que buscan al docente y le comentan cuándo son testigos o víctimas de situaciones conflictivas, entre sus compañeros de clase o de otro grado o salón. Calderón (2011), los maestros intervienen para solucionar conflictos. Mendoza y Pedroza (2015), hay que identificar este comportamiento para implementar la intervención de los profesores.

Cabe mencionar que el observador es un instrumento/formato, que se maneja en las instituciones educativas que sirve para hacer anotaciones a los estudiantes que falten de alguna manera al manual de convivencia, allí se debe estipular el tipo de falta I, II o III de acuerdo a la gravedad.

Describir la situación que se presentó indicando los responsables, la hora, el lugar y la fecha, se hace firmar a los implicados y lo guarda el docente. La mayoría de los niños reconoce que se usa esta herramienta y que una forma de evitar las firmas es dando solución inmediata a la problemática presentada, llegando a acuerdos entre las personas involucradas siempre y cuando no sea frecuente o reiterativa la falta.

Análisis de resultados de la entrevista a docentes para la evaluación de la violencia escolar (EDEVE)

El 86% de los docentes consideraron que las agresiones y situaciones violentas son un grave problema que se presenta en la institución educativa y que los padres de familia a menudo empeoran la situación, Morales (2020) al interior de la familia, se aborda el tema de la prevención o la facilidad de la violencia.

Para eliminar los problemas de violencia escolar es necesario que el equipo total de docentes tome conciencia y decida actuar en el momento justo involucrando a la familia para que sea partícipe de la solución. Los docentes deben reconocerse como sujetos de poder para que se desarrollen estrategias de prevención (COLOMBO, 2011). El 50% de los docentes suele controlar, atajar y menguar los conflictos dentro del aula, la atención que ofrecen los maestros a los estudiantes sirve para optimizar el trato entre escolares (TREVIÑO; GONZÁLEZ, 2020).

El 100% de los docentes estuvieron muy de acuerdo en que iniciar un proyecto de intervención, para disminuir las agresiones y cualquier acto de violencia en la Institución, sería una buena idea.

DISCUSIÓN

El origen de esta investigación nace con la interrogante **¿**puede la mediación pedagógica disminuir la violencia escolar y mejorar el clima en el aula en los estudiantes pertenecientes al grado quinto de primaria (10 -13) años de la Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez ubicada en Villavicencio, Meta?

Entendiéndose por mediación pedagógica cualquier intervención realizada por los docentes o pares académicos con el fin de abogar alguna situación conflictiva en la que los actores del conflicto acuden voluntariamente. “La mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren «voluntariamente» a una tercera persona «imparcial»” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 126). Y que mejoraría el clima escolar dentro del aula y fuera de ella.

Es preocupante que algunas situaciones que los estudiantes viven a diario no se conocen, porque no son reportadas, por miedo a que las represalias de los agresores se vuelvan más intensas o por causas que se desconocen, es por esta razón, que se consideró la mesa de negociación entre pares académicos una estrategia eficaz, en tanto que, son los mismos compañeros de clase quienes actúan en el momento oportuno y por solicitud de los interesados, esta medida contribuye a disminuir los índices de violencia escolar en la Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez de la ciudad de Villavicencio, Meta.

Los hallazgos obtenidos con la aplicación de las encuestas mostraron que las burlas e insultos, golpes en el salón de clases y fuera de él, el robo o la desaparición de objetos tuvieron el mayor índice de reincidencia según los testigos. Calle *et al*. (2016), identificaron que los problemas más frecuentes dentro de la institución de violencia escolar fueron las agresiones verbales, situaciones de intolerancia y acoso escolar, que, si bien no llega a un tipo de violencia física también causa daño. Gamboa, Ortiz y Muñoz (2017) exponen que los estudiantes no solo se agreden entre sí, también se evidencian agresiones entre estos y los docentes.

En cuanto a las víctimas se pudo cotejar que la pérdida de objetos, los empujones, los robos, junto con los insultos y las burlas obtuvieron mayor tendencia en las encuestas. Chávez (2017) concluye que los niños conceptualizan la violencia a través de golpes

físicos, los alumnos se conciben a sí mismos como los principales actores. Conde y Delgado (2020) identifican conductas disruptivas en el aula y violencia verbal entre estudiantes y docentes en la educación superior. Nieto *et al*. (2018), exponen que hay mayor presencia de violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria, que hacia los docentes y que no es considerada importante entre los educandos.

Los agresores reconocen que se burlan, que a veces empujan, esconden los útiles escolares, golpean en clase o en horas de descanso como la actividad que más utilizan en contra de sus compañeros. Gil (2020) afirma que existen diversos tipos de violencia entre las que se pueden distinguir la violencia verbal, psicológica, sexual y social, la violencia verbal es la más común, que se evidencia en los escolares abarcando ahora también a las redes sociales. Aroca (2020) señala que la violencia verbal causa daño psicológico y que está presente tanto en la escuela como en la familia y que al no mostrarse físicamente pasa desapercibida entre padres y docentes.

El objetivo de la aplicación de esta herramienta, respondió a la necesidad de disminuir los índices de violencia escolar reportados por los estudiantes del grado quinto, de la institución educativa Marco Antonio Franco Rodríguez de Villavicencio Meta. Es a través de mesas de negociación que se eligieron varios estudiantes líderes y pacifistas del salón quienes fueron los mediadores, a quienes acudieron los involucrados en el conflicto.

En caso que no se pudiese dar solución a través de esta estancia se asiste al docente o docentes responsables encargados del grupo o los grupos en caso que sean de diferentes salones. “La mediación implica la incorporación de habilidades de comunicación, de interrelación y de negociación, pensamos que las escuelas y las comunidades son lugares más apropiados para incorporarlas” (HOROWITZ, 2007, p. 17).

Una particularidad de la intervención es que no hay un ganador o un perdedor en la disputa, se trata que las dos partes dialoguen con un beneficio común y definitivo (AGUILAR, 2018). Se hace necesario que las partes quieran que la mediación se desarrolle en forma cooperativa como negociación para que en la solución al conflicto no sea adversaria, es decir, que no haya un ganador y un perdedor (CALVO; MARREO; GARCÍA, 2004).

Este instrumento sirve como apoyo propio y para los docentes, tanto de la institución y de quienes deseen tomarla, ya que promueve una estrategia para la resolución de conflictos en aras de mejorar el clima escolar, rendimiento académico y adquirir destrezas sociales entre otros, aplicable a todos los grados y edades de los estudiantes.

Las ventajas que aportan esta estrategia son numerosas, entre las que tenemos propiciar un ambiente escolar agradable, respeto hacia los demás, solución de desencuentros de manera pacífica, disminuye la participación del docente en la resolución de conflictos, crea líderes entusiastas que fomentan la negociación como forma resolución de conflictos, no hay un perdedor, por lo tanto, no habrá temor a enfrentarse a una situación compleja., aumenta la facultad de dialogo y escucha, crea personas que contribuyen a la paz desde su entorno social.

La mediación escolar es una herramienta de fácil manejo, muy útil para la gestión de conflictos, que ahorra tiempo y permite que las partes involucradas queden conformes, se disminuya su reincidencia y mejoren las relaciones. El involucrar pares no quiere decir que estos sustituyan el rol de docente, quien siempre debe estar atento para intervenir cuándo la situación lo amerite o cuando el menor no esté capacitado para ello.

En el transcurso del desarrollo de este trabajo investigativo realizado en la Institución educativa Marco Antonio Franco

Rodríguez con los estudiantes del grado 5-2 se detectaron algunas limitaciones, entre las cuales tenemos: el no vincular a todos los docentes de la institución educativa, ya que no se hablaría el mismo idioma y no tendría continuidad el proceso en vista que los estudiantes al pasar al siguiente grado cambian de jornada y de docentes. De acuerdo a lo anterior, se corta la continuación, ya que en el grado quinto los estudiantes disponen de un solo docente que orienta todas las áreas y en el siguiente grado (sexto) hay un docente para cada área del conocimiento.

La población flotante que presenta la comuna a la que pertenece la institución educativa es otra limitante, los estudiantes en un alto porcentaje cambian su lugar de residencia, lo que obstruye la continuidad del proceso que se inicia, al igual que, en la misma forma que salen unos entran otros nuevos al aula de clases y se debe iniciar con ellos nuevamente el proceso.

Algunos estudiantes desconocen a sus compañeros mediadores, no les tienen en cuenta, acuden al docente y esto hace que los pares académicos se sientan incómodos y consideren no apoyar más el proceso, o genera indisposición con los compañeros instigadores.

CONCLUSIONES

La violencia escolar ha estado presente en las aulas de clase y fuera de ellas, en los pasillos y lugares de juego; por ello, se hizo necesario identificar los casos más comunes para poder diseñar una propuesta que lograra disminuir estos índices. El desarrollo del trabajo investigativo permitió detectar los diferentes tipos de violencia que se venían presentando dentro de la escuela, y se pudo

comprobar que, al aplicar la mediación en el momento oportuno, estos índices disminuyeron.

El mayor índice de violencia encontrado en el aula son las burlas, hecho categorizado dentro de la violencia verbal, lo que permite afirmar que los desencuentros entre pares no deben ser vistos como una problemática, sino, más bien como una oportunidad de cambio, de transformación, en la que los mediadores entran a formar parte de esa renovación.

La mediación pedagógica a través de las mesas de negociación, es una oportunidad de cambio que los protagonistas del conflicto tienen para que, de forma voluntaria, y sin que existan perdedores, arreglen las diferencias. Los pares académicos ayudan a solucionar conflictos; sin embargo, no se deben dejar solos en todas las negociaciones, ya que algunos conflictos necesitan la ayuda de los adultos debido a su nivel de gravedad.

Al culminar la investigación y con la experiencia aportada a la vida laboral, se pueden sugerir los siguientes temas para otros estudios posteriores, la incidencia del ambiente familiar y social en el comportamiento agresivo de los estudiantes, la violencia escolar desde la perspectiva de las víctimas, técnicas de detección de la violencia en la escuela primaria, edad en la que un niño empieza a exteriorizar la violencia, técnicas de prevención de la violencia escolar.

REFERENCIAS

ABRAMOVAY, M. “Violencia en las escuelas: un gran desafío”. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 38, 2005.

AGUILAR, V. "¿Qué es la mediación en la resolución de conflictos?" **Blog Valentín J. Aguilar** [2018]. Disponible en: <wwwvalentinjaguilarabogado.es>. Acceso en: 23/03/2023.

AMEMIYA, I.; OLIVEROS, M.; BARRIENTOS, A. "Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú". **Anales de la Facultad de Medicina**, vol. 70, n. 4, 2009.

AROCA, A. "Violencia de género: reflexiones sobre expresiones verbales presentes en la familia y las instituciones educativas". **Revista Científica UISRAEL**, vol. 7, 2020.

CALDERÓN, I. "La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares". **Acción Pedagógica**, vol. 20, 2011.

CALLE, G. *et al*. "Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol. 12, 2016.

CALVO, P.; MARREO, G.; GARCÍA, A. "La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares". **Anuario De Filosofía, Psicología y Sociología**, n. 7, 2004.

CEPEDA, E.; CAICEDO, G. "Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención". **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 61, n. 3, 2012.

CEREZO, F. *et al*. **La violencia en las relaciones entre escolares claves para entender, evaluar e intervenir el bullying**. Barcelona: Horsori, 2016.

CHAUX, E. “Buscando pistas para resolver la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes en Bogotá”. **Revista De Estudios Sociales**, n. 12, 2002.

CHAUX, E. *et al*. “Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas”. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, vol. 1, n. 2, 2008.

CHÁVEZ, M. “La violencia escolar desde la perspectiva de infantil en el altiplano mexicano”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 22, n. 74, 2017.

CHUQUILIN, J.; ZAGACETA, M. “La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la Ciudad de México”. **Educación**, vol. 41, 2017.

CID, P. *et al*. “Agresión y violencia como factor de riesgo del aprendizaje escolar”. **Ciencia y Enfermería**, vol. 2, 2008.

COLOMBO, G. “Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar”. **Revista Argentina de Sociología**, vol. 8, n. 15, 2011.

CONDE, S.; DELGADO, M. “Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3-ESO al contexto Universitario”. **Revista de Investigación Educativa**, vol. 38, n. 2, 2020.

COX, C.; JARAMILLO, R.; REIMERS, F. **Education for Citizenship and Democracy in the Americas**: An Agenda for Action. Washington: Inter-American Development Bank, 2005.

DIAZ, M. *et al*. **La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación.**

Primer volumen de la serie: Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.

ESPLUGUES, J. "¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia". **Daimon Revista Internacional De Filosofía**, n. 42, 2007.

FERNÁNDEZ, I. **Prevención de la violencia y resolución de conflictos**. Madrid: Narcea, 1999.

GAMBOA, A.; ORTIZ, J.; MUÑOZ, P. "Violencia en contextos escolares: percepción del docente sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander". **Psicogente**, vol. 20, 2017.

GARAIGORDOBIL, M. "Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión". **Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica**, vol. 11, n. 2, 2011.

GARAIGORDOBIL, M.; OÑEDERRA J. "Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas". **Informacio Psicológica**, vol. 94, 2008.

GARCÍA, M.; SERRANO, L. "La mediación escolar, una forma de enfocar la violencia en las escuelas". **Revistas Alternativas**, n. 10, 2002.

GARCÍA, M.; SERRANO, L.; VASQUEZ R. "La mediación social y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria". **Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales**, n. 5, 2013.

GIL, F. **El bullying que no cesa**: Las bases de la violencia escolar. Barcelona: Editora Octaedro, 2020.

HERNÁNDEZ, M. "La mediación en la resolución de conflictos". **Educar**, vol. 32, 2003.

HERNÁNDEZ, R. *et al*. **Metodología de la investigación**. Ciudad de México: McGraw Hill, 2006.

HERNÁNDEZ, R. *et al*. **Metodología de la Investigación**. Ciudad de México: McGraw Hill, 2010.

HOROWITZ, Z. **Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad**. Madrid: Grao de Lif, 2007.

MATEO, V.; SORIANO, M.; GODOY, C. "Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria". **Escritos de Psicología**, vol. 2, n. 2, 2009.

MENDOZA, B.; PEDROZA, F. "Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva". **Acta de Investigación Psicológica**, vol. 5, 2015.

MERAYO, M. "Confederación Española de asociaciones de padres y madres de alumnos". **Academia.edu** [2013]. Disponible en: <www.academia.edu>. Acceso en: 23/03/2023.

MONCLUS, E. "La violencia escolar, perspectivas desde naciones unidas". **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 38, 2005.

MORALES, H. "El docente, el currículo y la familia frente a la violencia". **Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación**, vol. 5, 2020.

NIETO, B. *et al*. "Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria". **Psychology and Education**, vol. 8, 2018.

PENALVA, A. "Perfiles de la violencia escolar, víctima, agresor y espectadores". **Anales del III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI**. Málaga: EUMED, 2018.

QUIJANO, M. **Acoso escolar y la mediación escolar como herramienta para la solución de conflictos** (Trabajo Final de Grado en Psicología). Mérida: UADY, 2012.

REIMERS, F.; VILLEGAS-REIMERS, E. "Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina". **Banco Interamericano de Desarrollo** [2005]. Disponible en: <www.iadb.org>. Acceso en: 23/03/2023.

RODRÍGUEZ, T. *et al*. "Violencia escolar en adolescentes de una Escuela Secundaria Básica en el Campo, 2014-2015". **Revista Cubana de Enfermería**, vol. 31, 2015.

ROSARIO, R. **La violencia escolar, estrategias de prevención**. Barcelona: Editorial Grao, 2007.

SAAVEDRA, E.; VILLALTA, M.; MUÑOZ, M. "Violencia escolar: la mirada de los docentes". **Revista de Filosofía y Psicología**, vol. 2, 2007.

SALMERÓN, J. **Maltrato infantil**. Región de Murcia: Secretaría Autonómica de Acción Social, Menor y Familia, 2017.

SORIANO, F. "Promoción del buen trato y prevención del maltrato en la infancia en el ámbito de la atención primaria de salud". **PrevInfad** [2015]. Disponible en: <www.previnfad.aepap.org>. Acceso en: 23/03/2023.

TREVIÑO, D.; GONZÁLEZ, M. “Involucramiento docente y condiciones del aula: una díada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato”. **Revista de Investigación Educativa**, vol. 38, 2020.

VARELA, J. “Efectividad de Estrategias de Prevención de Violencia Escolar: La Experiencia del Programa Recoleta en Buena”. **PSYKHE**, vol. 20, 2011.

VELASCO, M.; ALVAREZ, B. “Perfiles y percepciones de género en violencia escolar”. **Revista de Investigación Educativa**, vol. 33, n. 1, 2015.

CAPÍTULO 4

Estrategias Metodológicas y
El Proceso de Interaprendizaje en una
Unidad de Educación Básica, Quevedo - Ecuador

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EL PROCESO DE INTERAPRENDIZAJE EN UNA UNIDAD DE EDUCACIÓN BÁSICA, QUEVEDO - ECUADOR

Fabiola Karina Andrade Cedeño

Badie Anneriz Cerezo Segovia

Eduardo Diaz Ocampo

Leonardo Santiago Vinces Llaguno

En el mundo globalizado, la educación evoluciona con mayor rapidez debido al avance tecnológico, por tanto, el docente debe prepararse constantemente, para ser competitivo ante el desafío pedagógico y tecnológico del mundo contemporáneo.

Los objetivos primordiales del cambio Educativo están en lograr en los estudiantes un desarrollo amplio y profundo del conocimiento. El docente es el principal actor en la transformación que ha iniciado el proceso del rediseño y en su desarrollo es donde se sustenta el cambio en el modelo educativo. Las habilidades para utilizar adecuadamente las estrategias metodológicas son un aspecto fundamental en ese desarrollo (RAIGOSA *et al*., 2019).

Las metas principales del cambio educativo nos permiten conseguir en los alumnos un desarrollo extenso y profundo del entendimiento. El profesor es el primordial actor en la transformación que ha iniciado el proceso del rediseño y en su desarrollo es donde se sustenta el cambio en el modelo educativo.

Para que este cambio tenga efecto, en la práctica se requiere que los docentes conozcan y dominen diversas estrategias metodológicas, además del uso eficiente de las telecomunicaciones

y los recursos de información, del conocimiento de los diferentes recursos didácticos para el trabajo de los estudiantes, el docente debe conocer y saber aplicar los criterios para seleccionar las estrategias metodológicas más adecuadas para su clase, incluso tener la posibilidad de adaptar o crear y documentar sus propias estrategias metodológicas.

"Las estrategias didácticas determinan la forma de llevar a cabo un proceso didáctico, brindan claridad sobre cómo se guía el desarrollo de las acciones para lograr los objetivos" (DELGADO *et al*., 2018).

Las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico son herramientas que coadyuvan a lograr a lograr que la enseñanza se convierta en una acción interactiva dentro del aula de clases. Por lo que la presente experiencia socio-didáctica de enseñanza aporta elementos prácticos-pedagógicos que se realizan en el interactuar de los docente y alumnos para generar ambientes significantes con aprendizajes significativos (DELGADO *et al*., 2018).

Por lo cual la presente vivencia socio-didáctica de educación aporta recursos prácticos-pedagógicos que se hacen recursos en el interactuar de los profesores y estudiantes para producir ambientes significantes con aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, si el docente conociera las estrategias metodológicas adecuadas, obtendría mejores resultados en su proceso de enseñanza.

En este proceso educativo, el personal docente tiene un papel de acompañante y mediador para que el alumnado logre el máximo desarrollo de su aprendizaje. Epistemológicamente, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene como centro tanto el profesorado como al alumnado y enfatiza en ¿cómo se conoce? y ¿cómo se comunica lo que se conoce?, por ende, el conocimiento es una

representación pertinente de la realidad, lo que deriva en la comprensión de cómo se construye el mundo (MORA, 2019.)

Este trabajo está enfocado hacia las estrategias metodológicas por tres razones: primero porque es muy poca o nula la utilización de verdaderas herramientas que ayuden al estudiante a desarrollar sus habilidades de aprendizaje; segundo lugar desarrollar en los niños la criticidad, y en tercer lugar dotar al docente de herramientas necesarias de aprendizaje.

Se proyecta encontrar el motivo por el cual los estudiantes no alcanzan el nivel académico adecuado; hoy en día las estrategias didácticas se presentan como una real alternativa para que los niños mejoren la calidad de aprendizaje y asimilación de información nueva. La investigación se fundamenta, considerando la necesidad de interacción y retroalimentación de los agentes educadores, a la educación como elemento esencial que facilita el desarrollo de las potencialidades del sujeto.

De esta manera, se parte que la estrategia es un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De esta manera que no se puede departir de que se usar estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones (VÉLEZ *et al*., 2021).

Por ello, Fernández y Col. (2018) presenta que el desplazamiento progresivo de la atención académica y del interés político hacia la mejora de la calidad se trabajo en un refuerzo de las actividades de evaluación de la educación, al ser considerada uno de los factores más influyentes para conseguir dicha mejora. “De este modo, puede decirse que fue esa época de sistematización de la evaluación educativa, que marcaría profundamente su desarrollo posterior” (VÉLEZ *et al.,* 2021).

En la actualidad, cuando hablamos de aprendizaje significativo, nos referimos a cambio conceptual y constructivismo.

La buena enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo (URIBE *et al.,* 2019).

Las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje son herramientas que contribuyen a obtener resultados, son herramientas que buscan que la enseñanza se convierta en diferentes acciones interactivas, en sustento a la experiencia socio- didáctica de enseñanza, se comprende como el aporte de los elementos prácticos-pedagógicos que se ejecutan en el proceso de interacción entre docentes y alumnos para crear ambientes de enseñanza y aprendizajes significativos en el ámbito educativos.

En relación con lo establecido, la apreciación didáctica mediante el enfoque por competencias permite reclutar estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que permitan una pedagogía innovadora y cambiante en la práctica. Este proceso metodológico parte de la reflexión y el análisis del contexto contenido entre lo social y cultural para conocer y articular los elementos involucrados, el aprendizaje se fusiona a los elementos que rodean al estudiante en cualquier circunstancia tanto en el espacio físico como el aspecto social (BONILLA *et al*., 2020).

Cabe recalcar que las estrategias de aprendizaje son aquellas actividades y esfuerzos que ejerce la mente del aprendiz cuyo propósito es aprender e influir a lo largo del proceso de codificación de la información, se someten a una clasificación, donde encontraremos como estratégicas principales donde se detallarán de manera breve con un respectivo ejemplo para su total entendimiento.

En primera instancia, contamos con la Estrategia de Ensayo, donde se hace uso de la repetición como método para que los educadores logren llenar aquellos aprendizajes en los estudiantes. Un ejemplo claro de esto es el saber el correcto orden en que los planetas del Sistema Solar están ubicados.

En cuanto a las Estrategias de Elaboración, se hacen uso de imágenes y el determinar oraciones que relacionen más de dos ítems para que el entendimiento por el estudiante sea más sencillo en temas complejos como en el aprendizaje de enumerar las partes del aparato digestivo donde ver las partes haría más sencillo a los educadores transmitir la enseñanza correspondiente.

Por otro lado, la Estrategia de Organización es la más usada por los docentes ya hacen que la comprensión de las diferentes temáticas sea más fácil de comprender haciendo uso de la misma temática en diferentes modalidades, por ejemplo, cuando se subraya las ideas principales de un texto previamente leído con la finalidad de reconocer las ideas secundarias llevando una organización en el reconocimiento de estas ideas.

Finalmente, en las Estrategias Metacognitivas puede interpretarse como estrategias de revisión o supervisión ya que se determinan metas personales del aprendiz para tener en claro el grado y la eficiencia para alcanzar estas metas en el aprendizaje y poder determinar si es necesario modificar las estrategias.

Los docentes en la educación primaria insisten en la implementación de un componente emocional como estrategia donde se enfoca en la elaboración de proyectos como tareas integradas de forma grupal y con roles cooperativos.

Sin embargo, una pequeña cantidad de docentes sentían incomodidad por su reciente formación y el poco tiempo que disponían en su jornada laboral. Insistían en esta agrupación ya que como resultado de aquello los docentes podrían destacar a su debido ritmo.

Además, hacían uso de la participación de familiares e insistían en las exposiciones una vez haya finalizado los proyectos donde daban como opción ser en la misma clase u otra aula de la misma institución (DELGADO *et al.,* 2018).

E incluso, estaban de acuerdo en la actividad de diferentes proyectos dentro del salón de clase y proyectos a nivel general por comisiones internas. Al comenzar cada uno de los proyectos se realizaban la correcta explicación de que estaba compuesto a partir de interrogantes donde la recolecta de la información de la temática del proyecto se realizaban mediante el uso de encuestas, cuestionarios o hacían uso de solicitudes a los familiares de los estudiantes de materiales y otras cuestiones externas.

Hay que tener en cuenta la importancia dentro de la elaboración de proyectos o investigaciones que el estudiante debe de expresar la cantidad de conocimiento que tiene de la temática, que es lo que quiere aprender de la temática y que métodos empleará para hacer la debida investigación. Es prioritario desarrollar preguntas claras y efectivas para el estudiante dando la facilidad de saber que investigar y de qué manera hacerlo.

En la Educación Secundaria es algo totalmente diferente a la anteriormente explicada, ya que el enfoque de los proyectos se desvanece en cuanto a la investigación ya que implementan una práctica como la solución de los inconvenientes planteados haciendo uso de la metodología de realizarlo en grupos de trabajo para el análisis de las diferentes interpretaciones.

Además, el diseño de estos proyectos tiene más profundidad y elaboración por el docente tomando en cuenta el currículum del ciclo estudiantil, a diferencia de la educación primaria los familiares ya no son tomados en cuenta y es aquí donde los estudiantes adquieren más responsabilidad ya que ellos deberán optar por actividades, seleccionar el método de cómo desarrollarlo y su debida resolución de forma personal

El aprendizaje interdisciplinario es reconocido como aquella metodología pedagógica que pretende mezclar los conocimientos de dos o más diciplinas para lograr diferentes conclusiones.

Las personas que manejan este tipo de enseñanza pueden transferir a sus pupilos un tipo de comprensión que mezcla teorías y conceptos. Desarrollar esta habilidad demuestra cómo diferentes ciencias pueden relacionarse para tratar de explicar un fenómeno o algún suceso (WEITZMA, 2022).

La calidad educativa ya no está dada por los índices de aprendizajes, sino por el reconocimiento social que tienen las instituciones educativas en la comunidad, por tanto, es deber de estas instituciones fomentar la participación activa de los estudiantes y las familias, para incluir en el proceso de aprendizajes las necesidades e intereses del desarrollo local, y que estos espacios sean verdaderos catalizados productivos.

> En este sentido los proyectos interdisciplinarios buscan el desarrollo de las habilidades blandas con la comunicación efectiva, que invitan toda la comunidad educativa a construir y compartir el aprendizaje significativo por contexto y de lugar (CHICAIZA *et al*., 2021).

El interés por mejorar el modo de trabajar con los estudiantes en edad escolar y como aporte a la educación se propuso realizar un proyecto de Investigación denominado estrategias metodológicas y el proceso de interaprendizaje en el centro educativo “Santa María de la Trinidad”.

En este marco de ideas, la presente investigación se justifica desde el punto de vista científico en el enfoque que se les da a las aportaciones sobre estrategias didácticas para el fortalecimiento de enseñanza aprendizaje, necesarias para el logro de un proceso educativo de calidad y atención integral del educando.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es cuantitativo porque se realizó recolección y el análisis de datos numéricos para cuantificar y expresar en cifras los parámetros estudiados de la población con el propósito de dar respuesta al problema de la investigación.

Descriptiva que se estudió y describió la realidad actual del problema a investigar, ya que lo que se requirió es describir el problema en todos sus aspectos para poderle dar la mejor solución y además considerar cada uno de los detalles que se presentó en la institución.

Los estudios transversales que persiguen objetivos principales analíticos suelen ser estudios que aportan evidencias preliminares en lo relacionado con la investigación de la existencia de asociaciones entre variable, considerándolos como el primer peldaño en los nivele de evidencia del grupo de las observaciones analíticos (CVETKOVIC-VEGA *et al*., 2021).

Analítica porque se realizó el análisis e interpretación de los resultados mediante la tabulación y el debate teórico de la investigación y se encargó de distinguir las partes de un todo y enseguida se derivó por separado a la revisión ordenada de cada uno de los elementos.

Sintética porque así se llegó a las conclusiones de la investigación. Para ello, el estudio se realizó mediante una investigación de campo con el método exploratorio-descriptivo, aplicando las técnicas de encuesta y entrevista para resaltar los datos más importantes que mencionan los involucrados.

Entrevista consistió para conseguir información de forma oral por medio de preguntas estructuradas tomadas en cuenta de los objetivos que permitió analizar los puntos más relevantes como

apoyo de la investigación por cuanto se obtiene información mediante diálogo directo con la autoridad de manera presencial. La cual permitió organizar la interpretación de las respuestas en el proceso de recolección de información, esta técnica a su vez es indispensable ya que facilitó el desarrollo para poder dar solución al problema de la investigación.

Encuesta fue realizada a 23 docentes que imparten clases en los diferentes años de básica que permitió recopilar información y 147 estudiantes que pertenecen a la institución. Para el desarrollo y aplicación de la encuesta se la realizó de manera presencial y como instrumento fue un cuestionario estructurado de preguntas, con el propósito que los participantes tengan la facilidad de proporcionar sus respuestas.

Población y muestra

La población con la que se trabajó durante la investigación, la constituyen 1 directora, 23 docentes y 237 estudiantes del Centro Educativo Santa María de la Trinidad, se aplicó la fórmula para encontrar el tamaño de la muestra de los estudiantes y se utilizó la siguiente formula:

N = Población
n = Muestra
P = Nivel de ocurrencia
Q = Nivel de no ocurrencia
Z = Nivel de confiabilidad
e = Nivel de significancia

$$n = \frac{Z^2 PQN}{Z^2 PQ + Ne^2}$$

$$n = \frac{1{,}92^2 \; x \; 0{,}5 \; x \; 0{,}5 \; x \; 237}{1{,}92^2 \; x \; 0{,}5 \; x \; 0{,}5 + 237 \; x \; 0{,}05^2}$$

$$n = \frac{3{,}84 \; x \; 0{,}5 \; x \; 0{,}5 \; x \; 237}{3{,}84 \; x \; 0{,}5 \; x \; 0{,}5 + 237 \; x \; 0{,}0025}$$

$$n = \frac{227{,}52}{0{,}96 + 0{,}59}$$

$$n = \frac{227{,}52}{1{,}55}$$

$$n = 147$$

Esta fórmula se aplicó para las encuestas de los estudiantes y para los docentes se utilizó toda la población. Para la recolección de la información de la investigación se trabajó con técnicas cuantitativas a los docentes y estudiantes utilizando la encuesta; por otra parte, se pudo lograr obtener información verbal con la autoridad de la institución. Posteriormente, los resultados obtenidos en esta fase fueron interpretados y analizados.

Este instrumento se validó a través de la metodología de juicio de cuatro expertos, seleccionados a criterios de (BAYAS, 2020) experiencia, reconocimiento, disposición de tiempo, siendo elegidos personas con experiencias de 5 años de profesión docente.

RESULTADOS

Entrevista dirigida al director del centro educativo "santa maría de la trinidad"

Se diagnosticó la gestión académica de la autoridad en la capacitación docente con el fin que se mejore el aprendizaje significativo en los estudiantes.

1. ¿Qué tipos de gestiones se han realizado para ofrecer capacitación de acuerdo con las necesidades de los docentes y estudiantes?

La institución es fiscal quién realiza las gestiones es el administrador. El objetivo de nuestra institución es promover una educación de calidad, por ello, se invierten los recursos necesarios para la capacitación correspondiente de docentes y el desafío de cumplir con los requisitos que impulsan la educación de calidad y calidez.

Para que exista un aprendizaje significativo según Ausubel, debe existir unas condiciones básicas como: que el material que se le presenta al estudiante debe estar debidamente organizado y que relaciones los conocimientos previos con el nuevo, y se debe motivar al estudiante para lograr una actitud favorable frente al objeto de estudio.

Es por ello por lo que el autor concibe al conocimiento previo del estudiante como la representación que posee un individuo en una dimensión de tiempo y espacio sobre su propia realidad, como son los hechos, eventos, sucesos, experiencias, vivencias personales, actitudes, etc. dentro de un contexto social y natural.

El perfil de educadores varía de acuerdo con las necesidades de cada comunidad educativa, más la prevalencia de alcanzar la educación y calidez, mediante la aplicación de métodos tecnificados y estandarizados correspondientes a la educación universal. Es compromiso de todos, especialmente del grupo humano de gestión,

el crear nuevos espacios de inmersión que faciliten y fortalezcan el desarrollo de educandos, de manera que se direccionen en la misma línea del alcance objetivo de la educación efectiva.

2. ¿Los docentes promueven aprendizajes significativos dentro del aula?

Por supuesto, ya que los docentes planifican de acuerdo con la reforma curricular. Como equipo directivo manifestamos la preocupación constante por impulsar en nuestros docentes la aplicación de estrategias que promuevan aprendizaje significativo dentro del aula.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso (OLMEDO, 2019).

El aprendizaje significativo se presenta cuando el niño estimula sus conocimientos previos, es decir, que este proceso se da conforme va pasando el tiempo y el pequeño va aprendiendo nuevas cosas. Dicho aprendizaje se efectúa a partir de lo que ya se conoce.

Es labor del educador, considerar concepciones previas de sus educandos para luego acceder a sus esquemas mentales y participarles la experiencia que se genera cuando se promueve el aprendizaje significativo.

La contextualización de la educación en relación a las estructuras previas de los educandos resulta fundamental al momento de seleccionar y clasificar el tipo de información a transmitir y por lo tanto, fortalecer las técnicas aplicadas en el marco

de tiempo establecido, bajo los parámetros de la educación que se consideran significativas.

Constituir ciclos acordes al aprendizaje significativo, es la finalidad de la comunidad educativa con el aporte de recursos que se disponen en el marco de una gestión hacia la educación de calidad.

Además, es fundamental recordar que cada individuo posee esquemas mentales únicos y diferenciables, lo que da la pauta para que docentes interrelacionen la diversidad de caracteres y constituyan categorizaciones y obvien la generalización en miras a la construcción de calidad y calidez de la educación.

3. ¿La aplicación de modelos mentales se acoge al desarrollo de destrezas a seguir la actualización de la reforma curricular? ¿Especifique cuáles son?

Mapas semánticos, lluvia de ideas, red de discusión, mesa redonda, juego de roles, etc. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva previa del alumno, esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, pero también es necesario interesar al alumno por aprender lo que se le está mostrando, llegando a conjuntar las motivaciones del docente y las del alumno por llevar a cabo de forma eficiente y eficaz el proceso de enseñanza aprendizaje (SÁNCHEZ, 2019).

La aplicación de diversas estrategias metodológicas es el objetivo de la actualización y fortalecimiento de la reforma curricular, el generar nuevos modelos de actuación resulta positivo ya que no se limita a conceptos o proposiciones que deben ser transmitidas con rigurosidad, es por ello, por lo que se plantea el

modelo de organización de las estructuras cognitivas, sin operacionalización de sesgos, ni cuantificación de elementos aislados a la educación de calidad. La estructura cognitiva funciona en interrelación con otros sistemas intrínsecos y propios de cada ser, es por ello por lo que el proceso de aprendizaje resulta complejo cuando la dinámica grupal es limitante.

Lo que se propone es la innovación en técnicas estratégicas en cuanto a la transmisión y recepción de información, tanto así que resulta positiva la programación de educandos en el marco de actualización de conocimientos y simbolización de la realidad.

4. ¿Cómo califica el desempeño académico de los docentes en los estudiantes? ¿Y por qué?

Mediante una evaluación que realizan los estudiantes a los docentes, el boletín del alumno, y por supuesto, mediante la observación directa del método didáctico que utiliza el docente, acompañado del avance y desarrollo de los estudiantes.

Las variables sociales deben ser consideradas dentro del ámbito escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de las materias de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras es mediada principalmente a través de variables motivacionales (CVETKOVIC-VEGA *et al*., 2021).

Las estructuras organizativas de cada estudiante son fundamental al momento de considerar el proceso de aprendizaje, ya que cada uno interactúa de acuerdo con el marco referencial que posee, dado que los esquemas intrínsecos dan la oportunidad de direccionar la información adquirida y luego relacionarla con las situaciones diarias.

El aprendizaje en primera instancia se constituye en base a la variedad de estímulos que recibimos, constantemente aprendemos, todo se aprecia como novedoso, más con la influencia familia, y luego en el ambiente educativo, sentamos las bases de lo que será nuestro marco de actuación acorde a principios y generalizaciones establecidas en este proceso.

La incursión de factores motivacionales se conjuga para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta, que es multivariado al momento de aplicar métodos didácticos, es entonces donde confluyen los elementos cognitivos, afectivos y normativos que poseemos.

5. ¿Usted considera que sus docentes están capacitados para la elaboración de las planificaciones?

Sí, porque al inicio del año escolar se realiza las respectivas capacitaciones y la misma experiencia de los docentes, y recordar que sin planificación es como sin horizonte no se sabe dónde llegar. Acorde al desempeño de los docentes es notorio que conocen de la importancia de la planificación curricular para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y si cumple con lo planificado.

> La planificación curricular, bien aplicada pueden lograr que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos ya que disponen de mayor motivación para construir el aprendizaje permitiendo un mayor rendimiento académico, pero llevada y aplicada de manera erróneo es claro suponer que no lograran asimilar adecuadamente los contenidos (GARCÍA; REYES, 2019).

Todo elemento o programa organizado favorece la obtención de resultados positivos próximos y permanentes, por ello, en la labor docente es imprescindible la ejecución de los esquemas contenidos en la planificación curricular, lo cual constituye lineamientos estratégicos de intervención con miras al alcance objetivo y exitoso del proceso enseñanza- aprendizaje y sobre todo cuando este se destaque como aprendizaje significativo, no obviando las estructuras propias de cada ser, e incorporando los factores importantes dentro de los mismo y contribuyendo al fortalecimiento de destrezas, valores y actitudes que direccionan el progreso simbólico de la enseñanza tradicional.

El rendimiento escolar se sitúa dentro de los factores circundantes en los que se promueve el aspecto motivacional de la educación, con propósitos evidentes como lo es el desempeño eficiente de educandos en actividades que requieren mucho más que estructuras mentales. Docentes enfocados en fortalecer la formación de sus educandos, generando principios acordes a los elementos correspondientes en formas de convivencias, para ello se necesita capacitación docente en la que se incorporen el aspecto humanístico, social y afectivo.

6. Los docentes conocen las normativas curriculares vigentes y las ponen en práctica en su accionar docente?

Efectivamente, los docentes participan del proceso de actualización, y con ello se incluye el conocimiento de las normativas curriculares vigentes y su debida aplicación, como por ejemplo las destrezas con criterios de desempeño, indicadores de logros, etc.

> Cuyos enfoques se centran en la mejora de la educación en la enseñanza y el aprendizaje donde la función del docente es un sujeto activo, mediador y facilitador que permite el conocimiento compartido, el aprendizaje cooperativo que le permite al individuo generar una construcción progresiva de significados (GARCÍA; REYES, 2019).

Una dimensión dinámica, organizativa y estructurada basada a preconcepciones y criterios de carácter formativo, ejemplifica la manera en la que se desarrolla el proceso enseñanza- aprendizaje. La educación de calidad incorpora indicadores de logros, lineamientos curriculares, competencias y estándares de desempeño para luego tecnificar aquellas normativas curriculares y obtener el equilibrio en el desarrollo teórico- práctico de los modelos de formación.

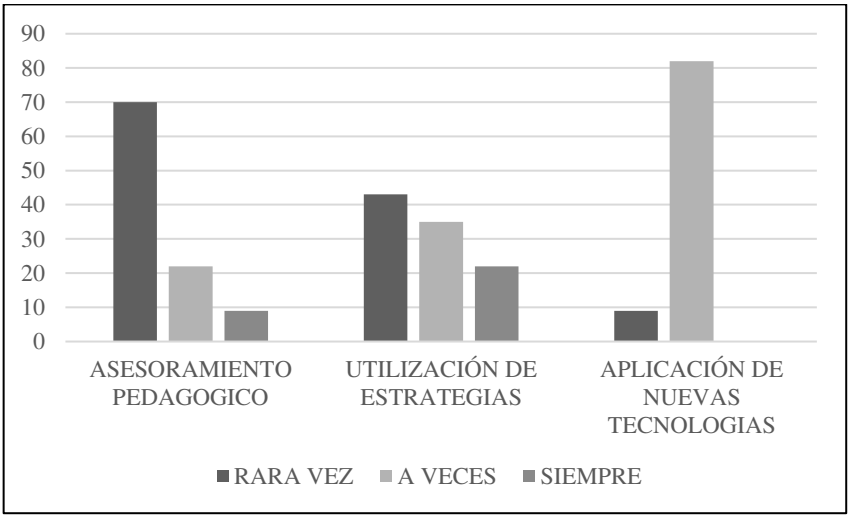
Encuesta dirigida a los docentes del centro educativo "santa maría de la trinidad"

En la siguiente encuesta se realizó a 23 docentes que imparten clases a los séptimos años de básica, entre los 25 y 35 años de edad, con 5 a 7 años de experiencia, que permitió recopilar la siguiente tabulación.

De acuerdo con los resultados de la pregunta aplicada a las y los docentes, se obtuvieron los siguientes resultados: dos docentes que representa el 9% siempre, 19 docentes que representa el 83% que a veces y dos docentes que representa el 9% respondieron que rara vez. Demostrando así la limitación del uso de recursos tecnológicos en sus planificaciones de aula.

> Se destaca la oportunidad que brindan las TIC de crear contenidos que se adapten a los intereses y particularidades de los alumnos y faciliten la construcción del aprendizaje significativo. El uso educativo de las TIC se fundamenta en los principios constructivistas que generan un clima propicio para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y la reflexión sobre su propio aprendizaje (SÁNCHEZ, 2019).

Gráfico 1 - Encuesta docente



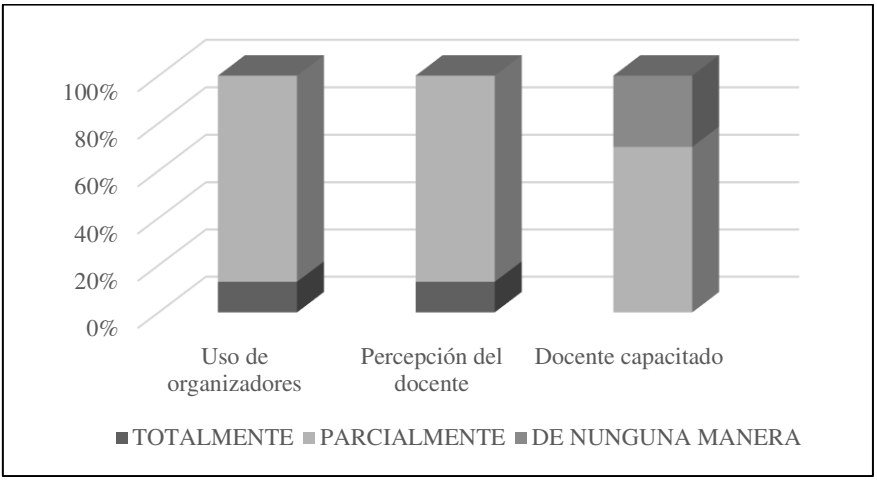
Fuente: Elaboración propia.

El conocimiento forma parte de un progreso continuo, en el que se incorpora el uso de nuevas tecnologías de acceso a la información, de carácter compensativo, y particular al efecto del aprendizaje significativo.

El avance de la educación y de las TIC es inmediato, objetivo, permitiendo la adaptación y la innovación de aquellos

saberes y elementos que se conjugan en el accionar educativo, estableciendo principios diferenciales entre lo que existe y lo que se puede desarrollar, en este sentido la construcción de nuevos modelos educativos potenciará los canales de comunicación eficientes de educadores y educandos, en el logro de un ambiente adecuado de la máxima expresión del aprendizaje

Grafico 2 – Encuesta docente



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la pregunta aplicada a las y los docentes, se obtuvieron los siguientes resultados: tres docentes que representa el 13% manifiestan totalmente, 20 docentes que representa el 87% que parcial. Los docentes no se sienten en capacidad para responder a la nueva generación de estudiantes que se sienten motivados cuando se usa las nuevas tecnologías.

Basándonos en las Teorías de (ELSA *et al*., 2016). Los factores del proceso cognitivo para este autor son el resultado de la

combinación de cuatro áreas llamadas maduración, experiencia, interacción social y equilibrio. La maduración y herencia son inherente al ser humano, ya que está predeterminado genéticamente, el desarrollo es irreversible; las experiencias activas provocadas por la asimilación y la acomodación.

Su utilización no se debe restringir a funciones de enriquecimiento o de evaluación, sino que debe de abarcar funciones importantes en la transmisión de información al alumno. Por esa razón, y especialmente después de los grados más elementales, los materiales curriculares, deben seleccionarse en función de los estudiantes y no de los profesores, considerando el contexto social que se atraviesa.

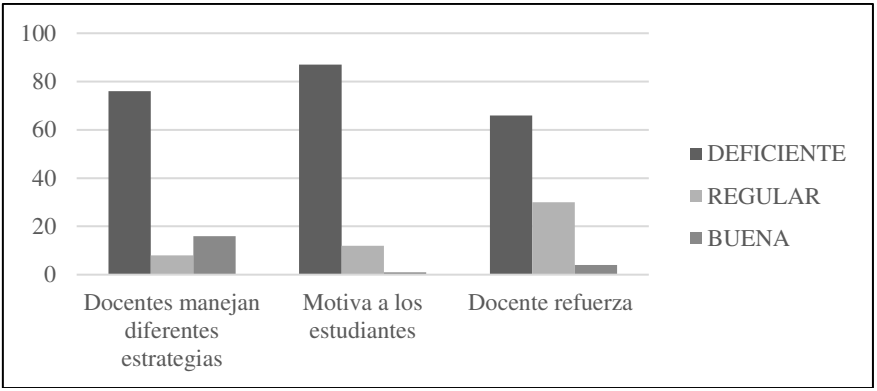
En base a lo sustentado la calidad se asocia a un valor, a la excelencia, a aquello que merece reconocerse, es un sello de garantía a lo que se aplica es un deseo de perfección pues el énfasis por la excelencia de los alumnos más avanzados. El esfuerzo por conseguir una educación más satisfactoria.

Es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de "valor añadido" a la eficacia escolar.

Encuestas dirigidas a los estudiantes del centro educativo “santa maría de la trinidad”

La siguiente encuesta se realizó a 147 estudiantes que reciben clases en los séptimos años de básica.

Grafico 3 - Encuesta a estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta aplicada a los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados: 12 estudiantes que expresan el 8% regular, 23 estudiantes que corresponden al 16% a buena, 112 estudiantes que representan al 76% a deficiente. Manifestando de esta manera que no existe innovación en cuanto al uso de estrategias metodológicas innovadoras por parte del docente.

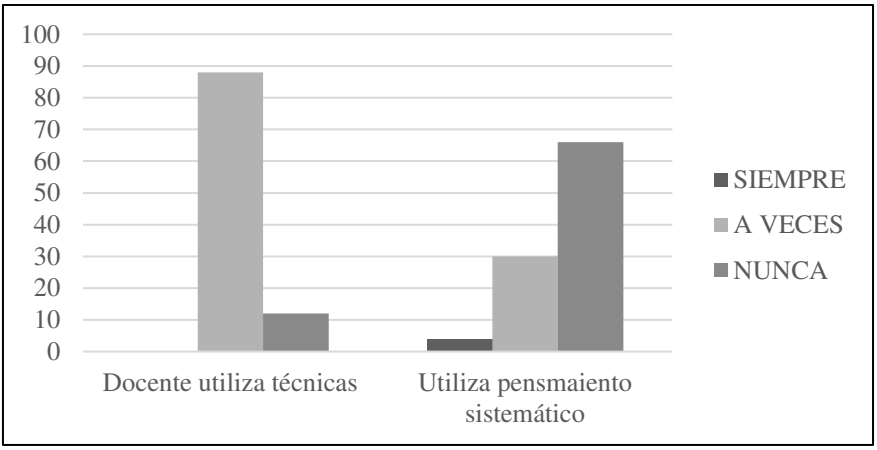
> Los docentes deben tener en cuenta que es muy importante poner en práctica este tipo de aprendizaje. Pero para lograr la participación del estudiante se deben crear estrategias que permitan se haya dispuesto y motivado para aprender. El docente se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los estudiantes, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden (BONILLA *et al.,* 2020).

El dinamismo del aprendizaje no se basa en considerar únicamente a algún método, sino más bien, abrirse paso al abanico

de métodos que pueden ser tecnificados y por tanto ejecutados con efectividad, en el que se instauren las estrategias teórico-conductuales, en el que exista un equilibrio en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Resulta imprescindible en la labor docente, la participación equitativa entre la parte científica y humanista se busca con ello el empoderamiento de docentes en el proceso del aprendizaje, encaminado por supuesto a la aplicación de estrategias activas u circundantes con relación al ambiente educativo.

Grafico 4 - Encuesta a estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de conocer la utilización de técnicas que ayudan al desarrollo del pensamiento sistemático, se obtuvieron los siguientes resultados: tres docentes que representa el 13% nunca, 20 docentes que representa el 87% a veces. Resultados que demuestran la falta de concientización de los docentes en cuanto a la importancia

de la utilización de los organizadores gráficos para el desarrollo del pensamiento en sus estudiantes.

> Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (OLMEDO, 2019).

Toda forma de clasificación u organización se constituye como un nivel de alcance significativo, más aún en dirección al aprendizaje.

Existen métodos que contribuyen en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, la idea es que se generen y desarrollen ideas en el mismo salón de clases, en un ambiente motivador, en el que prevalezca la interacción bidireccional, es decir, educadores y educandos, una interrelación de conocimientos, fundamentados en la estructura mental de cada individuo, con puntos clave de acceso, formando una línea de entrada hacia la nueva transformación.

Cada ser es distinto, el pensamiento se convierte en sistemático y automático, en relación con el desarrollo continuo y progresista del aprendizaje particular. El enfoque es multivariado, y la estructura mental de cada individuo almacena cantidad de elementos que están focalizado en el aprendizaje basado en la experiencia, por ello, los docentes deben aprovechar al máximo las claves de acceso a la información de sus educandos, permitiendo la innovación de nuevos caracteres educacionales.

DISCUSIÓN

Actualmente resulta imprescindible un cambio de actitud por parte de los docentes, porque el ámbito educativo ha variado de forma considerable y requiere profesores preparados en la aplicación de estrategias innovadoras de integración educativa que posibilitan el desarrollo profesional docente (GARCÍA; REYES, 2019).

El proceso de tabulación e interpretación de acuerdo con los resultados de la entrevista y encuestas aplicadas a Estudiantes, Docentes y Representante Legal se concluyó que:

Este diagnóstico posibilitó el uso de estrategias que activen el interés y favorecen el aprendizaje de los aprendices, de lo contrario, la implementación de estrategias inapropiadas que no se ajusten a los estilos de aprendizajes conlleva a realizar una inadecuada intervención docente, obteniendo como resultados dispersión, desmotivación y bajo rendimiento académico.

Este diagnóstico posibilita el uso de estrategias que activen el interés y favorezcan el aprendizaje de los aprendices, de lo contrario, la implementación de estrategias inapropiadas que no se ajustan a los estilos de aprendizajes conlleva a realizar una inadecuada intervención docente, obteniendo como resultado dispersión, dispersión, desmotivación y bajo rendimiento académico (ANDA, 2013). Por tanto, los educadores están llamados a organizar y planear los tiempos, las estrategias, los recursos, las actividades y los objetivos que se pretenden alcanzar (WEITZMA, 2022).

Dejar atrás la enseñanza tradicional, hace que el avance tecnológico ingrese con bastante fuerza a romper esquemas tradicionales donde los docentes darán un giro de 180 grados hasta encontrar un recurso educativo que transforme su tarea educativa (PÉREZ, 2018).

Los estudiantes de los séptimos años en la Unidad Educativa "Santa María de la Trinidad" no se aplican estrategias metodológicas que desarrollen un proceso educativo más práctico que teórico, en la cual los estudiantes mejoren sus conocimientos y sobre todo su rendimiento académico, facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Villegas, A. y Delgado D. (2021) mencionan en su investigación titulada influencia de las estrategias metodológicas en el nivel cognitivo, precisa la realidad actual la humanidad transcendente de nuestra convivencia, sobresalen múltiples parámetros a manera de retos los cuales debemos afrontarlos como docentes. Durante tiempo atrás nos hemos enfrentado ante un problema latente y constante como es el desarrollo de las habilidades cognitivas (VILLEGAS, 2021).

Nicho de convivencia, sobresalen múltiples parámetros a manera de retos los cuales debemos afrontarlos como docentes. Durante tiempo atrás nos hemos enfrentado ante un problema latente y constante como es el desarrollo de las habilidades cognitivas. Un medio son las estrategias metodológicas que influyen positivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes y el beneficioso uso por parte de los docentes en el aula de clase.

Es importante que los docentes puedan generar nuevo conocimiento a partir de investigaciones realizadas en el contexto escolar para dar cuenta del impacto de sus propuestas y estrategias metodológicas y así, de esa manera, otros docentes y profesionales que acompañen procesos de formación lograrían nutrir su banco de propuesta metodológicas y sus prácticas significativas a fin de lograr un impacto en calidad educativa (RAIGOSA *et al*., 2019).

Impactan significativamente en el aprendizaje de los estudiantes del séptimo año de Educación Básica en el área de Matemática de la Unidad Educativa "Santa María de la Trinidad",

sección matutina, por cuanto se incursiona en el proceso interaprendizaje desarrollando capacidades y aptitudes que están vinculadas al aprendizaje significativo.

Si bien es cierto, gran parte de los procesos educativos son repetitivos, verticalistas y memorísticos, los grupos docentes deben afrontar como uno de sus principales retos buscar nuevas maneras de alcanzar los objetivos de aprendizaje, abriendo las puertas a teorías de aprendizaje cada vez más inclusivas y acordes con las poblaciones estudiantiles actuales (MORA, 2019).

La mayoría de los docentes coinciden en que parcialmente no cuenta con la debida capacitación y asesoramiento por parte de las autoridades, sin embargo, los estudiantes señalan que la aplicación de metodologías activas por parte de los docentes es efectuada de manera regular, esto conlleva a una inadecuada gestión académica para el mejoramiento del aprendizaje significativo.

Sí las toman, estas no se ajustan al uso de las nuevas tecnologías para la conformación de canales de comunicación, ya que estas permiten un efectivo enlace con sus estudiantes, por ende, la falta de preparación limita las condiciones para brindar una educación de calidad que motive al estudiante a mejorar su rendimiento académico.

La labor docente no se intervienen objetos, se intervienen seres humanos, por tanto, los educadores deben desprenderse del exceso de confianza en sí mismos, dejar de idea que es suficiente solo con dominar las temáticas curriculares y dar un cambio radical en su pedagogía, con el fin de generar la construcción de aprendizajes significativos (RAIGOSA *et al*., 2019)

Existe coincidencia (MEDINA, 2017; PÉREZ, 2009; PÉREZ, 2008) al considerar que el desempeño de docente se manifiesta a través de las acciones que desarrolla el profesorado en su actividad profesional, la cual responde a los objetivos propios de

la actividad pedagógica, para favorecer el cumplimiento de las funciones relacionadas con su labor, la cual exige la presencia de un conjunto de cualidades personales y condiciones que se erigen como condicionantes necesarias para la adecuada materialización de estas acciones (HERVIS, 2018).

Como todo proceso académico, la metodología ocupa un lugar preponderante para lograr los objetivos de los programas formativos; el diseño de estrategias curriculares, innovadores y acordes con la sociedad del conocimiento es esencial en la transformación de los procesos de aprendizaje y formación, ya que contribuyen a asegurar la comprensión de los estudiantes del mundo en que viven (GARCÍA; REYES, 2019).

Al analizar la información recopilada de la autoridad se considera que tienen limitaciones para el uso de estrategias metodológicas como los organizadores gráficos que permitan el desarrollo del pensamiento sistemático, situación que los estudiantes corroboran al sentirse poco orientados por sus maestros al utilizar recursos limitados como libros, fotocopias, papelógrafos entre otros, al momento de impartir sus conocimientos, lo cual tiene su impacto negativo en la participación de los estudiantes.

Es evidente que la temática propuesta en este artículo motiva al intercambio de opiniones con los pares profesionales para encontrar aspectos positivos que beneficien en ese proceso de interaprendizaje y así permitir que los educadores comprendan la importancia del uso tecnológico (PÉREZ, 2018).

El origen de la teoría del aprendizaje significativo es todavía una respuesta válida y actual a los problemas del sistema educativo en un contexto en el que, a pesar del uso de metodologías innovadoras, la enseñanza sigue estando dirigida a la superación de distintas pruebas, estimulando así el aprendizaje mecánico en lugar del aprendizaje significativo (OLMEDO, 2019).

Hoy más que nunca, la sociedad le exige mucho al decente ya que debe prepararse cada día más para que su alumnado esté mejor preparado en el desarrollo académico, social y cultural, consiguiendo de esa manera conocimientos científicos, técnicos donde contribuyan a la sociedad, es por ello por lo que, fue preciso referir que las estrategias innovadoras en la planificación curricular constituyen todo un reto de la educación contemporánea (GARCÍA; REYES, 2019).

CONCLUSIONES

- La mayoría de los docentes coinciden en que parcialmente no cuenta con la debida capacitación y asesoramiento por parte de las autoridades, a tal forma que los estudiantes señalan que la aplicación de metodologías activas por parte de los docentes es efectuada de manera regular, esto conlleva a una inadecuada gestión académica para el mejoramiento del aprendizaje significativo.
- Los docentes poseen esquemas mentales que no les permite estar conscientes de la importancia de utilizar diversas estrategias metodológicas como los organizadores gráficos que permitan el desarrollo del pensamiento sistemático, situación que los estudiantes corroboran al sentirse poco orientados por sus maestros al utilizar recursos limitados al momento de impartir sus conocimientos, lo cual tiene su impacto negativo en la participación de los estudiantes.
- Los docentes no están plenamente satisfechos en cuanto a las capacitaciones recibidas ya que, si las toman, estas

no se ajustan al uso de las nuevas tecnologías para la conformación de canales de comunicación, ya que estas permiten un efectivo enlace con sus estudiantes, por ende, la falta de preparación limita las condiciones para brindar una educación de calidad que motive al estudiante a mejorar su rendimiento académico.

- Se puede concluir que los estudiantes de los séptimos años en la Unidad Educativa "Santa María de la Trinidad" no se aplican estrategias metodológicas que desarrollen u proceso educativo más práctico que teórico, en la cual los estudiantes mejoren sus conocimientos y sobre todo su rendimiento académico, facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Al analizar la información recopilada de la autoridad se considera que tienen limitaciones para el uso de estrategias metodológicas como los organizadores gráficos que permitan el desarrollo del pensamiento sistemático, situación que los estudiantes corroboran al sentirse poco orientados por sus maestros al utilizar recursos limitados como libros, fotocopias, papelógrafos entre otros, al momento de impartir sus conocimientos, lo cual tiene su impacto negativo en la participación de los estudiantes.

REFERENCIAS

BONILLA, M. Á. *et al*. "Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior". **Revista Científica UISRAEL**, vol. 7, n. 3, 2020.

CALLE GARCÍA, X.; SÁNCHEZ REYES, C. E. "Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea". **Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales**, vol. 4, 2019.

CHICAIZA, J. R. C. *et al*. "Desarrollo de proyectos interdisciplinarios en la educación remota ecuatoriana". **Revista Educare**, vol. 25, n. 2, 2021.

CVETKOVIC-VEGA, A. *et al*. "Estudios transversales cross-sectional studies". **Revista Facultad de Medicina Humana**, vol. 21, 2021.

DAZA VÉLEZ, M. M. *et al*. "Las Estrategias innovadoras para fomentar la calidad de educación en las zonas urbanas del Guayas". **Polo del Conocimiento**, vol. 6, n. 5, 2021.

ELSA, D. C. *et al*. **Desarrollo cognitivo**. Quito: Universidad Metroplitana, 2016.

ESCRIBANO HERVIS, E. "El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina". **Revista Educación**, vol. 42, 2018.

GUTIÉRREZ DELGADO, J. *et al*. "Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico". **Revista de Educación y Desarrollo**, vol. 45, 2018.

MEDINA URIBE, J. C. *et al*. "Las teorías de aprendizaje y su evolución adecuada a la necesidad de la conectividad". **LEX**, vol. 17, n. 23, 2019.

MESÉN MORA, L. D. “Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense”. **Revista Ensayos Pedagógicos**, vol. 14, 2019.

MOREIRA SÁNCHEZ, P. “Las tics en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes”. **Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales**, vol. 4, 2019.

NAVIA PÉREZ, J. “La tarea educativa frente a las transformaciones tecnológicas”. **Educación Superior**, vol. 4, 2018.

ORDÓÑEZ OLMEDO, E. “El aprendizaje significativo como base de las metodologías inno-vadoras”. **Revista Educativa Digital**, vol. 26, 2019.

PAMPLONA RAIGOSA, J. *et al*. “Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar”. **Eleuthera**, vol. 21, 2019.

SILVANA Isabel JIMÉNEZ BAYAS, S. I. *et al*. (2020). “Estrategias didácticas virtuales: componentes importantes en el desempeño docente”. **Podium**, [s. n.], 2022.

VILLEGAS PALMA, A. H.; DELGADO TOGRA, D. S. **Influencia de las estrategias metodológicas en el nivel Cognitivo, en ciencias sociales**. Guayaquil: COMPAS, 2021.

WEITZMA, J. “Estrategias Metodológicas”. **Educrea** [2022]. Disponible en: <www.educrea.cl>. Acceso en: 23/03/2023.

CAPÍTULO 5

Educación y Pandemia una Perspectiva
Desde Los Docentes de Educación Básica
Superior y Bachillerato en La Ciudad de Ibarra, Ecuador

EDUCACIÓN Y PANDEMIA UNA PERSPECTIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR Y BACHILLERATO EN LA CIUDAD DE IBARRA, ECUADOR

Miriam Janneth Pantoja Burbano

Nelson Javier Lucero Ayala

El objetivo de este capítulo es identificar los desafíos pedagógicos y tecnológicos que enfrentan los docentes de básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, para diagnosticar la situación del proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en la virtualidad, obligada por la emergencia sanitaria de la COVID-19.

La investigación tubo un enfoque cualitativo – cuantitativo, con la finalidad de obtener una visión más completa de los hechos a manera de una fotografía de la situación, fue de tipo descriptivo, ideo gráfico y transversal; descriptivo ya que este permitió recolectar la información de tal manera que se muestran las relaciones y se describen las situaciones de la manera como se presentan en la realidad del entorno investigado ideográfico por cuanto se manejó.

El supuesto de que las peronas investigadas son seres únicos e irrepetibles y transversal por que se aplicó una sola encuesta en un determinado tiempo, de entre los métodos del nivel teórico se aplicó el método analítico – sintético, y de los métodos del nivel empírico se aplicó una encuesta de manera on line, debido a la situación de confinamiento y por lo tanto se utilizó la herramienta de microsoft forms, enviando el enlace a través de la aplicación Telegram a las autoridades de las unidades educativas de la ciudad de Ibarra, quienes a su vez reenviaron a los docentes, llegando a completar de

esta manera un total de 174 respuestas a la encuesta planteada, el instrumento que se aplicó fue estructurado con 12 items de preguntas, de las cuales 9 fueron cerradas y 3 abiertas.

DESARROLLO TEÓRICO

El mundo se encontró amenazado por un virus llamado Sars Cov-2, el cual há puesto en prueba al proceso normal de educación de millones de niños y jóvenes en el planeta, de tal manera que los países latinoamericanos constantemente golpeados por la crisis económica y social se verán más afectados ya que pertenecen a familias pobres con menos oportunidades para recibir una educación en línea, según datos tomados de la UNESCO, (2020) y que alertan al mundo de esta grave realidad.

La pandemia llegó de una manera insospechada y abrupta, rompiendo con el proceso educativo normalmente establecido durante décadas y que ha logrado poner a la vista de todos las enormes dificultades del sistema educativo, en el cual se ha expuesto un escenario de incertidumbre, para toda la comunidad educativa.

El golpe ha sido de tal magnitud que 188 países se han visto involucrados en el cierre de escuela, colegios y universidades, afectando al 92% de la población estudiantil, según datos de la UNESCO, Como se citó en, Argandoña, Ayón, García, Yandri y Barcia (2020).

Los costos a nivel económico y social no se conocen con exactitud, pero se estima que es una crisis sin precedentes en la modernidad, tal es así que el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), en su reporte macroeconómico establece que a nivel regional el Producto Interno Bruto (PIB) presentará una caida del 5,5% impactando fuertemente a las economías familiares.

Por lo que hace un llamado a los gobernantes para que tomen acción y se establezcan políticas que permitan mitigar de alguna manera los efectos negativos en la educación, tratando de fortalecer la capacidad de respuesta de los sistemas educativos en la región, ya que los estudiantes que pertenecen a la clase social pobre y que son los más vulnerables junto con los índigenas y migrantes, serán los más afectados.

Los costos a nivel de educaciòn en el largo plazo repercutiràn en el incremento de la falta de fuentes de empleo remunerado de jóvenes entre 18 y 23 años de edad, que dejaron de estudiar en època de pandemia y segùn la investigaciòn de Acevedo *et al*, (2020) se incrementarà en un 21% con respecto a la situaciòn antes de la pandemia, lo que indica que pese a los intentos realizados por los diferentes países para mejorar sus sistemas educativos, la situación de la educación a nivel general se estima continuará en niveles desfavorables.

Como respuesta a la situación de emergencia los países de América Latina y el Caribe, han adoptado modelos de educación en línea, ajustando destrezas con criterio de desempeño en un currículo de emergencia, así como de dotar plataformas aptas para una educación virtual, recursos que se consideran escasos pero que han tenido que adaptarse a cada situación y a cada realidade.

Se establece que a nivel de Latino América solo un 33% de los estudiantes a nivel de secundaria se encuentran matriculados en unidades educativas con acceso a internet, de banda ancha y suficiente velocidad, para llevar adelante su proceso de aprendizaje sin dificultad segùn datos tomados del Banco Interamericano de Desarrollo (2020).

El sistema educativo ecuatoriano también ha tenido que hacer frente a esta situación de emergencia sanitaria, procurando preservar la salud de los estudiantes y docentes; en el estudio realizado por

Argandoña, Ayón, García, Yandri y Barcia (2020) se establece que es muy dificil brindar apoyo a los estudiantes y garantizar el aprendizaje académico, en consideración a que no todos cuentan con internet y con los medios tecnológicos para acceder a las clases en línea.

Especialmente a aquellos que se encuentran en unidades educativas públicas y por otro lado muchos de ellos carecen de las habilidades necesarias para el estudio de carácter autónomo, también se ha observado que existe una marcada falta de corresponsabilidad por parte de los padres de família.

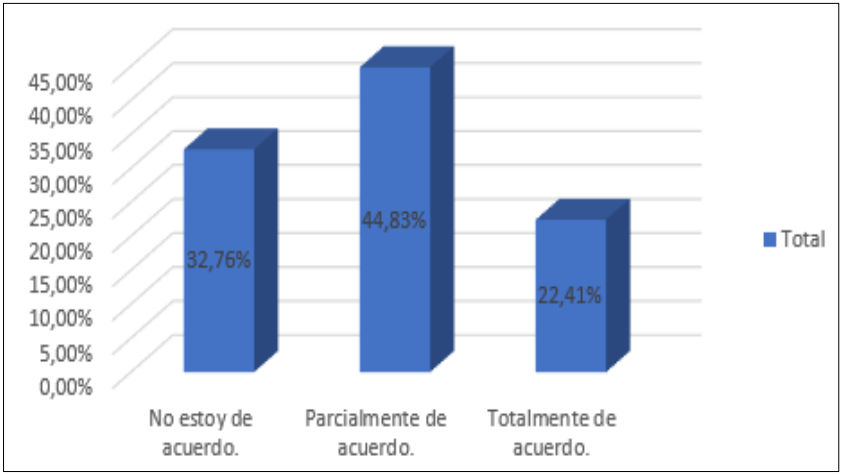
Quienes de una u otra manera tienen que salir de sus hogares en busca del sustento diario, dejando solos a sus hijos, lo que imposibilita a que los docentes realicen su actividad pedagógica de una manera óptima para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto es importante identificar aquellas falencias que se convierten en desafíos pedagógicos y tecnológicos, para los docentes de básica superior y bachillerato, lo que ha llevado al desarrollo de la investigación en el ámbito de la educación básica superior y bachillerato, que son la base de la formación para las futuras generaciones.

Resultados de la investigación de campo

En la figura 1 se establece que el 44,83% de los docentes de la ciudad de Ibarra, están parcialmente de acuerdo con los contenidos mínimos establecidos en el currículo priorizado de emergencia, seguido de un 32,76% que no están de acuerdo, mientras que el 22,41% manifiestan estar tormamente de acuerdo.

Gráfico 1 – Conformidad com los contenidos mínimos estabelecidos en el currículo priorizado para la emergencia



Fuente: Encuesta a los docentes de la ciudad de Ibarra (2021).

El 62,07% de los docentes manifiestan no tener ninguna dificultad en el manejo de fichas pedagógicas, mientras que el 37,93% reportar que si tienen problemas en el manejo de estas fichas.

Se preguntó a los docentes que señalen las dificultades que han tenido con las fichas pedagógicas y sus respuestas se describen en tabla 1, considerando la frecuencia se estableció el porcentaje de repetición de las dificultades que de manera abierta expusieron en la encuesta.

Con respecto a las dificultades para el desarrollo de las planificaciones actuales, el 90,23% manifiestan no tener ningún inconveniente, mientras el 9,77% indican que si tienen problemas en el momento de planificar y las dificultades que han señalado se describen en la tabla 2.

Tabla 1 - Dificultades con las fichas pedagógicas

Dificultades	Porcentaje
Difícil comprender que es lo que se quiere hacer repitiendo el mismo tema en las asignaturas y niveles 1,2,3 bachillerato	1,31%
En las Fichas los contenidos de Educación física no soy muy apropiados para la realidad de los hogares y en algunos casos no existen actividades.	0,57%
Es muy general para todo el bachillerato	24,14%
Integrar la materia en proyectos es complejo con materias de ciencias exactas.	0,57%
la conectividad	1,60%
Lineamientos no muy claros.	0,57%
Los contenidos no van de acuerdo con el año de básica superior.	1,15%
Muchas de las actividades propuestas no se relacionan con todas las asignaturas.	1,15%
No coinciden con los contenidos al curso especifico	0,57%
No están claras las fichas	0,57%
No están de acuerdo con los textos	1,15%
No es posible cargar elementos a la computadora	0,57%
No se basan en la realidad de las instituciones y los hogares	0,57%
No se desarrolla competencias específicas en Matemática por ejemplo	0,57%
No son muy amigables en el contenido. Son muy generales los temas y excluye a muchas asignaturas.	1,15%
No tienen secuenciación pues hay cambios repentinos de temática y son confusas	1,15%
Se duplican acciones en varias materias	0,57%
Ningún problema	62,07%
TOTAL	100,00%

Fuente: Elaboracío propria.

Tabla 2 - Dificultades en el proceso de planificación

Dificultades	Porcentaje
Temas incompatibles con la asignatura es muy complicado encontrar actividades	1,72%
Dificultad para relacionar el contenido semanal de la ficha con las destrezas con criterio de desempeño.	1,15%
Demasiados aspectos teóricos.	0,57%
Falta de conectividad en los alumnos.	1,15%
La conectividad defectuosa en domicilio del docente	0,57%
Las actividades propuestas no se ajustan a la asignatura, ni a destrezas de currículo priorizado	2,30%
Los contenidos no están de acuerdo a los textos	1,74%
No existe claridad en los lineamientos	0,57%
Ninguna dificultad	90,23%
TOTAL	100,00%

Fuente: Elaboracío propia.

El 82,76% de los docentes han manifestado que si tenían una conexión a internet en sus domicilios antes de la emergencia sanitaria y el 93,10% han establecido que para poder realizar su trabajo de manera adecuada han tenido que realizar la adquisición de nuevos aparatos electrónicos como:

> CPU, teclado, mouse, micrófono, cámara, antenas de wifi o han tenido que mejorar su plan de internet, lo que implica que solo el 6,90% han estado preparados con el internet y los dispositivos electrónicos necesarios.

El 100% de los docentes de la ciudad de Ibarra si usan una plataforma para educación proporcionada ya sea por el Ministerio de Educación o la institución en la cual desempeñan sus funciones, sin embargo ante la pregunta sobre procesos de capacitación en otras

herramientas virtuales para la educación el 51,15% han manifestado que si recibieron este tipo de capacitación en la institución para la cual prestan sus servicios y a más de las capacitaciones recibidas el 99, 43% manifiestan que han tenido que auto educarse en el manejo de herramientas tecnológicas para poder impartir sus clases.

Al indagar sobre el uso de herramientas colaborativas en los procesos de enseñanza aprendizaje el 60,92% de los docentes señalaron que no las utilizan y se limitan a las clases online a través de la plataforma, solo un 39,08% si combinan las clases en la plataforma y las herramientas colaborativas.

Las herramientas colaborativas que han señalado utilizar son: Mindmeister, Sway, Edmodo, Creately, Pownto, Jamboard, Educaplay, Padlet, Genially, Google drive, Kahoot.

Analizando las respustas abiertas se pudo establecer que la mayoría de docentes que trabajan en instituciones pribadas cumplen con sus procesos de enseñanza aprendizaje, haciendo uso de horas sincrónicas y asincrónicas de una manera muy satisfactoria, en tanto que la mayoría de los docentes que trabajan en instituciones públicas responden que se limitan a las horas sincrónicas ya que los estudiantes.

No cuentan con los recursos tecnológicos apropiados para realizar actividades asincrónicas de tipo colaborativo, la mayoría de los estudiantes no tienen un computador con acceso a internet desde su casa, muchos de ellos solo cuantan con un celular y por lo tanto se debe enviar tareas para que las realicen en físico en sus cuadernos y luego envíen la foto por whatssap o correo electrónico.

Al indagar si tienen acompañamiento de sus padres durante sus actividades académicas la mayoría responden que no, ya que los padres salen a trabajar y son los hermanos mayores quienes ayudan a los menores o en otros casos se quedan al cuidado de un familiar,

son pocos los padres de familia que se involucran en las actividades académicas de una manera directa.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La pandemia por covid-19 sorprendió al mundo entero, de tal manera que en el ámbito académico los docentes han tenido múltiples desafíos que afrontar, ya que el sistema educativo a nivel nacional no se encontraba preparado para este drástico cambio, sin embargo la fuerza docente del país procurando sus mayores esfuerzos para cumplir con su misión y vocación de enseñar, han tenido que cambiar la metodología de enseñanza, y adaptarse a la nueva realidad en el uso de herramientas tecnológicas.

Todos los docentes han modificado sus estrategias, a pesar de que en su mayoría no están de acuerdo con los contenidos mínimos establecidos, en el currículo priorizado de emergencia, ya que se considera que no se está cumpliendo con los contenidos que requieren los estudiantes en cada nivel, especialmente existe la preocupación en los docentes de tercer año de bachilletaro.

Ya que están concientes de que los estudiantes tienen que rendir una evaluación para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior y por lo tanto deben dominar los contenidos establecidos, en la mencionada evaluación, lo que genera preocupación entre los docentes, de manera especial etre los que trabajan en las insituciones de carácter público, en las cuales los padres de familia no están en condiciones de pagar preuniversitarios a sus hijos y temen que la gran mayoría no alcancen los conocimientos suficientes para el ingreso a una universidad pública, sin embargo la posición de Carmona e Morales (2021).

Con respecto al currículo priorizado establecen que es muy importante que el estudiantado, adquiera los conocimientos suficientes para dar cumplimiento con los planes y programas de cada nivel de educación, pero ante la situación actual el cumplimiento total de los planes y programas generaría un nivel de estrés en el adolescente, lo que implica desbordar un problema mayor al afectar el desarrollo emocional de los jóvenes, llegando incluso a niveles elevados de descersión escolar, razón por la cual si es importante el contar con un currículo priorizado de emergencia con los contenidos mínimos establecidos, garnatizando la salud y la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo del país.

Los docentes desarrollan un arduo trabajo al cambiar de una manera tan drástica el proceso pedagógico e idear infinitas formas metodológicas y didácticas para hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje no se detenga, incluso hay docentes que han visitado de casa en casa a sus estudiantes para solucionar problemas de aprendizaje, en tanto que los estudiantes han tenido que usar la tecnología para aprender en lugar de jugar o comunicarse por las redes sociales y algunos padres de familia han tenido que ser aprendices y guías para auxiliar a sus hijos en este proceso, ya que escuchan y participan de las clases virtuales junto a sus hijos.

Las fichas pedagógicas son herramientas de enseñanza aprendizaje diseñadas desde el Ministerio de Educación con un conjunto de propuestas e instrucciones para el desarrollo de actividades académicas que integran las diferentes áreas del conocimiento, con la finalidad de dar cumplimineto al objetivo de aprendizaje de cada semana, y se considera que es una herramienta, que permite concretar la acción de aprendizaje entre los diferentes actores, como son entre los estudiantes, docentes y padres de familia (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

Según el direccionamiento del Ministerio de Educación, en el Ecuador las fichas pedagógicas se han consituido en las

principales herramientas, que permiten a los padres de familia continuar con la educación en casa junto con los textos escolares, a falta de internet y aparatos tecnológicos que les permitan acceder a las clases que imparten los docentes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

Razón por la cual estos instrumentos educativos deben ser simplificados y de fácil comprensión para todos, tal es así que en la investigación la mayoría de los docentes manifiestan no tener ningún inconvenieinte con las fichas pedagógicas, ya que se han consituido en una herramienta clave para el proceso de aprendizaje, especialmente de los educandos que viven en sectores rurales o son de escasos recursos económicos y no disponen de acceso a internet, mientras que un grupo de docnetes no están de acuerdo con la aplicación de estas herramientas pedagógicas por considerarlas muy elementales y que no llegan a concretar todos los saberes que el estuande requiere en cada nivel.

Con respecto al proceso de planificación los docentes en su gran mayoría han manifestado no tener ningún tipo de problemas en el desarrollo de sus planificaciones, concuerda esto con el apoyo que han recibido de parte del Ministerio de Educación con el Plan Educativo: Aprendamos juntos en casa, el mismo que ha dotado a los docentes del país, de un conjunto importante de elementos pedagógicos, elementos psicopedagógicos, de desarrollo profesional docente y una serie de canales de comunicación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

Sin embargo existe una preocupación latente en cuanto a la calidad del aprendizaje significativo, que con estas nuevas planificaciones se van a alcanzar, sobre todo en lo referente a los estudiantes de tercer año de bachillerato que están a puertas de finalizar sus estudios de nivel medio y aspiran el ingreso hacia la educación superior, preocupación compartida a nivel de los docentes universitários.

Según la investigación de Soria, Espinoza, García e Mena (2020), quienes consideran que los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior lo harán en condiciones más frágiles, lo que posteriormente puede dar paso al abandono de sus estudios, poniendose de manifiesto una vez más la situación de exclusión por la inequidad existente entre la educación pública y la educación privada.

Ante esta situación los docentes han realizado los mayores esfuerzos posibles para que en sus planificaciones se plasmen estrategias que permitan llevar las clases de la manera precencial al hámbito virtual, es decir que los docentes procuran establecer estrategias funcionales, que generen aprendizajes significativos.

Situación que se evidencia en la investigación, cuando los docentes manifiestan en su gran mayoria, que pese ha haber tenido conexión a internet han tenido que mejorar sus equipos tecnológicos y su calidad de conexión, incrementando el ancho de banda o cambiando de proveedor, este es un esfuerzo muy importante por parte de los docentes quienes para cumplir con su trabajo, han tenido que invertir recursos económicos que generalmente son escasos, con la finalidad de cumplir con su labor docente.

Las autoridades de educación a nivel nacional y los rectores específicamente en cada institución se han preocupado por implementar buenas prácticas educativas, dotando de plataformas virtuales para la enseñanza, de tal manera que se han establecido espacios interactivos, en los cuales los docentes a más de las capacitaciones recibidas en sus instituciones, han tenido que autoeducarse, ejecutando acciones didácticas que antes no lo hacían sobre todo en el uso de herramientas colaborativas y como lo señalan Aguilar, Díaz e Revelo (2020).

El docente ha adquirido un nuevo rol, que es el de mediador, destacando que en la actualidad cada docente se ha convertido en los

guías claves del proceso, ya que se encuentran en constante innovación estratégica, usando recursos educativos nuevos, que antes nunca habían utilizado, de tal manera que les permitan captar la atención de los estudiantes y mantenerlos activos, en pos del logro de aprendizajes significativos.

Es por ello que los docentes han tenido que dar pasos agigantados en el uso de entornos virtuales de aprendizaje, ya que esto requiere que el docente realice múltiples funciones como son: planeación, comunicación, evaluación y diseño del entorno virtual de aprendizaje; en este sentido cada docente es el protagonista en el proceso de promover y desencadenar el aprendizaje en sus estudiantes, para luego colaborar y orientar de manera permanente, tanto a los estudiantes como a los padres de familia, quines son corresponsables en el proceso educativo de sus hijos (SAZA-GARZÓN, 2016).

La mayoría de los docentes manifiestan, que para sus clases sincrónicas hacen uso de la plataforma zoom o microsoft teams y que existen grupos significativos de estudiantes con los cuales no usan herramientas colaborativas, o los muchos recursos de una plataforma de aprendizaje, esto se debe principalmente a que la mayoría de los estudiantes, especialmente de insituciones públicas no cuentan con los suficientes recursos tecnológicos.

Han manifestado en una de las preguntas abiertas planteadas en la encuesta, que muchos de ellos salen a un ciber a recibir las clases sincrónicas, por lo que no tienen disposición de internet en sus casas, muchos de ellos no cuentan con una computadora y solo tienen un celular, al que le recargan de dólar en dólar para las clases, esta situación se confirma con el informe presentado por la UNICEF (2020).

Según el cual solo el 37% de los hogares ecuatorianos tienen acceso al internet en zonas urbanas, situación similar a los resultados

del presente estudio, según los cuales solo el 39,08% de los docentes si tienen la posibilidad de usar las diferentes herramientas colaborativas y las plataformas de aprendizaje con sus estudiantes, ya que son quienes cuentan con los recursos tecnológicos adecuados.

Según Granda, Espinoza e Mayon, (2019) las herramientas colaborativas son recursos que los docentes utilizan para diseñar y establecer ambientes de trabajo colaborativo entre grupos de estudiantes, permitiendo también la generación del auto aprendizaje y que en la actualidad han adquirido una gran importancia como recursos didácticos para garantizar el proceso enseñanza aprendizaje.

De una manera activa en donde el estudiante es el actor principal de su conocimiento, guiado por el docente, de entre las herramientas colaborativas más utilizadas por los docentes de básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, se encuentran aquellas que les permiten relializar organizadores gráficos, pizarras web, generar y responder cuestionarios, juegos interactivos para reforzar conocimientos; en sí estas herramientas colaborativas no solo favorecen el aprendizaje del grupo, si no que también facilitan los procesos de autoevaluación, evaluación y un adecuado seguimiento al aprendizaje.

CONCLUSIONES

El estudio permitió identificar los desafíos pedagógicos y tecnológicos que enfrentan los docentes de educación básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, durante este último año en el cual han tenido que hacer frente a las consecuencias de la pandemia generada por la COVID-19.

En cuanto a los desafíos pedagógicos que han enfrentado se encuentra principalmente el cambio de la metodología de enseñanza aprendizaje, en la cual si bien es cierto que por la influencia de la tecnología y los nuevos modelos pedagógicos como el constructivista, ya se había estado aplicando el uso de las TICs en el proceso, pero con la guía y acompañamiento directo del docente en un trabajo en el aula.

Según Granda, Espinoza e Mayon (2019) estas herramientas tecnológicas han sido aplicadas especialmente, como motivación para iniciar nuevos contenidos o reforzar ciertos temas, ya que el desarrollo en sí de los principales contenidos los realizaba el docente directamente en su trabajo en el aula, con el uso de otras estrategias didácticas, trabajadas con la participación activa del docente y estudiantes como: exposiciones, desarrollo de ejercicios, talleres en clase, elaboración de dibujos, carteles, entre otras; Sin embargo el nuevo reto ha sido el uso de las herramientas colaborativas durante todo el proceso.

A nivel tecnológico los principales desafíos inican con la adquisición o mejoramiento de los equipos tecnológicos y del ancho de banda de internet, lo que ha implicado hacer inversiones económicas, para cumplir con su labor docente, también han tenido que realizar procesos de capacitación en el manejo de las plataformas virtuales de enseñanza y herramientas colaborativas.

Sin embargo pese a este esfuerzo realizado por los docentes, en su mayoría no han podido aplicar en totalidad estas nuevas herramientas en los procesos de enseñanza, ya que la mayoría de los estudiantes no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios, lo que ha colocado en una situación de impotencia a los docentes, que pese a la preparación que han realizado para aplicar nuevas estrategias de enseñanza virtual, no les es posible ya que dejarían atrás a muchos estudiantes de escasos recursos económicos.

Por lo tanto se puede decir que en su mayoría no pueden desarrolar clases virtuales y se limitan a clases remotas, que es un tipo de educación que se desarrolla en un término medio entre lo presencial y lo virtual ya que luego de una clase sincrónica, los docentes asignan a sus estudiantes diversos trabajos en físico, para que luego estos sean enviados a los docentes por medios electrónicos mediante fotografías o archivos por whatssap o por correo electrónico, evidenciándoce prácticas de enseñanza en soledad y real aislamiento mientras que en otros sectores se ha logrado establecer redes de ayuda tecnológica con la orientación pedagógica necesaria.

Como es el caso de los estudiantes de instituciones de educación privada, lo que ha llevado a que los docentes tengan que desarrollar su práctica académica, desde la perspectiva de reflexión, generada en la misma acción educativa, con una perspectiva pedagógica; de todas maneras ya sea en el sector público o privado los docentes han tenido que desplegar su propia creatividad, con base en la experiencia didáctica, ya sea vinculada de una u otra manera con el uso de las nuevas tecnologías.

Pensamiento que es compartido por Pereyra, (2020) quien enfatiza que en el marco de incertidumbre generado por la nueva modalidad de educación, cada profesor o profesora han procedido de manera particular, desembocando en la adopción de diversas estrategias docentes, revelando así un vínculo pedagógico con infinitas posibilidades, en las cuales incluso se ha tratado de mantener vículos socio afectivos en pos del mantenimiento del trabajo cognitivo.

Se establece que existe una verdadera preocupación por parte de los docentes en cuanto a los contenidos mínimos establecidos en el currículo priorizado de emergencia, ya que si bien los aceptan para no generar estrés en los estudiantes, sin embargo evidencian una desarticulación entre la educación media y la educación superior, ya

que en las pruebas de ingreso a la universidad, los contenidos establecidos no están acorde a la realidad.

Como lo señala Madrid (2019), el sistema educativo del Ecuador tiene un solo sistema y dos mundos diferentes, lo que se demuestra en el ranquin de colegios que se genera con los resultados del examen de ingreso a las Instituciones de Educación Superior del país, el cual siempre está encabezado por las instituciones particulares, ya que este examan no toma en cuenta las condiciones de vida y el proceso de educación diferenciado de los jóvenes bachilleres.

Y bajo un cuentionario pretenden medir las capacidades disímiles de los jóvenes que se han forjado en las desigualdades socioeconómicas y con seguridad en la actualidad se han marcado de una manera más significativa y serán los jóvenes de clases sociales altas los que alcancen mayores logros, mientras que las clases sociales bajas seguirán con problemas de aprendizaje.

Una vez superada la situación de emergencia sanitaria es importante que las autoridades del ministerio de educación, docentes, estudiantes y padres de familia tengan un espacio para reflexionar y compartir aquellas experiencias fruto de la virtualidad, con una perspectiva de transformarlas en recursos útiles para el trabajo educativo en la presencialidad.

Tratando de salvar las brechas presentadas, de tal manera que el proceso de enseñanza aprendizaje avance hacia un futuro, en el cual la calidad de la educación tenga una tendencia creciente, con una perspectiva superior a los enfoques tradicionales, promoviendo la aplicación de métodos de enseñanza que interactúen dentro de un uevo contexto, en el que se mantengan las ventajas del uso de las herramientas tecnológicas y la interacción social en una nueva realidad.

REFERENCIAS

ACEVEDO, I. *et al*. "Una ´década Perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latinay el caribe". **Banco Interamericano de Desarrollo**, vol. 3, n. 1, 2020.

AGUILAR, W. O. *et al*. "Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios". **Opuntia Brava**, vol. 12, n. 4, 2020.

ARGANDOÑA, M. *et al*. "La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente". **Polo del Conocimiento**, vol. 5, n. 7, 2020.

BID - Banco Interamericano de Desarrollo. "La educación en tiempos del Coronavirus". **Banco Interamericano de Desarrollo** [2020]. Disponible en: <www.iadb.org>. Acceso en: 23/03/2023.

CARMONA, D.; MORALES, H. "Retos de la pedagogía en los tiempos de covid-19". **Archivos En Medicina Familiar**, vol. 23, n. 2, 2021.

GRANDA, L. *et al*. "Las TIC como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje". **CONRADO: Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos**, vol. 15, n. 66, 2019.

MADRID, T. "El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos". **Revista Andina de Educación**, vol. 2, 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Padres de familia se suman al aprendizaje de sus hijos". **Ministerio de Educación** [2020]. Disponible en: <www.educación.gob.ec>. Acceso en: 23/03/2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Plan Educativo**: aprendamos juntos en casa. Quito: Ministerio de Educación, 2020. Disponible en: <www.educación.gob.ec>. Acceso en: 23/03/2023.

PEREYRA, S. "Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito". **Argonautas: Revista de Educación y Ciencias Sociales**, vol. 10, n. 15, 2020.

SAZA-GARZÓN, I. D. "Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje". **Praxis**, vol. 12, n. 1, 2016.

SORIA, D. *et al*. "Los desafíos de la educación superior frente al COVID 19 en Ecuador". **Revista Científica FIPCAEC**, vol. 5, n. 4, 2020.

UNESCO. "Education in crisis situations". **UNESCO** [2020]. Disponible en: <www.unesco.org>. Acceso en: 23/03/2023/

UNICEF. **COVID-19**: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a internet. Quito: UNICEF, 2020. Disponible en: <www.unicef.org>. Acceso en: 23/03/2023/

CAPÍTULO 6

Liderazgo Directivo,
Modelo de Medida del Constructo para
Aplicación en Educación Básica Regular en Perú

LIDERAZGO DIRECTIVO, MODELO DE MEDIDA DEL CONSTRUCTO PARA APLICACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN PERÚ

Ricardo Manuel Rossi Valverde

Ricardo Gabriel Rossi Ortiz

Las organizaciones de Educación Básica Regular en el Perú cumplen un rol trascendental en el desarrollo de los educandos de los niveles primaria y secundaria, es decir, estudiantes entre los 6 y 17 años, pero, estas instituciones están expuestas a la influencia de múltiples variables en el camino hacia el logro de los objetivos institucionales, entre los que destaca, el brindar un servicio educativo de calidad.

La realidad peruana en el ámbito educativo tiene aún un largo camino que recorrer para brindar un servicio educativo realmente de calidad, lo cual involucra el rol que cumple el director de la institución, para ello la formación de los directores tiene que contemplar el fortalecimiento de una variable importante en este escenario, el liderazgo directivo.

Al respecto, Freire y Miranda (2014, p. 12), comentan que diversos estudios coinciden en afirmar que el liderazgo es muy importante para una buena gestión del director y que se logre brindar una educación de calidad en los centros educativos, entre los estudios mencionados se encuentra el de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.

En concordancia con Freire y Miranda (2014), Rivera (2018) argumenta que el rol del director en la escuela relacionado al liderazgo, surge como un complemento relevante de aquellos

factores que influyen en la calidad educativa, tales como: "[…] las características propias del alumno, del hogar al que pertenece, de la escuela a la que asiste, del tamaño de la clase, de los compañeros de clase -pares-, y de los profesores que imparten clases" (p. 62). Por ello, se asegura que el director tiene influencia, a través de su liderazgo y su capacidad de gestión, en el rendimiento académico de los estudiantes (RIVERA, 2018, p. 63).

Siguiendo la misma línea de opinión, en cuanto al rol del director y su liderazgo, Anderson (2010) menciona que:

> Específicamente, la evidencia disponible respecto del liderazgo exitoso en el aprendizaje de los estudiantes justifica dos afirmaciones (LEITHWOOD; LOUIS; ANDERSON; WAHLSTROM, 2004):
>
> 1. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos.
>
> 2. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (EJ. ESCUELAS VULNERABLES, p. 35).

Sin embargo, Anderson (2010) no solo destaca el rol del liderazgo en el escenario educativo chileno, además, menciona que Leithwood y Riehl (2005) identificaron para este constructo 4 dimensiones que definen el liderazgo escolar efectivo, a saber: "establecer direcciones", "desarrollar personas", "rediseñar la organización", y "gestionar la instrucción"; las cuales incluyen 14 indicadores (p. 39). Se entiende que Anderson (2010) se está refiriendo al liderazgo directivo a pesar de que hace referencia al liderazgo escolar efectivo, toda vez que las dimensiones del

constructo propuesto se orientan al rol del director de la institución alineadas con el liderazgo directivo.

Asimismo, para la misma realidad chilena algunos investigadores han optado por utilizar otras propuestas para identificar estilos de liderazgo directivo en lugar de medir los niveles del constructo, tal es el caso del trabajo desarrollado por Leal-Soto, Albornoz y Rojas (2016, p. 193), quienes utilizaron un instrumento para medir el liderazgo directivo considerando 3 dimensiones: transaccional, transformacional y pasivo-evitativo.

La muestra correspondió a 127 profesores de 14 establecimientos secundarios de Iquique, en Chile. Según sus hallazgos, predominaron los liderazgos transformacional y transaccional sobre el pasivo-evitativo. En este caso, las dimensiones consideradas para valorar el liderazgo directivo corresponden a la propuesta de Bass y Avolio (1995), con el instrumento denominado Cuestionario multifactorial de liderazgo el cual consta de 45 ítems (LEAL-SOTO *et al*., 2016, p. 197).

El interés en este trabajo se alinea con la propuesta de Anderson (2010), aunque éste es aplicable a la realidad chilena, por ello, surgió de la necesidad de contar con un instrumento para medir los niveles del liderazgo directivo para la realidad peruana, de tal forma que se pueda medir esta variable de una forma pragmática en instituciones de Educación Básica Regular.

Por lo anterior, se revisó el trabajo desarrollado por Gonzales (2014), quien tuvo como objetivo establecer la relación entre el liderazgo directivo y el clima organizacional en una institución educativa pública denominada “Luciano Castillo Colonna” ubicada en el distrito de Bellavista, en la ciudad de Sullana, departamento de Piura, en Perú; en este trabajo se utilizó un instrumento diseñado con la opinión de docentes peruanos para medir específicamente el liderazgo directivo.

Gonzales (2014, p. 36-37) en su trabajo explica que la muestra estuvo conformada por 62 docentes de los niveles inicial (4 docentes), primaria (22 docentes) y secundaria (37 docentes). Asimismo, Gonzales (2014, p. 76) comenta que al aplicar el instrumento de 5 dimensiones y 33 ítems propuesto por Rossi (2013) a una muestra previa, obtuvo un Alfa de Cronbach (a) igual a 0,9242; lo cual confirma la confiabilidad de este. La principal conclusión que Gonzales (2014) menciona en su trabajo es:

> La correlación entre el nivel del Liderazgo del Director y el Clima Organizacional en la Institución Educativa Pública Luciano Castillo Colonna del Distrito de Bellavista – Sullana-2014; se encuentran asociadas en un 46,84%. observándose que el coeficiente de correlación es de 0,4684 (sic) (p. 50).

Gonzales (2014, p. 51), entre otros, recomienda que se incentive el desarrollo de más investigaciones que permitan generar condiciones óptimas del clima organizacional, pero a través de un liderazgo que sea efectivo, en la institución educativa, lo que implica medir el nivel del liderazgo directivo, con cierta frecuencia.

Un trabajo cuantitativo interesante corresponde al desarrollado por Freire y Miranda (2014), quienes diferenciando el liderazgo administrativo del liderazgo pedagógico, midieron el liderazgo pedagógico con la opinión de los docentes utilizando un instrumento de 11 ítems y una escala tipo likert con 4 opciones de respuesta, el instrumento corresponde al,

> Teaching and Learning International Survey, construida sobre la base del Principal Instructional Managment Rating Scale (PIMRS) y de un trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y

> el Desarrollo Económico (OECD) en el 2008" (p. 22-23).

Para su trabajo, Freire y Miranda (2014), confirmaron que el constructo es unidimensional y obtuvieron un valor de 0,9 para el alpha de Cronbach, lo que representa una alta confiabilidad. Entre las conclusiones de las autoras, se sustenta que: "La correlación entre el liderazgo [pedagógico] y el rendimiento en Comprensión Lectora es de 0,25, y de 0,14 en el caso de Matemática" (Freire; Miranda, 2014, p. 35). Lo cual, evidencia la importancia del liderazgo directivo en el rendimiento académico de los estudiantes, dado que el liderazgo del director contribuye a la calidad educativa.

Por otro lado, se estudió la investigación que realizó Ontiveros (2015, p. 28) en la Universidad de Montemorelos, en México, comprobando que se utilizó el instrumento propuesto por Rossi (2013) para medir las diferencias en la percepción del liderazgo directivo respecto al nivel académico.

Ontiveros (2015) aplicó el instrumento de 33 ítems contenidos en 5 dimensiones a una muestra constituida por 96 profesores, asumiendo la misma confiabilidad (a = 0, 965) hallada por Rossi (2013, p. 11). En cuanto a los resultados Ontiveros (2015) explica que el nivel de liderazgo directivo hallado fue: "[…] muy bueno (41.7 %), seguido de un excelente liderazgo (35.7 %)" (p. 28). Entre sus conclusiones, Ontiveros (2015) menciona que:

> El sector educativo necesita directivos que involucren todas sus habilidades, conocimientos y valores. Requiere que sus directores desarrollen competencias enfocadas en un liderazgo efectivo, así como la creación de ambientes propicios para la convivencia de los profesores, alumnos y directores (p. 29).

En una de sus conclusiones, Ontiveros (2015) argumenta lo siguiente:

> Este estudio ayudará a los administradores de la Universidad de Montemorelos en la selección de los directores de las diversas escuelas de acuerdo con el perfil requerido para el logro de los objetivos organizacionales. De igual manera, muestra la importancia del liderazgo directivo percibido por los profesores. Dentro de las limitaciones de este estudio podemos mencionar que el instrumento se aplicó únicamente a los profesores que tienen trato directo con el director evaluado. Se sugiere que en futuras investigaciones se aplique a los directores para contrastar la autopercepción de su liderazgo (p. 29).

En la conclusión anterior, Ontiveros (2015) sugiere que se continúe midiendo el liderazgo directivo, lo cual es importante considerando que un buen director no sólo debe ser un excelente gestor, también debe ser líder en su institución.

Se revisó el trabajo de Salvador y Sánchez (2018), quienes tuvieron como objetivo determinar la relación entre liderazgo directivo y compromiso organizacional docente en la Red Educativa N° 22 - Unidad de Gestión 01 ubicado en la provincia de Lima, distrito de Pachacamac, en Perú.

Según los autores, la muestra estuvo constituida por 110 docentes de: I.E.N. Roxanita Castro Witting (20), I.E.N. Santa Rosa de Collanac (20) y I.E.N San Francisco de Asís (70); se verificó que el instrumento utilizado para medir el liderazgo directivo constó de 3 dimensiones: Establecimiento de Metas y Expectativas, Gestión de recursos estratégica y Promoción y Participación en el Desarrollo Profesional; sin embargo, no se especificó el número de ítems del

constructo y no se mostró evidencia de procesos de validez de constructo y confiabilidad, por ello no se tomó en cuenta esta propuesta para el presente trabajo.

Al estudiar el trabajo desarrollado por Sáenz (2019), se verificó que tuvo como objetivo determinar la relación entre el liderazgo directivo y la participación de los padres de familia en las instituciones educativas República del Ecuador, Miguel Grau y Eloy Gaspar Ureta de la Red Nº 09 Nueva Esperanza, ubicada en Villa María del Triunfo, en Lima, Perú; además, Sáenz (2019) en el sustento teórico menciona que:

> […] Las dimensiones para la presente investigación fueron propuestas por Rossi (2013), el cual considera las siguientes dimensiones: Afianzar la organización, motivar a sus colaboradores, modelar el comportamiento, generar un buen clima institucional y consolidar el liderazgo (p. 23).

Fundamentando la operacionalización de la variable liderazgo directivo. En cuanto a la muestra seleccionada para su trabajo, Sáenz (2019, p. 42) describe que ésta estuvo conformada por 300 padres de familia de las I.E. de la Red Nº 09 Nueva Esperanza. Asimismo, Sáenz (2019, p. 45) menciona que la confiabilidad del instrumento (a = 0,965) correspondió al valor hallado por Rossi (2013, p. 11). La principal conclusión de Sáenz (2019) fue:

> De los resultados se determina que existe una relación entre el liderazgo directivo y la participación de los padres de familia en las instituciones educativa de la Red N 09. Villa María del Triunfo 2015, habiéndose obtenido un coeficiente de correlación de Spearman de 0,339 y un nivel de significancia de 0.001 (p. 84).

Lo relevante del trabajo de Sáenz (2019) corresponde a que el instrumento no fue aplicado a los docentes de las instituciones educativas del estudio, sino que fue aplicado a una muestra de los padres de familia de las instituciones educativas estudiadas, lo cual es interesante dado que los padres de familia también están involucrados en la educación de sus hijos y conocen al director de la institución en donde éstos estudian, se involucran participando en las actividades institucionales, además de integrar la Asociación de Padres de Familia (APAFA), como se denomina a las organizaciones que conforman los padres de familia en el Perú.

De acuerdo con las publicaciones revisadas y descritas anteriormente, surgió el interés por los trabajos desarrollados por Gonzales (2014), Ontiveros (2015) y Sáenz (2019), quienes utilizaron un instrumento en común para medir el nivel del liderazgo directivo en sus estudios, este instrumento fue propuesto por Rossi (2013).

Y construido a partir de la opinión de 500 docentes peruanos de Educación Básica Regular de los departamentos de La Libertad, Ancash y Cajamarca, en Perú, tomando en cuenta que este constructo "[…] es un concepto, que puede ser definido a nivel de sus dimensiones constitutivas de modo tal que pueda ser observable y por ende medible" (KERLINGER; LEE, 2002, p. 35 – 36).

Esta definición encaminó el trabajo de Rossi (2013) para seguir las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes sugieren que: "[…] cuando se construye un instrumento, el proceso más lógico para hacerlo es transitar de la variable a sus dimensiones o componentes, luego a los indicadores y finalmente a los ítems o reactivos" (p. 211).

Con el proceso llevado a cabo Rossi (2013) identificó 5 dimensiones del constructo, las cuales permiten medir el nivel del liderazgo directivo a través de 33 ítems del cuestionario de opinión

relacionado. Para verificar la validez de constructo de este instrumento se utilizó la técnica del Análisis Factorial Exploratorio, la cual es impulsada por los datos para determinar el número adecuado de factores comunes, como etapa previa del proceso de desarrollo de la escala y construcción de la variable (FERNÁNDEZ, 2015, p. 41).

Sin embargo, surgió la curiosidad por verificar la solidez del constructo considerando lo que comentan Pérez-Gil, Chacón y Moreno (2000): "[…] El análisis factorial exploratorio es una aproximación inductiva o exploratoria]supone una aproximación débil a la definición y/o validación de un constructo" (p. 443). En cuanto a la confiabilidad del instrumento, Rossi (2013) mencionó que obtuvo un a = 0,965; valor similar al hallado por Gonzales (2014).

También se tomó en cuenta que los autores Gonzales (2014), Ontiveros (2015) y Sáenz (2019) no verificaron en sus trabajos la validez de constructo antes de aplicar el instrumento, por lo que mereció mayor atención revisar el instrumento y así disponer de un modelo de medida pragmático utilizando el Análisis Factorial Confirmatorio, la cual está basada en la evaluación de la estructura factorial y la carga factorial por ítem, por lo que se recomienda utilizarla después de que el constructo ha sido definido a través de un sustento teórico y aplicaciones empíricas previas (FERNÁNDEZ, 2015, p. 41).

Se refuerza la idea anterior con la opinión de Fernández (2015):

> El análisis factorial confirmatorio se ha convertido en una de las técnicas estadísticas más utilizadas a nivel mundial, desde sus primeros exponentes (JORESKOG, 1969; 1971) que presentan el planteamiento teórico-matemático de estos modelos

> hasta recientes aplicaciones para la evaluación psicométrica de instrumentos, la validación de constructos, la estimación de efectos de posible causalidad, entre otros usos que se le pueden dar a estos modelos (p. 40).

Los trabajos de investigación orientados a proponer modelos de medida de constructos se basan en la opinión de autores reconocidos como Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), quienes explican que:

> En una estrategia de desarrollo del modelo, el investigador comienza con un modelo inicial y sigue con una serie de reespecificaciones del modelo, con las que cada vez se espera mejorar el ajuste del modelo mientras se mantenga la concordancia con la teoría subyacente (p. 640).

Un modelo de medida le permitirá al investigador evaluar empíricamente cómo contribuye cada ítem en el instrumento y, además, verificar cómo la escala del modelo mide el concepto, es decir, si es fiable (HAIR *et al*.; 1999, p. 14).

Las experiencias empíricas previas con el instrumento propuesto por Rossi (2013) alentaron el desarrollo del presente trabajo, para lo cual se tomó en cuenta que para especificar un modelo de medida se hace una transición desde un análisis factorial exploratorio, en la que el investigador no tiene el control sobre qué ítems describen cada factor del constructo, a un análisis factorial confirmatorio, en el que el investigador puede especificar qué ítems van a definir cada factor del constructo.

En este caso, aquellos ítems observados o valorados por los encuestados pasan a ser indicadores en el modelo de medida, porque se pueden utilizar para medir o «indicar» los factores latentes del constructo (HAIR; ANDERSON; TATHAM; BLACK, 1999, p. 625).

Complementando la idea anterior, se puede agregar que lo relevante de este proceso se centra en el patrón de las relaciones que se presentan en las valoraciones que hacen los encuestados para cada ítem del instrumento (HAIR *et al*., 1999, p. 628).

Para ajustar el modelo de medida del constructo liderazgo directivo se tomó en cuenta dos criterios de decisión que permitieron identificar aquellos ítems que no contribuían a darle solidez al constructo, para lo cual se halló la carga factorial por ítem, con las cuales se calculó el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC), dado que

> La fiabilidad es una medida de la consistencia interna de los […] [ítems] del constructo, que representa el grado en que éstos «indican» el constructo común latente […] [y] ofrecen al investigador una mayor confianza de que todos los [ítems] individuales son consistentes en sus medidas. Un valor umbral comúnmente aceptado para aceptar la hipótesis de fiabilidad es 0,70 (HAIR *et al*., 1999, p. 638).

Además, se halló el Índice de Varianza Extraída (IVE) que:

> […] refleja la cantidad total de la varianza de los […] [ítems] tenida en cuenta por el constructo latente. Los mayores valores de la varianza extraída se producen cuando los […] [ítems] son verdaderamente representativos del constructo latente. La varianza extraída es una medida complementaria del valor de

> la fiabilidad del constructo […] se sugiere que el valor de la varianza extraída debería exceder de 0,50 para un constructo] (HAIR *et al*.,1999, p. 639).

Para evaluar la calidad de ajuste del modelo de medida se utilizaron estadísticos de bondad de ajuste, para ello Kline (2011, p. 204) menciona que hay algunos índices muy usados en la literatura de Modelo de Ecuaciones Estructurales o SEM, además de la prueba Chi cuadrado o X^2 (implica obtener pequeños valores), estos son:

> Root Mean Square Error of Approximation o RMSEA (< 0,08), Comparative Fit Index o CFI (> 0,90), entre otros. En este trabajo se utilizaron aquellos estadísticos que proporcionó el IBM SPSS Amos, entre los cuales tenemos: X^2 normado (CMIN/DF), RMSEA, CFI, Normed Fit Index o NFI (> 0,90), Incremental Fit Index o IFI (> 0,90) e Índice de Tucker–Lewis o TLI (> 0,90).

Respecto a los modelos de medida, López y Gallegos (2015), llevaron a cabo un trabajo de investigación para analizar la estructura factorial y consistencia interna de un instrumento para medir el liderazgo directivo en la realidad chilena, el cual fue adaptado de la escala "The Distributed Leadership Inventory" (DLI) propuesta por Hulpia, Devos y Rosseel (2009).

El instrumento base contiene 42 ítems y 6 dimensiones: Cooperación de los equipos de liderazgo (10 ítems), Apoyo del director (10 ítems), Apoyo del equipo de gestión (10 ítems), Supervisión del director (3 ítems), Supervisión del equipo de gestión (3 ítems) y participación en el proceso de toma de decisiones (6 ítems).

Los autores trabajaron con una muestra de 511 docentes y obtuvieron un modelo con indicadores de ajuste (X^2 = 234,310, gl =137, ρ = 0,001; RMSEA = 0,037; CFI = 0,956; NFI = 0,986; GFI = 0,873 y X^2 normado = 1,710) constituido por 5 dimensiones y 35 ítems; lo cual representó un referente para el presente trabajo.

En base a lo argumentado anteriormente, el objetivo del presente estudio fue: Ajustar un modelo de medida del constructo liderazgo directivo para su aplicación en Educación Básica Regular.

METODOLOGÍA Y MATERIALES

El diseño de enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental y transeccional, tomó como punto de partida el constructo liderazgo directivo utilizado por Ontiveros (2015), Gonzales (2014) y Sáenz (2019), que se muestra en el cuadro 1.

En este cuadro 1, se observa el constructo está compuesto por 5 dimensiones: afianzar la organización (13 ítems), modelar el comportamiento (9 ítems), motivar a sus colaboradores (4 ítems), consolidar el liderazgo (5 ítems) y generar un buen clima institucional (2 ítems); lo que constituyen los 33 ítems o reactivos del cuestionario de opinión que se aplicó a los encuestados de los tres autores mencionados para medir esta variable.

También, en el Cuadro 1, se observa la columna "Simbología" en donde se muestra la representación simbólica cada uno de los ítems del constructo para llevar a cabo el proceso de ajuste del modelo, utilizando el Análisis Factorial Confirmatorio, mediante el IBM SPSS Amos.

Cuadro 1 - Dimensiones e ítems del constructo liderazgo directivo

Constructo	Dimensión	Ítem	Simbología
Liderazgo directivo	Afianzar la organización	1.Trata de satisfacer mis necesidades.	aforg1
		2.Sabe encaminar nuestros esfuerzos hacia las metas.	aforg2
		3.Conoce lo que se debe hacer para lograr las metas.	aforg3
		4.Sabe comunicar sus ideas.	aforg4
		5.Se hace entender cuando da instrucciones.	aforg5
		6.Brinda solución a los problemas en forma práctica.	aforg6
		7.Comparte sus propuestas de solución a los problemas.	aforg7
		8.Toma decisiones acertadas.	aforg8
		9.Promueve el trabajo en equipo.	aforg9
		10. Participa en el trabajo en equipo.	aforg10
		11. Asume los cambios con optimismo.	aforg11
		12. Se adapta fácilmente a los cambios.	aforg12
		13. Genera el cambio cuando es necesario.	aforg13
	Modelar el comportamiento	14. Sí practica valores morales.	mdcom14
		15. Me inspira respeto.	mdcom15
		16. Cuida su imagen.	mdcom16
		17. Es un ejemplo para seguir.	mdcom17
		18. Tiene buenos hábitos.	mdcom18
		19. Me inspira con su plan de vida.	mdcom19
		20. Brinda un trato justo.	mdcom20
		21. Promueve el respeto mutuo.	mdcom21
		22. Es tolerante.	mdcom22
	Motivar a sus colaboradores	23. Me motiva su entusiasmo.	motcol23
		24. Comparte su visión personal.	motcol24
		25. Transmite su optimismo.	motcol25
		26. Es muy dinámico.	motcol26
	Consolidar el liderazgo	27. Logra que me comprometa.	conslid27
		28. Atiende mis necesidades.	conslid28
		29. Me guía en la solución de problemas.	conslid29
		30. Me inspira confianza.	conslid30
		31. Me escucha atentamente.	conslid31
	Generar un buen clima institucional	32. Trata bien a las personas.	genclim31
		33. Crea un ambiente de confianza mutua.	genclim33

Fuente: ROSSI (2013, p. 11).

La población quedó definida por todos los docentes de Educación Básica Regular que laboran en la Región La Libertad, en el Perú. Al mes de marzo 2020, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) corresponde a 31 mil 268 docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria. Se coordinó con las autoridades regionales correspondientes, quienes accedieron a brindar las facilidades, pero, por las restricciones de seguridad sanitaria impuestas ante la pandemia del COVID 19, aceptaron aplicar la encuesta a través del uso de las redes sociales disponibles por medio del Internet, con lo cual se facilitó el desarrollo del trabajo.

Para la muestra se tomó en cuenta la recomendación de Batista-Foguet, Coenders y Alonso (2004), quienes sustentan que para llevar a cabo el proceso de ajuste de un instrumento de medición de un constructo se debe contar con un tamaño de la muestra de al menos 200 sujetos, pero, también se tomó en cuenta que, según Hair *et al.* (1999), "[…] es más habitual un mínimo de al menos cinco encuestados para cada parámetro estimado" (p. 631). Lo que representaría al menos 165 sujetos. En un lapso de ocho semanas se recibió respuesta de 206 docentes, de los cuales 117 fueron mujeres, 89 fueron hombres; en cuanto al nivel educativo correspondió a 19 docentes de Inicial, 84 de Primaria y 103 de Secundaria.

Respecto a los sujetos de la muestra, se entiende que la elección de los sujetos de esta no fue al azar, fue por conveniencia debido a que no se tuvo acceso aleatoriamente a los sujetos de la población, es decir, se tomó en cuenta que "[…] el elemento se autoselecciona o se ha seleccionado debido a su fácil disponibilidad" (KINNEAR; TAYLOR, 1998, p. 203).

El desarrollo del proceso investigativo implicó: Un primer momento, en el cual se recolectó y registró los datos en un archivo Excel de Microsoft con las respuestas valorizadas en una escala de medición tipo Likert de 5 niveles (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a

veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre). En un segundo momento, se procesó la información con el SPSS v 23 para obtener Varianza total explicada que verifique el número de factores que explican la varianza, además se obtuvo la Matriz de componente rotado, para obtener la carga factorial (CF) por ítems del instrumento.

En un tercer momento, se trasladaron los datos a otro archivo Excel de Microsoft para calcular el Índice de Fiabilidad Compuesta (IFC) de cada dimensión del constructo, así como comprobar la validez convergente mediante el cálculo el Índice de Varianza Extraída (IVE) por dimensión, tomando en cuenta las recomendaciones de Fornell & Larcker (1981); con lo cual se decidió cuáles ítems constituirían el modelo de medida ajustado en base a dos criterios: IFC > 0,70 e IVE > 0,50. En un cuarto momento, se utilizó el software de IBM SPSS Amos para hallar los índices de bondad de ajuste mediante el método de Máxima verosimilitud (Maximum likelihood) que confirmarían si el modelo de medida era aceptable.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos con el tratamiento de los datos:

a) Para el análisis de los componentes principales del constructo, el cual se basa en combinaciones lineales no correlacionadas de las variables observadas, se obtuvo la Varianza total explicada, ver Tabla 1. La estructura subyacente del conjunto de datos recolectados permitió deducir cuántos componentes (dimensiones) latentes explican la mayor parte de la varianza común, desde un punto de vista netamente empírico.

b) Para el análisis factorial del constructo se obtuvo la Matriz de componente rotado, ver Tabla 2, que permitió identificar cómo se agrupan los items observados con cada componente identificado, y, además, permitió obtener la carga factorial por ítem del constructo, insumos necesarios para construir la Tabla 3.

c) Para llevar a cabo el ajuste del modelo, primero se obtuvieron los valores del IFC e IVE para el constructo liderazgo directivo del modelo base, ver Tabla 3.

d) Con los criterios de decisión de ajuste se elaboró la Tabla 4, que corresponde a los valores del IFC e IVE para el constructo del liderazgo directivo del modelo ajustado.

e) La Tabla 5 corresponde a los índices de ajuste del modelo de medida del liderazgo directivo para Educación Básica Regular, obtenidos mediante un procesamiento de los datos recolectados, utilizando el IBM SPSS Amos.

En la Tabla 1, se observa que el primer componente explica el 60,994% de la varianza, y en conjunto con los componentes 2, 3 y 4 se alcanza el 73,075% de la varianza.

La Matriz de componente rotado, ver Tabla 2, muestra los valores de carga factorial por ítem, así el ítem mdcom14 obtuvo un valor de 0,752 para su carga factorial y se ubica con el componente 1; el ítem conslid29 obtuvo un valor de 0,806 para su carga factorial, etc.

Con estos datos se hallaron los valores correspondientes al Índice de la Fiabilidad Compuesta (IFC) por dimensión (FORNELL; LARCKER, 1981), que se muestran en las Tablas 3 y 4.

Tabla 1 - Varianza total explicada del constructo liderazgo directivo

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	20,128	60,994	60,994	20,128	60,994	60,994	7,782	23,582	23,582
2	1,699	5,149	66,143	1,699	5,149	66,143	6,044	18,315	41,896
3	1,228	3,720	69,863	1,228	3,720	69,863	5,850	17,727	59,623
4	1,060	3,212	73,075	1,060	3,212	73,075	4,439	13,452	73,075
5	,883	2,677	75,752						
6	,761	2,306	78,058						
7	,689	2,087	80,145						
8	,605	1,835	81,979						
9	,547	1,659	83,638						
10	,519	1,574	85,212						
11	,489	1,481	86,693						
12	,403	1,222	87,916						
13	,392	1,188	89,104						
14	,358	1,086	90,190						
15	,330	1,000	91,190						
16	,320	,971	92,161						
17	,274	,830	92,991						
18	,259	,784	93,774						
19	,241	,731	94,505						
20	,228	,690	95,195						
21	,215	,651	95,846						
22	,188	,570	96,416						
23	,173	,524	96,940						
24	,147	,445	97,385						
25	,137	,414	97,799						
26	,133	,402	98,202						
27	,118	,357	98,559						
28	,107	,325	98,884						
29	,093	,283	99,167						
30	,083	,251	99,418						
31	,070	,211	99,629						
32	,066	,199	99,828						
33	,057	,172	100,000						

Fuente: Elaboración propia. Basada en: IBM SPSS v 23.

Tabla 2 - Matriz de componente rotado del constructo liderazgo directivo del modelo base

	Componente			
	1	2	3	4
mdcom14	,752			
mdcom15	,742			
mdcom16	,726	,402		
mdcom18	,689			
mdcom20	,674			
mdcom17	,665	,422		
mdcom21	,661			
aforg4	,635			
aforg5	,634			
motcol25	,600		,415	
mdcom22	,574	,433		
motcol23	,535		,410	
aforg11	,500			,458
conslid29		,806		
conslid31		,800		
genclim32	,413	,761		
genclim33		,746		
conslid30	,456	,702		
conslid28		,613		
conslid27	,434	,582		
mdcom19			,723	
aforg9			,716	
motcol26			,699	
aforg12			,684	
aforg10			,675	
motcol24			,656	
aforg8			,641	
aforg13			,431	
aforg1				,830
aforg6				,744
aforg2				,665
aforg3				,541
aforg7	,449			,475

Fuente: Elaboración propia. Basada en: IBM SPSS v 23.

La Tabla 3 muestra los valores hallados del IFC e IVE, con los datos de las tres primeras columnas. La representación matemática para los cálculos se muestra en la segunda fila del encabezado. Los cálculos se hicieron en una hoja Excel.

Tabla 3 - Valores del IFC e IVE para el constructo liderazgo directivo del modelo base

Datos del constructo: LIDERAZGO DIRECTIVO		Carga factorial por ítem (CF)	Cuadrado de CF por ítem	Varianza del término de error asociado a cada uno de los i del factor j	Índice de la Fiabilidad Compuesta (IFC) (Fornell & Larcker, 1981)	Índice de Varianza Extraída (IVE) (Fornell & Larcker, 1981)
		(aij)	(aij)^2	Var(Eij) = 1 - aij^2	IFC = ([SUM (aij)]^2)/([SUM (aij)]^2+SUM Var(Eij))	IVE = ([SUM (aij)^2])/([SUM (aij)^2]+SUM Var(Eij))
Afianzar la organización	aforg1	0,83	0,69	0,31	0,79	0,441
	aforg2	0,67	0,44	0,56		
	aforg3	0,54	0,29	0,71		
	aforg6	0,74	0,55	0,45		
	aforg7	0,47	0,23	0,77		
	aforg4	0,63	0,40	0,60		
	aforg5	0,63	0,40	0,60		
	aforg11	0,50	0,25	0,75		
Modelar el comportamiento	mdcom14	0,75	0,57	0,43	0,90	0,422
	mdcom15	0,74	0,55	0,45		
	mdcom16	0,73	0,53	0,47		
	mdcom17	0,66	0,44	0,56		
	mdcom18	0,69	0,47	0,53		
	mdcom20	0,67	0,45	0,55		
	mdcom21	0,66	0,44	0,56		
	mdcom22	0,57	0,33	0,67		
	motcol23	0,53	0,29	0,71		
	motcol25	0,60	0,36	0,64		
Motivar a sus colaboradores	aforg8	0,64	0,41	0,59	0,86	0,434
	aforg9	0,72	0,51	0,49		
	aforg10	0,67	0,46	0,54		
	aforg12	0,68	0,47	0,53		
	aforg13	0,43	0,19	0,81		
	mdcom19	0,72	0,52	0,48		
	motcol24	0,66	0,43	0,57		
	motcol26	0,70	0,49	0,51		
Consolidar el liderazgo	conslid27	0,58	0,34	0,66	0,88	0,519
	conslid28	0,61	0,38	0,62		
	conslid29	0,81	0,65	0,35		
	conslid30	0,70	0,49	0,51		
	conslid31	0,80	0,64	0,36		
	genclim32	0,76	0,58	0,42		
	genclim33	0,75	0,56	0,44		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la penúltima columna de las Tablas 3 y 4, la fórmula utilizada para los cálculos del IFC. Es importante calcular el IFC para confirmar la fiabilidad del constructo, considerando que representaría una ventaja sobre el indicador alfa de Cronbach, puesto que el alfa de Cronbach asume que todas las cargas factoriales son iguales, mientras que el IFC se calcula con las cargas factoriales reales. Además, era necesario confirmar que el valor del IFC, para cada dimensión del constructo liderazgo directivo, superaría el valor mínimo de 0,70 recomendado por Moriano, Topa, Valero y Lévy (2009, p. 280). En ambos escenarios el IFC por dimensión cumplía con el valor mínimo requerido.

A partir de la Tabla 3, tomando en cuenta los criterios de decisión (IFC > 0,70 e IVE > 0,50), se eliminaron aquellos ítems que no contribuían a lograr los valores esperados, resultando la Tabla 4. Para ello, considerando que la validez convergente se define mediante la significación estadística de las cargas factoriales de los ítems del constructo e implica el cálculo del Índice de Varianza Extraída (IVE), según Fornell y Larcker (1981, p. 45 – 46).

Para el criterio IVE > 0,50 se observó en la Tabla 3 la presencia de algunos ítems con carga factorial inferior a 0,70 que originaban que el IVE calculado de cada dimensión no superara el valor recomendado, por ello, se decidió eliminar los 20 ítems que no aportaban al constructo significativamente; a continuación, se procedió a recalcular el valor del IVE para cada uno de las 4 dimensiones constitutivas del constructo liderazgo directivo, como se muestra en la Tabla 4.

Con este ajuste se confirmó un valor del IVE mayor o igual a 0,50, tal y como recomiendan Moriano *et al.* (2009, p. 280).

Tabla 4 - Valores del IFC e IVE para el constructo del liderazgo directivo del modelo ajustado

Datos del constructo: LIDERAZGO DIRECTIVO		Carga factorial por ítem (CF)	Cuadrado de CF por ítem	Varianza del término de error asociado a cada uno de los i del factor j	Índice de la Fiabilidad Compuesta (IFC) (Fornell & Larcker, 1981)	Índice de Varianza Extraída (IVE) (Fornell & Larcker, 1981)
		(aij)	(aij)^2	Var(Eij) = 1 - aij^2	IFC = ([SUM (aij)]^2)/([SUM (aij)]^2+SUM Var(Eij))	IVE = ([SUM (aij)^2])/([SUM (aij)^2]+SUM Var(Eij))
Afianzar la organización	aforg1	0,83	0,69	0,31	0,77	0,622
	aforg6	0,74	0,55	0,45		
Modelar el comportamiento	mdcom14	0,75	0,57	0,43	0,78	0,548
	mdcom15	0,74	0,55	0,45		
	mdcom16	0,73	0,53	0,47		
Motivar a sus colaboradores	aforg9	0,72	0,51	0,49	0,76	0,508
	mdcom19	0,72	0,52	0,48		
	motcol26	0,70	0,49	0,51		
Consolidar el liderazgo	conslid29	0,81	0,65	0,35	0,87	0,584
	conslid30	0,70	0,49	0,51		
	conslid31	0,80	0,64	0,36		
	genclim32	0,76	0,58	0,42		
	genclim33	0,75	0,56	0,44		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los índices de bondad de ajuste del modelo de medida, a continuación, se muestra en la Tabla 5 el resumen de los resultados hallados para el modelo base y para el modelo ajustado, utilizando el software IBM SPPS Amos.

Tabla 5 - Índices de ajuste del modelo de medida del liderazgo directivo para Educación Básica Regular

Estadísticos de bondad de ajuste				
Indicador de ajuste	**Representación**	**Valor aceptable**	**Modelo base (5 dimensiones y 33 ítems)**	**Modelo final (4 dimensiones y 13 ítems)**
Chi cuadrado normado	X^2normado	[2, 3]	4,02	2,90
Normed Fit Index	NFI	> 0,90	0,75	0,93
Incremental Fit Index	IFI	> 0,90	0,80	0,95
Tucker-Lewis Index	TLI	> 0,90	0,78	0,94
Comparative Fit Index	CFI	> 0,90	0,80	0,95
Root Mean Square Error of Approximation	RMSEA	< 0,08	0,121	0,096

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El constructo liderazgo directivo propuesto por Rossi (2013) ha tenido aceptación por algunos investigadores que aplicaron el instrumento relacionado para medir la variable en algunas instituciones educativas.

Este constructo consta de 5 dimensiones y 33 ítems que constituyen el instrumento habiéndose confirmado la confiabilidad del mismo, sin embargo, la validez de constructo no fue revisada por los investigadores usuarios, por ello era necesario llevar a cabo este trabajo para confirmar si el constructo propuesto era sólido para futuras aplicaciones, tomando en cuenta que según Pérez-Gil *et al.* (2000):

> Una práctica habitual para obtener evidencia de validez de modelos teóricos basados en los resultados del Análisis Factorial Exploratorio […] suele ser

> utilizar el Análisis Factorial Confirmatorio […] para demostrar la validez de la estructura factorial (p. 442).

Luego, para comprobar la solidez del constructo, se obtuvo una muestra representativa de la población y se aplicó la técnica del análisis factorial confirmatorio, verificando si la estructura empírica coincidía con la estructura teórica, a fin de confirmar el modelo teórico (PÉREZ-GIL *et al.*, 2000, p.443).

En la Tabla 1 se observa la Varianza total explicada, la cual sugiere que 4 componentes explican el 73,075% de la varianza, aunque el componente 4, es decir, la dimensión "afianzar la organización", supera ligeramente el valor 1 (1,060). Esta información acerca del número de componentes se complementa con la Tabla 2, donde se confirma que sólo se necesitan 4 componentes para definir el constructo liderazgo directivo del modelo en estudio.

Se entiende que la denominación componente equivale a dimensión del constructo. La extracción alcanzó el criterio de convergencia en 8 iteraciones que dio como resultado la solución factorial mostrada. Luego, un primer ajuste al modelo estuvo referido a eliminar el componente 5, el cual correspondió a la dimensión "generar un buen clima institucional", esta dimensión involucraba a los ítems 32 (genclim32) y 33 (genclim33) del constructo, los cuales fueron recategorizados en el componente 2 o dimensión "consolidar el liderazgo".

En la misma Tabla 2, de la Matriz de componente rotado, se observa que para el ítem 16 (mdcom16) se muestran dos valores de carga factorial, el valor 0,726 se registra en el componente 1 (dimensión "modelar el comportamiento"), mientras que el valor 0,402 se registra en el componente 2 (dimensión "consolidar el liderazgo"); en este caso se decidió mantener el ítem 16 o mdcom16 como parte del componente 1 por presentar mayor carga factorial en

este componente, obviando el valor del componente 2; el mismo criterio se utilizó para todos los casos similares. Esta lógica correspondió a considerar en dónde un ítem presentaba un mejor nivel de saturación para un determinado componente.

De acuerdo con lo explicado anteriormente, los ítems del instrumento fueron en algunos casos confirmados en sus propios componentes o dimensiones y en otros recategorizados, manteniendo grupos homogéneos de componentes que correlacionan fuertemente entre sí, y que contienen a estos ítems. Como consecuencia de ello, se construyó la Tabla 3, trasladando la información a la primera y segunda columna. Si se observa la simbología utilizada para cada ítem del constructo se comprende mejor la recategorización realizada con algunos ítems.

Considerando que el Análisis Factorial Confirmatorio es una técnica que permite evaluar un modelo de medición sobre la base de una teoría a ser probada, se continuó con el proceso para utilizar la información de la Tabla 3, tomando en cuenta que, desde el punto de vista estadístico, en cuanto a la correlación de los factores (dimensiones) de un constructo:

> Los modelos factoriales confirmatorios analizan la estructura de varianzas y covarianzas de los datos. Por esta razón, los parámetros a estimar (cargas factoriales, varianzas y covarianzas de error, varianzas y covarianzas factoriales) intentan reproducir la matriz de varianzas y covarianzas observada de los datos (FERNÁNDEZ, 2015, p. 45).

A continuación, con los datos de las columnas 1 y 2 de la Tabla 3, se halló el IFC e IVE, ver penúltima y última columna. En cuanto al IFC, se verificó que para factor o dimensión el valor hallado era mayor a 0,70 (NUNNALLY, 1978, p. 245-246)

ratificándose la confiabilidad del constructo, debido a que los valores por dimensión se encuentran entre 0,79 y 0,90, aunque estos valores resultaron ser menor al valor a = 0,965 hallado por Rossi (2013, p. 11) y el valor a = 0,9242 hallado por Gonzales (2014).

Esta diferencia se explica porque según Orti (2003):

> […] [el] alpha de Cronbach presupone a priori que cada indicador de un constructo contribuye de la misma forma, por lo que las cargas están fijadas en la unidad, [en tanto] la fiabilidad compuesta utiliza las cargas tal y como existen en el [mismo] modelo […] (p. 253).

Si bien es cierto que el IFC cumplía con el requisito mínimo esperado, lo mismo no ocurría con el valor del IVE calculado para cada dimensión, ver en la Tabla 3 la última columna. En esta Tabla 3 se observa que solo la dimensión "consolidar el liderazgo" superaba el valor mínimo esperado de 0,50 con lo cual se garantiza que más del 50% de la varianza de la variable liderazgo directivo se debe a sus ítems (HAMEED; ABDUL, 2014; ECHEVERRI, LOZADA; ARIAS, 2018).

Es importante que el valor del IVE por dimensión supere el valor 0,50 para asegurar que los ítems están midiendo lo que realmente se desea medir, es decir, los ítems están altamente correlacionados (ORTI, 2003, p. 254), en consecuencia, cada factor o dimensión es capaz de explicar el máximo de información que se tiene en los datos recolectados. Se recuerda que el Análisis Factorial Confirmatorio: "[…] es una técnica que, basada en los datos, intenta descubrir la estructura subyacente que éstos poseen (BOLLEN, 1989)" (PÉREZ-GIL *et al.*, 2000, p. 443).

Con los criterios vinculantes del IFC > 0,70 e IVE > 0,50 se procedió a identificar aquellos ítems que no contribuían con una carga factorial apropiada para que el IVE cumpla con el valor esperado, con lo cual se tomó la decisión de eliminar 20 ítems de la Tabla 3, lo que implicó que sólo se quedaban aquellos ítems cuya CF ≥ 0,70, ver Tabla 4.

Con este ajuste en el modelo base se logró obtener valores para el IVE mayor a 0,5; cumpliendo así con las expectativas y recomendaciones de algunos autores como Chin (1998, p. 13), Hulland (1999, p. 198), Barclay (1995, p. 296) y Moriano *et al.* (2009, p. 280).

Los ajustes descritos permitieron continuar con el proceso del Análisis Factorial Confirmatorio, para ello se halló los índices de bondad de ajuste, tanto para el modelo base como para el modelo ajustado, con fines comparativos, ver Tabla 5. Un indicador para la bondad de ajuste absoluto corresponde al valor del X^2 normado, el cual varió de 4,02 del modelo base a 2,90 para el modelo ajustado, es decir, con el modelo ajustado este índice es mayor a 2 y está por debajo del valor 3, como recomiendan algunos expertos quienes afirman que en este rango se ubican los modelos representativos de los datos observados (HAIR *et al*., 1999, p. 684).

López y Gallegos (2015) obtuvieron un X^2 normado de 1,71 para su modelo chileno adaptado de la escala "The Distributed Leadership Inventory" (DLI), valor que se ubicó fuera del intervalo [2,3].

En la misma Tabla 5 se observa el indicador NFI, también conocido como índice normado de ajuste, el cual corresponde a la categoría de índices de ajuste incremental y permite comparar el modelo propuesto con el modelo base; algunos expertos recomiendan que el NFI sea superior a 0,90. (ESCOBEDO; HERNÁNDEZ; ESTEBANÉ; MARTÍNEZ, 2015, p. 19).

El modelo ajustado del presente estudio obtuvo un NFI de 0,93 lo que representó un valor aceptable considerando que el modelo base obtuvo 0,75. Por su lado, López y Gallegos (2015) obtuvieron un NFI de 0,986 para su modelo chileno adaptado de la escala "The Distributed Leadership Inventory" (DLI).

En cuanto al indicador IFI o índice de ajuste incremental, según Byrne (2010): "[…] fue desarrollado por Bollen (1989b) para abordar los problemas de parsimonia y tamaño de la muestra asociados con el NFI" (p. 79), obtuvo el valor de 0,80 para el modelo base y luego con el modelo ajustado alcanzó el valor de 0,95 superando el valor de 0,90 recomendado por los expertos.

El indicador TLI o índice de Tucker-Lewis "[…] supera las limitaciones del NFI al considerar los grados de libertad del modelo propuesto, siempre y cuando su relación sea débil con el tamaño muestral" (ESCOBEDO *et al.,* 2015, p. 19). Para este indicador se obtuvo el valor de 0,78 con el modelo base y posteriormente se obtuvo el valor de 0,94 con el modelo ajustado, superando el valor mínimo esperado de 0,90. Ver Tabla 5.

De acuerdo con Byrne (2010):

> […] [ante] la evidencia de que el NFI mostraba una tendencia a subestimar el ajuste en muestras pequeñas, Bentler (1990) revisó el NFI para tener en cuenta el tamaño de la muestra y propuso el Índice de ajuste comparativo (CFI) (p. 78).

Con el modelo base se obtuvo un valor de CFI igual a 0,80, sin embargo, con el modelo ajustado se obtuvo 0,95 superando el valor mínimo recomendado. En tanto, López y Gallegos (2015)

obtuvieron un valor para el CFI de 0,956 para su modelo chileno adaptado de la escala "The Distributed Leadership Inventory" (DLI).

Por último, en cuanto al indicador RMSEA o Error de Aproximación Cuadrático Medio, que "[…] representa el ajuste anticipado con el valor total de la población y ya no con el de la muestra" (ESCOBEDO *et al*., 2015, p. 19), se esperaba un valor menor a 0,08 considerando que con el modelo base se obtuvo 0,121, sin embargo, con el modelo ajustado se obtuvo 0,096.

Este indicador fue el único de todos los indicadores de bondad de ajuste (uno de seis indicadores) que no logró superarse, según recomiendan los expertos, sin embargo, se debe tener en cuenta que el valor hallado está muy cerca del límite exigido y el límite inferior al 90% (LO 90) es 0,08 de acuerdo con los resultados obtenidos con el programa IBM SPSS Amos. López y Gallegos (2015) obtuvieron un valor para el RMSEA de 0,037 para su modelo chileno adaptado de la escala "The Distributed Leadership Inventory" (DLI).

En el Cuadro 2 se muestra el modelo ajustado para el constructo liderazgo directivo, se renumeraron los ítems por un tema de orden. Se observa que el constructo quedó constituido por 4 dimensiones: afianzar la organización (2 ítems), modelar el comportamiento (3 ítems), motivar a sus colaboradores (3 ítems) y consolidar el liderazgo (5 ítems), en total 13 ítems que constituyen el constructo, los cuales permitirían medir el liderazgo directivo en una institución educativa de Educación Básica Regular.

Este modelo propuesto es comparable con el modelo chileno de Anderson (2010), el cual cuenta con 4 dimensiones: rediseñar la organización, gestionar la instrucción, desarrollar personas y establecer direcciones; las cuales incluyen 14 ítems.

Cuadro 2 - Dimensiones e ítems del constructo liderazgo directivo Análisis Factorial Confirmatorio

Constructo	Dimensión	Ítem
Liderazgo directivo	Afianzar la organización	1. Trata de satisfacer mis necesidades laborales.
		2. Brinda solución a los problemas en forma práctica.
	Modelar el comportamiento	3. Sí practica valores morales.
		4. Me inspira respeto.
		5. Cuida su imagen.
	Motivar a sus colaboradores	6. Promueve el trabajo en equipo.
		7. Me inspira con su plan de vida.
		8. Es muy dinámico.
	Consolidar el liderazgo	9. Me guía en la solución de los problemas.
		10. Me inspira confianza.
		11. Me escucha atentamente.
		12. Trata bien a las personas.
		13. Crea un ambiente de confianza mutua.

Fuente: Elaboración propia.

La idea de revisar el constructo teórico propuesto por Rossi (2013) para confirmar su solidez no fue errada, puesto que como se ha descrito, era necesario llevar a cabo un ajuste del modelo para futuras aplicaciones, por ello se realza el comentario de Herrero (2010), cuando éste afirma que:

> Una ventaja inicial del análisis confirmatorio frente al exploratorio es que separa de la varianza de cada ítem la parte de la varianza explicada por el factor y la parte que no explica el factor para, posteriormente, diferenciar ambas variables y calcular sus coeficientes y varianzas por separado. De este modo, una vez identificado el error, trabaja sólo con la parte de la puntuación del ítem que se considera representa

> a la [variable]. Este tipo de factores están por tanto libres de error de medida (p. 290).

Luego, se confirma que las 4 dimensiones y 13 ítems del constructo liderazgo directivo tiene un sustento teórico que ha sido comprobado y mediante el Análisis Factorial Confirmatorio se ha logrado el ajuste empírico esperado, tal y como Pérez-Gil *et al.* (2000) lo reafirman:

> […] [El análisis factorial confirmatorio es una aproximación deductiva o confirmatoria que evalúa] la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Schmitt, 1995) […] [y] permite una aproximación fuerte a la definición y/o validación de un constructo (p. 443).

Por ello, se coincide con lo afirmado en la investigación de Montenegro y González (2013), quienes concluyeron en su particular investigación que "Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron que un modelo de 4 factores es el más robusto para la muestra levantada" (p. 213).

El rol del director de las instituciones educativas de Educación Básica Regular es crucial en el servicio educativo peruano, tanto a nivel de su gestión como de su liderazgo directivo, por ello el liderazgo es una variable que merece más atención por las autoridades educativas y los investigadores, por ello Rivera (2018) enfatiza:

> […] el director tiene un papel fundamental en la escuela y su labor influye en los resultados académicos de los estudiantes y, específicamente, que

> la supervisión y monitoreo, como parte de la rendición de cuentas interna, juegan un rol crucial en la efectividad de la escuela (p. 70).

CONCLUSIONES

La aplicación del instrumento de medida del liderazgo directivo propuesto por Rossi (2013) en algunos trabajos de investigación, alentó la necesidad de confirmar la solidez del constructo, el cual se basaba de 5 dimensiones y 33 ítems. La técnica del Análisis Factorial Confirmatorio representa una herramienta empírica muy potente para ajustar modelos teóricos, puesto que permite a los investigadores tomar decisiones sobre aquellos elementos que no contribuyen a darle solidez al constructo, permitiendo que el mismo esté libre de error de medida.

El ajuste del modelo correspondiente al constructo liderazgo directivo, implicó eliminar 20 ítems y recategorizar 4 ítems entre las dimensiones disponibles, luego de eliminar una dimensión. Con la técnica del Análisis Factorial Confirmatorio se demostró que un modelo de 4 dimensiones y 13 ítems es más robusto que el modelo base o teórico de 5 dimensiones y 33 ítems, desde el punto de vista empírico. Por tanto, el constructo liderazgo directivo quedó definido por las dimensiones: afianzar la organización, motivar a sus colaboradores, modelar el comportamiento y consolidar el liderazgo; estas dimensiones involucran a los 13 ítems que representan los reactivos del instrumento.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones prácticas e implicaciones para futuras investigaciones relacionadas al constructo liderazgo directivo. Respecto a las implicaciones prácticas, la aplicación del instrumento, que queda disponible con este trabajo, permitirá analizar los resultados que los directores de

las instituciones educativas obtengan, de modo tal que se identifiquen aquellas debilidades por superar o aquellas fortalezas por consolidar, todo ello en bien de su comunidad educativa.

Respecto de las implicaciones para futuras investigaciones, el constructo y modelo de medida ajustado permitirían realizar otras investigaciones acerca del liderazgo directivo en las instituciones educativas, en un contexto donde se requieren más investigaciones respecto a esta interesante variable, e inclusive se podrían corroborar los hallazgos del presente trabajo.

El instrumento de 13 reactivos permitirá valorar los niveles del liderazgo en los directores de las instituciones educativas de Educación Básica Regular, aceptablemente.

REFERENCIAS

ANDERSON, S. "Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela". **Psicoperspectivas**, vol. 9, n. 2, 2010.

BARCLAY, D. *et al*. "The Partial Least Squares (PLS) approach to causal modelling: personal computer adoption and use as an illustration". **Technology Studies, Special Issue on Research Methodology**, vol. 2, n. 2, 1995.

BATISTA-FOGUET, J. M.; COENDERS, G.; ALONSO, J. "Análisis Factorial Confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestinarios relacionados con la salud". **Medicina Clínica**, vol. 122, 2004.

BYRNE, B. **Structural Equation Modeling with Amos**: Basic Concepts, Applications, and Programming. New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2010.

CHIN, W.W. "Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modeling". **MIS Quarterly**, vol. 22, n. 1, 1998.

ECHEVERRI, A.; LOZADA, N.; ARIAS, J. "Incidencia de las Prácticas de Gestión del Conocimiento sobre la Creatividad Organizacional". **Información Tecnológica**, vol. 29, n. 1, 2018.

ESCOBEDO, M. T. *et al*. "Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados". **Ciencia y Trabajo**, vol. 18, n. 55, 2015.

FERNÁNDEZ, A. "Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura". **Ciencias Económicas**, vol. 33, n. 2, 2015.

FORNELL, C.; LARCKER D. F. "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error". **Journal of Marketing Research**, vol. 18, n. 1, 1981.

FREIRE, S.; MIRANDA, A. **El rol del director en la escuela**: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2014.

GONZALES, E. **El liderazgo del director y su relación en el clima organizacional en la Institución Educativa Pública "Luciano Castillo Colonna del Distrito de Bellavista – Sullana – 2014**" (Tesis de Maestría en Administración). Piura: Universidad César Vallejo, 2014.

HAIR, J. F. *et al*. **Análisis multivariante**. Madrid: Prentice Hall Iberia, 1999.

HAMEED, A.; ABDUL, I. "SEM-PLS Analysis of Inhibiting Factors of Cost Performance for Large Construction Projects in Malaysia: Perspective of Clients and Consultants". **The Scientific World Journal**, vol. 2014, 2014.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, R.; BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación**. Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana Editores, 2014.

HERRERO, J. "El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14". **Psychosocial Intervention**, vol. 19, n. 3, 2010.

HULLAND, J. "Use of Partial Least Squares (PLS). Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies". **Strategic Management Journal**, vol. 20, n. 2, 1999.

INEI - Instituto Nacional de Estatística e Informação. "Información estadística de docentes peruanos". **INEI** [2020]. Disponible en: <www.inei.gob.pe>. Acceso en: 23/03/2023.

KERLINGER, F.; LEE, H. **Investigación del comportamiento**: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana, 2002.

KINNEAR, T.; TAYLOR, J. **Investigación de Mercados**: Un enfoque aplicado. Bogotá: McGraw-Hill, 1998.

KLINE, R. B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. New York: The Guilford Press, 2011.

LEAL-SOTO, F.; ALBORNOZ, M.; ROJAS M. "Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme". **Estudios Pedagógicos**, vol. 42, n. 2, 2016.

LÓPEZ, P.; GALLEGOS, V. "Estructura factorial y consistencia interna del inventario de Liderazgo Distribuido (DLI) en docentes chilenos". **Actualidades Investigativas en Educación**, vol. 15, n. 3, 2015.

MONTENEGRO, H.; GONZÁLEZ, C. "Análisis factorial confirmatorio del cuestionario 'Enfoques de Docencia Universitaria' (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R)". **Estudios Pedagógicos**, vol. 39, n. 2, 2013.

MORIANO, J. A. *et al*. "Identificación organizacional y conducta 'intraemprendedora'". **Anales de Psicología**, vol. 25, n. 2, 2009.

NUNNALLY, J. C. **Psychometric Theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

ONTIVEROS, F. C. (ed.). **Liderazgo educativo, percepción de los profesores en una universidad privada en Estrategia y Sociedad**: una visión multidisciplinaria. Guadalajara: Editorial CENID, 2015.

ORTI, A. M. **Fomento de la iniciativa emprendedora en el estudiante universitario la autoeficacia percibida emprendedora** (Tesis Doctoral en Administración). Sevilla: Universidad de Sevilla, 2003.

PÉREZ-GIL, J. A.; CHACÓN, S.; MORENO, R. "Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez". **Psicothema**, vol. 12, n. 2, 2000.

RIVERA, J. “Palo y zanahoria: La administración como fuente de efectividad en la escuela”. **Compendium**, vol. 5, n. 10, 2018.

ROSSI, R. “Propuesta de un instrumento de medición pertinente para medir la variable ‘liderazgo directivo’”. **Portal Red de Docentes de América Latina y del Caribe** [2013]. Disponible en: <www.reddolac.org>. Acceso en: 23/03/2023.

SÁENZ, P. **El liderazgo directivo y la participación de los padres de familia en la red N° 09 Villa María del Triunfo, 2015** (Tesis de Maestría en Administración de la Educación). Piura: Universidad César Vallejo, 2014.

SALVADOR, E.; SÁNCHEZ, J. “Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional Docente”. **Revista de Investigaciones Altoandinas**, vol. 20, n. 1, 2018.

CAPÍTULO 7

La Calidad de la Educación
Básica en las Fuerzas Armadas del Perú

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS FUERZAS ARMADAS DEL PERÚ

José Miguel Sibina Pereyra

En el contexto actual, es importante conocer la percepción que tienen los directivos y profesores de las instituciones de educación básica que gestionan y administran las Fuerzas Armadas del Perú, en adelante FFAA, sobre la acreditación de la calidad educativa y comprender si es importante y trascendente en la vida institucional y en los diversos procesos que se desarrollan para el mejoramiento continuo, fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La percepción favorable o no de los directivos y profesores sobre la autoevaluación y evaluación externa con fines de acreditación de la calidad educativa, se aprecia a partir de contar con los conocimientos necesarios, no solo aquellos considerados básicos y elementales, para identificar, clarificar y sustentar los conceptos pertinentes para el desarrollo del proceso de acreditación, por ser importantes en un contexto de compromiso y responsabilidad por la consolidación de una educación de calidad.

Se considera que, una institución educativa es de calidad porque amplía las capacidades cognitivas de sus estudiantes y coadyuva a satisfacer a la comunidad educativa, promoviendo la actualización de sus profesores. Por ello, deben encaminarse los esfuerzos por consolidar la calidad educativa, como una garantía para la sociedad (MUÑOZ, 2019).

El objetivo de este capítulo es conocer la percepción sobre la acreditación de la calidad educativa, de los directivos y profesores de las instituciones de educación básica que gestionan y administran

las Fuerzas Armadas del Perú (FFAA) para aportar al proceso de evaluación con fines de acreditación en el sistema educativo nacional.

AGENDA TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

Las FFAA gestionan y administran 49 instituciones de educación básica y en adición, el Ejército en particular, lo hace con 16 instituciones educativas públicas militares (IEPM) conocidas como Colegios Militares, todos los cuales se encuentran funcionando en Lima Metropolitana, Callao y en diversas provincias del país.

Las instituciones de educación básica de las FFAA, a partir del trabajo con estándares e indicadores del modelo de calidad del Sineace, con los altibajos y dificultades que se presentan a nivel de gestión pedagógica y administrativa, no han llegado a consolidar la autorregulación de sus procesos y actividades, como búsqueda de la calidad educativa, debido a factores internos, tales como el involucramiento de los propios directivos y profesores de las respectivas instituciones educativas.

Algunas excepciones vemos en este contexto, tal como es la continua gestión del Colegio "Pedro Ruiz Gallo" de Chorrillos, a cargo del Ejército, que vienen revalidando e incrementando la acreditación de la calidad educativa a través del modelo de la "European Foundation for Quality Management" (EFQM) y otros logros académicos más; en ese camino, también tenemos en el Ejército, en el modelo de EFQM.

Y de "Sistemas de Gestión de la Calidad Educativa" (SGCE), a los colegios "Teniente Coronel Alfredo Bonifaz Fonseca" del Rímac, "General Emilio Soyer Cabero" y "Coronel Jorge Joaquín

Inclán" de Chorrillos, respectivamente; así como la institución educativa FAP "José Abelardo Quiñones Gonzales" de Surco y el Liceo Naval "Capitán de Navío Germán Astete" de La Perla-Callao, también con SGCE.

En cuanto a Colegios Militares destacan los de Tacna (I.E.P.M. "Teniente Coronel Albarracín Lanchipa"), Tarapoto (I.E.P.M. "Andrés Avelino Cáceres"), Arequipa (I.E.P.M. "Francisco Bolognesi") y Chiclayo (I.E.P.M. "Elías Aguirre"), respectivamente, quienes impulsan su gestión educativa basada en la calidad, evaluada y acreditada.

LA CALIDAD EDUCATIVA

La demanda de una educación con servicios y procesos que coadyuven a la formación integral de los futuros ciudadanos, en una institución educativa, conduce a la calidad educativa, evaluada y acreditada, como el objetivo que permitirá lograr los resultados esperados, en un ambiente de equidad, diversidad e inclusión, en un mundo globalizado.

En donde es necesario contemplar que persiste la pobreza y extrema pobreza, la explotación infantil y la trata de personas en niños(as) y jóvenes como amenazas latentes; y la inter y multiculturalidad, la variedad racial e inter y multietnicidad, la desigualdad social, así como las diferencias geográficas, entre otros, como factores condicionantes para el desarrollo de las personas en comunidad (ALCÁNTARA, 2007).

En ese sentido, la calidad está referida a los esfuerzos por sostener los niveles de aprendizaje satisfactorios, la influencia de factores socioeconómicos que explican las diferencias existentes en

la educación y los niveles socioculturales que también pueden ser favorables. Todo esto debe y puede ser corregido desde la gestión de la institución educativa, basado en conceptos, procesos y servicios de calidad. El proceso de evaluación de la calidad educativa ha demostrado los beneficios de trabajar en equipo y que trabajar con la comunidad es más productivo, así como lo importante que es tener a disposición y de manera oportuna la información de lo que se está haciendo, para sustentar y retroalimentar la toma de decisiones (NG, 2015).

El camino señalado para consolidar la mejora de la enseñanza-aprendizaje como un proceso permanente y reflexivo, que permita identificar, priorizar y alcanzar las metas, a partir de superar desafíos, para lograr e implementar acciones y mecanismos institucionales, de tal manera de asegurar la formación integral de todos los estudiantes, es garantizando una educación de calidad, considerándose a la acreditación como el reconocimiento público y formal a una institución de educación básica, cuya gestión es de calidad (SINEACE, 2013).

En este contexto, la calidad de la educación básica sigue siendo insatisfactoria, a pesar que la introducción de procesos de evaluación ha permitido mayor transparencia en el uso de los recursos y un mejor entendimiento a los cambios en el enfoque teórico y conceptual del currículo escolar, que habiendo sido de alguna manera beneficioso, aun no se ha consolidado, debido a la brecha aún existente entre la formación profesional y académica del profesor, algunos de los cuales ejercen cargos directivos.

Del mismo modo influyen los cambios en la dinámica escolar actual, en un mundo globalizado, en donde la información y la comunicación en tiempo real, tiene ventajas y desventajas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (NAPIER, 2014).

LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La acreditación de la calidad es un término incorporado el año 2003 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), cómo producto de la constatación que hace una entidad externa, del cumplimiento de estándares preestablecidos.

La acreditación es una necesidad para mejorar los procesos de calidad, en un desarrollo eficiente y eficaz de la institución educativa. Por ello, la sensibilización, aplicación de encuestas a la comunidad educativa, así como el reconocimiento de fortalezas y debilidades, son costumbres que conducen a la acreditación como objetivo institucional (KINLEY, 2015).

En el Ministerio de Educación del Perú, hacia el año 1994, se iniciaron los primeros movimientos en la gestión educativa estatal y se comenzó a discutir sobre la necesidad de mejorar la calidad en todas las etapas y niveles del sistema educativo peruano. Por ello, se crea el Instituto Peruano de Evaluación; Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba), cómo el medio necesario para contribuir a la mejora continua DE la calidad educativa en las instituciones de educación básica, también denominadas escuelas y/o colegios, para empezar a ser reconocidas por los diversos actores de la política nacional y del quehacer educativo nacional (INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, 2010).

Entonces, la acreditación de la calidad de la educación en el Perú empieza a proyectarse con la aprobación de la Ley 28044, más conocida como Ley General de Educación, precisamente en el año 2003, en donde, un capítulo específico, se refiere a la calidad educativa, estableciendo la conformación de un organismo

autónomo que garantice ante la sociedad la calidad de las instituciones educativas peruanas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2003), lo que posteriormente es considerado relevante en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (SINEACE, 2013), ampliado al 2036, mediante el Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU de fecha 28 de julio de 2020 y publicado el 29 de julio del mismo año (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

En el año 2006, se promulgó la Ley 28740 que crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, en adelante Sineace, la misma que fue reglamentada el año 2007, mediante Decreto Supremo 018-2007-ED, contemplando como función principal la de acreditar que las instituciones educativas públicas y privadas del país, desarrollan procesos y servicios de calidad, a través de los ahora ex órganos operadores: Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Coneau), Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneaces) e Instituto Peruano de Evaluación; Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba), habiendo sido esta última orientada para instituciones educativas de educación básica regular (MINEDU, 2006).

El proceso de acreditación de la calidad educativa tiene tres fases bien definidas, las mismas que son:

> 1) Autoevaluación al interior de la institución educativa;
>
> 2) Evaluación externa a cargo de evaluadores designados por las entidades acreditadoras debidamente autorizadas por el Sineace;

> 3) Acreditación como el reconocimiento público a cargo del órgano competente del Sineace (MINEDU, 2006).

El Sineace adhiere al Ipeba al citado sistema para abocarse exclusivamente a la evaluación con fines de acreditación de las instituciones de educación básica regular y los centros de educación técnico-productivo (CETPRO), siendo que a mediados del año 2008 se instaló su directorio (SINEACE, 2011).

A partir del cual, inició un trabajo conjunto con el Ministerio de Educación, para la elaboración de los estándares de aprendizaje para los estudiantes, reflejados en los llamados mapas de progreso, que permitirían reconocer en qué nivel de aprendizaje debieran estar los estudiantes en cada ciclo escolar (SINEACE, 2013).

En el 2011, el Ipeba aprueba la "Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa de Instituciones de Educación Básica Regular" como el modelo a seguir en las instituciones educativas de educación básica regular, en donde se considera la organización, funcionamiento, aspectos de gestión pedagógica y administrativa, la comunidad educativa y la relación con el entorno, infraestructura, recursos y equipamiento (IPEBA, 2010).

Para el año 2013, el Ipeba había logrado que 152 instituciones de educación básica inicien el proceso de autoevaluación de sus procesos de gestión con miras a la acreditación (SINEACE, 2013). En esta coyuntura, las instituciones de educación básica que gestionan y administran las Fuerzas Armadas del Perú (FFAA), en mayor o menor medida, de acuerdo a sus posibilidades, intereses y percepciones, se insertan en esta estadística y comienzan a trabajar por primera vez, estándares de

calidad, pero muy superficialmente, como ensayos o ejercicios de alternativas para mejorar sus respectivas gestiones directivas.

Como resultado de este proceso, en el año 2015 logran acreditar la calidad educativa, previa evaluación externa, el Colegio Mayor Secundario presidente de la República, el Colegio San Roque de Surco y el Centro Educativo Particular San Francisco de Borja de San Borja, respectivamente. Casi inmediatamente, el Ministerio de Educación suspendió el proceso de evaluación con fines de acreditación de la calidad educativa, establecido por el Sineace.

Es de resaltar que, en julio de 2014, al promulgarse la Ley 30220, conocida como Ley Universitaria, se dispone la reorganización del Sineace y se crea un consejo directivo ad hoc para su continuidad, derogando también los artículos de la Ley 28740 - Ley del Sineace, referidos a los órganos operadores.

Producto de esta reorganización, se dispuso la evaluación de la citada matriz de acreditación, el mismo que culminó con la recomendación de formular un nuevo modelo de acreditación para instituciones de educación básica, el cual fue aprobado en noviembre de 2016 y oficializado mediante Resolución de Presidencia del Consejo Directivo Ad Hoc 242-2016-SINEACE/CDAH-P (SINEACE, 2016).

Asimismo, ya para el año 2016, se habían acreditado bajo la modalidad de convenio entre el Sineace y el organismo privado, acreditador internacional de los Estados Unidos de América, Advance Education Inc – AdvancED, firmado el año 2015, los colegios Innova School de las sedes de Callao, Lima, Chincha (Ica) y Chimbote (Ancash), respectivamente (SINEACE, 2015).

En esa situación, las instituciones de educación básica de las FFAA, a partir del mismo año 2016, participan en procesos de preparación para lograr la acreditación de la calidad educativa, siendo la primera en obtener un calificación de ISO 9001:2015 el

Liceo Naval "Almirante Guise" de la Marina de Guerra del Perú y, a través del modelo de la "European Foundation for Quality Management" (EFQM) certifica el Colegio "Pedro Ruiz Gallo" de Chorrillos, a cargo del Ejército; siendo los impulsores para que otras instituciones educativas sigan esa corriente de evaluar sus procesos y actividades educativas.

Por todo lo anterior, se considera indispensable que, hablar de calidad educativa y su acreditación ante organismos del Estado o de aquellos nacionales e internacionales, públicos y privadas, es referirnos a los directivos y profesores, los mismos que, si no están convencidos de su concepción y ejecución, además de sensibilizados, las instituciones de educación básica de las FFAA no lograrán el objetivo de acreditar la calidad de la educación que brindan.

EL DIRECTIVO Y EL PROFESOR

En este contexto, se coincide en que el directivo de la institución educativa es el llamado a reclutar al equipo de personas, considerando la participación prioritaria de profesores, que guie a toda, o por partes, la comunidad educativa, en un entorno participativo y cooperativo de trabajo, que permita desarrollar relaciones de confianza entre todos los miembros, aceptando y alentando el aporte de otros, demostrando que se valoran las opiniones y la experiencia de las partes involucradas (LOHKAMP, 2008).

Es común asociar la calidad educativa a contar con excelentes profesores, entendiendo que la política educativa en un mundo globalizado está enfocada en ellos y en su capacitación, así como en los incentivos que requieren; por tanto, invertir en la

preparación del profesor es la mejor apuesta para producir logros y alcanzar la calidad, que se evalúa a través de normas, procedimientos específicos y estándares preestablecidos, que posibilitan valorar en mayor o menor adaptación a los llamados modelos, matrices o guías de referencias (TÜNNERMANN, 2006).

Por ello, será siempre necesario conocer cuál es la percepción sobre la acreditación de la calidad educativa, que tienen los directivos y profesores de las instituciones de educación básica, en este caso, de las FFAA, para comprender como lo entienden, de tal manera de no confundir la evaluación que debe contemplar un proceso comprensivo de análisis del desempeño dinámico, crítico, creativo, cooperativo del estudiante y del profesor, respectivamente.

Los que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de la actuación actual; así como la evaluación institucional para obtener la acreditación de la calidad de los procesos y servicios que brindan, que contribuye a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, así como la información permanente a la comunidad educativa para su perfeccionamiento constante (HORBATH; GRACIA, 2014).

Conocer la percepción de los directivos y profesores de las instituciones de educación básica de las FFAA, sobre acreditación de la calidad educativa, a través de procesos de autoevaluación y evaluación externa, contribuyen a incrementar la escasa investigación científica sobre la acreditación en la educación básica regular, en la realidad actual del país, donde se ha planteado que la educación peruana debe desarrollarse en función a la calidad de los procesos y servicios que brinda.

El Sineace, a diferencia de sus pares de otros países, desde su creación, abarcó la evaluación y acreditación de la calidad en la educación básica y superior, respectivamente, para posicionarse como líder y referente en la evaluación de una educación integral,

para el mundo académico nacional e internacional, proceso que paulatinamente fue desapareciendo, hasta quedar solo como promotor de la autoevaluación y facilitador para organismos acreditadores, nacionales e internacionales, de la educación básica.

LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es valorada porque satisface exigencias prestablecidas y la correspondencia entre metas, objetivos y actividades institucionales que se ejecutan para realizar ese cometido, junto a los recursos que se utilizan (LEMAITRE; MATURANA, ZENTENO; ALVARADO, 2012), bajo criterios de evaluación en un contexto que proporciona ideas de cómo realizarla (MERDANIAN, 2015).

Uno de los aspectos fundamentales de la autoevaluación es que se centra en el Plan Estratégico Institucional (PEI) y en la necesidad de contar con el diagnóstico, que es en donde se averigua cómo se formula y ejecuta, así como el desarrollo del análisis de la información institucional sobre la gestión pedagógica y administrativa, la referencia sobre la normativa educativa, ambiental y cultural, y sirve para implementar acciones y acompañamientos para optimizar la educación básica; sirviendo además de insumo para formular planes de mejora y contribuir con la calidad de los procesos y servicios educativos (RAMÍREZ; VIATELA, 2017).

También, permite revisar las teorías y resultados exitosos de acreditación de la calidad educativa para generar conciencia y un debate técnico y académico sobre los conocimientos ya existentes, así como confrontar teorías y contrastar resultados de tal manera de influenciar positivamente en la percepción de los individuos que tienen a su cargo las altas responsabilidades de dirigir una institución

educativa, sobre todo cuando su alcance permite contar con nuevas alternativas y estrategias para la generación de conocimientos verificables y confiables (BERNAL, 2010); por ello, se debe plantear en un futuro inmediato, alternativas para lograr, mejorar o consolidar estrategias orientadas a la capacitación de los directivos y profesores acerca de la acreditación.

Finalmente, al plantear el tema de la acreditación de la calidad, es importante volver a mencionar la capacitación dirigida a los directivos y profesores fundamentalmente, redundará en propiciar contenidos novedosos y la mejora continua como medio para contar con una educación de calidad permanentemente acreditada, bajo estándares definidos; de ahí que se justifica fomentar la investigación sobre este tema, pues será orientadora y contributiva para la calidad educativa.

REFERENCIAS

ALCÁNTARA, A. "Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: El caso de la educación básica". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol. 37, n. 1, 2007.

BERNAL, C. **Metodología de la Investigación**: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Lima: Pearson Educación, 2010.

HORBATH, J.; GRACIA, M. "La evaluación educativa en México". **Revista De Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad**, vol. 9, 2014.

IPEBA - Instituto Peruano de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica. **Modelo de calidad de la educación básica regular**. Lima: IPEBA, 2010.

KINLEY, D. H. **Perspectives on accreditation and leadership**: A case study of an urban city college in jeopardy of losing accreditation (Doctoral Thesis in Education). Carolina del Sur: University of Southern California, 2015.

LOHKAMP, C. **Knowledge and use of quality standards in early childhood education programs in Missouri** (Doctoral Thesis in Education). Missouri: Saint Louis University, 2008.

MERDANIAN, V. **Challenges of tribal college accreditation**: Woiwanyanke Wounspe - A focus on Oglala Lakota College (Doctoral Thesis in Education). Dakota del Sur: University of South Dakota, 2015.

MUÑOZ, J. "Calidad de la educación básica y media en Colombia: ¿Es posible contribuir hoy a su discusión desde una lectura de las intencionalidades presentes en los discursos?". **Entre Ciencia y Ingeniería**, vol. 8, n. 15, 2019.

NAPIER, J. **Cualidades de la educación en un mundo globalizado**: una diversidad de perspectivas y casos en todo el mundo (Tesis Doctorado en Educación). Georgia: Universidad de Georgia, 2014.

NG, P. T. "What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore". **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, vol. 27, n. 4, 2015.

PERÚ. **Ley n. 28044, de 29 de julio de 2003**. Lima: Ministerio de Educación, 2003. Disponible en: <www.gov.pe>. Acceso en: 23/03/2023.

PERÚ. **Ley n. 28740, de 23 de mayo de 2006**. Lima: Ministerio de Educación, 2003. Disponible en: <www.gov.pe>. Acceso en: 23/03/2023.

PERÚ. **Proyecto Educativo Nacional al 2036**. Lima: Ministerio de Educación, 2020. Disponible en: <www.gov.pe>. Acceso en: 23/03/2023.

RAMÍREZ, B.; VIATELA, C. "Evaluación, condición sin la cual no hay calidad". **Turismo y Sociedad**, vol. 20, 2017.

SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. **Matriz de evaluación para la acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular**. Lima: SINEACE, 2011.

SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. **¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa? Matriz y Guía de autoevaluación de la gestión educativa de la institución de Educación Básica Regular**. Lima: SINEACE, 2013.

SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. **Balance 2013**: Acreditando la calidad de la educación básica en Perú. Lima: SINEACE, 2013.

SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. **SINEACE y Advanced unen esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en el Perú**. Lima: SINEACE, 2015.

SINEACE - Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. **Modelo de Acreditación para Instituciones de Educación Básica**. Lima: SINEACE, 2013.

TÜNNERMANN, C. "Pertinencia y calidad de la educación superior". **Seminario Políticas Educativas de Evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe desde Ee Contexto de la Pertinencia**. Guatemala: Universidad del Atlántico, 2006.

CAPÍTULO 8

Actitudes Lingüísticas Hacia el Quechua y el Castellano de Estudiantes de Educación Básica en Huánuco, Perú: un Análisis Cualitativo

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS HACIA EL QUECHUA Y EL CASTELLANO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN HUÁNUCO, PERÚ: UN ANÁLISIS CUALITATIVO

Lizlaleyne Ramírez Rodríguez

El presente estudio surge ya que existen pocas investigaciones que tratan el tema de las actitudes lingüísticas de escolares en contextos bilingües. Algunos de ellos abordan las actitudes lingüísticas de los agentes de la educación básica (padres de familia, docentes del aula, maestros de formación) frente a cualquier lengua (CAMPOS, 2021a; CAMPOS, 2021b; MAIRENA, 2021).

Y las actitudes u opiniones frente a la lengua quechua se encuentra en su minoría (PERALTA; TAIPE, 2020; MORALES, 2020; AVILES, 2017; YUCRA, 2012). En su mayoría se trata de investigaciones relacionadas con la educación superior (ROBLES; YALTA, 2020; SULLÓN, 2020; GARCÍA, 2019), la migración e inmigración (FALCÓN; ESQUIVEL, 2021; MARTOS, 2020; MADARIAGA; HUGUET; JANÉS, 2016; HUGUET; JANÉS, 2008).

Para algunos educandos el quechua no tiene valor más allá de su uso en la casa o en la comunidad, porque creen que la educación superior incita a aprender una lengua extranjera (como el inglés) o fortalecer el castellano (LOVÓN, 2020; LOVÓN; QUISPE, 2020).

Esta situación sucede, ya que un comportamiento actitudinal conlleva a una reacción favorable o desfavorable hacia diferentes

componentes de una lengua en particular (SARNOFF, 1966); para ello, estas actitudes lingüísticas serían analizadas desde la dimensión cognitiva (saberes, creencias o percepciones), afectiva (sentimientos, emociones e identidad) y conductual (reacción o actuación ante las lenguas).

Por otro lado, el uso de la lengua que le dan los estudiantes dependiendo del contexto, en algunos casos, demuestran una inseguridad lingüística. Es decir, el uso de una lengua no concuerda con la actitud de rechazo o aceptación (LÓPEZ, 2015). Por ejemplo, estos escolares bilingües quechua- castellano hablantes muestran una actitud de aceptación con la lengua quechua; sin embargo, en temas de preferencias y usos cambian en favor del castellano acorde con sus conveniencias.

Además, existen estudiantes que, por intereses de una rápida comunicación y comprensión con sus familiares, interactúan en sus lenguas originarias porque sus abuelos, sus padres o tíos, en algunos casos, no entienden mucho el castellano o no manejan esta lengua. Por eso, en la institución educativa, a pesar de estar considerada como Educación Intercultural Bilingüe (EIB), no hay la necesidad de hablar quechua con sus docentes o directivos, salvo en algunos momentos o en los minutos de recreo o *break* con sus compañeros.

Por ello, es vital analizar el caso de los estudiantes bilingües quechua-castellano del nivel secundaria de la Institución Educativa "Juan Velasco Alvarado" (IE "JVA") de la provincia de Huacaybamba, región de Huánuco en Perú. Aquellos escolares se muestran influenciados por el uso que se le da al castellano dentro de ámbitos públicos y académicos, y optan por el uso de sus lenguas maternas en contextos familiares o amicales.

Surge el objetivo de describir esas actitudes lingüísticas bajo la influencia de los siguientes factores sociales edad, grado escolar, familia y contexto amical de los escolares bilingües de la IE "JVA"

hacia el quechua y castellano en sus dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales.

Este estudio se interesa en contribuir con conocimientos referentes al tema de las actitudes lingüísticas de estudiantes escolares bilingües andinos, como se mencionó anteriormente, las investigaciones de actitudes lingüísticas en el plano andino y en educación básica son muy escasas. Inclusive, los resultados hallados en esta investigación sirven para realizar análisis comparativos con otros lugares o contextos del estudio.

También, los hallazgos obtenidos son bases y antecedentes para incitar a la reformulación o el reajuste de la política lingüística. Por consiguiente, el Gobierno, el Ministerio de Educación y otras instituciones educativas descentralizadas pueden proponer nuevos planes de acción para fortalecer o prevalecer el uso y la valoración del quechua central. Así como, el caso de la EIB que tiene el desafío en la enseñanza y el estudio sociolingüístico del estado de las primeras lenguas (L1) o lenguas originarias (LOVÓN, 2017).

Finalmente, para una mayor comprensión del tema, este artículo está dividido en cuatro partes. En el primer apartado, se presenta el marco teórico en el que se describen la teoría o el concepto y el enfoque mentalista, los cuales, permitirán comprender de manera más certera el estudio de investigación.

En el segundo apartado, que corresponde a metodología, se muestran el tipo de investigación, la población o muestra, la técnica e instrumento y cómo se aplicaron la técnica e instrumento. En el tercer apartado, se presenta el análisis lingüístico de los datos obtenidos. Posterior al análisis del corpus, se desarrolla la última parte, que presenta la reflexión o la conclusión a las que se ha podido llegar con la realización de la investigación.

MARCO TEÓRICO

Bilingüismo

En cuanto al término bilingüismo, se debe considerar las distinciones más resaltantes para decidir si una persona es bilingüe o no (BAKER, 2000).

Esto conlleva a la diferencia entre el bilingüismo como ente individual y el bilingüismo como posesión social. Respecto al aspecto individual, es la persona quien tiene la facultad de dominar ambas lenguas y utilizarlas en un momento determinado que considere adecuado.

El aspecto social se refiere a la existencia de dos lenguas en una misma comunidad. Cabe mencionar que para Baker (2000) el bilingüismo individual es el dominio de las dos lenguas y de acuerdo al contexto en que se movilice puede cambiar o evolucionar esas lenguas.

Además, Baker (2000) plantea cuatro capacidades lingüísticas, muy básicas, que son escuchar —que conforma la comprensión auditiva—, hablar, leer y escribir. Cada una de estas facultades se recomponen en progresión y dimensiones, es decir, hay destrezas dentro de las destrezas.

Actitud lingüística y el enfoque conductista

El enfoque conductista se centra en el análisis de las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas de los hablantes, es decir, que

provienen del uso real en las interacciones comunicativas (BLAS, 1999).

Por otro lado, este tipo de enfoque comprende la actitud como una conducta, una reacción o una respuesta ante un estímulo, como una lengua o un aspecto sociolingüístico (MORENO, 2009). "El análisis conductista de las actitudes se realiza a partir de la conducta (de aceptación o rechazo) de los hablantes sobre una lengua determinada" (JIMÉNEZ, 2017, p. 31).

Debido a esto, se suele ver un componente único, el cual, generalmente, está relacionado con lo afectivo o lo valorativo. Por ende,

> en la medida en que una de las líneas de evaluación de actitudes está relacionada con el contacto lingüístico, se considera que la selección e influencia de lenguas pueden trastocar no solo la identidad, sino fomentar la discriminación lingüística (FALCÓN, 2018, p. 38-39).

Desde otro punto de vista, como menciona Fasold (1996), respecto a la orientación metodológica del enfoque conductista, "solo se necesita observar, tabular, y analizar una conducta manifiesta" (p. 230).

Es decir, los conductistas usan técnicas de observación directa, ya que estudian conductas objetivas, pero no consideran técnicas indirectas para que los propios colaboradores brinden información.

Por eso, según los estudiosos mentalistas, las actitudes no dependen únicamente del contexto, sino también del interés del hablante de la actuación frente a una lengua o una variedad. Esto significa que la población no es directamente observable, sino que

tienen que ser deducidas por el investigador a partir de las respuestas de los colaboradores.

Actitud lingüística y el enfoque mentalista

La mayoría de los investigadores en el campo de actitudes lingüísticas se han concentrado en este enfoque porque es más profundo y detallado que el enfoque conductista. El enfoque mentalista considera a las actitudes como un estado mental interior. Así como menciona Falcón (2018):

> las actitudes lingüísticas comprometen procesos de estado mental entre los usuarios de una lengua o variedad, sobre rasgos de una lengua o la lengua en su conjunto, ciertamente en contextos socioculturales (p. 39).

Del mismo modo, el modelo mentalista incluye tres componentes de las actitudes: el afectivo (sentimientos y emociones), el cognoscitivo (creencias, estereotipos, percepciones) y el conductual o conativo (actuar y reaccionar frente a algún objeto) (LÓPEZ, 1989). Frente a estos componentes existen diferentes puntos de vista entre los investigadores mentalistas respecto de cómo se relacionan cada uno de ellos.

Algunas de las colaboraciones al debate sobre el componente estructural de la actitud pertenecen a Rokeach, Fishbein y Lambert, citados en Blas (2012) y Moreno (2009). Para Rokeach, la actitud tiene su origen según las creencias y se descomponen en cada uno de los tres componentes: afectivo, cognoscitivo y conductual.

En cambio, para Fishbein, se parte de la distinción entre actitud y creencia, mientras que a la primera corresponde únicamente el componente afectivo, las creencias contienen los elementos cognoscitivos y de acción. Finalmente, para Lambert, la actitud del ser humano está conformada por tres componentes: la creencia, la valoración y la conducta que se sitúan en un mismo nivel.

Esto conlleva a que la actitud lingüística de un hablante es el resultado de demostrar sus creencias y conocimientos, sus afectos y su actitud de conducirse lingüísticamente de una forma determinada ante una lengua o una situación cultural y sociolingüística (FALCÓN, 2018).

En consecuencia, en el presente estudio se usa el enfoque mentalista porque es más completo e incluye los tres componentes de las actitudes: el cognitivo, el afectivo y el conductual que conllevan al análisis de las actitudes lingüísticas de los escolares bilingües quechua-castellano.

METODOLOGÍA

El lugar de estudio se encuentra en la comunidad de Bello Progreso, ubicada en la provincia de Huacaybamba en la región de Huánuco; tiene aproximadamente 68 viviendas y 269 habitantes.

La lengua originaria que predomina es el quechua de la variedad central. Asimismo, el castellano es utilizado por la gran mayoría para comunicarse en diferentes contextos de la vida cotidiana. En cuanto a su población estudiantil, está conformada, básicamente, por estudiantes bilingües quechua- castellano.

La situación lingüística, correspondiente a un bilingüismo social, muestra que el castellano es considerado como la lengua más prestigiosa frente al quechua. La metodología utilizada es de enfoque

cualitativo que posibilitó estudiar los comentarios y las creencias de los entrevistados o colaboradores.

Como menciona Monje (2011), una de las características de este tipo de enfoque es su condición de desarrollo de tipo espiral y que conduce a una categoría de diseño semiestructurado y flexible. Está basado en el estudio de las cualidades de los fenómenos analizados que conlleva a la exégesis y la comprensión. En el trabajo se analizan 65 comentarios.

El nivel de investigación fue descriptivo porque se buscó describir las actitudes lingüísticas desde sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, con los factores edad, grado escolar, familia y contexto amical.

En cuanto a la muestra, se estudiaron las actitudes lingüísticas frente al quechua y castellano de los sesenta escolares bilingües de nivel secundaria de primero a quinto grado de la IE "JVA". Por eso, en cada grado se obtuvieron doce actitudes lingüísticas (en los cuales participaron seis mujeres y seis varones) cada grado con su respectivo grupo etario (véase tabla 1).

El tipo de muestreo usado fue muestreo por conveniencia, ya que el investigador decide quiénes pueden ser parte del estudio. Como alude Hernández *et al* (2014), esta muestra es un procedimiento de selección elegido por las características del estudio, más que un criterio estadístico de generalización.

Es decir, este tipo de estudio permite obtener una muestra de la población estudiantil por su accesibilidad con ciertas características tales como estudiantes con disposición voluntaria para la investigación, es decir, no son obligados y deben ser bilingües (dominio de quechua y castellano) pertenecientes entre primer y quinto grado de secundaria.

Tabla 1 - Rangos de edad y sexo

Grados	Grupo etario	Mujeres	Varones	Total
1.°	12 a 15 años	6	6	12
2.°	14 a 16 años	6	6	12
3.°	14 a 19 años	6	6	12
4.°	15 a 22 años	6	6	12
5.°	16 a 24 años	6	6	12
Total		30	30	60

Fuente: Elaboración propia.

El recojo de datos se realizó mediante la técnica de la entrevista estructurada. Para ello, se elaboró una serie de preguntas de manera ordenada y por cada dimensión o componente de la actitud lingüística: saberes o creencias (dimensión cognitiva), sentimiento o la identidad (dimensión afectiva) y la actuación ante las lenguas (dimensión conductual).

Mediante este método se obtuvieron los datos, entrevistando a sesenta escolares de primero a quinto grado del colegio "JVA". El objetivo fue indagar la valorización, la identidad y las percepciones que ellos tienen respecto al quechua y castellano. Estas entrevistas se realizaron en el horario de clases con la autorización de los docentes. En algunos casos se llevaron a cabo en el receso.

ANÁLISIS

Dimensión cognitiva: saberes o creencias de la lengua quechua y castellana

Este grupo de resultados están relacionados con la dimensión cognitiva de la actitud lingüística. Respecto a la pregunta 1: "¿qué

sabes respecto a la lengua quechua?" Se han obtenido los siguientes comentarios.

(1) "Es una lengua originaria del Perú" (2ML15).

(2) "Es una lengua originaria de los incas del Perú y le llamamos como primera lengua" (3VW15).

(3) "Es la lengua materna e identifica al Perú y es nuestra tradición" (4VA16).

(4) "Es una lengua materna que nos dejaron nuestros antepasados y se habla mayormente en la sierra del país" (5MM18).

Las opiniones de los estudiantes de primero a quinto grado de secundaria coincidieron que el quechua es una lengua originaria del Perú. Las respuestas de tercero a quinto eran un poco largas; algunas evidenciaban creencias o suposiciones, así como: "solamente en la sierra es hablada esta lengua". También, en las zonas urbanas se usan por los migrantes quechua hablantes. Ahora, la pregunta 2, referente al conocimiento que los estudiantes tienen sobre la lengua castellana.

(5) "Es una lengua que hablamos día a día" (1MM14).

(6) "Es la segunda lengua del Perú y que practicamos diariamente" (3VC16).

(7) "Es una lengua extraída de los españoles hacia nuestro país Perú y se conoce como segunda lengua" (4VR15).

(8) "El español o castellano es una lengua romance" (4VY15).

(9) "El castellano es una lengua común que se habla en mayor parte de nuestro país Perú, más en las ciudades" (5MY17).

(10) "Es una lengua que se usa en los textos, conferencias y en todos los medios de comunicación que nosotros vemos y utilizamos diariamente" (5VC18).

La mayoría de los estudiantes de primero y quinto grado mencionaron que cotidianamente hablan más el castellano que el quechua. Asimismo, creen que el castellano es la segunda lengua del país, ya que ellos primero aprenden a hablar el quechua como su primera lengua.

Además, algunos de cuarto grado añaden los términos "españoles" y "lengua romance" demostrando que sí tienen conocimientos básicos del castellano. Por otro lado, algunos estudiantes de quinto grado aludían a que el español es hablado en la mayor parte de Perú y en consecuencia, es usado en cualquier tipo de texto escrito y oral, en los medios de difusión, ya sea en la televisión, la radio, las redes sociales, etc. Esto implica que los educandos de últimos grados poseen más conocimiento.

Finalmente, en esta sección la pregunta planteada fue respecto a los saberes de la oralidad, lectura y escritura (preguntas 3, 4 y 5): "¿para hablar, leer y escribir, sin mayor dificultad, usas la lengua quechua o castellana? ¿Por qué?"

(11) "Para hablar con mis padres en casa uso el quechua porque ellos hablan en quechua. Para leer y escribir uso el castellano porque desde inicial nos enseñaron en castellano" (1MY14).

(12) "Yo hablo, leo y escribo puro en castellano" (1VY12).

(13) "Hablo en castellano porque hemos nacido en un país que la mayoría hablan solo castellano. Leo, también, en castellano porque los textos están escritos en esta lengua y escribo igual en castellano ya que desde pequeño e inicial nos enseñaron" (1VJ13).

(14) "Uso castellano para hablar en general, pero en mi casa estoy acostumbrada a conversar con mis papás o familiares en quechua. Para leer y escribir uso castellano porque desde chiquito nos enseñaron en la escuela" (2ML15).

(15) "Para hablar con mi familia uso el quechua porque me enseñaron, para leer y escribir utilizo el castellano para no tener dificultades" (3MM15).

(16) "Hablo en castellano porque es más fácil y día a día aprendemos en la escuela, para leer y escribir también uso castellano es más fácil" (3VO19).

(17) "Para hablar uso las dos lenguas intercaladas porque nos hemos acostumbrado así por nuestra familia y comunidad, pero más hablamos el castellano" (4VE15).

(18) "Para hablar rápidamente y no tener mayores dificultades usamos el quechua con nuestros amigos y familiares" (5VC18).

(19) "Para leer y escribir usamos el castellano porque es más fácil y aprendimos el abecedario en español y la mayoría de los textos están escritos en esta lengua" (5MY18).

En primer y segundo grado, la mayoría, tanto los varones como las mujeres, coincide en que hablan quechua con sus familiares en casa. Solamente dos varones de primero mencionaron que usan el castellano para las tres competencias: oralidad, lectura y escritura.

En tercer grado, la mayoría usa castellano para hablar. Algunos mencionan usar el quechua en la oralidad porque su familia habla en casa y de ellos aprendieron. Y referente a la lectura y escritura, usan el castellano porque es más sencillo.

Todos los estudiantes de quinto, entre los 16 a 24 años, dijeron que usan el quechua para hablar. Pero utilizan esta lengua solo para conversar con familiares, amigos o compañeros del salón, porque consideran que es más rápida la comprensión y sin mayor dificultad. Para leer y escribir, definitivamente, todos coincidieron que utilizan el castellano.

En general, se evidenció que los estudiantes de primero a quinto grado usan mayormente el castellano para las tres competencias y el quechua solo en la oralidad con sus familiares en casa, amigos en el colegio o en las calles.

Dimensión afectiva: identidad con las lenguas

Este grupo de resultados están relacionados con la dimensión afectiva de la actitud lingüística. Respecto a la siguiente pregunta 6: "¿qué temas de conversación empleas cuando hablas quechua?" Se obtuvieron las respuestas a continuación.

(20) "Cuando nos reunimos con nuestros amigos hablamos quechua de temas personales" (1MM14).

(21) "Conversamos sobre temas personales con nuestros padres, abuelos o amigos" (2VJ15).

Como se lee en las opiniones de los estudiantes de primero y segundo grado, coincidieron en que dialogan sobre temas personales

con las personas más cercanas a ellos, tales como sus padres, abuelos, amigos o compañeros.

(22) "Hablamos quechua sobre cualquier tema cuando conversamos con nuestros papás o amigos, sino no hablamos en quechua" (3VM16).

(23) "Hablamos quechua en nuestra casa sobre la chacra, temas personales, el trabajo, etc." (4ME15).

(24) "Cuando nos reunimos con nuestros amigos hablamos sobre nuestras anécdotas, chistes y algunas bromas" (5VD21).

Asimismo, los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado, tanto los varones como las mujeres, coincidieron en mencionar los agentes con quienes conversan; es decir, padres, amigos, familiares y usan la lengua quechua. Pero en este caso, especificaron algunos temas que hablan, así como las anécdotas, bromas, chistes, sobre el trabajo, entre otros.

Ahora, la pregunta 7: "¿La lengua quechua se debería enseñar en todos los colegios y universidades? ¿Por qué?" Ha sido respondida de la siguiente manera**.**

(25) "No, porque no todos saben" (1MJ13) (1VJ15).

(26) "No, no llegaríamos a entendernos bien porque son diferentes formas de hablar. Aquí en Huánuco lo que hablamos es diferente a lo que hablan en Ayacucho" (2MM15).

(27) "Sí, para que todos los peruanos aprendan a hablar, escribir y a leer porque es la lengua originaria del Perú" (3MY17).

(28) “Sí, porque es importante saber quechua por ser nuestra lengua madre” (3VR16).

(29) “Sí, porque esta lengua quechua identifica a los peruanos y es nuestra lengua materna” (4VA18) (4ML19).

(30) “Sí, porque es una lengua originaria de Perú y así podemos aprender más sobre nuestra quechua” (5VO23).

Los estudiantes de primer y segundo grado, entre los 12 a 15 años de edad, están en desacuerdo sobre la enseñanza de la lengua quechua en todos los colegios y universidades. Mientras que, a partir de tercero a quinto tanto, entre los 16 a 24 años de edad, se muestran positivos frente a este aprendizaje.

Entonces, se deduce que a partir de más edad tienen más consciencia del quechua, considerando que si es la lengua originaria del país todos los peruanos deben aprender y conocer, mejor aún desde la educación básica hasta la educación superior.

Por otro lado, en la pregunta 8: “¿La lengua quechua debería emplearse en programas de televisión y de radio? ¿Por qué?” Se obtuvieron los siguientes comentarios.

(31) “No creo, porque no todos saben quechua y no pueden entender” (1MG13).

(32) “No, mayormente se usa el castellano porque casi todos hablan y saben esta lengua” (2VR16).

(33) “Sí, en la radio escuchan nuestros papás y pueden entender mejor” (3MR15).

(34) “Sí, para que nuestros padres y abuelitos entiendan más” (3VT16).

(35) "Sí, sería más comprensible para los quechuahablantes y así aprendan los que no saben" (4MR21).

(36) "Sí, podríamos comprender mejor la información que brindan y al mismo tiempo fortalecer nuestra lengua originaria. Así como en vocabularios, algún aspecto de gramática, y entre otros" (5VP20).

Los comentarios respecto a la pregunta planteada sobre el uso de la lengua quechua en programas de televisión y en la radio varían según el grado y la edad. Los estudiantes de primer y segundo grado de nivel secundaria, entre los 12 y 16 años de edad, no desean que se use el quechua sabiendo que no todos conocen esta lengua.

Sin embargo, a partir de tercer grado, los estudiantes afirman que sería buena idea utilizar el quechua para que sus padres, abuelos o familiares comprendieran más. Por eso, los educandos de tercero, entre los 15 a 19 años de edad, se refieren al beneficio de usar quechua en televisión o en la radio para las personas de más edad que hay en casa, debido a que ellos no entienden mucho el castellano.

También, los de cuarto grado, entre los 16 a 22 años, opinan que sería benéfico el uso del quechua en la radio o televisión para todos, incluyendo a los quechuahablantes y a los que no conocen. A esta idea añaden los de quinto grado, entre los 16 a 24 años, que no solamente esto sirve para comprender la información, sino también para fortalecer la lengua quechua.

Entonces, a medida que los estudiantes van pasando de grado y su edad aumenta, consideran al quechua como una lengua valiosa para todos. Seguidamente, en la interrogante 9: "¿Te sientes identificado/a con el quechua o castellano? Por qué" Se tuvo las siguientes respuestas.

(37) “Con el castellano” (1VG15).

(38) “Yo me identifico con ambas lenguas” (2MD13).

(39) “Me identifico con quechua porque mi familia habla más quechua” (3MR15) (3VS15).

(40) “Sí, me identifico con el quechua porque es mi lengua materna” (3VY14).

(41) “Me identifico con el quechua porque me gusta hablar y aprender” (4VY15).

(42) “El quechua me hace sentir identificado porque es mi lengua materna y es más fácil para comunicarme” (4MR16).

(43) “Me identifico con el quechua, pues soy quechua hablante” (5MJ18).

(44) “quechua yo me siento orgulloso de hablar mi lengua materna” (5VC18).

Como se leen en las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta si se identifican con el castellano o el quechua, a medida que pasan de grado generan más interés sobre el quechua. Por ejemplo, en primer grado todos se identifican con el castellano.

En segundo grado no se deciden con cuál de ellos se sienten identificados, por eso mencionan ambas lenguas. De tercero a quinto, sí tienen claro que se identifican con el quechua por diferentes razones: por ser su lengua originaria y por la facilidad de comunicarse.

Dimensión conductual: Actuación o reacción ante las lenguas

Este grupo de resultados están relacionados con la dimensión conductual de la actitud lingüística. Referente a la interrogante 10:

"¿en qué ámbitos, momentos o lugares hablas el quechua con más frecuencia o casi siempre? ¿Por qué?", veamos las opiniones.

(45) "En casa con mis familiares" (1VM14).

(46) "En mi casa, en la chacra, en cumpleaños" (2ML12).

(47) "En casa para que los padres entiendan mejor" (3VY14).

(48) "En la plaza con los amigos" (3VC16).

(49) "En mi comunidad o en mi pueblo con mis amigos o mis padres" (4VE15).

(50) "Yo hablo más en mi casa y con mis patas" (5MC18).

Todos los estudiantes de primero a quinto grado mencionaron ámbitos iguales o semejantes en que usan la lengua quechua, así como, en la casa, en la comunidad, en la chacra con sus familiares o amigos.

Respecto a la pregunta 11: "¿En qué ámbitos, momentos o lugares hablas el castellano con más frecuencia o casi siempre? ¿Por qué?" Se tiene las siguientes opiniones:

(51) "En el colegio, cuando participo en las clases de los profesores" (1VY12).

(52) "En el colegio, porque la mayoría de los profesores hablan castellano" (2MJ16).

(53) "En horas de clase y porque los profesores nos hablan en castellano" (3MR15).

(54) "En el colegio hablo con los maestros, ellos solo hablan castellano" (3VR19).

(55) “En las ciudades, así como Lima, cuando las personas no entienden quechua” (4VY15).

(56) “Yo hablo frecuentemente el castellano cuando voy a la posta” (4MJ16).

(57) “En hora de clase y con personas desconocidas” (5VC18).

(58) “En el centro de salud, cuando voy a la provincia” (5MY17).

En este caso, casi todos los estudiantes de primero a quinto coincidieron en que usan el castellano en el colegio o a la hora de clases con sus docentes. Pero, a partir de cuarto grado, añadieron otros lugares como el centro de salud o cuando viajan hacia las ciudades (Lima) y con aquellas personas que no conocen. Por consiguiente, la lengua castellana es utilizada más en el ámbito académico y fuera de casa.

Finalmente, la pregunta 12: “En tu vida cotidiana, ¿por qué consideras que usas más el castellano y no el quechua?”

(59) “Porque desde chiquito me enseñaron a hablar castellano” (1MD13).

(60) “Es que mi mamá me obligó a hablar” (1VK12).

(61) “Porque la mayoría hoy en día habla en castellano” (2MM16).

(62) “Porque el castellano hablo en la escuela” (2VK14).

(63) “Porque la mayoría de nuestros docentes nos enseñan en castellano, así como los textos están escritos todo en castellano” (3VE15).

(64) “Mayormente fuera de casa hablamos castellano porque desde el nivel inicial nos enseñaron en esta lengua” (4MY17).

(65) "Porque es la primera lengua oficial de nuestro país Perú y es mejor vista frente al quechua y tienes más oportunidad en cuanto al estudio y trabajo" (5VJ24).

En general, los comentarios se asemejan a la enseñanza del castellano desde niños. En el caso de los de primer grado creen que han sido obligados a aprender el castellano y los de segundo grado usan más esta lengua porque la mayoría habla en el colegio. Por otro lado, de tercero a quinto, tienen más fundamento en sus respuestas refiriéndose al ámbito académico y el caso peruano. Entonces, de acuerdo al grado al que ascienden, tienen más ideas y experiencia para responder las interrogantes.

CONCLUSIONES

La interpretación de los resultados, referente a la dimensión cognitiva, manifiesta que los estudiantes de primero a quinto grado demuestran conocer o tener saberes sobre el quechua como lengua originaria del Perú, sin embargo, no tienen conocimiento en las tres competencias: leer, escribir y hablar. Por ello, solo el aspecto oral es usado con los familiares y amigos. Para leer y escribir usan el castellano. Y sobre el conocimiento que tienen del castellano, solo los estudiantes a partir de tercer grado demuestran conocer.

Ahora, respecto a la dimensión afectiva de la actitud lingüística, los educandos de primero a quinto grado muestran que usan la lengua quechua en temas de conversación de índole personal, laboral, humor, las anécdotas solamente con amigos o compañeros, padres o familiares que resulta ser limitado. En cambio, el castellano es usado, en general, con otras personas que no son familiares, amigos o conocidos.

Por otro lado, los estudiantes de primer y segundo grado no desean que se enseñe el quechua en los colegios y universidades ni que se use en programas de televisión o radio porque no todos saben esta lengua. Pero a partir de tercer grado anhelan que la lengua indígena del Perú llegue a todas las personas y así aprendan. Asimismo, en cuanto a la identificación con quechua o castellano, solo los estudiantes de últimos grados (3. ° a 5. °) se identifican con el quechua como su lengua originaria y del país.

En la dimensión conductual de la actitud lingüística, los estudiantes de primero a quinto hablan quechua en casa con sus familiares y en la calle con sus amigos. El castellano lo utilizan para el ámbito académico o laboral cuando viajan a la ciudad y con las personas desconocidas en cualquier lugar (así como en el centro de salud).

Finalmente, se observan algunos factores sociales que inciden en las actitudes lingüísticas de los estudiantes. La *edad* influye de manera positiva hacia el quechua porque a medida que el escolar va cumpliendo más años de edad tiene más consciencia sobre el quechua, y esto hace que se complementa con el factor *grado escolar*.

Puesto que, a partir de tercer grado, los estudiantes son más conscientes de la importancia de su lengua originaria. Asimismo, los factores *familia* y *contexto amical* son vitales para la preservación del quechua, porque los estudiantes únicamente interactúan en su lengua materna con su familia y amigos o conocidos.

REFERENCIAS

AVILES, J. **Los estudiantes saben hablar quechua, pero no lo demuestran**: Usos y actitudes lingüísticas de los estudiantes de la

unidad Educativa 18 de mayo del municipio de Punata con respecto al quechua y el castellano (Tesis de Maestría en Sociolingüística). Cochabamba: UMSS, 2017.

BAKER, C. **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**. Lima: Ediciones Cátedra, 2000.

BLAS, J. **Sociolingüística del español**. Lima: Ediciones Cátedra, 2012.

BLAS, L. "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica". **Estudios Filológicos**, vol. 34, 1999.

CAMPOS, I. "Actitudes de los maestros en formación hacia las lenguas extranjeras y la educación multilingüe". **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 24, n. 2, 2021a.

CAMPOS, I. "Actitudes del profesorado de educación secundaria hacia la lengua aragonesa". **Revista Complutense de Educación**, vol. 32, n. 4, 2021b.

FALCÓN, P. **Identidades y actitudes lingüísticas en comunidades bilingües de la selva central**. Cochabamba: Fondo Editorial UMSS, 2019.

FALCÓN, P.; ESQUIVEL, J. "Actitudes lingüísticas de migrantes andinos en áreas sociodemográficas de lenguas en contacto". **Lengua y Sociedad**, vol. 19, 2021.

FASOLD, R. **La sociolingüística de la sociedad**. Lima: Editorial Visor Libros, 1996.

GARCÍA, J. (2019). **Actitudes lingüísticas en los estudiantes bilingües quechuacastellano de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga** (Trabajo de Final de Grado en Lingüística). Cochabamba: UMSS, 2019.

HERNÁNDEZ, R. *et al*. **Metodología de la investigación**. Madrid: McGraw- Hill, 2014.

HUGUET, Á. Y JANÉS, J. "Mother tongue as a determining variable in language attitudes. the case of immigrant Latin American students in Spain". **Language and Intercultural Communication**, vol. 8, n. 4, 2008.

JIMÉNEZ, P. **Actitudes lingüísticas en la comunidad nativa Cubantia** (Trabajo de Final de Grado en Lingüística). Cochabamba: UMSS, 2019.

LÓPEZ, H. **Sociolingüística**. Lima: Editorial Gredos, 1989.

LÓPEZ, H. **Sociolingüística**. Lima: Editorial Gredos, 2015.

LOVÓN, M. "'La literacidad para legislar': Una ideología hegemónica reproducida por el diario peruano". **Correo: Literatura y Lingüística**, vol. 41, 2020.

LOVÓN, M. "Enseñanza de la lengua vernácula como segunda lengua: lenguas indígenas peruanas en estado de L2". **Escritura y Pensamiento**, vol. 19, n. 38, 2017.

LOVÓN, M.; QUISPE, A. "¿Quién tiene el derecho a opinar sobre política lingüística en el Perú?: Un análisis crítico del discurso". **Íkala***,* vol. 25, n. 3, 2020.

MADARIAGA, J.; HUGUET, Á.; JANÉS, J. "Language attitudes in Catalan multilingual classrooms: Educational implications". **Language and Intercultural Communication**, vol. 16, n. 2, 2016.

MAIRENA, R. "Las actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Managua y Masaya frente a las variedades del español centroamericano". **Boletín de la Academia Peruana de la Lengua**, vol. 70, 2021.

MARTOS, I. "Inmigrantes colombianos en Madrid: Actitudes lingüísticas y pautas de integración social". **Lengua y Migración**, vol. 12, 2020.

MONJE, C. **Métodos de la investigación cuantitativa y cualitativa**: Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana, 2011.

MORALES, I. **Actitudes lingüísticas de los padres de familia y docentes de las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe de la ciudad de Huaraz hacia el quechua** (Tesis de Maestría en Lingüística). Cochabamba: UMSS, 2020.

MORENO, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Lima: Editorial Ariel, 2009.

PERALTA, E.; TAIPE, V. **Actitudes y opiniones de los padres de familia frente al uso del quechua en Huamburque y Ninabamba** (Trabajo de Final de Grado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe). Lima: USIL, 2020.

ROBLES, M.; YALTA, E. "Actitudes lingüísticas en torno al pretérito en modo indicativo de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos". **Lengua y Sociedad**, vol. 18, 2020.

SARNOFF, J. “Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict”. *En*: JAHODA, M.; WARREN, N. (eds.). **Attitudes**. Lima: Penguin, 1966.

SULLÓN, A. “Actitudes lingüísticas hacia el quechua y sus hablantes en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. **Lengua y Sociedad**, vol. 18, 2020.

YUCRA, B. **Actitud de los niños, docentes y padres de familia frente a la educación intercultural bilingüe quechua–Puno** (Tesis de Maestría en Lingüística Andina y Educación). Lima: UNAP, 2012.

SOBRE LOS AUTORES

SOBRE LOS AUTORES

Ana Paredes Valera es especialista en monitoreo de la planificación de equipos de una Dirección Intercultural del Ministerio de Educación de Perú. Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo. E-mail para contacto: aparedesva@ucvvirtual.edu.pe

Badie Anneriz Cerezo Segovia es profesora de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Doctora en Investigación y Planificación Educativa. Interés en áreas de educación e investigación ambiental. E-mail para contacto: bcerezo@uteq.edu.ec

Eduardo Diaz Ocampo es profesor de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Doctor en Ciencias Padagógicas. Interés en áreas de educación e investigación ambiental. E-mail para contacto: ediaz@uteq.edu.ec

Elói Martins Senhoras es profesor de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) e investigador del *think tank* IOLEs. Licenciado en Economía, Política y Geografía. Doctor en Ciencias. *Post doc* en Ciencias Jurídicas. E-mail para contacto: eloisenhoras@gmail.com

Eusébio Ebert León Martínez es doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor de Literatura Española de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. E-mail para contacto: eusebioelm@ucpejv.edu.cu

SOBRE LOS AUTORES

Fabiola Karina Andrade Cedeño es profesora de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Magíster en Gerencia Educativa. Interés en áreas de educación e investigación ambiental. E-mail para contacto: fandradec2@uteq.edu.ec

Francielle de Camargo Ghellere es docente de la Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. Doctora en Sociedad, Cultura y Fronteras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail para contacto: franciellеghellere@gmail.com

José Miguel Sibina Pereyra es docente de la Universidad San Ignacio de Loyola. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Marcelino Champagnat. E-mail para contacto: miguelsibina@hotmail.com

Leonardo Santiago Vinces Llaguno es profesor de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Magíster en Gerencia Educativa. Interés en áreas de educación e investigación ambiental. E-mail para contacto: lvinces@uteq.edu.ec

Lizlaleyne Ramírez Rodríguez es docente de Educación Básica. Licenciada en Educación Secundaria. Estudiante de la Maestría en Lingüística en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. E-mail para contacto: lizlaleyne.ramirez@unmsm.edu.pe

SOBRE LOS AUTORES

Maria Nilvane Fernandes es docente de la Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doctora en Educación por la Universidade Estadual do Amazonas (UEM). E-mail para contacto: nilvane@gmail.com

Mireya Frausto es profesora en la Universidad Americana de Europa. Doctora en Hipnoterapia Clínica y Médica por la Asociación Internacional de Hipnoterapeutas Eclécticos. E-mail para contacto: mireya.frausto@aulagrupo.es

Miriam Janneth Pantoja Burbano es profesora de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes. Magíster en Gestión Empresarial por la Universidad Técnica Particular de Loja. E-mail para contacto: ui.miriampantoja@uniandes.edu.ec

Nelson Javier Lucero Ayala es profesor de la Unidad Educativa 17 de Julio. Magíster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. E -mail para contacto: t.humano3000@gmail.com

Olga Herrera es docente de Educación Básica Primaria. Maestra en Gestión de la Tecnología Educativa. Doctoranda en Educación por la Universidad Americana de Europa. E-mail para contacto: oljaheto@gmail.com

SOBRE LOS AUTORES

Ricardo Gabriel Rossi Ortiz es docente de la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO). Maestro y doctorando en Administración por la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO). E-mail para contacto: ricardo.rossi@upao.edu.pe

Ricardo Manuel Rossi Valverde es docente en la Universidad Privada del Norte (UNP). Doctor en Administración por la Universidad Nacional de Trujillo (UNT). E-mail para contacto: manuel.rossi@upn.pe

Silvana Aparecida de Souza es docente de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doctora en Educación por la Universidade Sorbonne Paris Nord (USPN). E-mail para contacto: silvana.souza@unioeste.br

Simone Rodrigues Batista Mendes es licenciada en Literatura. Magíster en Educación. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contacto: simonebatista810@gmail.com

Wilfredo Carcausto Calla es docente investigador de la Universidad Cesar Vallejo (UCV). Magíster en Problemas de Aprendizaje. Doctor en Educación por Universidad Alas Peruanas (UAP). E-mail para contacto: wcarcausto@ ucv.edu.pe

REGLAMENTO DE PUBLICACIÓN



REGLAMENTO DE PUBLICACIÓN

La editorial IOLE recibe propuestas de libros o colecciones de autor para publicación en un flujo contínuo en cualquier época del año. El período para la revisión por pares de los manuscritos es de 7 días. El plazo de publicación es de 60 días después de la presentación del manuscrito.

El texto presentado para evaluación debe tener una extensión mínima de 50 páginas. El texto debe estar a espacio simple, Times New Roman y tamaño de fuente 12. Todo el texto debe seguir las normas ABNT.

No se deben incluir en el libro elementos pretextuales como dedicatoria y agradecimiento. Los elementos posttextuales como la biografía del autor de hasta 10 líneas y las referencias bibliográficas son obligatorios. Las imágenes y figuras deben presentarse dentro del cuerpo del texto.

El envío del texto debe realizarse en un solo archivo mediante un archivo de documento Word en línea. El autor/organizador debe enviar el manuscrito directamente a través del sistema editorial IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTACTO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023