



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

REVISTA
EDUCA
UMCH

Revista N° 009 / Agosto 2017

EDUCA UMCH - Volumen IX

Revista de la Universidad Marcelino Champagnat

COMITÉ EDITORIAL

Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Aldino César Serna Serna

Amado Muñoz Cuchca

Diseño

Richard Acuña Velásquez

Edición, Fondo Editorial de la
Universidad Marcelino Champagnat
Av. Mariscal Castilla, No 1270
Santiago de Surco-Lima, Perú
RUC 20111580996
www.umch.edu.pe
Telf.: 4490449

Primera edición:

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú No. 2013-07942

Impreso en Lima, Perú - Printed in Lima
Perú

Servicios Gráficos de:

Anghelo Manuel Rodríguez Paredes

Telf: 5256380

RUC: 10452947973



Universidad Marcelino
Champagnat

Rector

Hno. Pablo González Franco

Vicerrector

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Decano

Hno. Aldino César Serna Serna

Director de la Escuela de Posgrado

Hno. Marino Latorre Ariño

Sec. General

Hno. José Tico Marques

Prohibida la reproducción total o parcial de la siguiente obra, sin el permiso expreso del Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
NIVELES DE NARCISISMO EN EDUCADORES Y SUS EFECTOS EN LA FUNCIÓN TUTORIAL	9
Orlando Cerna Dorregaray	
EL ESTUDIANTE PROCRASTINADOR.....	23
Mg. César Ruiz Alva - Mg. Abel Cuzcano Zapata	
LOS MAPAS CONCEPTUALES	35
Iván Giraldo Enciso	
INTERACCIONES CON SENTIDO: EFECTOS POSITIVOS DE LA TERTULIA LITERARIA.....	65
Roberto Barrientos Mollo	
LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DEL DISTRITO DE SAN ISIDRO	73
Mg. Laura Morayma Arana Agüero - Mg. Janette María Coronado Tarrillo	
BASE Y FUNDAMENTO EN EL PROCESO Y RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	97
Felipe Aguirre Chávez *	
VALIDACIÓN DE JUEGOS EDUCATIVOS ADAPTADOS AL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL, PARA NIVELES DE INICIAL Y PRIMARIA, DE ZONAS URBANAS Y RURALES DE LIMA, AREQUIPA E IQUITOS	105
Silvia Adrianzen	

PRESENTACIÓN

En el marco de las celebraciones de nuestro bicentenario marista, nos complace presentar Educa UMCH en su novena aparición, una revista de carácter académico de la Universidad Marcelino Champagnat, cuyo objetivo primordial es difundir la investigación y promover la reflexión intelectual a través de la publicación semestral de informes de investigaciones, estudios evaluativos de intervención, estudios diagnósticos, reflexiones epistemológicas, métodos de aprendizaje, educación básica, educación formal, educación informal, entre otras.

Educa-UMCH es una revista dirigida a la comunidad universitaria marista y a todas las personas interesadas en las temáticas propuestas por los docentes y colaboradores de nuestra edición semestral.

En esta entrega, Orlando Cerna expone una investigación descriptiva correlacional en la que evidencia la relación que existe entre la estructura de personalidad narcisista de los educadores y el desempeño de la función tutorial de los mismos.

César Ruiz Alva y Abel Cuzcano Zapata nos exponen *“El estudiante procrastinador”*, una reflexión acerca de esta problemática, creciente entre los estudiantes. Se describe al estudiante procrastinador como una persona de perfil débil en lo que a organización, autodisciplina y fuerza de voluntad se refieren, ofreciendo diversas estrategias de intervención y ayuda en la acción tutorial.

Iván Giraldo Enciso en *“Los mapas conceptuales”* ahonda sobre la importancia de esta herramienta tan versátil para el trabajo de los docentes dentro del aula. Presenta, además, las posibilidades de evaluar los diversos mapas conceptuales producidos en clase.

Roberto Barrientos Mollo, escribe *“Interacciones con sentido: efectos positivos de la tertulia literaria”*, compartiendo un análisis de la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante, para favorecer el desarrollo mental de los estudiantes por medio de las Tertulias Literarias como encuentros de discusión en el aula, con miras a fomentar el diálogo igualitario

Laura Morayma Arana Agüero y Janette María Coronado, en su investigación de diseño correlacional: *“Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa parroquial del distrito de San Isidro”*, nos dan una visión de la relación entre estas variables, a partir de los resultados de su investigación.

Felipe Aguirre Chávez, en *“Base y fundamento en el proceso y resultado de la investigación educativa”* pretende responder a las cuestiones ¿A qué llamamos base? y ¿A qué

llamamos fundamento? como cuestiones esenciales importantes para la investigación científica educacional.

Por último, Silvia Adrianzén comparte el programa experimental *“Validación de juegos educativos adaptados al Diseño Curricular Nacional, para niveles de inicial y primaria, de zonas urbanas y rurales de Lima, Arequipa e Iquitos”*, cuya conclusión es alentadora en cuanto se determina que el uso de los juegos educativos mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes intervenidos.

Educa UMCH agradece las colaboraciones de los diversos autores que amablemente contribuyen para la difusión de sus propuestas académicas y sigue invitando a todos los docentes a hacerse presentes con sus aportes.

Comité Editorial

NIVELES DE NARCISISMO EN EDUCADORES Y SUS EFECTOS EN LA FUNCIÓN TUTORIAL

Orlando Cerna Dorregaray

RESUMEN

La presente investigación desea conocer la relación que existe entre la estructura de personalidad narcisista de los educadores con el desempeño de la función tutorial de los mismos. Es un estudio descriptivo correlacional, donde se describen los niveles de narcisismo en los educadores y se los relaciona con la percepción que los educandos tienen de la acción tutorial que realizan sus profesores tutores. Se evaluó a 172 profesores de los cuales 84 son tutores y a 3 765 estudiantes de secundaria de nueve colegios religiosos del Perú. Un aspecto a destacar del presente estudio es que hay mucha investigación de la tutoría en función del estudiante, pero no así desde la perspectiva de la personalidad del educador, como si la misma fuera negada y no se vinculara con el trabajo educativo. Lo que se buscó en el estudio es demostrar la importancia que tiene la variable personalidad del educador en las acciones tutoriales que los educadores realizan; en especial los niveles de narcisismo de los educadores y cómo estos están relacionados con la percepción de los estudiantes de la acción tutorial individual, grupal y con los padres de familia.

Los aspectos teóricos que sustentan las preguntas del estudio son propuestas desde la teoría psicoanalítica en general y desde la teoría de las relaciones de objeto de Melanie Klein y desde los estudios contemporáneos de Otto Kernberg, donde el objeto es definido como aquello con lo que el sujeto interactúa y que puede ser de diverso tipo. Esta perspectiva ayuda a comprender el fenómeno narcisista en la personalidad de los educadores. Para medir el narcisismo se utilizó la Escala N15 de Trechera desarrollada en España y adaptada para el presente estudio. Por el lado de la variable de la acción tutorial se parte de una concepción humanística de la psicología postulada por Rogers, donde el centro de la educación es la persona del educando. Para evaluar la acción tutorial se utilizó la Encuesta de Evaluación de la Acción Tutorial creada por Galve y García en España y adaptada para esta investigación. La encuesta evalúa tres áreas de la acción tutorial: la Relación Estudiante-Tutor, Grupo-tutor y Padres-Tutor; también brinda un resultado de la acción tutorial general.

Los análisis de confiabilidad y validez de los instrumentos en la población estudiada fueron adecuados. En la Escala N15 que mide narcisismo se alcanzó una confiabilidad Alfa de Cronbach para el grupo de tutores de 0,74 y para la muestra total de educadores de 0,78. También se realizaron análisis de validez de contenido utilizando el criterio de jueces, donde todos los ítemes a excepción de uno solo pasaron el criterio mínimo de 0,60 utilizando la fórmula de Aiken. En lo que respecta a la Encuesta de Acción Tutorial alcanzó una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.79.

Con los resultados anteriores se establecieron los niveles de narcisismo de los educadores y los niveles de acción tutorial evaluados por la percepción de los estudiantes. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos que integraron las características de la personalidad narcisista de los educadores y las características de la acción tutorial medida a través de la percepción de los educandos.

Dentro de los hallazgos destaca la relación que existe entre el narcisismo de los educadores y la acción tutorial evaluada por los estudiantes. También se encontró que el 73.5% de los tutores se ubican en un nivel medio de narcisismo, lo que indica que no estamos en un nivel patológico de narcisismo. De todos modos estos niveles medios influyen en la acción tutorial que es percibida por los estudiantes como no totalmente favorable o beneficiosa para ellos. Por otro lado, un dato interesante es percibir por parte de los educandos que los niveles altos son favorables para la acción tutorial. Esto estaría relacionado con la necesidad que tiene el adolescente de identificarse con personas a las que llegan a considerar muchas veces "ídolos". También se encuentra que se percibe como desfavorable para la acción tutorial los niveles bajos o muy bajos de narcisismo. Esto puede ser interpretado, como la necesidad de los adolescentes de tener tutores con un nivel de autoamor normal, cercano a la autoestima e incluso que este autoamor sea alto.

Otro dato que se recoge del estudio es que la percepción de la Acción Tutorial es más favorable en los colegios de provincias en comparación con los colegios de Lima. Son los estudiantes de los primeros años de secundaria los que perciben la acción tutorial como más favorable y va disminuyendo conforme avanzan en el grado de estudio; lo cual demuestra otro aspecto teórico de desarrollo adolescente: que conforme avanza en su edad, va sintiendo la necesidad de alejarse más, tanto de las figuras parentales como de las figuras de autoridad, como en este caso son los tutores, todo con el objetivo de lograr su propia identidad.

Otro hallazgo que se diferencia del resto es constatar que los niveles altos de narcisismo son perjudiciales para la relación grupo-tutor. Es decir que las acciones de liderazgo-narcisismo no contribuyen a la orientación grupal, a revisar los temas de interés de los estudiantes, a mejorar las relaciones interpersonales del grupo consigo mismo y con el tutor y con otros

profesores. De tal forma que un narcisismo en niveles altos o malignos como los llama Kernberg, es de una influencia negativa para la orientación tutorial a nivel grupal.

De este modo, la presente investigación, responde a una preocupación importante de la educación en nuestro país, donde la tutoría se constituye en el eje central que permite cumplir los objetivos de la formación integral de los adolescentes. Permite abrir el camino para señalar la importancia de la personalidad del educador en la formación de los estudiantes, formación de su mente, de su afectividad y de sus habilidades para relacionarse con los otros. Nos lleva a reconocer que la tutoría en particular y la educación en general requieren de una psicología que sea clínica y educativa, donde el enfoque psicoanalítico sea considerado en la medida que involucra la personalidad del educador. Es un estudio que nos confronta con nuestro propio narcisismo y que nos invita a educar desde el vínculo educador-educando, relación y vínculo que nos permite ser más y mejores seres humanos.

PROBLEMA

La educación tiene entre sus principales fines la formación integral del ser humano, es decir, tanto los aspectos cognitivos como afectivos. Esta formación requiere la participación de varios factores, entre ellos la formación profesional del docente en los aspectos teóricos y metodológicos que le permitan lograr los objetivos educacionales. Dentro de su formación, sin embargo, el perfil humano del educador como persona muchas veces se deja de lado, como si su personalidad, y su subjetividad no influyeran en su labor docente, en sus funciones académicas y sobre todo en las tutoriales. Es en estas funciones de tutoría donde los profesores tutores aparte de tener que recibir una formación especializada, deben de tener conocimiento de su estructura de personalidad y cómo esta facilita u obstaculiza el logro de sus funciones como tutor.

En el trabajo psicopedagógico de coordinación y asesoramiento con tutores a nivel de secundaria, se ha podido observar y evaluar empíricamente que uno de los principales obstáculos en el logro de los objetivos de la tutoría radica en la presencia de ciertas características de personalidad narcisista en algunos educadores. Se aprecia que una personalidad narcisista tiene una imagen distorsionada de sí mismo, falta de empatía, hipersensibilidad a la evaluación de los demás y dificultades en las relaciones interpersonales. Esto condujo a plantear una investigación que permita examinar si la personalidad de los educadores tutores tiene implicancia en sus funciones como tutor. Así el estudio se propuso responder la siguiente interrogante: ¿En qué medida se relaciona la estructura de personalidad narcisista de los educadores con el desempeño de la función tutorial de los mismos?

En nuestro medio los estudios sobre personalidad narcisista se han realizado a partir de la

psicología clínica y especialmente desde la psicoterapia. Los especialistas señalan que la estructura de personalidad narcisista es la psicopatología del fin del siglo XX e inicios del siglo XXI, tal como lo era la histeria a fines de siglo XIX. Incluso se postula que estamos viviendo una cultura narcisista, que privilegia el culto al cuerpo, al excesivo cuidado y afecto hacia uno mismo, que va más allá de un narcisismo normal que se asemeja a la autoestima y que se acerca más hacia un narcisismo maligno (Kernberg, 1998) que puede conducir al individuo hacia su autodestrucción.

Los estudios que se relacionan con esta investigación en el Perú es la realizada por Gheiler (2001) con sus aportes sobre la aplicación del psicoanálisis a la educación, quien postula la necesidad de buscar el desarrollo personal y psicológico del educador como requisito para ejercer la función de tutores. En Latinoamérica se han realizado avances significativos tanto en Argentina como en Brasil, postulando y enfocando la psicopedagogía desde una visión psicoanalítica. Precisamente nuestro acercamiento al tema se realiza desde los trabajos presentados por Cukier (1997) quien acuña el término didactogenia (patología inducida por la enseñanza) para explicar que es un educador con características narcisistas quien provoca en los educandos miedo, sometimiento, confusión y depresión. Si esto ocurre en la enseñanza y aprendizaje en general qué puede estar ocurriendo a nivel de las funciones de la tutoría que se concretizan en labores de consejería (tutoría individual) y de liderazgo (tutoría grupal). Esta investigación estudió la influencia de la variable personalidad narcisista en las funciones de tutoría antes descritas y su repercusión en el quehacer educativo en general.

Nuestra posición teórica se ubica en el enfoque psicoanalítico en general y en particular en la propuesta de Klein y de sus seguidores como Kernberg (1998) quienes proponen que toda la vida psíquica humana se funda en las relaciones con otros desde el nacimiento. Nos referimos a relaciones de cuidado y atenciones. Muchas veces, en la medida que la realidad frustra las relaciones de afecto, el proceso de identificación con el self, hace que el individuo para defenderse de esta carencia o exceso de afecto del medio, se fije en sí mismo, es decir, el afecto se dirige hacia uno mismo, produciéndose una identificación narcisista que en algunos puede ser normal y en otros patológica. Desde esta perspectiva, todos tenemos un nivel de narcisismo. Nos preguntamos si el narcisismo de los educadores es normal o patológico y en qué medida estos niveles influyen en la labor tutorial que todo educador debe realizar.

Para la evaluación del narcisismo se utiliza la Prueba de Narcisismo de Trechera (1994) que fue necesario validar para este estudio ya que fue un instrumento creado en España, que se basa en el NPI (Inventario de Personalidad Narcisista) de Raskin y Hall (1988). Este instrumento se encuentra dentro del contexto psicoanalítico y permitió diagnosticar la personalidad narcisista de los educadores. Por otro lado, para la evaluación de la acción

tutorial se utilizó la Escala de Evaluación de la Acción Tutorial de Galve y García (1997) que también se validó para la muestra en estudio; con ella los estudiantes evalúan la acción tutorial en base a las acciones individuales y grupales que todo tutor realiza dentro de su labor.

En conclusión y en base a lo expuesto surgió la siguiente interrogante: ¿En qué medida se relaciona la estructura de personalidad narcisista de los educadores con el desempeño de la función tutorial? Interrogante que fue contestada desde dos perspectivas: el enfoque teórico psicoanalítico para explicar la personalidad narcisista y la pedagogía humanística para entender la función tutorial dentro de una educación que busca el desarrollo integral del educando. Ambos enfoques y su metodología permitieron un acercamiento objetivo y científico del presente estudio.

MÉTODO

Tipo de investigación

Se realiza una investigación descriptiva correlacional en la medida que nos interesa conocer las características de la personalidad de los educadores y relacionarlas con las características de la función tutorial evaluada por los educandos.

PARTICIPANTES:

Muestra

Conformada por dos grupos. Uno de profesores y otro de estudiantes. El grupo de profesores son del nivel de secundaria de colegios religiosos del Perú que constituyen un total de 172. De los cuales, para el estudio se escogieron 83 docentes que ejercen la función de tutores. Luego de las depuraciones del caso, se trabajó con 81 tutores en la medida que dos de ellos no proporcionaron algunos datos de la encuesta. Existen más tutores varones (58) que mujeres (25). Existen más tutores de Letras (55) que de Ciencias (28). La edad promedio del tutor es 39,7 años. Fueron evaluados con la escala N15 todos los tutores de secundaria.

El grupo de estudiantes, la población escolar evaluada llega a un total de 3765 educandos. Fueron evaluados todos con la Escala de Acción Tutorial. Se dividió a los estudiantes en dos grupos, los colegios de provincia y los colegios de Lima.

La muestra es intencional no probabilística.

Técnicas de recolección de datos

Para medir la estructura de personalidad narcisista se utilizó la Prueba de Narcisismo de Trechera conocida como N15, la cual tiene una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.83 y consta de 28 ítems. La prueba mide tres factores y dos subescalas. Los factores son: Narcisismo, maquiavelismo y dominancia. Las subescalas son: Falta de empatía y exhibicionismo.

Para la evaluación de la acción tutorial se utilizó la Escala de Acción Tutorial de Galve y García, que mide la función tutorial a nivel individual y a nivel grupal y que fue adaptada para la presente investigación.

Luego de los análisis estadísticos pertinentes se decidió trabajar con la Escala N15 en su versión total. En la tabla 1 se muestran las estadísticas descriptivas de la Escala N15 así como los niveles de narcisismo obtenidos para los docentes evaluados usando la distribución normal de N15. De este modo tenemos un baremo que nos permite el diagnóstico de Narcisismo en educadores de la muestra de estudio y que puede ser utilizado para muestras similares.

TABLA 1:

CATEGORÍAS DIAGNÓSTICAS DEL NARCISISMO PARA LA MUESTRA DE COLEGIOS RELIGIOSOS SEGÚN EL PUNTAJE OBTENIDO EN LA ESCALA N15

PUNTUACIONES	NIVELES DE NARCISISMO
68 o más	Muy alto
59-67	Alto
41-58	Medio
31 – 40	Bajo
30 o menos	Muy bajo
Media	48.9
D.E	8.9

En lo que respecta a la función tutorial, luego de los análisis estadísticos de la Escala de Acción Tutorial se decidió trabajar con el cuestionario completo y sus áreas. En la tabla 2 se presentan las estadísticas descriptivas del cuestionario y de sus áreas así como los niveles de la Acción tutorial obtenidos usando percentiles ya que no se tiene distribución

normal. Se presentan baremos que permiten un diagnóstico de la acción tutorial desde la percepción de los estudiantes y que será útil para la muestra de estudio y para simi-lares a ella.

TABLA 2

BAREMOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL PARA LA MUESTRA DE DOCENTES DE COLEGIOS RELIGIOSOS

NIVELES	PERCENTILES	ALUMNO-TUTOR	GRUPO-TUTOR	PADRES-TUTOR	ACCIÓN TUTORIAL TOTAL
ALTO	P70 o más	18-20	10	3-16	39-46
MEDIO	P40 – P69	14-17	8-9	11-12	33-38
BAJO	P39 o menos	0-30	0-7	0-10	0-32
	N	3765	3765	3765	3765
	Media	14.8	8.1	11.2	34.1
	D.E	4.0	2.2	3.3	7.3
	Mínimo	1	0	1	3
	Máximo	20	10	16	46

Diseño de investigación

El diseño de investigación es el descriptivo comparativo correlacional. Se describen y comparan las evaluaciones de la función tutorial por parte de los educandos de acuerdo a los niveles de narcisismo de los tutores. Luego se establecen correlaciones entre dichas variables para determinar si existe algún grado de asociación entre las mismas. Es decir, estamos ante un diseño de diferencias de grupo. Se compararon las apreciaciones (evaluaciones de la función tutorial), según el nivel de personalidad narcisista encontrado en los educadores.

Resultados

El objetivo del presente estudio fue analizar la influencia de los niveles de narcisismo de los educadores en la acción tutorial que los mismos realizan. Se presentan los resultados siguiendo el siguiente orden:

1. Resultados de la acción tutorial en el ámbito de los estudiantes.
2. Resultados del narcisismo en el ámbito de los tutores
3. Análisis para explicar la acción tutorial en función de las características de personalidad de los docentes.

1. Resultados de la acción tutorial en el ámbito del estudiante

Puede observarse que, por procedencia, los estudiantes de provincias obtienen valores medios superiores en las áreas: estudiante-tutor, grupo-tutor y padres-tutor.

Por otro lado, son los estudiantes de primero de secundaria los que obtienen mayor valor medio en las puntuaciones estudiante- tutor en relación a los de Lima. Los estudiantes de quinto son los que obtienen el menor valor medio en esta área, en relación a los demás grados de estudio.

En el área de relación grupo-tutor, son los estudiantes de segundo los que obtienen valor mayor medio que los demás grados y los estudiantes de cuarto y quinto obtienen el menor valor medio.

En el área padres-tutor, son los estudiantes de primer grado los que obtienen mayor valor medio y los estudiantes de quinto los que obtienen menor valor medio. Todo lo anterior lo podemos apreciar en la tabla 3.

TABLA 3

VALORES MEDIOS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR PARA LA ACCIÓN TUTORIAL CONSIDERANDO LA PROCEDENCIA Y GRADO DE ESTUDIO

ÁREA	PROCEDENCIA DEL COLEGIO		GRADO DEL ESTUDIANTE				
	PROVINCIA	LIMA	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
ESTUDIANTE-TUTOR	M 15.6 DE 3.7	14.2 4.1	15.7	15.0	14.8	14.2	14.1
GRUPO-TUTOR	M 8.7 DE 1,9	7.7 2,3	8.3	8,4	8.1	7.9	7.9
PADRES-TUTOR	M 12.3 DE 3.0	10.4 3.3	11.6	11.4	11.1	11.0	10.9

2. Resultados del narcisismo en el ámbito de los tutores

Los resultados nos muestran a 61 tutores con un nivel de autoamor de nivel medio; Es decir que los niveles de narcisismo, en la mayoría de tutores, no llegan a un nivel patológico. Solo hay 7 tutores que se ubican en los niveles altos o muy altos. Estos deberían recibir orientación psicológica en la medida que pueden influir en la función tutorial. Por otro lado, se observa un grupo de tutores que se ubica en los niveles bajos o muy bajos de narcisismo. Esto implica que estos tutores no se encuentran centrados en su propio yo o persona y que sus niveles de autoamor son bajos. Todo esto lo podemos apreciar en la tabla 4.

TABLA 4

NIVEL DE NARCISISMO EN LA MUESTRA DE TUTORES DE LOS COLEGIOS RELIGIOSOS

NIVELES DE NARCISISMO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUY BAJO	1	1.2
BAJO	14	16.9
MEDIO	61	73.5
ALTO	6	7.2
MUY ALTO	1	1.2
TOTAL	83	100

3. Análisis para explicar la acción tutorial en función de las características de personalidad de los docentes

Las comparaciones entre las áreas de la acción tutorial de los estudiantes, de acuerdo a los niveles de narcisismo de los tutores, encuentra diferencias muy significativas en todas las áreas evaluadas en la encuesta y en la percepción de la acción tutorial de los estudiantes.

Se observa que hay una mayor proporción de estudiantes con percepción de la acción tutorial por debajo de la mediana entre los que tienen tutores con niveles de narcisismo muy bajo, bajo y medio. Esta situación va cambiando conforme el estudiante pertenece a tutores que tiene niveles más altos de narcisismo, salvo en la percepción grupo tutor de los estudiantes con tutores con alto narcisismo.

Hay una mayor proporción de estudiantes con percepción de la acción tutorial por encima de la mediana entre los que tienen tutores con niveles de narcisismo muy alto.

En conclusión, estos resultados nos indican que existen diferencias significativas entre la percepción de la acción tutorial en función de los niveles de narcisismo de los educadores, con lo cual se comprueba la hipótesis de que la variable personalidad de los tutores sí esta relacionada con la acción tutorial que estos realizan.

En este sentido se aprecia que, a menores niveles de narcisismo, la percepción de la acción tutorial es percibida por el educando como menos beneficiosa o útil en su educación. Esto contrasta con los niveles altos o muy altos de narcisismo, en donde los estudiantes perciben que la acción tutorial es beneficiosa o útil para ellos.

Lo anterior contradice las hipótesis empíricas que señalan que este tipo de personalidad puede ser perjudicial. En todo caso, los adolescentes pueden estar percibiendo este narcisismo alto, no como una patología o un trastorno de personalidad, sino como un nivel alto de autoestima del profesor. Un dato importante es cuando nos fijamos en el área grupo-tutor. Se aprecia que los niveles altos de narcisismo no son percibidos como beneficiosos o útiles para la acción tutorial grupal. Es decir, un líder narcisista resulta perjudicial para los grupos que tiene a cargo. Todo esto lo podemos percibir en la tabla 5.

TABLA 5

PRUEBA DE COMPARACIÓN DE MEDIANAS PARA LA ACCIÓN TUTORIAL CONSIDERANDO LOS NIVELES DE NARCISISMO EN LOS TUTORES

NIVELES DE NARCISISMO EN EL TUTOR	MEDIANA	ESTUDIANTE -TUTOR	GRUPO - TUTOR	PADRES TUTOR	ACCIÓN TUTORIAL
	> <				
MUY BAJO		36.8	21.1	26.3	42.1
		63.2	68-9	73.7	57-9
BAJO		34.4	29.5	31.8	36.6
		65.6	70.5	68.2	63.4
MEDIO		42.8	41.6	40.6	50.0
		57.2	58.4	59.4	50.0
ALTO		49.5	37.7	50.0	61.4
		50.5	62.3	50.0	38.6
MUY ALTO		61.7	57.4	70.2	76.6
		38.3	42.6	29.8	24.4
	Sig.	0.000**	0.000**	0.000**	0.000**

Discusión

Uno de los hallazgos importantes del estudio ha sido que la percepción del estudiante de provincia es más de cercanía con el tutor y más favorable para su educación en general en comparación con el de la capital. En la provincia todavía se resisten a los cambios de la postmodernidad; el contacto personal es más real, lo cual nos aleja del individualismo que se propugna en las sociedades postmodernas como señala Lipovetsky (1991) citado por Trechera (1996).

Otro dato importante es la percepción de los estudiantes de la acción tutorial que varía de acuerdo al grado de estudio: los de 1º y 2º de secundaria perciben la relación alumno tutor como más cercana que los estudiantes de 4º y 5º de secundaria. Puede entenderse desde la postura de Erikson (1974,1983) donde la búsqueda de identidad primero pasa por una dependencia a otras figuras diferentes a la de los padres, en este caso los maestros, que se inicia con admiración en los primeros años de secundaria y termina con cuestionamientos al final de la secundaria cuando se logra la propia identidad.

Lo mismo puede ocurrir con la relación padres-tutor, donde los adolescentes puberales ,según Carbajal(1994), no vivencian la crisis de identidad en el mismo sentido que los adolescentes nucleares que se encuentran en 4º y 5º de secundaria. Por ello los puberales desean que la reunión con sus padres se dé y la perciben positiva.

Otro hallazgo nuclear se refiere a los educadores que presentan niveles medios de narcisismo: son evaluados desfavorablemente en su acción tutorial individual con sus estudiantes, lo cual indica que basta este nivel de narcisismo para que se dificulte la relación personal con el estudiante. Esto confirma nuestra hipótesis de la influencia negativa de una personalidad narcisista de los educadores. Tal como lo sostienen teóricamente Cukier (1997) y Manoni (1997) al plantear que el educador narcisista está más preocupado en satisfacer sus deseos personales que los de sus estudiantes, los cuales pueden ser anulados con ciertas estrategias mal llamadas pedagógicas.

No debemos olvidar que también se percibe como más favorable por los adolescentes los tutores con niveles altos de narcisismo, esto cuando se evalúa al tutor en su función de orientador individual, es decir a mayor narcisismo mejor percepción como tutor. Podemos explicar este resultado teniendo en cuenta lo que señala Kernberg (1999) quien sostiene que los adolescentes tienen la necesidad de una idealización exagerada de los que ellos consideran sus ídolos. Estos adolescentes pueden estar gratificando sus necesidades narcisistas a través de la relación personal que establecen con ellos. Esta identificación estaría explicando los resultados de la necesidad de un tutor más narcisista en la relación o el vínculo que se establece entre el estudiante y el tutor. En todo caso, como señala Kernberg, esta identificación es normal y estaría hablando de un grupo de

adolescentes que pueden ser en algunos casos normales y en otros casos neuróticos, mas no con características de personalidades patológicas del tipo borderline o narcisista en la medida que en lugar de una identificación que se expresa en nuestro estudio a través de una relación favorable en la relación estudiante-tutor, se expresaría en conflictos de desadaptación severa.

Finalmente, discutiremos el hallazgo del estudio que hace referencia a los niveles altos de narcisismo en los educadores: los estudiantes perciben desfavorablemente la acción tutorial grupo-tutor. Esto implica que el liderazgo ejercido por un tutor narcisista es perjudicial para que los adolescentes se sientan entendidos en sus intereses grupales, tales como la solución de problemas grupales y la mejora de las relaciones interpersonales con el resto de docentes que ingresan al aula a enseñarles. Esto se explica según Kernberg en la medida que los educadores narcisistas presentan mecanismos de proyección exagerados y ampliados debido a la concentración de poder en el líder, haciendo que la profecía autocumplida del educador narcisista dificulte las relaciones interpersonales del mismo y se deteriore la relación con el grupo por las acciones del tutor. Otra característica importante según Kernberg en estos líderes narcisistas y en nuestro caso educadores narcisistas, se refiere a la incapacidad para escuchar puntos de vista diferentes a los suyos y las defensas que realiza frente a su envidia inconsciente, que hacen que las relaciones con los educandos y demás colegas entre en continuos conflictos.

Por lo tanto, los resultados confirman que es necesario considerar la influencia de la variable personalidad de los educadores en la labor tutorial que tienen que ejercer, con el objetivo de formar integralmente a sus educandos.

Así, la tutoría que se propone debe partir del mundo interno, intrapsíquico, del tutor y del educando. Una tutoría que considere la personalidad del tutor, el narcisismo de los educadores y educandos. Solo a partir del reconocimiento de que necesitamos ser primero dueños de nosotros mismos, es decir dueños de nuestra psicología como adultos, podremos entendernos y ayudar a que los que están en desarrollo logren también entenderse y ser dueños de sí mismos.

No podemos educar negando la vida emocional, los niveles de narcisismo y vivir y educar alejados del mundo interno de los estudiantes y de las expectativas y proyecciones que ellos colocan en los educadores. Seamos capaces de dejar de repetir compulsivamente lo que ya antes hicimos y no fue suficiente. Elijamos por lo tanto un camino distinto y difícil al educar, difícil porque nos cuestiona y nos crea conflictos, pero que nos garantiza que al final seremos seres humanos más integrados y comprometidos con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caplansky, M. (1998). Narcisismo. *Conferencia en el curso introductorio de Formación en Psicoterapia Psicoanalítica*. CPPL Lima.
- Carbajal, G. (1993). *La aventura de la metamorfosis*. Colombia: Tiresias
- Cerna, O. (2003). *Niveles de narcisismo en educadores y sus efectos en la función tutorial*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Cukier, J. (1997). *Psicopedagogía Analítica*. Buenos Aires: Inédito.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Galve, J.; García, E. (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*. Madrid.
- García, J.M: (1995). *Narcisismo y efectividad docente en profesores universitarios*. Tesis presentada en la Universidad Iberoamericana. México DF: Universidad Iberoamericana
- Gheiler, M. (2003). *Psicoanálisis, Educación y Responsabilidad Social*. Lima: Centro de Desarrollo Humano y Creatividad; Centro de Investigación de la Universidad del Pacifico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Barcelona: Paidós.
- Klein, M. (1994). *Obras completas*. Barcelona: Paidós
- Trahtemberg. L. (2003). *Educación, salud mental, derechos humanos y responsabilidad social: estamos mal, no queremos mejorar, pero ¿qué para estar bien?* Psicoanálisis, Educación y Responsabilidad Social. Lima: Centro de Desarrollo Humano y Creatividad; Centro de Investigación de la Universidad del Pacifico. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Trechera, J.L. (1996). *¿Qué es el narcisismo?* Bilbao: Desclée de Brouwer.

EL ESTUDIANTE PROCRASTINADOR

Mg. César Ruiz Alva
Mg. Abel Cuzcano Zapata

RESUMEN

En este artículo se reflexiona acerca de una problemática que cada día es más creciente entre los estudiantes y que debe ser abordada en su conjunto por los que asumen la responsabilidad de formar al estudiante en el ámbito de la Educación. Aquí se describe al estudiante procrastinador como una persona cuyo perfil es débil en lo que a organización, autodisciplina y fuerza de voluntad se refiere. Se desea llamar la atención para identificar a este tipo de estudiante a tiempo, brindándole diversas estrategias de intervención, para que sean trabajadas principalmente dentro de la acción tutorial y se le ayude a superar sus dificultades.

Palabras claves: procrastinación, organización, voluntad, autodisciplina

SUMMARY

This article reflects on a problem that is increasingly growing among students and that should be addressed as a whole by those who assume the responsibility of training the student in the field of Education. Here the procrastinator student is described as that of a person whose profile is weak as regards organization, self-discipline, and willpower. It is desired to draw attention to identify this type of student in time, providing various intervention strategies, so that they are worked mainly within the tutorial action and help them overcome their difficulties.

Keywords: procrastination, organization, volition, self-discipline

INTRODUCCIÓN

Lo que para algunos puede ser entendido como “pereza”, para los profesionales de la Psicología y la Educación este es un serio problema que cada día va en aumento. El estudiante procrastinador se va a caracterizar por postergar las cosas, no saber organizarse para la actividad de estudio, aplicar la ley del menor esfuerzo en la tarea académica y solo responder en el aula para salir del paso, o priorizar “el placer antes que el deber”.

El significado del término “procrastinación” deriva del latín procrastinare, cuyo significado es “dejar las cosas o posponerlas para otro día”. La procrastinación es la tendencia a posponer o retrasar la finalización de una labor o tarea evitando la responsabilidad, decisiones y tarea que requieren ser desarrolladas.

Esta problemática se evidencia en los jóvenes universitarios a partir de una falta de autocontrol y de organización que va a afectar la toma de decisiones y en la mayoría de los casos, sus estudios universitarios. Los estudios realizados en los últimos años evidencian que una de las principales conductas inadecuadas en el ámbito universitario es la procrastinación académica, fenómeno cada vez más frecuente, pero no por ello mejor comprendido y abordado profesionalmente. La procrastinación se considera un retraso innecesario e irracional del inicio o conclusión de las tareas que generan conflicto y dificultades en el estudiante. Con frecuencia se ha etiquetado como una discrepancia entre “intención” y “acción”, es decir, la distancia entre lo que un estudiante tiene la intención de hacer y lo que en realidad hace. La procrastinación académica en entornos universitarios y en nuestro contexto cultural no ha recibido hasta la fecha suficiente atención en la investigación ni en la intervención psicopedagógica.

Los diversos estudios realizados en este campo (Alonso, 1995; Mas & Medinas, 2007) concluyen que existen diferentes tipos de procrastinadores, aquellos ocasionales y los cotidianos; son estos últimos los que presentan mayores problemas en el ámbito personal, académico, laboral, social y hasta familiar. Los estudiantes universitarios procrastinadores se van a caracterizar por no planificar sus actividades académicas en congruencia con el tiempo de entrega de las mismas, postergan sus actividades para último momento, teniendo como consecuencia bajo rendimiento académico que traen consigo el abandono de sus cursos o retiro por repitencia (Sánchez, Castañeiras & Posada, 2011).

Muchos profesionales de Educación y Psicología pueden asumir que este tipo de estudiante presenta un problema a nivel cognitivo o a nivel emocional y solo muchas veces evidencia una actitud de procrastinador. Estudiar la procrastinación en el estudiante peruano permitirá realizar caracterizaciones y correlaciones que posteriormente permitan el diseño de programas de promoción e intervención que ofrezcan las herramientas necesarias para lograr un oportuno y eficaz desempeño.

PROBLEMA

El problema afecta significativamente al estudiante que aplaza indefinidamente el estudiar, deja de hacer sus trabajos, ir a la biblioteca a investigar, manifiesta poco interés por la lectura y menos prepararse para sus exámenes. Más bien, se deja llevar por los placeres de la diversión con los amigos, el cine, el chat, las fiestas, incluso el alcohol. Cada vez más se está convirtiendo en un serio problema que afecta la salud psicológica de los estudiantes y, por ende, afecta la calidad de la formación profesional de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, son muchas las causas que llevan a los estudiantes a procrastinar (Bi-Anual Conferencia, 2005). En el colegio se observan niños a los que la mamá les hace la tarea para que no tenga nota desaprobativa, o ellas le facilitan todo a los hijos y por eso no se esfuerzan lo suficiente ya que mamá tarde o temprano les solucionará el problema. Igual en la secundaria, se aplica la ley del menor esfuerzo y los padres sienten que ya deben tomar distancia respecto de las cosas como tareas, repaso, estudio y contactos con el colegio (Ruiz, 2007). También se ha visto en la Universidad estudiantes que llegan con poca base académica, sin una metodología de estudio y trabajo intelectual y que ante las presiones de los cursos en el ciclo decaen pronto en su estado emocional ante la más mínima dificultad y se envuelven en una actitud depresiva, mostrando poco ánimo o falta de voluntad por asistir a clases, atenderla y cumplir con sus obligaciones académicas (Ruiz, 2007). En otros casos, están los estudiantes que buscando la perfección, quedan inconformes con lo que realizan, con la nota que se les coloca en el trabajo o la exposición, se desmotivan y les cuesta mucho volver a empezar, o volver a realizar proyectos nuevos porque temen que no podrán hacerlo tan perfecto como ellos desean por lo que al final alcanzan una pobre motivación de logro.

También se observa el problema entre los estudiantes con una baja tolerancia a la frustración (Sangres, 2007; Vera, 2007), que “dejan las tareas a un lado” ya sea por miedo a no saber enfrentarlas o por temor de sus resultados. Se muestran apáticos frente al grupo e interfieren la tarea de equipo postergando su aporte. Muchas veces hay que buscarlos para que cumplan con su parte y en otros casos los compañeros por “amistad” hacen el trabajo del procrastinador y colocan su nombre en el trabajo presentado, como si hubieran trabajado ellos también. Muchos alumnos procrastinadores manifiestan en sus entrevistas de tutoría que desearían cambiar porque sienten la frustración, la culpabilidad, el abatimiento, pero no saben cómo y necesitan ayuda para hacer más fuerte su voluntad, su responsabilidad, su sentido del deber y del esfuerzo

Ahora revisaremos algunas investigaciones realizadas en este campo que nos permitirán

entender mejor la problemática y diseñar alternativas de intervención. Vallejos (2010) revela una situación preocupante entre los estudiantes de una universidad mexicana si bien la información bibliográfica nos indica que la procrastinación es una actividad natural del ser humano, también manifiesta sus graves consecuencias en el ámbito académico y hasta físico, debido a la ansiedad que provoca evidentes problemas de salud. Los resultados señalan que más del tercio de los estudiantes (37.7%) con frecuencia hace las tareas con retraso y un cuarto de ellos (25%) con frecuencia se demora en comenzar a realizar una tarea. Estos resultados contrastan con los encontrados por Alba y Hernández quienes refieren que solo el 36% de los estudiantes mexicanos entrevistados siempre trata de hacer las tareas lo antes posible, poniéndose en evidencia que la mayoría de los estudiantes en este estudio tienden a postergar sus labores, ratificándose en que solo 9.4% siempre comienza una tarea al poco tiempo de haber sido asignada y que 29.7% refiere que nunca pierde el tiempo cerca a una fecha, dado que es ahí, en el último momento, cuando las hacen; de igual manera nos dicen que el 5.5% deja para mañana lo que puede hacer hoy; esto podría justificar la postergación de las tareas académicas, porque lo harían impulsados por la necesidad de hacer otras cosas (priorización de actividades) .

Estroff, referido por Cuzcano (2016), señala que la procrastinación ocurre cuando uno deja cosas sin hacer, usando excusas. Se trata de un fenómeno complejo que se manifiesta ante todo como una muy mala gestión del tiempo. El "procrastinador" suele o bien sobrestimar el tiempo que le queda para realizar una tarea, o bien subestimar el tiempo necesario -según sus recursos propios- para realizarla (Bauman, 2005). Una de las actitudes típicas de un perfil de un estudiante procrastinador es la excesiva autoconfianza., una falsa sensación de autocontrol y seguridad, postergando día tras día la realización de una tarea que no solamente no le ilusiona hacer, sino que, en cierta manera "ya la da por hecha" en su mente por lo confiado que está ("se hace en un ratito"), aun cuando ni siquiera ha realizado el más mínimo esfuerzo por intentar hacerla. Sin embargo al acercarse el plazo de entregar sus trabajos, rendir una prueba o cumplir un trabajo grupal, su actitud es de trabajar en ello de forma atropellada, con una gran carga de estrés y en ese momento se enfrenta a otro autoengaño, y es el de la profecía autocumplida: "Solo bajo presión trabajo bien". Y si la nota le es favorable después, la conducta se autoreforza, pero la calidad en su formación profesional decae. Asimismo, dentro de los tipos de alumnos procrastinadores, Ferrari, referido por Estroff (2003) identifica a: 1.- Los arriesgados: aquellos que esperan a último momento por la adrenalina. 2.- Los evasivos: evitan algo (como el fracaso) y buscan la aceptación de los demás, y, 3.- Los indecisos: no pueden tomar una decisión, postergando todo, no hace falta hacerse responsable de los efectos que ello acarrea.

Hsin y Nam (2005) señalan cómo diferentes investigaciones han determinado que las

personas que procrastinan se caracterizan por presentar un déficit en autorregulación y una tendencia a aplazar, por falta de tiempo, las actividades que les llevarán a alcanzar una meta; no obstante, la procrastinación no solo implica una dificultad en el manejo de tiempo, sino que se constituye como un proceso complejo que involucra variables afectivas, cognitivas y de comportamiento. En coherencia con lo anterior, Pittman (2008) señala que las personas que tienden a postergar actividades experimentan constantemente una sensación intensa de malestar derivada de la incertidumbre que genera la posibilidad de no cumplir con la tarea en los tiempos requeridos, acompañada de sentimientos negativos frente a la dificultad de la tarea y frente a su desempeño.

Williams, Stark y Fost, referidos por Cuzcano (2016), exponen que el temor al fracaso, la baja auto-eficacia y la baja auto-competencia se constituyen como factores importantes relacionados con la procrastinación. Por lo tanto, un individuo que considera que no tiene las habilidades o la capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea, tiene mayor probabilidad de posponer la realización de actividades que puedan evidenciar estas deficiencias; presentar un comportamiento de postergación puede entonces convertirse en una estrategia que le permite al individuo no solo disminuir los síntomas de ansiedad relacionados con la tarea, sino que le permiten justificar su comportamiento con el argumento de una falta de tiempo más que una falta de capacidad.

Respecto al aplazamiento de las tareas escolares o procrastinación académica, se puede decir que es un patrón conductual considerado como especialmente grave por las consecuencias que conlleva para el estudiante y su entorno académico y familiar (González, Maytorena, Lohr & Carreño, 2006; Steel, 2007). Onwuegbuzie (2004) lo considera como un "comportamiento disfuncional caracterizado por promesas de hacer más tarde; excusar o justificar retrasos y evitar la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica" (2004).

Para Senecal, Julien y Guay (2003) es una "tendencia irracional a demorar el inicio y/o realización de una tarea académica". (2003). Ferrari, Johnson y McCown (1995) explican que dicha demora puede deberse a que los estudiantes pueden tener la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo dado, pero no se motivan o no sienten el deseo de hacerlo por la aversión que les causa la tarea. Rothblum, Solomon y Murakami (1986) manifiestan que le tienen miedo al fracaso y aversión a la tarea; mientras que Klassen, Krawchuk, Lynch y Rajani (2007) identifican baja capacidad de autorregulación o un alto nivel de ansiedad al desempeño.

Al relacionar la procrastinación académica con otros conceptos como el de las estrategias de aprendizaje, Howell y Watson (2007) afirman que los resultados del aprendizaje están estrechamente vinculados con el uso adecuado de estrategias cognitivas y meta cognitivas

que son las que convierten el material “enseñado” en material “aprendido”. Por tanto, una persona con procrastinación académica sería aquella que no exhibe o no ha desarrollado estrategias que sean adaptativas para realizar tareas, lo cual le lleva a exhibir la conducta problema, mientras que el estudiante que involucra el uso de estrategias cognitivas para resolver o realizar las tareas, no emite conductas de procrastinación.

CONCLUSIONES

La procrastinación es causa y consecuencia de la baja autoestima y también de la depresión, pues los estudiantes se sienten inútiles y vagos, cuando se comparan con los compañeros que son más responsables (aunque sean menos brillantes). Sin embargo, el principal inconveniente para su tratamiento es que no existe un criterio diagnóstico porque no hay un síndrome tipificado, precisamente quizá por ser algo muy común y presente en muchos trastornos asociados a la salud mental.

En el ámbito académico, el porcentaje de procrastinadores se eleva en gran medida hasta superar el 60% entre los estudiantes. Los procrastinadores lo sienten más cuando se enfrentan al trabajo académico y deben presentar informes, programas y proyectos de investigación; siempre los dejan a última hora y es más, esperan que los presionen los profesores para ponerse a trabajar (Cuzcano 2016).

En las entrevistas tutoriales, cuando se les pregunta a los estudiantes por qué actúan así, unos responden que no saben si es miedo al fracaso, a la responsabilidad, mientras que otros creen que es como una manía autodestructiva porque saben que se sentirán mal, se sentirán también incapaces y con poca valía, pero aun así lo siguen haciendo (Ruiz, 2007).

Se constata que los procrastinadores suelen ser personas bastante activas, pero su principal dificultad está en sustituir sistemáticamente (y crónicamente) lo que deben realizar, por otras tareas que no le aportan beneficio real (Ruiz, 2006). Una clave en ellos es la pobreza en la organización del día a día (Ruiz, 2007). Se aprecia que muchos estudiantes con este perfil, además de ser activos, son personas inteligentes, capaces, creativas y con un buen perfil profesional, pero este problema de la falta de organización propia de la procrastinación es más fuerte y los hace desconfiar de sí mismos. Señalan que les gustaría emprender tantas cosas, pero sienten que no tienen la capacidad de auto disciplinarse para hacerlas. Les falta la fuerza de voluntad de los estudiantes exitosos.

En este contexto surge una interrogante: ¿Cómo intervenir en el ámbito educativo con los estudiantes procrastinadores? Revisaremos algunas propuestas al respecto. Hay

suficiente evidencia previa que demuestra que las habilidades de manejo del tiempo y disminución de la procrastinación son alcanzables mediante un entrenamiento sistemático (Britton y Tesser 1991; Gortner y Zulauf 2000; Pehlivan, 2013). Debido a las posibilidades de entrenamiento que ofrecen estas habilidades y su impacto en el éxito y bienestar del alumnado universitario, autores como Kitsantas, Winsler y Huie (2008) recomiendan a los docentes universitarios poner especial atención a las habilidades de manejo del tiempo de sus estudiantes, señalando este ámbito como objeto de intervención.

Desde la intervención psicoeducativa se han probado técnicas prometedoras en el manejo de la procrastinación, tales como las intervenciones conductuales o cognitivas conductuales: el establecimiento de rutinas y calendarios; la exposición paulatina a los eventos que evita el estudiante al procrastinar; el establecimiento de metas y objetivos diarios para generar aumento de la motivación; el manejo de las creencias irracionales que alimentan la procrastinación tales como el perfeccionismo o el miedo al fracaso; el aumento de la autoeficacia percibida de los estudiantes; la mejora del automonitoreo que provoca discrepancia entre el tiempo y esfuerzo que se requiere para cumplir ciertas metas; la terapia de grupo con estudiantes, usando algunas de las técnicas anteriormente mencionadas.

Por otro lado, la procrastinación académica no se reduce al establecimiento de un calendario de actividades. Por el contrario, se trata de un patrón autorregulatorio que incluye aspectos como metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación, lo cual, en última instancia, conducen a un mejor rendimiento académico, además de mayor estabilidad emocional y mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización. Por lo tanto, a la hora de desarrollar intervenciones preventivas para evitar la deserción universitaria, se sugiere privilegiar la mejora en las habilidades previamente descritas en el estudiante de nuevo ingreso, obviamente dentro de un modelo institucional integral y estratégico para el manejo de la retención de los estudiantes. Habría que preparar a los estudiantes para comprender los plazos, formas de evaluación y características particulares del contexto formativo, de tal modo que esto les permita fijar metas adecuadamente y estimar de manera más cercana a la realidad el tiempo que les llevarán las actividades, de acuerdo a su dificultad. Para el desarrollo adecuado de este tipo de intervenciones se recomienda tener en cuenta una caracterización inicial de las principales variables sociodemográficas del alumnado. En cuanto a la carrera, es importante tener en cuenta la forma de evaluación, la ponderación por créditos de las asignaturas y el grado de dificultad/exigencia de la titulación en general. Es muy recomendable establecer un **diagnóstico inicial** sobre los hábitos de procrastinación de los estudiantes mediante alguna de las pruebas que se han desarrollado para evaluar este constructo; se esperaría dentro de esta evaluación inicial describir las razones para procrastinar que esgrime cada estudiante, ya que cada uno de los motivos para

procrastinar puede requerir un trabajo diferencial. Hay evidencia que señala que, para los estudiantes, es de utilidad algo tan sencillo como ser conscientes de sus resultados en una prueba de gestión del tiempo, mediante la retroalimentación de dichas puntuaciones en sus diferentes dimensiones (Roberts, 2009). Por lo tanto, los resultados de un diagnóstico inicial deberían ser trasladados a los estudiantes, como un primer paso del entrenamiento en la mejora de sus competencias autorregulatorias, que supone la reflexión crítica sobre sus actividades, intereses y metas, como un camino para fortalecer la conciencia sobre su propio trabajo diario y su relación con las metas futuras. A partir de la caracterización inicial, se puede orientar la intervención para lograr que el alumno establezca metas y prioridades, fortaleciendo la motivación intrínseca y la autorregulación en torno a metas claras, precisas y medibles. Además, deberían desarrollarse rutinas y hábitos semanales/diarios que contribuyan al aumento del autocontrol del alumnado. Asimismo, dentro de la intervención deben ser incluidos aspectos como el manejo de hábitos de sueño, la recreación, el deporte y la alimentación como parte de una planificación adecuada de actividades. Es importante además considerar en el contexto de la cultura pedagógica de las instituciones, de cara a fortalecer su calidad y aumentar la retención, el entrenamiento de los docentes en este tipo de intervenciones, para ayudar a los estudiantes a planear mejor sus actividades y formular adecuadamente sus metas dentro de cada curso. Estas intervenciones o cursos pueden ser de modalidad virtual o presencial.

Finalmente Gallego (2006) sugiere algunas recomendaciones para fomentar el desarrollo de la voluntad, la constancia y la motivación en los alumnos procrastinadores y que se deben incluir en la labor tutorial:

En el área educativa

1. Enseñar técnicas de estudio, organización y planificación a los alumnos .
2. Insistir en el uso de la agenda y tomar apuntes del día. Tener un orden.
3. Orientarlos para la cuidadosa presentación de trabajos y evaluaciones.
4. Pedirles que elaboren y cumplan un horario personal para el trabajo realizado en casa, universidad, además de su tiempo libre.
5. Exigir puntualidad en las clases y en el cumplimiento de tareas.
6. Enseñarles a centrarse en la tarea que están realizando, evitando distracciones.
7. Mejorar la constancia, es decir, una vez que emprendió una actividad, mantenerse y persistir en sus logros. Insistir en la necesidad de mejorar la capacidad de

concentración.

8. Exigir que se termine la tarea y no la deje a medias, o hecha para salir del paso.
9. Apoyar y premiar los esfuerzos del alumno, aunque no logre el objetivo, animándolo a intentarlo de nuevo. Darle oportunidades siempre.
10. Corregir las pérdidas de tiempo dentro del aula.
11. Enseñarles a trabajar con atención, orden, buena reflexión y memoria
12. Enseñarles a actuar de forma meta cognitiva controlando, evaluando y revisando el proceso de su propio aprendizaje. (Qué, cómo y cuánto estoy aprendiendo).
13. Garantizar al estudiante un entorno de aprendizaje presidido por la planificación coherente, con un ritmo de aprendizaje asequible y estimulante .

En el área personal

1. Ayudarlos a desarrollar la fortaleza (disposición firme hacia el deber), por lo que deben aprender a tener más paciencia, perseverar en el esfuerzo, mantener la confianza y los firmes deseos (Actuar), buscando alcanzar sus objetivos.
2. Estimularlos a que sean veraces, dignos de confianza en sus actos; a que corrijan sus errores. Animarlos que desarrollen la autonomía ante los estudios y al tomar sus decisiones.
3. Evitar la dependencia y sobreprotección, así como el paternalismo. Reconocer sus puntos positivos (en lo personal, sus habilidades y destrezas) para trabajar con ellos a fin de ir haciendo fuerte su constancia por estudiar.
4. Fortalecer su autoestima, auto concepto y valía personal.
5. Ayudarlo a cambiar sus pensamientos negativos por aquellos positivos que lo orienten al éxito.

En el área de proyecto de vida

1. Tener claridad y priorizar las metas (realistas, alcanzables y a corto plazo).
2. Minimizar las dificultades, para evitar caer en la desmotivación. Reconocerles, valorarles y premiarles las metas alcanzadas (prácticas calificadas, autoevaluaciones etc.)
3. En los casos de estudiantes con poca motivación, comenzar proponiéndoles metas asequibles y animarles a que poco a poco avancen y busquen metas más altas.

4. Enseñarles a desarrollar motivación interna (el gusto de estudiar para aprender).
5. Ver claro los objetivos y metas para orientarse a alcanzarlos.

En realidad hay mucho por hacer con los estudiantes que anteponen el placer al deber. Ayudarlos es un compromiso y a la vez una tarea de todos los docentes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegres, F (2013). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bi-Annual Conference (2005). *Researching and counseling the procrastinator in Academic and workplace settings*. Londres: Universidad de Roehampton.
- Cuzcano, A (2017). *La procrastinación en el ámbito educativo*. Lectura del curso Psicología Educativa. Lima: Universidad Marcelino Champagnat.
- Estroff, Marano Hara (2003). *Diez cosas que hay que saber de la procrastinación*. Recuperado de: <http://enespanol.com.ar/2007/07/08/10-cosas-que-hay-que-saber-sobreprocrastinacion/>
- Gallego J. (1997). *Estrategias cognitivas en el aula*. México: Práxis.
- Ruiz A. (2006). *Procrastinación*. Inteco, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.telegama.com/societyof2000/ver.asp?art=3633>
- Ruiz, C (2007). *Procastinar un problema actual en adolescentes y jóvenes*. Lectura, en el Curso Psicología Escolar II. Trujillo: UCV.
- Sangres J. (2007). *Combatir procrastinación*. Recuperado de: <http://www.hipnosisnet.com.ar/procrastinacion-procastinacion.htm>
- Vera E. (2007). *La procastinación*. Encuentro de Psicólogos Educativos, Universidad de Lima, Perú.

LOS MAPAS CONCEPTUALES

Iván Giraldo Enciso

ABSTRACT

El presente trabajo busca dar a entender una herramienta versátil para el trabajo de los docentes dentro de sus aulas. En nuestra práctica docente hemos aplicado esta estrategia de enseñanza aprendizaje con buenos resultados, por lo que el maestro que la aplique tendrá logros evidentes en sus estudiantes.

La propuesta práctica nos evitará ahondar en los presupuestos teóricos sobre mapas conceptuales, que dicho sea de paso, ya han sido suficientemente probados y aceptados por la comunidad académica. Nuestra preocupación es, cómo aplicamos esta estrategia en nuestro quehacer cotidiano dentro de las aulas, por ello damos diversos consejos para aplicarlos en las aulas desde el nivel inicial, a través de los mapas nocionales, pasando por la primaria y culminando con la secundaria.

Además, se presentan las posibilidades de evaluar los diversos mapas conceptuales producidos en clase. Debemos recalcar que no hay mapa conceptual unívoco y que, quizás, la mejor evaluación se daría cuando el estudiante exponga o pueda resolver algunas preguntas, teniendo sus mapas conceptuales a la mano.

Al final, publicamos una tesina sobre los mapas conceptuales, que presentamos para graduarnos del diplomado internacional "Didáctica para un Aprendizaje Desarrollador y Creativo", desarrollado en Lima el año 2004, por la Derrama Magisterial, en convenio con el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC-Cuba).

PRÓLOGO

Nihil humanum alienum me est

Los mapas conceptuales, como estrategia de enseñanza aprendizaje, han tenido una vida muy ajetreada, por lo que podríamos hacer algunos comentarios al respecto: Se han planteado de diversas formas y, por lo tanto, se han malentendido sus principios. El mapa es “conceptual”, no de frases, oraciones, ideas, sino de conceptos. Así, vemos una gran diversidad de los llamados “mapas conceptuales”: mapas semánticos, árboles de conocimiento, no se siguen rigurosamente los principios básicos de los mapas conceptuales, que no son muchos y, además, son simples. Los hay de diversas formas: araña, jerárquico (vertical u horizontal): mapa araña, mapa organigrama, mapa sistémico, mapa multidimensional, mapa de paisaje, diagrama de flujo; ello se debe a la diversidad y creatividad de nuestros estudiantes. Por esta razón el maestro no debe hacerlo, sino los estudiantes, bajo nuestra dirección u orientación. Pues ellos tienden a “complacernos” en la elaboración de cualquier estrategia que planteemos y siguen a pie juntillas los ejemplos que damos, con la finalidad de conseguir una aprobación o buena calificación de sus trabajos.

Así, en un primer momento debemos ser “puristas” en su elaboración; una vez que veamos que nuestros estudiantes manejen adecuadamente los principios de estos, podemos ser más flexibles en su elaboración y calificación, pues, recordemos que todas las estrategias de enseñanza aprendizaje tienen por finalidad darles instrumentos para que puedan aprender a aprender, es decir que puedan aprender por ellos mismos. Lo que queremos decir es que, una vez que los estudiantes se vuelvan diestros en la elaboración de los mapas conceptuales podríamos darle libertad para que ellos, con su creatividad, puedan incorporar algunos otros elementos.

Por ello, el presente trabajo ahonda en la parte práctica, dando diversos consejos de cómo aplicarlos en las aulas desde el nivel inicial, a través de los mapas nocionales, pasando por los otros niveles de primaria y culminando con el de secundaria. Además, se presentan las posibilidades de evaluar y, quizás la mejor evaluación se daría cuando él exponga o pueda resolver algunas preguntas teniendo sus mapas conceptuales a la mano.

INTRODUCCIÓN

La noción de mapas conceptuales se desarrolló en la década de los sesenta del siglo pasado, en el Departamento de Educación de la universidad norteamericana de Cornell.

Surge como una forma de instrumentalizar la teoría del aprendizaje significativo sostenida por Ausubel, sobre todo en lo referente a la evolución de las ideas previas que poseen los estudiantes.

Estas ideas fueron desarrolladas por un grupo de investigadores bajo la supervisión del Dr. Joseph D. Novak, por medio del programa denominado "Aprender a Aprender", en el que se pretende un objetivo fundamental: liberar el potencial de aprendizaje en los hombres que permanece sin desarrollar y que muchos programas educativos entorpecen, en vez de facilitarlos. Desde ese momento, se inicia todo un movimiento en busca de estrategias pedagógicas que favorezcan dicha práctica educativa.

ARGUMENTOS TEÓRICOS

Los mapas conceptuales permiten utilizar ambos hemisferios del cerebro, pues según las nuevas ciencias de la cognición, el proceso de organización espacial, así como la inteligencia intuitivo-emotiva, es propio del hemisferio derecho; mientras que la lectoescritura, el análisis léxico-conceptual, el raciocinio abstracto y las matemáticas, son propios del hemisferio izquierdo. De este modo, los procesos de pensamiento abstracto y los psicomotrices se complementan.

Esta técnica se inscribe dentro de la concepción constructivista del aprendizaje, desarrollada por el Dr. Joseph D. Novak para desarrollar el aprendizaje significativo, que propicia la reorganización de los conocimientos por medios de esquemas o resúmenes.

Sin lugar a dudas, estas ideas se inician con los estudios de Piaget, que propone la existencia de esquemas conceptuales en la mente de todos los individuos.

Además, tenemos los planteamientos pedagógicos del ya citado Ausubel, que afirma la existencia de cuatro tipos de aprendizajes:

- a) Repetitivo;
- b) Por descubrimiento;
- c) Mecánico o memorístico;
- d) Significativo.

Según Ausubel, el aprendizaje significativo se alcanza cuando el estudiante incorpora un nuevo aprendizaje dentro de su estructura cognitiva. Este aprendizaje integra, modifica, establece relaciones y coordina entre esquemas de conocimientos que ya posee el estudiante. Para lograr el aprendizaje significativo, nuestro autor considera que deben darse las siguientes condiciones dentro del aula:

- a) El estudiante debe mostrar una actitud positiva hacia el llamado aprendizaje significativo, es decir, debe estar motivado.
- b) El contenido de lo que se va a trabajar debe ser potencialmente significativo; esto quiere decir que los elementos sean claros, coherentes y bien organizados (significatividad lógica), y debe estar de acuerdo con el nivel de desarrollo y los conocimientos previos de los estudiantes (significatividad psicológica).

Por ello, Ausubel recomienda averiguar primero lo que el estudiante sabe, para que a partir de ello procedamos a impartir los nuevos conocimientos.

El aprendizaje significativo posee algunas características:

- ▶ Está centrado en el educando, que es el protagonista del aprendizaje.
- ▶ Busca su desarrollo integral, superando el memorismo.
- ▶ Incrementa la autoestima y la seguridad académica del educando.

Por todo ello, Novak considera que los mapas conceptuales son una herramienta de trabajo que permite la confrontación y el análisis de la forma de pensar de los estudiantes, brindando mejores oportunidades para el logro del aprendizaje significativo.

Principio básico

El principio básico que se da en la elaboración de los mapas conceptuales reside en la afirmación de que las ideas expresadas simbólicamente se van relacionando, coherentemente, con lo que el estudiante ya sabe.

Por ello decimos que los mapas conceptuales son representaciones gráficas de las relaciones entre conceptos, en forma de proposiciones, que establece el estudiante en su estructura cognitiva.

Cuando hemos trabajado adecuadamente los principios básicos de los mapas conceptuales, nuestros estudiantes, que han aprendido otros conocimientos, elaborarán un mapa conceptual que represente la relación conceptual en su mente; por lo tanto, el estudiante aprende a aprender, educándose a sí mismo, logrando controlar mejor los significados que conforman su vida.

Ventajas para el estudiante

Los mapas conceptuales proporcionan las siguientes ventajas para el estudiante:

- a) Construye su propio aprendizaje, haciéndolo responsable de su aprendizaje significativo, siendo él el protagonista principal.
- b) Manejará su propio método, que le proporcionará una nueva forma de pensar y sentir.
- c) Conoce sus debilidades y fortalezas.
- d) Comprende mejor el mundo y busca cambiarlo.
- e) Identifica los conceptos claves y sugiere conexiones coherentes entre lo nuevo y lo que ya posee.
- f) Practica la responsabilidad y honradez intelectual.
- g) Se respeta a sí mismo y a sus profesores.

Cuidados

Los profesores debemos estar atentos a los siguientes defectos:

- a) Evitar diagramas de flujo donde se presenten secuencias lineales.
- b) Evitar relaciones enredadas.
- c) Evitar que sea la única herramienta o técnica para construir el aprendizaje.
- d) Debemos de tener muy en cuenta que la construcción de mapas conceptuales es un proceso, como todo aprendizaje, para el que necesitamos tiempo, donde el estudiante practique el pensamiento reflexivo. No debemos caer en el inmediatez.
- e) No pensar que los mapas conceptuales son unívocos, por ello debemos de valorar los mapas conceptuales que hayan elaborado nuestros estudiantes, pues eso ya es un esfuerzo, que debe ser mejorado.

Elementos de un mapa conceptual

En la teoría de los mapas conceptuales, el aprendizaje de conceptos constituye el elemento central, ya que ellos establecen la estructura del conocimiento y constituyen la base para la construcción del significado.

Definimos *concepto* como las palabras que se emplean para designar la imagen de un objeto o acontecimiento que se genera en la mente de un individuo. Estas palabras pueden designar acontecimientos, objetos, animales, cualidades.

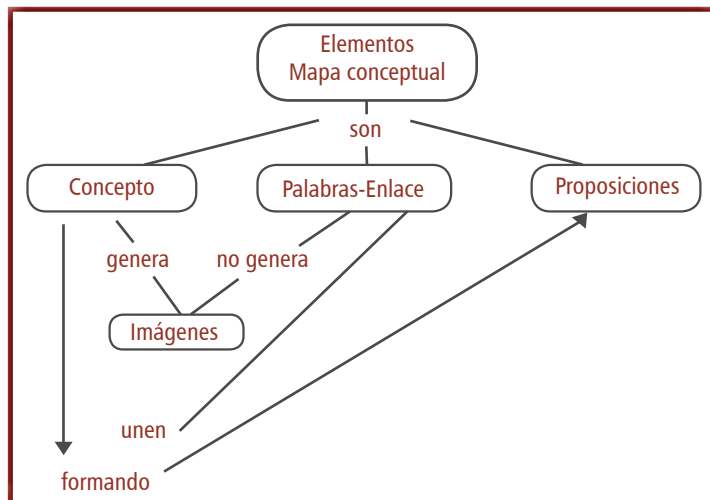
Los mapas conceptuales tienen por objeto presentar relaciones significativas entre conceptos unidos por palabras, que llamaremos **palabras-enlace**, formando una unidad semántica o **proposición**. Entonces tendremos que las proposiciones son frases que están constituidas por dos o más conceptos unidos por una palabra enlace y que tienen sentido lógico.

Las palabras-enlace sirven para unir los conceptos formando proposiciones, están escritas sobre unas líneas que facilitan la visualización de las relaciones con los conceptos. Asimismo, las palabras enlace provocan imágenes mentales. Las palabras enlace pueden ser verbos, artículos, conjunciones, pero nunca conceptos. Así, estas palabras pueden ser distintas a las que aparecen en el texto, mientras mantenga el mismo significado de la proposición, por ello el estudiante puede inventar la palabra enlace más adecuada.

Signos gráficos de los mapas conceptuales

Los MCs contienen los siguientes signos gráficos:

- ▶ Elipses, en ellas se colocan los conceptos, poseen cualidades únicas que los psicólogos destacan, entre otros gráficos.
- ▶ Líneas, unen las elipses, junto a ellas se escriben las palabras enlace.



Impacto visual

El uso de elipses para los conceptos y las líneas para las palabras enlace dan lugar al impacto visual, que es muy provechoso para la organización de nuestras ideas.

Debemos de tener en cuenta que los mapas conceptuales facilitan la memorización; por ello, sostenemos que la memoria es una función del cerebro que implica diversos procesos, entre ellos: selección, abstracción, interpretación, integración y recuperación.

Aplicaciones

Los mapas conceptuales tienen sus antecedentes en los resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos y demás ayudas para el aprendizaje, que han sido estudiados explícitamente por las ciencias de la educación y las ciencias cognitivas actuales, encontrando gran expansión por medio de la tecnología educativa.

Novak utilizó los mapas conceptuales, en un primer momento, para las ciencias naturales; luego afirmó que se podían usar en las diversas áreas. Por su parte, Ontoria sustenta esta afirmación citando experiencias en distintas áreas como la matemática, las ciencias sociales y, por supuesto, las ciencias naturales.

Características

Hemos sostenido que los mapas conceptuales facilitan la memorización, ya que al elaborarlos se desarrollan los procesos mentales anteriormente anotados, pero los alcances de los mapas conceptuales van mucho más allá de las utilidades ya señaladas.

En líneas generales, los mapas conceptuales muestran tres características o condiciones que los diferencian de otras técnicas cognitivas:

a) **Jerarquía:** es importante para la elaboración del mapa conceptual que los conceptos estén dispuestos en orden de importancia de más generales o inclusivos a los de menor inclusividad.

Los especialistas nos dicen que un concepto debe aparecer solo una vez; sin embargo, esto debemos de aplicarlo de acuerdo a las circunstancias, en la medida de lo posible.

b) **Selección:** los mapas conceptuales se centran en los conceptos que se hallan dentro de un texto significativo. Esto nos puede llevar a llenarnos de conceptos. Por ello, con el afán de claridad, debemos de excluir algunos conceptos que se hallan implícitos en otros, o que se hallen subsumidos en otros. Por lo que debemos centrarnos en el proceso de selección de conceptos.

c) **Impacto visual:** las elipses y las líneas dan un impacto visual que serán provechosos para la organización de nuestras ideas. Veamos lo que nos dice Joseph Novak de ello:

“Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual”

Concepto de mapa conceptual

En conclusión, un mapa conceptual es un instrumento educativo o esquema que permite elaborar una representación de relaciones significativas y jerárquicas entre conceptos nuevos, con abstracciones generales ya adquiridas previamente, enfatizando las relaciones cruzadas entre grupos de conceptos, globalizando el conjunto de relaciones en una amplia construcción mental en forma de proposiciones.

Los mapas conceptuales son conocidos con diversos nombres lo que trae como consecuencia una gran confusión, entre otros tenemos:

- Mapas conceptuales (Novak, Gowin y Ontoria)
- Representaciones Estructuradas (Bachman y Levesque)
- Formas de pensamiento (Keegan)
- Formas epistemológicas (Collins y Ferguson)
- Esquemas abstractos (Ohlsson)
- Mapas mentales (Perkins)
- Árboles de conocimiento (Mioduser y Santamaría)

Principios metodológicos para la elaboración de mapas conceptuales

Una vez conocidos los elementos y signos gráficos, podemos definir los mapas conceptuales como un esquema gráfico, conformado por la unión de conceptos (encerrados en las elipses) por medio de líneas que ayudan a su visualización. Sobre estas líneas van las palabras-enlace que detallan el tipo de relación entre los conceptos formando, de esta manera, proposiciones.

El primer principio en la elaboración de mapas conceptuales se refiere a la importancia de **identificar y seleccionar** los conceptos claves, ya que los mapas conceptuales dirigen su atención hacia un reducido número de ideas, las más importantes, en las que debe concentrarse cualquier tarea específica de aprendizaje.

El segundo principio se refiere a que debemos de incluir los supuestos de diferenciación y jerarquización. Esto quiere decir, que los conceptos o ideas más generales o inclusivas

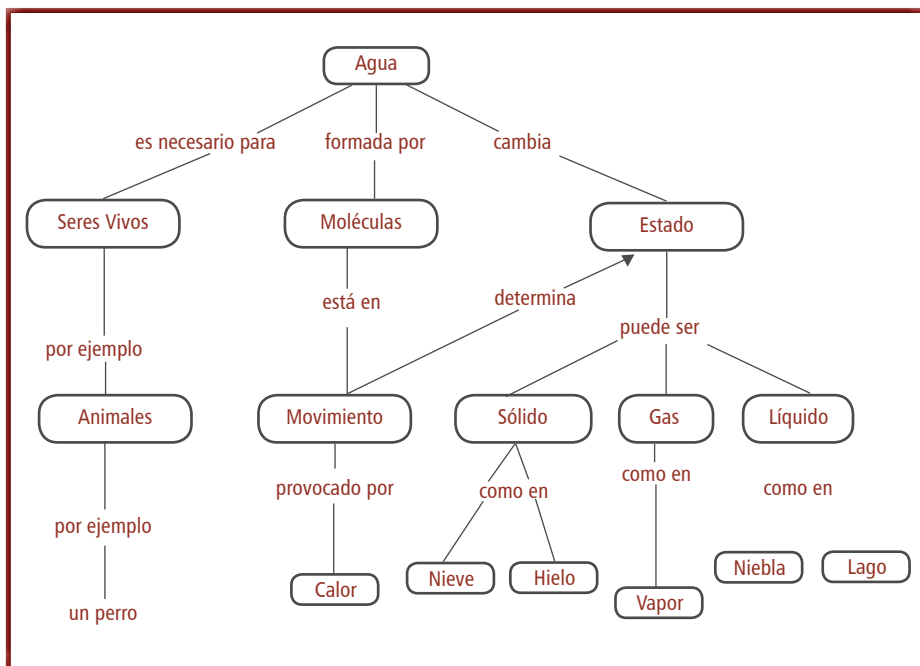
deben ocupar la parte superior o ápice del mapa conceptual y que los conceptos más específicos y menos inclusivos, según su grado, van ocupando los demás lugares inferiores, los ejemplos deberán colocarse en la parte más inferior.

El tercer principio se refiere a la necesidad de relacionar los conceptos coherentemente, teniendo un orden lógico. Para lograrlo debemos utilizar adecuadamente las palabras enlace, con ello lograremos construir proposiciones con sentido lógico. Debemos lograr que por medio del mapa conceptual podamos reconocer y reconciliar los nuevos conceptos con los ya aprendidos para poder combinarlos, explorando las relaciones entre ellos.

El cuarto principio es la utilidad del mapa conceptual como instrumento de evaluación, ya sea como diagnóstico, pues nos mostrará lo que el estudiante ya sabe; ya sea durante el desarrollo de un tema, o como actividad final de un tema para medir la adquisición y el grado de asimilación del educando. Para ello podemos trabajar en forma individual o grupal.

El quinto principio se refiere a que los mapas conceptuales deben de construirse y reconstruirse con los demás, lo que constituye un esfuerzo solidario.

Todo lo anterior ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende y el conocimiento sobre el aprendizaje nos sirve para mostrarles como nosotros construimos los nuevos conocimientos.



Preparando a los estudiantes para construir mapas conceptuales

Debemos de tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) Ayudar a nuestros estudiantes a reconocer los conceptos claves y sus relaciones, dentro del texto significativo, en forma explícita.
- b) Cada uno de nosotros puede imaginar los conceptos, las cosas o acontecimientos, de manera diferente. Es decir que, a pesar de conocer el mismo concepto, cada uno de nosotros puede imaginarlo de varias formas. Por ello, a veces, nos es difícil entendernos mutuamente.
- c) Aislar los conceptos y palabras enlace, ya que son importantes para la transmisión de significados.
- d) Aprovechar los mapas conceptuales para visualizar las relaciones jerárquicas entre conceptos; su impacto visual es muy importante. Asimismo, debemos aprovecharlos para facilitar nuestro aprendizaje y recuerdo.
- e) En la medida de lo posible, los conceptos sólo deben de aparecer una vez.
- f) Los mapas conceptuales pueden y deben dibujarse varias veces, ya que el primer mapa conceptual tiene, por lo general, algún defecto.
- g) Los mapas conceptuales deben de contener un número reducido de conceptos, lo que favorecerá la claridad.
- h) Con los mapas conceptuales los educandos repasan gramática y semántica.
- i) Los mapas conceptuales permitirán un aprendizaje rápido y eficiente, es decir, significativo.

Mapas preconceptuales o nocionales

Tenemos que considerar las siguientes etapas del pensamiento:

1. Pensamiento nocional.

- * Edad promedio : 2 a 6 años
- * Referentes : Hechos
- * Instrumentos de Conoc. : Nociones
- * Procesos intelectuales : Proyección – Introyección
- * Productos : Aseveraciones

2. Pensamiento conceptual.-

- * Edad promedio : 7 a 11 años
- * Referentes : Aseveraciones
- * Instrumentos de Conoc. : Conceptos
- * Procesos intelectuales : Procesos Clasales, relacionales y operacionales
- * Productos : Propositiones

3. Pensamiento formal.-

- * Edad promedio : 12 a 15 años
- * Referentes : Propositiones
- * Instrumentos de Conoc. : Conceptos
- * Procesos intelectuales : Razón Interproposicional
- * Productos : Deducciones - Inducciones

4. Pensamiento categorial.-

- * Edad promedio : > 15 años
- * Referentes : Sistemas proposicionales
- * Instrumentos de Conoc. : Categorías
- * Procesos intelectuales : Métodos de Pensamiento
- * Productos : Microteorías

5. Pensamiento científico.-

- * Referentes : Teorías
- * Instrumentos de Conoc. : Paradigmas
- * Procesos intelectuales : Métodos de Inv. Cient.
- * Productos : Disciplinas

Considerando las etapas del pensamiento humano tendremos que trabajar en el nivel inicial y los primeros años de primaria con el nivel nocional por lo que los mapas que elaboren nuestros estudiantes serán mapas nocionales, cognitivos y/o preconceptuales.

Dentro del objetivo de "enseñar a pensar" los mapas preconceptuales nos servirán para iniciar la creación de estructuras cognitivas de secuenciación y clasificación.

Asimismo, ya que su nivel de lecto escritura es bajo, tendremos que trabajar al nivel de sus experiencias personales o grupales cotidianas. Por ello, nuestra intervención será mayor para poder guiarlos en la elaboración de sus gráficos y su organización.

Una de las posibilidades de trabajo en clase es dibujar diferentes conceptos relacionados ya sea de un texto o experiencia y comenzar a relacionarlos; se le podría encomendar a los estudiantes en forma individual o grupal. Más adelante, la construcción de los mapas nocionales debe de ser asumida casi en su totalidad por ellos.

Debemos remarcar que la función del maestro es más bien la de facilitador del aprendizaje de sus educandos.

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR MAPAS CONCEPTUALES EN PRIMARIA

I. Actividades previas

1. Presénteles un mapa físico de cualquier país o continente y pregúnteles qué es lo que ellos ven. Luego, explíqueles que los mapas físicos representan países, zonas o regiones del planeta. "Ahora Uds. van a aprender a confeccionar un tipo de mapa: el Mapa Conceptual, es decir, aprenderán a dibujar en una hoja de papel aquellos conocimientos que han adquirido en clases y que están guardados en sus mentes".
2. A continuación, pídale que cierren sus ojos y empiece a mencionarles algunos objetos conocidos por ellos, tales como: carpeta, pizarra, puerta. Pregúnteles si se le viene una imagen a su mente, si su respuesta es afirmativa vaya escribiéndolos en la pizarra, luego, pídale que ellos le den más ejemplos. Paso seguido haga lo mismo, pero mencióneles acontecimientos, tales como: caminar, correr, bailar. Repita lo anterior.
3. Presente la palabra concepto y explique que es la palabra que empleamos para designar cierta "imagen" de un objeto o acontecimiento. A continuación, pregúnteles si todas las palabras escritas en la pizarra les producen imágenes mentales.
4. Paso seguido escriba en las palabras como: la, están, con, entonces, por ejemplo, de, si, entre otras palabras. Pregúnteles si estas palabras les producen imágenes mentales. Ante la respuesta, negativa, debemos de hacerlos reconocer que no son términos conceptuales, sino palabras-enlace que utilizamos para unir términos conceptuales. Enseguida, pídale que les mencionen otras palabras-enlace.
5. Construya oraciones cortas con dos conceptos y una palabra-enlace, trate de utilizar las palabras anotadas en la pizarra. Haga evidente que en nuestro lenguaje escrito y oral usamos términos conceptuales (conceptos) y términos de enlace (palabras enlace).

- Pídales a los estudiantes que lean las frases u oraciones escritas en la pizarra. Haga que ellos distingan entre conceptos y palabras enlace.
- Explique que la mayoría de palabras que aparecen en un diccionario son términos conceptuales.

II. Elaboración de mapas conceptuales

- Prepare una lista de 10 a 12 conceptos conocidos y que estén relacionados. Ordénelos en forma jerárquica de los más generales o inclusivos hasta los más específicos. Estos podrían ser: planetas, estrellas, Vía Láctea, Universo, galaxias, Sol, satélites, Luna, Tierra.
- Ordenados jerárquicamente del más general al menos inclusivo, tendría el siguiente orden:

Pídales que formen proposiciones con los conceptos seleccionados y jerarquizados.

- Construya el respectivo mapa conceptual, pidiéndoles su ayuda para incorporar las palabras-enlace.
- Haga que ellos lean las proposiciones que presenta el mapa conceptual.
- Pregunte si alguien puede conectar nuevos conceptos en el mapa conceptual. Por ejemplo: planeta azul, Marte, planeta rojo.



- Pida que copien el mapa conceptual y que le agreguen los conceptos anteriores con sus respectivas palabras enlace.

7. Proporcione una nueva lista de conceptos relacionados para que ellos puedan construir sus propios mapas conceptuales: extremidades, cabeza, tronco, nariz, ojos, corazón, pulmones, brazos, piernas, estómago, boca, orejas, riñones, cuerpo humano.
8. Haga que presenten sus mapas conceptuales (en papelógrafo) y que lo expongan. Evite las críticas y resalte los aspectos positivos y el esfuerzo realizado. Acordémonos que esto es un proceso y por ende habrá que retroalimentarlos.
9. Proponga que vuelvan a hacer el mapa conceptual buscando una mejor organización y jerarquización.
10. Elija y reparta una breve narración o parte del material didáctico con el que cuentan, de 10 a 30 oraciones. Enseguida ayúdeles a identificar conceptos y palabras-enlace claves.
11. Pregúnteles cuáles son los conceptos necesarios para poder contar la historia de su material. Pídales que identifiquen los conceptos con un círculo. Luego prepararán una lista ordenada y jerarquizada de los conceptos.
12. Haga que sus estudiantes debatan sobre las listas y su jerarquía. Acto seguido se abocarán a construir sus mapas conceptuales.
13. Ellos deben exponer en clase sus mapas conceptuales. Si cualquiera puede leer y entender la historia descrita en el mapa conceptual, entonces el mapa conceptual cumple con su objetivo. Los docentes debemos evitar las críticas; sus compañeros se encargarán de ello y nosotros, como facilitadores, debemos orientar las críticas.
14. Haga que ellos construyan mapas conceptuales sobre algún tema que ellos conozcan bien o que les guste mucho y que lo presenten en clase. Los mapas conceptuales podrían pegarse en el aula junto con las narraciones y/o narradores para que puedan verlos otras personas; si esto se muestra en una asamblea de padres, sería lo apropiado.
15. A partir de aquí casi todas las actividades de la clase deberían relacionarse con la elaboración de mapas conceptuales, pero también debemos de dosificarla para no saturar a nuestros educandos.

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR MAPAS CONCEPTUALES EN SECUNDARIA

I. Actividades previas

1. Presénteles un mapa físico de cualquier país o continente y pregúnteles qué es lo que ellos ven, luego, explíqueles que los mapas físicos representan países, zonas o regiones del planeta. "Ahora Uds. van a aprender a confeccionar un tipo de mapa: el mapa conceptual; es decir, aprenderán a dibujar en una hoja de papel aquellos conocimientos que han adquirido en clases y que están guardados en sus mentes".

2. Muéstrelas una lista de objetos y otra de acontecimientos que les sean familiares, como carpeta, pizarra, puerta, caminar, correr, bailar. Pregúnteles si son capaces de decir en que se diferencian las dos listas presentadas. Trate de ayudarlos y luego ponga el título a cada lista.
3. Pídeles que describan lo que piensan cuando escuchan las palabras carpeta, puerta, pizarra, entre otras. Ayúdelos a que se den cuenta de que, si bien usamos las mismas palabras, cada uno de nosotros puede imaginar las cosas de manera ligeramente distinta. Explíqueles que estas imágenes que vienen a nuestra mente cuando mencionamos algunas palabras, son conceptos.
4. Ahora repita la actividad anterior, pero mencionando acontecimientos como correr, llorar, escribir, etc. Explíqueles que una de las razones por las que a veces no nos entendemos es porque nuestros conceptos nunca son iguales, aunque conozcamos las mismas palabras. Indíqueles que las palabras son signos que designan conceptos, pero cada uno adquiere sus propios significados para las palabras
5. En seguida empiece a nombrar palabras: como, si, entonces, donde, el, la, es, son, etc. Luego, pregúnteles qué es lo que se le viene a la mente cuando oyen cada una de estas palabras. Entonces hágalas saber que son las llamadas palabras-enlace Estas se usan para unir o enlazar conceptos, formando proposiciones.
6. Pídeles que formen frases cortas e identifiquen los conceptos y las palabras-enlace, identificando si los conceptos son objetos o acontecimientos.
7. Elija un texto que transmita un mensaje concreto. Pídeles que identifiquen los conceptos principales y que anoten algunas palabras-enlace para el desarrollo del argumento de la narración del mapa conceptual.

II. Elaboración de mapas conceptuales:

1. Elija párrafos o textos cortos significativos y haga que ellos lo lean y luego seleccionen los conceptos más importantes. Luego de identificarlos haga una lista de ellos.
2. Identifique el concepto más importante o más inclusivo y jerárquico. Haga una nueva lista, ordenada de mayor a menor generalidad e inclusividad: el concepto más inclusivo debe presidir esta lista.
3. Elabore el mapa conceptual siguiendo la lista ordenada de conceptos. Pida que ellos elijan las palabras-enlace apropiadas.
4. Por lo general, la simetría de estos primeros mapas conceptuales es mala, por ello debemos de rehacerlos. Podemos hacerlos dos o tres veces, si fuera conveniente.
5. Haga que cada uno interprete su mapa conceptual, así lo hayan hecho en forma grupal.

Si los estudiantes pueden interpretar el mapa conceptual, entonces podríamos decir que el mapa conceptual cumplió su cometido.

6. Evalúe el mapa conceptual. Muéstreles el mapa conceptual de referencia y haga que debatan sobre la evaluación y calificación de sus mapas conceptuales.
7. Señale las posibles enmiendas que tendrán por finalidad un mejor entendimiento del mapa conceptual.
8. Incluya dos o tres preguntas en los próximos exámenes, sobre los mapas conceptuales, pues ellos son un valioso instrumento evaluativo.

Fases para la elaboración de mapas conceptuales

La elaboración de un mapa conceptual debe comprender las siguientes fases:

- 1° Trabajar sobre el reconocimiento de conceptos y palabras enlace.
- 2° Analizar el texto:
 - a) Aplicar la técnica de la lectura comprensiva:
 - a.1 Lectura rápida, para reconocer el tema tratado.
 - a.2 Reconocer ideas claves: causas, características, tipos, consecuencias, entre otras.
 - a.3 Subrayar la idea principal de cada párrafo.
 - a.4 Reconocer las oraciones complementarias, las que complementan las ideas claves.
- 3° Reconocer conceptos y palabras enlace del texto analizado.
- 4° Elaboración del mapa conceptual:
 - a) Hacer el borrador del mapa conceptual.
 - b) Revisar y reajustar el mapa conceptual.
 - c) Elaborar el mapa conceptual final.

Debemos de recalcar el tener en cuenta la significatividad lógica y psicológica del texto que se va a trabajar, ya que debe de estar de acuerdo a la edad de nuestros estudiantes y poseer cierta familiaridad con la estructura cognitiva de ellos.

Asimismo, debemos ayudar a nuestros estudiantes a codificar y decodificar las informaciones, estimular el ordenamiento y organización de la información, pues ello favorecerá la interpretación, integración, selección y abstracción de los temas.

Recomendaciones cuando no se han trabajado las ideas previas de los mapas conceptuales

- Si no hemos trabajado absolutamente nada y queremos introducir esta técnica podríamos tener en cuenta las siguientes experiencias pedagógicas:

1º Podríamos empezar nuestras clases con una explicación del tema a trabajar, pero haciendo un mapa conceptual mientras vamos explicando el tema.

Nuestros estudiantes se mostrarán sorprendidos por las “bolitas que hace el profesor”. Este hecho nos debe dar pie a explicar que lo escrito dentro de las elipses son conceptos o términos conceptuales (que se encuentran dentro de un texto determinado) y las palabras que se encuentran entre las líneas o flechas son las palabras-enlace, que unen los conceptos y le dan sentido.

Podríamos ir más adelante explicando, brevemente, lo que es un concepto: “una palabra que empleamos para designar la imagen de un objeto o acontecimiento que se genera en nuestra mente cuando la mencionan. Asimismo, deberíamos de explicar lo que son las palabras enlace: “son palabras que unen conceptos formando proposiciones, dándoles sentido y coherencia”

2º Otra alternativa sería la siguiente: Un educando leería un texto en voz alta, los demás seguirían la lectura. Como facilitadores del aprendizaje, identificaríamos los conceptos más importantes (anotándolos en la pizarra). A continuación, seleccionaríamos los conceptos más importantes y los ordenaríamos por jerarquía, con la activa participación de ellos. El criterio de jerarquización debe de ser de mayor a menor inclusividad.

Paso seguido, les pediríamos que formen proposiciones, utilizando los conceptos seleccionados y jerarquizados. En esta etapa, aún podríamos ayudarlos dándoles ideas sobre la elección de las palabras-enlace más apropiadas.

Finalmente construirían sus mapas conceptuales.

3º Una tercera alternativa es cuando nuestros estudiantes tienen algunas nociones sobre los mapas conceptuales.

Luego de haber trabajado la noción de concepto y palabras enlace, pasaremos a entregarles un texto significativo a todos los educandos y les pediremos que identifiquen y seleccionen los principales conceptos.

A continuación, ordenarán los conceptos seleccionados, por jerarquía.

Con los conceptos seleccionados y jerarquizados nuestros estudiantes formarán proposiciones. Ellos le agregarán las palabras-enlace más convenientes.

Finalmente, construirán sus propios mapas conceptuales.

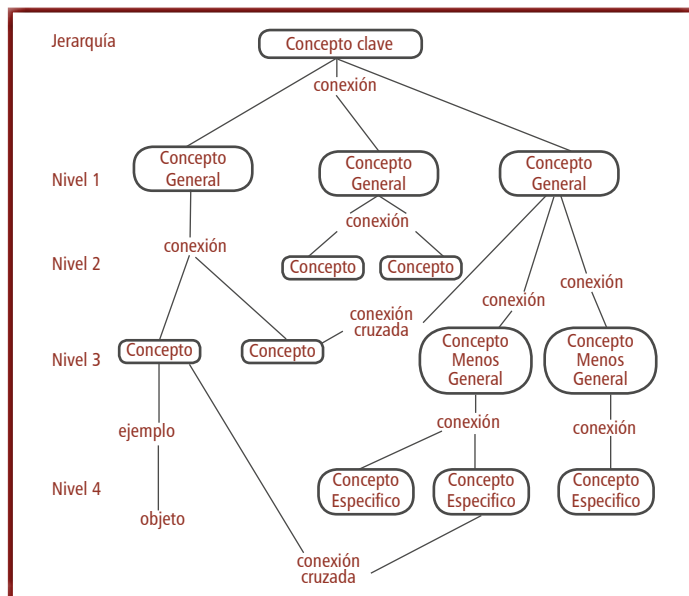
- 4º La cuarta alternativa podría ser complementaria a las anteriores; se refiere a presentar un mapa conceptual incompleto para que ellos lo completen.
- Uno de los debates actuales es sobre la conveniencia o inconveniencia del trabajo individual y/o grupal. En el caso de los mapas conceptuales al iniciar esta técnica y en su proceso deberíamos de trabajar en forma grupal; pero una vez que se logra dominarla, se trabajará en forma individual. .
 - Asimismo, en nuestros exámenes deberíamos de pedir que construyan un mapa conceptual.

Evaluación de los mapas conceptuales

Tengamos en cuenta los siguientes criterios:

1. **Proposiciones.**- En un mapa conceptual la relación entre los conceptos debe de ser significativa y válida, por lo que debe tenerse muy en cuenta. Además debemos evaluar si la palabra-enlace cumple con relacionar coherentemente los términos conceptuales.
2. **Jerarquía.**- El mapa conceptual debe guardar la jerarquía del texto en cuestión, considerando que un concepto más inclusor puede estar subordinado a otro de menor inclusividad, dependiendo del contexto en el que se haya el concepto aludido. Además, debemos de tener en cuenta que el mapa conceptual debe corresponder al texto analizado.
3. **Relaciones o Conexiones Cruzadas.**- Cuando se inserta una relación o conexión cruzada significativa se demuestra una gran capacidad creativa. Por ello debemos de identificar, reconocer y gratificar, de manera especial, estas relaciones y/o conexiones.
4. **Ejemplos.**- Estos deben de ocupar el último lugar en los mapas conceptuales, por lo que debemos de tener en cuenta si son válidos, adecuados o no.
5. **Mapa conceptual Paradigma.**- Podríamos construir un mapa conceptual referencial y asignarle una puntuación a cada criterio anotado. Sin embargo, nuestros estudiantes podrían construir mejores mapas conceptuales que el referencial, por lo que debemos de reconsiderar nuestra puntuación.
 - Debemos de reconocer la creatividad de nuestros educandos, en esta perspectiva ellos podrían alterar el orden jerárquico y no por ello su mapa conceptual sería inválido.
 - Una vez que ellos dominen la jerarquía podríamos obviar algunos criterios y asumir que el criterio máximo es que, si el mapa conceptual lo puede leer cualquiera, entonces el mapa conceptual ha cumplido su cometido y por ende está bien hecho.

6. La traducción numérica es una calificación concreta que la tenemos que realizar nosotros. Pero hay algunas circunstancias que influyen en los criterios evaluativos:
- La regularidad en el uso del mapa conceptual en el aula, en este caso, si no hemos trabajado regularmente esta técnica no podríamos pedir grandes resultados.
 - Cómo se ha utilizado: como eje de ejecución, técnica de estudio, síntesis, entre otras.
 - El trabajo de otras técnicas metodológicas.
7. Esta técnica ayuda a trabajar valores sociales como: participación, solidaridad, consenso, diálogo, tolerancia; y valores personales como: autoestima, capacidad crítica y reflexiva. Todos ellos deberían de ser evaluados.



Algunas objeciones a los mapas conceptuales

A través del trabajo y utilización de los mapas conceptuales en el profesorado se han dado diversas dudas e interrogantes sobre ellos; aquí presentamos algunas de ellas:

La duda más difundida es saber si se aplica a todas las asignaturas o no. Debemos saber que Novak aplica los mapas conceptuales a las Ciencias Naturales; es Ontoria quien aplica los mapas conceptuales a las demás ciencias, si bien es cierto que los mapas conceptuales se prestaban más al campo científico, pues sus conceptos son más aceptados mientras que las demás ciencias la significación, delimitación y convencionalismo de los conceptos son más problemáticos.

Entonces las ciencias como: física, química, biología, matemática, entre otras, su lenguaje formal, es por ende, más estructurado y uniforme, por lo que la comprensión y significado de sus conceptos son aceptados por la totalidad de la comunidad científica. Lo contrario acontece con las ciencias humanas: filosofía, historia, sociología, lingüística, entre otras; en ellas la comprensión y significado de los conceptos tienden a ser más problemático, pues no todos los miembros de estas comunidades están de acuerdo con los significados atribuidos a los conceptos. Pero la desventaja de la heterogeneidad del significado se convierte en ventaja para desarrollar un pensamiento divergente, creativo y autónomo.

La segunda objeción con la que nos encontramos es acerca de que los mapas conceptuales requieren mayor trabajo y tiempo lo que les impediría cumplir con los programas o unidades de aprendizaje. En nuestra práctica diaria hemos podido comprobar que su utilización ahorra tiempo, si bien al introducir esta técnica supone un desgaste de tiempo, este se recupera con creces una vez que nuestros estudiantes empiecen a dominarla. Es más, ellos testimonian que estudian mejor, que los conocimientos se les queda mejor impregnados, con lo cual el repaso es más rápido y ágil llegando a comprender mejor los temas estudiados. Debe de tomarse atención sobre la frecuencia del uso de esta técnica, pues si no se utiliza con regularidad, su dominio y capacidad de comprensión producirán efectos contrarios.

En este caso concluiremos que lo que perdamos en extensión lo ganaremos en profundidad.

Otra objeción frecuente es afirmar que los mapas conceptuales empobrecen la expresión hablada y escrita. Si vemos un mapa conceptual cualquiera nos daría la idea de que es muy conciso, pero el mapa conceptual nos ayuda a fijar conceptos claves relacionados con palabras enlace que nos ayudarán a darles sentido por medio del discurso que puede ser muchas veces amplio.

La característica de tener impacto visual trae consigo la siguiente objeción: que se apoya en el estilo visual de aprendizaje. Si bien el mapa conceptual remarca el predominio del estilo visual de aprendizaje, debemos de decir que no hay estilos de aprendizaje puros. También habría que aclarar que los estilos auditivo y kinestésico se involucran muy bien con los mapas conceptuales, pues estos se trabajan, mayoritariamente, en forma grupal.

Cuando una técnica se pone “de moda” los que la utilizan la sobrestiman llegando a sostener que es la panacea del aprendizaje. Debemos de entender que, si bien es una técnica que tiene grandes bondades y además es lúdica, no debemos cometer el error de circunscribirnos solo a ella sin tomar en cuenta las otras técnicas de estudio. Debemos de dosificar su uso para no saturarlos. No debemos olvidar que hay otras técnicas válidas de aprendizaje y estudio.

Hace algunos años Antonio Ontoria y Ana Molina en su libro “Los Mapas Conceptuales y su Aplicación en el Aula” presentaron una encuesta aplicada por ellos:

1ª pregunta: ¿Se ha entendido la técnica del mapa conceptual?

- Es una representación gráfica de conceptos.
- Ayuda a seleccionar los elementos fundamentales.
- Es fácil de memorizar y de estudiar.
- Es una forma original de estudiar
- Se ve más claro
- Están todos los conceptos principales y, aunque está muy simplificado, solo con desarrollarlo un poco, lo entiendo.

2ª pregunta: ¿te resulta fácil aplicarla?

- Se memoriza y se entiende mejor.
- Se sacan las ideas generales del tema.
- Se entera uno mejor.
- Le quita menos tiempo.
- Es más ameno y menos complicado.
- Es más entretenido.
- Nos ayuda a estudiar.

3ª pregunta: ¿Qué ventajas te da?

- Entiendo mejor el tema.
- Lo recuerdo mejor.
- Trabajo con más gusto.
- Se tarda menos tiempo en estudiar.
- Sirve para reforzar.
- Se sacan las ideas básicas.

4ª pregunta: ¿Te gusta su uso por el profesor?

- Es más rápido.
- Su visión es global.

- Se queda mejor, se entiende mejor.
- No aburre, es más cómodo.
- Se estudia con más gusto.
- Es muy útil para repasar.
- Se memoriza mejor.
- La clase se hace más llevadera.

En nuestro caso hemos recibido testimonios de algunos profesores que sólo teniendo las ideas básicas de los mapas conceptuales se atrevieron a utilizarlo en clase y su experiencia es muy gratificante. Pensemos, entonces, si dominamos la técnica, lo valioso que será para nuestro trabajo diario en las aulas.

Tesina

Investigación sobre la aplicación de los mapas conceptuales

Diseño de investigación

Problema científico:

¿Cómo contribuir a que los estudiantes del 9º "A" del colegio Champagnat de Miraflores identifiquen adecuadamente los elementos fundamentales de los mapas conceptuales?

Objeto de investigación:

Mapas conceptuales

Campo de estudio:

Elementos fundamentales de los mapas conceptuales.

Objetivo:

Identificar los elementos fundamentales de los mapas conceptuales.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuál es el nivel inicial de los estudiantes sobre la elaboración de mapas conceptuales?
2. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de los mapas conceptuales?

3. ¿Cuáles son los elementos fundamentales de los mapas conceptuales?
4. ¿Cuáles son las características de los mapas conceptuales?
5. ¿Cuáles son los principios metodológicos de los mapas conceptuales?

Tareas:

1. Diagnóstico del nivel inicial en la elaboración de mapas conceptuales.
2. Sistematización de los fundamentos teóricos sobre los mapas conceptuales.
3. Identificación de los elementos fundamentales de los mapas conceptuales.
4. Caracterización de los mapas conceptuales.
5. Identificación de los principios metodológicos para la elaboración de los mapas conceptuales.

Variable:

Mapa conceptual

Diseño metodológico**Unidad de estudio:**

Consideramos como población a los 36 estudiantes del 9º "A" del Colegio Champagnat de Miraflores.

Decisión muestral:

La muestra se obtendrá mediante la técnica probabilística estratificada: 25%

Métodos a utilizar:

- Teóricos:
Análisis – síntesis
Inducción – deducción
- Empíricos:
Encuesta

Resumen

Nuestros estudiantes confunden los mapas conceptuales con esquemas – resúmenes, cuadros sinópticos, ideas principales, entre otros. Por ello la necesidad de identificar y reconocer los elementos fundamentales de los mapas conceptuales.

La noción de mapas conceptuales se desarrolla en la universidad de Cornell, en los 60, supervisado por Joseph Novak.

Asume la noción de los esquemas conceptuales de Piaget y busca desarrollar el aprendizaje significativo de Ausubel. Novak considera que los mapas conceptuales son una herramienta de trabajo que permite la confrontación y análisis de la forma de pensar de los estudiantes.

El elemento central de los mapas conceptuales son los conceptos, que vendrían a ser la palabra que se emplea para designar la imagen de un objeto o acontecimiento en la mente. Estos conceptos unidos por las palabras enlace forman relaciones significativas o proposiciones. Mientras que el concepto debe de pertenecer al texto estudiado la palabra enlace puede ser inventada.

Entre los elementos están los signos gráficos: las elipses que engloban los conceptos y las líneas que unen los conceptos y donde van las palabras – enlace.

Muchas personas creen que los mapas conceptuales no son apropiados para los cursos de ciencias, sin embargo, estos fueron utilizados para ciencias naturales, por lo tanto, su utilidad se da en todas las áreas académicas.

Todo mapa conceptual se distingue por las siguientes características:

Jerarquía, Selección e Impacto Visual.

Esperamos que este trabajo despierte el interés por trabajar adecuadamente los mapas conceptuales.

Anexos

Encuesta:

1. De las técnicas utilizadas a lo largo del año, ¿cuál te ha sido más provechosa para tus estudios?
 - a) Mapas conceptuales
 - b) Mapas mentales
 - c) Línea del tiempo
 - d) Historieta
 - e) Otro _____
2. ¿Cuál ha sido más fácil de aprender?
 - a) Mapas conceptuales
 - b) Mapas mentales
 - c) Línea del tiempo
 - d) Historieta
 - e) Otro _____

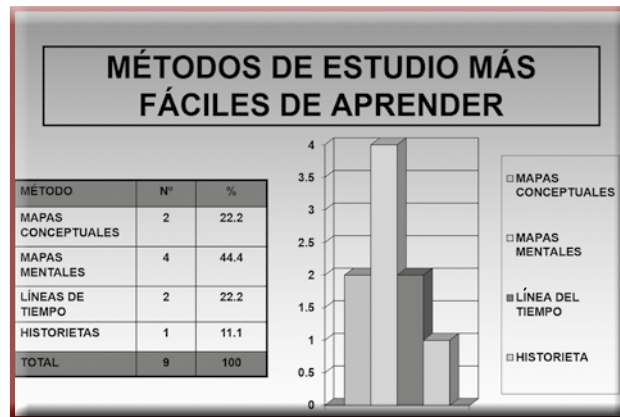
3. ¿Cuál se ajusta a tu estilo?
 - a) Mapas conceptuales
 - b) Mapas mentales
 - c) Línea del tiempo
 - d) Historieta
 - e) Otro _____
4. ¿En qué grado empezaste a trabajar los mapas conceptuales?
 - a) séptimo
 - b) octavo
 - c) noveno
 - d) En primaria (especifica) _____
5. ¿Utilizabas los mapas conceptuales?
 - a) Alguna vez
 - b) Nunca
 - c) Siempre
6. ¿Utilizas los mapas conceptuales para estudiar?
 - a) Alguna vez
 - b) Nunca
 - c) Siempre
7. ¿Utilizarás los mapas conceptuales en adelante?
 - a) Alguna vez
 - b) Nunca
 - c) Siempre
8. ¿Qué son los mapas conceptuales?
 - a) Una técnica para reconocer los conceptos y palabras-enlace.
 - b) Un esquema donde se identifican las ideas principales.
 - c) Un organigrama.
 - d) Un resumen ordenado en cuadros.
 - e) Otro _____
9. ¿Cuál es la principal dificultad para elaborar los mapas conceptuales?
 - a) Es difícil de identificar los conceptos.
 - b) Es difícil dejar de lado varios conceptos que estén en uno.
 - c) Si el texto es muy largo no sé cómo reducir los conceptos.
 - d) Es difícil ordenar los conceptos y las palabras-enlace.
 - e) Otro _____
10. ¿Los mapas conceptuales te ayudaron a resolver algún examen o prueba?
 - a) Alguna vez
 - b) Nunca
 - c) siempre

11. ¿Qué ventajas tienen los mapas conceptuales?

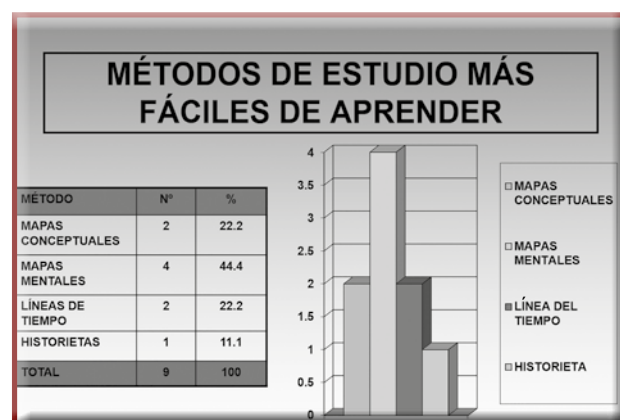
- a) Me ayudan a estudiar mejor.
- b) Me ordenan las ideas de lo que estoy estudiando.
- c) Es menos complicado y más entretenido.
- d) Recuerdo mejor lo que estudio.
- e) Se memoriza y entiende mejor.

Resultados estadísticos

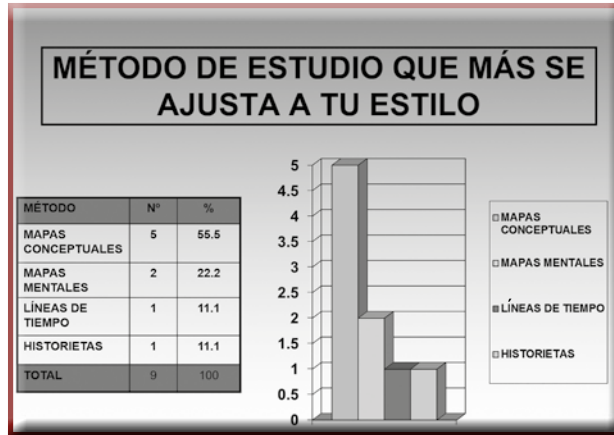
1. Técnica más utilizada



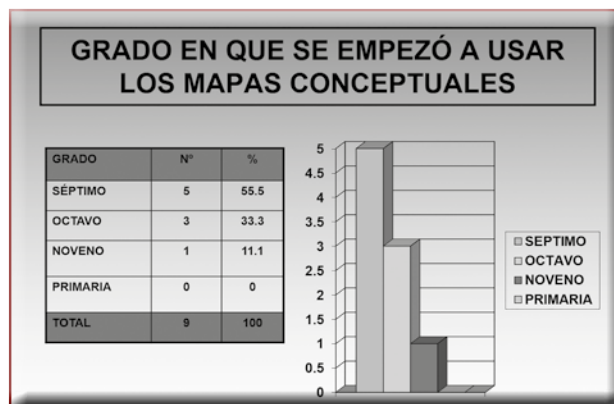
2.



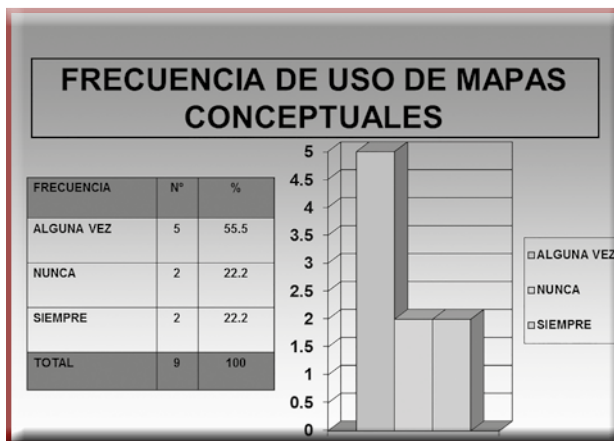
3.



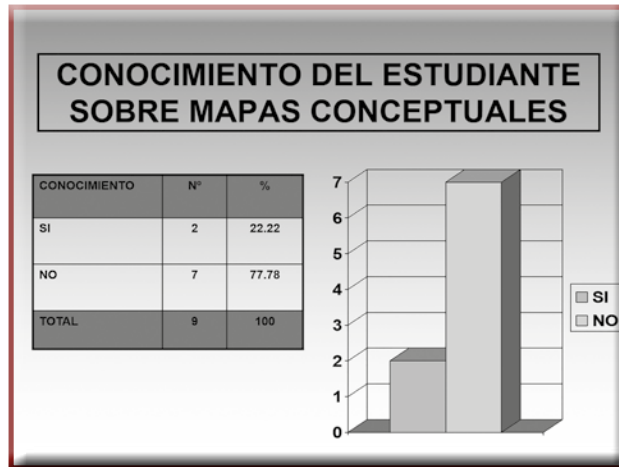
4.



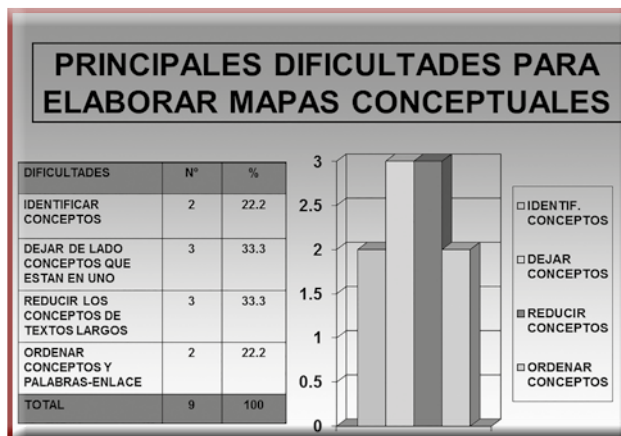
5.



6.



7.



Referencias

- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009); Investigar con mapas conceptuales. Madrid-España
- Buzan, Tony (2004); El libro de los mapas mentales. Ed. Urano,
- Heimlich, Joan y Pittelman, Susan; (1999); Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula. Ed. Visor,
- Maya, A. y Díaz, N. (2002); Mapas conceptuales. Colombia
- Novak, Joseph D.; (2001); Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Alianza Editorial.
- Novak, Joseph D. (1992); Teoría y práctica de la educación. Madrid-España.
- Novak, Joseph D. (1998); Conocimiento y aprendizaje. Madrid-España.
- Novak, Joseph D. y Gowin, D.B. (1988); Aprendiendo a aprender; Ediciones Martínez Roca, S.A., Barcelona.
- Novak, J. D. y Gonzales, F. (1993); Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones. Argentina
- Ontoria, Antonio y Otros (1994); Mapas conceptuales: una técnica para aprender; Ed. Narcea. Madrid.
- Ontoria, Antonio y Otros (1996); Mapas conceptuales en el aula. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Ontoria, A., Gómez, J. P. R. y Molina, A. (2000); Potenciar la capacidad de aprender a pensar. Madrid-España.
- Pérez, C. M. (1997); Constructivismo: una red de innovación pedagógica. Lima-Perú.
- EduTEKA: Entrevista a Novak, J. del Origen de los Mapas Conceptuales.
<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=4&idSubX=90&ida=543&art=1>
- WEBGRAFIA: Recursos en internet
- <http://www.conceptmaps.it/KM-LearningTech-esp.htm>
- <http://www.javeriana.edu.co/decisiones/mapas.html>

<http://www.netdidactica.com/articulos/mapas.htm>

<http://es.geocities.com/naolig/tesauros-mapas-conceptuales-topic-maps.htm>

<http://www.eduteka.org/pdfdir/MapasConceptuales.pdf>

<http://www.geocities.com/Area51/Stargate/4295/demc/b3.html>

<http://www.indexnet.santillana.es/mapasConceptos/mapasConceptos.htm>

INTERACCIONES CON SENTIDO: EFECTOS POSITIVOS DE LA TERTULIA LITERARIA

Roberto Barrientos Mollo

La figura 1 muestra una cruda realidad del sistema educativo y es que no existe una equivalencia o coherencia entre lo que sabemos acerca de la mejor manera de aprender y lo que realmente hacemos en las escuelas. Si se preguntase a cualquier docente sobre la mejor manera de aprender, 99% citaría a Vigotsky y el aprendizaje social, y hasta podría sustentar la importancia de generar abundantes interacciones de aprendizaje entre los estudiantes para lograr mejores aprendizajes. Sin embargo, si acompañamos al salón de clases a esos mismos docentes constataremos que ellos acaparan casi todo el tiempo en el aula explicando y dejando muy pocos espacios para la interacción entre estudiantes con fines de aprendizaje.

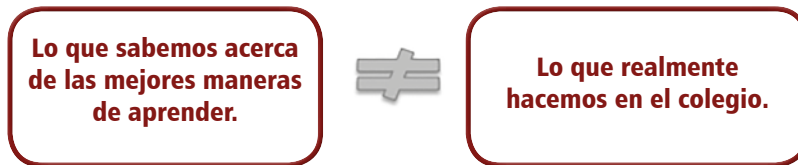


Figura 1. Incoherencias educativas

Un deber importante de los educadores y los decisores de política es cerrar esa brecha entre lo que se sabe y lo que se hace. El presente texto busca ser un aporte en esta tarea. Se propone a las Tertulias Dialógicas Literarias como una estrategia efectiva para garantizar la participación e interacción entre estudiantes para mejores aprendizajes.

La inteligencia colectiva

El padre de la física social, Alex Pentland, realizó en el año 2010 un estudio con sus colegas en el que descubrieron algo contra todo pronóstico (Woolley, Chabris, Pentland, Hashmi, & Malone, 2010). Comúnmente se cree que la inteligencia colectiva está dada por el grado de cohesión, motivación y satisfacción de un grupo o hasta por la suma de las inteligencias individuales. Sin embargo, en este estudio se descubrió que uno de los factores que afectaban la inteligencia colectiva era la distribución igualitaria de los turnos de intervención (Ver figura 2). Esta última es una característica esencial de toda Tertulia Dialógica.

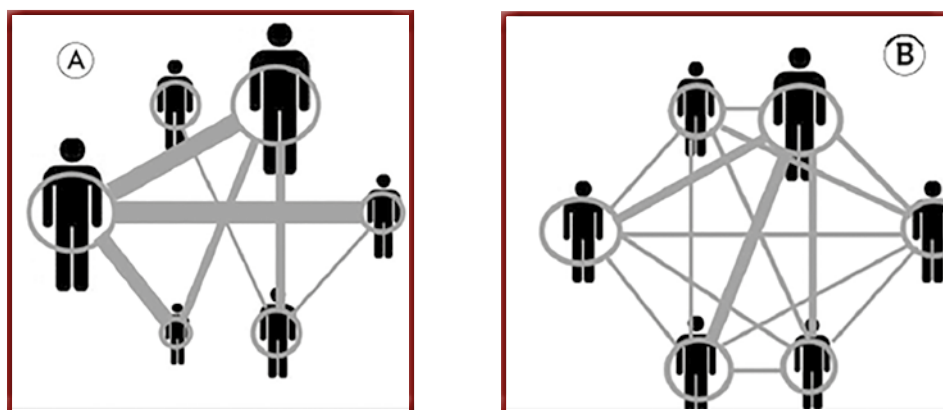


Figura 2. (A) Patrón improductivo de interacción y (B) patrón productivo de interacción. Tomado de Pentland, 2015, p. 89.

Pentland y su equipo del MIT realizaron dos estudios con 699 personas. En cada grupo trabajaban de dos a cinco personas con distintas estrategias de trabajo en equipo. Los investigadores descubrieron que, efectivamente, existe un factor de inteligencia colectiva general, llamado factor “c”, que explica el desempeño de un grupo en una amplia variedad de tareas. Este “factor c” se correlaciona con tres elementos: a) la sensibilidad social promedio de los miembros del grupo, b) la distribución igualitaria del turno de conversación y c) la proporción de mujeres en el grupo. Posteriormente Pentland y su equipo ha realizado otros estudios a gran escala sobre el poder de las interacciones utilizando información de diversas fuentes digitales, al punto de ser uno de los principales exponentes de lo que se conoce como la Física Social. Lo que muestran los descubrimientos de Pentland es que las interacciones son más potentes de lo que se había pensado y tienen un alto poder para modelar nuestra vida personal y nuestra vida en sociedad (Pentland, 2015).

¿Qué se ha investigado acerca de las interacciones en educación?

A continuación se presenta la revisión de cuatro estudios sobre interacciones en el aula. Realizados en los años 60, 80, 90 y 2016; éste último sobre las Tertulias Literarias Dialógicas (Flanders, 1961, Galton, 1980, 1999, Hargreaves y Gacía-Carrión, 2016).

Net Flanders y su equipo en la universidad de Minnesota en Estados Unidos descubrió que dos tercios de la conversación en el aula estaba acaparada por el docente (Flanders, 1961). Con una muestra de 147 profesores de todos los niveles escolares llegaron a registrar un millón 250 mil interacciones. El estudio duró seis años. En dicho trabajo se clasificaron declaraciones verbales dentro de 10 categorías una vez cada tres segundos. Las categorías eran:

1. Clarifica constructivamente
2. Exhorta
3. Clarifica, usando ideas sugeridas por los estudiantes
4. Realiza preguntas
5. Exposición docente
6. Ofrece orientaciones
7. Ofrece críticas
8. Intervención del estudiante en respuesta al docente
9. Intervención del estudiante iniciado por el estudiante
10. Silencio o confusión (Flanders, 1961, p. 56).

El sistema que se desarrolló fue denominado "Análisis de interacción", que si bien fue concebido para la investigación, devino en una herramienta útil para la formación continua docente. El principal resultado fue que se descubrió un patrón de interacciones que llamaron la "regla de los dos tercios". Esta regla se subdivide en tres partes: 1) Cerca del 2/3 del tiempo invertido en la clase habla o domina la conversación alguien, 2) Existen 2 de tres posibilidades que ese alguien sea el profesor y 3) En esos dos tercios del tiempo que ocupa el docente: a) expresa sus propias opiniones, b) ofrece orientaciones y c) ofrece críticas a los estudiantes. En años superiores se mantiene el patrón, salvo que, en la tercera parte de la regla, el 40% de todas las intervenciones docentes son: a) exposición, b) ofrecer directrices y c) ofrecer críticas. Lo que mostró este estudio es que los docentes ocupaban buena parte del tiempo del salón de clases explicando.

Años después se realizó otro estudio icónico sobre el tema en el Reino Unido (Galton & Simon, 1980). Maurice Galton, docente de la universidad de Leicester, y su equipo realizaron el primer estudio experimental a gran escala en aulas de primaria, llamado proyecto ORACLE (Observational Research And Classroom Learning Evaluation). Dicho proyecto inició en 1975 y tuvo una duración de tres años. Contó con 58 escuelas participantes de tres distintas localidades escolares (Local Authorities). Se registraron las interacciones cada 25 segundos y se utilizaron tres instrumentos: a) Registro del alumno, en el que se consignan las actividades de la clase de un alumno a la vez, especialmente de su interacción con el profesor, otros alumnos, las actividades que persiguió como parte de su trabajo, y su ubicación, b) Registro del maestro en cuanto a los tipos de preguntas que se utilizan, y las declaraciones realizadas, sumadas al registro de interacción silenciosa, tales como gestos detalles y, por último, c) una hoja de resumen que ofrecía descripciones

de la forma de aula y actividades realizadas, así como procedimientos utilizados por los profesores.

Los resultados de este estudio fueron similares al estudio de Flanders, el alumno promedio está 2/3 horas de clase trabajando solo por su propia cuenta. La atención efectiva individual por parte del docente se produce solo a 2,3% del tiempo de los estudiantes en el aula. En la muestra había escuelas progresistas con enfoques avanzados de pedagogía, sin embargo mostraban los mismos resultados de acaparación de tiempo por parte del docente. Lo que llamó la atención de los investigadores en ese momento es la poca interacción entre estudiantes: "Lo que no se esperaba en ese momento era que también trabajaran con una cantidad muy limitada de contacto con otros alumnos cuando el maestro estaba ocupado en otro lugar" (Galton et. al, 1999, p.79).

Veinte años después Galton y su equipo tuvieron la oportunidad de realizar la misma investigación. La pregunta de investigación fue: "Dadas las mismas escuelas, los mismos instrumentos de investigación y los mismos métodos de análisis, ¿ha cambiado la práctica?" (1999, p. 33). Los resultados mostraron que la proporción de interacción docente- alumnos se ha mantenido igual (Galton, 1999). Afirman los autores:

Lo que es notable, sin embargo, es que cuando hicimos la misma comparación para el registro del estudiante, el patrón o distribución de esas interacciones ha permanecido virtualmente idéntico. Por lo tanto, aunque los niveles de interacción en general pueden ser más altos ahora que antes, encontramos que para el alumno típico, el 75 por ciento de todos los intercambios de maestros-alumnos son experimentados como miembros de la clase, exactamente como lo eran hace veinte años (Galton et. al. p.84).

Como se puede ver en las tres investigaciones revisadas, la hegemonía docente en los salones de clase, expresada en el tiempo que se ocupa en hablar, es un problema que no ha mejorado con el paso de los años. Se ha realizado una revisión de estudios icónicos en el tema de los años 60, 80 y 90 para que evidenciar que no existen muchos avances al respecto.

A manera de corolario quisiera citar afirmaciones recientes del investigador de la Facultad de Educación de la universidad de Harvard, Richard Elmore sobre la acaparación del tiempo por parte de los docentes:

En los salones que observé en escuelas norteamericanas encontré un patrón bastante estable de 85-90 % de habla de adultos y 10-15 por ciento de habla de estudiantes. Los adultos en general

hablaban en largos y ampulosos períodos, frecuentemente con frases o párrafos incompletos. Los estudiantes, por lo general, hablaban brevemente, emisiones de menos de doce palabras; también en frases incompletas, frecuentemente para terminar con dos o tres palabras la frase que habían iniciado los adultos. Si la teoría del desarrollo del cerebro considera que hablar produce aprendizaje, lo que yo observé sugiere que las oportunidades de desarrollo mental habían sido mínimas (Elmore, 2016, p.15).

Entonces, lo que viene ocurriendo es que se ofrece en las escuelas pocas oportunidades para el desarrollo mental de los estudiantes, dadas las pocas oportunidades de interacción, como recomienda la teoría de aprendizaje social (Vygotski, 1999).

¿Qué dice la literatura al respecto en escuelas peruanas? Se hizo la revisión y, hasta el año 2017, no se han encontrado estudios sobre el tema.

Las Tertulias Literarias Dialógicas son una estrategia para dar solución a esta brecha de oportunidades. A continuación se realiza una breve explicación de su funcionamiento y luego se muestran los resultados de un reciente estudio realizado utilizando las herramientas del proyecto ORACLE en el Reino Unido (Hargreaves & García-Carrión, 2016).

Las Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulias Literarias son encuentros de discusión semanales que ocurren durante el horario de clases en torno a una obra clásica de la literatura universal en los que se fomenta el diálogo igualitario. El docente con el conjunto de estudiantes eligen la obra a leer y acuerdan un número de páginas de lectura entre cada tertulia. Los estudiantes deben de seleccionar un párrafo o frase que les llamó más atención. Al inicio de la tertulia la clase se distribuye en forma de círculo (ver figura 3). Luego el moderador invita a los participantes a realizar intervenciones, para lo cual anota los turnos de palabra. Una vez iniciados los turnos de palabras, otros estudiantes pueden realizar intervenciones espontáneas. Se invita a que cada intervención debe tener la debida argumentación. Al finalizar la Tertulia el moderador con el grupo acuerdan el número de páginas a leer para la próxima tertulia. En el año 2017 esta práctica se encuentra difundida en 100 Instituciones Educativas en 16 regiones del Perú, como parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje.



Figura 3. Realización de Tertulia Literaria en el CRFA Balsapuerto de la comunidad Shayahuita de Puerto Porvenir, provincia de Alto Amazonas (izquierda) y en el Colegio María Parado de Bellido, Barrios Altos - Cercado de Lima (derecha)

El año 2015, las investigadoras de la universidad de Cambridge, Linda Hargreaves y Rocío García-Carrión decidieron realizar una medición del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas utilizando los instrumentos del proyecto ORACLE en cuatro escuelas primarias (2016). El estudio fue guiado por las siguientes preguntas de investigación: ¿La proporción de conversación entre alumno y maestro se ha desplazado hacia más conversaciones con los alumnos? ¿Tienen los alumnos la oportunidad de expresarse ampliamente? ¿Qué proporción de toda la clase contribuye al diálogo? ¿Los alumnos fundamentan y discuten las ideas de los demás?

El resultado más llamativo de esta investigación fue que la proporción de conversación de alumnos con maestros se mejora drásticamente en comparación con la regla de dos tercios del estudio de Flanders y el estudio del proyecto ORACLE. En las Tertulias Literarias Dialógicas analizadas las proporciones oscilan entre el 75% y el 97% del tiempo de conversación entre los alumnos, con una media del 85% (Hargreaves y García-Carrión, 2016). Por lo que se puede afirmar que las Tertulias Literarias Dialógicas son una estrategia efectiva para generar espacios constructivos de diálogo entre los estudiantes.

Conclusiones

La interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante son dos tópicos que necesitan ser profundizados para poder favorecer el desarrollo mental de los estudiantes. La Tertulia Literaria contribuye a generar una mayor cantidad y calidad de interacciones con sentido, favoreciendo el diálogo igualitario, por lo que se recomienda fomentar su difusión en escuelas y otros ambientes comunitarios. Así mismo, el presente escrito es un llamado a generar más estrategias que ayuden a disminuir el rol hegemónico del docente en el aula y que empoderen a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, mediante la construcción participativa de significados.

REFERENCIAS

- Elmore, R. (2016). *Reflexiones sobre la contribución de la Tutoría al futuro del aprendizaje*. Consultado en: <http://redesdetutoria.com/wp-content/uploads/2017/03/futurodelaprendizaje2.pdf>
- Flanders, N. A. (1961). *Analyzing teacher behavior*. Addison-Wesley P. C.
- Galton, M. J. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*: Psychology Press.
- Galton, M. J., & Simon, B. (1980). *Progress and performance in the primary classroom*: Routledge.
- Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England*. Paper presented at the FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education.
- Pentland, A. (2015). *Social Physics: How Social Networks Can Make Us Smarter*. Penguin.
- Vygotski, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*: Fausto.
- Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *science*, 330(6004), 686-688.

LIDERAZGO DIRECTIVO Y DESEMPEÑO DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL DEL DISTRITO DE SAN ISIDRO¹

Mg. Laura Morayma Arana Agüero
Mg. Janette María Coronado Tarrillo

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito determinar la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro. El diseño utilizado fue correlacional y el instrumento empleado fue el Cuestionario de liderazgo directivo elaborado por Paz H. y Zamora C. (2014). Para efectos de la investigación se aplicó a toda la población, 48 docentes. Para medir el desempeño docente se tomaron en cuenta las evaluaciones que fueron obtenidas de la dirección de la institución. Los resultados demostraron que existe una relación directa y significativa entre estas dos variables, señalando que el estilo que más predomina es el Liderazgo Transformacional y un alto nivel de desempeño de los docentes en la institución educativa.

Palabras clave: Liderazgo directivo, desempeño docente

ABSTRACT

The research aims to determine the relationship between the styles of management leadership and teacher performance at school in San Isidro. The design it was used the correlational and the instrument it was used the leadership directive questionnaire and this was made by Paz H. and Zamora C. (2014). It was applied to all the 48 teachers of the school. In order to measure the teacher performance were taken into account the evaluations that were obtained from the Academic Management department of the institution. The results showed that there is a direct and significant relationship between these two variables, point out that the most predominant style is the Transformational Leadership, and there is a high level of performance of teachers of the school.

Keywords: executive leadership and teaching performance.

¹ Tesis de investigación para obtener el grado de Maestro

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el liderazgo es un tema que ha sido estudiado ampliamente por diversos autores, quienes han aportado desde los diferentes enfoques, múltiples conceptos que han ayudado a consolidar el presente trabajo de investigación. Su estudio se ha convertido en uno de los principales argumentos de la literatura empresarial y en una de las mayores preocupaciones de las organizaciones educativas.

Es importante y propicio resaltar que a nivel nacional e internacional se está priorizando la mejora del sector educativo, implicando a los líderes como principales gestores de los logros y deficiencias que usualmente suceden en dicho sector. “Los gobiernos de todo el mundo están dedicando más recursos que nunca al desarrollo de líderes en las escuelas. Miembros del mundo de los negocios, siempre entusiasmados con el romance del liderazgo, piensan que los problemas de los colegios coinciden con deficiencias en sus líderes” (Mulford, 2006, p.2).

Las deficiencias del liderazgo son vividas dentro de cualquier organización educativa y esto repercute considerablemente en el desempeño de los docentes. Sin embargo, para lograr una buena gestión en una organización educativa es necesario extender la mirada y obtener una visión holística que posibilite saber los reales alcances de la labor de los directivos de una organización educativa. Es, por tanto, un proceso ciertamente complejo, que demanda a su vez reorientar la labor educativa hacia lo que se denomina en la actualidad el liderazgo y todo lo que ello implica.

En consecuencia, el liderazgo es el punto de partida para lograr una buena gestión; cada líder expresará un estilo de liderazgo, fuente de poder y diversas ideologías. “El estilo de liderazgo se refiere al patrón típico de conducta que adopta el líder o el directivo con el propósito de guiar a sus trabajadores para que alcancen las metas de la organización. El estilo está basado en experiencias, el género, la educación y la capacitación, y es el estímulo que motiva al líder en diferentes circunstancias” (Madrigal, 2005, p. 76).

Dentro de un contexto educativo es fundamental e indispensable tener un líder que cuente con un estilo que realice y alcance las metas dentro de su propuesta educativa. En consecuencia, el líder es la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana, profesional o personal. Estas son las cualidades que debe poseer un líder.

Por tal razón, la presente investigación tiene como propósito principal determinar la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

Se considera que, a partir de los resultados de esta investigación, se logrará identificar que existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo predominante del directivo y el desempeño de los docentes.

BASES TEÓRICAS

El liderazgo

Definición

El liderazgo es un tema que ha sido estudiado por muchos autores, quienes han aportado desde los diferentes enfoques, múltiples conceptos. Al respecto Madrigal sostiene:

Liderazgo es la acción de influir en los demás; actitudes, conductas y habilidades de dirigir, orientar, motivar, vincular, integrar y optimizar el quehacer de las personas y grupos para lograr los objetivos deseados, en virtud de su posición en la estructura de poder y promover el desarrollo de sus integrantes (2011, p. 18).

En consecuencia, el liderazgo es el punto de partida para lograr una buena gestión. Cada líder expresará un estilo de liderazgo, fuente de poder y diversas ideologías. Al respecto se señala que:

El estilo de liderazgo se refiere al patrón típico de conducta que adopta el líder o el directivo con el propósito de guiar a sus trabajadores para que alcancen las metas de la organización. El estilo está basado en experiencias, el género, la educación y la capacitación, y es el estímulo que motiva al líder en diferentes circunstancias (Madrigal, 2005, p.76).

El liderazgo, como proceso de dirigir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas, tiene algunas implicaciones importantes:

- El liderazgo involucra a otras personas: a los empleados o seguidores. Los miembros del grupo, dada su voluntad para aceptar las órdenes del líder, ayudan a definir la posición del líder y permiten que transcurra el proceso del liderazgo; si no hubiera a quien mandar, las cualidades del liderazgo serían irrelevantes.
- El liderazgo entraña una distribución desigual del poder entre los líderes y los miembros del grupo. Los miembros del grupo no carecen de poder; pueden dar forma, y de hecho

lo hacen, a las actividades del grupo de distintas maneras. Sin embargo, por regla general, el líder tendrá más poder.

- El liderazgo es la capacidad para usar las diferentes formas del poder para influir en la conducta de los seguidores, de diferentes maneras. De hecho algunos líderes han influido en los soldados para que mataran y algunos líderes han influido en los empleados para que hicieran sacrificios personales para provecho de la compañía.

LIDERAZGO EN LA ACTUALIDAD

Actualmente el tema del liderazgo encierra diversos y complejos conceptos y la búsqueda de este concepto se ha convertido en uno de los principales argumentos de la literatura empresarial y en una de las mayores preocupaciones de las organizaciones educativas. En la naturaleza de las organizaciones educativas se suele entender por liderazgo cualquier intento que pretenda influir sobre la conducta de otro individuo o grupo, dentro de los cuales podríamos resaltar que para liderar una organización o institución se necesita de habilidades y capacidades (Trechera, 2004).

Entre las destrezas que un líder tendrá que poseer serán las habilidades directivas como el autoconocimiento, el autocontrol, la motivación y especialmente la habilidad de entender las señales emotivas y conductuales de los demás: "empatía" (Whetten y Cameron, 2005).

El liderazgo determina el camino de una organización; es entonces de suma importancia saber que además de las habilidades directivas el líder sea capaz no sólo de conocer lo correcto sino de hacer lo correcto; de lo contrario, si conoce lo correcto y no puede lograrlo, fracasa por ineficaz. Dentro de un contexto educativo es fundamental e indispensable tener un líder con dichas características para que lleve la dirección a realizar y alcanzar las metas dentro de su propuesta educativa. En consecuencia, el líder es la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana, profesional o personal. Estas son las cualidades que debe poseer un líder.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Actualmente el tema del liderazgo ha tomado una gran importancia; no sólo se ha convertido en uno de los principales argumentos de la literatura empresarial, sino en una de las mayores preocupaciones de las organizaciones educativas.

La educación actual exige cambios significativos, como es la búsqueda del líder directivo, lo cual puede parecer un ideal, considerando que los seres humanos son

tan complejos y diferentes, que resulta difícil encontrar a ese directivo: “se necesita directores líderes que armonicen adecuadamente los factores de calidad con los procesos de aprendizaje y sean movilizadores del cambio; quienes no se esfuercen por cambiar su estructura mental, jamás podrán optimizar sus logros de gestión y acción educativa” (Alfonso, 2001, p.13).

En las instituciones educativas existe hoy un gran interés por el liderazgo, ya que es una necesidad el conducir eficaz y eficientemente los centros educativos, para lograr que sus colaboradores se comprometan con el logro de los objetivos comunes de la institución. Al respecto Chiavenato (2009) sostiene:

Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (p.18).

Por ello el liderazgo es un aspecto central en el modelo de gestión educativa y el motor de cualquier organización. Sin embargo, el problema de las organizaciones de educación en nuestro país es el de adolecer de líderes directivos que cuenten con características que los lleven a realizar y alcanzar sus metas. De este modo, se considera que el liderazgo es importante porque no todos los directivos asumen un liderazgo de relevancia que oriente, lidere y dirija a sus colaboradores, sino por el contrario se preocupan más en los resultados que en los propios docentes.

El desempeño docente es otro elemento clave para impedir o promover cambios en las instituciones educativas, siempre y cuando existan las condiciones necesarias, que incrementen la comunicación, la calidad del trabajo y el compromiso para que los aprendizajes puedan darse de la mejor manera posible, en función de que los alumnos aprendan, para garantizar la calidad total en la institución. Por eso es importante que los líderes no sólo motiven a sus colaboradores a satisfacer sus propias metas y necesidades personales, sino también en la realización de los objetivos deseados para la organización. Referente a los docentes, la UNESCO (2004) señala que los procesos vividos por la mayoría de países latinoamericanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las reformas educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera como se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado, sin buenos docentes no hay cambio posible, por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los nudos críticos de la educación. Esta es una causa importante del problema, pero también puede ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación y dar una educación de calidad.

En conclusión, determinar la relación que existe entre el liderazgo directivo y el desempeño docente de una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, nos permitirá conocer los estilos de liderazgo predominantes de los directivos de la institución y establecer su influencia en el desempeño docente.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

Problemas específicos

- 1.- ¿Cuáles son los estilos de liderazgo directivo en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?
- 2.- ¿Cuáles son los niveles de desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro según niveles educativos?
3. ¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?
- 4.- ¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación primaria de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?
- 5.- ¿Qué relación existe entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundario de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro?

1.3 Justificación

Desde el punto de vista práctico la presente investigación analizará la labor de la autoridad, del director, como líder y su incidencia en el desempeño docente de los educadores en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro y a la vez permitirá al directivo conocer sus estilos de liderazgo según la percepción que tienen los docentes de su gestión. Esto podrá contribuir a la gestión y calidad educativa de la institución, así como posibles alternativas de solución, de tal manera que pueda lograr los desafíos de la educación que se están trazando en la actualidad.

Muchas instituciones educativas buscan responder a las demandas de la sociedad de este mundo globalizado caracterizado por una alta competitividad y la búsqueda de la excelencia de la calidad de los servicios que ofrecen tanto los individuos como las organizaciones.

Las autoridades de las instituciones educativas no pueden estar al margen de las grandes transformaciones y expectativas que se están dando. Para que estas organizaciones puedan estar bien manejadas y así lograr una mejor calidad educativa, deben contar con recursos humanos de óptima preparación, adecuados para ocupar los puestos directrices en los distintos niveles.

Además, las instituciones educativas tienen un rol fundamental en la formación integral de los estudiantes. Esa responsabilidad, en gran parte es asumida por los docentes, quienes a diario trabajan con ellos. Por lo tanto, el liderazgo directivo y el desempeño docente deben ser evaluados y analizados, lo cual permitirá conocer los estilos de liderazgo predominantes de los directivos de la institución y establecer su influencia en el desempeño docente en diferentes aspectos.

Por eso el director es la pieza clave en la institución educativa. El éxito en el cumplimiento de las finalidades institucionales depende en gran medida de su capacidad de idear, conducir y movilizar a la comunidad educativa hacia los objetivos y metas que más convengan a la organización. Además, el aprovechamiento del potencial que tiene cada profesor y el equipo docente en general están fuertemente condicionados por la capacidad del director de estimularlos a trazarse metas crecientemente ambiciosas.

Estos resultados permitirán contrastar los aspectos de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente como importantes factores vinculados al cambio y mejora de la calidad educativa. Al hacerse evidente que los actores de la enseñanza son influenciados en su labor por diversos elementos, se precisará el conocer si hay una relación significativa entre el tipo de liderazgo directivo y el desempeño docente de la institución educativa.

2. OBJETIVOS

General

Determinar la relación de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

Específicos

1. Describir los estilos de liderazgo directivo en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

2. Describir los niveles de desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro según niveles educativos.
3. Establecer la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.
4. Establecer la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación primaria de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.
5. Establecer la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

3. METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Es cuantitativa, porque emplea procesos metódicos y empíricos para generar conocimientos. De las preguntas se establecieron hipótesis y se determinaron variables, trazándose un plan para probarlas; se miden las variables en un contexto determinado, se analizan las mediciones utilizándose métodos estadísticos y extrayendo conclusiones respecto a las hipótesis. (Hernández, Fernández & Baptista 2014).

Diseño de investigación

Es una investigación con un diseño no experimental, transaccional y correlacional. Este diseño busca describir relaciones entre dos o más categorías y los datos son recolectados en un solo momento, en un tiempo único. (Hernández, Fernández y Baptista 2014). En este sentido se buscó medir la relación entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en una Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.

Variabes

Variabes que se relacionan:

Liderazgo directivo

Desempeño docente

Definición de variables

Liderazgo

Chiavenato (2009). "Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos".

Madrigal (2011). "Liderazgo es la acción de influir en los demás; actitudes conductas y habilidades de dirigir, orientar, motivar, vincular, integrar y optimizar el quehacer de las personas y grupos para lograr los objetivos deseados, en virtud de su posición en la estructura de poder y promover el desarrollo de sus integrantes".

Desempeño docente

"Proceso sistemático mediante el cual se evalúa la habilidad del docente, su potencial de desarrollo futuro y su rendimiento". (Saravia, 2005).

"El desempeño es una apreciación sistemática de cada persona con respecto a un cargo o empleo que potencialmente debe desarrollarse en el futuro. Se puede decir que es un medio que permite resolver problemas, por lo que requiere de supervisión de personal, integración del empleado a la organización o al cargo que ocupa en la actualidad, solventar desacuerdos, aprovechamiento del potencial para un cargo, motivación entre otros" (Chiavenato, 2006).

Definición operacional

Estilos de liderazgo directivo

Definido por los resultados obtenidos al aplicar el Cuestionario de liderazgo directivo (Paz y Zamora, 2014).

Desempeño docente

Definido por los resultados obtenidos de fuentes secundarias después de aplicarles la evaluación docente. Información proporcionada por la Dirección de la institución educativa (2015).

4. POBLACIÓN

Población

La población de la presente investigación estuvo constituida por 48 docentes de la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, de los cuales el 45.83% son del nivel de educación inicial, el 29.17% del nivel de educación primaria y el 25% corresponden al nivel de educación secundaria, siendo docentes del género femenino (85.42%) y docentes de género masculino (14.58 %), clasificados en un rango de edades de 20 a 70 años.

Para efectos de la investigación se trabajó con todos los sujetos de la población, ya que en la institución sólo laboran 48 docentes en los tres niveles educativos.

Muestra

Para efectos de la investigación no se obtuvo muestra debido a que se trabajó con todos los sujetos de la población, cuyo número es de 48 docentes en los tres niveles educativos.

En la tabla 1 se aprecia que la población de estudio está conformada por 48 docentes de los cuales el 45.83% corresponden al nivel de educación inicial, el 29.17% corresponden al nivel de educación primaria y el 25% corresponden al nivel de educación secundaria.

Tabla 1

Distribución de los docentes según nivel educativo

Niveles	Población	
	Nº	%
Inicial	22	45.83
Primaria	14	29.17
Secundaria	12	25.00
Total	48	100.00

5. INSTRUMENTOS

Para medir la variable Liderazgo Directivo se utilizó el Cuestionario de liderazgo directivo (Anexo A). Este instrumento fue elaborado por las profesoras Paz y Zamora (2014) en la Tesis "Estilos de liderazgo directivo y su relación con la satisfacción laboral docente en dos instituciones educativas privadas de Lima Metropolitana" en el año 2014, para optar

el grado académico de Maestro en Educación en la Universidad Marcelino Champagnat.

Para el cuestionario de estilos de liderazgo directivo se han considerado las siguientes dimensiones:

- ▶ Democrático, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Capacidad de escucha, con un ítem (Nº 1)
 - Participación, con un ítem (Nº 2)
 - Toma de decisiones, con un ítem (Nº 3)
 - Motivación, con un ítem (Nº 4)

- ▶ Autocrático, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Dirección, con un ítem (Nº 5)
 - Toma de decisiones, con un ítem (Nº 6)
 - Participación, con un ítem (Nº 7)
 - Obediencia, con un ítem (Nº 8)

- ▶ Transformacional, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Carisma o influencia idealizada, con dos ítems (Nº 9 y 10)
 - Inspiración, con dos ítems (Nº 11 y 12)
 - Estimulación intelectual, con dos ítems (Nº 13 y 14)
 - Consideración individualizada, con dos ítems (Nº 15 y 16)

- ▶ Estratégico, habiendo considerado los siguientes indicadores:
 - Pensamiento estratégico, con dos ítems (Nº 17 y 18)
 - Actitud estratégica, con dos ítems (Nº 19 y 20)
 - Intención estratégica, con dos ítems (Nº 21 y 22)
 - Evaluación estratégica, con dos ítems (Nº 23 y 24)

Los ítems de este cuestionario son de escala tipo Likert, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Para lo cual, las escalas del instrumento Estilos de Liderazgo Directivo, están expresadas en forma

positiva: "Siempre", "Casi siempre", "A veces", "Nunca", y con sus valores del 1 al 4.

Para medir la segunda variable, Desempeño docente, se tomaron en cuenta las evaluaciones de los docentes como datos secundarios, los que fueron obtenidos del Dpto. de Dirección Académica (Anexo B). Se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores.

COMPETENCIAS CARDINALES

- ▶ Compromiso Idente
- ▶ Excelencia en el servicio/atención al cliente
- ▶ Iniciativa
- ▶ Orientación al logro
- ▶ Relaciones interpersonales
- ▶ Trabajo en equipo
- ▶ Adaptación al cambio
- ▶ Aprendizaje continuo
- ▶ Solución de problemas
- ▶ Comunicación
- ▶ Planificación y organización
- ▶ Técnico-profesionales

COMPETENCIA ESPECÍFICA

- ▶ Liderazgo
- ▶ Gestión
- ▶ Estilo carismático Idente

6. RESULTADOS

6.1. Análisis de la variable liderazgo directivo

El estilo democrático cuenta con cuatro ítems, con una puntuación mínima de 8 y máxima de 16; el estilo autocrático, también de cuatro ítems tiene una puntuación mínima de 10 y máxima de 16. Este segundo estilo presenta un promedio ligeramente mayor y con un valor de dispersión menor al primer estilo.

El estilo transformacional cuenta con ocho ítems, su valor mínimo es de 18 y el máximo de 32; el estilo estratégico cuenta con la misma cantidad de ítems pero con puntuaciones entre 15 y 32. El primer estilo presenta un promedio ligeramente mayor pero con una dispersión menor que el segundo.

A continuación, en la Tabla 7, se muestra el análisis descriptivo de la variable Estilos de liderazgo directivo.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de los estilos de liderazgo directivo

	M	Mdn	SD	Mínimo	Máximo
Democrático	12.69	13	2.362	8	16
Autocrático	12.71	13	1.288	10	16
Transformacional	25.75	26	3.867	18	32
Estratégico	25.69	25.50	4.420	15	32

En la tabla 8 se aprecia que la población de estudio está conformada por 48 docentes de los cuales el 52.08% corresponden al estilo transformacional, el 47.92% corresponden al estilo estratégico y el estilo democrático y autocrático con 0 %.

Tabla 8

Distribución de los docentes según estilos de liderazgo

Estilos	Docentes	
	N°	%
Democrático	0	0
Autocrático	0	0
Transformacional	25	52.08
Estratégico	23	47.92
Total	48	100

6.2. Análisis de la variable desempeño docente

Los datos de la variable desempeño docente presenta puntajes entre 38 y 48. Cabe resaltar que la puntuación va en un intervalo de 1 a 50 (1 – 12.5: bajo, 12.5 – 37.5: promedio y 37.5 – 50: alto), por lo que los participantes obtuvieron calificaciones altas.

La media y desviación estándar fue de 43.94 y 2.356, respectivamente y la mediana fue 44. En la Tabla 9 se presentan los resultados del análisis.

Tabla 9

Resultados estadísticos de la variable desempeño docente

	M	SD	Mdn	Niveles					
				Bajo		Bajo		Alto	
				1 – 12.5	%	12.5 – 37.5	%	37.5 - 50	%
Desempeño docente	43.94	2.356	44	-	0	-	0	48	100

6.3. Análisis de normalidad

Con el propósito de realizar la correlación entre variables se utilizó primero la prueba de Shapiro Wilk para observar la distribución de las mismas. En ese sentido, en la Tabla 10 se presentan las pruebas de normalidad para las variables de estudio, en la cual se observa que solo los estilos transformacional y estratégico (ambas de liderazgo directivo) y la variable desempeño docente presentan distribución normal.

Tabla 10

Pruebas de normalidad de las variables de estudio mediante Shapiro Wilk

Variables	M	SD	Shapiro Wilk	p
Liderazgo directivo				
Democrático	12.69	2.362	.936	.012
Autocrático	12.71	1.288	.935	.011
Transformacional	25.75	3.867	.960*	.105
Transformacional	25.69	4.420	.953*	.054
Estratégico	43.94	2.356	.957*	.074

* $p < .05$

6.4 Análisis de las relaciones entre las variables de estudio: estilos de liderazgo directivo y desempeño docente

Las pruebas estadísticas para el análisis de las correlaciones fueron Pearson, para relacionar los estilos transformacional y estratégico con la variable desempeño docente, y Spearman para relacionar democrático y autocrático con desempeño docente.

A continuación, en la Tabla 11 se presenta las correlaciones entre los estilos de liderazgo directivo y desempeño docente, en donde se observa que los estilos democrático y transformacional tienen coeficientes de correlación directa y significativos de 0.346 y 0.393 ($p < 0.05$), por lo que existe relación entre estas dos dimensiones y desempeño docente.

Tabla 11

Coefficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente

	Desempeño docente	
	r	p
Democrático	.346*	.016
Autocrático	.095	.520
Transformacional	.393*	.006
Estratégico	.260	.075

* $p < .05$

Relación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente según nivel de especialidad

Inicial

Se aplicó las pruebas estadísticas Pearson y Spearman según el análisis anterior.

En este nivel se determinó que solo hay relación entre el estilo transformacional y desempeño docente, puesto que, se obtuvo un coeficiente de correlación directa y significativa de 0.487 ($p < 0.05$). En la Tabla 12 se muestran los resultados del análisis de las correlaciones.

Tabla 12

Coefficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación inicial

	Desempeño docente	
	r	p
Democrático	.357	.102
Autocrático	-.175	.435
Transformacional	.487*	.022
Estratégico	.306	.166

* $p < .05$

Primaria

Nuevamente se aplicaron las pruebas de correlación Pearson y Spearman según sea el caso.

En lo que respecta a las correlaciones entre las variables en este nivel (que se presentan en la Tabla 13), solo el estilo transformacional se relaciona con desempeño docente ya que tiene un coeficiente de correlación directa y significativa de 0.470 ($p < 0.05$).

Tabla 13

Coefficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación primario

	Desempeño docente	
	r	p
Democrático	.381	.179
Autocrático	.401	.156
Transformacional	.470*	.090
Estratégico	.234	.421

* $p < .05$

Secundaria

En este nivel, como se observa en la Tabla 14, ningún estilo de liderazgo directivo se relaciona con la variable desempeño docente, ya que las correlaciones no son significativas.

Tabla 14

Coefficientes de correlación entre estilos de liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel de educación secundario

	Desempeño docente	
	r	p
Democrático	.539	.071
Autocrático	.417	.178
Transformacional	.290	.328
Estratégico	.360	.298

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la hipótesis que señala que existe una relación directa y significativa entre los estilos de Liderazgo Directivo y el Desempeño Docente, se observa que los estilos transformacional y estratégico tienen coeficientes de correlación directa y significativos, por lo que existe relación entre estas dos dimensiones y desempeño docente.

Sobresale el liderazgo directivo transformacional, porque el director es un líder que conduce a los docentes a una visión compartida, basado en un proyecto pedagógico que promueven hace 70 años.

Se puede deducir que los directores con este estilo de liderazgo son agentes de cambios, delegan responsabilidades, dan autonomía al trabajo docente y hacen un acompañamiento a su labor.

Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Medina (2010) quien halló un estilo predominante de tipo transformacional. En su muestra de estudio, la mayoría de los docentes percibieron un acompañamiento del director líder en el desarrollo de sus capacidades individuales; además, el estilo transformacional de su gestión promovió que los docentes, a su vez, sean líderes con los colegas nuevos que se integran a la institución.

También señala que el líder transformador permite la confluencia en las relaciones interpersonales, propicia un acompañamiento y una mayor disposición al aprendizaje cuando los docentes se dejan guiar y orientar por otros docentes con mayores conocimientos y experiencia, que los acogen y los acompañan en su proceso de inserción y adaptación a la cultura organizacional del centro educativo.

Del mismo modo, estos hallazgos se pueden explicar teniendo en cuenta que el líder transformacional es capaz de expresar su visión a los demás, de tal manera que los comprometa y que por lo tanto las actividades diarias se vean imbuidas por sus significados y valores. Busca también que la visión se sostenga o institucionalice en la cultura de la institución educativa. (Burns, citado por Beare, Caldwell y Millikan. 1992).

Con respecto a la hipótesis principal que señala que existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en los niveles de educación inicial y primaria de la institución educativa, podemos señalar que ha sido probada ya que, según los resultados, existe una relación significativa entre cada uno de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente, predominando el Liderazgo Transformacional.

Estos hallazgos coinciden con los de Huari (2007), quien reportó que los directores con un estilo de liderazgo facilitador, transformacional y controlador tienen una gestión buena o excelente. Cabe resaltar la importancia e influencia que el estilo de liderazgo del directivo puede ejercer sobre la gestión institucional, dentro del cual existen factores como clima institucional, relaciones interpersonales, remuneraciones, capacitaciones, incentivos, entre otros, que influyen en el desempeño docente.

Consideramos que el liderazgo directivo transformacional y estratégico tiene alguna característica en común, como el hecho de que el líder tiene clara la misión y visión de la organización e inspira a los docentes a tener una visión compartida. Es decir, a pesar de que el liderazgo directivo estratégico no es el estilo predominante en la institución educativa en estudio, se puede considerar que tiene una influencia significativa positiva en el desempeño docente pues comparte características del liderazgo transformacional.

En los resultados de la presente investigación, los docentes también perciben un estilo de Liderazgo Democrático, pero en un porcentaje menor.

Al parecer, el director de esta institución educativa promueve la participación del grupo sin dejar de tomar decisiones cuando sea necesario, permite las sugerencias para modificar las propuestas, es un líder que escucha, estimula y facilita el apoyo a la labor docente. Como parte de su organización, cuenta con subdirectores y coordinadores que están en permanente comunicación con los docentes y demás trabajadores. Se sabe que el director mantiene reuniones frecuentes con todo el equipo directivo, quienes llevan las opiniones y propuestas de los docentes para ser considerados en la toma de decisiones.

Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Sorados (2010) quien encontró que cuando las decisiones son tomadas democrática y oportunamente por los directivos, ello tiene incidencia en la calidad de la gestión de las instituciones educativas.

Con respecto a la hipótesis que señala que existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundaria de la institución educativa, podemos señalar que no se probó la hipótesis; ningún estilo de liderazgo directivo se relaciona con la variable desempeño docente, ya que las correlaciones no son significativas.

Podemos indicar que existe una relación fuerte entre el liderazgo del director y el desempeño docente como indicador de la gestión directiva. Esto podemos verlo reflejado en las evaluaciones de los docentes, en su desempeño, donde se refleja un nivel de desempeño alto. Esto prueba que un adecuado estilo de liderazgo puede incrementar el desempeño de los agentes educativos en las instituciones educativas. Al respecto, como lo señalan Paz y Zamora (2014) un estilo de liderazgo directivo adecuado repercute en la gestión, existiendo una relación positiva y fuerte entre el estilo de liderazgo directivo y el desempeño docente, lo cual es un indicador de la gestión del director.

Es importante considerar que según los resultados obtenidos en esta investigación sí existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la institución educativa, como también lo sustenta Calla (2008), en donde obtuvo como resultado la determinación de un alto grado de correlación entre el desempeño de los docentes y el estilo de liderazgo ejercido por los directores en su investigación. Como también en su tesis doctoral, Thieme (2006) sostiene en su investigación lo contrario: que no hay una asociación estadísticamente significativa si se compara la eficiencia técnica de la organización con el liderazgo ejercido.

También se puede observar en el presente estudio que las percepciones de los docentes son variadas, percibiendo en su mayoría que sus líderes son transformacionales y estratégicos y en un porcentaje menor democráticos y autocráticos. Estos estilos de liderazgo pueden influir de manera positiva o negativa en el desempeño docente. No existen líneas de un liderazgo definido; es decir, que un líder no tiene un estilo de liderazgo definido para conducir a un grupo, el líder puede manejar varios estilos dependiendo de las circunstancias donde tenga que ejercer su liderazgo y su personalidad. Sin embargo, habrá una tendencia hacia un estilo particular que lo caracterizará en la organización, debido a las cualidades que reúne y al cargo que desempeña. El directivo debe conocer su estilo de liderazgo, diagnosticar la situación particular en la que se encuentra y después buscar la coincidencia entre su estilo y la situación específica (Stoner, 1989).

8. CONCLUSIONES

- Existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro.
- Existen indicadores suficientes que muestran que el estilo de liderazgo que predomina en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, es el estilo de Liderazgo Transformacional.
- Los docentes presentan altos niveles de desempeño docente, debido a la buena gestión realizada por el directivo y por el estilo de liderazgo predominante en la institución educativa.
- Existen una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación inicial y primaria en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, predominando el estilo Transformacional.
- No existen una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel de educación secundaria en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro, ya que las correlaciones no son significativas.

9. RECOMENDACIONES

- Implementar dentro de las instituciones educativas talleres de liderazgo transformacional dirigido a docentes y directivos con el propósito de tener directores y maestros que sean agentes de cambios, comprometidos con su institución.
- Promover más investigaciones a fin de establecer diagnósticos de gestión de directores y en su capacitación en temas de liderazgo.
- Promover la identificación de instituciones educativas que cuenten con directores líderes transformacionales a fin de que sirvan de modelos a otros directores para la mejora de su gestión.
- Dar a conocer los resultados de la presente investigación a los directivos y docentes de la institución, para elaborar un plan de mejora, con la finalidad de optimizar los niveles de desempeño docente.

REFERENCIAS

- Alfonso, A. (2001). *La excelencia gerencial en educación*. Lima: Magisterial. Biblioteca Pública de Lima.
- Álvarez, M. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela española.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela española.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Hacia una teoría de la organización escolar. México: Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°15. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, ciencia y la cultura. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Bass, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Beare, H., Caldwell, B. y Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Nuevas técnicas de dirección. Madrid: La Muralla.
- Calla, C. (2008). *El estilo de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño docente en la región del Callao-Lima*. (Tesis de maestría). Universidad Enrique Guzmán y Valle, La Molina, Lima.
- Capella, J. (2000). *Planificación de la educación*. Documento de Trabajo. Lima: PUCP.
- Chiavenato, I. (2006). *Administración en los nuevos tiempos*. Bogotá- Colombia: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2009). *Administración. Proceso administrativo*. México: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. México: Mc Graw Hill.
- Chiroque, S. (2006). *Evaluación de desempeños docentes*.
- Recuperado de: <http://www.educared.edu.pe/directivos/articulo/823/evaluacion-de-desempenos-docentes/>
- Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial.

- Gorrochotegui, A. (2007). *Modelo para las enseñanzas de las competencias del liderazgo*. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
- Hernández, R; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc. Graw Hill.
- Huari, J. (2007). *Estilos de liderazgo y la gestión institucional de los centros educativos nacionales y particulares del distrito y provincia del Callao*. (Tesis de maestría) Universidad Enrique Guzmán y Valle, la Molina, Lima.
- Ibáñez, M. (1996). *Calidad total*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Kernberg, O. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*. Barcelona: Editores Paidós.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2° ed.). Londres: Routledge.
- Leithwood, K. (1994). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista de educación 304.
- Leithwood, K; Tomlinson, D. y Genge, M. (1996). Transformational School Leadership. *Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Volumen 2.
- Lussier, R. y Achua, C. (2004). *Liderazgo: Teoría, Aplicación y desarrollo de habilidades*. México. Thomson Editores.
- Madrigal, B. (2005). *Liderazgo. Enseñanza y Aprendizaje*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Madrigal, B. (2011). *Liderazgo y aprendizaje*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120108.pdf>
- Medina, P. (2010). *El liderazgo transformacional en los docentes de un colegio de gestión cooperativa en la ciudad de Lima*. (Tesis de maestría). Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/avatar777.doc>

- Ministerio de Educación. Chile (2007). *Evaluación de Desempeño. Manual para la elaboración y evaluación de compromisos*. Unidad de gestión y mejoramiento educativo. Chile.
- Mulford, B. (2006). *Leadership for improving the quality of secondary education some international developments*. Facultad de Educación, University of Tasmania . <http://www.urg.es/local/recfpro/Rev101ART.pdf>
- Orellana, O. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje*. Lima: San Marcos. 1era edición.
- Paz, H. & Zamora C. (2014). *Estilos de liderazgo del directivo y su relación con la satisfacción laboral docente en dos instituciones educativas de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría) Universidad Marcelino Champagnat, Surco, Lima.
- Robbins, S. & Jugde, T. (1999). *Comportamiento organizacional*. Naucalpan de Juárez: México. Pearson educación.
- Romero, J. (2008). *El desempeño docente como factor fundamental para la Calidad Educativa de la Educación Básica Venezolana*.
Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Desempe%C3%B1o-Docente-Como-Factor-Fundamental/452064.html>
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México. UPN/Plaza y Valdez.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Saravia, L. (2005). *El desempeño docente: clave en la Carrera Pública Magisterial*.
Recuperado de: <http://saravia.wordpress.com/2009/05/07/el-desempeno-docente-%E2%86%92-claveen-la-carrera-publica-magisterial/>
- Saravia, L. & López, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>
- Sorados, M. (2010). *Influencia del liderazgo en la calidad de la gestión educativa*. (Tesis de maestría, universidad Nacional mayor de San Marcos). Recuperado de: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2010/sorados_pm/pdf/sorados_m.pdf

- Stoner, J. (1989). *Administración*. 3ra. Edición, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana México.
- Thieme, C. (2006). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona, tesis doctoral.
- Trechera, L. (2004). *Habilidades de dirección, factores determinantes para desarrollar el liderazgo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO. (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. San Juan de Puerto Rico: CEPAL.
- Whetten, D. y Cameron, K. (2005). *Management Developing Skills*. México, D.F: Pearson Education.
- Zela, M. (2008). *Liderazgo y calidad educativa en las instituciones educativas secundarias en la provincia de Lampa - 2007*. Juliaca (Perú). Universidad Alas Peruanas. Tesis de maestría.

BASE Y FUNDAMENTO EN EL PROCESO Y RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Felipe Aguirre Chávez

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo histórico social, las categorías base y fundamento conforman dos cuestiones diferentes, pero a su vez, intrínsecamente, conectadas. No hay objeto, campo o dimensión social fuera de su alcance. Tal vez, metafóricamente hablando, base y fundamento conforman el sello y la cara de una misma moneda.

Las variables, categorías, conceptos, definiciones, supuestos, juicios, razonamientos y argumentos están determinados por sus bases y fundamentos.

En el presente artículo pretendemos responder a las cuestiones ¿A qué llamamos base? y ¿A qué llamamos fundamento? Dos cuestiones esenciales importantes para la investigación científica educativa.

1. Estado del problema

En el magisterio nacional hay dos falencias recurrentes: el empirismo, y la dispersión teórica que, en gran parte, obstaculizan el proceso de producción de conocimientos científicos y, por ende, el diseño de alternativas viables de solución de problemas de la práctica.

Bueno es saber que el Ministerio de Educación, en los últimos años, ha puesto en marcha masivos planes y programas de formación en servicio:

Tabla 1

Programas de capacitación docente

1995-2001	2002-2006	2007-2012	2008-2012
Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)	Programa Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PNFS)	Programa de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)	Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje. (PELA)

Fuente: elaboración propia

Los planes y programas compartieron ciertas similitudes. Las particularidades más saltantes están referidas a los contenidos de las propuestas de capacitación centradas en aspectos metodológicos y de especialización. Así, de los cuatro, tres (PLANCAD, PNFS y PELA) estuvieron centrados en cuestiones metodológicas, (métodos, estrategias, técnicas, procedimientos) y PRONAFCAP aunque tenía como eje especializar al docente en el proceso, se disolvió y, como refiere Cuenca (2012:13): “tuvo como objetivo mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño docente”, pero no fue sostenible ni compacto en sus planteamientos.

En todo caso, en materia de capacitación se han priorizado aspectos metodológicos descuidando aspectos teóricos en unidad de la práctica y concordando con Rivera (2010:6), al docente: “...No se le enseñan las bases científicas de la técnica, ni tampoco los fines u objetivos de las mismas” y como refiere, Leblond, (2010:6): “Los profesionales en la ciencia son cada vez más técnicos y menos intelectuales, y los momentos de creación y crítica no se dan tanto en la educación escolar como en la educación universitaria”. Es decir, la situación por la que atraviesa la educación peruana, requiere, además, desarrollar en sus maestros habilidades metodológicas, habilidades y competencias académicas y teóricas que les posibiliten diseñar propuestas para construir nuevos conocimientos y contribuir en la solución de problemáticas y falencias del proceso educativo y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esa perspectiva, en el año 2012 el Ministerio de Educación ha publicado el documento Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), en el que por primera vez en la historia de la educación peruana se pone énfasis en los enfoques, aspectos teóricos, metodológicos del diagnóstico y éticos de la profesión docente. Asimismo, presenta los criterios sobre lo que es una buena enseñanza desde sus dos pilares: base y fundamento.

2. ¿Qué entendemos por base?

Como base se asumen las condiciones físicas y el contexto histórico-social en el que vive y se desarrolla el ser humano. Según Castro (2005, p. 491), "Es la forma históricamente condicionada mediante la cual la sociedad obtiene los bienes materiales y espirituales necesarios para su existencia". Sobre la base material se sostiene y garantiza la satisfacción de las necesidades primarias. Exceptuada de ella, es decir, de la base, la vida social sería inconcebible. Y si por alguna razón la actividad productiva cesara, entonces desaparecería la sociedad humana, se desintegrarían las instituciones y las organizaciones sociales, se extinguiría la cultura y se destruirán las formas habituales de existencia humana. Los hombres experimentarían un proceso regresivo hacia el estado primigenio de la civilización.

La base funge de plataforma material y, por ende, es la premisa de desarrollo social. Es el asiento sobre el que se configura el desarrollo humano en sus múltiples factores. A manera de ilustración, en Psicología es la estructura sobre la que se desarrollan las funciones psíquicas superiores; en Sociología constituye la plataforma económica que determina las relaciones sociales.

Howar Selsan (1990) indica que la base en términos más amplios es el mundo objetivo, un mundo que existe independientemente de la conciencia humana. Hemos nacido en ese mundo que no hemos creado y que permanecerá después de que nosotros desaparezcamos. Ese mundo objetivo con la totalidad de sus factores materiales y espirituales propios de un tiempo y contexto constituye la base.

3. ¿Qué entendemos por fundamento?

El presupuesto teórico que en el sentido más amplio abarca la concepción del mundo, la filosofía, los enfoques, las teorías que, eventualmente, orientan el punto de vista, el modo de ver y vivir la vida en la totalidad de sus factores de denomina fundamento. Es un aditamento ideológico que le confiere sentido a la existencia humana. Ayuda a explicar por qué determinados seres humanos son optimistas y otros pesimistas, produciéndose así lógicas diferencias de describir, explicar, comprender, dominar y transformar, incluso los mismos objetos y fenómenos de una misma realidad. Todo el aditamento conceptual con sus diferentes nominaciones que posee un sujeto, en su sentido más amplio se denomina, según la filosofía, concepción del mundo. Así, según Lefebvre (1968) "posee un sentido más amplio que la palabra filosofía" (p.7). En nuestro modesto modo de entender dos razones justifican su aseveración: en primer lugar, toda concepción del mundo implica una acción, es decir, algo más que una actitud filosófica; en segundo lugar, una concepción del mundo no es necesariamente la obra de tal o cual pensador, es más bien la obra y expresión de una época de la sociedad.

En todo caso, desprovisto de base y fundamento, la vida social sería inconcebible. La base, en términos económicos, al ser las fuerzas productivas constituyen el aspecto físico de la realidad y las relaciones de producción conforman los aspectos cognoscitivos, ideológicos-culturales. Estos dos aspectos son la forma histórica condicionada mediante el cual la sociedad obtiene los bienes materiales y espirituales necesarios para su existencia y desarrollo. La interrelación interactiva de las fuerzas productivas y las relaciones de producción conforman la estructura, sobre la que se edifican las superestructuras, las instituciones, las concepciones políticas y jurídicas, la filosofía y la ciencia, el arte y la cultura; en una palabra: el fundamento.

4. Relación intrínseca entre base y fundamento

Hay relaciones intrínsecas, entre base y fundamento. Eventualmente las líneas delgadas de diferenciación podrían llevarnos a no distinguirlas.

Se trata de dos categorías unidas, aunque cualitativamente diferenciadas. En esencia conforman una dupla irrompible, recíprocos. Un ligero análisis nos puede llevar a no identificarlos: base y fundamento, aunque se encuentran unidos, son al mismo tiempo diferentes. En palabras de Castro (2005, p. 491): “Del modo de producción dependen las estructuras, las funciones y el desarrollo”.

La psicología evolutiva tiene importantes aportaciones hacia la comprensión de las categorías de base y fundamento. En el desarrollo ontogénico, identifica la existencia de dos aspectos diferentes, pero a su vez intrínsecamente complementarias: lo biológico y lo social. Lo biológico es la parte física, la base material, la estructura necesaria e imprescindible, sin el cual el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, los fundamentos no sería posible. Sobre la base de lo biológico y social se configura, gradualmente, la personalidad. Y, si el ser humano, eventualmente, es considerado el más grande y mejor ser evolucionado, se debe principalmente a su desarrollo cerebral. El cerebro humano tiene como función formidable el pensamiento, cuyo núcleo es el conocimiento. Merced a la interacción creadora de los factores biológicos y sociales en contextos históricamente definidos, desde un proceso intencional de abstracción de la realidad, el ser humano produce conocimiento sistematizado racionalmente como pensamiento para volver necesariamente a su origen, la práctica y desde ella a la teoría; y así sucesivamente, en movimiento cognoscitivo, en espiral, hacia el infinito.

En la misma línea de interrelación dialéctica de lo biológico y social destaca la interacción entre estructura y función. La estructura material celular con sus componentes anatómicos-fisiológicos-químicos denominados aptitudes es definida por Castro, (2005, p.69) como “conjunto de condiciones psicofisiológicas individuales que constituyen las premisas

naturales para la formación y desarrollo de las capacidades". Sobre la base de las aptitudes, por la interacción social, se desarrollan las funciones psíquicas superiores, (pensamiento, lenguaje y memoria), que reciben el nombre de capacidades. Lo valioso es saber que entre aptitud y capacidad existe recíproca interdependencia. Para un educador es muy importante saber esa interrelación, por cuanto la dotación genética y las funciones psíquicas superiores se interpenetran y determinan el desarrollo humano. Según la tesis histórica dialéctica materialista la interrelación entre aptitud y capacidad es de ida y vuelta. Las aptitudes determinan a las funciones y estas a su vez modifican, transforman a las aptitudes. Podemos entonces hablar de que "la función hace al órgano", pero las funciones se especializan sobre la calidad de las predisposiciones anatómicas y fisiológicas de los órganos. Y, a la inversa, los órganos que no se estimulan y desarrollan, los que no se ejercitan, mueren por desuso.

Para los educadores es importante saber que no existen puntos de vista educativos ni criterios pedagógicos y didácticos desprovistos de base y fundamento. La educación responde directa o indirectamente a intereses y necesidades de una sociedad en correspondencia al carácter de las relaciones de producción, su concepción e ideología prevalente. Educacionalmente hablando, hay dos formas cualitativamente diferenciadas de educar al ciudadano; a florma más fácil y oficial es la de formar seres humanos para adecuarse y subordinarse al sistema oficial con su modo de producción y su ideología prevalente; la otra vía, metafóricamente hablando es: "nadar contra corriente", es formar personalidades con pensamientos y sentimientos de transformación, de cambio.

Las eventuales reformas educativas ocurridas en el Perú, por lo general, han terminado en desastre, por cuanto no partieron del conocimiento real de las bases económicas, sociales e históricas; y, al desconocimiento de las bases se correlaciona el desacierto de las propuestas y alternativas de eventuales intentos fallidos de cambio. Los dirigentes del sistema educativo peruano, al no partir de la realidad, por medio de diagnósticos científicos o al caer en el excesivo abuso de supuestos, juzgaron la destartalada educación peruana, no desde los hechos mismos sino desde puntos de vista de compilaciones sesgadas de datos estadísticos que al pueblo le cuesta millonarios gastos. Con datos muchas veces fraudulentos, se tejieron propuestas confinadas al fracaso. En otros casos, del erario se han gastado exorbitantes sumas de dinero en diagnósticos abordados con instrumentos con ínfima validez y confiabilidad, desprovistos de fundamento teórico y de pruebas pilotos en el contexto peruano. En ambos casos, sea partiendo de supuestos o de diagnósticos inconsistentes, al final no son más que diatribas de lucro que históricamente han engordado a los malos administradores del estado y de cuyas comodidades desprenderse no será fácil. Aun así, no hay que juzgar a las personas, sino a los enfoques que gobiernan el cerebro de aquellas "mentes brillantes".

En casi doscientos años de vida republicana, el pueblo peruano ha sufrido los estragos de una educación utilitarista, desacertada. Dos factores saltan a la vista: el desconocimiento real del hecho educativo y la ausencia de fundamentos pertinentes genuinos, científicamente contruidos, validados y probados en el mismo hecho por agentes educativos. Por ello, sin temor a equivocación, conviene la conjugación dialéctica de base y de fundamento. El eventual desconocimiento de dicha relación sea por ignorancia u omisión voluntaria tirada por la fuerza de enfoques metodológicos reduccionistas, conlleva a rotundos fracasos.

En todo caso, metodológicamente hablando, debemos asumir la comprensión de los objetos y fenómenos de la realidad como resultados y procesos unitarios e interactivos: base y fundamento, son temas de primer orden. El olvido de uno de estos aspectos o la sobrevaloración en desmedro de uno de los dos, podrían conducirnos al callejón sin salida de la muerte científica. Cualquiera que fuera la actividad humana, es más viable entenderla desde el equilibrio entre base y fundamento. Sin el equilibrio, la condena al reduccionismo es inevitable.

5. Teoría y práctica en la producción de conocimientos científicos

El tránsito de la transmisión mecánica del conocimiento hacia la producción crítica y creativa, implica conjugar crítica y creativamente la teoría y la práctica.

La práctica es un manantial de conocimientos, en tanto sitúa al hombre ante sistemáticos conflictos en cuya solución descubre nuevos conocimientos, procedimientos y posibilita el desarrollo de capacidades. No obstante, este importante papel de la práctica, como manantial inagotable de conocimientos, sin teoría no constituye móvil de conocimientos. La teoría dirige a la práctica, posee su propia independencia, gracias a lo cual es capaz de adelantarse a la realización de algún acontecimiento. La ciencia es el resultado de la interacción de la teoría y la práctica, avanza, por ambas vías, y se confirma en cada realización teórica y práctica.

Lograr el balance adecuado entre la teoría y la práctica es responsabilidad que preocupa a la escuela como institución social que responde por potenciar el desarrollo personal, de cada ser social, al máximo de sus posibilidades individuales. Este balance puede peligrar si no se atienden dichos entes en su relación complementaria y de exclusión. Absolutizar el aspecto teórico conduce a un conocimiento muerto, sin objetivo, desprovisto de utilidad. Un aprendizaje así logrado es estéril y en última instancia no es tal aprendizaje ya que carece de objetivo y por tanto es arbitrario. Si por el contrario se hiperboliza lo práctico, se produce un aprendizaje utilitarista, pragmático, fenoménico y por tanto incapaz de ser utilizado ante nuevas condiciones. En la institución docente esta relación se particulariza en el vínculo de la escuela con la vida, lo que trasciende al nexo entre el estudio y el trabajo.

Desde el diseño curricular hasta la tarea docente debe atenderse al importante vínculo entre lo teórico y lo práctico.

6. Perspectivas

El educador peruano busca romper con el empirismo. Quizás por ahora no está en capacidad de lograrlo sea porque no ha sido formado en una concepción ni en un espíritu científico, ni ha recibido las herramientas intelectuales de tipo teórico-metodológico que puedan permitirselo. Pero tiene voluntad de cambio y de progreso. Aspira a elevar su nivel profesional, está sincera y profundamente preocupado por la formación y el aprendizaje de sus estudiantes, pero a la vez vive atrapado por sus propias limitaciones y no encuentra la orientación justa y adecuada para superar esa situación. Entonces, en muchos casos, es inducido al escepticismo, al conformismo y a la apatía cognoscitiva, con grave perjuicio no sólo para él como ser humano, sino también para los estudiantes colocados bajo su tutela. La evidencia concreta demuestra que los docentes están situados, contra su voluntad y sus deseos reales, en una situación profesional profundamente desventajosa no sólo en términos de consideración social, sino también en cuanto al propio desempeño de su actividad docente, por presentar vacíos en su formación pedagógica y carecer de oportunidades para su actualización científica. Pero demuestra también, por un lado, que hay educadores preocupados por diseñar una línea cognoscitiva en concordancia con el desarrollo de la ciencia contemporánea, por buscar conocimientos e informaciones susceptibles de elevar la calidad de su desempeño en el aula, por desplegar esfuerzos individuales y colectivos en procura de encontrar vías precisas para favorecer el desarrollo de sus educandos y, en fin, por agruparse para pensar y luchar por una educación científica al servicio de las mayorías nacionales, y que, por el otro, revela la existencia de docentes agobiados por la frustración, aplastados por las circunstancias concretas de la dura vida cotidiana, engeguados por la telaraña de la ideología dominante que exige el sometimiento pasivo al caos social vigente, y que han renunciado a pensar, a ejercer sus derechos a combatir por sus convicciones e ideales.

REFERENCIAS

- Cuenca, R. (2015) Educación Universitaria en el Perú. IEP.
- Castro, L. (2007). *Elementos de psicopedagogía docente* (2da.Ed) Lima: EDUCAP
- Castro, L. (2005). *Diccionario de ciencias de la educación* (2da.Ed) Lima: EDUCAP
- Ferrater, J (1991) Diccionario de Filosofía. Madrid: Aula Santillana, S.A.
- Fiallo, J (2008) La investigación pedagógica una vía para elevar la calidad educativa. Lima: Ruta pedagógica.
- Lefebvre. H (1958) *El marxismo* (6ta.Ed) Buenos Aires: EUA.
- Selsam, H. (2006) *Qué es la filosofía*. California: Publisher.
- Minedu (2012) Marco del Buen Desempeño Docente. Lima.

VALIDACIÓN DE JUEGOS EDUCATIVOS ADAPTADOS AL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL, PARA NIVELES DE INICIAL Y PRIMARIA, DE ZONAS URBANAS Y RURALES DE LIMA, AREQUIPA E IQUITOS

Silvia Adrianzen

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo validar juegos educativos que fomenten y desarrollen habilidades relacionadas con la comprensión lectora. Es por ello que se llevó a cabo un programa experimental, que consistió en el diseño, desarrollo y fabricación de los 13 juegos educativos contextualizados, así como su aplicación en las aulas. La muestra, fueron 789 niños y niñas de inicial 5 años, primer y segundo grado de educación primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas, de zonas rurales y urbanas, de tres regiones del Perú: Lima, Arequipa e Iquitos. Los resultados de la evaluación final indicaron que, después de utilizar los juegos educativos en el aula, las puntuaciones en comprensión lectora y habilidades asociadas se incrementaron en un 15,83 %, superando el porcentaje del 10% planteado como meta inicial. Esto evidencia la eficacia del uso de los juegos educativos para mejorar significativamente la comprensión lectora en los niños, logrado a través del empoderamiento de la metodología lúdica en los docentes, que fue un factor primordial para el logro de estos resultados.

Palabras clave: Comprensión lectora, juego educativo, material didáctico, material estructurado, metodología lúdica, educación inicial y primaria.

INTRODUCCIÓN

El logro de una educación de calidad en el Perú es uno de los mayores retos por superar, cuando a nivel nacional se han examinado las capacidades relacionadas con la comprensión de textos y matemáticas de los estudiantes de educación básica. Los resultados obtenidos ponen en evidencia bajos desempeños, los cuales no logran ser revertidos a lo largo de la primaria y se mantienen durante la vida estudiantil. Los resultados de la Evaluación

Censal 2014 (Ministerio de Educación, 2015) en estudiantes de segundo grado de primaria nos permiten describir cómo los estudiantes han logrado o no los objetivos educativos a partir de la evaluación de ciertas habilidades o conocimientos, que se espera logren los estudiantes, los cuales están planteados por el currículo de estudios de Educación Básica Regular; sin embargo, no permiten conocer qué materiales y estrategias son las más eficaces para lograr el aprendizaje significativo de los alumnos, la influencia del entorno social, los estilos de enseñanza docente, los textos y métodos de enseñanza, las diferencias de acuerdo a diferentes variables; pues si el objetivo primordial es construir programas educativos más eficientes en la enseñanza, se requieren de diversos recursos que influyan en las distintas variables implicadas en el aprendizaje.



Revisión de materiales – Iquitos, Perú

Los docentes, a la hora de diseñar y planificar una clase, deben seleccionar los recursos y materiales didácticos más adecuados y efectivos para el logro de los objetivos de aprendizaje. En muchos casos no se asume la importancia del material adecuado para dar la clase, pero es fundamental elegir y tenerlos a disponibilidad porque constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Aunque existen materiales didácticos pertinentes para diferentes áreas de logro, que pueden facilitar al docente en el momento de impartir una clase, se hace complejo el decir cuáles de esos materiales son los más adecuados.



Reconocimiento de materiales – Arequipa, Perú

Según Rincón (2010) “los materiales didácticos constituyen un producto de mayor complejidad que se selecciona, elabora y usa, con un enfoque, una intencionalidad, un contenido y una técnica o una metodología específica, en el contexto de una situación de aprendizaje definida. Ya que tienen la finalidad de llevar al estudiante a trabajar, investigar, descubrir y construir” (p. 35). En ese sentido el material didáctico adquiere un aspecto funcional y dinámico, que permite realizar una serie de actividades de aprendizaje con objetivos definidos.

Cabe resaltar que los materiales didácticos, por sí mismos, son herramientas que cobran dinamismo y funcionalidad cuando se usan dentro de una actividad de aprendizaje; en este caso, nos centraremos en la actividad lúdica o juego educativo, cuya intención u objetivo es desarrollar habilidades cognitivas, motoras y emocionales. En diversos trabajos se ha puesto de relieve que el juego le permite al niño desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, explorar y descubrir, elaborar experiencias, expresar y controlar emociones, ampliar los horizontes de sí mismo y aprender a cooperar. Por lo que se puede afirmar que estimular la actividad lúdica positiva, simbólica, constructiva y cooperativa en contextos escolares es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil.



Clase – Iquitos, Perú

De acuerdo con Garaigordobil (2003) “las contribuciones del juego al desarrollo infantil pueden centrarse en: El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos, desarrolla la coordinación motriz y la estructuración perceptiva, es motor de la inteligencia y la creatividad, origina y desarrolla estructuras mentales como la imaginación y la creatividad, es un poderoso instrumento de comunicación y socialización, promueve el desarrollo afectivo-emocional, el equilibrio psíquico y la salud mental” (p. 55). Es por ello, que este proyecto se basó en un programa educativo de validación, donde el juego pone en funcionamiento la capacidad intelectual y emocional, a fin de mejorar aptitudes y habilidades de la comprensión lectora, en niños del nivel inicial 5 años, primer y segundo grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas de zonas rurales y urbanas de nuestro país, a través del uso de los juegos educativos en el aula.

METODOLOGÍA

Para realizar el proceso de validación de los juegos educativos se establecieron dos componentes debido a su importancia y relevancia, esto fue la *Validez Interna y Externa* (Jornet, Suarez y Pérez, 2000; en el primer caso se trata de demostrar que el desarrollo en las habilidades de comprensión lectora y uso de juegos educativos se debe a una relación causal, el comprobar esta parte de la validación permite señalar que los juegos educativos presentan *criterios de calidad de efectividad*, pues cumplen con los objetivos para el cual fueron diseñados. Por otra parte en el caso de la *Validez Externa*, el aplicar los juegos educativos en distintos contextos, permite generalizar los resultados obtenidos en distintos contextos lo cual permite la amplitud de aplicación de los juegos.



Revisión de materiales – Arequipa, Perú



Revisión de materiales – Arequipa, Perú

Para lograr los objetivos de validación se empleó un tipo de estudio cuantitativo mediante un diseño Cuasi Experimental con grupo control no aleatorizado, para realizar la prueba de efectividad de la propuesta educativa mediante el incremento de la comprensión lectora en base al uso de los juegos educativos, la que se llevó a cabo en tres etapas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010); además la aplicación en diferentes lugares permite generalizar los resultados en distintos contextos:

1. Medición inicial de la Comprensión Lectora para los grupos experimental y de control, en niños inicial 5 años, primer y segundo grado de educación primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas, de zonas rurales y urbanas, de tres regiones del Perú: Lima, Arequipa e Iquitos.
2. Programa experimental: Enseñanza en aula incluyendo 13 juegos educativos de HANS EDUCA adaptados al Diseño Curricular Nacional.
3. Medición final de Comprensión Lectora para los grupos experimental y de control, en niños de inicial 5 años, primer y segundo grado de educación primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas, de zonas rurales y urbanas, de tres regiones del Perú: Lima, Arequipa e Iquitos.

Para la ejecución del proyecto se contó con la participación de 13 instituciones públicas y privadas, de zonas urbana y rural, 28 docentes de los niveles de educación inicial de 5 años y educación primaria (primer y segundo grado), así como la participación de 789 niños y niñas de dichos niveles.

A continuación, se observa la distribución de alumnos por grado y lugar se observan en las tablas 1, 2 y 3. En la Tabla 1 se aprecia que 278 (35,27%) de estudiantes pertenecen al nivel inicial de 5 años y 511 (64,73%) son estudiantes de primer y segundo grado de primaria.

Tabla 1.

Distribución de alumnos según grado.

	Frecuencia	Porcentaje
INICIAL	278	35.27%
PRIMARIA	511	64.73%
Total	789	100.00%

En la tabla 2, se observa que 172 (21,79%) de estudiantes pertenecen a Iquitos, 202 (25,64%) estudiantes a Arequipa y 415 (52,56%) estudiantes a Lima.

Tabla 2.

Distribución de estudiantes según lugar.

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
Iquitos	172	21.79%
Arequipa	202	25.64%
Lima	415	52.56%
Total	511	100.00%

En la tabla 3, se observa que los estudiantes de inicial de Iquitos son 49 (6,22%) en Arequipa son 88 (11,19%) y en Lima son 141 (17,82%). En el caso del nivel primaria los estudiantes de Iquitos son 111 (17,82%) en Arequipa son 131 (16,61%) y en Lima son 269 (34,04%).

Tabla 3.

Distribución de estudiantes según nivel y lugar.

Nivel	Lugar	Frecuencia	Porcentaje
INICIAL	Iquitos	49	6.22%
	Arequipa	88	11.19%
	Lima	141	17.82%
PRIMARIA	Iquitos	111	14.12%
	Arequipa	131	16.61%
	Lima	269	34.04%
Total		789	100.00%

Para el completamiento de los objetivos del proceso de validación se empleó como instrumento de evaluación la Batería Psicopedagógica EVALÚA 0 para estudiantes de inicial de 5 años con el propósito de examinar el nivel de habilidades en Memoria Verbal Recepción Auditiva y Articulación, Habilidades Fonológicas, Letras y Números, Palabras y Frases.

En el caso de estudiantes de primer grado y segundo grado para realizar la medición inicial y final, se utilizó la Batería Psicopedagógica EVALÚA 1 para, que permitan verificar los cambios en comprensión lectora. Como recurso para realizar los cálculos y conocer el incremento en comprensión lectora y la comparación entre grupos control y experimental así como las variaciones entre la evaluación inicial y final se utilizó un programa estadístico informático.

Asimismo, como actividad fundamental del programa experimental se realizaron talleres de capacitación periódicas para los docentes y directivos de las instituciones educativas participantes, quienes se sensibilizaron y empoderaron de la metodología lúdica aplicada en el aula, así como la importancia del uso del material didáctico concreto para el desarrollo de habilidades, enfocándose en la comprensión lectora.

Resultados

A continuación se muestran las tablas que nos indican las diferencias en los promedios obtenidos en las habilidades relacionadas con la comprensión lectora antes y después

de la aplicación del programa experimental a los grupos experimental y grupos control conformados por niños y niñas de los niveles inicial 5 años, primer y segundo grado de educación primaria, pertenecientes a escuelas públicas y privadas, de zonas rurales y urbanas, de tres regiones del Perú: Lima, Arequipa e Iquitos.

Tabla 1.

Resultados estadísticos de la evaluación antes de aplicar el programa con juegos educativos, en estudiantes de inicial de 5 años según grupo experimental y control.

Áreas de evaluación	Media		t	Significación (bilateral)	Diferencia de medias
	Exp.	Con.			
Memoria verbal	19,09	18,63	3,545	,071	0,46
Recepción auditiva y articulación	50,61	51,72	1,813	,073	-1,11
Habilidades fonológicas	32,14	31,42	3,095	,403	0,72
Letras y números	12,14	9,89	-,630	,530	2,25
Palabras y frases	12,05	11,71	4,745	,300	0,34

*Sig. <0.05

En la tabla 1, se presenta el estadístico T de Student que nos permite conocer si la diferencia de medias es significativa, para afirmar esto es necesario que la significatividad bilateral deba ser menor que 0,05. Al observar los resultados obtenidos podemos concluir que en el caso de memoria verbal, recepción auditiva y articulación, habilidades fonológicas, letras y números y palabras y frases, la diferencia no es significativa.

De este modo se comprueba que antes de utilizar los juegos educativos el grupo experimental y control tenían el mismo nivel en las habilidades básicas para la comprensión lectora.

En la tabla 2, se presenta el estadístico T de Student que nos permite conocer si la diferencia de medias es significativa, para afirmar esto es necesario que la significatividad bilateral deba ser menor que 0,05. Al observar los resultados obtenidos podemos concluir que en el caso de memoria verbal, habilidades fonológicas y palabras y frases, la diferencia es significativa. De este modo se comprueba que después de utilizar los juegos educativos, el grupo experimental presenta un mejor nivel en las habilidades básicas para la comprensión lectora.

Tabla 2.

Resultados estadísticos de la evaluación después de aplicar el programa con juegos educativos, en estudiantes de inicial de 5 años según grupo experimental y control.

Áreas de evaluación	Media		t	Significación (bilateral)	Diferencia de medias
	Exp.	Con.			
Memoria verbal	22,73	20,51	3,545	,001	2,22
Recepción auditiva y Articulación	54,25	53,60	1,813	,073	0,66
Habilidades fonológicas	35,76	33,95	3,095	,003	1,82
Letras y números	15,77	13,94	-,630	,530	1,83
Palabras y frases	12,05	11,71	4,745	,300	0,34

*Sig. <0.05

Tabla 3.

Resultados estadísticos de la evaluación inicial antes de aplicar el programa con juegos educativos, en estudiantes de primer y segundo grado según grupo experimental y control.

Áreas de evaluación	Media		t	Significación (bilateral)	Diferencia de medias
	Exp.	Con.			
Memoria y atención	25,44	26,13	-,403	,688	-,691
Ortografía visual	12,45	11,75	,390	,697	,709
Exactitud lectora	57,62	58,02	-,064	,949	-,400
Comprensión lectora	20,73	21,09	-,174	,862	-,364

*Sig. <0.05

En la tabla 3, se presenta el estadístico T de Student que nos permite conocer si la diferencia de medias es significativa, para afirmar esto es necesario que la significatividad bilateral deba ser menor que 0,05. Al observar los resultados obtenidos podemos concluir que en el caso de memoria y atención, ortografía visual, exactitud lectora y comprensión lectora la diferencia no es significativa. De este modo se comprueba que antes de utilizar los juegos educativos el grupo experimental y control tenían el mismo nivel en las habilidades básicas de aprendizaje.

Tabla 4.

Resultados estadísticos de la evaluación inicial después de aplicar el programa con juegos educativos, en estudiantes de primer y segundo grado según grupo experimental y control.

Áreas de evaluación	Media		t	Significación (bilateral)	Diferencia de medias
	Exp.	Con.			
Memoria y atención	30,58	28,19	1,389	,168	2,381
Ortografía visual	12,13	11,00	,598	,551	1,125
Exactitud lectora	71,53	59,51	1,412	,161	12,018
Comprensión lectora	27,68	20,40	2,845	,005*	7,27

*Sig. <0.05

En la tabla 4, se presenta el estadístico T de Student que nos permite conocer si la diferencia de medias es significativa, para afirmar esto es necesario que la significatividad bilateral deba ser menor que 0,05. Al observar los resultados obtenidos podemos concluir que en el caso de memoria y atención, ortografía visual y exactitud lectora la diferencia no es significativa: Por el contrario en comprensión lectora la diferencia es significativa dado que el grupo experimental tiene 7 272 más puntos que el grupo control. De acuerdo a estos resultados se comprueba que después de utilizar los juegos educativos el grupo experimental y control tenían el mismo nivel en las habilidades básicas de aprendizaje.

DISCUSIÓN

Cada juego educativo está orientado a desarrollar un número de habilidades específicas, siendo algunos juegos más versátiles y ricos que otros, los que en conjunto claramente complementan y enriquecen las estrategias que se aplican en el aula; y en su conjunto permiten fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Se considera juegos educativos a los juegos propuestos por Hans Educa para realizar en el nivel inicial la lectura de palabras, letras o números, además de estimular habilidades básicas como la percepción y memoria, con el fin de poder reconocer las características de los grafemas y numerales, de estos recursos y el aprovechamiento de los mismos, permitiendo desarrollar las habilidades básicas y la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura.



Niños disfrutando en plena clase – Iquitos, Perú

En el caso del nivel primario los juegos utilizados permiten el desarrollo de competencias asociadas a la exactitud en la lectura de palabras y oraciones, reconocer la escritura correcta de las palabras asociadas a imágenes, además de estimular la atención y memoria para detectar aspectos específicos de los textos utilizados (cuentos e historias contextualizados); de este modo se comprueba que el juego puede utilizarse como una técnica para la comprensión de lecturas en el aula, además lograr que los alumnos experimenten los conocimientos a través de situaciones vivenciales directas. El poder seleccionar los juegos acordes a los objetivos de aprendizaje, en base a los intereses del grupo, permite crear un ambiente cooperativo, promoviendo una escuela más democrática y creativa, dado que los niños no son solo pasivos receptores de conocimientos, sino que se logra una comprensión y utilidad adecuada a su entorno.

Es importante señalar que el uso de los juegos educativos requiere de capacitación mediante talleres vivenciales de empoderamiento de la metodología lúdica a los docentes; esta actividad fue primordial ya que impulsó y fortaleció los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo los docentes estuvieron preparados y confiados en sus propias habilidades, ya orientadas y contextualizadas al contexto y realidad de sus niños, así como sus conocimientos sobre la aplicación de los juegos educativos orientados a la comprensión lectora en actividades educativas en el aula.

La participación y “actitud del maestro en el aula es fundamental para el éxito del proceso de “aprendizaje enseñanza” del niño, por lo que nuestro enfoque fue empoderar y sensibilizar

al maestro sobre la importancia del juego para el niño, y como herramienta valiosa para el proceso de enseñanza en el aula.



Clase a maestros – Arequipa, Perú

Esta capacitación se centró en el uso de los juegos educativos seleccionados en el programa, de acuerdo con las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la comprensión lectora, direccionándolo a las necesidades del niño y sus características según su contexto y realidad. La contextualización y adaptación de los contenidos de los juegos es un criterio que se debe considerar al diseñar cualquier tipo de juego educativo, ya que permite la identificación con el contexto sociocultural, que impacta emocionalmente tanto al niño como al maestro, y facilita la construcción del conocimiento.

El incremento de la comprensión lectora en los niños, contenida a través de los resultados de las evaluaciones al inicio y al finalizar el programa de actividades, no solo se debe al uso de los juegos educativos de forma estratégica y sistematizada, sino que su uso va más allá de los objetivos cognitivos perseguidos, dándole un espacio vital a la emoción positiva y motivación de los estudiantes y docentes que vivieron experiencias significativas y particulares en cada sesión de aprendizaje aplicada; ya que se generó motivación natural, permitiendo la presencia del neurotransmisor de la “dopamina” relacionado con la memoria, atención, aprendizaje y motivación, lo que incrementó las posibilidades de un proceso placentero y beneficioso.



Clase – Arequipa, Perú

Estos resultados hacen ver que el aprendizaje, a través del juego, estimula la renovación pedagógica, permitiendo enlazar actividades lúdicas con actividades dedicadas a lograr las competencias señaladas en el plan curricular, o de un programa de estudios de los aprendizajes asociados a la lectura y comprensión lectora. El niño en el juego puede experimentar y observar las relaciones entre los objetivos del juego y las habilidades requeridas; esto se hace de modo intuitivo, pero en el contexto del aula de clases esta actividad se organiza, para que pueda desarrollarse como una competencia en los niños.

Considerando que el mundo habitual del niño es el juego, por lo que sus intereses se centran en la acción lúdica y por ende esta ocupa gran parte de su tiempo, confirmamos lo que proponen varias investigaciones realizadas desde una perspectiva psicopedagógica en referencia a la educación, que establecen que el juego educativo enseña a los alumnos a lograr “hábitos, habilidades y destrezas”.

En el presente trabajo se refuerza la idea de que el juego educativo, a partir del desarrollo de materiales lúdicos, se puede utilizar de manera efectiva como una estrategia y recurso educativo de gran influencia en el aprendizaje escolar.

REFERENCIAS

- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación (2015). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. Lima: MINEDU.
- Jornet, J., Suárez, J. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, Nº 2, pp. 341-356.
- Morante, M. y Costa, M (2008). *Guía de ilustración para la industria del juguete*. Madrid: AIJU.
- Rincón, A. (2010). *Importancia del material didáctico en el proceso matemático de educación preescolar*. Memoria de grado para optar el título de Licenciatura en Educación. Mérida: Universidad de los Andes.
- Ziemendorff, S. (2003). *Guía de validación de materiales educativos*. Chiclayo: PROAGUA-GTZ.

Esta revista se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Anghelo Manuel Rodríguez Paredes
en el mes de agosto de 2017
Impreso sobre papel bond 75 gr.
Lima - Perú