

EXPLORACIONES Y DESCUBRIMIENTOS EN EDUCACIÓN: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO



Lina Iris Palacios Serna
Cecilia Cristina Donayre Bohabot
Carlos Alberto Santana Mora
Felipe Rubén Palma González
María Margarita Paredes Vásquez de Liñán
Luisa Leyla Caipo Chu
Luisa Bertha Chu Campos
Claudia Virginia Cortez-Chavez

Mary Roxana Salazar-Calderón
Marlies Alicia Cueva Urra
Mirtha Mercedes Fernández Mantilla
Olga Patricia Gamarra Chirinos
Renato André Pérez Vásquez
Edilberto Horna Clavo
Vania Nicole Milagros Bazán Chávez
Gianmartin Francisco De La Cruz Mariños

EDITORIAL
CICI

CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y CAPACITACIONES
INTERDISCIPLINARES

ISBN 978-628-97217-1-3

Editor y Compilador: Alain Fitzgerald Castro Alfaro

Título:

Exploraciones y descubrimientos en educación: resultados de investigación para el cambio

Autores: Lina Iris Palacios-Serna, Cecilia Cristina Donayre Bohabot, Carlos Alberto Santana-Mora, , Claudia Virginia Cortez-Chavez, Mary Roxana Salazar-Calderón, Felipe Rubén Palma González, María Margarita Paredes Vásquez de Liñán, Luisa Leyla Caipo Chu, Luisa Bertha Chu Campos, , Marlies Alicia Cueva Urra, Mirtha Mercedes Fernández Mantilla , Olga Patricia Gamarra Chirinos, Renato André Pérez Vásquez, Edilberto Horna Clavo, Vania Nicole Milagros Bazán Chávez, Gianmartin Francisco De La Cruz Mariños

Versión Digital: ISBN 978-628-97217-1-3

Sello Editorial:

Editorial Centro de Investigaciones y Capacitaciones Interdisciplinares SAS – CICI

Coordinadora: Nora González Pérez – Cartagena –Colombia

Portada y diagramación: Alain Castro González

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional

https://co.creativecommons.org/?page_id=13



Cartagena –Colombia, Octubre de 2025

EXPLORACIONES Y DESCUBRIMIENTOS EN EDUCACIÓN: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO

Compilador:

Alain Fitzgerald Castro Alfaro

Libro resultado de investigación

Colombia

Latinoamérica

2025

Contenido

1. ANÁLISIS COMPARATIVO: CULTURA INVESTIGATIVA Y ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN SEGÚN EDAD Y GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	9
1.1. Introducción.....	11
1.2. Material Y Método	14
1.3. Resultados	15
1.4. Discusión De Resultados	20
1.5. Conclusiones.....	21
Referencias bibliográficas.....	22
2. DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE UNA METODOLOGÍA CREATIVA.....	26
2.1. Introducción	28
2.2. Metodología.....	41
2.3. Resultados y discusión	45
2.4. Conclusiones	54
Referencias bibliográficas.....	55
3. IMPACTO DEL PROGRAMA JUSARD EN LA ASERTIVIDAD EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.	62
3.1. Introducción.....	63
3.2. Metodología	68
3.3. Resultados y discusión	69
Discusión	73
3.4. Conclusiones	77
Referencias bibliográficas.....	78
4. APRENDIZAJE LÚDICO EN LA TILDACIÓN DE PALABRAS EN COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	82
4.1. Introducción	84
4.2. Metodología.....	90
4.3. Resultados y discusión	94
4.4. Conclusiones	108
Referencias bibliográficas.....	109

5. ANÁLISIS SOBRE LA RESILIENCIA DE MUJERES EN UN CONTEXTO POST PANDEMIA	115
5.1. Introducción	117
5.2. Metodología	117
5.3. Resultados y discusión.....	118
5.4. Conclusiones	125
Referencias bibliográficas.....	126
6. PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA PREVENIR CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES.....	131
6.1. Introducción	132
6.2. Marco Teórico	135
6.3. Metodología.....	137
6.5. Discusión	143
6.6. Conclusiones	147
Referencias bibliográficas.....	147
7. ESTILOS DE APEGO Y ACTITUDES HACIA EL AMOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	154
7.1. Introducción.....	155
7.2. Metodología	160
7.3. Resultados y Discusión	164
7.4. Conclusión	172
Referencias bibliográficas.....	173
8. ESTRATEGIA EDUCATIVA VIVENCIAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: UNA INTERVENCIÓN CUASIEXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA TÉCNICA.....	178
8.1. Introducción	179
18.2. Metodología.....	183
18.4. Resultados y discusión	187
18.5. Conclusiones.....	196
Referencias bibliográficas.....	197
9. INVESTIGACIÓN RETROSPECTIVA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO: LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	201
9.1. Introducción	203
9.2. Metodología.....	208
9.3. Resultados y discusión	209
9.4. Conclusiones	217
Referencias bibliográficas.....	217

10. IMPACTO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	226
10.1. Introducción.....	227
10.2. Metodología.....	229
10.3. Resultados y discusión	231
10.4. Conclusiones	237
Referencias bibliográficas.....	237
11. RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA DOCENTE, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA.....	242
11.1. Introducción.....	243
11.2. Metodología	248
11.3. Resultados y discusión.....	249
Discusión	265
11.4. Conclusiones.....	270
Referencias Bibliograficas	271
12. ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA	280
12.1. Introducción.....	281
12.2. Metodología.....	296
12.3. Resultados y discusión.	300
12.4. Conclusiones	310
13. SENSIBILIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA INCLUSIVO PARA ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA.....	320
13.1. Introducción.....	322
13.2. Metodología	330
13.3. Resultados y discusión.....	334
13.4. Conclusiones.....	349

RESUMEN

La investigación dentro del campo académico enriquece la cultura científica en todas las formas en que nos desenvolvamos dentro de nuestro perfeccionamiento profesional. Existe una serie de situaciones en las cuales nos vemos inmersos y que mediante el juicio criterio reflexivo se realizan propuestas investigativas cuyos resultados contribuyan a mejorar las condiciones encontradas, generando impacto significativo, así mismo las investigaciones ayudan a perfeccionar el conocimiento bajo las concreciones teóricas y modelos conceptuales y metodológicos que llevan a complementar nuevos propósitos de indagación e implementación para futuros estudios en la mejora de la calidad investigativa.

Por tanto, los estudios presentados son fruto de investigaciones realizadas con el propósito de contribuir con la ciencia y fortalecer cimientos de conocimiento sobre los constructos de estudio. Además, desde el punto de vista contextual cuentan con una serie de realidades como son niños, adolescentes y jóvenes-adultos, desde el nivel escolar primario a universitario. Los constructos teóricos giran en torno a la temática educativa y psicosocial. Siendo ello una muestra de la versatilidad con la que se reflejan la compilación de los once capítulos presentados que impulsan el avance del conocimiento científico desde una visión holística de una mejor comprensión de la cosmovisión del hombre, abriendo nuevas líneas de estudio y soluciones a problemas complejos.

Palabras Clave: Resultados, cambio, educación, psicosocial, investigación.

Capítulo I

ANÁLISIS COMPARATIVO: CULTURA INVESTIGATIVA Y ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN SEGÚN EDAD Y GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Lina Iris Palacios-Serna, Claudia Virginia Cortez-Chavez, Carlos Alberto
Santana-Mora*

1. ANÁLISIS COMPARATIVO: CULTURA INVESTIGATIVA Y ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN SEGÚN EDAD Y GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

COMPARATIVE ANALYSIS: RESEARCH CULTURE AND ATTITUDE TOWARD RESEARCH ACCORDING TO AGE AND GENDER AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Lina Iris Palacios-Serna

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacioss1@upao.edu.pe.

<https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Claudia Virginia Cortez-Chavez

Universidad San Ignacio de Loyola

Ccortez@usil.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8017-8543>

Carlos Alberto Santana-Mora

Universidad Isidro, México

casm@universidadisidro.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1873-8084>

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo determinar la diferencia entre cultura investigativa y actitudes hacia la investigación según la edad y sexo entre estudiantes universitarios de Lima y Trujillo. El tipo de estudio es descriptivo, de diseño comparativo. La muestra es de 453 estudiantes; siendo 225 de Lima y 228 de Trujillo. Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron: (a) Cuestionario de Cultura Investigativa de Cornejo, L. (2019) con una validez determinada a través de criterio de cuatro expertos, encontrando un índice de acierto del 100% y $V=.1.00$ y una confiabilidad excelente de .958; (b) Escala de Actitudes Hacia la Investigación de Quispe, M. (2019) con una validez determinada a través de criterio de ocho expertos, encontrando a partir de la prueba binominal un valor de $p=.0039 < \alpha .05$, determinando que el instrumento es válido y muestra una confiabilidad excelente de .984. En cuanto a los resultados entre los promedios de las variables cultura

investigativa y las actitudes hacia la investigación, existen diferencias significativas ($p < .05$) para las actitudes hacia la investigación científica según edad y sexo; destacando los adolescentes de Trujillo ($U=202.500$) por encima del promedio de los adolescentes de Lima y las mujeres de Trujillo ($U=326.000$) por encima de mujeres de Lima, mostrando los estudiantes de Trujillo mayor promedio. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas ($p > .05$) en la cultura investigativa según la edad y el sexo, ni en las actitudes hacia la investigación científica en los adultos y los hombres de Lima y Trujillo.

Palabras Clave: cultura investigativa; actitud; investigación; universitarios; estudiantes.

Abstract

The objective of this study is to determine the difference between research culture and attitudes towards research according to age and sex among university students from Lima and Trujillo. The type of study is descriptive, with a comparative design. The sample is 453 students; being 225 from Lima and 228 from Trujillo. The data collection instruments used were: (a) Investigative Culture Questionnaire by Cornejo, L. (2019) with a validity determined through the criteria of four experts, finding a success rate of 100% and $V=.1.00$ and excellent reliability of .958; (b) Scale of Attitudes Towards Research by Quispe, M. (2019) with a validity determined through the criteria of eight experts, finding from the binomial test a value of $p=.0039 < .05$, determining that the instrument is valid and shows an excellent reliability of .984. Regarding the results between the averages of the investigative culture variables and attitudes towards research, there are significant differences ($p < .05$) for attitudes towards scientific research according to age and sex; highlighting the adolescents of Trujillo ($U=202,500$) above the average of the adolescents of Lima and the women of Trujillo ($U=326,000$) above the women of Lima, showing the students of Trujillo higher average. However, no significant differences ($p > .05$) were found in the investigative culture according to age and sex, nor in the attitudes towards scientific research in adults and men from Lima and Trujillo.

Keywords: investigative culture; attitude; research; college students; students.

1.1. Introducción

La cultura investigativa resulta relevante dentro del desarrollo efectivo de los procesos investigativos, que se implanta en el sujeto como parte natural de su desenvolvimiento por conocer, explorar e indagar nuevos conocimientos por lo que además la actitud hacia la investigación será solidificada en gran parte por la predisposición para investigar. Esta predisposición favorecerá el incremento por desarrollar investigación desde una visión innovadora, creativa y tecnológica en pro a llenar ciertos vacíos de acuerdo a interés del investigador.

Gutiérrez et al (2018) la cultura investigativa viene a ser una expresión del pensamiento científico constante, permanente para la construcción de nuevos conocimientos, y aportes de intervención o promoción en la solución de problemas. Por también se relaciona con la capacidad del investigador para indagar, estableciendo una actitud crítica y reflexiva frente a ello, permitiéndole crear e innovar desde una perspectiva argumentativa y de gestión de los procesos científicos. Para, Hinnenkamp et al. (2019) una cultura de investigación se describe en la literatura como un ambiente de “colegialidad y estímulo interpersonal” con colegas que tienen “actitudes compartidas” sobre el “valor de la investigación”.

De acuerdo con Mendivel et al. (2020) la cultura de la investigación está constituida por las actitudes, valores y conocimientos del método científico. Asimismo, se considera parte esencial de la formación de los estudiantes universitarios, debido a la realización de artículos o trabajos de investigación, los cuales deben trascender y contribuir al conocimiento científico.

Si bien poco se habla de la cultura investigativa se debería intensificar su propuesta en aras a la mejorar de la calidad investigativa y de la producción científica ética y consciente. Es algo que se debe trabajar de manera cuidadosa y dedicada dentro del perfil formativo del estudiantado de pregrado y que junto con la actitud hacia la investigación existan más jóvenes inspirados por construir conocimientos, por indagar con criticidad, por llenar brechas como principales desafíos en la investigación científica.

Jenkins et al. (2003) citado en Garde-Hansen y Calvert (2007) han destacado en su énfasis en el cultivo cuidadoso de una cultura de investigación para los estudiantes, lo que solo puede lograrse si hay un cambio de política institucional para acercar más la investigación y la

enseñanza. Para inculcar la cultura de la investigación en las diferentes facultades, es necesario organizar una formación especial para las tendencias de investigación, la metodología de investigación y la redacción de artículos de investigación (Patil & Adamuthe, 2022). Por ejemplo, Mohd y Ahmad (2018) expusieron el caso de una universidad donde se dieron una serie de iniciativas que hacían hincapié en la investigación y la promoción de la cultura de la investigación, como la obtención de subvenciones y consultorías de investigación (a nivel nacional e internacional), la realización de investigaciones multidisciplinarias, la publicación de los resultados de la investigación en revistas de alto impacto y libros de investigación, compartiendo nuevas ideas con otros académicos a través de conferencias y seminarios y muchos otros. Para Khoo (2021), en cambio, otra estrategia debe basarse en el desarrollo apoyado de conocimientos y habilidades en redes sociales a través de un programa que sintetiza prácticas digitales, alfabetizaciones institucionales y digitales, y formaciones de identidad. De acuerdo con Coronel-Santos y Ramírez-Montoya (2020) en algunas universidades la cultura investigativa se basa en la producción científica, a través de la presión de publicar documentos académicos de alto nivel, desvirtuando el verdadero sentido de la investigación, con respecto a la creación de conocimiento en beneficio de la sociedad.

Cabe mencionar que Duarte y Garza (2014) señalaron que la cultura investigativa viene a ser ciertos hábitos que se establecen como parte de una acción normalizada en el tiempo dentro de la indagación permanente capaz de construir, producción y publicar contribuyendo activamente a la ciencia. Asimismo, Bestard-Revilla y Ramos-Romero. (2020), mencionan que la cultura científica permite en el sujeto que investiga el desarrollo científico, dado que se construye sobre la base de una constante observación e investigación, situación que le lleva al sujeto a ser parte de una cultura científica dentro de la sociedad.

Esta cultura investigativa perfila al investigador sobre el eje central de su imagen, una postura de querer conocer, indagar, producir conocimientos nuevos, que acepta los desafíos y que va siempre hacia la ciencia con actitud innovadora, creativa y tecnológica. Al respecto Jiménez y Duarte (2013) destacan dentro de las características de todo investigador esta la vocación innata que le permite valorar la ciencia involucrándose de manera responsable,

comprometida y con alta actitud ética; otras características son la creatividad, el uso del juicio crítico y la forma de desear crear impacto sobre la labor investigativa.

Asimismo, apoyar el desarrollo de una cultura de investigación fomenta, a su vez, contrarrestar las prácticas de investigación cuestionables al alentar a todos los académicos a hacer preguntas, desafiar las exageraciones e informar con honestidad (Christian et al. 2021).

No obstante, la efectividad de la educación, en términos de investigación, depende de la intención de los estudiantes de utilizar sus competencias investigativas en su futura práctica profesional (Coronel-Santos y Ramírez-Montoya, 2020). En ese sentido, Chara-Saavedra y Olortegui-Luna (2018) hacen referencia que la actitud hacia la investigación es una disposición psicológica del estudiante que le permite la aceptación y rechazo hacia los procesos investigativos. Rojas et al. (2012) hacen referencia a la relación entre la actitud hacia la investigación y las capacidades y competencias que muestran las estudiantes para poder desempeñarse eficazmente en el desarrollo del trabajo investigativo desde el ámbito de su formación profesional.

Olivera (2020) indicó que la investigación científica debe desarrollarse de manera transversal durante todo el periodo formativo del estudiante y que este claramente señalada la exigencia formativa sobre investigación en los planes de estudio; dado que facilita ello que los estudiantes hagan aproximaciones sobre investigación que fortalezca las competencias investigativas. Las universidades deben buscar fortalecer la capacidad investigativa de sus estudiantes para la creación de nuevos conocimientos en una sociedad en constante cambio. En este escenario, el fortalecimiento de la cultura investigativa entre docentes y estudiantes se considera un factor clave que contribuye a la consolidación de un investigador (Coronel-Santos & Ramírez-Montoya, 2020).

Así, la actitud hacia la investigación, resulta relevante sobre todo porque al tener que ver con la predisposición hacia la indagación, búsqueda de nuevos conocimientos, planteamiento de nuevas teorías, etc. requiere que el sujeto cognitivo, emocional y conductualmente esté preparado para trabajar de manera efectiva dentro de los procesos en investigación. Se conoce que la investigación no muchas veces resulta ser algo positivo para muchos estudiantes, pues señalan que les resulta pesado, poco comprensible, cansado,

aburrido, etc. pudiendo ser estas algunas trabas más que obstáculos para profundizar con la actitud de indagación. Por ello es importante generar la actitud positiva hacia la investigación desde los primeros ciclos de formación de los estudiantes.

En esa línea, también Palacios (2020) indicó que la investigación es un factor potencial que debe promoverse desde el inicio de la formación de los estudiantes universitarios, pero que esto a la vez debe estar ligado a la idoneidad del docente y el adecuado soporte de las políticas institucionales sobre investigación.

Así, como ya se mencionó, la actitud hacia la investigación también está ligada a la competencia docente dado que el estudiante aprende del docente como investigar, siendo responsable de cómo el estudiante aprenderá hacer investigación, de ahí la acción de mentoría, acompañamiento y liderazgo de todo docente por lograr motivar al estudiante a desarrollar la creatividad, conciencia por la innovación y la tecnología, valor por crear conocimientos y contribuir con la ciencia. De acuerdo con ello Papanastasiou (2005) precisa que es importante comprender y evaluar las actitudes de los estudiantes hacia la investigación para que los docentes e instructores puedan desarrollar técnicas educativas que conduzcan a actitudes más positivas hacia el tema.

Conocer el nivel de cultura investigativa y de actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo es determinante para poder comparar estas variables según sexo y edad en la población de estudio. Por ende, se consideró como objetivos del estudio: (a) Establecer la diferencia entre cultura investigativa y actitudes hacia la investigación según la edad y sexo en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo.

1.2. Material Y Método

Es una investigación de tipo descriptiva, comparativa, transversal, dado que busca medir y recoger información de las variables cultura investigativa y actitud hacia la investigación, estableciendo comparaciones entre poblaciones de estudio en un tiempo determinado; muestra un diseño no experimental ya que no se manipula ninguna de las variables, sino que estas se observan tal y como se comportan. La población de estudio ha estado constituida por 453

estudiantes del programa de estudio de psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo con 228 participantes y de la Universidad Científica del Sur, Lima, Perú con 225 participantes. Es una muestra no probabilística de manera intencionada por conveniencia, de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión, así la aprobación del consentimiento informado para la participación. La técnica empleada fue la encuesta mediante formulario Google forms, aplicándose los cuestionarios de manera virtual. Se siguieron las normas éticas del consentimiento informado, el principio de autonomía, la confidencialidad y manejo de los datos solo para propósitos investigativos.

Los instrumentos de evaluación para la recolección de datos fueron: (a) Cuestionario de cultura investigativa de Luis Rodolfo Cornejo Guevara 2019 compuesto de 30 ítems, organizado en 2 dimensiones: Responsabilidad institucional en la Investigación y responsabilidad del estudiante con la actividad investigativa y tiene una validez determinada a través de criterio de cuatro expertos, de un índice de acierto del 100% y $V=.1.00$ y una confiabilidad excelente de .958; (b) Escala de actitudes hacia la investigación de Katty Milagros Quispe Ruiz 2019 compuesta por 30 ítems organizada en 3 dimensiones: Componente afectivo, componente cognitivo y componente conductual, con una validez determinada a través de criterio de ocho expertos, encontrando a partir de la prueba binominal un valor de $p=.0039 < \alpha .05$, determinando que el instrumento es válido y muestra una confiabilidad excelente de .984.

1.3. Resultados

Tabla 01

Comparación de la Cultura Investigativa y Actitudes Hacia la Investigación Científica según edad y sexo en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo

Cultura Investigativa		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	25.25	656.50	189	240.500	.487
	Trujillo	22.45	471.50	84		
Adultos	Lima	25.10	125.50	36	69.500	.413
	Trujillo	20.43	735.50	144		

Mujeres	Lima	31.60	758.50	174	429.500	.830
	Trujillo	30.61	1132.50	148		
Hombres	Lima	17.07	119.50	51	48.500	.233
	Trujillo	12.93	258.50	80		
Actitudes Hacia la Investigación Científica		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	21.29	553.50	189	202.500	.042*
	Trujillo	28.36	574.50	84		
Adultos	Lima	19.70	98.50	36	83.500	.802
	Trujillo	21.18	762.50	144		
Mujeres	Lima	26.08	626.00	174	326.000	.037*
	Trujillo	36.19	1265.00	148		
Hombres	Lima	15.86	111.00	51	57.000	.472
	Trujillo	13.35	267.00	80		

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la comparación de promedios de las variables cultura investigativa y las actitudes hacia la investigación, se encuentra diferencias significativas ($p < .05$) para las actitudes hacia la investigación científica entre los adolescentes ($U = 202.500$) y mujeres ($U = 326.000$) de Lima y Trujillo, teniendo en ambos casos, los de Trujillo mayor promedio. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas ($p > .05$) en la cultura investigativa según la edad y el sexo, ni en las actitudes hacia la investigación científica en los adultos y los hombres.

Tabla 02

Comparación de las dimensiones de la cultura investigativa según la edad en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo

Responsabilidad Institucional en la investigación		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	25.90	647.50	189	322.500	.061
	Trujillo	34.54	1243.50	84		
Adultos	Lima	13.88	222.00	36	86.000	.564

	Trujillo	14.18	156.00	144		
Responsabilidad del Estudiante con la Actividad Investigativa		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	28.78	719.50	189	394.500	.415
	Trujillo	32.54	1171.50	84		
Adultos	Lima	14.22	227.50	36	84.500	.566
	Trujillo	13.68	150.50	144		

Nota: ** p<.01; *<.05

Descripción: En cuanto a la comparación de promedios de las dimensiones de la variable Cultura Investigativa, no se encuentran diferencias significativas ($p>.05$) entre los adolescentes y adultos Lima y Trujillo.

Tabla 03

Comparación de las dimensiones de las actitudes hacia la investigación científica según la edad en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo

Componente Afectivo		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	22.33	580.50	189	229.500	.347
	Trujillo	26.07	547.50	84		
Adultos	Lima	23.00	115.00	36	80.000	.713
	Trujillo	20.72	749.00	144		
Componente Cognitivo		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	21.92	570.00	189	219.00	.246
	Trujillo	26.57	558.00	84		

Adultos	Lima	21.30	106.50	36	88.500	.659
	Trujillo	20.96	754.50	144		
Componente Conductual		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Adolescentes	Lima	20.10	522.50	189	171.500	.029*
	Trujillo	28.89	605.50	84		
Adultos	Lima	13.52	272.50	36	57.500	.026*
	Trujillo	23.90	788.50	144		

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la comparación de promedios de las dimensiones de la variable actitudes hacia la investigación científica, se encontraron diferencias significativas ($p < .05$) en el componente conductual, teniendo los adolescentes ($U=171.500$) y los Adultos ($U=57.500$) de Trujillo mayor promedio que los de Lima. Sin embargo, en cuanto a los componentes afectivo y cognitivo, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) entre los adolescentes y adultos de Lima y Trujillo.

Tabla 04

Comparación de las dimensiones de la cultura investigativa según el sexo en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo

Responsabilidad Institucional en la investigación		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Mujeres	Lima	32.19	772.50	174	415.500	.674
	Trujillo	30.23	1118.50	148		
Hombres	Lima	16.36	114.50	51	53.500	.370
	Trujillo	13.18	263.50	80		
Responsabilidad del Estudiante con la Actividad Investigativa		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Mujeres	Lima	31.44	754.50	174	433.500	.877
	Trujillo	30.72	1136.50	148		
Hombres	Lima	16.43	115.00	51	53.000	.370

Trujillo	13.15	263.00	80
----------	-------	--------	----

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la comparación de promedios de las dimensiones de la variable cultura investigativa, no se encuentran diferencias significativas ($p > .05$) según sexo entre los estudiantes universitarios de Lima y Trujillo.

Tabla 05

Comparación de las dimensiones de las actitudes hacia la investigación científica según el sexo en estudiantes universitarios de Lima y Trujillo

Componente Afectivo		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Mujeres	Lima	28.48	683.50	174	383.500	.365
	Trujillo	32.64	1207.50	148		
Hombres	Lima	15.21	106.50	51	61.500	.646
	Trujillo	13.58	271.50	80		
Componente Cognitivo		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Mujeres	Lima	27.42	658.00	174	358.000	.203
	Trujillo	33.32	1233.00	148		
Hombres	Lima	16.14	113.00	51	55.000	.431
	Trujillo	13.25	265.00	80		
Componente Conductual		Promedio	Suma de Rangos	N	U de Mann Whitney	Sig. (p)
Mujeres	Lima	24.33	.584	174	284.000	.017*
	Trujillo	35.32	1307.00	148		
Hombres	Lima	14.29	100.00	51	68.000	.456
	Trujillo	13.90	278.00	80		

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Descripción: En cuanto a la comparación de promedios de las dimensiones de la variable actitudes hacia la investigación científica, se encontraron diferencias significativas ($p < .05$) en el componente conductual, teniendo las mujeres de Trujillo ($U=284.000$) mayor promedio que las Lima. Sin embargo, en cuanto a los componentes afectivo y cognitivo, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) entre los adolescentes y adultos de Lima y Trujillo.

1.4. Discusión De Resultados

La actitud hacia la investigación es de vital importancia para el desarrollo y fortalecimiento de la cultura investigativa. Principalmente porque la actitud positiva hacia investigar lleva al sujeto a proponer formas de indagar y conocer con características innovadoras y tecnológicas. La cultura investigativa permite la mejora de la producción científica haciéndola más válida y fiable esta refrendada por la actitud de predisposición y motivación hacia la investigación.

A la vez en cuanto a los componentes afectivo y cognitivo de las actitudes hacia la investigación, no se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) entre los Adolescentes y Adultos de Lima y Trujillo. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas ($p < .05$) en el componente conductual, teniendo los adolescentes ($U=171.500$) y los adultos ($U=57.500$) de Trujillo mayor promedio que los de Lima. Así como también, se encontró diferencias significativas ($p < .05$) en el componente conductual, teniendo las mujeres de Trujillo ($U=284.000$) mayor promedio que las Lima. Esto quiere decir que la motivación, el compromiso por la investigación se encuentra presente con el adecuado uso de las habilidades cognitivas referentes a la capacidad analítica, crítica, reflexiva e inferencial dentro de un proceso de investigación. Aunque en este grupo poblacional la dedicación por la realización y sostenibilidad de la realización de una investigación está más presente en los estudiantes adolescentes, adultos y mujeres dependiendo del contexto, siendo probable que esto se relacione con las condiciones de enseñanza y calidad docente de las instituciones de ambas universidades estudiadas. Al respecto Mena y Arias (2020) mencionan que la actitud hacia la investigación está muy relacionada con la

calidad del docente y la predisposición formativa de los estudiantes, por lo que a la vez esto dependerá de la forma en que las instituciones formativas superiores brinden las facilidades y las condiciones formativa adecuadas en el ámbito de la investigación.

En cuanto a la cultura investigativa no se encuentran diferencias según edad y género en los estudiantes de la muestra de estudio, lo que se fundamenta estadísticamente según la significación estadística y el uso del valor p. Sobre el hallazgo cabe mencionar que la cultura investigativa es multifacético, compuesto por competencias, actitudes y habilidades que se van a desarrollar y fortalecer dentro del ámbito universitario (Berrocal, et al., 2022; Guerrero, 2018). A la vez el hecho de no encontrar diferencias indica que existe homogeneidad entre los subgrupos analizados según edad y sexo (Mena y Arias, 2020).

Por tanto, el hecho de que no exista diferencias significativas entre las variables de estudio, según género y edad, está señalando la homogeneidad de las variables que a su vez explica que los grupos estudiando no muestran detalles diferenciadores en lo socio-cultural, formativo y estereotipos para ambas universidades de Lima y Trujillo, denotando que la formación en investigación se encuentra más estandarizada entre ellas. Aunque cabe resaltar que en las actitudes hacia la investigación en mujeres jóvenes se encontró diferencia entre ambas universidades, lo que estaría implicando que elementos como la edad y el contexto pueden influir en la variación de la manifestación de la actitud hacia la investigación.

Esto permite inferir la relevancia que tiene la labor docente en el fomento de la actitud positiva de los estudiantes hacia la investigación, así como de promotor de esa cultura investigativa, necesaria para efectivizar procesos de aprendizaje significativos desde su experiencia. Por ende, el docente debe ser un claro mentor de hacer científico. Como menciona Soto (2018) el docente en sus asignaturas de investigación debe no solo enseñar a investigar sino practicar la investigación, es decir educar a sus estudiantes haciendo investigación.

1.5. Conclusiones

Se reconoce la gran importancia que tiene la actitud hacia la investigación y la cultura investigativa dado que esto permite productos académicos y científicos de calidad por lo que los factores inmersos en todo proceso formativo en investigación tienen que ver con la voluntad,

predisposición , capacidad crítica, analítica, reflexiva, deseo por investigar y disposición por buscar la innovación, la tecnología y el impacto en la investigación; por lo que la investigación formativa necesita de docente calificados en la didáctica investigativa e instituciones involucradas al apoyo y sostenibilidad de la investigación.

Las condiciones de la cultura investigativa según edad y genero dependen de las condiciones de la preparación docente, la investigación formativa y la incentivación por la investigación de parte de la institución. Por otro lado, la actitud hacia la investigación según edades y genero dependerán de ciertas condiciones socio ambientales, emocionales-psicológicas además académicas.

Referencias bibliográficas

- Apario, P. et al.(2017) "Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado," Arch. Analíticos Políticas Educ., vol. 17, no. 2.
- Bestard-Revilla y Ramos-Romero.(2020) Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Vol.20, núm.37, julio-diciembre.
- Chara-Saavedra, P y Olortegui-Luna,A. (2018). "Factores asociados a la actitud hacia la investigación en estudiantes universitarios de enfermería," CASUS. Rev. Investig. y Casos en Salud, vol. 3, no. 2, pp. 83–88, doi: 10.35626/casus.2.2018.73
- Christian, K., Johnstone, C., Larkins, J., Wright, W., & Doran, M. (2021). A survey of early-career researchers in Australia. *eLife* 2021. *Research Culture: A Selection of Articles*. DOI: <https://doi.org/10.7554/eLife.60613>
- Coronel-Santos, M. A., & Ramírez-Montoya, M. S. (2020). An instrument to assess the research culture in formative processes: The validation of the instrument. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. doi:10.1145/3434780.3436582
- Berrocal, Salomón, Montalvo, Berrocal, Flores, & Jaimes (2022). Caracterización y desafíos de la cultura investigativa en dos universidades estatales de Lima, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 375-383. Epub 10 de febrero de 2022. Recuperado en 03 de agosto de
- Análisis comparativo: Cultura investigativa y actitud hacia la investigación según edad y género en estudiantes universitarios* 22

- 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100375&lng=es&tlng=es.
- Garde-Hansen, J., & Calvert, B. (2007). Developing a research culture in the undergraduate curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 8(2), 105–116. doi:10.1177/1469787407077984
- Guerrero, H. (2018). Problemáticas en la función investigativa desde la perspectiva del profesor novel universitario. FIGEMPA: Investigación Y Desarrollo, 5(1), 79–86. <https://doi.org/10.29166/revfig.v1i1.818>
- Gutiérrez, I. et al. (2018). Cultura científica y cultura científico investigativa. Humanidades Médicas, 18(1), 8-19. Recuperado en 04 de noviembre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202018000100003&lng=es&tlng=es investigativa y actitudes hacia la investigación según la edad y sexo en estudiantes universitarios.
- Hinnenkamp, C., Correia, C. L., & Wilkinson, T. J. (2019). Creating a research culture on the way to AACSB accreditation. *Journal of Education for Business*, 1–5. doi:10.1080/08832323.2018.1510362
- Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R. & Brew, A. (2003) *Reshaping Teaching in Higher Education: Linking Teaching and Research*. London: Routledge
- Jiménez Chaves, V., y Duarte, S. (2013). Características del perfil de los investigadores categorizados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 9(2), 221-234. Retrieved November 04, 2021, from http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002013000200005&lng=en&tlng=es.
- Khoo, T. (2021). Creating spaces to develop research culture. *International Journal for Academic Development*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2021.1987913>
- Mena-Ordoñez y Arias-Santana (2020). Enfoque de género: Determinantes de la producción investigativa en las mujeres académicas. Caso Tacna. Veritas et Scientia Vol. 9 (1) Enero – junio. <https://doi.org/10.47796/ves.v9i1.278>

- Mendivel, I., Carhuanchu, I., Nolasco, F., Flores, D., & Venturo, C. (2020) Analysis Of Research Culture And Scientific Production In A National University. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 705-709.
- Mercado, M. (2019). Actitudes hacia la investigación en los estudiantes de la carrera de Medicina Humana de la Universidad Peruana Los Andes. *Educación Médica*, 20(1), 95-98. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.012>
- Mohd, P. & Ahmad, Y. (2018) Scrutinizing the issues and challenges faced by postgraduate students: an effort to design specific programs to inculcate research culture. *Journal of Administrative Science*, 15(1).
- Palacios, L. (2021). Una revisión sistemática: Actitud hacia la investigación en universidades de Latinoamérica. *Comuni@cción*, 12(3), 195-205. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.533>
- Papanastasiou, E. (2005) Factor structure of the "attitudes toward research" scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26, <http://www.stat.auckland.ac.nz/serj>
- Patil, J. & Adamuthe, A. (2022). Tipping Point Leadership Theory to Improve Research Culture in Engineering Education. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35.
- Olivera, E. (2020) ACTITUDES HACIA LA INVESTIGACIÓN DE BACHILLERES EN ADMINISTRACIÓN Y PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PERUANA. <https://preprints.scielo.org>
- Rojas, M. y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia*, vol. 13, núm. 2, pp. 53-69 Universidad La Gran Colombia Quindío, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844007.pdf>
- Rojas, H. et al (2012) . Índice de actitud hacia la investigación en estudiantes del nivel de pregrado. *Entramado*, 8(2), 216-229. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032012000200015&lng=en&tlng=es.
- Soto, M. (2018) Didáctica universitaria en la planificación. Un enfoque para el perfil de egreso. LARIPSE, México. Pp. 17-37

Capítulo II

DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN ESTUDIANTES EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE UNA METODOLOGÍA CREATIVA

Cecilia Cristina Donayre Bohabot, Lina Iris Palacios-Serna

2. DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE UNA METODOLOGÍA CREATIVA

DEVELOPING INTRINSIC MOTIVATION IN HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH A CREATIVE METHODOLOGY

Cecilia Cristina Donayre Bohabot

Doctora en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

cdonayreb1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-1110-6260>

Lina Iris Palacios-Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacioss1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

En estas últimas décadas la motivación es una tarea primordial de los docentes, donde dentro del proceso educativo es fundamental mantener motivados a los estudiantes con el fin de lograr su aprendizaje deseado. El capítulo presentado es el resultado del estudio la investigación titulada: Una metodología creativa aplicada al desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica. El objetivo fue analizar el impacto de la aplicación de la metodología creativa en el desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica. Tuvo un enfoque mixto, de nivel explicativo y orientación aplicada, con un diseño cuasiexperimental y de análisis de contenido. Evaluó una población de 108 estudiantes distribuidos en grupo de control y experimental. Utilizó como técnica la encuesta, y como instrumento el cuestionario de Motivación Intrínseca (Morales, 2019), que muestra una validez a criterio de expertos de 100% y $V=1$ con el análisis de la V de Aiken, y una confiabilidad de .964, con Alfa de Cronbach. Los resultados mostraron un incremento en la media aritmética de la motivación intrínseca después de aplicar el Programa Metodología creativa motivacional de 125.37 a 131.76; así también, en las

dimensiones, en autodeterminación 41.59 a 43.65 ($p=0.156$), en curiosidad de 37.50 a 39.52 ($p=0.235$), y en desafío de 43.39 a 44.26 ($p=0.166$). Se concluye que se acepta la hipótesis que dice "Si se aplica una metodología creativa fundamentada en las teorías constructivista, resolución de problemas y aprendizaje basado en la experiencia, se incrementará el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023", con un nivel de confianza de 95.00%, y una significancia de $p=0.183$.

Palabras clave: Motivación intrínseca, programa, metodología creativa, estudiantes, educación superior.

Abstract

In recent decades, motivation has become a key task for teachers, as it is essential to keep students motivated within the educational process in order to achieve the desired learning outcomes. The chapter presented here is the result of a study entitled: A creative methodology applied to the development of intrinsic motivation to graduate in sixth-semester students of Higher Technological Education. The objective was to analyze the impact of applying creative methodology on the development of intrinsic motivation to graduate in sixth-semester students of Higher Technological Education. It had a mixed approach, explanatory and applied, with a quasi-experimental design and content analysis. It evaluated a population of 108 students divided into control and experimental groups. The technique used was a survey, and the instrument was the Intrinsic Motivation Questionnaire (Morales, 2019), which shows a validity of 100% according to expert criteria and $V=1$ with Aiken's V analysis, and a reliability of .964 with Cronbach's Alpha. The results showed an increase in the arithmetic mean of intrinsic motivation after applying the Creative Motivational Methodology Programme from 125.37 to 131.76; as well as in the dimensions of self-determination from 41.59 to 43.65 ($p=0.156$), curiosity from 37.50 to 39.52 ($p=0.235$), and challenge from 43.39 to 44.26 ($p=0.166$). It is concluded that the hypothesis stating that 'If a creative methodology based on constructivist theories, problem solving, and experience-based learning is applied, the level of intrinsic motivation to graduate

among sixth-semester students in Higher Technological Education, Trujillo-2023, will increase' is accepted, with a confidence level of 95.00% and a significance of $p=0.183$.

Keywords: Intrinsic motivation, programme, creative methodology, students, higher education.

2.1. Introducción

Desde sus inicios la educación superior ha tenido retos como la deserción estudiantil y la falta de motivación en investigación por parte de sus estudiantes, a pesar de existir leyes que apoyen estos dos grandes problemas, aún persiste a nivel mundial estudiantes matriculados en educación superior que no han culminado con su aprendizaje, así como también haber egresado y presentarse para obtener un título profesional.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, a nivel mundial la tasa de matriculados en educación superior se incrementado en estos últimos veinte años, del 19% al 36% en matrícula para el género masculino y al 41% para el género femenino; teniendo estos incrementos podría pensarse que el número de egresados tiene una cifra similar al de los matriculados, pero la realidad no afirma este dato, donde las instituciones tienen que formular estrategias para eliminar estas brechas entre los estudiantes matriculados, los que egresan y los que se gradúan y/o titulan (Bastidas, 2021).

En América Latina tal como lo indica el Banco Mundial (2017), existe una población numerosa de estudiantes que registran su matriculan en las organizaciones de educación superior, muchas veces sin encontrar una malla curricular atractiva que los motive a seguir la especialidad y que al graduarse puedan insertarse al mercado laboral, de dichos estudiantes solo el 50% de ellos terminan con un título en casa.

En Perú específicamente, se tiene la tasa más baja de América Latina en lo concerniente al acceso a la educación superior con el 33.00%, de los cuales el 65% constituye la educación universitaria y solo el 20% a la tecnológica, a pesar de la existencia de más demanda laboral de profesionales de nivel técnico que de universitarios en el mercado (Mori et al., 2023). Así también se tiene en el tema de la deserción estudiantil, se tiene el 48.6% en los universitarios y el 31% en la no universitaria (SENAJU - Secretaría Nacional de La Juventud, 2023).

La educación superior peruana está dividida en dos, por un lado tenemos la educación universitaria que es gestionada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU; y por el otro, las escuelas de educación superior y también los institutos de educación superior tecnológica y productiva, que son gestionadas, supervisadas y autorizadas por el Ministerio de Educación - MINEDU (Donayre, 2021); estas últimas fueron creadas con el fin de brindar enseñanza no universitaria, en un lapso de dos a cuatro años, egresando profesionales de nivel técnico.

Los datos nombrados anteriormente, muestran cifras muy bajas con respecto a los estudiantes matriculados en las organizaciones educativas de nivel superior en el Perú, tanto en nivel universitario o nivel superior tecnológico, así mismo, se les puede atribuir factores que influyen en las decisiones personales de seguir y terminar una carrera profesional, dentro de los cuales tenemos el factor económico, siendo este el principal motivo relacionado al proceso de titulación (Gallegos, 2020). Así como también, la motivación a la culminación de los estudios, donde se puede incluir el tiempo dedicado a investigar y realizar las tesis, dificultad de escoger el tema a investigar, la experiencia de realizar investigaciones, entre otros (Ojeda, 2021).

A esta decisión para la culminación de la carrera profesional teniendo como fin un título profesional, se le llama motivación, que según Asociación de Academias de la Lengua Española y la Real Academia Española (2021), es definida como una agrupación de componentes internos y externos que determinan las actitudes en un individuo. La motivación en las personas tiene diversos aspectos psicológicos y formas de enfocarlas, siendo esta la fuerza interna que va a empujar a los individuos a realizar alguna actividad interfiriendo en su conducta, estimulados por un creciente deseo o necesidad por alcanzar algo (Gasca, 2021).

La motivación intrínseca en las personas es provechosa para la enseñanza aprendizaje en el sector educación, puesto que su fin es formar individuos con capacidad de realizarse como persona dentro de su sociedad para convivir en armonía, así como para contribuir en el desarrollo de la misma (MINEDU, 2003). Siendo nuestro deber como ciudadano el contribuir con el desarrollo de nuestra sociedad, tenemos que aprender a resolver conflictos, solucionar problemas como personas y profesionales, haciendo surgir de esta manera ideas o mediaciones para la convivencia en armonía y el avance económico que se da en una sociedad.

Las entidades de educación superior tecnológica encaminadas a brindar calidad educativa en programas de estudios conformadas por 6 periodos académicos a lo largo de 3 años; cada periodo académico cuenta con un promedio de 8 unidades didácticas, divididas en horas teóricas y prácticas con sus respectivos créditos; cada programa de estudios cuenta con un coordinador de la especialidad para gestionar las actividades académicas. Dentro de las actividades académicas se incluyen las prácticas preprofesionales que deben realizar los estudiantes durante los periodos académicos, de los cuales al término de estos elaborará un informe que le servirá para el proceso de titulación. Las acciones académicas que incluye el proceso de titulación, están normadas según el Reglamento de Ley N° 29394 (2015).

Sin embargo, estas acciones normadas, encaminan a los estudiantes egresados a elaborar sus trabajos sobre sus prácticas en tiempos prolongados para posteriormente sustentarlos, y en algunos casos paralizar el proceso de obtención del título, esto conlleva a que no puedan insertarse al mercado laboral por no contar con un título que los acredite. La diferencia porcentual de estudiantes titulados con respecto a los egresados, muchas veces está relacionado con la motivación que poseen los mismos estudiantes, pues relacionan el corto tiempo de estudios con el sentimiento de incapacidad que atraviesan al término de sus estudios, en algunos casos la irregularidad de sus asistencias a clases, desinterés por la realización de sus prácticas profesionales; también, por no conocer temas que les ayude a realizar una investigación para presentarse a la sustentación, la falta de interés por conocer otros temas relacionados con sus especialidades; así mismo, la convicción de empezar un proceso de titulación, la falta de madurez, entre otros.

Considerando los estudios previos, se halló a García et al. (2021), identificaron los procesos de los juegos de competencia y cooperación y su influencia en la motivación de los estudiantes en las actividades físicas en nivel secundario, encontrando resultados favorables al incentivar la motivación de los jóvenes estudiantes mediante la aplicación de juegos como táctica metodológica creativa. Así como a Caballero (2022), quien analizó las concepciones de los estudiantes y docentes sobre la aplicación de la metodología de ABP en una asignatura dentro de una currícula universitaria, quien vinculando el ABP como metodología aplicada no solo

obtuvo un impacto positivo en relación con los aspectos académicos sino además algunas dificultades en los procesos cognitivos.

Además, Renftel (2021) hizo una reflexión antes de aplicar cambios en los procesos innovadores y una cultura de mejora, incentivando el progreso académico docente y facilitando la gestión en procesos de implementación, además, nos muestra que el Design Thinking como metodología creativa tuvo un favorable efecto con respecto a la motivación en el ámbito profesional en los estudiantes. Así también, Rivera (2020), quien evaluó el efecto de la metodología del Design Thinking sobre la experiencia en el proceso cognitivo de los estudiantes; llegó a la conclusión que el proceso creativo de la metodología de Design Thinking tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior.

Por otro lado, se menciona a Barón & Ochoa (2021), quien determinó cómo se incrementa la motivación de las estudiantes hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el uso de la técnica de la gamificación, como resultado demostró que la gamificación es una metodología creativa que contribuye con el desarrollo del proceso cognitivo, modificando conductas en sus participantes mejorando su participación activa y logrando incentivar la motivación intrínseca.

Ante esta realidad problemática encontrada a nivel mundial, nacional y específicamente en el ámbito local, surge la interrogante referente al problema del bajo porcentaje de titulados en el Instituto, se realizó la consecuente pregunta de investigación: ¿En qué medida la aplicación de una metodología creativa influye en el desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023?

La motivación intrínseca en los estudiantes

La motivación ha retornado como un tema importante dentro del campo psicológico y neurocientífico, para lograr entender cómo es que los individuos responden organizadamente a estímulos (Serafini & Cuenya, 2020). Estrada (2018), basándose en los estudios de Naranjo (2009), define las teorías de la motivación en tres perspectivas, la conductista, la humanista y la cognitiva. El enfoque conductista, centrado en los motivos que poseen los individuos en responder de cierta manera a estímulos o recompensas que reciben. Desde la óptica humanista,

basados en el incentivo de la motivación a partir de características en los individuos para el desarrollo y la libertad de elección, destacan las teorías de Maslow, Mc Clelland y Alderfer. Finalmente, el enfoque cognitivo, basado en la importancia de los pensamientos y el efecto de las percepciones sobre las emociones y conducta, representada por Vroom, Adams y Trechera.

Valdés (2020) defiende las teorías de la motivación y las agrupa en las de contenido y las de proceso. Las Teorías de Contenido, consideran aspectos que podrían motivar a los individuos como el nivel de satisfacción de sus necesidades y aspiraciones, entre sus representantes tenemos a Maslow, Mc Gregor, Herzberg, Alderfer, Mc Clelland. Las Teorías de Proceso, en cambio consideran el proceso por el cual el individuo se encuentra motivado, en este grupo se encuentran Vroom, Adams y Skinner.

La motivación en el proceso cognitivo; viene a ser la motivación por los estudios, siendo un elemento importante para los docentes en su labor pedagógica, consiste en aplicar todos los caminos posibles para estimular y dirigir a los estudiantes en el logro de su aprendizaje, mediante la realización de esfuerzos necesarios para que este resulte productivo (Alemán et al., 2018). Beltrán et al. (2020) indican además que, la motivación es la maquinaria que impulsa el proceso cognitivo para que este sea exitoso. Se puede decir entonces, que la motivación es esa mecha luminosa que está inmersa en el proceso cognitivo de cada estudiante y lo impulsa a interesarse en los temas relacionados a su carrera profesional y seguir avanzando académicamente hasta lograr méritos y títulos a lo largo de su vida, para posteriormente aplicarlo en su entorno y contribuir con su sociedad.

Teorías que sostienen la motivación

Dentro de las teorías de motivación se tiene lo siguiente: El psicólogo Frederic Herzberg, reconocido por su gran influencia en la organización empresarial, planteó la Teoría de los dos factores, donde explica los principios en los cuales surgen los efectos en un individuo dentro de su ámbito laboral (Novoa, 2017). Partiendo de la premisa que los individuos poseen dos grupos de necesidades, unas evitan el sufrimiento o lo desagradable y las otras relacionadas al desarrollo emocional e intelectual; por ser distintas cualitativamente en el ambiente laboral, requiere de recompensas diferentes (Novoa, 2017), Herzberg separa estos factores que intervienen en la

motivación laboral, en dos los que son de motivación y los de higiene, los cuales nos centraremos en: Los factores motivacionales (intrínsecos), Alavi (2021) indica que, Herzberg enuncia este factor como el logro del desarrollo personal en el trabajo, surgen de cada individuo como variables endógenas que están bajo su control, relacionándolos con aspectos de satisfacción como la realización en el puesto asumido, reconocimiento y la posibilidad de desarrollarse, y que si están presentes todos estos aspectos se puede tener un individuo satisfecho; de esta manera, el autor concluye que los factores intrínsecos están estrechamente relacionados con la satisfacción laboral.

Contrariamente, si los individuos no logran la satisfacción, se orientaban hacia los factores extrínsecos mencionando las supervisiones, relaciones interpersonales, políticas organizacionales y condiciones laborales. Para Herzberg, la insatisfacción no es lo opuesto a satisfacción, puesto que, si se eliminaba características de insatisfacción no se lograba la satisfacción, finalmente concluye que lo contrario de la satisfacción es la no satisfacción y lo contrario de insatisfacción es la no insatisfacción. En este sentido, los resultados de los factores motivacionales son constantes a comparación de los de higiene, porque la motivación es la autora del comportamiento de los individuos. Novoa (2017) agrega además que, los factores motivacionales están relacionados con las capacidades que posee cada individuo, por lo tanto, generan una satisfacción más duradera e incrementan la productividad en el trabajo, donde los individuos encuentren reconocimiento a su labor, comodidad, equilibrio, libre decisión, ascensos, se sienta importante dentro de la organización, entre otros.

Cada individuo posee una motivación intrínseca, que le incentiva a la realización de actividades solo por el gusto de hacerlas (Sáez, citado por Hernández & Cordero, 2021). En un ambiente educacional, el interés es el componente que el docente debe dar mayor importancia, puesto que con ello se logra la motivación en los estudiantes, y donde las emociones fijan la base para lograr el aprendizaje significativo en el proceso de adquisición de conocimientos (Larrenua, citado por Hernández & Cordero, 2021). Finalmente, Estrada (2018) indica que, esta motivación interna en muchas de las ocasiones, genera satisfacción en los individuos, libertad, autonomía, entre otras características, y la relaciona con la perseverancia al realizar un trabajo y el bienestar general en el individuo.

Dada la explicación de los autores sobre la motivación interna, definida como ese sentir que se aprecia ante la satisfacción con un logro personal, académico o de interacción social, confirman que si se cumple con esos factores se puede mantener o incentivar la motivación en los estudiantes, en este caso la intrínseca, dependerá mucho de las estrategias que aplique cada docente en sus aulas para que el estudiante mantenga ese interés por los temas tratados, o por todo el proceso hasta lograr la culminación profesional.

Así mismo se puede agregar la Teoría de la autodeterminación, descrita de la siguiente manera: Palomino (2022) destaca el planteamiento de Deci y Ryan (1991), cuando indica que el principal elemento en la motivación intrínseca es la autodeterminación, y se caracteriza porque los individuos necesitan protagonizar las actividades en las que se involucran, de esta manera se incrementa su motivación intrínseca. También incluye otros componentes importantes como la motivación extrínseca, intrínseca y desmotivación. Incluso se establecen elementos dentro de la motivación intrínseca:

Ryan y Deci (citados por Palomino, 2022), definieron tres elementos esenciales que contiene la motivación intrínseca: Autodeterminación, posteriormente denominada autonomía (Ryan y Deci, 2017, citado por García-González et al., 2020), relacionada al entendimiento reflexivo y a la decisión de elección, los cuales se encuentran en la identidad del individuo y permite dirigir la conducta, energía y voluntad en la persona. De igual forma, Manzano (2022), se refiere a la autodeterminación como una característica propia en los individuos, la cual tiene la plena libertad para elegir. Gil et al. (2020), denota características autodeterminantes en los individuos como el disfrutar en la realización de tareas, por el simple gusto de hacerlas, así también, el sentimiento de bienestar con uno mismo al no sentir obligación o estímulo externo para realizar dichas actividades.

Desafío, llamada también necesidad de competencia, es el balance entre la meta trazada y las capacidades individuales de las personas, dicho balance genera placer por realizar cierta conducta para desarrollar con éxito alguna actividad, incluye manejo de eventos, logro de metas, aprendizaje. García-González et al. (2020), agregan que en esta necesidad intervienen por los sentimientos de eficacia y habilidad en los individuos para desarrollar actividades. Cirino (2000), agrega que es una característica de todo ser humano para identificar actividades que puede

ejecutar con éxito. Curiosidad, es el estado motivacional que dirige al individuo a sentir placer por conocer, por experimentar por primera vez, incluye conductas exploratorias, tiene características como la innovación, laboriosidad, coherencia y asombro. Cirino (2000), añade que, en este tipo de motivación, el individuo tiene la necesidad de investigar y conseguir información sobre el entorno y el impacto que pueda tener sobre el mismo. Fernández (2022), agrega que esta necesidad, denominada también necesidad de novedad, está en pleno auge para compenetrarse en las necesidades psicológicas básicas.

En estudios posteriores se ha demostrado que las necesidades básicas no solo pueden ser satisfechas, también se ha encontrado efectos de insatisfacción y frustración frente a ellas (Ryan y Deci, 2017, citado por García-González et al., 2020). Además, tampoco existe una relación entre insatisfacción y frustración, puesto que son percepciones distintas. La frustración se percibe cuando el individuo se siente presionado u obligado a realizar acciones que no ha elegido, por el contrario, la insatisfacción es el sentimiento de indiferencia a dichas necesidades.

Visto desde otra posición, estos elementos interactúan dentro de la motivación intrínseca predominando uno más que los otros para cada situación específica, esto no determina que se anulen, porque están entrelazados, manteniendo el interés de los individuos por las actividades que realizan.

Las metodologías creativas aplicadas en el proceso de aprendizaje

Por otro lado, para tener una base teórica sobre metodologías creativas se empezó comentando lo siguiente: La educación apunta hacia una enseñanza de calidad, apoyada en metodologías que aporten con creatividad e innovación para lograr este objetivo. La sociedad ha tenido que adaptarse a esta nueva dinámica que incluye el flujo de información y tecnología en menores lapsos de tiempo y poder servir de estímulo en las habilidades y competencias de sus estudiantes, no solo dentro de las instituciones educativas sino también en el entorno donde se desenvuelven para que contribuyan en el crecimiento de la sociedad con su creatividad y participación.

Las metodologías creativas son una serie de pasos destinados a cumplir con el logro de los aprendizajes y que estos sean significativos para los estudiantes, además, que al aplicarlas deben ser flexibles, adaptables y dinámicas (Loor & Alarcón, 2021).

Teorías que sostienen la creación de metodologías creativas

Estas metodologías tienen dentro de sus bases teóricas la combinación de las teorías constructivista, el aprendizaje basado en la experiencia y la resolución de problemas. Las teorías más relevantes para este estudio se nombran a continuación:

La *teoría Constructivista*; Guerra (2020), se refiere a Jean Piaget como soporte epistemológico de dicha teoría con su Teoría Psicogenética, para el desarrollo de dicha teoría se evidencia una agrupación de elementos por las cuales un individuo analiza su entorno equilibrando factores internos y externos (asimilación y acomodación) sustentados por Piaget. Pinillos & Terán (2021), citando a Martínez y Zea (2004), agregan que una teoría basada en el constructivismo es la de genética del desarrollo intelectual, la cual tiene 3 objetivos: de observación que estimula los saberes previos, de acumulación que direcciona la experiencia, de relación que enriquece la sistematización de la información, de orden que estructura la nueva información y de corrección que entrelaza los nuevos saberes con los previos.

Pinillos & Terán (2021), además indican que, la cimentación del conocimiento surge de la conexión entre el docente, medio ambiente, estudiante y contenido, generando de este modo una destacada clasificación de la información. Dicha característica se basa en la Teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje, donde el docente realiza el rol de mediador en dicho proceso y aplica estrategias relacionadas al desarrollo del mismo. Por otra parte, Pinillos (2021), menciona al autor Torrance (1977), el cual define indicadores para el fortalecimiento de la creatividad, los cuales son: asignación de quehaceres, preguntas cerradas, creatividad en el orden de los conceptos y una visión en dos y tres dimensiones del razonamiento divergente.

Dentro de las metodologías creativas basadas se incluye el *aprendizaje basado en proyectos* (ABP), por los cuales, López (2021), la define como un proceso metodológico activo y sincrónico, que puede ser adaptable a características específicas del contexto donde se desarrolla y a sus estudiantes. Por otro parte, uno de sus creadores Kilpatrick (1936), indica que esta metodología

es un suceso donde se espera realizar una actividad con un fin específico dentro de un entorno social, además, que está centrado en el estudiante como un papel protagónico para la construcción de su propio aprendizaje, y es aquí, donde se le otorga autonomía suficiente para desarrollar sus actividades.

La metodología de ABP tiene como fin elaborar un proyecto en forma grupal, basada en el nivel de entendimiento de los estudiantes para su diseño. En este caso, el docente tiene el papel de guía y asegura la resolución del mismo desarrollando las habilidades y competencias que se desea fomentar, apoyado en herramientas tecnológicas de información y comunicación, surgirá dentro del proceso contacto intercultural, búsqueda de información la cual conlleva a la investigación y adquisición de nuevos conocimientos. Además, esta metodología fomenta en los estudiantes el trabajo de forma autónoma, para la gestión de tiempos y de sus propios aprendizajes, el trabajo en equipo, el análisis de datos, así también como el diseño de habilidades para resolver problemas (López, 2021).

También se puede agregar, la *teoría sobre resolución de problemas*, en la cual existen muchos autores que aportan con esta teoría, y las diversas investigaciones indican que su principal exponente es George Polya (Muñoz, 2020), el cual postula con una estrategia para llegar a resultados siguiendo un proceso que incluía etapas secuenciales y detalladas en forma ordenada, dentro de los cuales se tiene: el entendimiento de una problemática, la creación de un plan, su ejecución y el análisis de la solución resultante. Para estas fases, se plantea también una lista de preguntas, que permiten entender a profundidad la problemática y acompañan en todo el proceso; al finalizar todas las fases, se espera que el resultado solucione el problema definido.

Además, Pinillos (2021), citando a Méndez y Torres (2017), indica que, al finalizar la actividad, el estudiante debe entender como encontró dicha solución, considerando las competencias que se relacionan con la creatividad para resolver conflictos mediante la metodología utilizando heurística; se tiene en consideración que las matemáticas están orientadas a las capacidades creativas, empleando la inducción y experimentación, dándole mayor peso al proceso, conocimiento y las acciones escogidas más que a los resultados; así como también, se espera desarrollar en los estudiantes la tendencia por resolver ejercicios matemáticos con interés y atención.

Dentro de las metodologías creativas se incluye el Design Thinking, donde Serrano & Blázquez (2015), lo definen como la forma de solucionar problemas disminuyendo riesgos e incrementando eventualidades de éxito, tomando a las necesidades humanas como su centro principal, creando prototipos y probándolos para conectar diversos conocimientos interdisciplinarios y lograr un resultado viable, rentable y deseable. Así mismo, el Design Thinking es concebido como un modo de pensamiento y comprensión del entorno donde ocurren las amenazas, para plantear soluciones creativas y poder confrontarlas en un entorno próximo (Latorre-Coscolluela et al., 2020). Como también, se establece que el Design Thinking contiene procesos interactivos de experiencia del usuario, de creatividad, de ejecución y de testeo, para crear innovaciones y dar soluciones basadas en los usuarios potenciales y no en productos (Castillo-Vergara et al., 2014).

Dentro del proceso metodológico del Design Thinking, se tienen 5 etapas principales: EMPATIZAR, conocer de cerca a los usuarios, empatizando con ellos dentro del entorno y también tener conocimiento del problema en general. DEFINIR, declarar un punto de vista de un cliente específico al cual se va a diseñar la estrategia de solución. IDEAR, producir la mayor cantidad de ideas posibles para lograr la creación de soluciones para los usuarios. PROTOTIPAR, construir prototipos de ideas reales viables para contestar a las interrogantes que lo acercan al producto final, estos deben ser rápidos y económicos de elaborar, obteniendo de ellos interpretaciones del usuario potencial. EVALUAR, solicitar información sobre los prototipos creados, esta evaluación o análisis de los usuarios hacia el prototipo identifica los puntos que se deben mejorar.

Pande & Bharathi (2020), indican que el Design Thinking tiene un gran impacto en la gestión educativa, basándose en una entrevista de Dunne y Martin, donde los entrevistados proponían formar a estudiantes de educación superior para abordar los problemas de gestión de igual forma que los diseñadores abordaban los problemas de diseño. Además, la metodología de Design Thinking, la utilizaron con un enfoque pedagógico en el curso denominado Design Thinking and Innovative, para motivar en los estudiantes habilidades de innovación, así como también, empatía, creatividad, apertura mental, experimentación, comunicación y colaboración. Con respecto al proceso metodológico del Design Thinking, este aplica en sus

etapas procesos cognitivos apoyado en las respectivas teorías, puesto que la educación tiene como objetivo que el estudiante obtenga conocimientos para poder resolver conflictos y problemas a lo largo de su vida, por medio de análisis y evaluación, para luego plantear posibles soluciones (Latorre-Coscolluela et al., 2020).

Otra teoría que sirvió de base para esta investigación fue la *Teoría del aprendizaje basado en la experiencia*, en el cual Ramos et al. (2019) cita a Kolb (1984), para argumentar que los estudiantes aprenden siendo participes en su proceso cognitivo, pues tienen que discutir, analizar, explorar y dar solución a problemas propuestos, utilizando el entendimiento en la captación de saberes y para conseguir conciencia de los que está aprendiendo, de esta manera desarrolla un aprendizaje basado en la experiencia, que se caracteriza por el acondicionamiento de 4 habilidades: experiencia concreta, conceptualización abstracta, experimentación activa y observación reflexiva, combinando estas aptitudes resultan los 4 estilos de aprendizaje de Kolb: divergente, convergente, acomodador y asimilador.

Dentro de las metodologías creativas se incluye la gamificación, el cual es un proceso relacionado al pensamiento de los usuarios, mecánica del juego para atraerlos y resolución de problemas. Zichermann y Cunningham, sus creadores, plantearon utilizar la combinación de estas ideas para lograr dinámicas de juegos divertidas y atrayentes para los usuarios que los resuelvan; dicho de otra manera, lograr que la experiencia divertida de un juego permita modificar el comportamiento de quien realiza la actividad mediante alguna recompensa lograda, haciendo uso de herramientas, incitando a la acción, fomentar el aprendizaje y lograr soluciones a los problemas (Barón & Ochoa, 2021).

La gamificación en la educación, está orientada a motivar al estudiante para que interactúe y promueva experiencias beneficiosas de aprendizaje que palpen el lado sentimental y de esta manera logren ser significativas. Además, la ética debe ser el elemento principal en las actividades didácticas, donde los estudiantes conocen sus habilidades, competencias y debilidades; el docente por su parte, debe formular el objetivo y que es lo que espera lograr con dicha actividad. Así mismo, los requisitos para facilitar el diseño de dichas experiencias son: la organización, la estructuración y la sistematización de los elementos que interactúan en el juego dentro del entorno académico (Vázquez, 2021).

En este estudio, solo se ha nombrado tres metodologías que se consideran relevantes en el ámbito educativo y para la investigación, pero actualmente existen muchas más, puesto que el mundo actual promueve en la docencia la actualización pedagógica para lograr un aprendizaje de calidad en los estudiantes, y que estos puedan aplicarlo no solo en su proceso académico sino también en su vida diaria.

Al analizar dichas metodologías, se puede decir que las tres cuentan con un camino a seguir dentro de la ejecución de sus procesos centrados en el estudiante, promoviendo la motivación en ellos, evidenciando la realización de actividades autónomas, gestionando sus tiempos de realización de actividades en el proceso de resolución de problemas, recolectando tentativas de solución al problema planteado por dichos participantes, promoviendo el trabajo en equipo y la interacción entre ellos, el intercambio comunicativo y de información. El patrón que siguen inician frecuentemente con una problemática a resolver y el análisis de esta, seguido de la adquisición de información sobre el tema dado, donde el intercambio de esa información entre los participantes hacen uso de estrategias y herramientas de las metodologías en mención, proponiendo alternativas de solución como resultado del trabajo en equipo, la socialización de dichas alternativas, las puestas en marcha para comprobar su viabilidad, y finalmente la toma de decisión para escoger una solución que sea factible y viable de realizar.

Dentro de los elementos más comunes en las metodologías creativas aplicadas al ámbito educativo que sobresalen en los participantes y aparecen al aplicarlas, nombramos las siguientes: Autonomía, la autonomía cognitiva que se logra con el aprendizaje, está dada por la participación del estudiante en todas las acciones dentro proceso de enseñanza aprendizaje, donde busca soluciones de manera crítica y reflexiva a la problemática planteada, gestionando su trabajo y controlando el avance (Ferrer, 2022). Trabajo en equipo, son grupos de trabajo reunidos de tal forma que tienen la responsabilidad de cumplir con las metas trazadas y lograr el aprendizaje significativo a través del trabajo cooperativo, con el compromiso de lograr el aprendizaje en todos los miembros del equipo y el suyo propio (Peralta & Guamán, 2020). Gestión de tiempo, es la habilidad trascendental muy valorada por las personas para administrar el tiempo en el desarrollo de tareas y responsabilidades de manera efectiva.

El presente estudio tuvo como objetivo general Determinar el impacto de la aplicación de la metodología creativa en el desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023. Además, se trazaron los objetivos específicos: Diagnosticar el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca mediante el pretest que presentan los estudiantes del grupo de control y el grupo experimental del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023 antes de la aplicación del programa de metodología creativa. Determinar el impacto de la aplicación de la metodología creativa en el desarrollo de la dimensión de autodeterminación, de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023. Determinar el impacto de la aplicación de la metodología creativa en el desarrollo de la dimensión de curiosidad, de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023. Determinar el impacto de la aplicación de la metodología creativa en el desarrollo de la dimensión de desafío, de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023. Evaluar el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca a través del post test después de haber aplicado el programa de una metodología creativa en los estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023.

2.2. Metodología

Esta investigación empleó un enfoque mixto, por su orientación fue tipo aplicada, porque estuvo orientada a solucionar problemas prácticos que existe en la sociedad empleando conocimientos, métodos, técnicas y procedimientos científicos de manera inmediata (Avellaneda et al., 2022). Además, por su contrastación fue tipo explicativa, pues pretendió analizar la relación de causalidad de 2 o más variables o fenómenos en un contexto dado para un mejor entendimiento (Calderón & Alzamora, 2019). El diseño fue cuasiexperimental y de análisis de contenido, donde se manipuló una de las variables (independiente) para observar los efectos que tiene sobre la otra variable (dependiente). Se aplicó un pre test y post test aplicado a los dos grupos (experimental y de control); donde el grupo experimental, recibió el tratamiento

experimental y el grupo de control, fueron los que no recibieron el tratamiento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

La población muestral contó con un total de 111 estudiantes del VI semestre académico de una institución de educación superior de la ciudad de Trujillo. La elección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico o dirigido, tomando el total de estudiantes como muestra por considerarse un número significativo, así como también, dependió de la decisión tomada por el investigador, teniendo en cuenta las características de la población y su facilidad para ser incluidos en el estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). La distribución de estudiantes para los grupos de control y experimental, estuvo conformada por el 50% del total de la población para cada uno.

Tabla 1

Distribución de la muestra de estudiantes del VI semestre académico por programas de estudios del IESTP San Luis de la ciudad de Trujillo según grupos de control y experimental.

Grupos	Programas de estudios	Total
Grupo Experimental	Contabilidad	7
	Enfermería técnica	36
	Fisioterapia y Rehabilitación	8
	Gastronomía	3
	Sub total	54
Grupo de Control	Contabilidad	6
	Enfermería técnica	36
	Fisioterapia y Rehabilitación	8
	Gastronomía	4
	Sub total	54
No participaron	No contestaron	3
Total		111

Nota: Elaboración propia

La técnica utilizada en el estudio fue la encuesta, por ser la más utilizada para la medición de variables, estuvo dirigida a individuos para obtener información y resultados numéricos de las opiniones, conductas o sentimientos de los mismos (Arias & Covinos, 2021). Además, la técnica del análisis de contenido, para identificar las intenciones de los estudiantes en el preciso momento de la aplicación de la metodología creativa. Los instrumentos que se utilizaron según la técnica de la encuesta, fueron los cuestionarios, por servir de ayuda para medir las variables con sus listas de preguntas presentadas en una tabla y con múltiples respuestas para el encuestado, sus resultados siempre llevan a la comprobación de las hipótesis (Arias & Covinos, 2021). Con la técnica del análisis de contenido, se utilizó las guías de análisis de contenido, para anotar los eventos que sucedan en el proceso de la metodología creativa y su aplicación con los estudiantes.

Uno de los instrumentos utilizados fue el **Cuestionario de Motivación Intrínseca (Morales, 2019)**; que midió el nivel de motivación intrínseca que poseían los estudiantes. El "Cuestionario de Motivación Intrínseca" fue creado por Morales (2019) en Lima - Perú. Fue adaptado por Palomino (2022). Fue aplicado a estudiantes de educación superior. Tuvo un tiempo de aplicación de 20 minutos. Puede ser aplicado de manera individual o colectiva. Además, el cuestionario estuvo compuesto por treinta y una preguntas (ítems), los cuales relacionaron las dimensiones con la variable motivación intrínseca, y sus respuestas fueron de tipo Likert (Nunca=1, Casi nunca=2, Algunas veces=3, Casi siempre=4 y Siempre=5. La calificación para el cuestionario es de forma sumativa, la cual se puede obtener por cada dimensión o con el puntaje total; además, se establecen los rangos de los niveles para los resultados del cuestionario: 31-56 (Muy mala), 57-81 (Mala), 82-105 (Regular), 106-130 (Buena) y 131-155 (Muy buena). Dentro de las propiedades psicométricas, se tomó en cuenta la validez de contenido con un índice de 82,5% a través del juicio de expertos (instrumento aplicable). Posteriormente, Palomino (2022) validó también el instrumento para su utilización, indicando que tuvo una buena validez de contenido de 83.3% a juicio de expertos. Además, se creyó pertinente valorar el instrumento por el juicio de cinco expertos relacionados con el tema psicológico, teniendo como resultado que los 31 ítems eran válidos al 100%. Así mismo, se aplicó un estudio piloto, donde se analizó mediante el análisis de validez de Ítems-Test por correlación de Pearson, indicando la validez de los 31 ítems,

obteniendo el coeficiente un valor mínimo de .962 y máximo de .965. La confiabilidad, también fue tomada en cuenta, donde Morales (2019) encontró un coeficiente de .986 en Alfa de Cronbach, confirmando su confiabilidad. Por su parte, Palomino (2022) encontró un coeficiente de .942, indicando que tenía una excelente confiabilidad. Este estudio actualizó la confiabilidad, mediante un grupo piloto de 15 estudiantes con características similares a la población, hallando un coeficiente de .964 en Alfa de Cronbach, indicando que fue confiable.

Así también, se aplicó el **Programa de metodología creativa**; el cual fue creado por la investigadora, especialmente para la puesta en marcha del presente estudio, denominado Programa Metodología Creativa Motivacional (MCM – CDB - V1), el cual tuvo como propósito incrementar el nivel de motivación intrínseca en los estudiantes que participaron en el grupo experimental. El diseño del programa tuvo como base las 3 metodologías mencionadas, el ABP, el Design Thinking y la gamificación. Estas metodologías sirvieron para elaborar los 7 pasos que guiarán las sesiones de aprendizaje para todo el programa. Los pasos del Programa MCM – CDB - V1 fueron creados siguiendo una secuencia ordenada y lógica, los cuales se visualizan a continuación:

Figura 1

Los 7 pasos del programa metodología Creativa Motivacional MCM-CDB-V1



Así mismo, el programa MCM – CDB - V1 estuvo conformado por 16 sesiones de aprendizaje, acorde a las dimensiones del programa y los resultados después de aplicar la metodología fueron: motivación inicial, interacción entre estudiantes y docente, generación del conocimiento, actividad autónoma, trabajo en equipo, gestión de tiempo y recursos y trabajo colaborativo.

Por otra parte, el estudio siguió las consideraciones éticas concordante con el código de ética para la investigación de la Universidad Privada Antenor Orrego, donde se tomó en cuenta el consentimiento informado y expreso a la institución y población participante en el estudio, el respeto por la privacidad de los participantes, así como la Resolución del Comité de bioética con la aprobación del proyecto de investigación.

En el procesamiento y análisis de datos, se utilizó el estadístico SPSS versión 27, que incluyó los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, entre ellos se tuvo: las medidas de tendencia central (media aritmética, desviación estándar, comparación de medias: t de Student), la Prueba de Normalidad de Kolmogórov-Smirnov; para la validación de los instrumentos a criterio de los expertos se utilizó la V de Aiken; para la confiabilidad de los instrumentos se utilizó el análisis de coeficiente Alfa de Cronbach; para el análisis de la validez Ítem-Test para la prueba piloto se utilizó la correlación Pearson.

2.3. Resultados y discusión

Resultados

Los resultados del procesamiento de los datos obtenidos del pre y post tests aplicados a los estudiantes del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023, fueron los siguientes:

Tabla 2

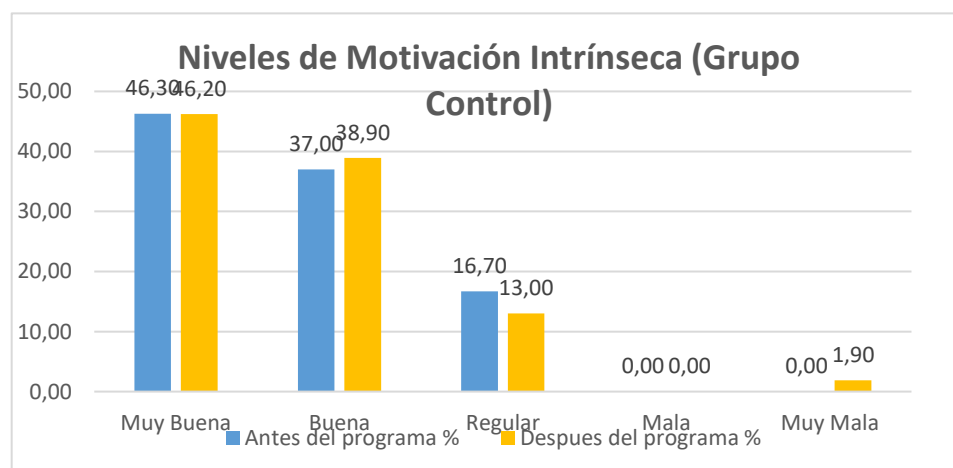
Nivel de motivación intrínseca en estudiantes del grupo de control del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023.

Niveles de Motivación Intrínseca	Momento de evaluación			
	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Muy Buena	25	46.30	25	46.20
Buena	20	37.00	21	38.90
Regular	9	16.70	7	13.00
Mala	0	0.00	0	0.00
Muy Mala	0	0.00	1	1.90
TOTAL	54	100%	54	100%

Nota: Resultados del Pre y Post Tests.

Figura 2

Nivel de motivación intrínseca en estudiantes del grupo de control del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023.



Interpretación: Según la Tabla 3 y Figura 2, se evidencia que antes de la aplicación del programa MCM-CDB-V1, con referencia a la variable motivación intrínseca, menos de la mitad de los estudiantes poseían un nivel Muy Bueno con 46.30% frente al 46.20% después de aplicarlo. Así mismo, se puede apreciar que antes de la aplicación del programa el nivel Bueno contaba con un 37.00% de los estudiantes, pero, después de la aplicación estos incrementaron a 38.90% en este nivel; y los 16.70% que poseían un nivel Regular se redujo a un 13.00%.

Tabla 3

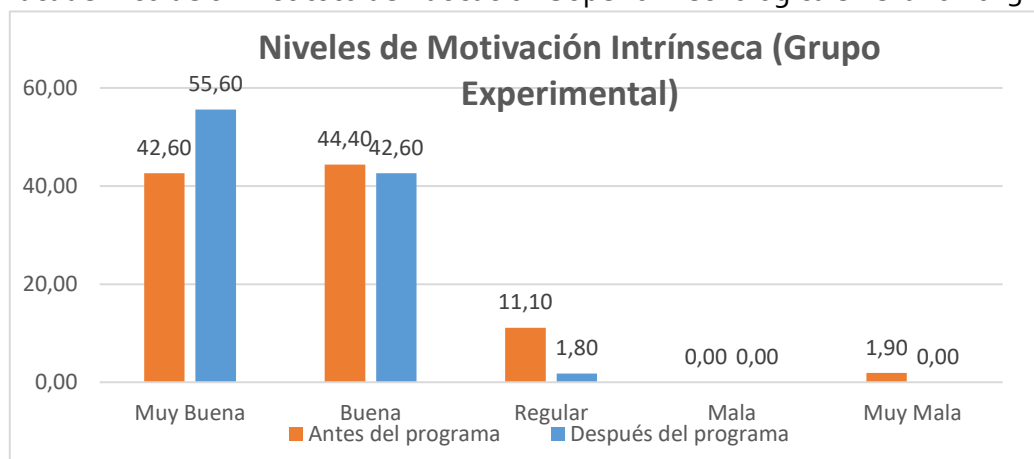
Nivel de motivación intrínseca en estudiantes del grupo experimental del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023.

Niveles de Motivación Intrínseca	Momento de evaluación			
	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Muy Buena	23	42.60	30	55.60
Buena	24	44.44	23	42.60
Regular	6	11.10	1	1.80
Mala	0	0.00	0	0.00
Muy Mala	1	1.90	0	0.00
TOTAL	54	100%	54	100%

Nota: Resultados del Pre y Post Tests

Figura 3

Nivel de motivación intrínseca en estudiantes del grupo experimental del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023.



Interpretación: Según la Tabla 4 y Figura 3, se evidencia que antes de la aplicación del programa MCM-CDB-V1, con respecto a la variable motivación intrínseca, el 42.60% de los

estudiantes poseían un nivel Muy Bueno frente al 55.60% después de aplicarlo. Así mismo, se puede visualizar que antes de la aplicación del programa el nivel Bueno contaba con un 44.40% de los estudiantes, pero, después de la aplicación estos se redujeron a 42.60% en este nivel, al igual que los estudiantes que poseían un nivel Regular, de 11.10% a 1.80%.

Tabla 4

Nivel de Motivación Intrínseca según dimensiones en estudiantes del grupo experimental del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023 antes y después de la aplicación del programa MCM-CDB-V1.

Motivación Intrínseca según dimensiones	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Antes del programa	Después del programa	
Autodeterminación			
Media	41.59	43.65	t = -1.609
Desviación	7.086	5.155	P = -0.156
N	54	54	p < .05
Curiosidad			
Media	37.50	39.52	t = -1.076
Desviación	9.954	7.475	P = -0.235
N	54	54	p < .05
Desafío			
Media	43.39	44.26	t = -0.420
Desviación	11.373	8.416	P = -0.166
N	54	54	p < .05

p < .05: valor altamente significativo

Descripción: Tras comparar las muestras resultantes del pre test y post test del grupo experimental con respecto a las dimensiones de la variable motivación intrínseca, utilizando el análisis estadístico t de Student, con una confianza del 95%, la media aritmética de la dimensión

autodeterminación, es de 41.59 previa aplicación del programa y de 43.65 posterior a la aplicación; presentando una significancia de $p = -.156$ ($p < .05$). Así también, se muestra la media aritmética de la dimensión curiosidad, la cual es de 37.50 previa aplicación del programa y de 39.52 posterior a la aplicación; presentando una significancia de $p = -.235$ ($p < .05$). Finalmente, se muestra la media aritmética de la dimensión desafío, la cual es de 43.39 previa aplicación del programa y de 44.26 posterior a la aplicación; presentando una significancia de $p = -.166$ ($p < .05$).

Tabla 5

Nivel de Motivación Intrínseca en estudiantes del grupo experimental del VI semestre académico de un Instituto de Educación Superior Tecnológica en el año 2023 antes y después de la aplicación del programa MCM-CDB-V1.

Motivación Intrínseca	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Antes del programa	Después del programa	
Media	125.37	131.76	$t = -1.728$
Desviación	19.975	15.111	$p = -0.183$
N	54	54	$p < .05$

$p < .05$: valor altamente significativo

Descripción: Después de comparar las muestras resultantes del pre test y post test del grupo experimental y utilizando el análisis estadístico t de Student, con una confianza del 95%, que la media asimétrica del nivel de Motivación Intrínseca es de 125.37 previa aplicación del programa y de 131.76 posterior a la aplicación; presentando un incremento significativo de $p = -0.183$ ($p < .05$). Por lo tanto, se acepta la hipótesis del estudio "Si se aplica una metodología creativa fundamentada en las teorías constructivista, resolución de problemas y aprendizaje basado en la experiencia, se incrementará el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023".

Discusión

La motivación intrínseca en los estudiantes es un factor muy importante para lograr los objetivos académicos dentro de una institución, pues los docentes a través de la aplicación de estrategias y tácticas pedagógicas influyen en el logro de aprendizaje de sus estudiantes y su respectivo rendimiento dentro del aula. Así también, con el incentivo de la motivación intrínseca, se logra generar un cambio de comportamiento referente a la satisfacción de las necesidades y aspiraciones académicas. Dicha motivación generada por los docentes mantiene a los estudiantes interesados por conocer los temas a tratar, y por consiguiente logran esa autonomía educativa que tanto se espera en ellos.

Con respecto al objetivo específico de diagnosticar el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca que presentan los estudiantes del grupo de control y el grupo experimental antes de la aplicación del programa de metodología creativa, se tiene: que la variable motivación intrínseca del grupo experimental, Tabla 3, el 42.60% de los estudiantes poseían un nivel muy bueno, el nivel bueno contaba con un 44.40% de los estudiantes, el nivel regular con el 11.10% y el nivel muy malo con el 1.90%. Así mismo, el grupo de control, Tabla 2, indicó que menos de la mitad de los estudiantes poseían un nivel muy bueno con 46.30%, el nivel bueno contaba con un 37.00% de los estudiantes, y el 16.70% poseían un nivel regular. Esto significa que los individuos que poseen una motivación intrínseca aceptable, logran su desarrollo como futuros profesionales de las especialidades escogidas, pues han obtenido todas las habilidades y destrezas para poder desenvolverse en sus respectivos entornos laborales.

Dicho de otra manera, la población que contenía ambos grupos de estudiantes poseía un nivel aceptable de motivación, pues ellos se encontraban en el último semestre académico, y este motivo ya era un incentivo para el logro de una de sus metas, culminar con su formación profesional, y por ende, la inserción al mercado laboral. Al respecto, Valdés (2020) indica según las Teorías de Contenido, se enfocan en que el sujeto busca satisfacer necesidades y aspiraciones con el fin de incentivar la motivación. Así también Alavi (2021), se refiere a la motivación intrínseca como el logro del desarrollo personal, pues se alcanza su máxima satisfacción asumiendo un puesto de trabajo, siendo reconocido y con posibilidades a seguir subiendo de nivel jerárquico. Por otro lado, Alemán et al. (2018), indican que la motivación en el proceso de

enseñanza aprendizaje, sirve como base para que los docentes se esfuercen en investigar y aplicar técnicas y métodos innovadores para motivar a sus estudiantes en el logro de sus metas. Esto coincide con lo encontrado por García et al. (2021), que para incentivarla y mejorarla se tiene que aplicar estrategias de aprendizaje.

Además, según las hipótesis específicas planteadas, tras comprar los resultados del pre y post test del grupo experimental, Tabla 4, indican que la media aritmética de la dimensión autodeterminación es de 41.59 antes de aplicar el programa y 43.65 posterior a la aplicación, con un valor significativo de $p = -1.609$ ($p < .05$). Así también, se tiene que la media aritmética de la dimensión curiosidad es de 37.50 antes de aplicar el programa y 39.52 posterior a la aplicación, con un valor significativo de $p = -1.076$ ($p < .05$). Finalmente, se tiene que la media aritmética de la dimensión desafío es de 43.39 antes de aplicar el programa y 44.26 posterior a la aplicación, con un valor significativo de $p = -0.166$ ($p < .05$).

Esto quiere decir que, el incremento de la media en la dimensión autodeterminación, de 41.59 a 43.65, indica que los estudiantes tienen la certeza de culminar sus estudios técnicos y que la obtención de su título profesional técnico es de suma importancia para su inserción en el mercado laboral al término de sus estudios, en el menor tiempo posible. Así también, se observa que un incremento en la media de la dimensión curiosidad, de 37.50 a 39.52, el cual indica que los estudiantes han ido experimentando el proceso de investigación, de indagar si les falta información, de conocer más sobre la práctica profesional, a fin de poseer capacidades y experiencias que sirva como referente para la competencia laboral al concluir sus estudios. El incremento en la media de la dimensión desafío, de 43.39 a 44.26, indica que los estudiantes tienen esa actitud de lograr sus metas profesionales, pues en el transcurso de la práctica académica han aflorado competencias y habilidades propias de las especialidades escogidas que han confirmado y que siguen afianzando su decisión de realizarse como futuros profesionales con la obtención de su título profesional técnico.

Esto significa que, al aplicar el programa sobre metodología creativa motivacional, los estudiantes lograron incrementar su nivel de autodeterminación, curiosidad y desafío con cada sesión aplicada, pues estas actividades estaban destinadas a lograr ciertas características a través de retos y metas trazadas con el fin de cumplir con el objetivo planteado. Mejor dicho, los

estudiantes del grupo experimental, poseían inicialmente un nivel de motivación intrínseca similar al grupo de control, en el cual predominaba la autodeterminación, seguida de la dimensión desafío y finalmente, la dimensión curiosidad; pues los estudiantes, estaban dispuestos a orientar su conducta, energía y voluntad para entender la nueva metodología y culminar su programa de estudios con éxito, aceptando los retos en cada actividad de aprendizaje con eficacia y habilidad, aplicando procesos adquiridos dentro del contenido del programa, y con el incentivo de investigar las nuevas tareas propuestas.

Al respecto, Alavi (2021), se refiere a la Teoría de los factores motivacionales de Herzberg, como la satisfacción de lograr el desarrollo personal está estrechamente vinculado con la satisfacción laboral. A su vez, Novoa (2017) agrega que dichos factores tienen relación con las capacidades que poseen los individuos. Como también, Sáez (citado por Hernández & Cordero, 2021), indica que cada individuo se desempeña de acuerdo al gusto que encuentra al realizar actividades encomendadas. Esto coincide con lo encontrado por Caballero (2022), el cual concluye que los estudiantes y docentes satisfacen su necesidad académica acorde a los objetivos trazados por la metodología aplicada. Así también, se coincide con Renftel (2021), que demuestra que una metodología creativa como el Design Thinking tuvo efectos favorables en la motivación dentro del campo profesional en los estudiantes.

Para valorar el impacto de la aplicación del programa, se aplicó el post test, con respecto al objetivo específico evaluar el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca después de haber aplicado el programa de una metodología creativa en los estudiantes del grupo experimental, obteniendo los siguientes resultados: El nivel muy bueno que tenía el 42.60% de los estudiantes se incrementó al 55.60%, el nivel bueno que contaba con un 44.40% se redujo al 42.60%, así como también el nivel regular, se redujo de 11.10% a 1.80%, demostrando la mejora en la motivación intrínseca después de aplicar el programa creativo motivacional. Esto significa que la aplicación de una metodología creativa en los estudiantes, mejora la motivación intrínseca dentro un aula de clases, pues están compuestas por procesos con el fin de lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes, además pueden ir adaptándose de acuerdo a las necesidades de los mismos. Dicho de otra manera, los estudiantes que contenía el grupo experimental poseían un nivel aceptable de motivación inicial, pues ellos se encontraban muy curiosos de conocer una

nueva metodología que les apoye a lograr metas profesionales a corto plazo, además de adquirir habilidades y destrezas como reconocer su autonomía académica dentro del aula, el trabajar en equipo eficazmente, gestionar sus tiempos para sus actividades entre otras.

Al respecto, Guerra (2020), considera como base para la teoría constructivista, la Teoría Psicogenética de Piaget, indicando la intervención de elementos para equilibrar el entorno de cada individuo entre sus factores internos y externos. De forma similar, Pinillos & Terán (2021) mencionan que la Teoría de la genética del desarrollo intelectual, contiene dichos procesos dentro de su propuesta, las cuales son la observación para estimular el conocimiento previo, la acumulación para guiar la experiencia, la relación para incrementar el ordenamiento de la información, el orden para gestionar la información nueva y la corrección para relacionar los conocimientos previos con los nuevos. Por otra parte, Llor & Alarcón (2021) indican que las metodologías creativas son procesos progresivos para cumplir con el logro del aprendizaje en los estudiantes, los cuales pueden ser flexibles, dinámicos y adaptables. Esto coincide con lo encontrado por Barón & Ochoa (2021), donde demostraron que una metodología creativa, como la gamificación, contribuye con el desarrollo del proceso de aprendizaje del individuo, modificando su comportamiento, incentivando su motivación intrínseca y mejorando su participación activa. Además, Rivera (2020) encontró que una metodología creativa como el Design Thinking obtuvo efectos positivos en el proceso cognitivo de los estudiantes de educación superior. Por otro lado, Caballero (2022), encontró que el ABP como metodología no solo tuvo impacto positivo con relación al proceso cognitivo sino también algunas implicancias como toda metodología al aplicarse por primera vez.

Ante lo expuesto, según la hipótesis general planteada, tras comparar las muestras resultantes del pre test y post test del grupo experimental y utilizando el análisis estadístico t de Student, Tabla 5, donde se aplicó un nivel de confianza del 95%, indican que la media aritmética del nivel de la motivación Intrínseca es de 125.37 previa aplicación del programa y de 131.76 posterior a la aplicación del mismo; presentando un valor significativo de $p = -1.728$, el cual cumple con el requisito de significancia ($p < .05$).

Por lo tanto, se acepta la hipótesis "Si se aplica una metodología creativa fundamentada en las teorías constructivista, resolución de problemas y aprendizaje basado en la experiencia, se

incrementará el nivel de desarrollo de la motivación intrínseca para titularse en estudiantes del VI semestre de Educación Superior Tecnológica, Trujillo-2023”, ya que el programa bajo las estrategias empleadas mostró mejoras significativas en la población de estudiantes del grupo experimental, entre las mejoras se encontró que la motivación intrínseca se incrementó significativamente existiendo un nivel de predisposición adecuado de los estudiantes hacia su formación académica. Mientras que el grupo control al no participar del programa, no se observaron cambios en la motivación intrínseca, sino que se mantuvieron los niveles buenos y regulares, que explicarían la mediana predisposición hacia su futuro profesional.

2.4. Conclusiones

La aplicación de una metodología creativa en el aula permitió fortalecer de manera significativa el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes de Educación Superior Tecnológica, puesto que el programa bajo las estrategias empleadas evidenció mejoras significativas en la población de estudiantes del grupo experimental. Así mismo, se demostró un cambio positivo en la predisposición adecuada de los estudiantes hacia su formación académica más allá de las recompensas y calificaciones, reflejado en una mayor participación activa, proactividad para la resolución de problemas y un enfoque autónomo en el desarrollo de sus capacidades.

La aplicación de una metodología creativa, no solo incentivó la curiosidad, relaciones y desafíos, sino que creó un entorno centrado en el estudiante, aprendizaje dinámico y además colaborativo, elementos fundamentales para la actual educación superior tecnológica. La experiencia observada demostró que el uso de estrategias didácticas innovadoras son una herramienta eficaz para incentivar el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, brindándoles capacidades que pueden proyectarse en el ámbito laboral.

Por último, la motivación intrínseca cuando recibe un estímulo adecuado a través de metodologías creativas y activas, se convierte en el motor principal del aprendizaje autónomo y significativo, lo cual resulta útil para la formación integral de los futuros profesionales técnicos.

Referencias bibliográficas

- Alavi, M. (2021). Programa de prevención de riesgos psicosociales en el trabajo. [Tesis Doctoral, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia]. Repositorio institucional de la Universidad Mayor de San Andrés. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/27646>
- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y. & Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032&lng=es&tlng=es.
- Arias, J. & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. *Enfoques Consulting EIRL*, 1(1), 66-78.
- ASALE, R., & RAE. (2021). Diccionario de la lengua española RAE - ASALE. "Diccionario de La Lengua Española" - Edición Del Tricentenario. <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n?m=form>
- Avellaneda, L., Morante, P., & Dávila, J. (2022). La investigación científica. Una aventura epistémica, creativa e intelectual. *Religación PRESS Ideas desde el Sur Global*. ISBN: 978-9942-8947-5-5. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.7>
- Banco Mundial. (2017, July 11). Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. World Bank; Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so>
- Barón, L. & Ochoa, S. (2021). La Gamificación como Estrategia Didáctica para Fomentar la Motivación Intrínseca y Extrínseca como Componentes Esenciales en el Proceso de Aprendizaje del inglés con Estudiantes de Grado Quinto en una IE D. *Unilibre.edu.co*. <https://hdl.handle.net/10901/20415>
- Bastidas, Y. (23 June 2021). Informe de UNESCO IESALC revela que el acceso a la educación superior pasó de 19% a 38% en las últimas dos décadas – UNESCO-IESALC. *Unesco.org*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/12/17/informe-de-unesco-iesalc-revela-que-el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-paso-de-19-a-38-en-las-ultimas-dos-decadas/>

- Beltrán, G., Amaiquema, F. & López, F. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*. 16(75), 316-321.
- Caballero, F. (2022). Percepciones sobre la aplicación del ABP en una universidad de Lima en el marco de la educación remota [Tesis Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22701>,
- Calderón, J., & Alzamora, L. (2018). Diseños de investigación para tesis de Posgrado. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 7(2), 71-76. ISSN 2304-165X.
- Castillo-Vergara, M., Álvarez-Marin, A., & Cabana-Villca, R. (2014). Design Thinking: como guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación. *Ingeniería Industrial*, 35(3), 301-311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362014000300006&lng=es&tlng=es.
- Cirino, G. (2000). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. PORFIRIO GARCÍA FERNÁNDEZ, 8o. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4ao8.pdf>
- Donayre, J. (2021). Manual de procesos académicos 2021. Instituto de Educación Superior Tecnológico "San Luis" de Trujillo. 2021.
- Estrada, L. (2018). Motivación y emoción. Bogotá : Fundación Universitaria del Área Andina , 2018. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3541>
- Fernández, C. (2022). Motivación e inteligencia emocional en Educación Física: influencia sobre el bienestar psicológico y la intención de adoptar un estilo de vida activo. [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio de la Universidad de Huelva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?info=link&codigo=310810&orden=0>
- Ferrer, V. (2022). El stop motion como herramienta educativa colaborativa que fomenta la autonomía y la creatividad. *Edunovatic2022*, (pp. 628-629).
- Gallegos, J. (2020). Factores Académicos, Socioeconómicos y su Relación con la Titulación de Egresados del CETPRO Huaral, 2017. [Tesis Maestría, Universidad San Pedro]. Repositorio institucional de la Universidad San Pedro. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/14684>

- García, S., Sánchez, P., & Ferriz, A. (2021). Metodologías cooperativas versus competitivas: efectos sobre la motivación en alumnado de EF. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (39), 65-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7586578.pdf>
- García-González, L., Abós Catalán, Á., & Sevil-Serrano, J. (2020). Acción docente en educación física y actividades físico-deportivas: teoría basada en evidencias científicas (Vol. 291). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gasca, C. (2021). Motivación. <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/4394>
- Gil, G., Ferriz, A., García-Jaén, M., & García, S. (2020). Impacto de la Teoría de la Autodeterminación en las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumnado de Secundaria. *Kronos*, 2020: 19(2).
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 7(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Hernández, R. & Cordero, D. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 149–172. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.30>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill.
- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A., & Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Loor, K. & Alarcón, L. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(48), 1-14.
- López, V. (2021). Revisión sistemática y efectos de implementar una situación de Aprendizaje Basada en Proyectos en la motivación intrínseca y autonomía del alumnado de educación física en la enseñanza secundaria. [Tesis Master, Universidad de la Laguna]. Repositorio de la Universidad de la Laguna.

- Manzano, D. (2022). Predicción de la resiliencia en estudiantes a través del fomento de la responsabilidad: un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 439-455.
- MINEDU. (2003). Ley de Educación. Ley N° 28044. La educación peruana.
- Morales, G. (2019). La motivación intrínseca y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. [Tesis Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Mori, J., Vera, J., & Zavala, J. (2023). El futuro de la formación de los jóvenes en el Perú: una metodología para la oferta en la educación superior tecnológica pública con pertinencia, calidad y territorialidad. [Tesis Maestría, Universidad del Pacífico]. Repositorio de la Universidad del Pacífico.
- Muñoz, L. (2020). Cartilla didáctica para la enseñanza del máximo común divisor (MCD) y mínimo común múltiplo (MCM), aplicada a la resolución de problemas. [Tesis Maestría, Universidad de Colombia]. Repositorio de la Universidad de Colombia.
- Novoa, A. (2017). La motivación organizacional y su alcance en la productividad de una empresa constructora pymes. [Tesis Grado, Fundación Universidad de América]. Repositorio de la Universidad de América.
- Ojeda, J. (2021). Factores limitantes en la culminación de la tesis en egresados de la carrera de Terapia Física y Rehabilitación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos del 2018-2019.
- Palomino, A. (2022). Procrastinación académica y motivación intrínseca en estudiantes de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2020. [Tesis Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Pande, M. y Bharathi, SV (2020). Fundamentos teóricos del pensamiento de diseño: un enfoque de aprendizaje constructivista para el pensamiento de diseño. *Habilidades de pensamiento y creatividad*, 36, 100637.

- Peralta, D. & Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10.
<https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pinillos, H., & Santa Cruz, F. (2021). Metodologías constructivistas en educación superior: impulsoras del pensamiento divergente/Constructivist methodologies in higher education: divergent thinking drivers. *Revista de Educación*, (23), 221-241.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5096
- Pinillos, M. (2021). Nivel de capacidad resolución de problemas de adición estudio realizado en una institución educativa primaria privada de Chiclayo-2019. [Tesis licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3445>
- Ramos, K., Morales, N. & Silva, B. (2019). El uso de las tic en educadoras de zonas rurales de Sonora. Conisen. México
- Renftel, B. (2021). Design Thinking para reflexionar e innovar en equipos de educación superior. [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/61485/Renftel%2c%20Barbara%20o_%20DESIGN%20THINKING%20PARA%20REFLEXIONAR%20E%20INNOVAR%20EN%20EQUIPOS%20DE%20EDUCACI%20N%20SUPERIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivera, P. (2020). Influencia del DESIGN THINKING en la experiencia del aprendizaje de estudiantes de la carrera de educación, instituto superior pedagógico “Víctor Andrés Belaunde” 2019. [Tesis Maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio de la Universidad Privada Norbert Wiener. Lima.
- Serafini, M., & Cuenya, L. (2020). Motivación: Un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *ConCiencia EPG*, 5(2), 15-44.
- Serrano, M., & Blázquez, P. (2015). Design Thinking: Lidera el presente. Crea el futuro. Esic editorial.

- Senaju - Secretaría Nacional de la Juventud. (2023). Juventud.gob.pe.
<https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/#:~:text=En%20el%20Per%C3%BA%2C%20los%20j%C3%B3venes,40%25%20transita%20a%20la%20educaci%C3%B3n>
- Valdés, C. (2020, April 7). Qué es la motivación, su importancia y sus principales teorías. Gestipolis. <https://www.gestipolis.com/motivacion-concepto-y-teorias-principales/#resumen>
- Vázquez, F. (2021). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game (A proposal to gamify step by step without forgetting the curriculum: Edu-Game model). *Retos*, 39, 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.76808>

Capítulo III

IMPACTO DEL PROGRAMA JUSARD EN LA ASERTIVIDAD EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Felipe Rubén Palma González

3. IMPACTO DEL PROGRAMA JUSARD EN LA ASERTIVIDAD EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

IMPACT OF THE JUSARD PROGRAM ON ASSERTIVENESS IN HIGHER EDUCATION TEACHERS

Felipe Rubén Palma González

Doctor en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

fpalmag1@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0003-9876-5772>

Resumen

La investigación tuvo como objetivo de estudio determinar la influencia del Programa Jusard para mejorar la asertividad del personal docente de educación superior. Tuvo un enfoque cuantitativo, de orientación aplicada, con un diseño pre - experimental con un solo grupo pretest - posttest. Evaluó una población muestra de 32 docentes como muestra de estudio. Utilizó como técnica la observación y como instrumento el test de Rathus, dicho instrumento fue validado por cinco expertos, Doctores en Educación, dichos datos fueron procesados en el programa SPSS, obteniéndose un valor del 0,92 en el Alfa de Cronbach y $V=1$ con el análisis de la V de Aiken. Los resultados mostraron un incremento en la media aritmética de la asertividad de 14,19 a 15,97, antes y después de aplicar el Programa Jusard; asimismo, el aumento se observa en las dimensiones, verbal de 14,06 a 15,91; en paralingüística de 14,28 a 16,00 y en la no verbal de 14,13 a 15,84. Se concluyó que la aplicación del Programa Jusard, mejoró significativamente la asertividad del personal docente de educación superior, Región de Cajamarca, como se observa en la Tabla 1 y Figura 1, donde veinte (20) docentes se ubican en el nivel alto representados por el 62,50%, la media post – test está representada por 15,97 puntos, la D.S. por el 2,389 y la varianza por 5,709.

Palabras clave: Programa Jusard, asertividad, no verbal, paralingüística y verbal.

Abstract

The research aimed to determine the influence of the Jusard Program in improving the assertiveness higher education teachers. It had a quantitative approach, applied orientation, with a pre-experimental design with a single group pretest-posttest. Evaluated a sample population of 32 teachers as a study sample. Used as a technique observation and as an instrument the Rathus test, said instrument was validated by five experts, Doctors in Education, said data were processed in the SPSS program, obtaining a value of 0.92 in Cronbach's Alpha and $V = 1$ with the analysis of the Aiken's V. The results showed an increase in the arithmetic mean of assertiveness from 14.19 to 15.97, before and after applying the Jusard Program; likewise, the increase is observed in the verbal dimensions from 14.06 to 15.91; in paralinguistics from 14.28 to 16.00 and in nonverbal from 14.13 to 15.84. It was concluded that the application of the Jusard Program significantly improved the assertiveness of the higher education teachers, as observed in Table 1 and Figure 1, where twenty (20) teachers are located at the high level represented by 62.50%, the post-test mean is represented by 15.97 points, the SD by 2.389 and the variance by 5.709.

Keywords: Jusard Program, assertiveness, non-verbal, paralinguistic and verbal.

3.1. Introducción

La asertividad, como habilidad social, es clave para que el ser humano construya sus esferas tanto sociales, académicas, familiares, religiosas, políticas, entre otras, las cuales permite el desarrollo de sus capacidades para interaccionar con sus pares de manera elocuente. Por lo que, esta habilidad es personal y social aspecto clave que permite expresar nuestras ideas, emitir opiniones y pensamientos, de forma clara, coherente y sin desconsiderar los derechos de nuestros pares.

(Bohórquez, et al., 2023), en su estudio expresa que la comunicación asertiva, permitirá a los docentes expresarte de forma eficaz y defender sus puntos de vista, donde ser asertivo ayudar a aumentar la autoestima y a ganarse el respeto de los demás. En otro estudio (Alarcón & Guarnizo, 2021), manifiesta que la comunicación asertiva, es una habilidad fundamental para

el convivir en una Institución, este tipo de comunicación permitirá al personal docente dialogar con calma y respeto, expresando sus ideas, pensamientos u opiniones, pero sin herir los sentimientos de otras personas.

Sin embargo, a nivel internacional diariamente somos testigos a través de los medios sociales que en diversas Instituciones se evidencian actitudes hostiles o alteraciones de conductas o de agresión hacia las personas, donde se observa a gerentes u otros trabajadores con diferentes comportamientos emocionales, violentos, agresivos; frente a lo descrito se necesita practicar acciones comunitarias de sentimientos por el otro, trabajo entre pares, para promover relaciones amicales y en aras de brindar una buena atención al usuario. Así, (Defranc, 2020), en su investigación, plantea que la asertividad en los participantes, presentan puntuaciones confrontacionales, por lo que urge mejorar, los niveles de la emocionalidad en los docentes, asimismo según los resultados 55 participantes (96,49%) presentaron puntuaciones de -15 a 15, ubicándose en la categoría de Asertividad Confrontativa y 2 (3,51%) casos entre -16 a -30 ubicados en la categoría de inasertivos; los dos casos de inasertividad (3,51%) corresponden a participantes de sexo femenino.

El Perú, como parte de este contexto no es ajeno a esta cruda realidad, donde se observa problemas de comportamientos no adecuados para desempeñar una vida sana y pacífica, dicha información es expresada diariamente en las noticias, diarios e investigaciones manifestada en diversos escenarios donde se practican relaciones poco pacíficas, expresada en la hostilidad, irritabilidad permanente, falta de empatía por los demás.

Esto básicamente se debería a la existente carga emocional, al tipo de comunicación vertical que se práctica en algunas Instituciones, lo que no permite establecer una comunicación amical entre los subordinados y jerárquicos, en toda Institución son fundamentales las relaciones sociales, las que son el vínculo de trabajo que se da entre las Instituciones, los trabajadores y sus representantes; para que pueda coexistir este lazo entre empleados y organización, urge que se planteen poner en práctica acciones recreativas, culturales y sociales que fomenten un ambiente de concordia, de armonía, de jolgorio, las que se deben instaurarse como políticas Institucionales para desarrollar comportamientos asertivos entre compañeros de trabajo y entre directivos.

La práctica de estas actividades permitirá generar en las Instituciones diversos tipos de procesos como primera tenemos a la cooperación, la que se da entre dos o más personas que buscan el bien común con una actuación conjunta, en segundo lugar, a la asimilación, donde dos o más personas aceptan la conducta del resto del grupo y por último a la acomodación, donde dos o más personas actúan mutuamente para evitar conflictos y esto contribuirá al logro de los objetivos estratégicos, a una buena atención a los usuarios, creando un entorno laboral positivo, favorable, que mejoraría la calidad del servicio ofrecido, la satisfacción de los usuarios de los servicios que ofertan las instituciones (Otero, et al., 2018).

La Institucionalización de las actividades recreativas, sociales y culturales, permitirá la creación de ecosistemas de bienestar, donde las personas mejorarán sus habilidades sociales como la asertividad, por un lado usarán sus fortalezas de una mejor manera para involucrarse en el trabajo cooperativo, convirtiéndose en empleados altamente involucrados, por otro lado, permitirá ver el potencial generativo de las diferentes situaciones, lo que traerá consigo el florecimiento tanto de las personas como de las Instituciones; (Rodríguez, 2020), en su investigación planteó un programa de intervención a través del cual se mejoró los niveles de asertividad en los sujetos de muestra de estudio

Las organizaciones están conformadas por una estructura de personas, las cuales expresan diferentes tipos de conducta, actitudes y creencias; quienes desarrollan relaciones interpersonales, necesarias para mantener un buen clima laboral dentro de toda organización; por lo que, las relaciones interpersonales son indispensables en el trabajo practicar una buena asertividad, implicaría responsabilizarnos por nuestros actos, fomentar entre nosotros el autorrespeto, valorar nuestras necesidades y promover el respeto por los demás, entendiendo que el otro merece el mismo respeto que yo.

(Pérez, 2022), en su investigación determinó que, entre la autoestima y asertividad, existe una relación, por lo que en su estudio determinó que la autoestima aumenta la asertividad.

A nivel regional, uno de los problemas a los que se enfrentan las instituciones es la falta practica de una buena asertividad, que lleva a una negativa interacción entre los integrantes de las instituciones y se refleja como resultando en una mala atención a los servicios en el contexto

donde brindan atención; por lo que su mejora a esta deficiencia es identificar el grado de asertividad que las personas tienen para atacar las causas que puede ocasionar.

La asertividad, es una habilidad social que permite que toda persona pueda expresar sus pensamientos, sentimientos, opiniones, entre otros aspectos, de una manera óptima y adecuada, la misma que influye en la mejora de los roles y funciones que desempeña un trabajador dentro de una Institución, por lo que, la asertividad juega un rol esencial y trascendental debido a su influencia en las habilidades sociales que presentan cada uno de los colaboradores, por lo cual que su efecto trae satisfacción por parte de los mismos, haciéndolos partícipes de las actividades internas que se realizan en beneficio de toda organización; ya que a través de la asertividad toda persona expresa claramente y en forma concreta sus ideas y sus deseos, basado en la comunicación como principal pilar del respeto, la honestidad y la responsabilidad, entre otros. Trasladar este concepto al campo del trabajo resulta vital para generar confianza, facilitar el flujo de información y posibilitar la búsqueda de soluciones alternas a un mismo problema; por lo que la comunicación permite a su vez, fortalecer las relaciones y los vínculos entre compañeros de trabajo.

(Pérez, 2021), manifiesta que la asertividad, permite que la comunicación sea más asertiva y se pudieran tomar las decisiones más acertadas y desarrollar estrategias de crecimiento personal, profesional y de atención al usuario. En la misma perspectiva (Flores & Hinostroza, 2021), en su investigación concluyó que, existe relación directa entre el afrontamiento al estrés y la asertividad, la que está demostrada estadísticamente.

Sin embargo, se observa en los docentes de la muestra de estudio agotamiento físico, mental, emocional, pasividad, incapaces de afrontar retos, limitados diálogos donde no expresan lo que quieren decir, asimismo les falta sinergia para entrar en contacto con sus emociones y con las de otros, no utilizan su capacidad racional para gestionar sus sentimientos y pensar antes de hablar, les falta comunicarse de forma asertiva con arte y maestría, por lo que se evidencia niveles bajos de asertividad, lo que ocasiona limitaciones sociales y sentimientos desagradables como la ira, la ansiedad, la culpa, entre otros.

Por lo que en la presente investigación, se planteó la utilización de la teoría del excedente energético de (Spencer, 1983), quien argumenta que, el juego, es una actividad que permite

restablecer el equilibrio interno; por consiguiente libera las tensiones y angustias, del quehacer administrativo y educativo diario que se realiza a diario en las instituciones; ya que la práctica del juego entre los docentes permitirá tener un efecto reparador y relajante; donde el juego se posicionó como una herramienta eficaz para canalizar la energía extra y promover el crecimiento personal, laboral y social, donde la comunicación asertiva en la organización permitió gerenciar y tomar las decisiones más acertadas en las diferentes funciones pedagógicas o administrativas que desempeñan los docentes (Sáenz, 2015).

La asertividad como una habilidad permite a los docentes expresar de manera adecuada, sin hostilidad ni agresividad, sus emociones frente a otro docente, por lo que todos los docentes deben poseer esta cualidad donde expresen de manera directa sus opiniones y sentimientos, tanto positivos como negativos; donde la comunicación verbal entre todos los miembros de la comunidad educativa sea empática, pertinente, fluida y autorada, por otro lado en este escenario la comunicación no verbal debe incluir la práctica de buenos gestos, expresiones faciales y postura acordes a la actividad o servicio que se brinda y asimismo a nivel paralingüístico la risa, ritmo, fluidez, calidez fluyan en estos escenarios educativos.

La actual situación de este grupo de estudio se resume en actividades pedagógicas o administrativas dentro de los diferentes contextos de clase u oficinas, lo que en algunas oportunidades provoca cambios en el estado de ánimo, tensiones y una vida sedentaria, frente a la citada realidad se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia del Programa Jusard en el mejoramiento de la asertividad en los docentes de los Institutos de Educación Superior?

La presente investigación tuvo como objetivo general, identificar la influencia del Programa Jusard en la mejora de la asertividad en el personal docente de los Institutos de Educación Superior, antes y después de aplicar el Programa Jusard; y como objetivos específicos, el primero plantea evaluar la influencia del Programa Jusard en la mejora de la dimensión verbal en el personal docente de los Institutos de Educación Superior, antes y después de la aplicación del Programa Jusard; como segundo objetivo específico calcular la influencia del Programa Jusard en la mejora de la dimensión paralingüística en el personal docente de los Institutos de Educación Superior, antes y después de la aplicación del Programa Jusard; y como tercer objetivo estimar la influencia del Programa Jusard en la mejora de la dimensión no verbal en el personal

docente de los Institutos de Educación Superior, antes y después de la aplicación del Programa Jusard.

3.2. Metodología

Se utilizó el enfoque cuantitativo, tipo de investigación aplicada, ya que se buscó dar solución a un problema, manipulando intencionalmente la variable independiente, para luego, analizar las consecuencias de la manipulación en una variable dependiente (Sánchez, et al., 2018). El diseño fue pre-experimental de un solo grupo con pretest y posttest, en este caso 32 docentes de Institutos de Educación Superior del lugar de estudio.

La población, estuvo conformada por 32 docentes, se utilizó el muestreo tipo censal (Tamayo, 2012, p. 180). Por lo que no amerita sacar una muestra, por lo que se trabajará con el 100%, dicha muestra es de tipo censo. Dentro de los criterios de inclusión, se contó con docentes que asistieron regularmente y dentro de los criterios de exclusión, se consideró participantes con alto porcentaje de inasistencias.

Cómo técnica se utilizó a la observación (Hernández, 2006), y el instrumento utilizado fue el test de asertividad de Rathus constó de tres (03) dimensiones (no verbal, paralingüística y verbal) y de veintidós (22) ítems, para la recolección de información, se realizó a través de gestores bibliográficos, herramientas digitales que facilitan la organización y gestión de referencias bibliográficas, permitiendo la creación de bibliografías y citas de forma automática y precisa, dentro de los utilizados tenemos a (Mendeley.com, 2023), (Zotero.org., 2023)

Para la validez de los instrumentos se solicitó el apoyo de cinco (05) expertos Doctores en Educación, el coeficiente de confiabilidad fue de 0.92, lo cual indica un alto grado de consistencia en las medidas obtenidas y supera ampliamente el umbral de confiabilidad establecido para este estudio.

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta las políticas de privacidad de las docentes, Instituciones, el compromiso asumido como investigador y de respeto a la privacidad, esto implicó implementar medidas de seguridad y seguir protocolos éticos para garantizar que los datos recopilados durante la investigación se puedan manejar de manera responsable y se mantengan protegidos.

3.3. Resultados y discusión

Resultados

A continuación, se presenta el procesamiento estadístico de los resultados totales por niveles y luego por cada una de las dimensiones.

Tabla 1

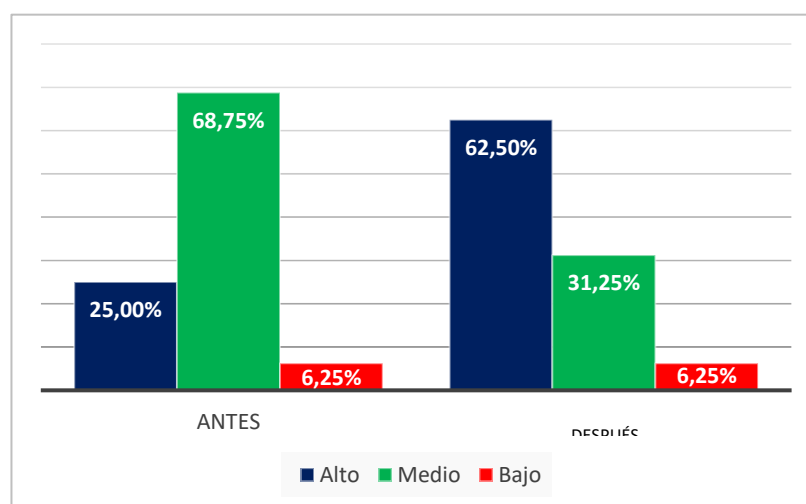
Resultados Globales en la Distribución de Números y Porcentajes sobre la Asertividad en las Pruebas Pre y Post – Test a docentes

Marca de clase	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Alto	8	25.00%	20	62.50%
Medio	22	68.75%	10	31.25%
Bajo	2	6.25%	2	6.25%
Total	32	100%	32	100%

Nota: Matriz de datos de la prueba del Pre – Test

Figura 4

Resultados de la Variable Asertividad en docentes antes y después de la aplicación del Programa Jusard



Interpretación: Según la Tabla 1 y Figura 1, se aprecia que antes de la aplicación del Programa Jusard, respecto a la variable de la asertividad, la mayoría de los docentes se

encontraba en el nivel Medio con 68.75% frente al 31.25% posterior a la aplicación del mismo. También se aprecia que antes de la aplicación del programa el nivel Alto contaba con 25% de los docentes, sin embargo, después de la aplicación de la propuesta se ubican el 62.50% en este nivel.

Tabla 2

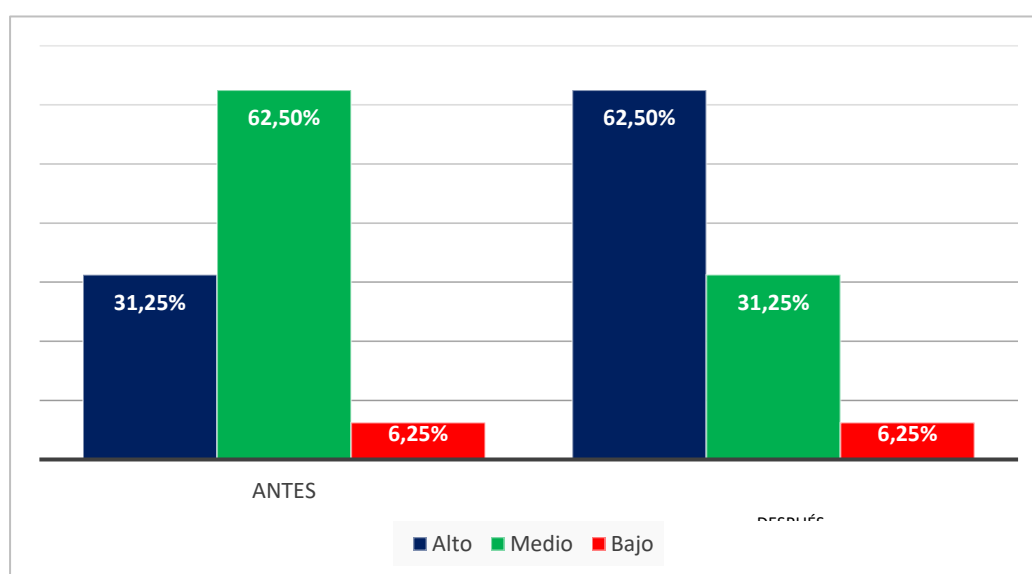
Distribución en Números y Porcentajes de las Pruebas de Pre y Post - Test en la Dimensión verbal

Marca de clase	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Alto	10	31.25%	20	62.50%
Medio	20	62.50%	10	31.25%
Bajo	2	6.25%	2	6.25%
Total	32	100%	32	100%

Nota: Matriz de datos Pruebas Pre y Post – Test

Figura 5

Resultados de la Dimensión Verbal en docentes antes y después de la aplicación del Programa Jusard



Interpretación: Según la Tabla 2 y Figura 2, se aprecia que antes de la aplicación del Programa Jusard, respecto a la dimensión verbal, la mayoría de los docentes se encontraba en el nivel Alto con 31.25% frente al 62.50% posterior a la aplicación del mismo. También se aprecia

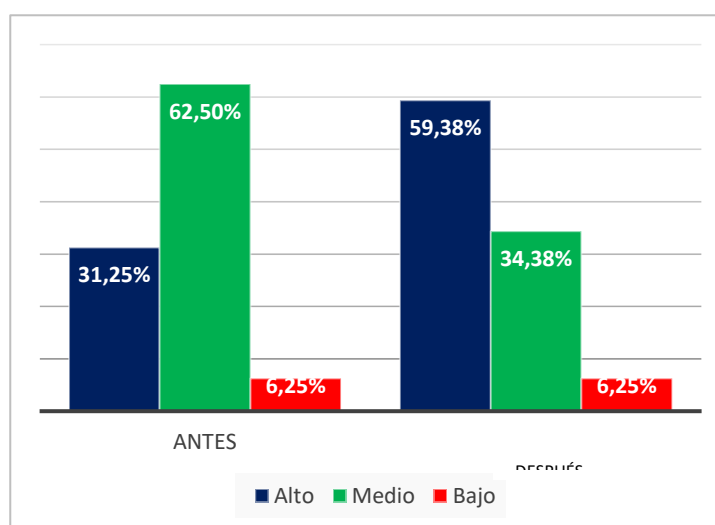
que antes de la aplicación del programa el nivel Medio contaba con 62.50% de los docentes, sin embargo, después de la aplicación de la propuesta se ubican el 31.50% en este nivel y en el nivel bajo en ambas fases se ubican en el nivel Bajo el 6.25% de docentes.

Tabla 3
Distribución en Números y Porcentajes de las Pruebas de Pre y Post - Test en la Dimensión Paralingüística

Marca de clase	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Alto	10	31.25%	19	59.38%
Medio	20	62.50%	11	34.38%
Bajo	2	6.25%	2	6.25%
Total	32	100%	32	100%

Nota: Matriz de datos Pruebas Pre y Post – Test

Figura 6
Resultados de la Dimensión Paralingüística en docentes antes y después de la aplicación del Programa Jusard Post – Test



Interpretación: Según la Tabla 3 y Figura 3, se aprecia que antes de la aplicación del Programa Jusard, respecto a la dimensión Paralingüística, la mayoría de los docentes se

encontraba en el nivel Alto representado por el 31.25% frente al 59.38% posterior a la aplicación del mismo. También se aprecia que antes de la aplicación del programa el nivel Medio contaba con 62.50% de los docentes, sin embargo, después de la aplicación de la propuesta se ubican el 34.380% en este nivel y en el nivel bajo en ambas fases se ubican en el nivel Bajo el 6.25% de docentes.

Tabla 4

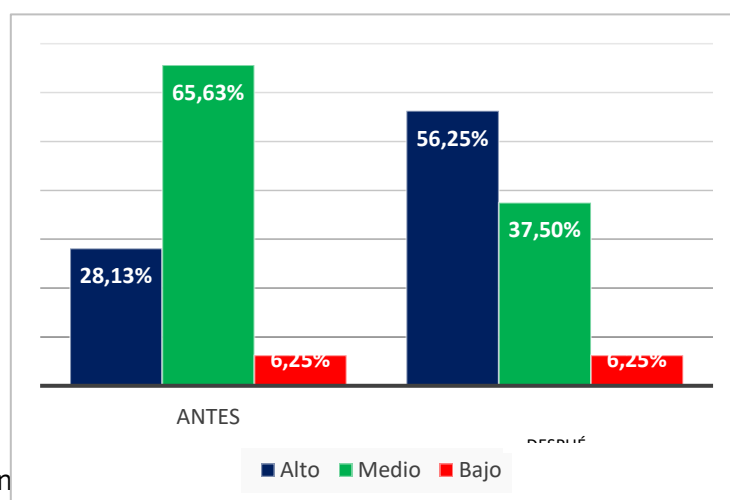
Distribución en Números y Porcentajes Distribución en Números y Porcentajes de las Pruebas de Pre y Post - Test en la Dimensión No Verbal

Marca de clase	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Alto	9	28.13%	18	56.25%
Medio	21	65.63%	12	37.50%
Bajo	2	6.25%	2	6.25%
Total	32	100%	32	100%

Nota: Matriz de datos Pruebas Pre y Post – Test

Figura 7

Resultados de la Dimensión No Verbal en docentes antes y después de la aplicación del Programa Jusard



Interpretación

de la aplicación del

Programa Jusard, respecto a la dimensión No Verbal, 21 docentes se encontraban en el nivel Medio representado por el 65.63% frente al 37.50% posterior a la aplicación del mismo. También

se aprecia que antes de la aplicación del programa el nivel Alto contaba con 28.13% de los docentes, sin embargo, después de la aplicación de la propuesta se ubican el 56.25% en este nivel y en el nivel bajo en ambas fases se ubican en el nivel Bajo el 6.25% de docentes.

Discusión

La asertividad, es la capacidad de cada individuo para expresar sus necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara, natural y espontánea, sin herir o hacer daño en las relaciones a los demás (Chaux, et al., 2004). Por lo que, la asertividad es la habilidad que no solo nos permite una comunicación clara, natural y espontánea entre individuos, sino que contribuye a que las personas se respeten y hagan respetar sus derechos y de los demás.

El propósito principal de este estudio fue determinar la influencia del Programa Jusard en la mejora de la asertividad del personal docente; la muestra de estudio, estuvo conformada por 32 docentes que trabajan en Institutos de Educación Superior. Para el cumplimiento de este propósito, se aplicó a la muestra de estudio el Programa Jusard, con una metodología recreativa, desarrollada en base a juegos deportivos, de salón y recreativos, basado en la teoría del excedente energético, el cual fue desarrollada en 15 sesiones de aprendizaje y orientado a la mejora de la asertividad.

De esta manera, que se tuvo como el objetivo general aplicar el Programa Jusard a través de juegos de salón, recreativos y deportivos, para mejorar la asertividad y fomentar su fortalecimiento en las dimensiones verbal, paralingüística y no verbal, acorde a la edad de los sujetos de la muestra de estudio y

Tomando en cuenta los resultados del diagnóstico, a través de la prueba de pre - test, conocer el nivel de asertividad en las dimensiones no verbal, paralingüística y verbal del personal docente; en la tabla 2, 3 y figuras 2, 3 en las dimensiones verbal y paralingüística se aprecia que 10 docentes se encuentran en el nivel alto representado por el 31.25%, también se aprecia a 20 docentes representados por el 62.50% docentes se ubican en el nivel medio y en el nivel bajo 02 docentes, representados por el 6.25%. En la dimensión no verbal, en la tabla 4 y figura 4, se aprecia que 09 docentes se encuentran en el nivel alto representado por el 28.13%, también se

aprecia a 21 docentes representados por el 65.63% se ubican en el nivel medio y en el nivel bajo 02 docentes, representados por el 6.25%.

Por lo que, se puede afirmar que la mayoría de los docentes se ubican en el nivel medio, lo que nos permite deducir que la mayoría de los docentes tienen dificultades al transmitir mensajes en forma paralela e independientemente, referidos a la mirada, expresión facial, la sonrisa, gestos, postura corporal, orientación, asimismo a través del volumen de voz, entonación, fluidez, claridad, velocidad, tiempo de habla, al emitir señales verbales y no verbales.

Dicho de otra manera, los docentes de la muestra de estudio deben mejorar su nivel de asertividad, por lo que los individuos deben autoregular sus emociones ya que ellos mantienen contacto continuo con otras personas, como parte de su quehacer profesional, esto nos proporciona una idea general de que el desarrollo de la emocionalidad está ligado a la continua relación entre el individuo y las demás personas de su medio. Al respecto, (Goleman, 2018), en la teoría de la inteligencia emocional, afirma que, a través de las habilidades socioemocionales, se reconoce las emociones tanto propias como ajenas y se puede gestionar una respuesta ante ellas; por otro lado, según, Vygotsky, en la teoría sociocultural, el hombre es un ser histórico y social; moldeado por una cultura que él mismo crea y determinado por sus interacciones sociales, pero también es determinado; por medio del lenguaje. la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales con los demás, donde se adquiere conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas (Lucci, 2006).

Esto coincide con lo encontrado por (Rodríguez, 2020), quien en su estudio concluye que los integrantes, de la muestra de estudio que participaron de la presente investigación, predomina un nivel bajo en asertividad representado en el 72%, seguido de un 20% en el nivel medio y un 8% en el nivel alto.

De acuerdo a los resultados encontrados y a su respectiva interpretación, se propuso como objetivo específico 2, desarrollar el Programa Jusard con el personal docente, para mejorar la asertividad en las dimensiones no verbal, paralingüística y verbal, a través de sesiones de aprendizaje, su ejecución mejoró la asertividad en las dimensiones de la verbal, paralingüística y

no verbal. Dicho Programa Jusard, está sostenido en la teoría del excedente energético de Spencer, quien fundamenta en su teoría que, todo sujeto podría liberar el exceso de energía a través de tareas lúdicas (juegos de salón, recreativos y deportivos), siendo el juego una herramienta práctica propicia para alcanzar el equilibrio interior, reparador y relajante, y poder liberalizar las tensiones y angustias, del quehacer administrativo y educativo diario (Sáenz, 2015).

Como paso previo a la intervención, se elaboró una planificación de actividades donde se incluyeron en los apartados el objetivo general y específicos, sustento teórico del programa, análisis del problema, metodología, técnicas y un cronograma, sujeto a modificaciones, donde se plasmaron las temáticas y actividades específicas que se trabajaron. Los objetivos del programa se formularon a partir de la descripción y planteamiento del problema, tomando en cuenta las expectativas de los profesores.

En cuanto a la metodología de trabajo, se realizó 15 sesiones lúdicas grupales dos veces por semana en sesiones de 45 minutos, teniendo en cuenta las características del grupo, se intervino con un método tipo entrenamiento, utilizando técnicas y estrategias deportivas estructuradas. Asimismo, mediante el análisis y estudio de los registros diarios, se refleja que dichas sesiones de aprendizaje favorecieron el fortalecimiento de la asertividad, reflexión de la propia conducta, tiempos de espera, escucha activa, mentalización emocional, empatía, toma de decisiones y resolución de problemas, reflejando la importancia y eficacia de aplicar estrategias y tareas lúdicas a través de juegos de salón, juegos recreativos y juegos deportivos.

Con respecto al objetivo específico 3, evaluar la asertividad en las dimensiones no verbal, paralingüística y verbal en el personal docente, después de la aplicación del Programa Jusard, a través de una prueba de post – test; en las tablas 2 - 3 y figuras 2 – 3; en la dimensión verbal se aprecia que 20 docentes se encuentran en el nivel alto representado por el 62.50%, también se aprecia a 10 docentes se ubican en el nivel medio representados por el 31.25% y en el nivel bajo 02 docentes, representados por el 6.25%; en la dimensión paralingüística se aprecia que 19 docentes se encuentran en el nivel alto representado por el 59,38%, también se aprecia a 11 docentes se ubican en el nivel medio representados por el 34.38% y en el nivel bajo 02 docentes, representados por el 6.25%. En la dimensión no verbal, en la tabla 4 y figura 4, se aprecia que 18

docentes se encuentran en el nivel alto representado por el 56.25%, también se aprecia a 12 docentes representados por el 37.50% se ubican en el nivel medio y en el nivel bajo 02 docentes, representados por el 6.25%.

Infiriendo los resultados estadísticos, se puede afirmar que la mayoría de los docentes se ubican en el nivel alto, ya que la mayoría de los docentes mejoraron su manera de transmitir mensajes en forma paralela e independientemente, referidos a la mirada, expresión facial, la sonrisa, gestos, postura corporal, orientación, asimismo a través del volumen de voz, entonación, fluidez, claridad, velocidad, tiempo de habla, al emitir señales verbales y no verbales.

Dicho de otra manera, los docentes de la muestra de estudio mejoraron su asertividad, ya que los docentes autoregulan sus emociones ya que ellos mantienen contacto continuo con otras personas, como parte de su quehacer profesional, esto nos proporciona una idea general de que el desarrollo de la emocionalidad está ligado a la continua relación entre el individuo y las demás personas de su medio. Al respecto, (Goleman, 2018), en la teoría de la inteligencia emocional, afirma que, a través de las habilidades socioemocionales, se reconoce las emociones tanto propias como ajenas y se puede gestionar una respuesta ante ellas; por otro lado, según, la teoría sociocultural de Vygotsky enfatiza que los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, y nuestra mente se desarrolla a través de las interacciones con otros, mediadas principalmente por el lenguaje como principal herramienta, donde a través de ella se adquiere conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas (Lucci, 2006).

Ante lo expuesto, según la hipótesis general planteada, se obtuvo, $p=0 < 0,05$, el valor p es menor que 0,05, rechazamos la hipótesis nula de que no hay diferencia entre las medias y concluimos que sí existe una diferencia significativa, por lo que se rechaza la H_0 y aceptamos H_a , ya que al aplicar el nivel de confianza del 95%, los resultados indican que el 95% IC en el nivel inferior es de -2,133 y el nivel superior es de -1.430; por lo que según los resultados se cumple con el requisito de significancia ($p < 0.05$).

Las medias entre el pre y pos test son significativamente diferentes, obteniéndose el valor de -1.781, la prueba t tiene un valor de -10.335; por lo que el intervalo de confianza al 95%, es de alta probabilidad se ha establecido por consenso en 95%. Así, un intervalo de confianza del 95%

nos indica que dentro del rango dado se encuentra el valor real de un parámetro con 95% de certeza.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis general: El Programa Jusard, mejora de manera significativa la asertividad del personal docente, ya que el programa bajo las estrategias utilizadas mostró mejoras significativas en la muestra de estudio, entre las mejoras se encontró que la asertividad, mejoró significativamente las dimensiones verbal, paralingüística y no verbal en los docentes que participaron de dicho estudio.

3.4. Conclusiones

Se concluye, que la asertividad, es una habilidad social, que mejoró el clima institucional, el de aula, la buena atención a los usuarios, creando un entorno laboral positivo, favorable entre todos los actores educativos (docentes, administrativos y estudiantes), asimismo se mejoró la calidad del servicio educativo ofrecido, la satisfacción de los usuarios de los diversos servicios, estableciéndose una comunicación amical entre los subordinados y jerárquicos.

La práctica de actividades recreativas, deportivas, culturales y sociales fomentaron un ambiente de concordia, de armonía, de jolgorio, las que se instauraron como políticas Institucionales las que fortalecieron comportamientos asertivos entre compañeros de trabajo y entre directivos.

La aplicación del Programa Jusard, permitió que los docentes, aprendieron diferentes conocimientos, tanto académicos, motrices, como sociales; fue un espacio donde se fortalecieron las relaciones interpersonales entre profesores; donde compartieron no solo ideas y experiencias, sino también, diferentes maneras de observar el mundo.

La investigación generó cambios en las políticas institucionales, para la comprensión y solución de problemas, mediante la creación de ecosistemas de bienestar, donde las personas mejoraron sus habilidades sociales como la asertividad, por un lado usaron sus fortalezas para de una mejor manera involucrarse en el trabajo cooperativo, convirtiéndose en empleados altamente identificados con la misión y visión institucional, lo que trajo consigo el florecimiento tanto de los actores educativos como de las Instituciones.

Los resultados de la presente investigación servirán como base para que otros investigadores puedan realizar otros estudios en otras áreas del conocimiento científico; por otro lado, el estudio podrá sentar las bases para futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Alberti, R. (1977). Entrenamiento de conducta asertiva: definiciones, visión general, contribuciones. En *Asertividad: innovaciones, aplicaciones, problemas*. Impacto. California: San Luis Obispo.
- Alvarenga, B., Lara, W., & Martínez, A. (2011). aplicación de un programa de juegos recreativos para la mejora de habilidades locomotrices en los alumnos del segundo ciclo del centro escolar republica del Perú del municipio de mejicanos. El Salvador Centroamerica: Universidad El Salvador.
- Arranz, E. (1988). *El juego escolar*. Madrid, Escuela Española, S.A. Práctica educativa.
- Bavaresco, A. (2001). *Las técnicas de la investigación*. 5ta edición revisada y ampliada Scott, Foreman and Company, Glenview, Illinois.
- Bohórquez, V., Vargas, M., & Cedillo, M. (2023). *La comunicación asertiva en el área institucional*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16 (1).
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. <https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/334644779>
- Chávez, N. (2001). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo: : sin editorial.
- Chávez, S. M., Esparza, Ó. A., & Riosvelasco, L. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología* Vol. 2 Núm. 2 2020, 167-178.
- D Moher, L., Shamseer, M., Clarke, D., Gherzi, & A. Liberati. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). *Revisiones sistemáticas*, vol. 4, págs. 1-9, 2015.

- Flores, M. (1994). Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, R., & Altamirano, S. (2011). Nivel de asertividad y su relación con las habilidades comunicativas en el cuidado del usuario en enfermeras asistenciales del Hospital Regional de Ayacucho. Universidad Nacional San Cristobal de Huamanga.
- Hernández, R., & Fernández, C. (2000). Metodología de la Investigación. Manual de apoyo para profesores. . México: 2ª ed.) MC Graw-Hill interamericana editores S.A.
- Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. México: Cuarta Edición ISB.
- Jaramillo, C. (2021). Las actividades recreativas en el desarrollo de la autoestima en niños de 5 a 8 años con vih de la fundación Redima . Guataquil.
- León, M., & Vargas, T. (2009). Validación y estandarización de la escala de asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses. Revista Costarricense de Psicología, 28 (41-42), 169-185.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología histórica. . Revista de currículum y formación del profesorado. Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>.
- Mateo, J. (2012). La investigación ex postfacto. En R. Bisquerra (coord.), Metodología de la Investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Mendeley.com. (10 de Mayo de 2023). Mendeley. Mendeley: <https://www.mendeley.com/>
- Otero, Y., Urrecheaga, D., & Orasma, A. (2018). Las competencias socioemocionales de los estudiantes de la carrera técnico superior en enfermería. España: Universidad Nacional Experimentgal Politécnica de las Fuerzas Armadas.
- RAE. (2024). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española,actualizado (versión 23.8,diciembre de 2024). Hispanos Press. <https://doi.org/https://www.hispanospress.com/actualizacion-dle-23-8-rae/>
- Recreamos.com. (16 de Agosto de 2022). ¿Qué son los juegos deportivos? ¿Qué son los juegos deportivos?: <https://www.recreamos.com/juegos-deportivos/>
- Rees, S., & Gram, R. (1991). Entrenamiento de aserción: cómo ser quien realmente eres. Londres: Routledge.
- Rodríguez, M. (1991). Asertividad para Negociar. Editorial Mc Graw Hill. México DF.

- Rodríguez, L. X. (2020). Programa de intervención para el desarrollo de la asertividad en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Chimbote. Universidad César Vallejo.
- Ruiz, S. (2022). Juegos recreativos. <https://doi.org/https://read.bookcreator.com/mXeKEQgSpiMAwQVlve2Ebah7G3e2/6mP6lnbZTm6fPQ7ADBsr8Q/FFT6T9lgQU2JjZEHurrAdQ>
- Sáenz, J. (2015). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. En J. Sáenz et al. Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX, Madrid: UNED.
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). Manual de términos de investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma, Lima - Perú. Retrieved 12 de Marzo de 2023, from <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sosa, J. A. (2013). Manual de Teoría de la Comunicación : Primeras explicaciones. Barranquilla: Universidad Del Norte.
- Spencer, H. (1983). Ensayos sobre Pedagogía (Educación intelectual, moral y física). Madrid.
- Suárez, I., Varguillas, C., & Roncero, C. (2022). Técnicas e Instrumentos de Investigación. Diseño y Validación desde la Perspectiva Cuantitativa. Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela: ©Unidad de Publicaciones UPEL; IPB .
- Tamayo, M. (2012). El Proceso de la Investigación Científica. México: Limusa, p. 180. <https://doi.org/https://tesis-investigacion-cientifica.blogspot.com/2013/08/que-es-la-poblacion.html>
- Vásquez, C. (2012). Programa de Juegos Recreativos para los estudiantes del octavo año educación general básica de la Escuela Isaac María Peña de la Parroquia San José de Raranga Cantón SIGSIG. Universidad de Cuenca.
- Zotero.org. (10 de Mayo de 2023). Zotero Groups. Zotero Groups: <https://www.zotero.org/groups/>

Capítulo IV

APRENDIZAJE LÚDICO EN LA TILDACIÓN DE PALABRAS EN COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

María Margarita Paredes Vásquez de Liñán, Lina Iris Palacios-Serna

4. APRENDIZAJE LÚDICO EN LA TILDACIÓN DE PALABRAS EN COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PLAYFUL LEARNING IN WORD SPELLING IN COMMUNICATION AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

María Margarita Paredes Vásquez de Liñán

Doctora en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

mparedesv9@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-1323-3052>

Lina Iris Palacios-Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacioss1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

El presente capítulo es el resultado de la investigación denominada: Aprendizaje lúdico en la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa pública. El objetivo de estudio fue demostrar el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad –2023. Fue una investigación aplicada de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental. Evaluó una población de 32 estudiantes divididos en grupo de control y experimental. Utilizó como instrumento La Prueba de desarrollo de comunicación, con validez a juicio de expertos de 100%, y confiabilidad de .727. Los resultados post aplicación del Programa “Aprendo jugando, y escribo mejor”, demostró que los promedios de tildación de palabras entre el grupo de control y experimental existían diferencias significativas. El grupo experimental incrementó sus puntajes, en nivel logro esperado de 11.80% a 80.00%; mientras que el grupo de control mantuvo sus puntajes en nivel en inicio. Las dimensiones: también incrementaron, la dimensión ortografía, el

nivel logro esperado del 52.90% al 80.00%; la dimensión producción, el nivel logro esperado del 5.90% al 53.30%; la dimensión comprensión, el nivel logro esperado del 5.90% al 60.00%. Por tal, la puntuación media del nivel de tildación de palabras fue de 10.13 previa aplicación del programa y 16.27 al término. Se concluye que se acepta la hipótesis que dice “Si se aplica el aprendizaje lúdico entonces mejorará la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023”, con un nivel de confianza de 95.00%, y una significancia de $p=0.000$.

Palabras clave: aprendizaje lúdico, tildación de palabras, reglas generales, acentuación

Abstract

This chapter is the result of a research project entitled: ‘Playful learning in word stress in communication among second-year secondary school students in a public educational institution.’ The objective of the study was to demonstrate the effect of playful learning on improving word stress in communication among second-year secondary school students in an educational institution in Pacasmayo, La Libertad, in 2023. It was an applied research study with a quantitative approach and a quasi-experimental design. A population of 32 students divided into a control group and an experimental group was evaluated. The Communication Development Test was used as an instrument, with 100% validity according to experts and a reliability of 0.727. The results after the implementation of the ‘I learn by playing and I write better’ programme showed that there were significant differences in the average spelling scores between the control and experimental groups. The experimental group increased their scores from an expected performance level of 11.80% to 80.00%, while the control group maintained their initial scores. The dimensions also increased: spelling, from an expected achievement level of 52.90% to 80.00%; production, from an expected achievement level of 5.90% to 53.30%; and comprehension, from an expected achievement level of 5.90% to 60.00%. Thus, the average score for word accentuation was 10.13 before the programme was implemented and 16.27 at the end. It is concluded that the hypothesis stating that ‘If playful learning is applied, then word

accentuation in communication will improve in second-year secondary school students at an educational institution in Pacasmayo, La Libertad – 2023' is accepted, with a confidence level of 95.00% and a significance of $p=0.000$.

Keywords: playful learning, word accentuation, general rules, accentuation.

4.1. Introducción

El análisis de la realidad para este proyecto de investigación ha partido de la realidad mundial, señalando que el problema amerita ser investigado, por no ser un caso aislado y de poca relevancia, muy por el contrario, con la realización de este proyecto se pretende mejorar los niveles de escritura, específicamente de las reglas de acentuación general. Seguidamente, se describirán algunos estudios de referencia desde el nivel macro, hasta lograr situar la problemática institucional en el cual se realizará el presente estudio.

En Latinoamérica, el asunto de la tildación y la correcta escritura también representa un problema, en este estudio se resalta que los usuarios de redes, especialmente Facebook utilizan un decadente uso estándar del idioma, así lo afirma Teopanta (2017), en el cual encontró que los niños de la población en estudio tenían bajo nivel de escritura de textos por el uso incorrecto de los mismos dentro de dicha red social. Asimismo, en el vecino país de Chile, el problema no es ajeno, confirmándose que este tema de la tildación de palabras es una dificultad mayor y generalizada. Se tiene que, dentro de las competencias de aprendizaje de la escritura del idioma español, uno de los factores con mayor complejidad que encaran los estudiantes que comparten el mismo idioma es el dominio de la ortografía.

Esta problemática abarca desde la etapa inicial del aprendizaje en los niños, así como también se muestra en forma transversal en todos los niveles formativos (Sabaj, 2009; Morales & Hernández, 2004; Gutiérrez et al., 2010). En Chile, país que limita con el sur de Perú, Sotomayor et al. (2013) en su trabajo de investigación afirman que, para aprender ortografía se debe centrar en retener en la memoria las normas y su consecuente reiteración. A pesar de que el enfoque de la escritura es visto como un proceso, en el cual el individuo es activo cuando elige

que decisiones tomar, va incrementando su complejidad por la forma de aprender ortografía (Molina, 2012).

En nuestro país, se cuenta con el reporte de resultados nacionales como es la evaluación de Escritura para 3° y 6° grados de nivel primaria del ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2019) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALOC/UNESCO Santiago), apoyados por MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La prueba de escritura, en todas las evaluaciones del ERCE de los países que lo integran, está basada en el análisis de sus currículos. Es de esta evaluación del currículo que se deduce que los países que participan tienen como concepción que el proceso cognitivo de la escritura es bastante útil para desarrollar destrezas en situaciones diversas que permiten al estudiante comunicarse, considerando la finalidad comunicativa, el destinatario y el contexto.

Es en este panorama, la realidad descrita en los párrafos precedentes no es ajena a la institución educativa pública situada en el distrito y provincia de Pacasmayo, en la región La Libertad, pues como se viene describiendo, las estudiantes tienen poco dominio cuando se trata de aplicar las reglas de acentuación general, lo conlleva a tildar inadecuadamente o a escribir con ausencia de tildes cuando éstas debieran estar presentes. Tal es así que, las estudiantes de segundo grado de secundaria, al escribir y tildar de manera incorrecta, no solo incurren en error cuando se trata de presentar sus trabajos en la asignatura de Comunicación, sino que la misma situación se presenta en las otras áreas del Programa Curricular.

Lo descrito líneas arriba se puede evidenciar mediante los siguientes indicadores predominantemente: la ausencia de tildes en palabras que deben llevarla, la deficiente aplicación de las reglas de acentuación general en sus escritos, dificultades para comprender los mensajes de textos breves por ausencia de la tilde, deficiente presentación de sus escritos, hay ausencia de pulcritud y orden, ya que al presentarse dudas en la tildación sobrescriben tratando de enmendar sus fallos.

Con referencia a los antecedentes internacionales, se nombra a Tovar (2018), quien destacó la importancia que resulta el uso del juego como herramienta de trabajo en las aulas, que genera formas de aprender de manera sencilla y abierta; tal como se desea corroborar con el presente estudio, donde aplicando un aprendizaje lúdico se mejorará la tildación de palabras en los estudiantes. Así también, Caballero (2020), quien considera que los “juegos serios” han sido diseñados para un propósito adicional más que solo para divertirse, señalando que las competencias en la evaluación mediante esta experiencia han sido muy importantes. Por otro lado, Ospina (2018), quien señaló que los juegos de mesa contribuyen contrarrestando las situaciones problemáticas en los estudiantes y para dar solución a los mismos.

Por otra parte, se consideraron dentro de los antecedentes nacionales a Rojas (2019), señaló que la aplicación de programas instruccionales o de ejercicios propuestos, contribuye a la mejora de la capacidad de tildación de palabras, mejorando así la escritura de nuestro idioma. Además, Atalaya (2020), quien resalta la importancia que tiene la aplicación de tácticas para la mejora de la ortografía y tildación de palabras. También, Aranda (2021) quien resalta que el juego es muy importante cuando aporta a la resolución de problemas. Cruz (2022), quien obtuvo como resultados que, luego de la aplicación del método sistemático, había mejorado visiblemente los problemas observados a nivel de tildación ortográfica, quedando demostrado que el promedio del postest, contribuyó en la mejora de los resultados obtenidos. Tarazona (2023), quien aplicando un programa había logrado un significativo impacto de mejora en el ejercicio de acentuación de palabras.

Ante lo expuesto, se formula la pregunta de investigación, la cual fue: ¿En qué medida la aplicación del aprendizaje lúdico mejora la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023?

La tildación de palabras en estudiantes de educación secundaria

La acentuación (escrita) es una acción de colocar una tilde sobre la vocal con mayor entonación de voz dentro de una palabra; así mismo, se tiene que no llevan tilde todas las palabras del léxico español, y las que llevan, no todas recaen sobre la sílaba con mayor

entonación, esto dependerá de las normas y reglas específicas de la escritura de palabras (Ramírez, 1993, citado por Bazán y Guevara, 2013).

Además, Ramírez agrega como ejemplo algunas palabras de escritura con tilde y sin tilde utilizadas en Perú, indicando que existen ciertos criterios en lo que respecta a las reglas ortográficas y las organiza según su estructura silábica en palabras agudas, graves o esdrújulas.

En este sentido, cuando hablamos de tildación, hablamos también de ortografía, en nuestra lengua, la ortografía toma vital importancia ya que en el uso de la lengua estándar la comunicación escrita debe ser llevada con corrección, limpieza y pulcritud.

Seco (1996), indica que la ortografía es pertinente, puesto que es un acuerdo para comunicarse de la misma forma, que no solo corresponde al habla sino también a la representación gráfica de la misma. Tal es así, que las palabras deben escribirse de una forma que sea aceptada por todos hablantes de una misma comunidad. Esa forma aceptada es llamada ortografía, siendo tomada como incorrecta si no se ajusta a las normas establecidas para su uso.

La psicolingüística, es considerada una teoría que aporta y sustenta las bases de la tildación de palabras ya que es una disciplina que intenta descubrir de qué manera se produce y llega a comprenderse el lenguaje. Se sabe que la psicolingüística tiene sus aportes principales tanto en la psicología como en la lingüística.

Un aspecto a considerar dentro de la psicolingüística son las investigaciones de Jean Piaget quien, al estudiar los mecanismos de la mente humana, sostiene que el lenguaje en el hombre se desarrolla posterior a que el niño construye de manera activa la comprensión del mundo que lo rodea a través de la inteligencia sensorio-motriz.

Con base en la psicolingüística, tomaremos la teoría del procesamiento léxico, que propone que tanto la lectura como el procesamiento de las palabras están basadas en la identificación inmediata de las letras y los patrones de éstas que componen las palabras. Tal es así, que los abordajes de esta temática basada en juegos es posible que contribuyan para que los estudiantes logren desarrollar habilidades rápidas de reconocimiento de patrones o reglas y por ende a tener seguridad y precisión al momento de analizar la acentuación y tildación de los términos.

Además, se agrega las dimensiones para la tildación, como son: La Ortografía, Zanotti (2022) indica que es el conjunto de normas sociales que regulan el uso de las letras y signos, así como también los límites de las palabras. Así también Eche & Ochoa (2020) agregan que, el uso adecuado de las palabras en la escritura logra alcanzar un proceso de automatización, el cual incluye las rutas fonológicas y ortográficas.

La Producción; Escalante (2021), indica que es la necesidad de crear textos escritos u orales que tengan coherencia y este enmarcado dentro de entornos sociales. Por otra parte, Cabrera (2021), agrega que en el proceso de escritura se incluye varios factores como: el contexto, el vocabulario, las normas ortográficas y la comprensión del entorno para identificar el destinatario y el tema, los cuales determinan el papel del escritor.

La Comprensión; Escalante (2021), refiere que es la capacidad para identificar y entender el tema principal en un texto y las ideas relacionadas a él. Así mismo Cabrera (2021), agrega que es la aptitud que poseen los individuos para entender, utilizar, meditar y tener cierta inclinación hacia la lectura, con el propósito de lograr sus metas académicas, construir conocimientos, desarrollar sus habilidades y contribuir con la comunidad.

El aprendizaje lúdico

El aprendizaje como enfoque lúdico, es visto como todas las actividades didácticas, placenteras y divertidas que son ejecutadas dentro de un entorno divertido y cuyo efecto formativo impulsará el aprendizaje significativo mediante los juegos (Alcedo, 2011).

El aprendizaje lúdico se caracteriza principalmente por: Generar interés en captar las reglas de juego, la participación activa de los estudiantes, el respeto por las reglas de juego y por el contrincante, la valoración y autoestima de sus integrantes, la seguridad en sí mismo, el decremento de la ansiedad y la erradicación de inhibiciones, entre otros.

Teorías utilizadas para la tildación de palabras

Las teorías que se han utilizado para explicar la tildación y acentuación en español y para desarrollar intervenciones basadas en juegos son variadas y se relacionan con diferentes áreas

de la psicología y la lingüística. A continuación, se presenta algunas de las teorías más relevantes utilizadas en investigaciones sobre tildación, acentuación y juegos:

La Teoría del procesamiento léxico; esta teoría sugiere que la lectura y el procesamiento de los vocablos se basan en el reconocimiento rápido de los grafemas y los patrones de letras que componen las palabras. En este sentido, las intervenciones basadas en juegos ayudan a los estudiantes a incrementar habilidades de reconocimiento rápido de patrones y a mejorar la precisión en la tildación y acentuación de palabras (Baquero, 2005).

La Teoría de la memoria de trabajo; esta teoría sugiere que la memoria de trabajo es esencial para el procesamiento del lenguaje y la comprensión de las palabras. En este sentido, las intervenciones basadas en juegos didácticos ayudarían a los estudiantes a desarrollar habilidades de memoria de trabajo y a mejorar la precisión en la tildación y acentuación de palabras (Bermeosolo, 2012).

La Teoría del aprendizaje por observación; esta teoría sostiene que los estudiantes pueden aprender de manera efectiva observando y modelando el comportamiento de otros, incluyendo el comportamiento en la tildación y acentuación de palabras. En este sentido, las intervenciones basadas en juegos pueden proporcionar modelos efectivos de tildación y acentuación para que los estudiantes puedan imitar (Lacal, 2009).

La Teoría de la plasticidad neuronal; esta teoría sugiere que el cerebro se adapta y puede modificar sus resultados dependiendo de la experiencia y el aprendizaje obtenido. En este sentido, las intervenciones basadas en juegos podrían apoyar a los estudiantes a adquirir competencias en tildación y acentuación, y a enriquecer la capacidad del cerebro para procesar y retener la información relacionada con estos aspectos del lenguaje (Mejías-Padilla, 2021).

La pertinencia del aprendizaje lúdico es que puede ser utilizado en el aprendizaje en general, el cual constituye un recurso de mucha utilidad, pues potencia en los estudiantes sus estrategias además de activar sus propios mecanismos para aprender. En este sentido, el juego también constituye un elemento muy importante para el aprendizaje de la ortografía, puesto que, en los estudiantes involucrados vincula diferentes aspectos del aprendizaje con el juego

mismo proporcionando la oportunidad de aprender y practicar el lenguaje en una situación real, de modo espontáneo y natural.

La presente investigación tuvo como objetivo general demostrar la eficacia del aprendizaje lúdico en la mejora de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023. Así mismo, se formularon los siguientes objetivos específicos: Identificar las características de los niveles de tildación de palabras en comunicación antes de la aplicación del aprendizaje lúdico en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023. Establecer el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la dimensión Ortografía de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023. Establecer el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la dimensión Producción de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023. Establecer el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la dimensión Compresión de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023. Evaluar las características de los niveles de tildación de palabras en comunicación después de la aplicación del aprendizaje lúdico en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023.

4.2. Metodología

Esta investigación empleó un enfoque cuantitativo, este tipo se basa en un estudio y análisis de una realidad mediante diferentes procedimientos que se basan en la medición y cuyos resultados estuvieron apoyados en la estadística analítica y descriptiva (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Además, por su nivel fue de tipo aplicada, puesto que buscó analizar el comportamiento de la variable dependiente influenciada por la variable independiente, resultado de este proceso la construcción de un nuevo conocimiento (Álvarez, 2020). El diseño del estudio fue cuasiexperimental, donde se ha aplicado dos test, uno anterior llamado Pretest y otro al final denominado Posttest, tanto para el grupo experimental y para el grupo

denominado de control. Este tipo de diseño se caracteriza por contar con un grupo experimental, el cual recibe la intervención experimental y un grupo de control, que son los que no reciben ningún tratamiento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020).

La población muestra estuvo conformada por un total de 36 estudiantes, quedando distribuidas en 18 estudiantes para el grupo experimental y 18 en el grupo control. La elección de la muestra fue mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual se elige la cantidad de individuos como máximo que puede contener la muestra para beneficio del investigador (Hernández, 2021).

Tabla 6

Distribución de estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo

Sección	Nº de estudiantes	%
A		
(Grupo de control)	18	50 %
B		
(Grupo experimental)	18	50 %
Total	36	100%

Fuente: Listines de estudiantes de 2do grado de la IE pública.

La técnica utilizada en este estudio fue la Prueba objetiva, la cual evalúa los aprendizajes logrados durante el proceso cognitivo mediante juicios de valor (Medina y Verdejo, 2020). El instrumento que se utilizó fue la Prueba escrita tomada de la técnica de la prueba objetiva, la cual se denominó Prueba de desarrollo para este estudio; pues esta es un instrumento para evaluar aprendizajes de forma tradicional al final de cada proceso (Minte et al., 2020).

El instrumento utilizado fue la **Prueba de desarrollo**, que midió el nivel de tildación de palabras y reglas de acentuación general que poseen las estudiantes de 2do grado de la

institución educativa. La prueba de desarrollo es una práctica de tildación de palabras que se ha denominado ¿Cuánto sé sobre tildación de palabras? y que ha sido elaborado especialmente para esta investigación. Está dirigida a estudiantes de segundo grado de nivel secundaria. El tiempo de duración para su ejecución fue sin límite. Además, se puede aplicar de forma individual y grupal. La Prueba de desarrollo, ha sido elaborada realizando una selección de ejercicios tomando textos breves y palabras sueltas, está conformada por 6 ítems y sus respuestas son para desarrollar y discriminar el uso de la tilde. Así mismo, el puntaje de la prueba de desarrollo es de forma sumativa, la cual se puede calificar por cada dimensión de la variable o con una calificación general, además se han determinado rangos que indican el nivel (inicio, en proceso, logrado) que poseen los estudiantes en referencia a la tildación de palabras, tal como se detalla a continuación: para la variable tildación, 3-7 (en inicio), 8-12 (en proceso), 13-16 (logrado), para medir las dimensiones, , 1-2 (en inicio), 3-4 (en proceso), 5-6 (logrado). Con referencia a las propiedades psicométricas, se realizó La validación de la Prueba de desarrollo estuvo a criterio de cinco expertos y su respectivo análisis estadístico utilizado fue la V de Aiken, donde resultó que los 6 ítems tienen validez con un índice de acierto del 100% y $V=1.00$. De igual forma, se consideró el análisis de confiabilidad del instrumento que corresponde a la prueba piloto para identificar el uso correcto de la tilde en palabras de acentuación general utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, se encontró un cociente de .727, el cual indicó que la prueba tenía una confiabilidad aceptable. Esta prueba piloto se ejecutó en un grupo de 10 estudiantes con características muy parecidas a las estudiantes motivo del estudio. Específicamente, la IE donde se realizó la aplicación del presente estudio es de Jornada escolar completa, los estudiantes son de segundo grado, consecuentemente, la prueba piloto se aplicó también a niños de segundo grado y en un IE de jornada escolar completa. También se calculó la distribución de la normalidad de los datos, utilizando el análisis de Shapiro-Wilk, que cual indicó que no existen diferencias significativas para la variable con un coeficiente de .200 ($p>.05$), determinando que los datos de la prueba tenían una distribución normal.

Además, se aplicó el **Programa "Aprendo jugando y escribo mejor"**; el cual fue elaborado por la investigadora para medir la variable tildación de palabras, tuvo como propósito demostrar

que la aplicación del juego de mesa AGESSE, logrará mejoras en la tildación de palabras en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” en estudiantes de 2do grado del nivel secundario. El diseño del programa tuvo sus bases teóricas en el enfoque constructivista y en el aprendizaje basado en juegos. Dichas teorías aportaron con sus fundamentos en la programación de las sesiones de clases, las cuales servirán de guía a los estudiantes para mejorar su nivel en normas de acentuación general y tildación de palabras. El programa “Aprendo jugando y escribo mejor” estuvo estructurado por 14 sesiones de clases concorde con las dimensiones de la variable Tildación de palabras (Ortografía, producción y comprensión). Se buscó que los resultados de la aplicación del programa en mención los estudiantes conozcan las normas de acentuación general y tildación de palabras, de esta manera se incrementó el nivel que poseen en este tema. Para validar el programa, se realizó una validez con el juicio de 3 expertos en el área de comunicación, resultando una validación para las 14 sesiones de clases con el coeficiente de la V de Aiken, con un índice de aceptación del 100% y $V=1.00$.

Por otra parte, las consideraciones éticas se fundamentan de acuerdo al código de ética para la investigación de la Universidad Privada Antenor Orrego y el reglamento de grados y títulos de la Escuela de Posgrado, este estudio se realizó tomando en cuenta lo siguiente: La presente investigación se realizó con el consentimiento informado y expreso a la institución educativa, así como también a los padres de familia de las estudiantes que conformaron la población participante en el estudio, por ser menores de edad. El Comité de Ética de la Escuela de Posgrado, entidad evaluadora de los proyectos de tesis, dio como resultados las recomendaciones necesarias, las que han sido corregidas y agregadas al momento de la aplicación y desarrollo de la investigación, donde finalmente se emitió la resolución de aprobación correspondiente.

En el procesamiento y análisis de datos, utilizó la estadística descriptiva y estadística inferencial. Con la estadística descriptiva se utilizó: La Media aritmética, sirvió para calcular el promedio de los datos numéricos (Sucasaire, 2021). La Desviación estándar, sirvió para describir la variación de un grupo de datos expresados con las mismas unidades de la variable estudiada

(Sucasaire, 2021). Con la estadística inferencial se utilizó: Estadístico de prueba o T de student, sirvió para comparar las medias y error estándar de cada variable (Molina et al., 2020). Nivel de significancia, encargado de describir exclusivamente a una población analizando una muestra (Antúnez et al., 2021). Así mismo, con el instrumento se aplicó las pruebas psicométricas: Para la validez, la V de Aiken, el cual toma valores 0 o 1, para indicar el desacuerdo o acuerdo entre el total de jueces respectivamente (Mezarina et al., 2021). Para la confiabilidad, el coeficiente de Cronbach, el cual sirvió para describir la consistencia interna entre los ítems (Rodríguez & Reguant, 2020). Posteriormente se realizó la prueba de normalidad, a fin de comprobar que los datos seguían una distribución normal, en el cual se utilizó a Shapiro- Wilk, el cual sirvió para contrastar la normalidad donde el tamaño de la muestra fue menor a 50. Cuando el resultado del análisis es menor al valor crítico se rechaza la hipótesis nula (Flores & Flores, 2021).

4.3. Resultados y discusión

Resultados

Los resultados del análisis e interpretación de los datos del pretest y post test aplicados a los estudiantes del grupo experimental y de control, fueron los siguientes:

Tabla 7

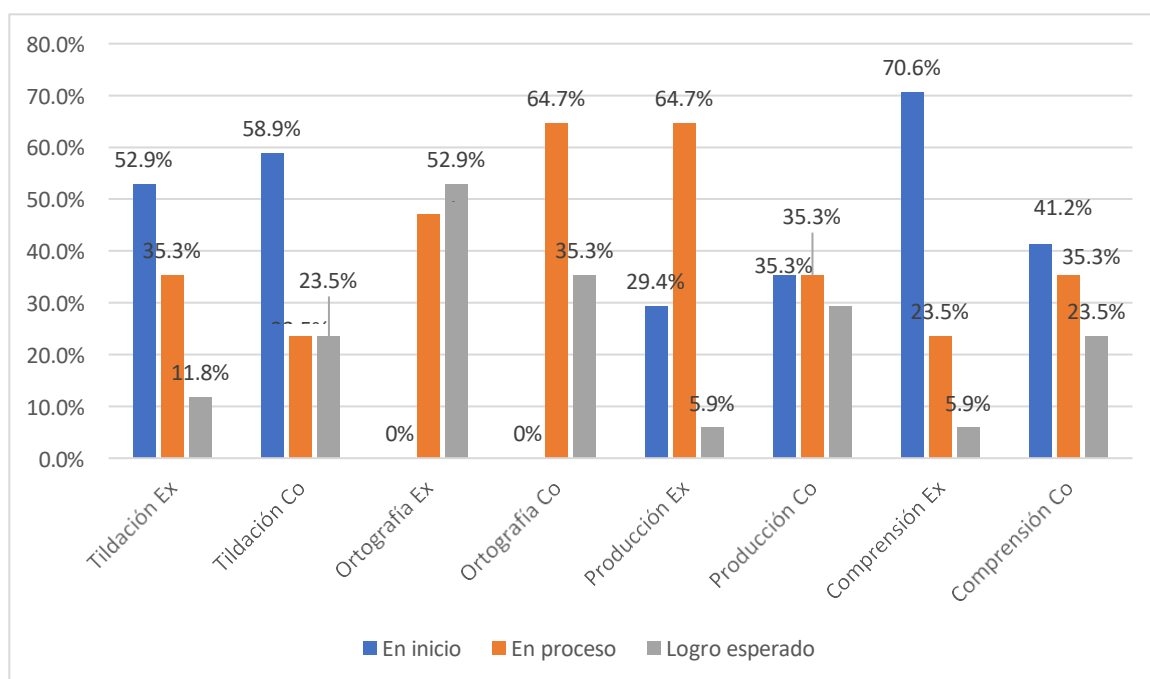
Nivel de tildación de palabras en comunicación del grupo experimental y control antes de la aplicación del aprendizaje lúdico

Niveles	<u>Experimental</u>		<u>Con</u>	
	N	%	N	%
Tildación de palabras				
En inicio	9	52.9	9	52.9
En proceso	6	35.3	4	23.5
Logro esperado	2	11.8	4	23.5
Ortografía				
En inicio	-	-	-	-
En proceso	8	47.1	11	64.7
Logro esperado	9	52.9	6	35.3
Producción				
En inicio	5	29.4	6	35.3
En proceso	11	64.7	6	35.3

Logro esperado	1	5.9	5	29.4
Comprensión				
En inicio	12	70.6	7	41.2
En proceso	4	23.5	6	35.3
Logro esperado	1	5.9	4	23.5
Total	17	100	17	100

Figura 8

Nivel de tildación de palabras en comunicación del grupo experimental y control antes de la aplicación del aprendizaje lúdico



Descripción: En cuanto al nivel de tildación de palabras en comunicación, se aprecia que, en el grupo experimental, para la variable y la dimensión comprensión predomina el nivel bajo con 52.9% y 70.6% respectivamente; para las dimensiones ortografía y producción predomina el nivel medio con 47.1% y 64.7%. Por otro lado, en el grupo control, para la variable y la dimensión comprensión predomina el nivel bajo con 52.9% y 41.2%; para las dimensiones ortografía y producción predomina el nivel medio con 64.7% y 35.3% respectivamente.

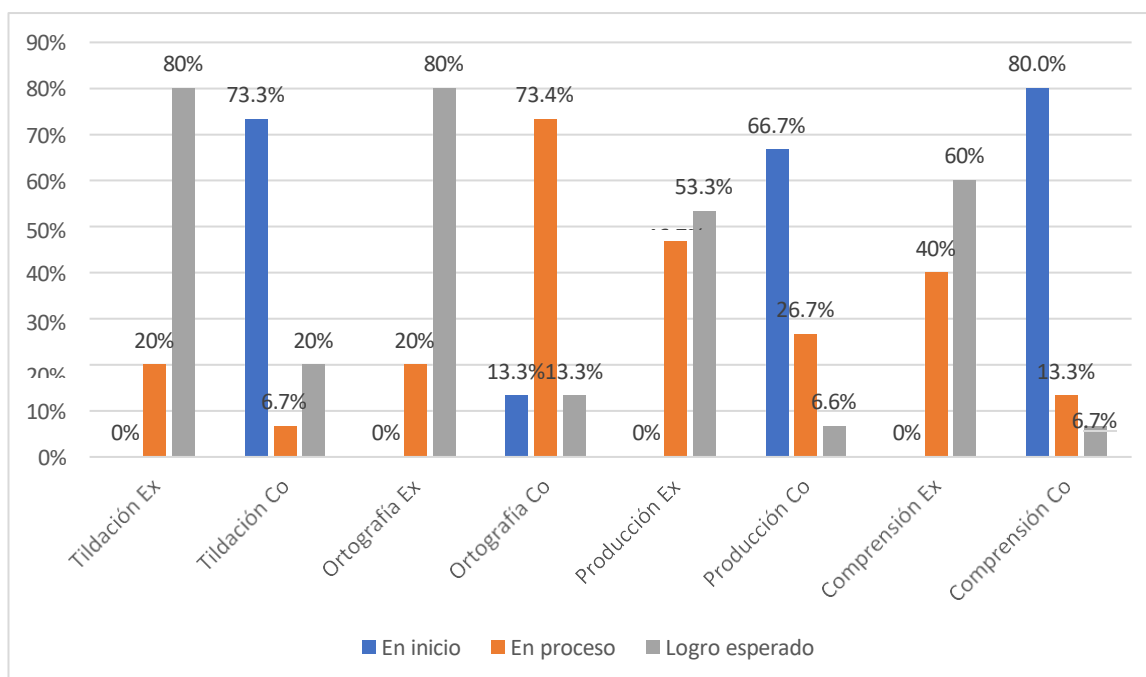
Tabla 8

Nivel de tildación de palabras en comunicación del grupo experimental y control después de la aplicación del aprendizaje lúdico

Niveles	<u>Experimental</u>		<u>Control</u>	
	N	%	N	%
Tildación de palabras				
En inicio	-	-	11	73.3
En proceso	3	20	1	6.7
Logro esperado	12	80	3	20
Ortografía				
En inicio	-	-	2	13.3
En proceso	3	20	11	73.4
Logro esperado	12	80	2	13.3
Producción				
En inicio	-	-	10	66.7
En proceso	7	46.7	4	26.7
Logro esperado	8	53.3	1	6.6
Comprensión				
En inicio	-	-	12	80
En proceso	6	40	2	13.3
Logro esperado	9	60	1	6.7
Total	15	100	17	100

Figura 9

Nivel de tildación de palabras en comunicación del grupo experimental y control después de la aplicación del aprendizaje lúdico.



Descripción: En cuanto al nivel de tildación de palabras en comunicación, se aprecia que, en el grupo experimental, para la variable y las dimensiones, predomina el nivel alto con porcentajes entre 53.3% y 80%. Por otro lado, en el grupo control, para la variable y las dimensiones producción y comprensión predomina el nivel bajo con porcentajes entre 66.7% y 80%; para la dimensión ortografía predomina el nivel medio en el 73.4%.

Tabla 9

Comparación del nivel de tildación de palabras en comunicación del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del aprendizaje lúdico

	Pre test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	10.41	11.35	t=.926
Desviación estándar	2.210	3.690	p=.368
N	17	17	
	Post test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	16.27	10.13	t=7.077
Desviación estándar	2.251	3.563	p=.000**
N	15	17	

Nota: ** p<.01; *<.05

Descripción: En la comparación de promedios de tildación de palabras en comunicación del grupo control y experimental, contrastados con la t de student, se obtuvo antes de la aplicación del aprendizaje lúdico, no existían diferencias significativas ($p>.05$) entre los promedios del grupo experimental y control, por lo que ambos grupos eran homogéneos. Después de la aplicación del aprendizaje lúdico, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=7.077$; $p<.01$), teniendo el grupo experimental un promedio de 16.27. De esta manera, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 10
Comparación del nivel de ortografía del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del aprendizaje lúdico

	Pre test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	4.65	4.47	t=.677
Desviación estándar	.702	.874	p=.508
N	17	17	
	Post test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	5.67	4.13	t=5.996
Desviación estándar	.723	.915	p=.000**
N	15	17	

Nota: ** p<.01; *<.05

Descripción: En la comparación de promedios de ortografía del grupo control y experimental, contrastados con la t de student, se obtuvo antes de la aplicación del aprendizaje lúdico, no existían diferencias significativas ($p>.05$) entre los promedios del grupo experimental y control, por lo que ambos grupos eran homogéneos. Después de la aplicación del aprendizaje lúdico, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=5.996$; $p<.01$), teniendo el grupo experimental un promedio de 5.67.

Tabla 11
Comparación del nivel de producción del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del aprendizaje lúdico

	Pre test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	3.24	3.59	t=.752
Desviación estándar	1.091	1.698	p=.463
N	17	17	

	Post test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	5.40	3.13	t=6.107
Desviación estándar	.737	1.448	p=.000**
N	15	17	

Nota: ** p<.01; *<.05

Descripción: En la comparación de promedios de producción del grupo control y experimental, contrastados con la t de student, se obtuvo antes de la aplicación del aprendizaje lúdico, no existían diferencias significativas ($p>.05$) entre los promedios del grupo experimental y control, por lo que ambos grupos eran homogéneos. Después de la aplicación del aprendizaje lúdico, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=6.107$; $p<.01$), teniendo el grupo experimental un promedio de 5.40.

Tabla 12

Comparación del nivel de comprensión del grupo experimental y control antes y después de la aplicación del aprendizaje lúdico

	Pre test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	2.53	3.29	t=-1.879
Desviación estándar	.943	1.448	p=.079
N	17	17	
	Post test		Prueba t de Student
	Experimental	Control	
Promedio	5.20	2.87	t=7.000
Desviación estándar	1.014	1.457	p=.000**
N	15	17	

Nota: ** p<.01; *<.05

Descripción: En la comparación de promedios de comprensión del grupo control y experimental, contrastados con la t de student, se obtuvo antes de la aplicación del aprendizaje lúdico, no existían diferencias significativas ($p > .05$) entre los promedios del grupo experimental y control, por lo que ambos grupos eran homogéneos. Después de la aplicación del aprendizaje lúdico, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=7.000$; $p < .01$), teniendo el grupo experimental un promedio de 5.20.

Discusión

La tildación de palabras, viene a ser la entonación que se les da a las vocales dentro de una palabra, pero en el lenguaje hispano no todas las palabras llevan tilde, todo depende de las reglas y normas de escritura de la lengua española. Así que, cuando se habla de tildación, también se debe tomar en cuenta la ortografía, pues ésta es el soporte de la comunicación escrita y por la cual debe ser correcta y limpia para un mejor entendimiento de lo escrito.

El presente estudio tuvo como objetivo general Demostrar el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023. La población estuvo conformada por 32 estudiantes, divididos en dos grupos, un grupo de control y un grupo experimental. El grupo de control y el experimental contaron con la participación de 16 estudiantes cada uno. Se aplicó una Prueba de desarrollo, para conocer el nivel de tildación de palabras previo que poseían los estudiantes de ambos grupos.

El pretest mostró los siguientes resultados de la variable Tildación general de palabras, en los estudiantes del grupo de control y el grupo experimental antes de la aplicación del aprendizaje lúdico; el grupo experimental, Tabla 2, en el nivel En inicio, contiene el 52.90% de las estudiantes, en el nivel En proceso el 35.30% y con el Logro esperado se encuentra el 11.80%; así también, el grupo de control contiene el 52.90% de las estudiantes en el nivel En inicio, el 23.50% en el nivel En proceso y el 23.50 en el nivel Logro esperado. Esto significa que las estudiantes en ambos grupos, la mayoría se encuentra en el nivel En inicio contando más del 50.00%, es decir que más de la mitad de la población de estudiantes tienen errores en la

tildación, pues para evitar dichas faltas ortográficas es necesario aprender a comunicarse, pronunciar bien las palabras y conocer las normas de tildación. Dicho de otra manera, la población que contenía ambos grupos de estudiantes poseía un nivel bajo en tildación de palabras, pues ellas no aplicaban las normas de tildación enseñadas en años anteriores, pues si bien es cierto que la enseñanza en tiempos de pandemia ha retrasado a los estudiantes en muchos aspectos y es ahora que se está identificando dichas falencias.

Al respecto, Piaget (1961), con la teoría del procesamiento léxico, postula que el procesamiento de las palabras y la lectura se basan en la identificación de los grafos o letras, además de los patrones de agrupación de las mismas. Así mismo, Seco (1996), refiere que la ortografía es conveniente para comunicarse óptimamente, y que no solo es el habla sino también la representación gráfica de la misma. Además, Ramírez (1993, citado por Bazán y Guevara, 2013), indica que existen algunos criterios con respecto a las reglas ortográficas y su organización en algunas palabras con tilde y sin tilde utilizadas en Perú. Esto coincide con lo investigado por Rojas (2019), que encontró que los puntajes de los estudiantes en el test de tildación eran bajos, y que podrían mejorar la ortografía con la aplicación de programas. Así también, Tovar (2018), obtuvo resultados deficientes, concluyendo que el papel del docente en el proceso cognitivo es crucial sobre todo en la actualización de técnicas para el incentivo del aprendizaje y construcción de conocimientos en los estudiantes.

Por otro lado, en la Tabla 2, en referencia al objetivo específico Establecer el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la dimensión Ortografía de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria, se tiene los resultados de la dimensión Ortografía de la variable Tildación general de palabras, en los estudiantes del grupo experimental y el grupo de control antes de la aplicación del aprendizaje lúdico; en el grupo experimental, el nivel En proceso el 47.10% y con el Logro esperado se encuentra el 52.90%; así también, el grupo de control contiene el 64.70% de las estudiantes en el nivel En proceso y el 35.30% en el nivel Logro esperado. Esto significa que las estudiantes en ambos grupos, se encontraban todavía en el proceso de aprendizaje de la tildación, en la dimensión ortografía, es decir que aún no se adaptan al cumplimiento de las normas de escritura y reglas ortográficas,

por lo tanto, aún tenían errores en la tildación. Dicho de otra manera, la población que contenía ambos grupos de estudiantes poseía un nivel medio en la dimensión ortografía, pues algunas de ellas, aún están insertando en su vocabulario palabras que cumplan con dichas reglas y normas de ortografía.

Al respecto, Piaget (1961), con la teoría del procesamiento léxico, indica que la lectura y la escritura están basadas en la identificación de grafos que componen las palabras. Así mismo, Seco (1996), refiere que la ortografía es conveniente para la comunicación oral y escrita. Esto coincide con lo investigado por Rojas (2019), que encontró que los puntajes de los estudiantes en el test de tildación eran bajos. Así también, Tovar (2018), obtuvo resultados deficientes en la ortografía de los estudiantes, lo cual influía en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos.

Así también, en la Tabla 2, en referencia al objetivo específico Establecer el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la dimensión Producción de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria, se tiene los resultados de la dimensión Producción de la variable Tildación general de palabras, en los estudiantes del grupo experimental y el grupo de control antes de la aplicación del aprendizaje lúdico; en el grupo experimental, el nivel En inicio tiene el 29.40%, en el nivel En proceso el 64.70% y con el Logro esperado se encuentra el 5.90%. Así también, el grupo de control contiene el 35.30% de las estudiantes en el nivel En inicio, el 35.30% en el nivel En proceso y el 29.40% en el nivel Logro esperado. Esto significa que las estudiantes en ambos grupos, se encontraban todavía en el proceso de producción medio, donde su necesidad de crear textos tenía una coherencia a medias y no lo enmarcaban dentro de un ambiente social. Dicho de otra manera, las estudiantes no escribían los textos con mucha coherencia, pues tenían un vocabulario básico, y no aplicaban correctamente las normas de ortografía.

Al respecto, Cabrera (2021) indica que el proceso de producción de un texto, contiene varios factores que influyen en su correcto uso, dentro de ellos se nombra el contexto, las normas ortográficas, el vocabulario, y la comprensión del mismo. Así mismo, Escalante (2021), indica que la producción de textos debe tener coherencia y estar dentro de los entornos sociales. Esto

coincide con lo investigado por Tarazona (2023), pues encontró en sus resultados de producción de textos que el 50% de la población mostraba un nivel medio bajo en lo que respecta a tildación. Así también, Cruz (2022), encontró resultados bajos en los puntajes sobre los niveles ortografía que poseían sus estudiantes.

Por otra parte, en la Tabla 2, en referencia al objetivo específico Establecer el efecto del aprendizaje lúdico en la mejora de la dimensión Compresión de la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria, se tiene los resultados de la dimensión Compresión de la variable Tildación general de palabras, en los estudiantes del grupo experimental y el grupo de control antes de la aplicación del aprendizaje lúdico; en el grupo experimental, el nivel En inicio tiene el 70.60%, en el nivel En proceso el 23.50% y con el Logro esperado se encuentra el 5.90%. Así también, el grupo de control contiene el 41.20% de las estudiantes en el nivel En inicio, el 35.30% en el nivel En proceso y el 23.50% en el nivel Logro esperado. Esto significa que las estudiantes en ambos grupos, se encontraban todavía en el proceso de inicio de la comprensión de las palabras con tildación, pues deberían tener la habilidad para reconocer y entender la idea principal y las ideas relacionadas al tema del texto. Dicho de otra manera, las estudiantes se encontraban en un nivel inicial para el proceso de comprensión de la escritura, pues aún no relacionaban la lectura en su vida cotidiana para mejorar su escritura y desarrollar sus demás habilidades lectoras.

Al respecto, Escalante (2021), indica que la comprensión es una habilidad para la identificación y entendimiento de los temas principales y las ideas relacionadas de un texto. Así mismo, Cabrera (2021), indica que esta habilidad ayuda al individuo a lograr sus metas académicas, desarrollar sus capacidades y contribuir con la sociedad. Esto coincide con lo investigado por Rojas (2019), quien en sus resultados encontrados comprobó que los puntajes del pretest eran bajos en el nivel de la compresión en los estudiantes. Así también, Tarazona (2023) encontró evidencias de niveles medio bajo en la población antes de aplicar la intervención.

Ante el planteamiento del objetivo que dice Evaluar las características de los niveles de tildación de palabras en comunicación después de la aplicación del aprendizaje lúdico en

estudiantes de segundo grado de secundaria, se aplicó el programa “Aprendo jugando y escribo mejor” al grupo experimental, el cual tuvo sus bases en los enfoques lúdico, la teoría del procesamiento léxico y la teoría del aprendizaje por observación, con el fin de fortalecer las competencias comunicativas, dadas las falencias de tildación de palabras encontradas en las estudiantes; elaborado para evidenciar mejores de niveles de logro, básicamente en las competencias “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna y Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” normada por Minedu (2023).

El enfoque lúdico, está dado por las diversas actividades recreativas que tiene como propósito el aprendizaje significativo mediante los juegos didácticos (Alcedo & Chacón, 2011). Este enfoque debe incluir las teorías del procesamiento léxico; la cual sugiere que la escritura y la lectura se basan en el reconocimiento de los grafos que constituyen una palabra (Baquero, 2005); y la teoría del aprendizaje por observación, que indica que se aprende por medio de la observación y los modelos de comportamiento de otras personas (Lacal, 2009).

Para el desarrollo del programa, se impartió 15 sesiones de aprendizaje donde participaron las estudiantes del nivel secundaria en mención. La ejecución del programa solo se aplicó en el grupo experimental, en el cual se observó en las estudiantes el interés y compromiso por aprender jugando las reglas ortográficas para una mejor escritura, así también, hubo mucho dinamismo y participación en cada tarea propuesta, cumpliéndose de esta manera con el objetivo trazado en la investigación, el cual fue Demostrar que mediante la aplicación del juego de mesa AGESSE, se logrará mejoras en la tildación de palabras en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”.

La medición del impacto de la aplicación del programa, se aplicó el post test, con referencia al objetivo específico Evaluar las características de los niveles de tildación de palabras en comunicación después de la aplicación del aprendizaje lúdico en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa, Tabla 3, en cuanto al nivel de tildación de palabras en comunicación, se aprecia que antes de la aplicación del programa el nivel En inicio, contenía el 52.90% y después no contenía ninguna estudiante, en el nivel En proceso que contaba con el 35.30% antes de la aplicación se redujo al 20.00%, y con el nivel Logro esperado

que contenía el 11.80% se incrementó al 80.00%. Esto significa que al aplicar el Programa “Aprendo jugando y escribo mejor”, se logró mejorar el nivel de tildación de palabras en comunicación en las estudiantes, dado que posee fundamentos teóricos para fortalecer dichas competencias, con un diseño dinámico, recreativo y ameno, con el fin de que el aprendizaje creativo se convierta en una experiencia significativa en ellas. Es decir, las estudiantes que presentaban niveles de tildación de palabras en comunicación en el nivel En inicio, superaron esta dificultad después de la aplicación del programa lúdico, pues alcanzaron aprender las reglas ortográficas mediante el juego y sus pequeñas actividades en cada sesión, esto se podía observar en aula mediante las pequeñas tareas propuestas que al inicio había más indecencias de errores ortográficos que progresivamente fueron disminuyendo con las siguientes sesiones y demás actividades.

Al respecto Baquero (2005), sugiere con la Teoría del procesamiento léxico; que la lectura y el procesamiento de los vocablos están basadas en el reconocimiento de los grafemas y patrones de letras que conforman las palabras, su tildación y acentuación. Así también, Lacal (2009), sostiene que la Teoría del aprendizaje por observación; los estudiantes aprenden observando y modelando las conductas de otros, esto incluye la ortografía. Por otra parte, Mejías-Padilla (2021), se refiere a la Teoría de la plasticidad neuronal; indicando que el cerebro se adapta y cambia de acuerdo a la experiencia y el aprendizaje obtenido, en este sentido, agrega que los estudiantes pueden adquirir competencias en ortografía, y desarrollar la capacidad del cerebro para procesar y retener la información en aspectos del lenguaje. Esto coincide con Tovar (2018), que encontró influencia en las tácticas pedagógicas aplicadas por los docentes para el logro del aprendizaje de sus estudiantes y el impacto de los juegos educativos utilizados como estrategias didácticas para la lectoescritura. Así también Atalaya (2020), quien confirmó que aplicando una estrategia didáctica se tiene impacto positivo en el aprendizaje de la ortografía para la tildación. Así mismo, Aranda (2021), encontró que la adaptación de juegos apoya la enseñanza, satisfaciendo la necesidad en los estudiantes para la solución de problemas.

En referencia a las dimensiones después de la aplicación del programa al grupo experimental, Tabla 3, se muestra que antes de la aplicación del programa, la dimensión

Ortografía de la variable tildación de palabras, el 52.90% de los estudiantes estaban en el nivel Logro esperado frente al 80.00% después de aplicarlo. Así también, se puede mostrar que antes de la aplicación del programa la dimensión Producción, el 64.70% de los estudiantes se encontraban en el nivel En proceso y solo el 5.90% en el nivel de Logro esperado, frente al 46.70% y 53.30% respectivamente posterior a la aplicación del programa. Finalmente, la dimensión Comprensión de la variable tildación de palabras, el 70.60% de las estudiantes se encontraban en el nivel En inicio y solo el 5.90% en el nivel de Logro esperado, frente al 40.00% y 60.00% respectivamente después de aplicarlo. Esto significa que, con la aplicación del programa, se mejoró cada una de las dimensiones de la variable tildación de palabras en las estudiantes, dado que dicho programa contuvo fundamentos teóricos para fortalecer dichas competencias en las dimensiones mencionadas, con el propósito de lograr el aprendizaje significativo en las estudiantes utilizando la recreación. Es decir, las estudiantes que presentaban los niveles de las dimensiones de la tildación de palabras, en el nivel En inicio y En proceso, superaron esta dificultad después de la aplicación del programa lúdico, pues lograron aprender las reglas ortográficas a través de las actividades que presentaba el juego, pues las falencias en la escritura de las palabras fueron disminuyendo progresivamente.

Al respecto Bermeosolo (2012), indica que la Teoría de la memoria de trabajo, sirve para el procesamiento del lenguaje y el entendimiento de los vocablos. Así también, Lacal (2009), sostiene que la Teoría del aprendizaje por observación; indica que los individuos aprenden a escribir correctamente observando las conductas de sus pares. Por otra parte, Mejías-Padilla (2021), se refiere a la Teoría de la plasticidad neuronal; indica que la experiencia recreativa adapta el cerebro humano para lograr un aprendizaje significativo mediante la retención de la información. Esto coincide con Rojas (2019), que demostró que con la aplicación de un programa de secuencia de instrucciones se logra incrementar el nivel de tildación en ortografía en los estudiantes. Así también Ospina (2018), confirmó que aplicando juegos de mesa didácticos se disminuyen las situaciones problemáticas en las diversas áreas académicas de los estudiantes.

Ante lo presentado y según la hipótesis formulada, se compararon las muestras resultantes del pre test y post test del grupo experimental, también se utilizó el análisis

estadístico t de Student, con un nivel de confianza del 95%, dando como resultado que la media aritmética del nivel de tildación de palabras es de 10.41 antes de aplicar el programa y de 16.27 después de la aplicación del mismo; demostrando una mejora significativa con $p = .000$, cumpliendo con ($p < .05$).

Por consiguiente, se confirma la hipótesis “Si se aplica el aprendizaje lúdico entonces mejorará la tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, La Libertad – 2023”, puesto que las estrategias empleadas en el programa mostró las mejoras significativas en las estudiantes del grupo experimental, entre las mejoras se encontró que se incrementó significativamente el nivel de tildación de palabras, además siempre existió una predisposición adecuada de las estudiantes hacia la construcción de sus conocimientos académicos. Por otra parte, el grupo control al no tener participación en el programa, se observó que se mantuvieron en los niveles En inicio y En proceso de la tildación de palabras.

4.4. Conclusiones

La aplicación del aprendizaje lúdico mejoró a nivel general la tildación de palabras en comunicación, en las estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo, esto se vio evidenciado en el incremento notable de los niveles de comprensión y aplicación de las reglas ortográficas, sugiriendo que la implementación de estrategias lúdicas capta el interés de los estudiantes, además de beneficiar el aprendizaje significativo y activo.

La aplicación del aprendizaje lúdico mejoró significativamente las dimensiones ortografía, producción y comprensión de la variable tildación de palabras en comunicación en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa de Pacasmayo. Esto significa que, las estudiantes que se encontraban en los niveles en inicio y en proceso de las dimensiones de la tildación de palabras, superaron esta dificultad después de la aplicación del programa lúdico, pues lograron aprender las reglas ortográficas a través de las actividades que presentaba el juego, pues las falencias en la escritura de las palabras fueron disminuyendo progresivamente.

El programa “Aprendo jugando y escribo mejor” resultó eficaz y altamente recomendable, para transformar la enseñanza tradicional de temas gramaticales percibidos como tediosos, en

experiencias participativas y dinámicas en los estudiantes. Las actividades lúdicas, utilizadas como recursos pedagógicos, fomentan la atención, motivación y retención de los saberes, elementos claves en el proceso cognitivo.

El post test demostró que en los promedios en la tildación de palabras entre el grupo de control y el experimental existían diferencias significativas, de los cuales en el grupo el grupo experimental incrementó sus puntajes, mientras que el grupo de control mantuvo sus puntajes en el nivel en inicio. Esto indicó que al aplicar el programa se logró mejorar el nivel de tildación de palabras en comunicación en las estudiantes, dado que el programa contenía fundamentos teóricos para el fortalecimiento de dichas competencias, con un diseño dinámico, recreativo y ameno.

El impacto favorable del programa “Aprendo jugando y escribo mejor” indica que se debe considerar su implementación permanente y sistemática en las áreas de comunicación, específicamente en los contenidos vinculados con la ortografía. La réplica en otros niveles y entornos educativos son útiles como estrategias efectivas para mejorar las habilidades lingüísticas en los estudiantes, incentivando de manera recreativa el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alcedo, Y., & Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 69-76.
- Álvarez, A. (2020). Clasificación de las investigaciones. Universidad de Lima, Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas, Carrera de Negocios Internacionales
- Antúnez, P., Camacho, E., & Kleinn, C. (2021). Prueba de hipótesis en la investigación forestal, agropecuaria y en la ecología: retos y malentendidos sobre el uso de los niveles de significancia de 0.05 y 0.01. *Ecosistemas y Recursos Agropecuarios*, 8(1), 2.
- Aranda, M. (2021). Propuesta metodológica para el diseño de juegos de mesa didácticos basada en el libro *The Art of Game Design* del autor Jesse Schell [Tesis, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/925>
- Baquero, S. (2005). Procesamiento léxico del castellano por parte de niños y adultos. *Forma y*

Función, (18), 45-73.

Baquero, S. (2005). Procesamiento léxico del castellano por parte de niños y adultos. *Forma y Función, (18), 45-73.*

Bazán, R., & Guevara, Y. (2013). Técnica didáctica cuadro de tildes para mejorar la tildación de los estudiantes del 4to grado a de primaria de la IE N° 00536 Manuel Segundo del Águila.

Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (11), 1-68.*

Bermeosolo, J. (2012). Memoria de trabajo y memoria procedimental en las dificultades específicas del aprendizaje y del lenguaje: algunos hallazgos. *Revista Chilena de Fonoaudiología, 11, ág-57.*

Caballero, J. (2020). Análisis de eventos para evaluar competencias en experiencias de aprendizaje basadas en serious games.

Cabrera, A. (2021). La gamificación como estrategia para apoyar en el proceso de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). Candela, Y., y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior. *Rehuso, 5(3), 78-86.* Recuperado de:
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Conde, X. (2002). A LA PSICOLINGÜÍSTICA.

Cortés, M., & Moreno, M. (2002). Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación (Vol. 4). Editorial Edinumen.

Cruz, C. (2022). El método sistemático y su influencia en el aprendizaje de la acentuación y tildación ortográfica.

Cruz, L., & Hernández, G. (2016). Los juegos de mesa como recurso didáctico en el mejoramiento del proceso lecto-escritor.

Eche, N., & Ochoa, M. Estudio de caso de un niño con dificultades en la comprensión lectora y en la expresión escrita a nivel de la corrección ortográfica de la palabra.

Escalante, M., (2021). Fortalecimiento de las competencias escriturales para mejorar los

procesos de ortografía, redacción y comprensión de texto en los estudiantes de grado tercero del colegio alegría del niño- Riohacha.

Flores, C. & Flores, K. (2021). PRUEBAS PARA COMPROBAR LA NORMALIDAD DE DATOS EN PROCESOS PRODUCTIVOS: ANDERSON-DARLING, RYAN-JOINER, SHAPIRO-WILK Y KOLMOGÓROV-SMIRNOV. *Societas*, 23(2), 83-106.

González B. (2019) LA LICENCIA, D. C. E. S., & ESPAÑOLA, E. L

González-Grandón, X., Rebolledo, C., & Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(2), 233-270.

Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C., & Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de educación y desarrollo*, 45(1), 37-46.

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. Epub 01 de septiembre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill.

Lacal, P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*, 54, 1- 8.

López, A. (1977). Estética de la creatividad: juego, arte, literatura (Vol. 7). Cátedra.

Macaya, M. (2019). Interacciones lúdicas en actividades de cuentacuentos desde la perspectiva de aprendizaje a través del juego. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173445>

Medina-Díaz, M., & Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>

Mejías-Padilla, V. (2021). Implicaciones y Efectos Neurológicos en el Desarrollo del Lenguaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 10(1), 25-31.

- Mezarina, J., Montenegro, S. & Carrasco, M. (2021). Diseño y validación de un instrumento para medir el nivel de conocimientos en bioseguridad de odontólogos en tiempos de COVID-19. *Revista Odontológica Basadrina*, 5(1), 19-30.
- Minedu (2022) Fichas de aprendizaje de Comunicación 2.
- Minedu (2023). Orientaciones para el diagnóstico de las competencias: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Lima.
- Minte, A., Sepúlveda, A., DÍAZ-LEVICOY, D., & Payahuala, H. (2020). Aprender matemática: dificultades desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Básica y Media. *Santiago de Chile*:
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p30.pdf>.
- Molina, M., Ochoa, C., & Ortega, E. (2020). Comparación de dos medias. Pruebas de la t de Student. *EVIDENCIAS EN PEDIATRÍA-Toma de Decisiones Clínicas Basadas en Pruebas Científicas*, 16(4), 4.
- Molina, D. (2012). Habilidades de escritura en niños de educación básica: caracterización del desempeño ortografía en narraciones de escolares de 3, 5 y 7 año de educación básica pertenecientes a escuelas municipales rurales de Constitución y Empedrado.
- Piaget, J. (1961). El valor del juego en su Teoría Estructuralista. *E-Innova BUCM*, 205.
- Ospina, M. (2019). *Uso de los juegos de mesa como estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades de cálculo mental*.
- Ramírez, L. (1993). "El acento escrito - Fundamentos teóricos y lingüísticos". Lima. Editorial de la UNMSM.
- Rodríguez, J., & Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 13(2), 8.
- Rojas, L. (2019). Aplicación de un Programa Instruccional para Mejorar la Acentuación Ortográfica en la Escritura de los Estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa San Juan de la Libertad de Chachapoyas.

- Seco, M. (2001). Diccionario de dudas y dificultades. Madrid, España: Espasa- Calpe.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista signos*, 46(81), 105-131.
- Sucasaire, J. (2021). Estadística descriptiva para trabajos de investigación: presentación e interpretación de los resultados.
- Tarazona, J. S. (2023). Programa de estrategias metodológicas para mejorar la tildación en los textos escritos en los estudiantes del cuarto grado— Huánuco, 2023.
- Toapanta, L. (2017). *La red social Facebook y la decadencia de la escritura en los niños y niñas de Séptimo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Rumiñahui* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Básica).
- Torres, C., & Torres, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. *Obtenido de Universidad de los Andes*: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje.pdf.
- Tovar, M. (2018). El juego como mediación en los procesos iniciales de lectura y escritura del grado transición: estado del arte.
- UNESCO. Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019. http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2022/03/Per%C3%BA_Escritura_2019.pdf
- Valderrama, V. (2014) Implementación de una estrategia de enseñanza basada en juegos digitales para la tabulación y graficación estadística de frecuencias en cuarto grado: estudio de caso en el Colegio Santa Bertilla Boscardin del municipio de Medellín. *Facultad de Ciencias*
- Zanotti, F. (2022). *Construcción del sistema de escritura bajo dos condiciones didácticas contrastantes en alfabetización inicial con niños que producen escrituras silábicas* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Capítulo V

ANÁLISIS SOBRE LA RESILIENCIA DE MUJERES EN UN CONTEXTO POST PANDEMIA

*Claudia Virginia Cortez-Chavez, Lina Iris Palacios-Serna, Mary Roxana
Salazar-Calderón, Renato André Pérez Vásquez*

5. ANÁLISIS SOBRE LA RESILIENCIA DE MUJERES EN UN CONTEXTO POST PANDEMIA

ANALYSIS OF WOMEN'S RESILIENCE IN A POST-PANDEMIC CONTEXT

Claudia Virginia Cortez-Chavez

Universidad San Ignacio de Loyola

Ccortez@usil.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8017-8543>

Lina Iris Palacios-Serna

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacios1@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Mary Roxana Salazar-Calderón

Universidad Científica del Sur

msalazarca@cientifica.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-0602-8704>

Renato André Pérez Vásquez

Magister en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

rperezv@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0068-1814>

Resumen

El estudio se propuso reflexionar sobre la resiliencia de mujeres en un contexto post pandemia a nivel internacional a través de una revisión de la literatura de los últimos tres años. El artículo estuvo fundamentado en una revisión bibliográfica de tipo descriptiva, empleando artículos científicos como fuentes primarias de información. En esa línea, toda aquella información para esta revisión se realizó consultando diversas bases de datos. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión quedaron como muestra final 20 documentos los cuales fueron analizados y estudiados para su descripción en los resultados. Tras la lectura y revisión de los documentos se pudo identificar una serie de temas desagregados de la problemática central que vinculaba las variables de resiliencia y mujeres en un contexto post pandémico que tienen que ver con la mujer

en diferentes ámbitos. Así, en la revisión de la literatura se vio cómo se desarrolló la resiliencia en mujeres en un contexto post pandémico, desagregándose una serie de temas vinculados a las variables principales como fueron las mujeres trabajadoras, las emprendedoras, las que tienen hijos, las que están embarazadas, las que son víctimas de violencia y las que están menopáusicas o están en la tercera edad. Mientras que en cuanto a la religión se apreció mayor percepción de la resiliencia en las mujeres católicas.

Palabras clave: Resiliencia; mujeres; post pandemia.

Abstract

The study proposed to reflect on the resilience of women in a post-pandemic context at the international level through a review of the literature of the last three years. The article was based on a descriptive bibliographic review, using scientific articles as primary sources of information. In this line, all the information for this review was obtained by consulting various databases. After applying the inclusion and exclusion criteria, 20 documents remained as a final sample, which were analyzed and studied for their description in the results. After reading and reviewing the documents, it was possible to identify a series of issues disaggregated from the central problem that linked the variables of resilience and women in a post-pandemic context that have to do with women in different areas. Thus, in the review of the literature, it was seen how resilience developed in women in a post-pandemic context, disaggregating a series of issues linked to the main variables such as working women, entrepreneurs, those who have children, those who are pregnant women, those who are victims of violence and those who are menopausal or in the elderly. While in terms of religion, a greater perception of resilience was observed among Catholic women.

Keywords: Resilience; women; post pandemic.

5.1. Introducción

La resiliencia se ha definido como el proceso de adaptarse bien frente a la adversidad, el trauma, la tragedia, las amenazas o incluso las fuentes significativas de estrés (Southwick et al., 2014). Así, "resiliencia" se asocia al ser capaz de "hacer frente o recuperarse" de los impactos o eventos extremos. Los formuladores de políticas y los profesionales están utilizando cada vez más la palabra resiliencia para hablar sobre las capacidades de las los seres humanos para hacer frente o recuperarse de los impactos y tensiones que experimentan, por ejemplo, vinculados a los desastres y fenómenos que atacan a sus comunidades (Shelley, 2017).

Cabe mencionar que dentro de la capacidad de resiliencia de los seres humanos, sobre todo en contextos de crisis sociales, políticas, económicas, sanitarias o medioambientales, se ha visto mucha discriminación basada en género, desigualdades sociales y relaciones de poder desiguales que ponen a las mujeres en alto riesgo en diversas etapas de estas crisis (Shelley, 2017) aun cuando los estudios demuestran la capacidad de liderazgo y/o los comportamientos de las mujeres antes, durante y después de una situación de crisis (Alam & Rahman, 2014).

En respuesta a ello, es esencial para las mujeres de hoy la resiliencia, hacer frente y recuperarse de las experiencias de fracaso y adaptarse a la adversidad para soportar aquello que esté generando la crisis. Esto hace que la resiliencia sea considerada aún más como una ventaja característica de las mujeres que buscan transformar la adversidad en evolución y progreso (Tabassum et al., 2019).

Por ello, parece crucial investigar la resiliencia como factor protector en las mujeres; con ello indicado, la presente se propuso reflexionar sobre la resiliencia de mujeres en un contexto post pandemia a nivel internacional a través de una revisión de la literatura de los últimos tres años.

15.2. Metodología

El artículo estuvo fundamentado en una revisión bibliográfica de tipo descriptiva, empleando artículos científicos como fuentes primarias de información. En esa línea, toda aquella información para esta revisión se realizó consultando las siguientes bases de datos, tales como ProQuest, Scopus, Ebsco y Scielo, donde se encontraron revistas con el mayor nivel científico.

En estas bases de datos, se inició la búsqueda con las palabras clave: resiliencia, mujeres, pandemia, Covid-19. Específicamente, se hizo la búsqueda con la siguiente ecuación: ("Women") AND ("Resilience") y ("Women's Resilience") AND (Covid-19). Con cada una de estas palabras claves se hicieron combinaciones entre sí durante la búsqueda utilizando los operados booleanos "and" y "or", junto con otros filtros que se han usado para poder hacer la búsqueda más específica y ser más precisos con cada uno de los documentos encontrados en las diferentes bases de datos con el requisito que sean artículos de revistas indexadas o comunicaciones e informes oficiales.

Se partió de cuatro criterios para seleccionar los documentos:

- 1) Artículos que tuvieran las palabras "resiliencia"; "mujeres"; "pandemia"; "covid-19" como palabras clave, en el título o resumen,
- 2) artículos cuya publicación pertenezca a revistas de cuartil superior
- 3) artículos publicados en los últimos tres años.
- 4) artículos que estudiaron a una audiencia femenina

Luego de buscar los documentos, se obtuvieron 30 artículos. Tras esto, se pudo realizar una lectura meticulosa comprobando que tuvieran las palabras claves previamente señaladas en sus títulos, resúmenes o palabras claves. Con ello, se descartaron cinco. Tras este paso, se identificaron los papers que estaban duplicados, debido a que, al tener acceso a distintas bases de datos, se tuvo también acceso a artículos que se alojaban en dos de estas o más. No fueron hallados artículos repetidos en la búsqueda.

También se aplicó el criterio del rango de tiempo en el cual se tuvieron que descartar 5 documentos ya que, pese a contar con las variables e información relevante, superaban los años de rango de búsqueda, quedando como muestra final 20 documentos.

Por otro lado, se aplicó la estadística descriptiva simple para valorar mediante la Escala de resiliencia, la percepción de las mujeres comparando según religión al que pertenecían.

15.3. Resultados y discusión

Tras la lectura y revisión de los documentos se pudo identificar una serie de temas desagregados de la problemática central que vinculaba las variables de resiliencia y mujeres en un contexto post pandémico los mismos que se procede a describir a continuación:

Contexto post pandemia y resiliencia

La pandemia de Covid-19 se convirtió en el desastre que más ha afectado a toda la humanidad desde la Segunda Guerra Mundial. El Coronavirus, denominado Covid-19 por la OMS, ha sido el mayor desafío que ha amenazado la salud mundial en este siglo.

El mundo en su conjunto se vio amenazado por un brote de enfermedad mortal. El brote comenzó en el área de Wuhan, provincia de Hubei, China, a principios de diciembre de 2019. Un informe de la OMS, del 18 de abril de 2020, indicó que 2.164.111 personas estaban infectadas y más de 146.198 personas de 200 países o más murieron. (Harini et al., 2020) Para el 2022, ya eran casi 15 millones de personas fallecidas en todo el mundo.

Hoy en día, aunque no estamos completamente recuperados del brote de Covid-19, todos los países están tratando de levantarse de la adversidad causada por el brote de Covid-19. Las personas más afectadas son los grupos vulnerables, incluidas las mujeres (Madrach et al., 2022).

En esa línea, la presente revisión de la literatura sirvió para comprender que durante eventos estresantes como el brote de COVID-19, las representaciones complejas, las emociones y, sobre todo, los mecanismos de resiliencia deben tenerse en cuenta para enfrentar y adaptarse a la pandemia y las consecuencias que deja la misma una vez superada la crisis (Benassi et al., 2020).

La misma fuente encontró que existen tres elementos como son: control (es decir, la creencia de que se puede acceder a los recursos personales para lograr objetivos a corto y largo plazo); coherencia (es decir, el deseo profundamente humano de dar sentido y sentido al mundo); y, conexión (es decir, la necesidad de contacto y apoyo humanos) los cuales representan los factores de resiliencia más importantes después de eventos estresantes/traumáticos.

Cabe acotar que la resiliencia no implica necesariamente una ausencia total de una respuesta al estrés. Por el contrario, incluso las personas resilientes tienden a experimentar al menos una angustia transitoria durante o inmediatamente después del evento traumático. No obstante, para las personas resilientes, las reacciones de angustia suelen ser leves y transitorias y tienden a no interferir con su capacidad continua para funcionar. Por ello, es clave comprender y reflexionar cómo se dio esta capacidad en las mujeres y, sobre todo, en mujeres con diversos roles y en distintos contextos.

Mujeres y la salud post pandemia

El impacto social de la enfermedad y el aislamiento que la pandemia por COVID-19 tuvo un efecto profundo en los resultados de salud, incluida la implicación en la salud mental a largo plazo (Roberto et al., 2020). Se evidenció que el aislamiento social incrementó las enfermedades mentales como la depresión y también la ansiedad. En esa línea, las mujeres se encuentran en diversas situaciones estresantes, en la que la resiliencia ayuda a recuperar y cambiar positivamente los patrones de vida siendo un elemento que proporciona y tiene efectos positivos en la estabilidad psicológica (Kim, 2022).

Cabe precisar que incluso antes de la COVID-19, se sabía que las mujeres tenían tasas más altas de agotamiento y depresión que los hombres y tasas de suicidio un 130% más altas que la población general. En consecuencia, la pandemia por COVID-19 ha acentuado aún más los desafíos que enfrenta la población femenina (Oakes & Methangkool, 2022).

Dentro de este contexto, la resiliencia se presentó como un factor protector en la enfermedad mental. Se ha descubierto que las personas con habilidades de afrontamiento positivas tienen menos síntomas de ansiedad y estrés tras la pandemia de COVID-19 (Roberto et al., 2020).

Mujeres trabajadoras y emprendedoras

El impacto de esta pandemia se visualizó severamente en el empleo de las mujeres, así como en sus vidas familiares (Mondal & Chakraborty, 2022). Las trabajadoras se esforzaron por lograr el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida manteniendo un equilibrio entre el trabajo y la familia y controlando sus vidas por sí mismas (Kim, 2022). Pese a ello, la pandemia hizo evidente la inevitabilidad del cambio; particularmente la que impacta en las actividades económicas de las sociedades; otorgando una gran importancia a la resiliencia para las mujeres trabajadoras, aún más en aquellas que son emprendedoras (Etuknwa et al., 2020).

En este escenario de trabajo dominado por los hombres, donde las mujeres reciben un salario menor que estos, aun cuando dedican la misma cantidad de horas además de dedicar la mayor parte de su tiempo a las tareas domésticas, es clave que estas tengan capacidades y recursos que las ayuden a hacer frente a ello; sin embargo, la desaceleración económica inducida

por el colapso de COVID-19 ha afectado negativamente a las micro, pequeñas y medianas empresas en las que trabajan mujeres y también en los negocios que estas dirigen (Matharu & Juneja, 2021).

Así, especialmente dada la experiencia de la pandemia de COVID 19 y su impacto negativo en las empresas, se ha visto que una de las características subyacentes del emprendimiento exitoso es su resiliencia; lo que no solo asegura la supervivencia del negocio, sino que también aumenta la confianza de la empresaria (Etuknwa et al., 2020). Dentro de las características que poseen las emprendedoras vinculadas a la resiliencia como respuesta a la pandemia por Covid-19 se tuvieron: el ingenio, la creación de redes, la adaptabilidad y la continuidad en la formación de la actitud resiliente de las mujeres emprendedoras cuando se enfrentan a una situación de crisis (Matharu & Juneja, 2021).

Mujeres embarazadas

La enfermedad del coronavirus trajo desafíos y cambios sin precedentes, con evidencia global que informa un aumento de los problemas de salud mental en algunos grupos incluidas las mujeres embarazadas y las personas que viven con niños (Thomson et al., 2022).

La evidencia emergente de todo el mundo apoyó el hecho de que las mujeres embarazadas durante la pandemia de COVID-19 experimentaron una ansiedad elevada (Luo et al., 2021) y niveles moderados a altos de angustia psicológica (Preis et al., 2020). La angustia psicológica en el embarazo es un factor de riesgo de resultados adversos para la salud materna y neonatal. Por ende, es fundamental identificar los signos, síntomas y umbrales de diagnóstico que justifican la intervención prenatal (Nichols et al., 2022).

Ante esto, la resiliencia es un factor protector para la salud mental materna (Lubián López et al., 2021; Thomson et al., 2022). Así, se vio que las mujeres embarazadas debieron hacer uso de recursos de resiliencia, como el manejo de las emociones negativas, la aceptación del cambio, la tenacidad y la confianza en sí mismo para reducir el riesgo de sufrir angustia psicológica (Janiri et al., 2022).

Mujeres con hijos y líderes de hogar

El hogar encabezado por una mujer en una situación como la que dejó la pandemia enfrenta una doble carga como cabeza de familia responsable de las necesidades de vida de los miembros de su familia. En segundo lugar, la carga sobre las mujeres cabeza de familia aumenta debido a cambios fundamentales en aspectos de la vida, por ejemplo, en el sector económico, donde muchas trabajadoras y emprendedoras se vieron afectadas por los despidos y quiebres durante la Covid-19 (Madrah et al., 2022).

Dichos cambios plantean nuevos problemas donde los hogares encabezados por mujeres también son muy vulnerables a los problemas psicológicos al enfrentar estos tiempos difíciles (Madrah et al., 2022). Las tasas reportadas de angustia psicológica tras la pandemia fueron notablemente más altas para las mujeres con niños (Oakes & Methangkool, 2022).

(Benassi et al., 2020) halló que la pandemia fue una situación particularmente estresante para las madres trabajadoras que tenían que equilibrar la vida personal, el trabajo y la crianza de los hijos sin otros recursos. La resiliencia puede ser una protección contra los problemas emocionales y se deben implementar intervenciones de apoyo en el presente y en el futuro para promover la salud mental en esta población.

Cabe precisar que las mujeres como pilares de la familia están asociadas a su papel en el mantenimiento de la resiliencia familiar, que incluye cuatro claves fundamentales, a saber, la salud, la educación de los hijos, la economía familiar y el cultivo de valores políticos (Harini et al., 2020).

Las mujeres juegan un papel muy importante en el control de la vida y la resiliencia familiar en el fomento de la moral de los niños y ayudando a satisfacer las necesidades. Por ende, es clave empoderar a las mujeres creando nuevos potenciales a través de cambios en la mentalidad, la comunicación y las oportunidades (Harini et al., 2020) sobre todo en el caso de mujeres que trabajan y tienen hijos. Así mismo el tipo de creencias y religión que profesan fue de gran ayuda para soportar tensión y preocupación.

Mujeres menopáusicas y de la tercera edad

(Coronado et al., 2021) ha indicado que hay una asociación positiva entre la resiliencia y la menopausia. Así, se ha visto que la resiliencia actúa como un mediador de los efectos estresores, sobre todo en el contexto post Covid-19, en el que se confirmó el auge del nivel de resiliencia en mujeres menopáusicas.

Aunque no fueron muy comunes, es importante indicar que se encontraron estudios dedicados a la investigación de poblaciones femeninas de la tercera edad, como el de (Janiri et al., 2022) en el que se vio que la población anciana afectada por COVID-19 mostró una mayor fragilidad y vulnerabilidad a los síntomas psiquiátricos después de recuperarse de COVID-19. Por ello, las ancianas mostraron menor resiliencia y reportaron peor bienestar subjetivo.

Mujeres víctimas de violencia

Más allá de los impactos directos de los desastres, la violencia de género aumentó durante y después de los desastres, lo que en parte es resultado de las desigualdades sociales, económicas y políticas preexistentes entre mujeres y hombres (Jewett et al., 2021). La restricción y confinamiento aumentó las posibilidades de violencia doméstica contra las mujeres debido a las acentuadas estructuras sociales con desigualdades y discriminaciones existentes (Nayak & Dixit, 2021).

De acuerdo con (Shillington et al., 2022) muchas mujeres demostraron resiliencia al sobrevivir a sus relaciones abusivas tras la pandemia. Esta supervivencia requirió principalmente comportamientos orientados a la seguridad, como reconocer qué desencadenó la violencia de sus parejas, la autoconciencia, la disociación de sí mismos y de su abuso, y la conexión con los demás. Muchas mujeres describieron una mayor conciencia de sí mismas al anticipar los comportamientos de sus parejas.

Este sentimiento fue descrito como “seguir el juego” siendo más fácil que la alternativa de enfrentamiento y esforzándose por hacer de todo para mantener el nivel de equilibrio y no desatar la ira de su pareja.

Sin embargo, como consecuencia de la pandemia de COVID-19, las mujeres han tenido un acceso muy limitado a los pocos recursos y servicios ya existentes antes de COVID-19,

mientras que otras no tenían ningún acceso. Como resultado, para desarrollar la resiliencia durante futuras pandemias, las mujeres necesitan servicios de asesoramiento accesibles y un acompañamiento constante.

Mujeres y religión

El refugio de la mujer en la religión en momentos difíciles suele ser casi natural, dado que desde tiempo de los españoles las mujeres eran expuestas a formas de servicio a la religión para mantenerlas sumisas y obedientes sin protagonismo en la políticas ni roles sociales significativos dándose ello desde el establecimiento del imperio Romano (Bandeira, García y Mazo, 2021 y Llanos, 2021).

Sin embargo, respecto a la pandemia y pospandemia, la religión funcionó como una red importante de soporte social, emocional y espiritual para muchas personas, especialmente en momentos de aislamiento, incertidumbre y miedo. La religión fue clave para fortalecer la resiliencia pospandemia de las mujeres, convirtiéndose en artífices y motor fundamental de las redes religiosas en la reconstrucción social y emocional tras la pandemia (López y Martínez, 2023).

Para tal fin se realizó un estudio en 123 mujeres mayores de 30 años, realizando la aplicación de la escala de resiliencia de Wagnild y Young con propiedades psicométricas adaptadas a Perú con valores mayores a .20 de cada ítem y con un Alpha de Cronbach aceptable. La finalidad fue conocer la percepción frente a la resiliencia en las mujeres según la religión que profesaban y reconocer en ello los recursos de soporte encontrados. Los resultados mostraron:

Tabla 01
Análisis de la resiliencia en mujeres según religión

Religión	N	Promedio	Mediana	Desviación Estándar
Católica	65	140.5	142	18.2
Cristiana-Evangélica	58	120.7	118	22.5
				TOTAL 123

Las mujeres católicas de la muestra presentan una puntuación promedio general más alta en resiliencia (140.5 puntos) que las mujeres cristianas-evangélicas (120.7 puntos). A la vez la desviación estándar indica que hay mayor variabilidad en las respuestas del grupo cristiano-evangélico que en el católico.

15.4. Conclusiones

En la revisión de la literatura se vio cómo se desarrolló la resiliencia en mujeres en un contexto post pandémico, desagregándose una serie de temas vinculados a las variables principales como fueron las mujeres trabajadoras, las emprendedoras, las que tienen hijos, las que están embarazadas, las que son víctimas de violencia y las que están menopáusicas o están en la tercera edad. Así, se puede analizar en todos estos casos cómo se presentó la resiliencia.

Cabe mencionar que dentro del estudio se pudo apreciar algunos aspectos como el que las mujeres se enfrentan constantemente a un acceso desigual a los recursos materiales y al poder, en relación con los hombres, lo que socava su capacidad para recuperarse de una situación de crisis como fue la pandemia por Covid-19. Sin embargo, la resiliencia es siempre el mejor recurso para hacer frente a la discriminación, sesgo, limitación en todos los ámbitos de la vida profesional, personal o de bienestar ya que la resiliencia sirve en el trabajo, en la vida de pareja como en la salud mental y física.

Además, es clave indicar que a menudo se coloca a las mujeres en el papel de proveedoras y cuidadoras de niños y ancianos, y con frecuencia asumen la carga de cuidar a los enfermos. En cambio, se debe ejecutar un cambio que se base en llevar a las mujeres al frente de la toma de decisiones y en la implementación de nuevas soluciones estructurales.

Las mujeres católicas de la muestra presentan una puntuación promedio general más alta en resiliencia que las mujeres cristianas-evangélicas. Esta diferencia visualiza claramente la brecha promedio entre ambos grupos religiosos en cuanto a resiliencia general. Sirviendo la religión para las mujeres católicas como mecanismo de protección.

Se necesitan esfuerzos más concertados para aprovechar el poder de las mujeres líderes proporcionando igualdad de acceso a la educación, la atención médica, el trabajo decente y la

representación en los procesos de toma de decisiones políticas y económicas, para un futuro igualitario, inclusivo y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Alam, K., & Rahman, M. H. (2014). Women in natural disasters: A case study from southern coastal region of Bangladesh. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 8, 68–82. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2014.01.003>
- Bandeira, O.; García, M.; Mazo, S. (2021). Religión y género en América Latina: perspectivas teóricas y metodológicas para la investigación. Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, 5 (2), e144. En Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12952/pr.12952.pdf
- Benassi, E., Vallone, M., Camia, M., & Scorza, M. (2020). Women during the Covid-19 lockdown: more anxiety symptoms in women with children than without children and role of the resilience Erika. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8(3), 1–19.
- Coronado, P. J., Fasero, M., Otero, B., Sanchez, S., Viuda, E. de la, Ramirez-Polo, I., Llaneza, P., Mendoza, N., & Baquedano, L. (2021). Health-related quality of life and resilience in peri- and postmenopausal women during Covid-19 confinement. *Maturitas*, 144, 4–10. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.09.004>
- Etuknwa, A., Karamalla-Gaiballa, N., & Onoshakpor, C. (2020). Strategic flexibility and organizational resilience of women entrepreneurs in Africa during the Covid-19 pandemic. *Pressacademia*, 7(4), 277–287. <https://doi.org/10.17261/pressacademia.2020.1324>
- Harini, S., Suhita, D., & Itasari, A. A. (2020). The Role of Women in Improving Family Resilience in The Middle of The Covid-19 Pandemic. *SALASIKA: Indonesian Journal of Gender, Women, Child, and Social Inclusion's Studies*, 3(2), 91–102. <https://doi.org/10.36625/sj.v3i2.70>
- Janiri, D., Tosato, M., Simonetti, A., Montanari, S., Terenzi, B., Catinari, A., de Mori, L., Ferrajoli, G. F., Kotzalidis, G. D., Landi, F., Bernabei, R., & Sani, G. (2022). Post-COVID-19

- Psychiatric Symptoms in the Elderly: The Role of Gender and Resilience. *Journal of Personalized Medicine*, 12(12), 1–9. <https://doi.org/10.3390/jpm12122016>
- Jewett, R. L., Mah, S. M., Howell, N., & Larsen, M. M. (2021). Social Cohesion and Community Resilience During COVID-19 and Pandemics: A Rapid Scoping Review to Inform the United Nations Research Roadmap for COVID-19 Recovery. *International Journal of Health Services*, 51(3), 325–336. <https://doi.org/10.1177/0020731421997092>
- Kim, H. K. (2022). In the COVID-19 Era, Effects of Job Stress, Coping Strategies, Meaning in Life and Resilience on Psychological Well-Being of Women Workers in the Service Sector. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph19169824>
- Llanos, M. (2021). Liderazgo femenino en situaciones de emergencia. Pandemia Covid 19 en Perú. *Avances En Psicología*, 29(2), 151–166. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2021.v29n2.2401>
- López, M., & Martínez, R. (2023). Redes de soporte espiritual en mujeres pospandemia. *Revista de Psicología Social*, 39(2), 145–160. <https://doi.org/10.xxxx/rps.2023.39.2.145>
- Lubián López, D. M., Butrón Hinojo, C. A., Arjona Bernal, J. E., Fasero Laiz, M., Alcolea Santiago, J., Guerra Vilches, V., Casaus Fernández, M., Bueno Moral, A., Olvera Perdigones, A., Rodríguez Rodríguez, B., Cuevas Palomino, A., Presa Lorite, J., Coronado Martín, P., Sánchez-Prieto, M., Sánchez-Borrego, R., & González-Mesa, E. (2021). Resilience and psychological distress in pregnant women during quarantine due to the COVID-19 outbreak in Spain: a multicentre cross-sectional online survey. *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 42(2), 115–122. <https://doi.org/10.1080/0167482X.2021.1896491>
- Luo, Z., Shen, Y., Yuan, J., Zhao, Y., Liu, Z., & Shangguan, F. (2021). Perceived Stress, Resilience, and Anxiety Among Pregnant Chinese Women During the COVID-19 Pandemic: Latent Profile Analysis and Mediation Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12(July), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696132>
- Madrah, M. Y., Ardi, M. N., Musofiana, I., & Yurista, D. Y. (2022). Building the Economic Resilience of Women Headed Households in the Post-Covid-19 Pandemic : Community

- Partnership Program with the ABCD approach. *The 4th International Conference on University-Community Engagement (ICON-UCE)*, 24–26, 456–461.
- Matharu, S. K., & Juneja, D. (2021). Factors Impacting Resilience of Women Entrepreneurs in India in the Face of COVID-19. *Vision*. <https://doi.org/10.1177/09722629211043299>
- Mondal, M., & Chakraborty, C. (2022). The analysis of unparalleled struggle for existence of urban women informal workers in West Bengal, India for survival and resilience to COVID-19 pandemic risk. *GeoJournal*, 87(s4), 607–630. <https://doi.org/10.1007/s10708-022-10620-9>
- Nayak, S., & Dixit, S. (2021). Women in leadership: Achieving sustainable future in a post-COVID-19 world. *Current Science*, 121(7), 880–881. <https://doi.org/10.1007/s11625-006-0007-4>.The
- Nichols, E. S., Pathak, H. S., Bgeginski, R., Mottola, M. F., Giroux, I., van Lieshout, R. J., Mohsenzadeh, Y., & Duerden, E. G. (2022). Machine learning-based predictive modeling of resilience to stressors in pregnant women during COVID-19: A prospective cohort study. *PLoS ONE*, 17(8 August), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272862>
- Oakes, D., & Methangkool, E. (2022). Coming to Terms With a New Normal: Recovery, Resilience, and Opportunities in a Post–COVID-19 World. *Journal of Cardiothoracic and Vascular Anesthesia*, 36(5), 1234–1237. <https://doi.org/10.1053/j.jvca.2021.12.030>
- Preis, H., Mahaffey, B., Heiselman, C., & Lobel, M. (2020). Vulnerability and resilience to pandemic-related stress among U.S. women pregnant at the start of the COVID-19 pandemic. *Social Science and Medicine*, 266(September), 113348. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113348>
- Roberto, A., Sellon, A., Cherry, S. T., Hunter-Jones, J., & Winslow, H. (2020). Impact of spirituality on resilience and coping during the COVID-19 crisis: A mixed-method approach investigating the impact on women. *Health Care for Women International*, 41(11–12), 1313–1334. <https://doi.org/10.1080/07399332.2020.1832097>
- Shelley, M. (2017). The Role of Women in Disaster Resilience Khurshed. In *Handbook of Disaster Risk Reduction & Management* (pp. 697–719). Nanyang Technological University. <https://doi.org/10.1093/owc/9780199552351.003.0034>

- Shillington, K. J., Jackson, K. T., Davidson, C. A., Yates, J., Irwin, J. D., Kaschor, B., & Mantler, T. (2022). Riding on resilience: impacts of the COVID-19 pandemic on women experiencing intimate partner violence. *SN Social Sciences*, 2(7), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00343-6>
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(February). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Tabassum, N., Shafique, S., Konstantopoulou, A., & Arslan, A. (2019). Antecedents of women managers' resilience: conceptual discussion and implications for HRM. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(2), 241–268. <https://doi.org/10.1108/IJOA-07-2018-1476>
- Thomson, G., Cook, J., Nowland, R., Donnellan, W. J., Topalidou, A., Jackson, L., & Fallon, V. (2022). Resilience and post-traumatic growth in the transition to motherhood during the COVID-19 pandemic: A qualitative exploratory study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, November 2021, 1143–1155. <https://doi.org/10.1111/scs.13087>

Capítulo VI

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA PREVENIR CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES

Marlies Alicia Cueva Urra, Lina Iris Palacios-Serna

6. PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA PREVENIR CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES

SOCIAL SKILLS PROGRAM TO PREVENT ANTISOCIAL AND CRIMINAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Marlies Alicia Cueva Urra

Doctora en psicología

Universidad Privada del Norte

marlies.cueva@upn.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3408-740X>

Lina Iris Palacios Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacios1@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

El objetivo de la presente investigación es determinar la influencia del programa de habilidades sociales en la prevención de conductas antisociales y delictivas en adolescentes de 12 a 18 años de un centro de atención y educación a la Familia (CAEF). Se utilizó un diseño preexperimental, participando 10 adolescentes entre 12 a 18 años de ambos sexos. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de conductas antisociales y delictivas A-D de Seisdodos (2001) con adaptación peruana por Díaz, Estrada y Yaque (2019). Con una validez a través del método de correlación ítem test con valores entre .511 y .800; y con una confiabilidad de .96 a través del método alfa de Cronbach. Los resultados demuestran comparando las medias del pre y post test que existe una diferencia altamente significativa ($t=-34.242$; $p<.01$) en los promedios de las puntuaciones de los adolescentes. Se concluye que el programa de Habilidades Sociales influye significativamente en la prevención de las conductas antisociales y delictivas en adolescentes de 12 a 18 años.

Palabras clave: Habilidades sociales, conductas antisociales, conductas delictivas, adolescentes.

Abstract

The objective of this research is to determine the influence of the social skills program on the prevention of antisocial and criminal behavior in adolescents from 12 to 18 years of age at the CAEF Family Care and Education Center. A pre-experimental design was used, participating 10 adolescents between 12 and 18 years of both sexes. The instrument used was the Antisocial and Criminal Behavior Questionnaire A-D by Seisdedos (2001) with a Peruvian adaptation by Díaz, Estrada and Yaque (2019). With a validity through the item test correlation method with values between .511 and .800; and with a reliability of .96 through Cronbach's alpha method. The results demonstrate, by comparing the means of the pre and posttest, that there is a highly significant difference ($t=-34.242$; $p<.01$) in the average scores of adolescents. It is concluded that the Social Skills program significantly influences the prevention of antisocial and criminal behavior in adolescents from 12 to 18 years of age.

Keywords: Social skills, antisocial behaviors, criminal behaviors, adolescents.

6.1. Introducción

La adolescencia es definida como un período crítico donde los cambios biopsicosociales (biológicos, emocionales y sociales), suelen causar problemas en el comportamiento, que, al producirse frecuentemente en edades tempranas, pueden trascender a conductas delictivas (Galvanovskis & Gaeta, 2011). Estas se manifiestan como dificultades académicas, conductas sexuales de riesgo, consumo de sustancias psicoactivas (Cortés & Chavez, 2010), violencia física o verbal que implica lastimar u agredir gravemente seres como animales, humanos y/o patrimonio protegido en general (Martínez, 2016); a la vez aumento del riesgo de perdurar hasta la adultez (Giraldo, Ocampo, Tuta, Gallego, & López, 2015).

En Perú, durante el año 2017, se registró a nivel nacional aproximadamente más de tres mil adolescentes en conflicto con el Estado por cometer algún delito, donde cerca del 53% estaba recluido en un centro penitenciario para menores de edad, y el resto se encontraba en una

medida educativa abierta. Mientras que, a nivel local en el departamento de La Libertad, durante el año 2018, se reportó cerca de 88 crímenes por parte de menores de edad (Yika, 2019), que habían renunciado a sus estudios y hogares para delinquir (Benites, 2019). En ambos casos los adolescentes implicados se encontraban en situación de abandono o riesgo por parte de sus familiares (Vega, 2019).

Al respecto Quiroz del Valle N. (2007) señala que la conducta antisocial proviene de un conjunto de factores que incluye la dinámica de la familia, su relación con el ambiente dónde se desenvuelve, y el maltrato que pueden sufrir; causando en los adolescentes una deficiencia en la expresión, control y manejo de las emociones e impulsos, exponiéndose a situaciones de riesgo. (Quiroz del Valle, y otros, 2007).

Por tanto, esta situación amenaza el progreso a nivel individual, social y económico del Perú (Valdes, 2020), puesto que el costo de la delincuencia involucra consecuencias tales como la desintegración de familias, relaciones y valores; además de un gasto social en la atención de la salud, programas educativos y rehabilitación (Miranda & Vasquez, 2018).

Para lograr prevenir o reducir estas conductas antisociales y/o delictivas en adolescentes, diversos autores sugieren métodos de tratamientos para poder modificar el comportamiento (Macías, Mejía, & Reynoso, 2013) existen diversos programas con variados enfoques psicológicos (enfoque cognitivo conductual, humanista, psicoanalítico, positivista, etc.) y entre ellos tenemos los programas como: habilidades sociales, relaciones interpersonales, asertividad etc. (NeuronUP, 2019).

Consecuentemente, los adolescentes provenientes de los sectores vulnerables según la problemática psicosocial, suelen presentar conductas violentas más frecuentemente (Monasterio, 2019), deduciéndose que es probable que también existan familias disfuncionales que no podrán brindar a los adolescentes la guía educativa-formativa (Gallo & Zumaeta, 2021) lo que conlleva a la escasez de habilidades sociales, habilidades comunicativas, además de la aparición de problemas relacionados con la salud mental y social. (Vega, 2019).

Por otro lado, con los adolescentes que son albergados en una casa hogar, por su situación de desprotección, se busca prevenir que no se vean expuestos a la violencia en sus

diferentes formas al tener contacto con personas disfuncionales en calle (alcohólicos, drogadictos, prostitutas); ya que no tienen mecanismos de auto protección y cuidado (Rivera, Rosario, Benites, & Pérez, 2019).

Considerando la no existe de un hogar que brinde un adecuado soporte emocional, es necesario implementar diversas redes de apoyo como escuelas o centros comunitarios que puedan ejecutar acciones para mejorar las relaciones intrapersonales e interpersonales de estos adolescentes y reducir el riesgo de presentar conductas antisociales o delictivas. De esta forma se podrá conseguir una adecuada convivencia para hacer factible una adecuada adaptación al medio, y así lograr su transición hacia adultos funcionales y competentes (Corral & Frias, 2010; Sánchez, Galicia, & Robles, 2017)

Es así que uno de los centros comunitarios en Perú que brinda atención y prevención hacia los problemas psicosociales con el propósito de apoyar a niños y adolescentes víctimas de violencia doméstica, abandono y maltrato; que requieren de protección a través del juzgado de familia o de la Unidad de Protección Especial del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables para ponerlos en un sistema de cuidado temporal además de reparar el trauma vivido y eliminar las causas de la violencia; proporcionando servicios de salud, educación y alimentación a niños y jóvenes las 24 horas del día, con el fin de mas tarde reinsertarlos a la sociedad es el Centro de Atención y Educación a la Familia (CAEF), ubicado en el Departamento de La Libertad.

Ante lo expuesto y en contribución con el propósito institucional de CAEF se realiza el siguiente enunciado del problema: ¿En qué medida el Programa de habilidades sociales influye en la prevención de conductas antisociales y delictivas en los adolescentes de 12 a 18 del CAEF? Acorde a esto, el estudio tiene como objetivo determinar la influencia del Programa de habilidades sociales en la prevención de conductas antisociales y delictivas en las dimensiones de (a) la agresión a personas o animales, (b) la destrucción de la propiedad, (c) fraudes o hurtos, (d) la violación grave de las normas, (e) el comportamiento delictivo desviado de las normas, y (f) el comportamiento delictivo desviado de los usos sociales en adolescentes de 12 a 18 años del CAEF

A la vez se espera que los resultados sirvan para poder evaluar la consideración del uso de programas de habilidades sociales de enfoque cognitivo conductual para la prevención de conductas de carácter desadaptativo.

6.2. Marco Teórico

Habilidades Sociales

Las habilidades sociales dotan al individuo de regulación de comportamientos, asertividad, empatía, toma de decisiones y resolución de conflictos (Frías y Corral, 2012), puesto que sus comportamientos son acordes a su contexto interpersonal al expresar sentimientos, actitudes, opiniones y deseos; logrando resolver problemas y minimizar su aparición (Cacho, Silva, & Yengle, 2019). Se desarrollan desde el nacimiento (Brody & Ehrlichman, 2000), por lo que el individuo en el proceso de observar y, consecuentemente imitar, lo hace a partir de modelos como padres, amigos, educadores y hasta personajes sociales. Esto explica que la imitación es algo que puede darse por instinto, desarrollo o condicionamiento, al igual que el comportamiento es influenciado por el contexto y por factores personales como la retención. la motivación y la producción motora (Avalos & Vásquez, 2013).

A la vez el proceso de socialización puede verse influido por situaciones de violencia, y considerando que los adolescentes son un grupo de riesgo dado que los actos violentos llegan a ser imitados, fomentando actitudes desafiantes con facilidad; producto de la negligencia, el desinterés, la indulgencia y el abandono familiar (Martin-Baro, 1984). Por ende, la acción preventiva es procurar reforzar las habilidades sociales en los adolescentes que le permita desarrollar relaciones sociales saludables y un crecimiento personal positivo (Strategy & Business, 2020), por lo que sus habilidades sociales suelen ser un pilar importante en la adaptación y manejo de las relaciones interpersonales en todos los campos de acción en que se desenvuelve el ser humano. (García, 2019).

Conductas antisociales y delictivas

La conducta antisocial se entiende como una violación de las normas de la sociedad, provocada por la acción humana, (Martinez, 2018). Sus comportamientos característicos se

enmarcan en cuatro categorías: agresión a personas o animales, destrucción de bienes, fraude o hurto e infracciones graves de las normas (Macías, Mejía & Reynoso, 2013). La conducta delictiva parte de imitar y observar modelos que interactúan con otras variables personales y ambientales del adolescente. Tomando en cuenta los aspectos ambientales o de contexto, es común que las zonas marginales sean focos potenciadores para que los adolescentes inicien conductas inadaptadas. Esta conducta se divide en dos categorías: delitos que se apartan de la norma y delitos que se apartan de las costumbres sociales (Sánchez, 2015).

Los adolescentes con estas conductas muestran incompetencia social y efecto en escala, ya que, a más incompetencia social, mayor nivel de gravedad del comportamiento desviado (Arce, Fariña, & Vasquez, 2011). Así mismo sus familias suelen ser el espacio principal de aprendizaje estas conductas, ya que generan un ambiente de elevada presión donde los adolescentes interiorizan formas incorrectas de confrontar la adversidad como lo son modos violentos de respuesta ante diferentes presiones de la convivencia y la socialización (Leguizamo, Ramírez, Montero, Daza, & Andrade, 2020; Barturen, 2021). Es así que la intervención es imprescindible en el adolescente para evitar que la conducta antisocial se adhiera a un programa que fomente acciones relacionadas con el mejor manejo de las situaciones que le permita una mejor adaptabilidad al medio (Arce, Fariña, & Vasquez, 2011). Esto parte del irrefutable hecho que, para disminuir la conducta antisocial, se debe fortalecer la salud mental (Quiroz del Valle, y otros, 2007).

Programa de habilidades sociales para prevenir conductas antisociales y delictivas

El que el adolescente supere una conducta antisocial se fortalece su salud mental mostrando un estado que le facilita desarrollar sus propias habilidades logrando manejar y resolver situaciones de estrés, y de presión, además le permitirá proyectarse de manera productiva contribuyendo con la sociedad. Por lo que, como métodos de tratamiento psicológico y psicoeducativo se destacan programas estructurados enfocados a lograr la adaptación conductual, de modificación de pensamientos, creencias y respuestas frente a situaciones de agresividad y violencia, llegando con ello a prevenir o reducir los comportamientos delictivos en

colaboración con la comunidad, escuela y la red de apoyo familiar (Macías, Mejía & Reynoso, 2013).

En tanto los programas de habilidades sociales tienen una influencia positiva y eficaz para prevenir las conductas de riesgo, siempre y cuando tengan una estructura sistemática, eficiente, estructuradas sobre las necesidades del grupo, con seguimiento de resultados e involucramiento de profesionales especializados como los psicólogos (Vargas, 2020; Chirinos, 2020; Vega, 2019). Sus resultados son prometedores con un alcance relativamente amplio para el bienestar de los niños y adolescentes (Sancassiani y otros, 2015).; ya que a la vez reducen la victimización y mejoraran significativamente el manejo de la ira tanto en víctimas como en perpetradores de conductas antisociales y/o delictivas. (Vanega, Sosa, & Castillo, 2018; Vega, 2019). Incluso llegan a mejorar en lo social académico, debido a que las actitudes de convivencia se basan en el diálogo, la expresión de afecto, la comprensión y simpatía por quienes sufren, la amistad y solidaridad ante situaciones de maltrato (Sampén, Aguilar, & Tójar, 2017).

6.3. Metodología

Es un estudio del tipo aplicativo con diseño pre experimental (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, 2020) que ejecutó la prueba de medición antes (Pre Test) y después (Post Test) de la aplicación del Programa de habilidades sociales (Baptista, Fernández y Hernández, 2014), para evidenciar su influencia en prevenir conductas antisociales y delictivas. La muestra estuvo constituida por 12 adolescentes con problemas de conducta por ser víctimas de violencia y maltrato, de ambos sexos, entre 12 y 18 años de edad, albergados en CAEF. Tomando en cuenta los criterios de inclusión: (a) permanencia de más de dos años en la institución, (B) edades entre 12 a 18 años, y (C) pertenecientes a ambos géneros. Así como los criterios de exclusión: (a) nuevos ingresantes al CAEF, y (b) asistencia regular en el programa de habilidades sociales.

Se utilizó como instrumento para el pretest y postest: *Cuestionario de Conducta Antisocial y Delictiva* (A-D). Operado en cuatro categorías: (A) agresión contra personas o animales, (B) destrucción de bienes, (C) fraude o hurto, e (D) infracciones graves de las normas. (Seisdedos, 2001). En cuanto a la validez según la adaptación peruana por Díaz, Estrada y Yaque (2019) se

realizó a través del método de correlación ítem test con valores entre .511 y .800. Por otro lado, para la presente investigación, se utilizó el criterio de expertos encontrando que los 40 ítems son válidos con una $V=1.00$, además, de la aplicación de un estudio piloto encontrando para los 40 ítems valores de correlación entre .358 y .532. En cuanto a la confiabilidad se realizó mediante Spearman-Brown, encontrando cocientes de .86. según la adaptación peruana de Díaz, Estrada y Yaque (2019), y de .96 a través del método alfa de Cronbach. La prueba piloto arrojó una confiabilidad de .739.

El programa de Habilidades Sociales, de enfoque cognitivo conductual, se basó en 5 aspectos esenciales facilitadoras de la adaptabilidad social: (A) asertividad, (B) empatía, (C) toma de decisiones, (D) resolución de conflictos y (E) autoconcepto (Michelson, 1983; Caballo, 1993). Que comprendió 16 sesiones sobre: (a) estilos de comunicación y conducta asertiva; (b) autocontrol de impulsos, autocontrol de emociones, identificación de emociones y sintonía emocional con el otro; (c) proceso racional de toma de decisiones, responsabilidad en las decisiones, importancia de los valores en la toma de decisiones; (d) identificación y reconocimiento de conflicto, habilidad para afrontar conflictos, y negociación y consenso; y (e) académico-laboral, social, familiar, físico y emocional. Agrupo una serie de sesiones ordenadas sistemáticamente según los requerimientos de trabajo fueron desarrolladas, con un tiempo de aplicación de cada sesión 45 a 60 minutos aproximadamente.

Como estudio pre experimental que requirió consentimiento informado al implicar la identificación, registro e interpretación del juicio y percepciones de adolescentes entre 12 y 18 años del CAEF, se emitió una carta de consentimiento informado a la directora del albergue – la cual fue certificada mediante los datos personales y firma de esta –, que detallaba los motivos y condiciones del programa, comunicaba la voluntariedad en la participación y aseguraba la integridad y confidencialidad de la información recolectada.

Se procedió a realizar la estadística descriptiva sobre los niveles de conducta antisocial antes y después de la aplicación del programa. En cuanto a la estadística inferencial, se realizó el cálculo de la normalidad, para determinar el estadístico de contrastación de hipótesis óptimo

para la investigación, siendo *t* de Student por seguir una distribución normal. Finalmente, se procedió a presentar los resultados en tablas y gráficos acorde a las normas APA.

Figura 1
Procedimiento para la aplicación del programa

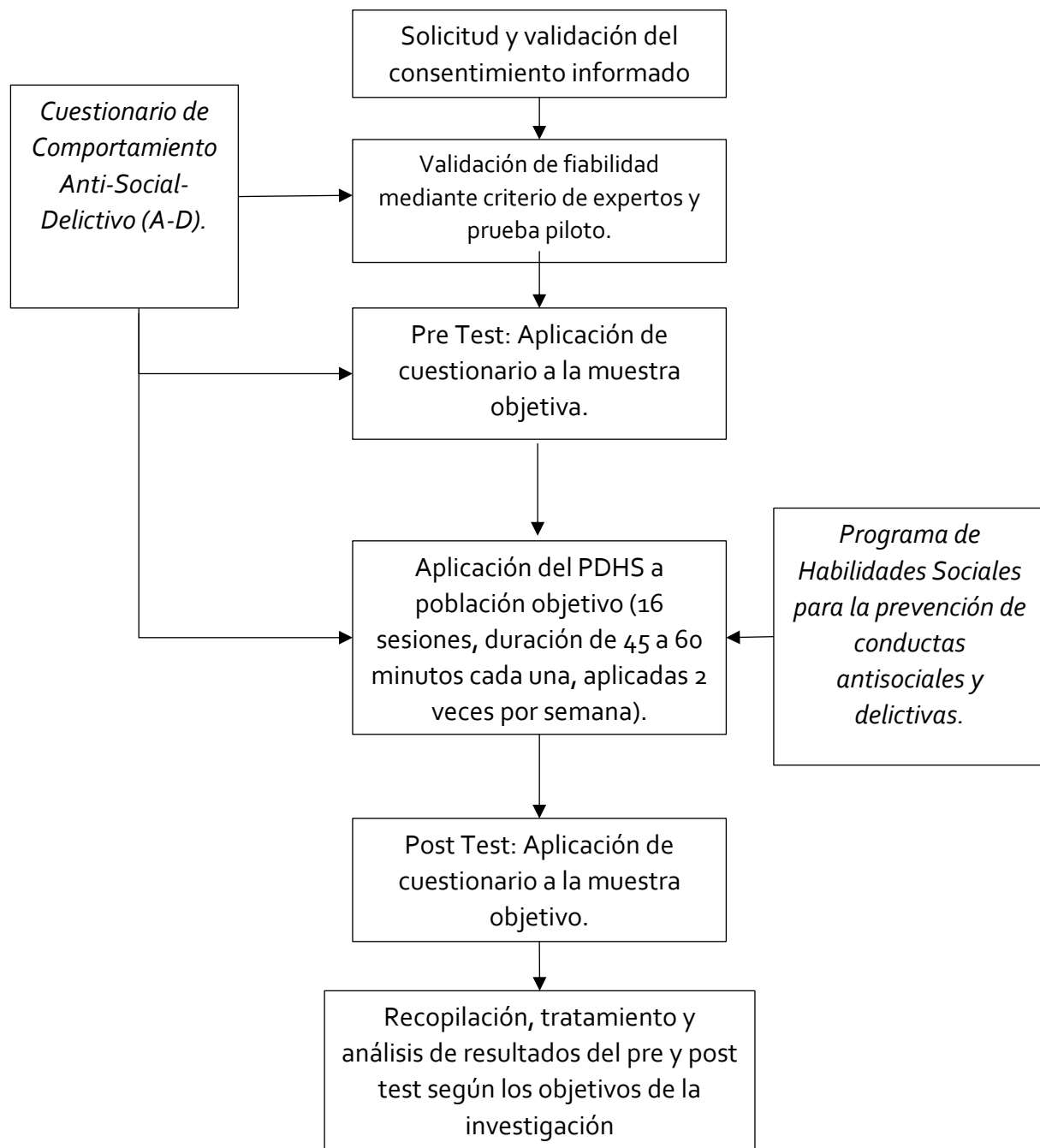


Tabla 1

6.4. Resultados

Comparación de las conductas delictivas y antisociales antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

Calificación de conductas delictivas y antisociales	Fase del proceso			
	Pre test		Post test	
	N	%	N	%
5			1	10
6			1	10
7			3	30
8			2	20
9			2	20
11			1	10
26	1	10		
36	3	30		
37	2	20		
39	4	40		
Total	10	100	10	100

Tabla 3

Diferencia de las conductas delictivas y antisociales antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

Dif. (post – pre)	Grupo Experimental	
	N	%
21	1	10
27	1	10
28	3	30
29	1	10
30	1	10
31	1	10
32	1	10
33	1	10
Total	10	100
Promedio de dif.	28.7	
Desv. Estándar de dif.	3.3394	
Prueba t de Student	t=-34.242	
	p<0.01	

Descripción: Tras aplicar la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina, que en la evaluación antes

de la aplicación del programa, el puntaje promedio fue de 36.4 y de 7.7 posterior a la aplicación del mismo; encontrando así diferencias altamente significativas ($t=-34.242$; $p<.01$). Así se acepta la hipótesis de investigación: El programa de habilidades sociales sí influye en la prevención de conductas antisociales y delictivas en adolescentes de 12 a 18 años en el Centro de Atención y Educación a la Familia CAEF.

Tabla 4

Dimensión agresión a personas y animales antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

	Momento de la Evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Media aritmética	5.53	.86	$t = -15.165$
Desviación estándar	.985	.125	$p = .000^{**}$
N	10	10	$p < 0.01$

Descripción: Después de haber aplicado la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina que la puntuación media de agresión a personas y animales es de 5.53 pre y de .86 post; de esta manera presentan una diferencia altamente significativa ($t=-15.165$; $p<0.01$).

Tabla 5

Dimensión destrucción a la propiedad privada y bienes materiales antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

	Momento de la Evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Media aritmética	5.24	.74	$t = -13.165$
Desviación estándar	.853	.122	$p = .000^{**}$
N	10	10	$p < 0.01$

Descripción: Después de haber aplicado la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina que la puntuación

media de destrucción a la propiedad es de 5.24 pre y de .74 post; de esta manera presentan una diferencia altamente significativa ($t=-13.165$; $p<0.01$).

Tabla 6

Dimensión prevención de fraudes o hurtos antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

	Momento de la Evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Media aritmética	.97	.04	$t = -5.489$
Desviación estándar	2.156	.359	$p = .000^{**}$
N	10	10	$p < 0.01$

Descripción: Después de haber aplicado la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina, que la puntuación media de prevención de fraudes o hurtos es de .97 pre y de .04 post; de esta manera presentan una diferencia altamente significativa ($t=-5.489$; $p<0.01$).

Tabla 7

Dimensión violación grave de las normas antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

	Momento de la Evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Media aritmética	6.25	.45	$t = -12.487$
Desviación estándar	1.123	.269	$p = .000^{**}$
N	10	10	$p < 0.01$

Descripción: Después de haber aplicado la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina, que la puntuación media de violación grave de las normas es de 6.25 pre y de .45 post; de esta manera presentan una diferencia altamente significativa ($t=-12.487$; $p<0.01$).

Tabla 13

Dimensión comportamiento delictivo desviado de las normas antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

	Momento de la Evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Media aritmética	14.85	1.23	t = -16.981
Desviación estándar	2.156	.659	p = .000**
N	10	10	p < 0.01

Descripción: Después de haber aplicado la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina, que la puntuación media de comportamiento delictivo desviado de las normas es de 14.85 pre y de 1.23 post; de esta manera presentan una diferencia altamente significativa (t=-16.981; p<0.01).

Tabla 14

Dimensión comportamiento delictivo desviado de los usos sociales antes y después de la aplicación del programa de habilidades sociales en adolescentes de 12 a 18 años

	Momento de la Evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Media aritmética	5.12	.92	t = -5.981
Desviación estándar	.753	.269	p = .000**
N	10	10	p < 0.01

Descripción: Después de haber aplicado la prueba t de student para realizar la comparación de las muestras relacionadas a un nivel de confianza del 95%, se determina, que la puntuación media de comportamiento delictivo desviado de los usos sociales es de 5.12 pre y de .92 post; de esta manera presentan una diferencia altamente significativa (t=-5.981; p<0.01).

6.5. Discusión

El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de un programa de habilidades sociales en la prevención de las conductas delictivas y antisociales de los adolescentes del CAEF. Las hipótesis fueron contrastadas a través de la prueba paramétrica de la t de student. El

programa se estructuró tomando en cuenta el enfoque psicológico cognitivo conductual, que es un enfoque que ayuda a las personas a comprender los eventos que la redacción de sus pensamientos y de sus emociones para reestructurar formas nuevas más adaptativas.

Se comprobó que el Programa de Habilidades Sociales influye en la prevención de las conductas antisociales, al obtenerse como resultado la puntuación media de conductas de 36.38 en el Pre Test, y de 7.66 en el Post Test; con diferencias significativas ($t=-34.242$; $p<.01$). Los datos son corroborados por estudios previos que validan la efectividad de utilizar programas de habilidades sociales al reducir comportamientos asociados a la ira ($Z=-6.093$; $p<.01$) (Vega, 2019); prevenir y reducir conductas violentas ($p<.01$) (Vanega, Sosa, & Castillo, 2018); disminuir el maltrato escolar ($p<.01$) (Sampén, Aguilar, & Tójar, 2017); y evitar la recaída en conductas antisociales ($p<.01$) (Gámiz, Guzmán, & Rodríguez, 2014; Cacho, Silva, & Yengle, 2019). Esto se explica puesto que el programa entrena al adolescente en la practica de habilidades sociales, promoviendo su pensamiento y su forma de actuar o reaccionar como medio de autocontrol ante posibles impulsos delictivos.

Se validó que el programa de habilidades sociales previene la agresión a personas y animales, al obtenerse como resultado que la puntuación media es de 5.53 en el Pre Test y de .86 posterior en el Post Test; con una diferencia significativa ($t=-15.165$; $p<.01$). Los datos coinciden con otras investigaciones anteriores que plantean que aplicar un programa de habilidades sociales que entrene en los adolescentes el saber ponerse en el lugar de los demás y comprender sus emociones disminuye las conductas que fomentan lastimar a los demás (Vega, 2019; Vanega, Sosa, & Castillo, 2018); ademas ayuda que disminuya la agresión a animales por que aprender a automodular sus emociones e impulsos entendiendo la repercusion del daño que puede causar (Vargas, 2020). La prevención y reducción de estas conductas se debe a que el programa se centra en la interacción social mediante el trabajo en equipo y dinámicas participativas que fomentan la práctica de la empatía y de autocontrol emocional y de impulsos.

A la vez la aplicación del programa de habilidades sociales disminuyó el daño a la propiedad privada y bienes materiales de los demás, al obtenerse como resultado que la puntuación media de destrucción a la propiedad es de 5.24 en el Pre Test y de .74 posterior en el

Post Test; con una diferencia alta ($t=-13.165$; $p<.01$). Los datos coinciden con estudios que certifican la disminución de la destrucción de la propiedad privada ($U=1346.0$; $p<.01$) (Vargas, 2020), ($t=-.2132$; $p<.05$) (Chirinos, 2020). Esto se debe a que el programa estuvo dirigido a establecer vínculos de protección con las pertenencias de los compañeros, sobre la práctica del respeto por los objetos de los pares situación que se ejercía como una práctica continua y transversal en el desarrollo del programa.

Se comprobó que el Programa de Habilidades Sociales previene fraudes o hurtos de los adolescentes, al obtenerse como resultado que la puntuación media es de .97 en el Pre Test y de .04 en el Post Test, con una diferencia altamente significativa ($t=-5.489$; $p<.01$). Los datos son corroborados con otras investigaciones que determinan la disminución de los fraudes y hurtos posterior a la aplicación del programa ($t=-8.651$; $p<.01$) (Chirinos, 2020), ($U=1694.0$; $p<.01$) (Vargas, 2020); ($p<.05$) (Sampén, Aguilar, & Tójar, 2017). Esto explica que el programa, al desarrollar habilidades sociales, generó en los adolescentes rechazo hacia el acto de mentir, bajo el precepto que es incorrecto y que conlleva a consecuencias negativas.

Se validó que el Programa de Habilidades Sociales previene las conductas que violan las normas sociales o establecidas por los superiores, al obtenerse como resultado que la puntuación media es de 6.25 en el Pre Test y de .45 en el Post Test; con una diferencia altamente significativa ($t=-12.487$; $p<.01$). Los datos concuerdan con estudios que registran disminución en la violación grave de las normas posterior a la aplicación del programa ($t=-9.459$; $p<.01$) (Chirinos, 2020); ($U=1564.0$; $p<.01$) (Vargas, 2020). Esto se debe a que el programa promovió la importancia del respeto por las normas y como estas fomentan una convivencia sana en la sociedad, los adolescentes comprendieron que la sociedad necesita de normas para prevenir el caos, que las normas además requieren ser respetadas dado que la falta en ello trae como consecuencia problemas que pueden llevarlos a conflictos con la ley.

Se admitió que el Programa de Habilidades Sociales previene el comportamiento delictivo desviado de las normas, al obtenerse como resultado que la puntuación media es de 14.85 en el Pre Test y de 1.23 en el Post Test; con una diferencia altamente significativa ($t=-16.981$; $p<.01$). Los datos coinciden con autores previos que reportan la disminución de las

conductas delictivas desviadas de las normas ($t=-7.156$; $p<.01$) (Chirinos, 2020); ($U=1458.0$; $p<.01$) (Vargas, 2020). La reducción y prevención de esta conducta se explica en que el programa permitió la mejora de las habilidades sociales al tener un fin informativo y práctico al concientizar a los adolescentes de las consecuencias de sus acciones.

Asimismo, la aplicación del programa de habilidades sociales previene conductas como el consumo de drogas, alcohol o posesión de armas, al obtenerse como resultado que la puntuación media es de 5.12 Pre Test y de .92 Post Test; con una diferencia altamente significativa ($t=-5.981$; $p<.01$). Los datos coinciden con otras investigaciones que determinan la disminución de las conductas delictivas desviadas de los usos sociales ($U=1645.0$; $p<.01$) (Vargas, 2020); ($t=-6.218$; $p<.01$) (Chirinos, 2020). La prevención de esta conducta se debe a que el programa busco que los adolescentes atiendan a las situaciones de riesgos a los que pueden verse expuestos en caso de consumir drogas y alcohol inclusive si usan armas. Se les concientizo en que las consecuencias son parte de decisiones que se tomen, que, aunque somos sujetos libres de elegir que hacer, deben elegir con responsabilidad y cuidado.

Por otro lado, la parte descriptiva sobre el nivel de conductas antisociales y delictivas antes de la aplicación del programa, se obtuvo que el 90% de los adolescentes presentaba un nivel alto de conductas antisociales y delictivas – o sea manifestaban conductas transgresoras de las normas de la sociedad que afectan a los demás –. Esto coincide con publicaciones anteriores que reportan que las conductas antisociales y delictivas eran altas antes de aplicar un programa de habilidades sociales (94%) (Chirinos, 2020); (96%) (Vargas, 2020). Sin embargo, también es contrario a otros estudios donde se encontró una predominancia del nivel medio en 52% (Castillo, Cáceres, Cruz, Espejo, & Liñan, 2016); y en 42.9% (Jondec, 2021) de los adolescentes. Aunque cabe recalcar que esta predominancia del nivel alto puede deberse a la presencia de factores de riesgo que experimentan los adolescentes al estar relacionados con factores predisponentes.

A la vez después de la aplicación del programa de habilidades sociales logró que el 100% de los adolescentes muestren un nivel bajo de conductas antisociales y delictivas. Por lo que se aprecia a la comparación de los resultados del pretest y posttest que el programa redujo las

conductas transgresoras de las normas de la sociedad que afectan a los demás en los adolescentes. Los datos son respaldados por diversos autores que sostienen que tras la aplicación de programas que trabajen las habilidades sociales, se presentan mejoras significativas en la población de adolescentes señalando que la mayoría se ubicó en el nivel alto, representado por el 88% de los adolescentes (Castillo, Cáceres, Cruz, Espejo, & Liñan, 2016). Estos resultados muestran la eficacia de la estructura y ejecución del programa al lograr reducir el nivel de comportamientos de riesgo en adolescentes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial.

6.6. Conclusiones

Este estudio permitió validar que el Programa de Habilidades Sociales influye significativamente ($t=-34.242$; $p<.01$) en prevenir conductas antisociales y delictivas en adolescentes de 12 a 18 años. Logrando la disminución significativa facilitadora de la implementación a nivel preventivo sobre: la agresión a personas o animales ($t=-15.165$; $p<.01$), la destrucción de la propiedad ($t=-13.165$; $p<.01$), los fraudes o hurtos ($t=-5.489$; $p<.01$), la violación grave de las normas ($t=-12.487$; $p<.01$), el comportamiento delictivo desviado de las normas ($t=-16.981$; $p<.01$), y el comportamiento delictivo desviado de los usos sociales ($t=-5.981$; $p<.01$).

Un programa que contempla las habilidades sociales basadas en el enfoque cognitivo conductual resulta eficaz y efectiva como estrategias de prevención ante posibles problemas psicosociales y conductas desadaptativas, por lo que resulta beneficioso que instituciones encargadas proteger la salud física y mental del niño y adolescente implementen la ejecución de este tipo de programa.

Referencias bibliográficas

Arce, R., Fariña, F., & Vasquez, M. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 43(3), 473-486.

- Avalos, M., & Vásquez, M. (2013). Programa "Aprendiendo a convivir" para mejorar la disciplina escolar en los estudiantes de sexto grado de primaria de la IE N°80015 "Juan Velasco Alvarado" del Distrito de Trujillo, 2013. Trujillo, La Libertad, Perú: Universidad Nacional de Trujillo.
- Baptista, M., Fernández, C., & Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Barturen, J. (2021). Relaciones intrafamiliares, apoyo social percibido como factores que explican la conducta antisocial en adolescentes trabajadores de la calle de la provincia de Trujillo. Universidad César Vallejo.
- Benites, A. (10 de Enero de 2019). Autoridades buscan reducir los índices de criminalidad en Trujillo. Perú21.
- Brody, N., & Ehrlichman, H. (2000). Psicología de la personalidad. Madrid: Prentice Hall.
- Caballo, E. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 73-99.
- Cacho, Z., Silva, M., & Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación* 15(2), 291-305.
- Castillo, C., Cáceres, P., Cruz, A., Espejo, C., & Liñan, M. (2016). Programa de inteligencia emocional en el nivel de conductas antisociales en alumnos de primaria. *Revista JANG* Vol. 5 N°2.
- Chirinos, C. (2020). Program for the prevention of antisocial and criminal behavior in adolescents of an educational institution in Paiján. Obtenido de Repositorio de la Universidad César Vallejo : <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51169?locale-attribute=es>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (27 de Agosto de 2020). Guía Práctica para la formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo.

- Obtenido de http://www.untels.edu.pe/documentos/2020_09/2020.09.22_formuacionProyectos.pdf
- Corral, N., & Frias, M. (2010). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción. *Revista Mexicana de Psicología: Oportunidades, retos, y desafíos de la Psicología Mexicana*, 111-113.
- Cortés, A., & Chavez, J. (2010). Identificando la relación entre los factores de riesgo familiares, la conducta antisocial y la impulsividad. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Frías, M., & Corral, V. (2012). *Perspectivas biopsicosociales en la violencia interpersonal*. New Yoork: Nova Publishers.
- Gallo, M., & Zumaeta, N. (2021). Violencia familiar y conductas antisociales delictivas en estudiantes de 4° y 5° de secundaria de una institución educativa de Moquegua, 2021. Obtenido de Repositorio Universidad César Vallejo: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/81265>
- Galvanovskis, A., & Gaeta, M. (2011). Propensión a conductas antisociales y delictivas en adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 47-54.
- Gámiz, J., Guzmán, I., & Rodríguez, P. (2014). La prevención de la conducta antisocial del adolescente en su contexto: Programa de intervención socioeducativa con menores infractores de 12 a 18 años. *SEYPNA Vol. 1 N°57*.ISSN: 1575-5967, 95-99.
- García, S. (3 de Enero de 2019). Habilidades transversales: El nuevo capital humano. Obtenido de Instituto para el Futuro en la Educación: <https://observatoriocmty.squarespace.com/edu-news/empleabilidad-powerskills>
- Giraldo, H., Ocampo, J., Tuta, F., Gallego, M., & López, Y. (2015). ¿Por qué las personas ingresan a la delincuencia organizada? Análisis del fenómeno en Santiago de Cali. *Revista de Criminalidad*, 103-119.
- Jondec, N. (2021). Programa de intervención basado en la inteligencia emocional para minimizar las conductas antisociales delictivas en adolescentes de una institución educativa privada

- de Chimbote, 2020. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo. Obtenido de Repositorio Universidad César Vallejo: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70373/Jondec_SNM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leguizamo, D., Ramírez, L., Montero, M., Daza, M., & Andrade, J. (2020). Apreciaciones psicosociales acerca de la violencia en la adolescencia. *Tempus Psicológico* Vol. 3 N°1, 104-131.
- Macías, A., Mejía, R., & Reynoso Osorio, N. (2013). *Diferencias entre conducta antisocial y conducta delictiva*. Colectivo Ozomatli. Obtenido de <https://cozomatli.wordpress.com/2013/10/02/diferencias-entre-conducta-antisocial-y-conducta-delictiva/>
- Martin-Baro, I. (1984). Guerra y Salud Mental. *Estudios Centroamericanos* N°49/430, 503-514.
- Martínez, A. (2016). Factores de riesgo de la conducta antisocial en menores en situación de exclusión social. Madrid: Universidad Computense de Madrid.
- Martinez, Y. (2018). Conducta antisocial en estudiantes del tercer al quinto año de educación secundaria de una institución educativa pública en el distrito de Ate Vitarte. Lima: Universidad Inca Garcilazo de la Vega.
- Michelson, L. (1983). Social skills assessment and training with children: An empirically bases handbook. New York: Plenum Press.
- Miranda, M., & Vasquez, A. (17 de Noviembre de 2018). Censo Poblacional: Asentamiento Humano Las Torres de San Borja. Moche, La Libertad, Perú.
- Monasterio, A. (2019). Habilidades sociales y conductas de riesgo en adolescentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

- NeuronUP. (27 de Febrero de 2019). Habilidades sociales: definición, tipos, ejercicios y ejemplos. Obtenido de <https://blog.neuronup.com/habilidades-sociales-cuales-son-ejemplos-para-que-sirven/>
- Quiroz del Valle, N., Villatoro, J., Juarez, F., Gutierrez, M., Amador, N., & Medina, M. (2007). La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial. *Salud Mental* 30 (4), 47-54.
- Rivera, R., Rosario, F., Benites, S., & Pérez, E. (2019). Conductas antisociales y pensamientos automáticos en escolares del Perú. *Fides et Ratio* 18(18), 111-132.
- Sampén, M., Aguilar, M., & Tójar, J. (2017). Teaching Social Competence in Peru: A bullying prevention program. *Electronic Journal of Educational Research*, Vol. 19 Num. 1.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M., Cossu, G., & Lindert, J. (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 21-40.
- Sánchez, A., Galicia, I., & Robles, F. (2017). Conductas antisociales-delictivas en adolescentes en relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico. Obtenido de *Alternativas en Psicología*: <https://alternativas.me/numeros/27-numero-38-agosto-2017-enero-2018/158-conductas-antisociales-delictivas-en-adolescentes-relacion-con-el-genero-la-estructura-familiar-y-el-rendimiento-academico>
- Sánchez, F. (2015). Delincuencia habitual, psicopatía y responsabilidad penal: algunos problemas del concepto tradicional de imputabilidad. Departamento de Derecho Penal y Criminal: Facultad de Derecho.
- Seisdedos, N. (2001). Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas A-D. México: Manual Moderno.
- Strategy & Business. (8 de Enero de 2020). ¿Qué son las power skills y por qué son tendencia en la creación de empleo? Obtenido de <https://www.estrategiaynegocios.net/empresasymanagement/1347404->

[330/qu%C3%A9-son-las-power-skills-y-por-qu%C3%A9-son-tendencia-en-la-creacion-de-empleo](#)

- Valdes, C. (Febrero de 2020). La percepción de la crianza parental y su relación con la conducta antisocial en adolescentes. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vanega, S., Sosa, M., & Castillo, R. (2018). Bullying, Anger and Depression in Mexican adolescents: A study preliminary evaluation of the effectiveness of an intervention. *Journal of Clinical Psychology with Children and Adolescents*, 49-54.
- Vargas, A. (2020). Educational Coaching Program to reduce Antisocial and Criminal Behaviors in high school students - La Esperanza, 2019. Obtenido de Repositorio de la Universidad César Vallejo: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44404>
- Vega, W. (2019). Programa para desarrollar habilidades sociales y su efecto en la disminución de la ira en estudiantes de secundaria. Lima, Perú: Universidad César Vallejo.
- Yika, L. (25 de Abril de 2019). No permitamos que delincuentes recluten escolares. (F. Fernando, Entrevistador).

Capítulo VII

ESTILOS DE APEGO Y ACTITUDES HACIA EL AMOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Renato André Pérez Vásquez, Lina Iris Palacios-Serna

7. ESTILOS DE APEGO Y ACTITUDES HACIA EL AMOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ATTACHMENT STYLES AND ATTITUDES TOWARD LOVE IN UNIVERSITY STUDENTS

Renato André Pérez Vásquez

Magister en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

rperezv@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0068-1814>

Lina Iris Palacios Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacioss1@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo el analizar la relación entre Estilos de Apego y Actitudes Hacia el Amor en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. Para ello se tomó como diseño de investigación el modelo Descriptivo – Correlacional. Se aplicó a una muestra de 376 estudiantes. Para medir los estilos de apego se utilizó el Inventario de Estilos de Apego en Vínculos Románticos de Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (2005) y LAS Short Form de Hendrick, C y Hendrick, S. S., y Dicke (1998). Los Resultados muestran, tras la correlación de Pearson, que las actitudes Pragma y Ludus tienen una correlación altamente significativa ($p < .01$) e inversa con los estilos Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro. Sin embargo, las actitudes Manía, Ágape, Eros y Storge muestran una correlación altamente significativa ($p < .01$) y directa con los estilos Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro. Por lo que se concluye que existe relación significativa entre los Estilos de Apego y las Actitudes Hacia el amor en estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo.

Palabras clave: Estilos de Apego, Actitudes hacia el Amor, Estudiantes, Universitarios.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the relationship between Attachment Styles and Attitudes Towards Love in students of a private university in Trujillo. For this, the Descriptive - Correlational model was taken as the research design. It was applied to a sample of 376 students. To measure attachment styles, the Inventory of Attachment Styles in Romantic Bonds by Casullo, M. M. and Fernández Liporace, M. (2005) and LAS Short Form by Hendrick, C and Hendrick, S. S., and Dicke (1998) were used. The Results show, after Pearson's correlation, that the Pragma and Ludus attitudes have a highly significant ($p < .01$) and inverse correlation with the Fearful-Avoidant, Anxious and Safe styles. However, the Mania, Agape, Eros and Storge attitudes show a highly significant ($p < .01$) and direct correlation with the Fearful-Avoidant, Anxious and Safe styles. Therefore, it is concluded that there is a significant relationship between Attachment Styles and Attitudes Towards love in students of a Private University of Trujillo.

Keywords: Attachment Styles, Attitudes towards Love, Students, University.

7.1. Introducción

El ser humano es un ser social por excelencia. Toda su vida se basa en la interacción: para poder sobrevivir, adaptarse y desarrollarse. Desde que las personas nacen, empieza a formar interacción con su medio y como principal fuente de protección, afecto, amor, alimentación y auxilio, están los padres. John Bowlby planteó la teoría del apego explicando los efectos que tenía la formación de estos vínculos desde el nacimiento para el correcto desarrollo psicológico del nuevo ser así como las repercusiones de no contar con ellos. Es por lo antes mencionado que llegó a conceptualizar al apego como una propensión de las personas a crear vínculos afectivos resistentes con ciertos individuos. (Bowlby, J. 1988).

La teoría planteada por Bowlby menciona tres componentes del apego, donde tenemos a: un componente cognitivo, uno conductual y otro emocional: Componente cognitivo, integra las creencias, actitudes y valoraciones que tiene la persona sobre aspectos relacionados a la afectividad; por consiguiente, este constructo mental funcionará como una barrera permeable donde se interpretará, analizará y finalmente seleccionará los sucesos afectivos generando

emociones y provocando conductas; el componente conductual, es el resultado de la estructuración mental que hace la persona a partir del primer componente, es decir a partir de una situación que genere emociones. Estas conductas sirven para mantener la estrechez con los cuidadores, las conductas pueden ser muy diversas, desde conductas que demuestran afecto como la sonrisa o las palabras hasta conductas disruptivas como el llanto o los gritos y el componente emocional, las emociones van a depender del tipo de relación que se haya establecido.

El apego, genera a posteriori, un patrón de interacción humana para las futuras relaciones, por lo que se puede esperar que cada persona vivencie una relación amorosa o de pareja de manera diferente, tomando en consideración para ello, el estilo de apego que posea. (Padilla, G., & Díaz Loving, R. 2002)

A partir de esta concepción del apego y su asociación a distintas formas de interacción adulta, es que Hendrick, C y Hendrick, S. S. (1993) conceptualizan al amor desde dos perspectivas diferentes: por un lado, desde la biología, considerando al amor como parte de la herencia del hombre a través de su proceso evolutivo y; desde la sociología, considerando al amor como un resultado de las relaciones sociales, involucrando en gran medida las definiciones del sí mismo y del rol que se cumple respecto a los demás. Desde la perspectiva de Hendrick sobre el amor, se podría establecer una relación directa con la elección de una pareja, dado que es un acto de carácter preservativo de la especie y, por otro lado, una libre asociación de sentimiento de complementariedad. Sin embargo, estas dos perspectivas pueden no ser suficientes, debido a que más factores podrían estar involucrados, los cuales se entrelazan en un proceso complejo que involucra la biología, factores personales, características psicológicas, aspectos sociales y desarrollo emocional. (Padilla, G., & Díaz Loving, R. 2002)

Fromm, E. (1974) hace una analogía entre el amor y el arte, menciona que expresiones artísticas como la música o la pintura se pueden aprender, de esta manera, el amor también; además, hay distintas maneras de aprenderlo y, por lo tanto, diferentes estudiantes que lo hagan.

Hatfield, E., y Walster, G. W. (1978) señalaron la existencia de dos tipos diferentes de amor: el amor pasional y el amor compañero. El primero, caracterizado por una sensación de unión

intenso con otra persona, mezclado con emociones de creciente intensidad y pensamientos constantes sobre la persona a la cual se ama. El segundo, se caracteriza por sentimientos de confianza y ternura con las personas con las que se ha logrado vincular emocionalmente en un nivel alto o profundo. Como se puede apreciar, los anteriores autores definen el amor inclinado hacia otra persona, u objeto de amor.

Sin embargo, la psicología conceptualiza al amor como una emoción sumamente compleja, que utiliza como cimientos las necesidades de pertenencia y apego, a su vez, permite el establecimiento de un vínculo con ciertas personas, objetos e incluso, sucesos (Casullo, 2005). Por otro lado, Sangrador, J., L. (1993) propuso tres distintas maneras de entender al amor, siendo estas: como una actitud que predispone a la persona para pensar, generar una sensación y comportarse de determinada manera frente a otra persona; en segundo lugar, como una emoción, sentimiento o pasión que llega a incluir ciertas reacciones fisiológicas del cuerpo; finalmente, como una conducta dirigida a tomar cuidado y atender las necesidades de la persona amada.

A medida que las décadas pasaron, el amor trató de ser conceptualizado y teorizado, de esta manera buscar un entendimiento completo de lo que el amor es realmente. Sternberg, R. J. (1986) elabora la teoría triángula del amor, dónde el amor está compuesto por tres factores: pasión, cariño y compromiso; representando cada uno de los tres vértices del triángulo. Por lo antes mencionado, es que las relaciones de amor están mediadas por la intensidad y el equilibrio de los tres vértices; sin embargo, los triángulos varían de tamaño debido a que el equilibrio de estos elementos varía dependiendo de la relación que se ha establecido con la pareja.

Aunque había diferentes teóricos sobre el amor, este concepto era inmedible e inclasificable, hasta que Lee, J. A. (1973, 1976) establece distinciones entre tipos de amor en su teoría denominada Los Colores del Amor, la cual menciona tres estilos en la que las personas tienden a relacionarse durante una relación de pareja, teniendo así a las personas pasionales (Eros), a los que se alejan del compromiso y prefieren lo espontáneo y esporádico (Ludus) y aquellas que sienten que las relaciones deben nacer de una larga amistad (Storge); así mismo, presenta tres actitudes hacia el amor que se generan en conjunto con alguno de los estilos antes mencionados, teniendo así sujetos que buscan en su pareja un complemento a sus vidas a largo

plazo (Pragma), personas que tienen comportamientos posesivos (Manía) y aquellos que dan sin esperar recibir nada a cambio (Ágape).

Actualmente el mundo está corrompido por diversos males sociales, males que empeoran la calidad de vida de las personas que lo habitan. Dentro de tantos problemas generados por sectores de la población con ideales radicales, exigencias de privilegios mediante la ley e ideologías llenas de fanatismo; existe una homeostasis que ha sido mantenida por mucho tiempo, algo que ha hecho que la sociedad vaya cada vez más hacia adelante. Hasta que se topó de golpe con el siglo XXI y se pudo observar que esta unidad hegemónica de todo estado, se fue corrompiendo poco a poco. Haciendo referencia al matrimonio, como unidad fundamental dentro la institución que es la familia. Malas decisiones a la hora de escoger pareja, noches desenfundadas que acaban con futuras unidades que generen familias, divorcios, etc. No por nada, diarios como El Mundo de España (2016) menciona cifras alarmantes sobre el divorcio, teniendo a Europa con la mayor incidencia de esto y liderando la lista Bélgica con un 71% seguido de España con un 61% de índice de divorcios por año. El mismo diario expresa que las tasas más bajas se encuentran en Hispano América, llegando a tener a Chile con un 3% de tasa de divorcios por año liderando la lista en esas latitudes.

El Perú es un país sumergido en el consumismo y en la infantilización de la sociedad en que se vive, lo que significa que los medios, el marketing y el comercio apunta a la infancia, lo que hace a su vez que esta se haya visto poco a poco reducida y, por lo tanto, la sobre sexualización que esto genera ha logrado que la búsqueda de parejas sentimentales sea más precoz y en donde a priori, lo que importa es la obtención de placer. Esto también puede verse reflejado en sus estadísticas de divorcio, tal como lo muestra Hidalgo, N., et al. (2016) en su investigación para el INEI con un aumento del 15.1% de divorcios en menos de 5 años. Es por eso que las parejas actualmente duran muy poco, se ve tantos matrimonios descartables y falta de compromiso en las relaciones de pareja.

Por lo general, una ruptura amorosa deja tras de sí a uno de los involucrados más afectado que al otro, sin embargo, enfocando esto más a la realidad peruana, deja a niños en triangulación por los padres y no es por nada que Cantón J., Cortés M., Justicia M. (2002) refieran que los hijos de padres divorciados tienen mayor tendencia a presentar problemas conductuales y personales.

Es así, que lo descrito con anterioridad, genera preocupación sobre los estudiantes de una universidad privada de Trujillo, los cuales viven en una ciudad convulsionada por males previamente mencionados, teniendo centros nocturnos, bares abiertos desde la mañana, los cuales están situados frente a la casa de estudios, generando que estos estudiantes vean la obtención de placer, así como los vicios mismos, la búsqueda de parejas afines con estos. Sin embargo, la misma realidad hace dar cuenta que no es un problema que puede ser resuelto de manera sencilla, dando como resultado embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, etc. Las cuales ponen fin a las relaciones de los jóvenes y haciendo que ellos salten inmediatamente a otra relación que puede no resultar fructífera. No obstante, la misma vida universitaria de esta población, la cercanía, el aprecio que surge con los años, puede generar el surgimiento de relaciones, quizás, más sanas y duraderas que las ya mencionadas, y debido a que durante la vida universitaria es donde los estudiantes interaccionan más y planean objetivos a largo plazo, es que esta etapa de la vida sea la que genera más relaciones de pareja.

Así pues, la presente investigación busca dilucidar los aspectos relacionados al proceso de formación y elección de una relación sentimental, donde los involucrados utilizarán prototipos establecidos de su personalidad como los Estilos de Apego y las Actitudes Hacia el Amor. Por lo tanto, nacen las interrogantes: ¿Cuáles serán los estilos de apego y actitudes hacia el amor predominantes? y ¿Cuál es la relación entre estilos de apego y actitudes hacia el amor en estudiantes universitarios? Así mismo se plantearon los siguientes objetivos: Determinar la relación entre los estilos de apego y las actitudes hacia el amor en estudiantes universitarios, identificar el estilo de apego predominante en estudiantes universitarios, identificar la actitud hacia el amor predominante en estudiantes universitarios, establecer la correlación entre las Actitudes Hacia el Amor con los Estilos de Apego en estudiantes universitarios y establecer la correlación entre los Estilos de Amor con los Estilos de Apego en estudiantes universitarios.

Al respecto se planteó la siguiente hipótesis de trabajo: Existe relación entre los estilos de apego y las actitudes hacia el amor en estudiantes universitarios.

7.2. Metodología

La investigación es de tipo sustantiva. Esto es debido a que trata de dar respuesta a las problemáticas teóricas específicas, buscando principios y leyes generales con el fin de obtener una teoría con bases científicas demostrables (Sánchez y Reyes 2015). Es de diseño Descriptivo - Correlacional, cuyo fin es conocer la relación existente entre dos o más variables en una muestra determinada, o el grado de correlación que puede llegar a existir entre dos fenómenos o eventos (Sánchez & Reyes 2015).

La población estudiada consistía en 17021 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, de una universidad privada de Trujillo. El tamaño de la muestra fue determinada a través de la fórmula de Corchan quedando la muestra estará constituida por 376 estudiantes universitarios siguiendo la frecuencia de estudiantes según el sexo. Se aplicó un muestreo aleatorio simple. Dicho muestreo es tipo probabilístico, debido a que todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados para constituir la muestra. Además, los participantes de la muestra presentan criterios de homogeneidad. (Sheaffer, R. y Mendenhall, W. 2007)

Para la investigación, se utilizó la técnica de Evaluación Psicométrica, la cual está inmersa en el proceso de evaluación psicológica; para esto utiliza pruebas psicométricas como instrumento de medición con el objetivo de lograr obtener una información amplia de los sujetos, con el fin de que el investigador pueda crear hipótesis de trabajo, lo cual orientará su actuar evaluativo y diagnóstico. (González, 2007, p. 9). Empleándose 2 instrumentos de medición:

Escala sobre estilos de apego en vínculos románticos

La escala de Estilos de Apego en vínculos Románticos, fue desarrollado por Casullo y Liporace (2005). La procedencia de la prueba es de Buenos Aires Argentina cuyo propósito es evaluar los estilos de apego en población adulta y adolescente. Este instrumento se sustenta en la teoría del Apego de Bowlby, J. (1979). La administración es Individual y Colectiva y no tiene tiempo límite. La escala de Estilos de Apego está dividida en dos partes, una referente a los vínculos no románticos con 11 reactivos y la segunda a los vínculos románticos con 9 ítems. Los evaluados deberán escoger las respuestas a las preguntas mediante la utilización de una escala Likert con cuatro puntuaciones. Las dos escalas (no románticas y románticas) miden tres

dimensiones: temeroso-evitativo, ansioso y seguro. En la aplicación del instrumento la consigna es: Lea las siguientes frases y marque su respuesta pensando en su forma de ser y sentir. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sea sincero al responder. Coloque los números correspondientes: 1: casi nunca, 2 a veces, 3: con frecuencia y 4: casi siempre; estas respuestas se dan tanto para los ítems relacionados con los vínculos no románticos y vínculos románticos. La calificación se obtiene a través de tres puntuaciones parciales para cada escala (seis en total), sumando los valores asignados por el examinado a cada reactivo. Dado que se trata de la evaluación de los tres estilos de apego en cada situación vincular (no romántica y romántica), no se calculan puntuaciones totales y debe considerarse el estilo de apego presente el cual obtenga la puntuación más alta. En cuanto a la escala en vínculos no románticos, el análisis factorial arrojó tres factores, (temeroso-evitativo, ansioso y seguro) que explican el 45% de la varianza total (19% en Factor 1, 15% el factor 2 y 11% el Factor 3). En cuanto a los vínculos románticos, se utilizaron los mismos factores, que explican el 50.4% de la varianza total (20.4%, 17.65% y 12.4% para cada factor). Los índices obtenidos, por medio del cálculo de la correlación entre el ítem y la puntuación total, corregida, han sido en todos los casos, superiores a 0 y no negativos, indicando una correcta discriminación.

Validez: Debido a que la prueba no cuenta con una estandarización en una población similar en la ciudad de Trujillo, se realizó la adaptación psicométrica del instrumento, para eso se tomó como población a los 17021 estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo, con una muestra de 1004 estudiantes pertenecientes a todas las carreras, la muestra fue estimada mediante un muestreo aleatorio simple de tipo probabilístico. En cuanto a la validez de constructo analizado mediante el análisis factorial confirmatorio, bajo el método Trifactorial se obtuvo índices que demuestran un buen ajuste del modelo, con valores del índice de bondad de ajuste GFI = .956 y el índice ajustado de bondad de ajuste AGFI = .963. Además, se obtuvieron las cargas factorial de los 9 ítems, las cuales oscilaron entre .51 y .76, determinando 3 factores. Finalmente, se obtuvo la validez de los ítems mediante el análisis de correlación ítem-test corregidos, logrando determinar que todos los ítems presentaban índices mayores a .30 con valores que oscilaron entre .581 y .658.

Confiabilidad: Para la estimación de la confiabilidad se utilizó el método de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach y el omega de McDonald, obteniendo valores para la escala de .806 y .802, califica como muy buena; en cuanto los indicadores Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro, obtuvieron valores alfa de .737, .717 y .703 y valores omega de .732, .706, .709, puntuaciones que son calificadas como muy respetables.

Escala de Actitudes hacia el amor (LAS Short Form)

Desarrollada por Hendrick, C y Hendrick, S. S., y Dicke (1998), la escala de Actitudes hacia el amor busca evaluar los estilos de amor propuestos por la teoría de Lee (1973, 1976): Eros, Ludus, Storge, Pragma, Manía y Ágape. Consta con diferentes versiones, siendo la versión original de 42 ítems, sin embargo, se utilizó la versión LAS Short Form de 18 ítems, la puntuación se realiza mediante una puntuación escalar que va del 1 al 5 (1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Completamente de acuerdo), por lo que a medida que la puntuación sea mayor, aumentará la percepción del evaluado sobre determinado estilo de amor. El instrumento mide una actitud hacia el amor predominante (Pragma, Manía y Ágape) y un estilo de amor (Eros, Ludus, Storge), por lo que debe de escogerse el puntaje mayor correspondiente a la actitud y estilo que están presentes en cada individuo.

Validez: Debido a que la prueba no cuenta con una estandarización en una población similar en la ciudad de Trujillo, se realizó la adaptación psicométrica del instrumento, para eso se tomó como población a los 17021 estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo, con una muestra de 1004 estudiantes pertenecientes a todas las carreras, la muestra fue estimada mediante un muestreo aleatorio simple de tipo probabilístico. En cuanto a la validez de constructo analizado mediante el análisis factorial confirmatorio, bajo el método Trifactorial se obtuvo índices que demuestran un buen ajuste del modelo, con valores del índice de bondad de ajuste GFI = .912 y el índice ajustado de bondad de ajuste AGFI = .923. Además, se obtuvieron las cargas factorial de los 18 ítems, las cuales oscilaron entre .45 y .75, determinando 6 factores. Finalmente, se obtuvo la validez de los ítems mediante el análisis de correlación ítem-test

corregidos, logrando determinar que todos los ítems presentaban índices mayores a .30 con valores que oscilaron entre .311 y .568.

Confiabilidad: Para la estimación de la confiabilidad se utilizó el método de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach y el omega de McDonald, obteniendo valores para la escala de .802 y .805, califica como muy buena; en cuanto los indicadores Eros, Ludus, Storge, Pragma, Manía y Ágape, obtuvieron valores alfa de .756, .706, .765, .796, .756, .735 y valores omega de .753, .713, .753, .785, .745, .739, puntuaciones que son calificadas como muy respetables.

Procedimiento

Después de haber realizado las coordinaciones pertinentes con las direcciones de escuela de los diferentes programas universitarios, se ingresó a los salones y se explicó el propósito de la investigación, dando lectura al protocolo de consentimiento informado recalándose que la participación era voluntaria, poniendo énfasis en la confidencialidad de los datos. Después, de verificar la aprobación del consentimiento informado se procedió a aplicar los instrumentos. Se repartió el primer cuestionario “Escala de Tipos de Apego” y se leyeron las instrucciones, seguidamente se preguntó si es que existían dudas y se procedió a dar respuestas a las mismas, además se mencionó que, de tener alguna otra duda durante el desarrollo del cuestionario levanten la mano para poder aclarar la duda. Una vez que todos terminaron, se recogió la prueba, entregando el segundo cuestionario “Escala de Actitudes hacia el Amor”, repitiendo los pasos previamente realizados con la aplicación del primer instrumento. Una vez finalizada la evaluación se expresó el agradecimiento por la participación y se procedió a la codificación de los datos y rotulación de las pruebas. Finalmente, los datos fueron ingresados en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel para proceder con su análisis estadístico.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados con el soporte del paquete estadístico SPSS 24.0. Se realizó el análisis descriptivo de las variables, elaborando tablas de distribución de frecuencias simples y porcentuales, para organización y presentación de los resultados obtenidos referente a los indicadores de los Estilos de Apego y las Actitudes Hacia el Amor en la muestra aplicada en el

estudio. Después, se determinó el cumplimiento de la normalidad de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos mediante la aplicación del estadístico Kolmogorov-Smirnov, por lo que se utilizó la correlación de Pearson para el análisis correlacional. Finalmente, se elaboró tablas de correlación entre los Estilos de Apego y las Actitudes hacia el Amor.

7.3. Resultados y Discusión

Resultados

En los estudiantes universitarios predomina el apego Temeroso-Evitativo con un 44.4%, seguido del estilo Seguro con un 33%, finalmente, el estilo Ansioso con 22.6%.

Tabla 1

Estilo de Apego en Estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo

Estilo de Apego	F	%
Temeroso-Evitativo	167	44.4
Ansioso	85	22.6
Seguro	124	33
Total	376	100

En cuanto a las actitudes hacia el amor y estilos de amor, los estudiantes universitarios muestran la actitud hacia el amor predominante que es la Pragma con un 49.2%, en segundo lugar, está el estilo Ágape con un 26.6%, finalmente, el estilo Manía 24.2%. Por otro lado, en cuanto a los Estilos de Amor, predomina el estilo de amor Eros en el 46.8%, seguido del estilo Storge con un 34%, finalmente el estilo Ludus con un 19.1%.

Tabla 2

Actitudes Hacia el Amor y Estilos de Amor en Estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo

Actitudes Hacia el Amor	F	%
Pragma	185	49.2
Manía	91	24.2
Ágape	100	26.6
Total	376	100
Estilos de Amor	F	%

Eros	176	46.8
Ludus	72	19.1
Storge	128	34
Total	376	100

Tras la prueba de correlación de Pearson, se puede observar una correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio, entre los Estilos de Apego Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro con la Actitud Hacia el Amor Pragma.

Por otro lado, existe correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio, entre el Estilo de Apego Ansioso y la Actitud Hacia el Amor Manía. Por otro lado, no encontró relación significativa ($p > .05$) en los Estilos de Apego Temeroso-Evitativo y Seguro y la Actitud Hacia el Amor Manía.

Finalmente, se presenta correlación altamente significativa ($p < .01$) directa y en grado medio, entre los Estilos de Apego Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro con la Actitud Hacia el Amor Ágape.

Tabla 3

Correlación de los Estilos Apegos con las Actitudes Hacia el Amor en Estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo.

Actitudes Hacia el Amor		Estilos de Apego		
		Temeroso-Evitativo	Ansioso	Seguro
Pragma	Correlación	-.159**	-.243**	-.163**
	Sig. (p)	.002	.000	.002
Manía	Correlación	-.042	.175**	-.086
	Sig. (p)	.414	.001	.097
Ágape	Correlación	.204**	.357**	.134**
	Sig. (p)	.000	.000	.009

Nota: ** $p < .01$

Así mismo tras la prueba de correlación de Pearson, se puede observar una correlación altamente significativa ($p < .01$) directa y en grado medio, entre el Estilo de Apego Seguro y la

Actitud Hacia el Amor Eros. Por otro lado, no encontró relación significativa ($p > .05$) en los Estilos de Apego Temeroso-Evitativo y Ansioso y la Actitud Hacia el Amor Eros.

Por otro lado, existe correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio, entre los Estilos de Apego Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro con la Actitud Hacia el Amor Ludus

Encontrándose finalmente correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio, entre los Estilos de Apego Temeroso-Evitativo y Ansioso con la Actitud Hacia el Amor Storge. Sin embargo, no se encontró relación ($p > .05$) entre el Estilo de Apego Seguro y la Actitud Hacia el Amor Storge.

Tabla 4

Correlación de los Estilos Apegos con los Estilos de Amor en Estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo.

Estilos de Amor		Estilos de Apego		
		Temeroso-Evitativo	Ansioso	Seguro
Eros	Correlación	.091	.022	.273**
	Sig. (p)	.078	.671	.004
Ludus	Correlación	-.268**	-.125**	-.142**
	Sig. (p)	.000	.016	.006
Storge	Correlación	-.222**	-.198**	.084
	Sig. (p)	.000	.000	.104

Nota: ** $p < .01$

Discusión

El amor es un tema tan tocado, tan hablado, tan misterioso y, sobre todo, tan fantástico. ¿Qué hace que una persona se enamore?, puede que interfieran múltiples factores como el ambiente donde se conoce una persona con otra, la relación que tienen antes, durante y después de enamorarse, etc. Pero, en esta investigación lo que se ha tratado de lograr es enfocar el entendimiento del amor a aspectos más personales como, por ejemplo, la personalidad misma. Como la personalidad no es algo que se asigna, se aprende o se escoge, nos pone a pensar en todo su desarrollo, empezando obviamente por la infancia.

Por lo antes expuesto, es que se pensó en Jhon Bowlby, J. (1988) dado que él expresa la formación de la personalidad en base a las relaciones afectivas desde el nacimiento con el cuidador principal, estructurando de esta manera patrones de personalidad a futuro que medirán en cierta medida las interacciones personales y de pareja que tenga cada individuo.

Tomando como un segundo eje, Lee, J. A. (1973; 1979), explica cómo las personas vivencian el amor encontrando estilos, como una tipología en la que todas las personas, dependiendo de su personalidad, encajan; por otro lado, nos habla de actitudes, que es la forma como cada uno reacciona ante el amor.

En el presente estudio se encontró correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio entre los Estilos de Apego y el indicador Pragma; esto quiere decir que, en la medida que una persona de mayor valoración positiva a la formación de parejas sentimentales con características como pueden ser carreras afines con la propia, aceptación por parte de la familia o rasgos que pueden dar a entender que la pareja puede convertirse en un buen padre o madre; menor serán los comportamientos tales como el miedo a las relaciones afectivas por ser socialmente inhibidos como en el apego Temeroso-Evitativo, tendencia a autoperibirse de manera negativa y dando una valoración positiva a los demás como en el apego Ansioso, o demuestran confianza en sí mismos e interés en las relaciones estables como en el apego Seguro. Los datos obtenidos difieren respecto a los encontrados por Artigüé, E. (2014) quien no encontró relación entre la actitud Pragma y los estilos Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro. Esto daría a entender que el tipo de apego desarrollado en la infancia y el cual se mantiene hasta la actualidad, no estaría directamente relacionado en la búsqueda de la complementariedad con la pareja, debido a que los tres estilos de apego pueden presentar una actitud hacia el amor de tipo Pragma.

Además, existe correlación altamente significativa ($p < .01$) directa y en grado medio entre la actitud Manía con el Estilo de Apego Ansioso. Esto indica que la persona que presenta tendencia a autoperibirse de manera negativa, brindando una valoración positiva a los demás, presenta a su vez el amor posesivo y celoso, buscando en cada momento la aceptación y no rechazo de la pareja. Esto podría deberse a que las personas maniacas tienen la necesidad de

asegurar el afecto de la pareja a cualquier costo, y ello reforzaría las conductas de celos de las personas Ansiosas que se han gestado desde la infancia. Datos que son corroborados por Hendrick, C y Hendrick, S. S. (1993), Levy, M.B. y Davis, K.E. (1988) y Artigüé, E. (2014), los cuales encontraron una correlación directa y positiva entre la actitud hacia el amor Manía y el estilo de apego Ansioso. Sin embargo, la actitud Manía, evidencia que no existe correlación ($p > .01$) con los estilos Temeroso-Evitativo y Seguro, ello indica que el que la persona tenga una actitud posesiva y celosa con la pareja, no asegura que vaya a presentar una tendencia a sentir miedo de las relaciones afectivas y ser socialmente inhibido como en el apego Temeroso-Evitativo o seguro de sí mismo e interesado en las relaciones afectivas como en el apego Seguro. Esto es corroborado por Artigüé, E. (2014) en cuanto al estilo Seguro, debido a que ella encontró que no había correlación entre esas variables. Sin embargo, también refuta la correlación encontrada con el apego Temeroso-Evitativo debido a que ella encontró una correlación altamente significativa y positiva entre la actitud Manía y el estilo Temeroso-Evitativo. Las diferencias encontradas con este último autor podrían deberse a las discrepancias socio-político-culturales de los estudiantes de Buenos Aires y los estudiantes de Trujillo.

Finalmente, se encontró correlación altamente significativa ($p < .01$) directa y en grado medio entre la actitud Ágape con los estilos Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro. Esto da a entender que a medida que las personas presenten un mayor nivel de amor altruista, desinteresado y sacrificado, mayor serán las conductas tales como el miedo a las relaciones afectivas por ser socialmente inhibidos como en el apego Temeroso-Evitativo, tendencia a autoperibirse de manera negativa y dando una valoración positiva a los demás como en el apego Ansioso, o demuestran confianza en sí mismos e interés en las relaciones estables como en el apego Seguro. Los datos discrepan de los estudios realizados por Levy, M.B. y Davis, K.E. (1988) y Artigüé (2014), debido a que ellos no encontraron relación entre estos indicadores. Esto implicaría que cualquier tipo de apego generado en la infancia podría desencadenar en un amor sacrificado, por lo que es posible que la existencia de otras variables como el tipo de pareja, el tiempo de relación u otros aspectos sociodemográficos, podrían explicar en mayor medida esta relación.

Así mismo se encontró que existe correlación entre los Estilos de Amor con los Estilos de Apego en estudiantes universitarios de una universidad privada de Trujillo. Se encontró correlación altamente significativa ($p < .01$) directa y en grado medio entre la Actitud Hacia el Amor Eros con el Estilo de Apego Seguro. Lo que significa que, a medida que las personas presenten un mayor grado de amor pasional donde ven a las relaciones sexuales como la cumbre de la relación de pareja, mayor será la confianza en sí mismos y demostrarán interés en las relaciones de pareja duraderas. Esto implicaría que el desarrollo del apego seguro en la infancia y su repercusión en el establecimiento de relaciones de pareja estables, buscaría la estabilidad de una relación afectiva, mostrando el amor como una pasión principal dentro de la dinámica misma de la relación. Datos corroborados por Shaver, P.R. y Hazan, C. (1988) debido al planteamiento del apego Seguro, porque estos sujetos tienen confianza en sí mismos e interés por las relaciones duraderas, debido a esto es que se relaciona de forma positiva con el estilo de amor Eros, así también se corrobora con Levy, M.B. y Davis, K.E. (1988) y Carreras, M. A., Brizzio, A., González, R., Mele, S. & Casullo, M.M., (2008) quienes encontraron la correlación significativa entre ambos indicadores. Sin embargo, no existe correlación significativa ($p > .01$) entre el estilo Eros y los estilos Ansioso y Temeroso-Evitativo, por lo que la persona que demuestre un estilo pasional de amor, no necesariamente desarrollará conductas tales como el miedo a las relaciones afectivas por ser socialmente inhibidos como en el apego Temeroso-Evitativo, o tendencia a autoperibirse de manera negativa y dando una valoración positiva a los demás como en el apego Ansioso. Esto es corroborado por Levy, M.B. y Davis, K.E. (1988) quienes tampoco encontraron correlación entre el estilo Eros y los estilos Ansioso y Temeroso-Evitativo y difiere de lo encontrado por Artigüé, E. (2014), quien encontró una correlación altamente significativa ($p < .01$) e inversa entre los anteriores estilos mencionados.

Por otro lado, se estableció correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio entre Estilo de Amor Ludus con los estilos Temeroso-Evitativo, Ansioso y Seguro. Por lo que se infiere que a medida que las personas presenten una mayor tendencia a tener relaciones esporádicas o varias parejas, mayor será la presencia de comportamientos tales como el miedo a las relaciones afectivas por ser socialmente inhibidos como en el apego Temeroso-Evitativo, tendencia a autoperibirse de manera negativa y dando una valoración positiva a los demás

como en el apego Ansioso, o demuestran confianza en sí mismos e interés en las relaciones estables como en el apego Seguro. Artigüé, E. (2014) no encontró relación alguna entre este estilo de amor y los estilos de apego, sin embargo, Hazan, C. y Shaver, P.R. (1987) y Levy, M.B. y Davis, K.E. (1988) encontraron una relación significativa y directa entre el estilo de amor Ludus y el estilo de apego Seguro. Por lo que se infiere que los Ludus pueden estar presentes sin importar el estilo de apego que hayan desarrollado en la infancia, debido a que el Ludus escapa de las relaciones de pareja formarles o no considera que pueda establecer una duradera, por lo que el tener contacto esporádico y buscar las relaciones sexuales como punto álgido de una relación de pareja. Las discrepancias encontradas con los mencionados autores podrían deberse a las diferencias socioculturales de las muestras de estudio, debido que estas pertenecen a países del primer mundo.

Finalmente, se encontró una correlación altamente significativa ($p < .01$) inversa y en grado medio entre el Estilo de Amor Storge con los estilos Temeroso-Evitativo y Ansioso. Esto daría a entender que a medida que las personas busquen el amor producto de una amistad larga y duradera, para tener una relación larga y perdurable en el tiempo, menor serán las conductas de evitación como las personas con estilo de apego Ansioso o miedo a las relaciones afectivas por ser socialmente inhibidos como los sujetos con estilo de apego Temeroso-Evitativo. Artigüé, E. (2014) corrobora estos datos, debido a que ella encontró una correlación altamente significativa ($p < .01$) e inversa entre el estilo Storge y el estilo Temeroso-Evitativo, por otro lado, no encontró correlación significativa ($p > .05$) entre el estilo Storge y el estilo Ansioso. Lo anterior mencionado puede ser entendible debido a que el apego Temeroso-Evitativo y Ansioso no destacan por las relaciones duraderas y estables, por lo que resultaría difícil concebir que estudiantes con esos estilos de apego que buscaran el amor dentro de una relación de amistad larga y duradera. Sin embargo, no encontró correlación significativa ($p > .05$) entre el estilo Storge y el estilo Seguro. Esto significaría que aquellas personas que busquen una relación duradera basada en el compromiso, compañerismo y la confianza, no necesariamente van a presentar conductas relacionadas con la seguridad en sí mismos. Datos que son corroborados por Artigüé, E. (2014), quien tampoco encontró correlación significativa ($p > .05$) entre los mencionados estilos.

Ante lo expuesto se infiere que existe relaciones significativas entre las variables de estudio: Estilos de Apego y las Actitudes Hacia el Amor.

Por otro lado, como primer objetivo específico del estudio, se buscó: Identificar el estilo de apego predominante en estudiantes universitarios de una universidad privada de Trujillo. Se aprecia predominancia del apego Temeroso-Evitativo con un 44.4%, seguido de un 33% que presenta un apego Seguro y finalmente un 22.6% presenta un apego ansioso. Esto significa que la mayoría de estudiantes universitarios al poseer apego Temeroso-Evitativo presentan miedo o inseguridades en relación a la intimidad con otras personas, llegando a ser inestables en su afectividad, por lo que les restan importancia a las relaciones de pareja. Estos datos son corroborados por Artigüé, E. (2014) quien encontró en su estudio una prevalencia mayoritaria del estilo de apego Temeroso-Evitativo con una media de 8.31. Esta información da a pensar que los estudiantes universitarios provendrían de familias las cuales no brindaron una adecuada relación nutricia cuando estos eran infantes, posiblemente debido a que las características socioeconómicas de los estudiantes de esta universidad privada de la ciudad de Trujillo son media-alta, implicaría familias interesadas en el bienestar económico con ambos padres trabajando, no habiendo brindado suficiente tiempo de calidad a sus hijos.

Como segundo objetivo específico del estudio, se buscó: Identificar la actitud hacia el amor predominante en estudiantes universitarios de una universidad privada de Trujillo. Encontrando que la actitud predominante es Pragma con un 49.2%, en segundo lugar, está el estilo Ágape con un 26.6%, finalmente el Manía 24.2%. Es decir, la mayoría de estudiantes universitarios, buscan complementariedad en sus parejas, examinando aspectos que tengan en común o sean complementarios, cómo lo pueden ser la carrera que estudian o ejercen, las cualidades personales como el ser padre o madre, etc. Artigüé, E. (2014) encontró la prevalencia mayoritaria de la actitud Pragma con una media de 9 en una población universitaria. Debido a que los estudiantes se encuentran en una formación académica superior, sus intereses y preferencias están enfocadas en el futuro, por lo que buscar parejas que complementen o sean iguales en cuanto a objetivos de vida, sería una prioridad naciente en ellos

Además, se observa predominio del estilo de amor Eros con un 46.8%, seguido del estilo Storge con un 34%, finalmente el estilo Ludus con un 19.1%. Esto da a entender que la mayoría de estudiantes tienen un estilo de amor pasional, donde el aspecto principal se basa en las relaciones sexuales. Esto es corroborado por Camacho, J. et al (2012) dónde se encontró la predominancia de la actitud Eros con una media de 3.8. Si bien es cierto, los estudiantes universitarios se encuentran en un rango de edad que los cataloga como adultos, ellos recientemente han dejado la adolescencia y debido a que el mundo entero gira en torno a la obtención de placer y la sobresexualización, la búsqueda de sexo en una pareja puede ser uno de los principales motivos o estímulos buscados al momento de entablar una relación de pareja.

7.4. Conclusión

Existe relación significativa entre los Estilos de Apego y las Actitudes Hacia el Amor en estudiantes universitarios, siendo el estilo de apego predominante, el apego Evitativo. En cuanto a la Actitud Hacia el amor predominante es la actitud Pragma. Esto implicaría que los patrones afectivos aprendidos en la infancia generan un patrón interactivo en la forma en la cómo los jóvenes perciben y experimental el amor en las relaciones de pareja. Las correlaciones clave son las encontradas entre Pragma y Ludus indicando que quienes priorizan la utilidad o la evitación del compromiso muestran menor seguridad, mayor ansiedad o evitación en sus vínculos. En cuanto a la correlación de Ágape y Eros, el amor altruista y pasional está relacionado con la confianza en sí mismo y el interés por las relaciones estables. Además, la correlación entre Manía y apego Ansioso, ubica el rasgo posesivo y celotípico con la autopercepción negativa y la dependencia afectiva.

En términos generales, al encontrar un predominio del apego temeroso – evitativo, el 44.4% de los estudiantes puede tener un miedo a la intimidad, inestabilidad afectiva y desvalorización de las relaciones de pareja, posiblemente asociado a dificultades tempranas en el cuidado insuficiente por parte de los cuidadores principales. Por otro lado, el predominio de la actitud pragma en el 49.2% de los estudiantes priorizan la complementariedad con su pareja como el tener carreras afines, cualidades parentales o tener objetivos compartidos, por lo que ven al amor como algo utilitario a largo plazo. Además, el estilo de amor predominante fue el

eros en el 46.8% de los estudiantes, por lo que el amor romántico y pasional suele ser el principal motor de la relación de pareja, viendo las relaciones sexuales como el culmen máximo de la relación sentimental.

Este estudio tiene diversas implicancias, empezando por las encontradas en un plano teórico, dónde los resultados son respaldados por teorías como la del apego de Bowlby y la de los estilos del amor de Lee; de esta manera, surgen nuevas perspectivas sobre las relaciones amorosas modernas, dónde la mayoría de los estudiantes trata de encontrar un enfoque utilitario en la relación sentimental y podría ser un mecanismo compensatorio ante el miedo por el rechazo.

En un nivel práctico, se podrían empezar hacer intervenciones para la modificación de creencias irracionales sobre las relaciones, promoviendo talleres de educación afectiva o servicios de consejería psicológica. Además, debido a combinaciones como el apego temeroso-evitativo con las actitudes Ludus, que podrían llegar a explicar la fragilidad de las relaciones juveniles, se podría abordar talleres de comunicación asertiva y manejo de conflictos.

Finalmente, para futuras investigaciones, es recomendable explorar el rol de ciertas variables socioculturales o demográficas en los estilos de apego, contrastar los resultados de manera longitudinal para evaluar cómo evolucionan las actitudes hacia el amor con las intervenciones y replicar el estudio en otras universidades de distintas regiones del Perú y el mundo.

Referencias bibliográficas

- Artigué, E. (2014) Estilos de Apego en vínculos románticos y actitudes hacia el amor. Universidad Abierta Interamericana. Argentina.
- Azcárate, P. (1871) Platón, Obras completas, edición de Patricio Azcárate. Madrid. Tomo 5
- Bowlby, J. (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1988). Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Buenos Aires: Paidós.

- Cantón J., Cortés M., Justicia M.a (2002) Las consecuencias del divorcio en los hijos. Psicopatología clínica, legal y forense, Vol. 2, N°3, 2002, pp. 47 – 56.
- Camacho, J.M., Regalado, P., Carrea, G., Grosso, C., Geleazzi, F., Gunther, G., Gasco, M. S., Delfino, A., Ramos, J. (2012). Actitudes hacia el amor y estilo de humor en mujeres y varones: ¿nos diferencia el sexo y el género?. *Psiciencia, Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 4(1), 13-27.
- Carreras, M. A., Brizzio, A., González, R., Mele, S. & Casullo, M.M., (2008). Los estilos de apego en los vínculos románticos y no románticos. Estudio comparativo con adolescentes argentinos y españoles. *Ridep*, 25 (1), 107-124.
- Casullo, M. M. (2005). El capital psíquico. *Aportes de la Psicología Positiva. Psicodebate*, 6, 59-72.
- Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (2005). Los estilos de apego. Teoría y medición. Buenos Aires: JVE.
- Díaz Loving, R. y Sánchez Aragón, R. (2002). Psicología del amor. Una visión integral de la relación de pareja. (pp.15-35) México DF: UNAM.
- Fromm, E. (1974). El arte de Amar. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, F. M. (2007). Instrumentos de Evaluación Psicológica. Recuperado de http://newpsi.bvpsi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf
- Hatfield, E., y Walster, G. W. (1978). A new look at love. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Hazan, C. y Shaver, P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C. y Shaver, P.R. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of personality and social Psychology*, 52, 270-280.

- Hendrick, C y Hendrick, S. S. (1993). Love as friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 459-466.
- Hendrick, C y Hendrick, S. S., y Dicke (1998). The Love Attitudes Scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(2), 147-159.
- Hidalgo N., et al. (2016) Perú: Natalidad, Mortalidad y Nupcialidad, 2016 (Departamento, provincia y distrito). INEI. Perú. Revisado el 11/09/2018 a las 2:45 pm en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1485/libro.pdf
- Lee, J. A. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Lee, J. A. (1976). *The colors of love*. New Press: Notario.
- Levy, M.B. y Davis, K.E. (1988). Love styles and attachment styles compared their relations to each other and to various relationship characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 439-471.
- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. Der artgenose als auslösendes moment sozialer verhaltensweisen. (The companion in the bird's world). *Journal für Ornithologie*, 83, 137-413. (Traducción abreviada en ingles publicada en 1937 en *Auk*, 54, 245-273).
- Padilla, G., & Díaz Loving, R. (2002). *La pasión, el romance y la sexualidad en las relaciones de pareja*. La Psicología Social en México, IX, Ciudad de México, México: AMEPSO.
- Sangrador, J., L. (1993). Consideraciones psicosociales sobres el amor romántico. *Psicothema*, 5, 181-196.
- Sánchez y Reyes (2015) *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima, Perú: Bussines Support Aneth SRL.
- Shaver, P.R. y Hazan, C. (1988). A biased overview of the study of love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 473-501.
- Shaver, P.R., Hazan, C. y Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioural systems. En R.J. Sternberg y M. Barnes (Eds.), *the psychology of love*

(pp. 68-99). New Haven, CT: Yale University Press.

Sheaffer, R. y Mendenhall, W. (2007) Elementos de muestreo. 6ta ed. P 152. España: Thomson.

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 2, 119-136.

Valencia, M. González, W. (2008) Etología del apego y del reconocimiento en el ser humano, El hombre y la máquina. Universidad Autónoma de Occidente. Colombia. Pp 40-51

Capítulo VIII

ESTRATEGIA EDUCATIVA VIVENCIAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: UNA INTERVENCIÓN CUASIEXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA TÉCNICA

Luisa Leyla Caipo Chu, Luisa Bertha Chu Campos

8. ESTRATEGIA EDUCATIVA VIVENCIAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: UNA INTERVENCIÓN CUASIEXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA TÉCNICA

AN EXPERIENTIAL EDUCATIONAL STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES: A QUASI-EXPERIMENTAL INTERVENTION IN NURSING STUDENTS

Luisa Leyla Caipo Chu

Doctora en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

lcaipoc.a@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4244-8239>

Luisa Bertha Chu Campos

Doctora en Enfermería

Universidad Privada Antenor Orrego

lchuc@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-2204-5886>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado, Trujillo 2023. Se trató de una investigación de tipo aplicativo con diseño cuasiexperimental, donde participaron 78 estudiantes distribuidos en un grupo experimental (n=40) y un grupo control (n=38), seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El instrumento fue el Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE), que presentó una confiabilidad de 0,879 (Alfa de Cronbach) y una validez 1,00 (V de Aiken). Los resultados del pretest indicaron que el 65% de estudiantes presentaban un nivel medio de competencias socioemocionales, el 30% un nivel bajo y solo 5% un nivel alto. Tras la implementación de la intervención educativa "Gestionando mis emociones", se observó una mejora significativa en el grupo experimental: el nivel medio se elevó a 75% y tanto nivel alto y bajo lograron un 12,5%. La puntuación aumentó de 214,15 a 231,33, evidenciando un fortalecimiento en todas las dimensiones evaluadas. Se evidenció un

efecto positivo y estadísticamente significativo de la intervención educativa ($p < 0.01$), aceptándose la hipótesis planteada con un nivel de confianza del 95%.

Palabras clave: Habilidades sociales, Aprendizaje experiencial, Programas educativos, Enfermería, Habilidades sociales, Educación en enfermería, Aprendizaje basado en la experiencia.

Abstract

The present study aimed to strengthen socio-emotional competencies in technical nursing students at a private institute, Trujillo 2023. This was an applied research with a quasi-experimental design, with 78 students participating. They were distributed into an experimental group ($n=40$) and a control group ($n=38$), selected through non-probability convenience sampling. The instrument was the Inventory of Socio-Emotional Competencies for Adults (ICSE), which presented a reliability of 0.879 (Cronbach's alpha) and a validity of 1.00 (Aiken's V). The results of the pretest indicated that 65% of students presented an average level of socio-emotional competencies, 30% a low level, and only 5% a high level. After the implementation of the educational intervention "Managing my emotions", a significant improvement was observed in the experimental group: the average level rose to 75% and the high and low levels reached 12.5%. The score increased from 214.15 to 231.33 points, demonstrating a strengthening in all the dimensions evaluated. It is concluded that the educational intervention had a positive and statistically significant effect ($p < 0.01$), accepting the proposed hypothesis with a 95% confidence level.

Keywords: Social skills, Experiential learning, Educational programs, Nursing, Social Skills, Nursing Education, Experience-Based Learning.

8.1. Introducción

Durante las últimas décadas, el término competencias emocionales ha adquirido reconocimiento internacional por diversas organizaciones, dada su relevancia para la formación integral del ser humano. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

la Cultura (UNESCO, 1996), en el Informe Delors, propone cuatro pilares de la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. Especialmente aprender a convivir y aprender a ser, están vinculados directamente con el desarrollo de las competencias, al promover la empatía, la vida en comunidad, la autorregulación, los cuales son elementos esenciales para desarrollar relaciones interpersonales efectivas y enfrentar desafíos de la vida contemporánea.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) señala que los cambios que se han producido tanto en los negocios como en la economía ponen cada vez más énfasis en el elemento de la inteligencia emocional. Esto ha influido en la demanda del mercado laboral, puesto que como destaca Goleman (2000) se buscan profesionales con habilidades sociales y emocionales, además del conocimiento académico.

Un referente importante en la reforma educativa en la Unión Europea ha sido el “Proyecto Tuning” desarrollado entre 2000 y 2004, el cual ha contribuido de manera significativa en el currículo de las universidades. Este propone dos tipos de competencias esenciales para los egresados universitarios: competencias genéricas (transversales) y competencias específicas (profesionalizadoras) (González & Wagenaar, 2003). Estas competencias específicas significan los conocimientos, actitudes e intereses de su área, en cambio, las competencias genéricas son universales para cualquier egresado de estudios superiores, especialmente en carreras del área de la salud, donde el trato directo con personas es fundamental.

En esa misma línea, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) sostiene que las competencias necesarias para las profesiones del futuro no pueden desarrollarse a través de métodos convencionales, sino que deben integrar factores académicos, sociales y culturales. Asimismo, enfatiza la importancia de una educación integral para la formación de profesionales competentes.

Esta necesidad se intensificó durante y después de la pandemia de COVID - 19, cuando el personal de salud tuvo que enfrentar no solo situaciones clínicas sin precedente sino también emocionales, tal como lo mencionan Blake y Wadhwa (2020), las pérdidas no solo fueron humanas, sino que provocó una crisis de salud mental mundial, lo que condujo a una recesión

económica peor que la ocurrida tras la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) ha enfatizado la necesidad de fortalecer la fuerza laboral de enfermería a nivel mundial debido a que este sector representa más de la mitad del personal sanitario y brinda servicios esenciales dentro del sistema de atención médica.

Estas competencias toman especial énfasis en el área de la salud. En enfermería el desarrollo de estas, fortalece la atención de calidad al paciente basado en un cuidado holístico. El problema radica cuando los proveedores de atención en salud, carecen de estas competencias, descuidando la relación con el paciente. Por ello el desarrollo de las competencias socioemocionales son fundamentales en salud, tanto para el personal como para los receptores de cuidado. Por cuanto estas competencias más se entrenen y refuercen, más se fortalecerán (Sharon & Grinberg, 2018).

Diversas investigaciones han profundizado en el desarrollo de estas competencias en el campo de la salud. En Colombia, Ruiz González y Muñoz Argel (2025), es un estudio cuantitativo descriptivo-comparativo, evidenciaron niveles medio en la mayor parte de las competencias socioemocionales como empatía, asertividad y optimismo en los profesionales de salud de hospitales de segundo nivel. En Perú, Ramos Clavo et al. (2024) mediante un estudio fenomenológico, destacaron la importancia que tiene la relevancia de la empatía y la autorregulación emocional en el ambiente educativo y que un adecuado desarrollo de estas competencias influye positivamente en la adaptación al entorno tanto social y académico. Por su parte en México, Rodríguez y Herrera (2020), en su estudio cualitativo, resaltan el impacto de aplicar metodologías vivenciales puesto que potencian el aprendizaje de estas habilidades socioemocionales promoviendo una formación integral.

Existen diversas aproximaciones teóricas sobre la inteligencia emocional (IE). Mayer y Salovey (1997), afirman que la IE es considerada una habilidad dirigida al procesamiento de la información emocional, trabaja conjuntamente emocionales y razonamiento, lo cual permite una mejor adaptación emocional y un razonamiento más efectivo, pensando de una forma más inteligente y tomando decisiones más inteligentes sobre nuestra vida emocional. La IE, se estructura a través de cuatro habilidades fundamentales, como son la habilidad para percibir,

valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Además, estos autores resaltan que los estudiantes están expuestos a situaciones cotidianas en las que deben apoyarse en el uso de sus habilidades emocionales para adaptarse adecuadamente al contexto y poder superar diversas situaciones en su vida académica y laboral con éxito. Sostiene que estas habilidades pueden desarrollarse mediante la educación y la práctica. Las personas con altos niveles de inteligencia emocional tienden a adaptarse mejor a situaciones de estrés, establecen relaciones interpersonales más saludables y logran mayor éxito en su vida profesional y personal.

Según Cervantes y Rojas (2023), Goleman considera que las competencias emocionales son capacidades basadas en la inteligencia emocional que toman en cuenta las habilidades personales y sociales necesarias para un desempeño laboral sobresaliente. Además, considera con el mismo nivel de importancia los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, pues es indiscutible que el cerebro emocional es anterior al racional

La IE y la educación emocional pese a su relevancia y las exigencias actuales, son a la fecha consideradas como un lujo innecesario, incluso una pérdida de tiempo que solo causa dificultades el aprendizaje técnico y los objetivos académicos clásicos centrados solo y exclusivamente en los aspectos cognitivos de la carrera (Bisquerra, 2016; Fernández-Berrocal, 2005).

Existen múltiples propuestas que abordan la IE y las competencias socioemocionales, como las mencionadas de Salovey & Mayer (1997) y Goleman (2000), que, si bien estos modelos han sido difundidos, su aplicación en la educación peruana aun enfrenta brechas. En esta investigación, se utilizará un modelo que integra dimensiones múltiples, validadas en población adulta, el cual se detalla en el apartado metodológico.

La problemática identificada en estudiantes de educación superior próximos a iniciar prácticas clínicas revela problemas de desenvolvimiento, comunicación interpersonal y gestión del estrés. A esto se suma que cierta parte de ellos tienen carga laboral y/o familiar, debiendo adaptarse a horarios dinámicos y cambiantes, así como asumir responsabilidades académicas exigentes y combinar lo académico con lo laboral y familiar. Por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿En qué medida la intervención educativa “Gestionando mis emociones” contribuye al fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado, Trujillo 2023?

En este marco se exponen los resultados de una tesis doctoral que tuvo como objetivo determinar el efecto de la intervención educativa “Gestionando mis emociones” sobre las competencias socioemocionales en los estudiantes del área de la salud.

18.2. Metodología

La investigación fue de tipo aplicada con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, debido a que se implementó una intervención educativa para fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes de enfermería técnica (Hernández-Sampieri & Mendoza 2018).

La población estuvo conformada por 78 estudiantes del segundo ciclo de la carrera de enfermería técnica del Instituto San Luis, siendo cada uno de ellos considerado una unidad de análisis.

Los estudiantes del segundo ciclo fueron seleccionados por ser los que contaban con mayor número de estudiantes matriculados. La Tabla 1 muestra la distribución de los estudiantes del segundo ciclo en dos aulas.

Tabla 15.

Distribución de la población del 2do ciclo del Instituto Superior Tecnológico San Luis, 2023.

Código	Nº	%
II-A	38	48,7
II-B	40	51,3
Total	78	100

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la base de datos del IST San Luis 2023.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: Estudiantes matriculados en el II ciclo de la carrera técnica de enfermería durante el periodo 2023-II, estudiantes de ambos sexos y que brindaron su consentimiento informado para su participación voluntaria en la investigación. Como criterios de exclusión, se consideró a los estudiantes de enfermería con inasistencias mayores al 30% de las sesiones de la intervención.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la encuesta, diseñada para obtener datos cuantitativos de varias personas cuyas opiniones personales interesan al investigador (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El instrumento fue el Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE), elaborado por Isabel María Mikulic, Melina Crespi y Pablo Radusky (2015), en Buenos Aires, Argentina. Es de administración individual, dirigido a personas mayores de 17 años y cuya aplicación requiere un tiempo de 40 minutos aproximadamente.

Descripción del instrumento: El ICSE evalúa las competencias socioemocionales mediante 9 dimensiones: Autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión emocional, conciencia emocional, empatía, regulación emocional, prosocialidad y autonomía emocional. Está compuesto por 72 ítems con respuesta tipo Likert de cinco puntos. Clasificándose las competencias socioemocionales en la siguiente escala: nivel alto (265 – 360 puntos), nivel medio (169 – 264 puntos) y nivel bajo (72 – 168 puntos).

La validez fue establecida mediante juicio de expertos con una puntuación de 1.00 en la V de Aiken, y la confiabilidad mediante prueba piloto con un valor de Alfa de Cronbach de 0.879.

La Intervención educativa "Gestionando mis emociones" fue elaborada para la ejecución del presente estudio. Desarrollada en base a metodología vivencial, participativa y lúdica. Consta de 18 sesiones educativas, basadas en las dimensiones de la variable competencia socioemocional; cada sesión cuenta con los momentos básicos: motivación, básico, práctico, evaluación y extensión, con duración de aproximadamente 50 minutos cada una. Fue sometida a juicio de expertos, con un valor de 1.00 en la V de Aiken.

Figura 1

Esquema Intervención educativa "Gestionando mis emociones"



Fuente: los autores.

Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se recurrió a estadística descriptiva e inferencial. Para la descripción, la información fue organizada en tablas y gráficos, mediante frecuencias absolutas, media aritmética, desviación estándar y el coeficiente de variación.

Para la parte inferencial, se aplicó la prueba Shapiro Wilk para determinar la normalidad de los datos. Se empleó la prueba T de Student para muestras pareadas en el grupo experimental y la prueba t de muestras independientes para comparar con el grupo control. Esto permitió evaluar el impacto de la intervención con un nivel de confianza del 95%.

Las hipótesis fueron:

Hipótesis nula (H_0): El puntaje del pretest y posttest no presenta diferencias significativas. $\mu D=0$

Hipótesis alterna (H_1): El puntaje del posttest supera significativamente al puntaje del pretest. μD

$\neq 0$

Para estimar la magnitud del efecto de la intervención, se utilizó la prueba Cohen's d según: $d \approx 0.2$ (efecto pequeño), $d \approx 0.5$ (efecto moderado), $d \geq 0.8$ (efecto grande).

Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó con el consentimiento informado y expreso de la institución y de la población participante. Se siguieron los lineamientos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013).

En este sentido, se respetaron los siguientes principios éticos fundamentales que rigen las investigaciones con seres humanos, según Beauchamp y Childress (2013), quienes plantean lo siguiente:

Autonomía, entendida como el valor de la dignidad, que significa tomar en cuenta las deliberaciones y elecciones de las personas como seres autónomos. Se tuvo en cuenta este principio ya que se respetó la privacidad de la identidad de los participantes.

Beneficencia, que abarca el deber de hacer el bien, perseguir intereses legítimos y prevenir prejuicios. Este estudio buscó en todo momento el bienestar de los participantes.

Justicia, principio requiere que cada participante sea tratado de forma que no surja desigualdad. La investigación no discriminó a ningún participante todos fueron considerados acorde a los criterios de inclusión y exclusión.

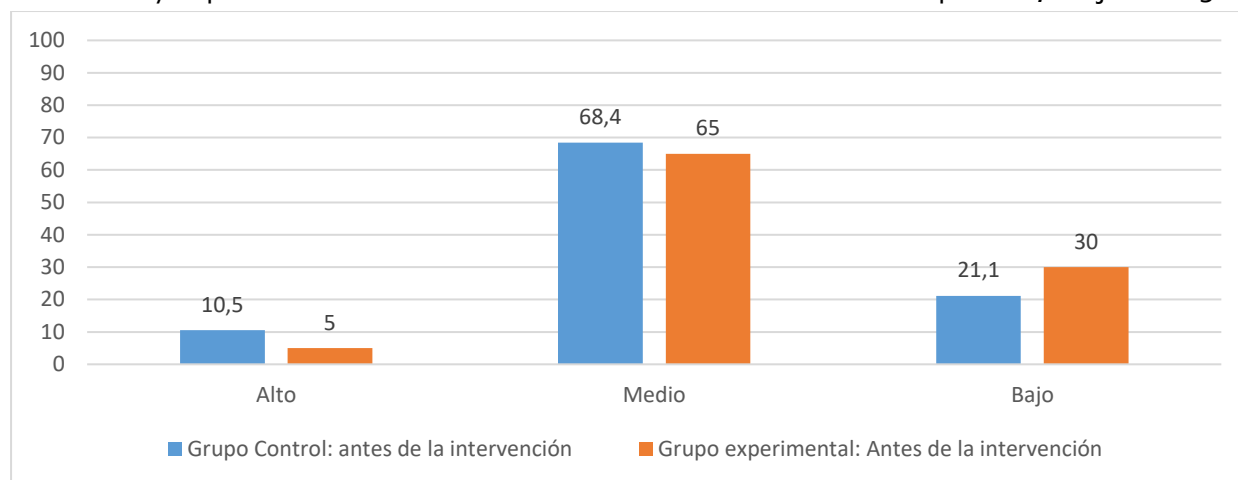
No maleficencia, entendida como la obligación de no de causar daño, sino de evitarlo. En este sentido el ser partícipe de este estudio no causó ningún daño o implicó algún riesgo en la integridad de los participantes.

18.4. Resultados y discusión

Resultados

Figura 1

Nivel de competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica del grupo control y experimental antes de la intervención educativa. Instituto privado, Trujillo 2023.



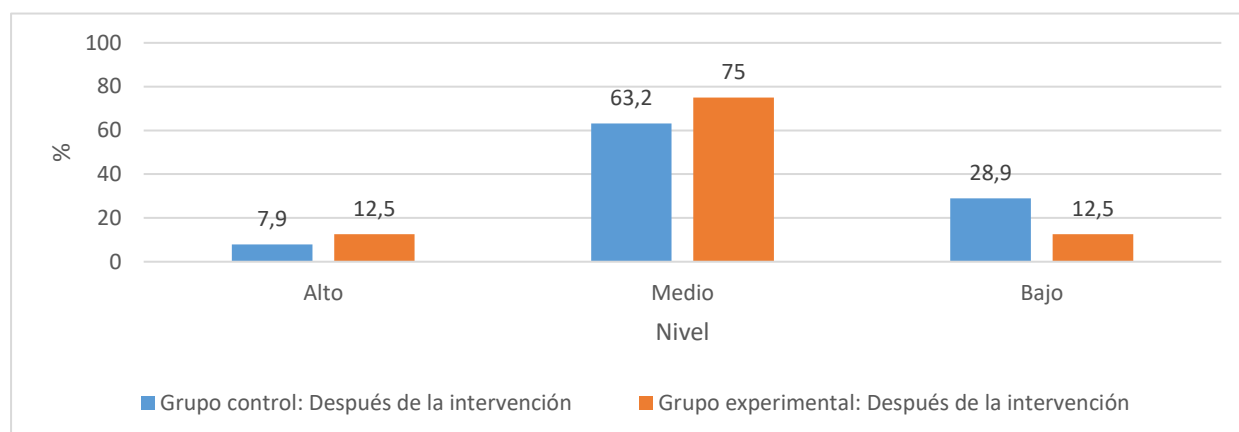
Fuente: Información obtenida del Cuestionario competencias socioemocionales, aplicado a estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado de Trujillo, 2023.

Interpretación

En la Figura 1, se muestra que antes de la aplicación de la intervención “Gestionando mis emociones”, en el grupo control: el 68.4% de estudiantes de enfermería técnica se encuentran en un nivel medio de competencias socioemocionales, el 21.1% con un nivel bajo y solo un 10.5% un nivel alto, de manera similar en el grupo experimental, la mayoría con un nivel medio 65%, el 30% en un nivel bajo y solo un 5% nivel alto.

Figura 2

Nivel de competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica del grupo control y experimental después de la intervención educativa. Instituto privado, Trujillo 2023.



Fuente: Información obtenida del Cuestionario competencias socioemocionales, aplicado a estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado de Trujillo, 2023.

Interpretación

En la Figura 2, se mostraron los niveles de las competencias socioemocionales, después de la aplicación de la intervención al grupo experimental. El nivel medio fue de 75%, bajo 12,5% y alto 12.5%. En el grupo control tras no recibir intervención, en los resultados del post test, no se presentaron cambios significativos.

Tabla 2

Nivel de competencias socioemocionales según dimensiones, en estudiantes de enfermería técnica del grupo experimental antes y después de la aplicación de la intervención educativa. Instituto privado, Trujillo 2023.

Competencias socioemocionales según dimensiones	Momento de evaluación			
	Antes de la intervención		Después de la intervención	
Autoeficacia	N	%	N	%
Alto	4	10	8	20
Medio	19	47.5	22	55
Bajo	17	42.5	10	25
Total	40	100	40	100
Optimismo	N	%	N	%
Alto	3	7.5	8	20
Medio	21	52.5	22	55

Bajo	16	40	10	25
Total	40	100	40	100
Asertividad	N	%	N	%
Alto	2	5	5	12.5
Medio	10	25	12	30
Bajo	28	70	23	57.5
Total	40	100	40	100
Expresión emocional	N	%	N	%
Alto	2	5	5	12.5
Medio	16	40	20	50
Bajo	22	55	15	37.5
Total	40	100	40	100
Conciencia emocional	N	%	N	%
Alto	5	12.5	6	15
Medio	17	42.5	20	50
Bajo	18	45	14	35
Total	40	100	40	100
Empatía	N	%	N	%
Alto	5	12.5	8	20
Medio	10	25	16	40
Bajo	25	62.5	16	40
Total	40	100	40	100
Regulación emocional	N	%	N	%
Alto	0	0	2	05
Medio	22	55	28	70
Bajo	18	45	10	25
Total	40	100	40	100
Prosocialidad	N	%	N	%
Alto	0	0	4	10
Medio	14	35	18	45
Bajo	26	65	18	45
Total	40	100	40	100
Autonomía emocional	N	%	N	%
Alto	0	0	0	0
Medio	21	52.5	28	70
Bajo	19	47.5	12	30
Total	40	100	40	100

Fuente: Información obtenida del Cuestionario competencias socioemocionales aplicado a estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado de Trujillo, 2023.

Interpretación

En la Tabla 2, se presentan los niveles de competencias socioemocionales en el grupo experimental antes y después de la intervención "Gestionando mis emociones": Previamente los niveles de todas las competencias se encontraban en niveles medios y bajos posterior a la intervención educativa, se observó un incremento de los niveles altos en dimensiones como autoeficacia (de 10% a 20%), optimismo (7,5% a 20%), asertividad (5% a 12,5%), expresión emocional (5% a 12,5%), conciencia emocional (12,5% a 15%) y en empatía (12,5% a 20%).

En las dimensiones regulación emocional, prosocialidad y autonomía emocional, el aumento del nivel alto fue más discreto. En las dimensiones empatía y expresión emocional se destacó la reducción de los niveles bajos de 62,5% a 40% y de 55% a 37,5% respectivamente.

Tabla 3

Efecto de la intervención educativa "Gestionando mis emociones" en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica del grupo experimental. Instituto privado, Trujillo 2023.

Competencias socioemocionales	Momento de evaluación		Prueba t de student
	Antes de la intervención	Después de la intervención	
Media aritmética	214,15	231,33	t = 12.100
Desviación estándar	19.004	14.074	p = .016*
N	40	40	p < .05

* p < .05: Valor significativo

Interpretación

Tras la comparación de medias para muestras relacionadas obtenidas del pretest y posttest del grupo experimental y utilizando el estadístico t de Student, se determina con una confianza del 95%, que la puntuación media de las competencias socioemocionales es de 214.15 previa aplicación de la intervención y de 231.33 luego de la aplicación; de esta manera presentan una diferencia significativa ($p < .05$). Por lo tanto, se acepta de la hipótesis de la investigación referente a la aplicación de la intervención educativa "Gestionando mis emociones" fortalece las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado, Trujillo 2023.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de investigación, lo que nos confirma que la aplicación de la intervención educativa “Gestionando mis emociones” fortalece las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado, Trujillo 2023.

Tabla 4

Efecto de la intervención educativa “Gestionando mis emociones” en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, según dimensiones, en estudiantes de enfermería técnica del grupo experimental. Instituto privado, Trujillo 2023.

Dimensiones	Momento de evaluación		Prueba t de student
	Antes de la intervención	Después de la intervención	
Autoeficacia			
Media aritmética	30.24	35.33	t = -1.300
Desviación estándar	9.004	4.074	p = 0.021
N	40	40	p < 0.05
Optimismo			
Media aritmética	12.32	18.23	t= -1.621
Desviación estándar	11.004	6.074	p = 0.008
N	40	40	p < 0.01
Asertividad			
Media aritmética	15.26	21.02	t= -1.321
Desviación estándar	18.004	14.074	p = 0.014
N	40	40	p < 0.05
Expresión emocional			
Media aritmética	16.02	25.33	t= -1.421
Desviación estándar	12.004	9.074	p = 0.003
N	40	40	p < 0.01
Conciencia emocional			
Media aritmética	20.15	23.33	t= -1.216
Desviación estándar	17.004	14.074	p = 0.020
N	40	40	p < 0.05
Empatía			
Media aritmética	11.04	21.09	t= -1.721
Desviación estándar	16.004	10.074	p = 0.001
N	40	40	p < .01
Regulación emocional			
Media aritmética	18.05	20.10	t= -0.620
Desviación estándar	19.004	17.074	p = 0.010
N	40	40	p < 0.05

Prosocialidad			
Media aritmética	14.15	18.33	t= -1.421
Desviación estándar	11.004	8.074	p = 0.043
N	40	40	p < 0.05
Autonomía emocional			
Media aritmética	12.15	14.33	t= -1.421
Desviación estándar	9.004	7.074	p = 0.038
N	40	40	p < 0.05

* p < .001: Valor altamente significativo

Interpretación

Tras comparar las muestras resultantes del pretest y posttest del grupo experimental con respecto a las dimensiones de la variable competencias socioemocionales, utilizando la prueba t de student, con una confianza del 95%. Se observaron incrementos de las medias aritméticas en todas las dimensiones, en autoeficacia la media se elevó de 30.24 a 35.33, en optimismo de 12.32 a 18.23; en asertividad de 15.26 a 21.02, en expresión emocional de 16.02 a 25.33. En conciencia emocional de 20.15 a 23.33. La empatía, de 11.04 a 21.09. En regulación emocional de 18.05 a 20.10. En prosocialidad de 14.15 a 18.33. Y en la dimensión autonomía emocional fue de 12.15 a 14.33. Todos los niveles con significancia de $p < 0.05$.

Análisis complementario del tamaño del efecto

Se procedió a calcular el tamaño del efecto mediante el coeficiente de Cohen's d, con el objetivo de estimar la magnitud real de la intervención aplicada. El resultado fue de 1.35, lo que indica un efecto muy grande, según los criterios propuestos por Cohen (1988), donde valores mayores a 0.80 se consideran altos.

Este hallazgo refuerza la evidencia de que la intervención educativa "Gestionando mis emociones" no solo produjo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre el pretest y posttest, sino que generó un cambio relevante desde el punto de vista educativo y clínico. Así, se confirma que la intervención tuvo un impacto sólido en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes de enfermería técnica del grupo experimental.

Discusión

En la investigación se buscó determinar el efecto de la intervención educativa “Gestionando mis emociones” en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica, estos estuvieron divididos en dos grupos uno experimental y el otro control. Se aplicó el pretest a ambos grupos, para medir el nivel inicial de competencias socioemocionales.

Se presentan en la Figura 1, donde en ambos grupos predomina el nivel medio, lo que indica que la mayoría de estudiantes (65% en experimental y 68.4% en control) poseen un manejo regular de sus emociones, dejando espacio para su mejora. No obstante, un porcentaje menor de estudiantes alcanza el nivel alto en ambos grupos. Se observa que, en el grupo experimental, un 30% de los estudiantes presenta un nivel bajo, mientras que en el grupo control este porcentaje es del 21.1%, sugiriendo una mayor necesidad de apoyo en el grupo experimental donde hay más estudiantes con dificultades en esta dimensión.

La intervención educativa “Gestionando mis emociones”, fue aplicada al grupo experimental, basada en una metodología que se caracteriza por ser vivencial, participativa y lúdica. Fue desarrollada en 18 sesiones de aprendizaje, con un enfoque socioconstructivista orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, se enmarca en el enfoque teórico de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995) y el enfoque integrador de Mikulic et al. (2015) el cual considera nueve dimensiones de las competencias socioemocionales. Este enfoque es útil para el desarrollo de intervenciones educativas, dado que permite a los educadores centrarse en las dimensiones que son más relevantes para los estudiantes y el contexto.

Como se muestra en la figura 2, hubo disminución del nivel bajo (30% a 12.5%) y aumento del nivel alto (65% a 75%). Evidenciándose mejoras en las competencias socioemocionales en el grupo control después de la aplicación de la intervención.

Como lo plantean Goleman (2000) y Mayer y Salovey (1997), estas competencias no son innatas, sino que pueden potenciarse mediante experiencias educativas estructuradas, lo cual valida la efectividad de la intervención implementada. Además, son de gran beneficio como lo expuesto por Oliveira et al. (2022) quienes señalan que estas competencias pueden contribuir al

incremento del bienestar subjetivo, psicológico y relacional. Asimismo, García et al. (2022) destacan la importancia de aprender y desarrollar estas competencias, ya que se asocian con una mejor adaptación académica, actitudes más positivas hacia sí mismo, los demás y hacia el entorno.

En la Tabla 2 y 4 se presentan los resultados por dimensiones, las cuales reflejan variaciones significativas tras la intervención lo que determina el impacto positivo de la intervención en cada competencia evaluada. Se observó una diferencia muy significativa ($p < 0.01$) en las dimensiones: optimismo ($p = 0.008$), expresión emocional ($p = 0.003$), empatía ($p = 0.001$). De manera similar, diferencias significativas ($p < 0.05$) en las dimensiones como autoeficacia ($p = 0.021$), asertividad ($p = 0.014$), conciencia emocional ($p = 0.020$), regulación emocional ($p = 0.010$), autonomía emocional ($p = 0.038$) y prosocialidad ($p = 0.043$) reafirmando el efecto positivo de la intervención.

La dimensión de empatía, aunque mostró mejora, los niveles son bajos en un grupo considerable de estudiantes. Estos hallazgos son consistentes con lo encontrado por Ruiz González y Muñoz Argel (2025), quienes identificaron debilidades en la empatía en contextos hospitalarios. La mejora parcial podría deberse a que el desarrollo de la empatía requiere experiencias de interacción más profundas y sostenidas, lo cual plantea la necesidad de fortalecer estos componentes durante la formación clínica.

En cuanto a la dimensión de prosocialidad, los cambios fueron menos marcados, lo que podría explicarse por el hecho de que esta competencia implica no solo habilidades emocionales, sino también actitudes interiorizadas y valores éticos que se consolidan a través del tiempo (Goleman, 2000; Cervantes & Rojas, 2023). Por ello, se sugiere que las futuras intervenciones contemplen actividades más vivenciales, como simulaciones clínicas o juegos de rol, que propicien conductas prosociales.

La intervención educativa "Gestionando Mis Emociones" se basa en el enfoque constructivista, el cual propone que las personas construyen conocimientos a partir de actividades y reflexiones. Este enfoque se considera adecuado para el desarrollo de las competencias socioemocionales, en vista de que permite a los estudiantes aprender a través de

experiencias significativas. Lo cual se observa en los estudios de Gonzales (2023), donde la aplicación del programa Trabajando Juntos mejoró significativamente las competencias socioemocionales como autoconciencia, autorregulación, empatía de los estudiantes de secundaria.

Además, Mejía (2022), sus hallazgos evidenciaron que la aplicación de un plan de gestión sobre competencias socioemocionales mejora significativamente el clima institucional. De igual forma, destacaron que las competencias socioemocionales son importantes para el éxito personal y profesional de los estudiantes. Los estudiantes con altas competencias socioemocionales tienen más probabilidades de tener un buen rendimiento académico, desarrollar relaciones positivas, y tener éxito en su vida laboral.

En la Tabla 5, se acepta la hipótesis de la investigación y se rechaza la hipótesis nula: por lo que, se confirma que la aplicación de la intervención educativa “Gestionando mis emociones” fortalece las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica en un instituto privado, Trujillo 2023 con un valor de $p=0.016$.

Esta mejora es coherente con lo planteado por Mayer y Salovey (1997), quienes sostienen que la inteligencia emocional puede desarrollarse mediante estrategias educativas específicas. El incremento observado en dimensiones como autoeficacia, optimismo y regulación emocional sugiere que los participantes lograron una mejor comprensión y gestión de sus propias emociones.

Estos hallazgos también se alinean con las recomendaciones de la UNESCO (1996) y la OMS (2022), que han destacado la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales en el personal de salud. Los resultados del presente estudio reafirman la urgencia de incluir en los currículos de salud una educación integral que potencie la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, habilidades esenciales en escenarios clínicos complejos.

En ese sentido, la intervención implementada puede considerarse una herramienta útil y replicable en otras instituciones formadoras de profesionales de la salud. No obstante, se

reconoce que los efectos podrían ser aún mayores si se acompañan de estrategias institucionales de refuerzo y seguimiento longitudinal.

Implicancias

Mediante la implementación de la intervención educativa “Gestionando mis emociones”, propuesta basada en una metodología vivencial, participativa, lúdica, se buscó fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica. Estas competencias son esenciales para su desarrollo personal y profesional, ya que les permite gestionar sus emociones, mejorar sus relaciones interpersonales y optimizar su desempeño académico.

Además, su importancia teórica radica en la contribución al ampliar el conocimiento acerca de los niveles reales de competencias socioemocionales de los estudiantes de enfermería técnica, esto permitirá implementar de estrategias pedagógicas, cursos específicos o talleres para fortalecer estas competencias, especialmente en estudiantes con problemas de salud mental que interfieran en el desarrollo personal y la sana convivencia.

Metodológicamente se ha proporcionado un modelo de intervención para fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes de enfermería, el cual es válido y confiable y puede ser aplicado a estudiantes de otros ciclos y carreras. Buscando que los resultados se mantengan y los beneficios para los estudiantes surjan. Ya que, al contar con habilidades como la regulación emocional, empatía y asertividad, podrán ofrecer una atención de mayor calidad a los pacientes y desarrollar interacciones más efectivas con el equipo de salud, contribuyendo así al bienestar del entorno clínico y social en el que se desempeñen.

18.5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen en evidencia que la implementación de una intervención educativa “Gestionando mis emociones”, tuvo un impacto significativo en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de enfermería técnica. Las mejoras encontradas en la asertividad, autoeficacia, optimismo, expresión emocional, empatía y regulación, no solo reflejan mayor conciencia individual sino una mejora en habilidades clave para el desempeño laboral y familiar.

La metodología aplicada de diseño cuasiexperimental permitió comprobar con evidencia estadística que la aplicación de una intervención lúdica, vivencial y participativa puede generar transformaciones en los estudiantes. En este sentido se sostiene la importancia de la implementación de este tipo de intervenciones dentro del currículo en la formación en salud. Puesto que son esenciales para el éxito personal y profesional de los estudiantes. De manera que, se hace necesario que las instituciones proveedoras de educación promuevan su desarrollo en los estudiantes. La intervención educativa “Gestionando mis emociones” es una herramienta que puede ser utilizada para este propósito.

Finalmente, el enfoque pedagógico basado en la suma de experiencias significativas genera una formación integral, centrada en la persona, y abre las puertas a futuras investigaciones en contextos similares contribuyendo a la construcción de personas emocionalmente competentes.

Referencias bibliográficas

- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). Principios de ética biomédica (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona: Graó.
- Blake, P., & Wadhwa, D. (2020, 14 de diciembre). Resumen anual 2020: El impacto de la COVID-19 (coronavirus) en 12 figuras. Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/resumen-anual-2020-el-impacto-de-la-covid-19coronavirus-en-12-graficos>

- Cervantes Martínez, P., & Rojas Miranda, L. P. (2023). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Segunda parte: Modelo de Daniel Goleman. *Reforma Siglo XXI*, (114), 1–4. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/70/63>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- García-Carmen, R., Gutiérrez-Ortega, B., & Gil-Fernández, O. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. University of Deusto.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mejía Abanto, F. R. (2022). *Aplicación de un plan de gestión en competencias socioemocionales para la mejora del clima institucional en los docentes de la Institución Educativa San Vicente de Paúl de Cajamarca en el año 2019* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/10040/mejia_afr.pdf
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307–329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>

- Oliveira, T. F., Nunes, M. F. D. O., Barbosa, F. C., & Silva, N. (2022). Socio-emotional competencies in organizations and at work: Concepts and instruments in Brazilian and international studies. *Psico-USF*, 27, 99-113. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270109>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). Education and skills. En *Better policies for development: Recommendations for policy coherence* (pp. 80-94). <https://doi.org/10.1787/9789264115958-en>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Estrategia mundial sobre recursos humanos para la salud: Fuerza laboral 2030. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050455>
- Ramos Clavo, C. F., Huamanyalli Arias, C. W., García Oré, E., Pacheco Heredia, R. K., & Ingaroca Maldonado, S. E. (2025). Análisis de las competencias socioemocionales en estudiantes del Perú. *Revista InveCom*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13901102>
- Rodríguez-Jiménez, L. A., & Herrera-Meza, S. R. (2020). Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de enfermería: Una perspectiva socioformativa. *Medical Science Nursing*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i1.2414>
- Ruiz González, E. P., & Muñoz Argel, M. N. (2024). Competencias socioemocionales de profesionales de la atención sanitaria en hospitales del Atlántico Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-975>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sharon, D., & Grinberg, K. (2018). Does the level of emotional intelligence affect the degree of success in nursing studies? *Nurse Education Today*, 64, 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.030>

Capítulo IX

INVESTIGACIÓN RETROSPECTIVA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO: LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

*Mirtha Mercedes Fernández Mantilla, Olga Patricia Gamarra Chirinos,
Edilberto Horna Clavo, Lina Iris Palacios-Serna*

9. INVESTIGACIÓN RETROSPECTIVA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO: LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

RETROSPECTIVE RESEARCH, EDUCATION AND DEVELOPMENT: CONFLICT RESOLUTION

Mirtha Mercedes Fernández Mantilla

Doctora en Psicología Infantil

Universidad Cesar Vallejo

fmantilla@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-8711-7660>

Olga Patricia Gamarra Chirinos

Doctora en Psicología Infantil

Universidad Privada Antenor Orrego

Ogamarrac1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-9938-6622>

Edilberto Horna Clavo

Doctor en Psicología infantil

Universidad Cesar Vallejo

ehornac53@ucvvirtual.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-5241-6003>

Lina Iris Palacios-Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacios1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

La presente investigación se orientó a la aplicación del Módulo IREDOLMI para contribuir con la mejora en la solución de conflictos en los niños de 7 a 9 años de edad. Este módulo se extiende a una serie de actividades ordenadas sistemáticamente para alcanzar el objetivo de estudio. Previamente se elaboró el Test de CONES para la medición de formas de solución de conflicto, empleándose el criterio de jueces y el software e SPSS v 19.0 para determinar la confiabilidad mediante el Alpha de Crombach. Hubo un Pre y post test en la aplicación del Programa

IREDOLMI. Se trabajó con 5 colegios estatales de nivel primario del Distrito de Víctor Larco para la validez del test, mientras que solo para el programa se trabajó con otro de los colegios con similares características y del mismo distrito. Se obtuvo en la aplicación del pre test que los alumnos mostraban respuestas poco constructivas a la solución de conflictos, a la aplicación del programa, mediante la participación del docente tutor y monitoreo del equipo de investigación; se logró obtener mayores respuestas constructivas frente a situaciones de conflicto a partir de la aplicación de feedback, modelado empleado y fundamentado por las teorías de Bandura. Los resultados indican que hay mejora de las relaciones interpersonales y mejor estabilidad en la convivencia escolar, familiar y social.

Palabras clave: Programa IREDOLMI - Solución de conflictos.

Abstract

The present investigation was guided to the application of the Module IREDOLMI to contribute with the improvement in the solution of conflicts in the children of 7 to 9 elderly years. This module reaches into a series of activities ordered systematically to attain the objective of study. Previously elaborated him CONES's Test for the measurement of shapes of solution of conflict, empleándose the opinion of judges and the software and SPSS v 19,0 to determine the intervening reliability Crombach's Alpha. There was a Pre and after test in the application of the Program IREDOLMI. Was Worked Up with 5 State-Owned high schools of primary level of Víctor Larco's District for the validity of the test, while only for the program he was worked up with another one of the high schools with similar characteristics and of the same district. Test that pupils showed to little constructive answers the solution of conflicts, to the application of the program was obtained in the pre's application, by means of the teacher's participation tutor and the fact-finding team's monitoring; It was managed to obtain bigger constructive answers in front of conflictive situations from feedback's application and modeling used basedly by Bandura's theories. Results indicate that there are improvement of the personal relations and better stability in the school, familiar and social get-together.

Keywords: IREDOLMI programs Solution of conflicts - CONES's Test education.

9.1. Introducción

El Programa IREDOLMI, basado en un conjunto de actividades diseñadas en forma ordenada y consecutiva, responde a la necesidad de usar herramientas en el campo de la resolución de conflictos, entre los que incluye: la negociación, la mediación, la resolución alternativa de disputas y otras formas de intervención, de tal manera que los niños y niñas inmersos en el estudio puedan resolver los problemas e inconvenientes que se les presentan a diario, de la forma más adecuada.

La población inmersa en el presente estudio se encuentra enmarcada en grandes problemas sociales los que la sumergen en la pobreza no solo económica sino también en parámetros de insociabilidad producto de la ineficacia en la solución de problemas que se van generando en los adultos y se transmiten a los niños quienes aprenden patrones inusuales de conducta.

De lo anteriormente tratado podemos hacer referencia que la convivencia en las escuelas no es todo lo deseable que se quisiera , por lo que se considera citar datos derivados de las investigaciones sobre violencia escolar: Cerezo(2001) " Realmente la escuela no es un lugar de encuentro donde se acoge, acepta y respeta al otro (al diferente), por el contrario, es un espacio delimitado por un muro en el que el alumno debe permanecer ocho horas diarias y en el que el profesor debe velar por el mantenimiento del orden y garantizar un modelo de enseñanza adecuado a los alumnos. Todo esto unido al abandono de los padres de sus obligaciones educativas con los hijos, la desmotivación de los alumnos y la excesiva burocratización de los centros escolares, están contribuyendo al deterioro de la convivencia en los centros, donde los insultos, las amenazas, las peleas, el rechazo, la marginación, etcétera se están convirtiendo en algo habitual y común".

Siempre hemos oído hablar de conflictos, y al respecto existen una serie de definiciones que muestran total coincidencia como por ejemplo la relacionada con la forma en que dos o más personas, así como grupos, pueden estar en desacuerdo y la afección conductual que ésta implica según el grado de tolerancia, manejo de las emociones y control de impulsos. Considerando

diversas perspectivas y conceptualizaciones de conflicto, propuestas por diversos teóricos, consolidamos las siguientes para nuestro trabajo.

Muñoz (2002). Define los conflictos como las situaciones de falta de acuerdo entre una o más personas, así como también entre grupos. Redorta (2007). Menciona que el conflicto es el proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder. Fisas, (1987). Enuncia al conflicto es la oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles.

Desde estas concepciones, cabe destacar como eje principal del conflicto la dimensión interpersonal, al considerar la implicación de dos o más individuos que mantienen diferencias ante alguna situación. Se sabe bien que un conflicto se da como parte de ese gran proceso de socialización, donde ese proceso de interacción estará marcado también por relaciones de carácter pacíficas y no pacíficas. Pero no olvidemos que la presencia de un conflicto siempre permite el cambio social, significando ello la expresión de una serie de conductas para ejecución en la solución de problemas y conflictos.

Ya estando dentro del abordaje de los conflictos relacionados con el contexto escolar consideramos que se debe delimitar lo que a razón entendemos por conflicto escolar dentro de la contextualización de nuestro abordaje de investigación.

De la serie de revisiones entre los términos relacionados a conflicto escolar encontramos los siguientes: agresividad, violencia, conflictos, intimidación, bullying, vandalismo, conductas antisociales, conductas disruptivas, problemas de convivencia, etcétera. Mas sin embargo estas denominaciones podrían claramente ubicarnos solo en situaciones de carácter violento, pero bien hemos venido tratando los conflictos son parte de nuestra vida diaria y resultan de un proceso de interacción por lo que se considera prudente citar lo tratado por Vinyamata (2001) refiere que suele ser común la tendencia a utilizar indiscriminadamente conflicto y violencia como si se tratasen de sinónimos. Sin embargo, "no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación".

Con este tipo de panorama, resulta preocupante, sobre el quehacer frente a esta problemática y se plantean las respuestas en relación a las formas o tipos de conflicto que se presenten dentro de cada realidad.

Tenemos así que los conflictos son muy diferentes por naturaleza, Edelman y BethCrain (2001) refieren que una disputa personal implica individuos y sentimientos específicos con respecto a los mismos. Mientras que una disputa estructural es más bien un conflicto "genérico" que es endémico en unas circunstancias concretas o en un grupo de personas. Sobre esta última recalcan enfáticamente que cualquier disputa estructural será también personal; de lo contrario no podría generar la energía necesaria para crear un problema.

En el caso propuesto por Moore (1995) éste sugiere que hay dos tipos básicos de conflictos: innecesarios y genuinos. Los conflictos innecesarios tienen como raíz problemas de comunicación y percepción, mientras que los conflictos genuinos surgen de diferencias más concretas. Siendo este último coincidente con lo propuesto por Edelman y Mary BethCrain donde el conflicto obedece a cuestiones y personas-grupos concretas.

Por otro lado, Viñas (2004), señala que los conflictos en los centros educativos no son únicamente de un tipo, pues según las personas que intervengan en el mismo se pueden diferenciar cuatro grandes categorías: conflictos de poder, conflictos de relación, conflictos de rendimiento y los conflictos interpersonales:

Jabif (2004) hace referencia a que la solución de conflictos es un método, practicado en forma sistemática que permite implementar respuestas constructivas frente a situaciones de conflicto a fin de contribuir con la mejora del clima escolar y fortalecimiento de la competencia social mediante la práctica de la tolerancia, el respeto, la colaboración y el compromiso.

Por conflicto de poder se entiende todos aquellos conflictos que se dan con las normas (cuando un alumno reacciona contra el sistema se encuentra con unos mecanismos de poder que coartan su libertad generando un conflicto en el cual únicamente el sujeto puede adaptarse, ya que la normativa cumple una función de estabilidad del sistema).

Es importante reconocer lo que mencionan Piaget e Inhelder, B. (1984) en cuanto al desarrollo social del niño, refiriendo que este se verá favorecido en la medida que el intercambio con los compañeros le permita al niño poder confrontar sus opiniones, sentimientos y actitudes,

ayudándole a examinar críticamente los valores que ha aceptado previamente como incuestionables de sus padres, y así ir decidiendo cuáles conservará y cuales descartará. Por otro lado, este mayor contacto con otros niños les da la oportunidad de aprender cómo ajustar sus necesidades y deseos a los de otras personas, cuándo ceder y cuándo permanecer firme.

Desde la teoría de Aprendizaje Social de Bandura (1976) plantea el desarrollo del individuo en cuanto a la adquisición de nuevas conductas gracias a la influencia constante del ambiente, conocimiento y conducta del individuo, lo que en definitiva le permite aprehender y sobrevivir en la compleja dinámica de las relaciones sociales. Este proceso de influencia recíproca se produce a través de los "procesos simbólicos", "procesos vicarios", y los procesos "auto regulatorios".

La capacidad de aprender observando las experiencias de otros abrevia considerablemente el proceso de aprendizaje por ensayo – error y amplía la capacidad de adquirir nuevas pautas de conductas y evaluar las consecuencias de estas, lo que afirma que para aprender conductas complejas (como aprender un idioma, pautas culturales, relaciones sociales, etcétera.) sólo pueden adquirirse a través de la observación de modelos y la ausencia de esto impediría desarrollar pautas culturales, lo que generaría en el sujeto una ineptitud en manejo de relaciones sociales, en el aprendizaje de conductas aprobadas y rechazadas etcétera. Además, los individuos desarrollarán más o menos una conducta por las consecuencias que ésta genere en los demás o en el medio.

Así también, Parke et al (1989) señalan que la familia educa las conductas de los niños a partir de influencias directas o indirectas en el curso de la socialización emocional. Es decir, la socialización directa es aquella en que los padres favorecen una conducta emocional de sus hijos, normalmente a través de un rol instructivo o organizador, por ejemplo, dirigiendo a los niños a través de las expresiones emocionales apropiadas (como puede ser decirle que va herir los sentimientos de una niña si se ríe de ella), interpretar las manifestaciones emocionales de los otros o como regular las emociones. Y la socialización indirecta son las influencias no explícitas o intencionales de modificar la conducta emocional del niño. Los niños observan las expresiones emocionales de los padres y pueden aprender por aprendizaje vicario y la interacción emocional con el niño puede influir en estilo educativo.

Finalmente, desde la visión sociocultural, Marvin Wolfgang citado por Subirats (2007) en su teoría de las subculturas de violencia: señala que el hecho de que los pobres se involucren más en actividades criminales violentas tiene que ver con que ellos se han socializado en medios en donde el uso de la violencia física resulta un medio más legítimo para resolver conflictos y reparar agravios. Ellos tienen menos opciones y recursos para lidiar con tales disputas de modo pacífico. La pobreza social de la que padecemos está muy relacionada con la forma de respuestas ante los problemas, mostrándose ahora en mayor escala la gran prevalencia de la cultura de la agresividad la que solo se podrá poner en marcha de acuerdo a los estilos de manejar la resolución de nuestros conflictos. Los modelos ante esto son casi nulos, la actitud defensiva desarrollada en pobladores urbano marginales o poblaciones menos favorecidas son naturalmente las respuestas optativas y que a pesar de ser impulsivas y disfuncionales son justificadas como la mejor forma de protegerse que se tiene ante condiciones adversas.

Ante lo expuesto se planteó la siguiente interrogante: ¿La aplicación del Programa IREDOLMI contribuirá a solucionar conflictos en niños y niñas de 7 a 9 de edad en pobreza social del Distrito de Víctor Larco – Trujillo? como objetivo desarrollar un programa que permita contribuir a resolver parte de la problemática que aflige a esta zona buscando responder a la vez: Teniendo como objetivo general : Contribuir a la solución de conflictos de niños y niñas de 7 a 9 años de edad en situación de pobreza social, a través de la aplicación del Programa IREDOLMI en el distrito de Víctor Larco Herrera, Trujillo - Perú. Y como objetivos específicos: (1) Determinar en el pre y pos test las respuestas conductas constructivas y no constructivas frente al conflicto empleadas por los niños y niñas de 7 a 9 años de edad, de la institución educativa estatal Víctor Larco, Trujillo, Perú. (2) Elaboración y aplicación del Programa IREDOLMI a los niños y niñas de 7 a 9 años de edad de la institución educativa estatal Víctor Larco, Trujillo, Perú. (3) Determinar la contribución del Programa IREDOLMI en la mejora del uso de respuestas constructivas y disminución de las respuestas no constructivas en la solución de conflictos en niños y niñas de 7 a 9 años de edad de la institución educativa estatal Víctor Larco, Trujillo - Perú.

9.2. Metodología

Desde la perspectiva constructivista / cualitativa, la realidad es holística, dialéctica, dinámica y a su vez única. Es una investigación aplicada, de diseño preexperimental. Por lo que es de corte cuantitativo, ya que apunta que los orígenes de la metodología cuantitativa / empírico analítica de los supuestos filosóficos positivistas, los cuales preconizaban que los fenómenos sociales deben ser estudiados partiendo del mismo enfoque de las ciencias físico naturales. La perspectiva de la metodología cuantitativa se orienta a cuantificar los fenómenos sociales, con la finalidad de constatar relaciones y explicaciones generalizables (Mateo, 1999). Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica y se apoya en la estadística como instrumento de análisis e interpretación de los datos. El muestreo fue (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Desde nuestras necesidades y basado en las vertientes metodológicas de la investigación educativa, el estudio planteado parte del enfoque de la complementariedad basado en Bericat (1998), el cual señala que los enfoques cualitativos y cuantitativos se complementan y enriquecen el estudio. En este sentido Egon Guba (1978) afirma que el paradigma más cualitativo, interpretativo, hermenéutico y naturalista puede complementar el paradigma positivista.

La población de estudio estuvo constituida por 1300 estudiantes y la muestra consta de 135 estudiantes, niños y niñas de 7 -9 años de edad de la localidad de Víctor Larco Herrera. Por lo que el muestreo fue no probabilístico y aleatorio simple. Este tipo de muestreo es útil en investigaciones cuando se desea observar si existe alguna característica particular en la población sin buscar necesariamente una representatividad exacta (Tamara y Manterola, 2017, Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). A la vez, se hizo uso de los criterios éticos como el asentimiento informado, el respeto, la autonomía, el uso de la confidencialidad y la seguridad sobre el manejo de los datos.

A la vez, para consolidar la información obtenida en el pre y post test se hizo uso del programa SPSS 19.0 para su análisis y para el Alpha de Crombach. También se logró realizar la validación del test de CONES por criterio de expertos a fin de que este pueda reunir las condiciones para la obtención de los datos a la aplicación del programa IREDOLMI y sirva adecuadamente como pre y posttest.

9.3. Resultados y discusión

Resultados

Cuadro Nº 1:

Sub áreas de respuestas no constructivas al conflicto por número de ítems al pre y pos test

Items	Sub areas de respuestas no constructivas al conflicto																			
	Combate				Competencia				Arrogancia				Negación				Ocultamiento			
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
	si	si	no	no	si	si	no	no	si	si	no	no	si	si	no	no	si	si	no	no
1	81	23	54	112	102	33	33	102	84	37	51	98	72	25	63	110	70	37	65	98
2	105	36	30	99	76	18	18	117	99	34	36	101	70	38	65	97	72	35	63	100
3	99	36	36	99	84	45	45	90	80	36	55	99	78	22	57	113	72	22	63	113
4	96	39	39	96	81	32	32	103	80	22	55	113	80	30	55	105	75	24	60	111
5	87	32	48	103	93	23	23	112	84	19	51	116	75	26	60	109	80	36	55	99
6	103	33	32	102	99	36	36	99	95	38	40	97	78	37	57	98	81	39	54	96
suma	571	199	239	611	535	187	187	623	522	186	288	624	453	178	357	632	450	193	360	617
media	95	33	40	102	89	31	31	104	87	31	48	104	76	30	60	105	75	32	60	103
DS	9.4	5.6	9.4	5.6	10	9.6	9.6	9.6	8	8.3	8	8.3	3.9	6.6	3.9	6.6	4.6	7.3	4.6	7.3
Var.	88	31	88	31	109	92	92	92	65	69	65	69	15	43	15	43	21	53	21	53

FUENTE: Pre y Post Test de CONES.

Descripción: De las cinco dimensiones el **Si** en el pre test alcanza una media mayor en todas las dimensiones cuando se le compara con la media del pos test.

Cuadro Nº 2:

Sub áreas de respuestas no constructivas al conflicto por número de ítems al pre y pos test

Items	Sub areas de respuestas constructivas al conflicto															
	Persuasion				Consección				Contención				Colaboración			
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
	si	si	no	no	si	si	no	no	si	si	no	no	si	si	no	no
1	60	98	75	37	63	105	72	30	60	99	75	36	15	120	120	15
2	56	105	79	30	54	97	81	38	48	108	87	27	40	96	95	39
3	54	108	81	27	27	108	108	27	24	111	111	24	54	100	81	35
4	52	102	83	33	45	96	90	39	50	104	85	31	19	108	116	27
5	45	120	90	15	33	110	102	25	36	99	99	36	22	115	113	20
6	55	107	80	28	28	100	107	35	45	97	90	38	49	96	86	39
suma	322	640	488	170	250	616	560	194	263	618	547	192	199	635	611	175
media	54	107	81	28	42	103	93	32	44	103	91	32	33	106	102	29
DS	5	7.5	5	7.5	15	5.9	15	5.9	12	5.6	12	5.6	17	10	17	10
Var.	25	56	25	56	219	34	219	34	155	32	155	32	277	103	277	103

FUENTE: Pre y Post Test de CONES.

Descripción: En las cuatro dimensiones que comprende esta subárea: persuasión, concesión, contención y colaboración, el Sí en el pre test, su media es menor cuando se la compara con la media del sí post test, la cual es mayor en todas las dimensiones.

Discusión

Existe en la actualidad preocupación por las formas inadecuadas que los niños tienen para resolver sus conflictos en su interacción social. Situación que viene incrementando, particularmente la violencia en todas sus formas. Concedores de esta situación debemos darle la importancia debida, para que enseñarles a los niños las formas saludables para su resolución de conflictos. La vida de los niños nunca existirá en un contexto aislado o como resultado de una relación única; existe más bien para el niño la pluralidad donde su realidad está compuesta por contextos cada vez más diversos, Charlotte (2005).

Los niños aprenden conductas y estas se fijan en su repertorio si las consideran útiles para sus propósitos. Sin embargo, desaprenden conductas cuyos resultados les afecte directamente; sean estas positivas o negativas. Es ahí que la competencia social tendrá que ver con los aspectos

perturbadores y negativos de la socialización, como lo sustenta Pichardo y otros (2008). Por otro lado, se considera a la pobreza social como uno de los aspectos importantes en el déficit de las habilidades comportamentales que no le permiten al niño aceptable adaptación a las exigencias del medio social como lo es el contexto educativo.

Al respecto Lacunza (2009), refiere que la práctica de habilidades de interacción social está influida por las características del entorno, por lo que la pobreza puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de estas capacidades. Se tiene en cuenta que las privaciones económicas y sociales generan estrés e incertidumbre en los sujetos que la padecen aumentando la posibilidad de ocurrencias de estados emocionales negativas entre otros.

Así mismo Ayala et al (2002), a la vez señala que muchas madres y padres pobres tienden a ser menos receptivos a las necesidades sociales y emocionales de sus hijos. Siendo estas situaciones las que pueden propiciar prácticas de crianza que afecten al estado de salud y desarrollo infantil; como el maltrato físico y psíquico, abandono, hacinamiento, etcétera. Lo que al final ocasiona en los niños situaciones de incompetencia social.

Por ende y conforme lo descrito anteriormente, el presente trabajo se orientó a la aplicación del Programa **IREDOLMI**; a fin de que los niños de 7 a 9 años en pobreza social del distrito Víctor Larco aprendan a utilizar nuevas y saludables formas de resolver conflictos. A la aplicación del test de CONES para el pre test y post test después de la ejecución del Programa IREDOLMI, analizando los resultados se observa que la alternativa SI en el pre test que indica la mayor practica en los niños de respuestas no constructivas logra resaltar en primer lugar la sub área de **combate** con una media de 95, ocupando un segundo lugar la sub área de **competencia** con una media de 89 y en tercer lugar tenemos la sub área de **arrogancia** con una media de 87.

Estos resultados denotan claramente las dificultades que tiene los niños para resolver situaciones de conflicto empleando conductas agresivas sin medir las consecuencias, siendo este tipo de repuestas aprendidas dentro del contexto en el que viven. A lo que Lacunza (2009) enuncia claramente que los niños solo podrán aprender conductas negativas si en el ambiente

estas predominan pudiendo ser parte de su *modus vivendi* más aun dentro de poblaciones en situaciones de pobreza. A la vez estas situaciones son solo el resultado negativo del mal manejo de las interacciones sociales y de las demandas que la misma propicia. Habiendo los adultos no tenidos las habilidades apropiadas para enseñar a los niños las formas apropiadas por resolver conflictos. Los niños solo las aprendieron; en el proceso de desarrollo de la competencia interpersonal en su infancia.

Así también Lega, Caballo y Ellis (1997), señalan que los niños dentro de sus respuestas no asertivas, suelen defender sus derechos de forma autoritaria; imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, haciendo que el otro se sienta mal.

Por otro lado, la conducta de Competencia, se da en el niño como parte de su desarrollo social, debido a la necesidad de sentirse parte de un grupo y que es el mejor. Cuando esta situación se lleva a cabo de manera impositiva y arrogante resulta que el niño tratara en la medida posible de ganar sin importarle los demás, además de buscar desmerecer al compañero delante de los demás compañeros.

Si bien todas estas conductas inapropiadas para la solución de conflicto, vienen a a ser parte de una respuesta no constructiva de carácter abierto. Existen otras dos formas de respuesta, no constructivas frente al conflicto que se refiere a la sub área de negación con una media de 76 y la sub área del ocultamiento con una media de 75, donde ambas característicamente denotan según Monjas (2002), una violación de los propios derechos del niño al no ser capaz de expresar honestamente sentimientos, pensamiento y opiniones. El niño no se defiende abiertamente con el único fin de no deteriorar las relaciones con la/s otra/s persona/s.

De acuerdo a Gresham (1988), estos hallazgos explican la inhabilidad social; es decir la forma ineficaz para establecer adecuados vínculos; destacando que generalmente esgrimen dos modelos explicativos, uno se relaciona con el modelo de déficit y el otro con el modelo de interferencia. Destacando que en el primer modelo los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias

para actuar en una determinada situación interpersonal, considerando que el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido; pudiendo deberse a la inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje.

En el segundo modelo llamado déficit de ejecución se da porque el sujeto tiene o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren con su ejecución, entre ellos tenemos: pensamientos depresivos, pobre habilidad en persona, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, etcétera.

Así también al analizar el pre test del área de respuestas constructivas al conflicto se observa que las repuestas SI, que hacen referencia a la práctica en menor número de conductas constructivas para resolver el conflicto, estando en primer lugar la sub área de colaboración con una media de 33, ubicándose en segundo lugar la sub área de concesión con una media de 42 y en tercer lugar la sub área de contención con una media de 44. Podemos decir que existe falencia en la práctica de formas de respuestas constructivas al conflicto, donde le cuesta al niño ser más flexible ante cualquier idea nueva, además de conservar la calma y ser más conciliador, este tipo de repuestas denota que los niños muestran más aspectos de impulsividad como combate, competencia y arrogancia, conductas aprendidas de su entorno y que no le permiten desarrollar adecuadas competencias sociales. Siendo esta situación parte de su realidad socio cultural en la que están inmersa y que repercute en su pobreza social.

Al respecto Monjas (2000), menciona que la competencia social se desarrolla y aprende a merced de la interacción con otras personas bajo los mecanismos del aprendizaje de experiencia directa, del aprendizaje por observación, del aprendizaje verbal o instruccional y del aprendizaje de feedback interpersonal. A la vez Bandura (1990), indica que la conducta del niño es parte de un aprendizaje social, y que por ello también puede ser modificado, estructurado de la mejor forma posible para facilitar al niño la acomodación y adaptabilidad a su medio. Destacó a la vez que resulta importante para los niños poner en marcha la modificación de ciertas conductas inapropiadas, mediante un conjunto de estrategias para brindar a los niños los recursos apropiados para que sepan resolver conflictos sin que ello implique el uso de la fuerza, la violencia o el maltrato.

Sobre la propuesta de Bandura las actividades deben estar relacionadas con el único fin de contribuir a que los niños aprendan respuestas constructivas en la solución de conflictos, por lo que en ellas se hace conveniente destacar en primer lugar que el niño tiene que ser capaz de emplear la habilidad social de autoconocerse y valorarse, para luego pasar a la faceta del uso de la empatía, situación que le permitirá al niño identificar sus emociones, respetando las emociones de los demás; desarrollándose esta habilidad social en adecuados niveles de comunicación; habilidad que fue entrenada a favor de mejorar el repertorio comunicativo del niño dentro de su interacción social con su grupo de pares en la escuela. A partir de esto el niño podrá entrenarse en la habilidad para resolver conflictos que es el punto más apremiante del estudio, debido a que no se puede pretender solo enseñar al niño/a que aprenda a resolver conflictos si antes no se entrenan otras habilidades que son necesarias previamente como la autoestima, la empatía, la comunicación, etcétera. Esta respuesta resulta apoyada por lo citado por Monjas (2000), al mencionar que el fin que se persigue trabajando la solución de conflictos o problemas es que cada niño adquiera el entendimiento de las situaciones problemáticas; adquiriendo una mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros.

Bajo estas propuestas se planifico el Programa IREDOLMI, cuya aplicación se ha fundamentado en la teoría de aprendizaje social de Bandura, quien señala que en los aprendizajes cotidianos todas las personas suelen acercarse a las conductas nuevas que están aprendiendo, sirviéndose de modelos; y la van perfeccionando mediante ajustes autocorrectivos basándose en la retroalimentación de carácter informativos que reciben de su propia actuación. (Bandura, 1990).

El Programa IREDOLMI, utilizó un conjunto de técnicas y métodos de entrenamiento y enseñanza, basada en una doble secuencia. (1) los procedimientos de enseñanza del módulo que contiene la instrucción verbal, diálogo y discusión, además de Modelado, práctica de la conducta a aprender y el uso del feedback, y refuerzo. (2) La programación de las actividades que guardan un orden progresivo para la consecución del objetivo de estudio, como son:

El Programa IREDOLMI, se realizó en un número de 12 sesiones, con una duración de 60 minutos. Las actividades se enmarcaron en 3 grandes áreas de trabajo.

- Primera área denominada **"Yo mismo y los otros"** que contiene temáticas relacionadas con la autoestima y la empatía.
- Segunda área denominada **"Cómo nos relacionamos"** que contiene temática relacionada con la comunicación y el asertividad.
- Y la tercera área denominada **"Cómo resuelvo mis problemas"** que contiene temática específicamente de la forma de solución de conflictos.

Todas las actividades se realizaron tomando en cuenta un avance progresivo en cada una de las actividades considerándose vital empezar por lo relacionado con el autoconcepto y acabar con lo relacionado a la solución de conflictos.

El orden de estas actividades se considera debido a que al trabajarse con habilidades para la interacción social; el empezar a reforzar las actitudes hacia sí mismo, permite que su socialización sea positiva al momento de ponerse en el lugar del otro frente al conflicto; y en esta proporción mejora su competencia social. Al respecto Monjas y otros (2000) refiere que las habilidades para socializar posibilitan a que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte de modo efectivo y adaptativo las demandas de su entorno social. Por tanto, si necesitamos esto la conducta interpersonal se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse, mediante entrenamiento personal y de retroalimentación grupal.

Es así que el programa IREDOLMI para resolver conflictos en los niños de 7 a 9 años de edad ; se basó en el uso del reforzamiento de la conducta apropiada; la exposición ante el modelo significativo apropiado, así como el uso de explicaciones e instrucciones directos de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con algún compañero, además de utilizar los reforzadores sociales del feedback interpersonal; situaciones que han sido trabajadas directamente por la docente quien previamente fue capacitada por el equipo investigador, se dedicaron a monitorear los avances y los alcances de la aplicación del Programa.

Posteriormente al aplicarse el post test del Test de CONES, el SI en las respuestas no constructivas disminuyó notablemente en primer lugar la sub área de negación con una media de 30, en segundo lugar se ubicó la sub área de competencia y arrogancia con una media de 31, en tercer lugar la sub área de ocultamiento con una media de 32 y en cuarto lugar la sub área de combate con una media de 33; mostrando en general una mejora entre el 60% a 65% de la disminución en la práctica de las respuestas no constructivas frente al conflicto. Mientras que las respuestas constructivas al conflicto mejoraron en general en un 55% a 60 % resultando en primer lugar la respuesta constructiva ubicada en la sub área de persuasión con una media de 107, en segundo lugar, se encuentra la sub área de colaboración con una media de 106 y en tercer lugar se encuentra la sub área de persuasión y contención con una media de 103.

Este descenso en la media entre el pre test y post test en relación a los SI, implica que la aplicación del Programa ha disminuido las conductas de respuestas no constructivas al conflicto, fomentando el incremento de las respuestas constructivas frente al conflicto. Denotando con ello que los niños y niñas que participaron en el programa IREDOLMI aprendieron a afrontar los conflictos de manera asertiva, tratando de evitar emplear la agresividad o ir a “choques”, así mismo aprendieron la utilidad del uso de estrategias como: el uso de las preguntas; el ponerse en el lugar de otro, y de la flexibilidad por comprender las razones de los demás dentro de una situación de conflicto.

Estos resultados encontrados a la aplicación del programa coinciden con lo encontrado por Pichardo M, García T, Justicia F. y Llanos C. (2008) sobre los. “Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria, señalando que los niños al recibir un nuevo entrenamiento en sus conductas sobre la base del aprendizaje social, favorece el aprendizaje de conductas satisfactorias y adaptativas a nivel personal y social. Además, resaltaron la importancia de los docentes y los padres como principales modelos en esta dinámica de enseñar a los niños y niñas conductas aceptables para dar respuestas adecuadas o constructivas a la solución de conflictos.

Finalmente, el hecho de que los niños mejoren sus respuestas constructivas frente al conflicto; han permitido mejorar su convivencia en el aula. A lo que Argyle (citado por Ovejero, 1990) recalca enfáticamente: "...muchos encuentros cotidianos son desagradables; embarazosos o infructuosos debido a un comportamiento social inadecuado... muchas de estas dificultades y frustraciones podrían eliminarse mediante un entendimiento más amplio y un mejor adiestramiento en las habilidades de la interacción social."

9.4. Conclusiones

A través de la presente investigación, se incrementó un nuevo cuerpo de conocimientos y estrategias que contribuirán a un mejor abordaje de los conflictos en el ámbito escolar, en especial de los niños y niñas. Contribuyendo mediante un Programa basado en el desarrollo de habilidades Sociales a la disminución de actitudes como agresividad-impulsividad, déficit de afectividad y dificultades de socialización.

A la vez contribuye a la disminución de la pobreza social en que se encuentra sumida esta población desfavorecida y relegada por desconocimiento e influenciada por los medios de comunicación masiva, tanto de la prensa escrita como hablada y televisiva, así como las redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M. (2002). La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Albrecht, K. & Albrecht, S. (1994). Cómo negociar con éxito: el método de avanzada para construir tratos justos para todos. Barcelona: Garnica.
- Alzate, (1998). Análisis y resolución de conflictos: Una perspectiva psicológica. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Arizaga, R. & Tejeda, J. (2000). Clima institucional: manejo de conflictos en la escuela, Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

- Asher, S.R. & Parker, J.G. (1989). Significance of peer relationship problem in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pags. 5-24). Dordrecht: Kluwer Academia Publishers.
- Axelrod, R. M. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.
- Ayala, M., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragan, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización de comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. Instituto Nacional de Psiquiatría: Mexico.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragan, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud mental*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. México
- Azzerboni, D. & Harf, R. (1998). *Proyecto educativo: construyendo con lápiz y papel*. Buenos Aires: Tiempos Editoriales.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-Efficacy in the Exercise of the Personal Agency. *Revista Española de Pedagogía*, N° 184, 397-428.
- Baray, A. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México. Edición Electrónica: Eumed.net.
- Bejarano, J.A. (1995). *Una agenda para la paz: Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Bodine, R. J. & Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of conflict Resolution Education. A guide to Building Quality Program in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burge, M. & Arfelis, M. (2003). *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. Barcelona: Grao.
- Burguet, M. (1998). *Discursos sobre la pau en una societat plural. Gestió de conflictes i el seu tractament pedagógic*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (3a ed.). Madrid: Siglo XXI.

- Camacho, J. (1991). Manual de Programas de Análisis Multivariado BMDP, SPSS, SPSSPC. La Laguna: Xerach
- Cane, S. (1996). Técnicas de negociación: cómo obtener mejores resultados para su empresa formando a buenos negociadores. Barcelona: Folio.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona: Graó.
- Casamayor, G. (coord.) (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona: Graó.
- Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1989). ABC, Enseñanza de los Derechos Humanos. Nueva York: Publicación de las Naciones Unidas Número de venta: S.03.XIV.3 ISBN 92-1-354077-9
- Cerezo E. (2010). Estrategias de resolución de conflictos en preescolares. (Memoria para optar al grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología, Madrid, España.
- Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide..
- Cirigliano, G. & Villaverde, A. (1985), Dinámica de grupos y educación, Buenos Aires, Humanitas.
- Constantino, C. & Sickles, C. (1997). Diseño de sistemas para enfrentar conflictos. Barcelona: Granica.
- Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. Cuadernos de Pedagogía, 257, 54-56.
- Coser, L. (1956). The functions of social conflict. New York: Macmillan.
- Dabas, E. (1998). Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and restrictive processes. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1986). Conflict resolution: Theory and practice. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Deutsch, M. (1991). Educating for a peaceful world. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.

- Dewey, J. (1949). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia Social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Edelman y Crain, B. (2001). *El Tao de la Negociación*. España. Ed. Paidós
- Elizondo Huerta, A. (Coord.) (2001). *La nueva escuela II: dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Fernandez, A. (1994). *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, L. (1999). Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo. *Revista Escuela y Educación*, 8(14), 23-30.
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona: Lerna, S. A.
- Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y Antrazyt-UNESCO.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1997). *Sí... ¡de acuerdo!*. Bogotá: Norma.
- Furrer, Ch. y Beck P. (1997). *Comunicación sin violencia. Guía para capacitadores*, Lima. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Educación.
- Garaigaordobil, N. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Madrid: Psicothema*. 16(3), 429-435
- Garcia, H. & Ugarte, D. (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela*. Lima: APENAC.
- García, E. M., & Magaz, A. (1997). *Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales*. Madrid: Grupo.
- Girard, K. & Koch S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Granica SA
- Girard K. y Koch, S. (1999). *Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores*. Buenos Aires: Garnica-Adelphi.
- Girard, K., Rilkin, J. & Townley, A. (1985). *Peaceful persuasion: A guide to creating mediation dispute resolution programs on college campuses*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.
- Gresham, F.M., & Lemanex, K.L. (1983) *Social Skills: A review of cognitive-behavioral training procedures with children*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 4.

- Hargreaves A., Earl L., Moore S. & Manning S. (2001). (2001). Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.
- Hojholt, Ch. (2005). El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales. Psicología y Ciencia Social 1-2. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hojholt, C (2003). Knowledge and professionalism-from the perspectives of children? Paper for The international conference of critical psychology, university of Bach, 31, august.
- Jonhson, D. & Jonhson, R. (1992). Creative controversy: Intellectual change in the classroom. Edina: Interaction Book Company.
- Keefe, T. & Roberts, R. (1991). Realizing peace. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Kerlinger, F.N. (1981). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México: Interamericana.
- Lacunza, A. y Cotini, N. & Castro, A. (2009). Habilidades sociales pre escolar: Una escala para niños de contextos de pobreza. Revista de Psicología, 26(1). pp. 26.
- Lam, J. (1989). The impact of conflict resolution programs on schools: A review and synthesis of the evidence. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- LeResche, D. (Comp.). (1993). Native American perspective on peacemaking. Mediation Quarterly, 10(4), 321-432.
- Monjas, M. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones Universidad de Valladolid. España.
- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Monjas, M^a I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Monjas,, M^a I. (1992). La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del Programa de Habilidades de Interacción Social. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca, España.
- Moore, C. (1986). The mediation process: Practical strategies for resolving conflict. San Francisco
- Moore, C. (1995). El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos. Barcelona: Granica.

- Morgan, C. (2000). Efectos de la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales sobre la interacción social en alumnos de sexto grado de educación primaria del C.E.E. Rafael Narváez Cadenillas de la ciudad de Trujillo. Tesis. UCV.
- Morin, E. (1995). Sociología. Madrid: Tecnos.
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Junta de Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ovejero, A. (1989). Psicología social de la educación. Baelona: Herde.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial. Vol. 2: CODEMPSOTEE.
- Ovejero, A. (2007). Las relaciones humanas: Psicología Social Teórica y Aplicada. Madrid: Biblioteca Nerek.Paidos/MEC.
- Paine, T. (1999). Hablar hasta entenderse en toda la escuela. En: B. Porro. La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires Argentina. IIPE UNESCO. 32, 34.
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. Revista electrónica de motivación y emoción, 2(2-3), 33.
- Papalia, D. (2000). Fundamentos de Desarrollo Humano. Mèxico: McGraw-Hill.
- Papalia, D. (2004). Psicología del Desarrollo. (9ª ed.). Mèxico: McGraw-Hill.
- Parke, R.D., MacDonald K.B., Burks, V.M., Carson, J., Bhavnagri, N., Barth, J.M. & Beitel, A., (1989). Family and peer systems: in search of linkages. En K. Kreppner y R.M. Learner (Eds.) Family systems and life span development (65-91). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are lowaccepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.
- Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). Psicología del niño. Madrid: Ed. Morata.
- Pichardo M, García T, Justicia F. & Llanos C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. (Tesis Doctoral) Universidad de Granada, Almeira, España.

- Pichardo, C., García, T., Justicia, F. & Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria de Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, pp.299.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (1997). *Conflictos escolares: una oportunidad*. Cuadernos de Pedagogía, 257. pp. 10. Praxis: Barcelona.
- Romera, E. Ortega, R. & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, pp. 11
- Rovira, E.S.(1992). *La emoción y la cognición en los modelos explicativos del comportamiento social*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona – España: Ariel
- Taylor, S.J. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrego, J.C. (Coord). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea: Madrid.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas: Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Narcea
- Trianes, M. V. & Garcia, A.(2002). Educación socioeducativa y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Ulich, U. (1985). *El sentimiento*. Barcelona: Herder.
- Uranga, M. (1998). *Mediación, negociación y habilidades para el conflicto escolar*. En: G. Casa Mayor, G. (Coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanzasecundaria*. Barcelona: Graó.
- Vendrell, E. (1987). *El conflicto en la dinámica de los grupos pequeños*. (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos: conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.

- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología: Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Vinyamata, E. (2002). *Los conflictos explicados a mis hijos*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Viñas, J. (1997). Propuestas y experiencias. *Cuadernos de Pedagogía*. 262, 62-73
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Pereira, Z. & Del Prette, A. (1999). *Psicología das Habilidades sociais*. Universidad Federal de Sao Carlos – Brasil. Ed. Vozes. Petrópolis.

Capítulo X

IMPACTO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Gianmartín Francisco De La Cruz Mariño, Lina Iris Palacios-Serna

10. IMPACTO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

IMPACT OF LEARNING STYLES ON UNIVERSITY STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Gianmartín Francisco De La Cruz Mariños

Maestro en Educación mención Didáctica de la Educación Superior

Universidad Privada Antenor Orrego

gdelacruz2@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0009-0000-6930-0261>

Lina Iris Palacios-Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacios1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

Este trabajo investigación tiene como objetivo señalar la evidencia científica disponible sobre el impacto de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Su enfoque es cualitativo de revisión sistemática, además el estudio se realizó a partir de 12 artículos científicos consultados de las fuentes de datos (Scielo, Sciencedirect y Dialnet) entre los años 2020 al 2025 y que cumplieron con los criterios de selección según el diagrama PRISMA. Los principales hallazgos fueron que para determinar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes universitarios se utilizan diferentes instrumentos y métodos; por otro lado, se determinó subcategorías (estrategias de enseñanza, rendimiento académico, proceso enseñanza-aprendizaje, etc.) las cuales ayudaron en el estudio. En conclusión, conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes es de gran importancia para el proceso de enseñanza- aprendizaje porque ayuda en su proceso cognitivo y permite que cada estudiante pueda determinar en qué perfil profesional destacará mejor al culminar su carrera profesional.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, estudiantes universitarios, aprendizajes.

Abstract

This research aims to highlight the available scientific evidence on the impact of learning styles on university students. It takes a qualitative systematic review approach and is based on 12 scientific articles consulted from data sources (Scielo, Sciencedirect and Dialnet) between 2020 and 2025 that met the selection criteria according to the PRISMA diagram. The main findings were that different instruments and methods are used to determine the learning styles of university students. Furthermore, subcategories (teaching strategies, academic performance, teaching-learning process, etc.) were identified, which helped in the study. In conclusion, knowing students' learning styles is of great importance for the teaching-learning process because it helps in their cognitive process and allows each student to determine in which professional profile, they will excel best upon completing their professional career.

Keywords: learning styles, university students, learning.

10.1. Introducción

La educación superior representa un gran desafío para los estudiantes debido a las exigencias que implica. Pues, la educación tiene una tendencia inclusiva dentro de sus procesos, donde la diversidad no es solo acción de un grupo reducido, sino que afecta a todos. Esto incluye eliminar brechas físicas o sociales, un currículo adaptable al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, entre otros. En este caso, cada estudiante dentro de su proceso de aprendizaje trae consigo impedimentos emocionales, culturales y experienciales desde casa, los cuales afectan de alguna manera su forma de aprender (Márquez & Caballero, 2024). En tal sentido, existe un factor clave para el éxito académico: los Estilos de Aprendizaje, estos son importantes porque nos ayuda a conocer el impacto en el desarrollo del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Autores como Alonso et al. (1994), establecen los estilos de aprendizaje como características cognitivas, afectivas y fisiológicas, que sirven como indicadores de interacción, percepción y respuesta de los estudiantes hacia su entorno. Así mismo, los estilos de aprendizaje se definen de cómo la mente puede procesar un tipo de información y a su vez como esta misma puede influir en las personas según sus percepciones (Salas, 2008). Esto nos indica que cada estudiante puede aprender de diferentes maneras, además dependiendo de la carrera, los

estudiantes desarrollan horas de teoría, práctica y laboratorio, todo esto brinda una formación integral de cada futuro profesional.

Existe varios componentes claves en el desarrollo de habilidades y conocimientos en el proceso enseñanza – aprendizaje. Según Abreu et al. (2018), los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran enfocándose en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes. Los Estilos de Aprendizaje, actualmente están estrechamente vinculados con las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje.

Por otra parte, Kolb (1984) sostiene que la información recibida es procesada para lograr un aprendizaje, definiéndolo como el resultado del trabajo de cuatro etapas: Experiencia activa, Experiencia reflexiva, Conceptualización abstracta y Experiencia concreta. Además, señala que los individuos en el proceso de aprendizaje se inclinarán por alguna de estas fases, apoyados en estrategias de aprendizaje individuales. Esto no indica que algún estilo sea mejor que otro, sino que es necesario saber cuál utilizar cuando sea necesario (Márquez & Caballero, 2024).

Posteriormente, Honey y Mumford (1989), señalaron que existían las preferencias de aprendizaje, orientando dichas preferencias a actividades actitudinales y dinámicas, definiendo cuatro tipos: Estilo activo, Estilo reflexivo, Estilo Teórico y Estilo Pragmático. Por otro lado, el modelo VARK (Visual, Auditivo, Lector-Escritor y Kinestésico) propuesta por Fleming (1992), este modelo supone que cada estudiante puede identificar su propio estilo de aprendizaje, ser consciente de sus preferencias sensoriales (Sarmiento et al., 2017).

La elección de alguno de estos estilos no significa que es eficaz, pues el estudiante puede beneficiarse si se desarrolla los otros. Consecuentemente, el docente será el encargado de reconocer cuál es el estilo de aprendizaje predominante en sus estudiantes, para poder regular la manera de compartir los contenidos que necesitan aprender (Canónico, 2025). Estos estilos de aprendizaje tienen mucha relación con los estudiantes universitarios, porque existe diferentes estilos de aprender o aplicarlos.

Existe también métodos de enseñanza que tienen relación con los diferentes estilos de aprendizaje los cuales son decisivos para optimizar el rendimiento académico y fomentar un aprendizaje más efectivo y significativo. En la educación superior, donde los estudiantes

enfrentan desafíos académicos más complejos, entender cómo aprenden mejor puede marcar una diferencia significativa en su éxito académico.

Por lo tanto, reconocer y aplicar estrategias de enseñanza que consideren los diversos estilos de aprendizaje no solo ayuda a que los estudiantes tengan conocimientos de manera más eficiente, sino que también promueven un ambiente inclusivo y adaptado a las necesidades individuales. Tal como señala Gutiérrez (2003), señala que “Las estrategias cognitivas son destrezas de manejo de sí mismo que el alumno (o persona) adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender, pensar y resolver problemas”. Pero estas estrategias deben ir de la mano de los estilos de aprendizaje.

En el Perú, siendo un país con una amplia diversidad sociocultural y desigualdades económicas y educativas, comprender estos factores que impactan a los estudiantes universitarios es esencial para mejorar y desarrollar estrategias pedagógicas efectivas en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, argumenta que las personas tienen diferentes tipos de inteligencia que influyen en sus modos de aprender y procesar información.

En este sentido, comprender los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior es importante no solo para mejorar su aprendizaje, sino también para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan una educación más inclusiva y de calidad. Este enfoque permite que cada estudiante se desarrolle de acuerdo con sus fortalezas individuales, a la vez que se fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Ante lo expuesto, la presente revisión centra su objetivo en señalar la evidencia científica disponible sobre el impacto de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, a partir de la revisión sistemática de artículos relevantes existentes en la literatura científica.

10.2. Metodología

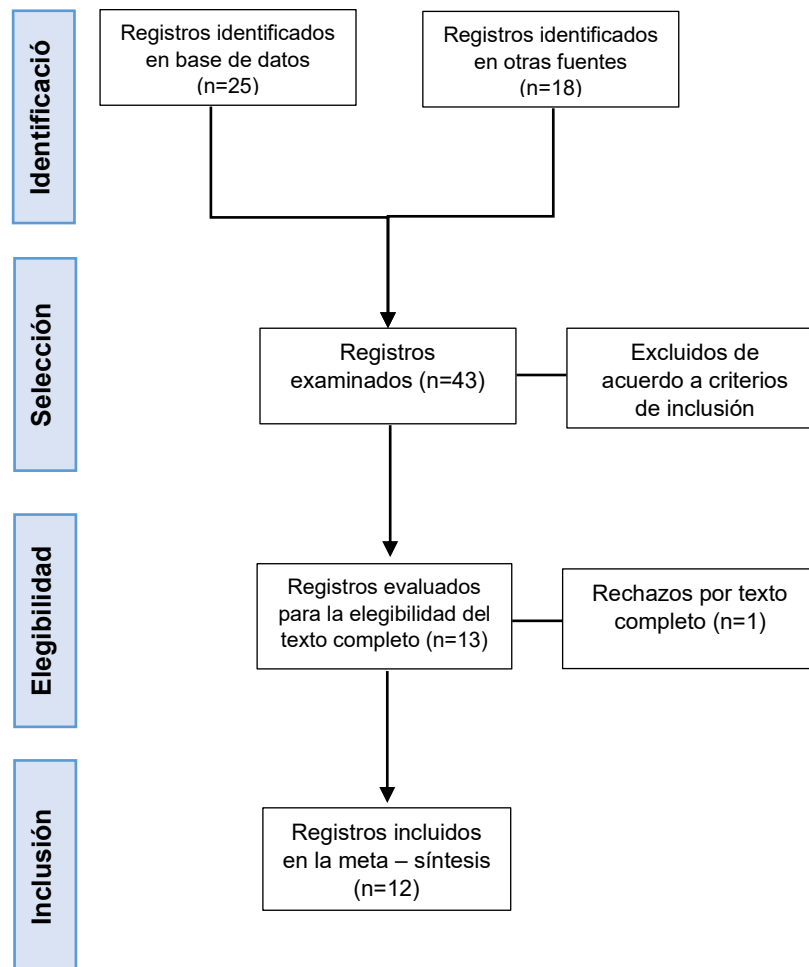
El diseño utilizado en este artículo es una revisión sistemática, que permitió analizar y organizar la información como evidencia relevante para la presentación de los resultados en cada uno de los estudios relacionados con el impacto de los estilos de aprendizaje en universitarios.

En el proceso de selección, los artículos fueron escogidos utilizando las bases de datos Scielo, Sciencedirect y Dialnet, empleando palabras clave como: estilos de aprendizaje, educación superior y perfil profesional, todas en español.

Para esta investigación se consideraron los siguientes criterios de inclusión: artículos publicados en las bases de datos Scielo (6), Sciencedirect (2) y Dialnet (4), así como el año de publicación entre el 2020 y 2025, que abordaron una población de estudiantes de educación superior y cuyo contenido central fue el impacto de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. Además, los estudios seleccionados cumplieron con los estándares de calidad.

Figura 10

Diagrama de flujo PRISMA para la revisión sistemática de la literatura e inclusión de artículos.



En la codificación de las investigaciones, se consideró las categorías siguientes para elaborar la base de datos: (1) nombre del artículo, año de publicación y país. (2) Autor o autores. (3) Diseño o tipo de estudio. (4) Resultados relevantes.

En el procesamiento de la información, se empleó análisis de contenido considerando un análisis de todos los datos de manera simultánea, logrando profundizar para conocer más de cerca los detalles, y con esto se enriquezca la interpretación (Hernández et al.,2014).

10.3. Resultados y discusión

Resultados

El propósito central de esta revisión sistemática fue identificar la evidencia científica disponible sobre el impacto de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, de acuerdo a las revisiones de los 12 artículos incluidos se tiene los siguientes resultados:

Tabla 1

Artículos Incluidos Según las Consideraciones de Codificación.

NOMBRE DEL ARTICULO	AUTOR(ES)	DISEÑO O TIPO DE ESTUDIO	RESULTADOS RELEVANTES
Estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional del Centro del Perú. 2020 Cuba	Miguel Fernando Inga Ávila, Roberto Líder Churampi Cangalaya, Daniel Álvarez Tolentino.	La investigación es de naturaleza no experimental, descriptiva y transversal.	Se aplicó el cuestionario del modelo VAK (visual-auditivo-kinestésico) en diferentes estudiantes obteniendo que el estilo predominante fue el visual basado en el perfil profesional, determinando que a medida que avanza la edad, los EA son más visuales y kinestésicos, diversificando las habilidades del futuro profesional.
Estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Ingeniería y Administración en la Universidad	Carlos Enríquez Ramírez, Mariza Raluy Herrero, Francisca Angélica Elizalde Canales, Salvador Vargas Ávila.	La investigación es de tipo descriptiva e inferencial.	Se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los estudiantes mostraron una inclinación a los estilos reflexivos y pragmáticos, determinados por las preferencias de aprendizaje, donde se promueve un aprendizaje más eficaz,

Politécnica de Tulancingo. 2025 México			basados en el compromiso y la motivación.
Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: diferentes herramientas, diferentes resultados. 2021 España	Jesús F Escanero-Marcén, M Soledad Soria, Manuel Guerra-Sánchez.	La investigación es de tipo descriptivo correlacional de corte transversal.	Se aplicó el cuestionario CHAEA, teniendo como resultado que la mayoría de los estudiantes mostró un estilo reflexivo con respuestas de nivel alto, mientras que el ILS reveló que eran activos, pero con un nivel más bajo, basados en el Rendimiento académico y estilo de aprendizaje, Esto permite determinar la necesidad de estudiar y plantear mejor los criterios de aprendizaje e intentar homogeneizarlos con objeto de conseguir una aplicación universal.
Estilos de aprendizaje en la enseñanza virtual en estudiantes universitarios. 2022 Cuba	Carlos Francisco Albornoz Jiménez, Liliana Abelina Silarayan Ruiz, Manuel Alberto Hidalgo Tupia.	La investigación es de tipo cuantitativo y transversal. Y es de análisis descriptivo.	Se aplicó el test CHAEA, estableciendo un mayor porcentaje de preferencia moderada en los estilos Activo, Reflexivo y Teórico y una preferencia Alta en el estilo Pragmático. Los resultados permiten contrastar los estilos en el contexto de la enseñanza virtual para extrapolar el análisis a las nuevas condiciones laborales, basados en la actualización de las competencias profesionales en el diseño curricular de la Universidad.
Los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Enfermería de la Universidad de La Laguna. 2020 España	Mercedes Arias Hernández, Miriam C González Afonso, Luis Feliciano García.	La investigación es de tipo descriptivo de corte transversal.	Los estudiantes encuestados presentan un perfil de aprendizaje con predominio de los estilos reflexivos y teóricos, utilizando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). De acuerdo al avance de los niveles superiores a lo largo de su carrera es importante aplicar ambos estilos entre los estudiantes, basados en el Pensamiento crítico analítico
Recursos Educativos Abiertos adaptados a estilos de aprendizaje para la	Campos Ortuño Rosalynn, Hernández-Serrano, María-José Logo,	La investigación es de tipo descriptivo,	Al aplicar el cuestionario CHAEA debe permitir que los docentes deben plantear los aspectos pedagógicos de materiales digitales como los REA

enseñanza de competencias digitales en Educación Superior. 2023 España	Renes-Arellano Paula Logo, Lena-Acebo Francisco Javier Logo.	con un método de sección transversal.	(Recursos Educativos Abiertos), que permitirán mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en modelos híbridos de enseñanza, para maximizar la flexibilidad y las oportunidades de aprendizaje.
Estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes del Nivel Medio Superior. 2021 México	Juárez Díaz Catalina, Rodríguez Guardado María del Socorro.	La investigación es de naturaleza no experimental, transversal, descriptivo y cuantitativo,	Se usó El CHAEA y el instrumento IEVA la cual permitió resaltar las Estrategias Volitivas (EV), determinado un estilo teórico predominantemente. El docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe cumplir con el rol de fomentar el desarrollo de los diferentes EA y el empleo de diferentes estrategias cognitivas y EV para formar de manera integral a los estudiantes y así favorecer sus metas académicas.
Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali. 2020 Perú	Ortega Chavez Wilmer, Cabello Flores Giuliana Sherly.	La investigación es cuantitativa básica, pura no experimental.	Mediante el Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), se determinó que el dominio de estilo de aprendizaje, debe ser equitativo al rendimiento académico basados en las estrategias didácticas, por lo tanto, la práctica pedagógica docente debe enfocarse en los estilos de aprendizaje para un buen rendimiento académico.
Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar desde las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. 2020 Colombia	Jorge Mario Olmedo Plata.	La investigación es de enfoque cuantitativo básica, pura no experimental.	Existen relaciones en diferentes grados entre los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico, pragmático, y el rendimiento académico en las diferentes asignaturas, por tal motivo las prácticas educativas deben estar enfocadas en el reconocimiento, análisis e implementación de los diferentes estilos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, creando líneas de acción y propuestas educativas que mejoren el rendimiento académico.

Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje. 2023 Cuba	Yosbanys Roque Herrera, Dennys Vladimir Tenelanda Lopez, Deysi Rosario Basantes Moscoso, Jose Luis Erazo Parra.	La investigación es de proceso instructivo, descriptivo.	El estudio de diferentes enfoques acerca de los estilos de aprendizaje arroja una perspectiva evolutiva de ese fenómeno. La integración de los modelos de Kolb, el de Honey y Mumford constituye una opción viable para aplicar a la realidad educativa, posibilitando un diagnóstico confiable que permite conducir mejor el proceso instructivo de los estudiantes.
Estilos de aprendizaje de estudiantes de fisioterapia de cursos básicos y prácticas formativas de una universidad en Colombia. 2021 Colombia	Esperanza Gómez Ramírez, Andrea Patricia Calvo Soto, Liliam Yolanda Chapal Chapal, Adriana García Álvarez.	La investigación es de naturaleza descriptivo, transversal y correlacional.	Cuando aumenta la preferencia por un estilo de aprendizaje, disminuye la tendencia de actuar con el estilo opuesto. En este caso se determinó que los estudiantes tuvieron preferencia moderada por el estilo visual, por lo que es importante fortalecer el desarrollo de habilidades de conocimiento verbal, desarrollando competencias basadas en las destrezas, aptitudes y actitudes, relacionadas con las áreas de desempeño profesional.
Comprensión de los estilos de aprendizaje en los programas de enfermería de pregrado del Reino de Arabia Saudita: una revisión bibliográfica integradora. 2022 Arabia Saudita	Abdulaziz Mofdy Almarwani , Rami Elshatarat.	Se realizó una revisión bibliográfica integradora.	Muchos de los estudiantes prefieren diversos estilos de aprendizaje, por lo que los docentes deben adaptarse a esta variedad para mejorar los métodos de aprendizaje correctos para motivar y mejorar el rendimiento y los resultados académicos. Los resultados demuestran que la mayor parte de los estudiantes prefieren los estilos de aprendizaje kinestésico, acomodaticio, convergente, visual y activo; basados en la experiencia práctica como el mejor estilo para mejorar la experiencia de aprendizaje. Teniendo en cuenta las herramientas de aprendizaje avanzadas y de vanguardia en la formación académica.

En la tabla 1, se aprecia que en las revisiones realizadas entre los años 2020-2025, el 8.33% de los artículos, pertenecen a investigaciones realizadas en el Perú y el 91.67% en otros países. En cuanto a los estilos de aprendizaje, según los artículos consultados se presenta similitud en algunos instrumentos utilizados para poder saber los estilos de aprendizaje de los estudiantes que presentan. Asimismo, de acuerdo a las subcategorías, tenemos las estrategias de enseñanza, rendimiento académico y proceso enseñanza-aprendizaje, perfil profesional, fortalecimiento del compromiso y motivación, el aprendizaje eficaz, pensamiento crítico, práctica pedagógica docente y los resultados académicos; todas están apoyan positivamente a los Estilos de Aprendizaje.

En cuanto a los artículos analizados, se observa una distribución significativa en sus relaciones con diferentes aspectos de los estilos de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje presentan una relación del 18.18% con las estrategias de enseñanza, lo que sugiere una que están interrelacionadas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. De manera similar, los estilos de aprendizaje se relacionan con el rendimiento académico en un 18.18% y con el proceso enseñanza-aprendizaje en un 18.18%, destacando su importancia en la mejora de los procesos de aprendizajes.

Asimismo, de acuerdo con los estilos de aprendizaje, con el perfil profesional y el fortalecimiento del compromiso y motivación muestra una relación positiva con un 13.64%. Mientras que la relación con el aprendizaje eficaz, pensamiento crítico, práctica pedagógica docente y los resultados académicos presenta un porcentaje del 4.55%, indicándonos que tiene un efecto menos intenso, pero aún relevante con los estilos de aprendizaje.

Ante estos resultados se aprecia los estilos de aprendizaje tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, desde las estrategias de enseñanza hasta los resultados académicos. Estas relaciones de los estilos de aprendizaje con subcategorías son importantes para el desarrollo de los estudiantes.

Discusión

Los resultados obtenidos demuestran que los estilos de aprendizaje es un factor crucial para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Existen diferentes instrumentos los cuales nos ayudan a conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, según Herrera et al. (2023), la integración de los modelos de Kolb y el de Honey y Mumford constituye una opción viable para aplicar a la realidad educativa. Por otro lado, Hernández et al. (2020), indican que en algunos estudios los estilos reflexivo y teórico aumentan conforme avanzan los cursos dependiendo la carrera. Debemos tener en cuenta que todos tenemos diferentes formas de aprender y esto depende al estilo de aprendizaje que desarrollamos a través de nuestro desarrollo cognitivo lo cual nos ayuda a tener un mejor pensamiento crítico.

Inga et al. (2020), el estilo predominante de la carrera corresponde con el perfil profesional, debe tenerse en cuenta por los docentes en la enseñanza. Según Ortuño et al. (2023), los docentes deben reflexionar y conocer las preferencias hacia los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, no solo para favorecer la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque esta información permite centrar los aspectos pedagógicos. Por otro lado, las estrategias didácticas sirven de manera pertinente cuando se desarrolla la práctica pedagógica docente teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje (Ortega y Cabello, 2020).

Según Ramírez et al. (2025), es importante la implementación de métodos de enseñanza adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, lo cual puede contribuir significativamente a su éxito académico y desarrollo personal. Este enfoque no solo promueve un aprendizaje más eficaz, sino que también fortalece el compromiso y la motivación de los alumnos, preparando a una nueva generación de profesionales competentes y bien formados. Además, según Alemán et al. (2018), la motivación es un factor que influye en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, pero debemos tener en cuenta la parte afectiva.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, además fomentar el desarrollo de los diferentes Estilos de Aprendizaje y el empleo de diferentes estrategias cognitivas para formar de manera integral a los estudiantes (Juárez et al., 2021). Además, los estilos de aprendizaje generan líneas de acción concretas y propuestas educativas que pretendan por el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (Olmedo Plata, 2020).

Existen diferentes carreras donde los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje desde que inician y terminan, sus estilos de aprendizaje son diversos y en algunas

carreras estos son más comunes, debemos tener en cuenta que los artículos encontrados mayormente se centran en carrera de ciencias médicas y educativas, y deberían también investigarse en carreras de ingeniería, donde el desarrollar competencias (destrezas, aptitudes y actitudes) y estilos de aprendizaje son diferentes.

10.4. Conclusiones

Los Estilos de Aprendizaje tienen un gran impacto en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios, porque ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando estrategias de enseñanza con un aprendizaje eficaz y mejorando la calidad educativa, además los Estilos de Aprendizaje son determinados a través de la utilización de diferentes instrumentos o métodos que se aplican para conocer los niveles respecto a cada estudiante en base a su carrera profesional.

El instrumento para medir el nivel del estilo de aprendizaje más utilizado en la educación superior está basado en el instrumento de Honey y Alonso, este puede determinar los diferentes estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), estos varían según los estudiantes y la carrera permitiendo destacar su rendimiento académico.

Los estilos de aprendizaje no solo deben estar enfocados hacia los estudiantes, ya que ellos adaptan estos diferentes estilos desde las enseñanzas que los docentes pueden plasmar y plantear, los cuales deben incluir estrategias basadas en prácticas activas y visuales que permiten complementar las diferentes competencias desde los primeros ciclos académicos hasta concluir los últimos ciclos, así también, permiten que cada estudiante pueda determinar en qué perfil profesional destacará mejor al culminar.

Referencias bibliográficas

Abdulaziz Mofdy Almarwani, Rami Elshatarat, Comprensión de los estilos de aprendizaje en los programas de enfermería de pregrado del Reino de Arabia Saudita. La Revista de Enfermería Abierta, Volumen 16, 2022, ISSN 1874-4346, <https://doi.org/10.2174/18744346-v16-e2209260>.

- Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive* 16 (4) 610 – 623. En: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>.
- Albornoz, C., Silarayan, L., & Hidalgo, M. (2022). Estilos de aprendizaje en la enseñanza virtual en estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 83-92. Epub 02 de marzo de 2022. Recuperado en 22 de marzo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000100083&lng=es&tlng=es.
- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., & Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270. Recuperado en 22 de marzo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032&lng=es&tlng=es.
- Alonso, C., Domingo, J., Honey, P. (1994), "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", Ediciones Mensajero, Bilbao, pp. 104-116.
- Arias, M., González, M., & Feliciano, L. (2020). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Enfermería de la Universidad de La Laguna. *Ene*, 14(2), 14203. Epub 25 de enero de 2021. Recuperado en 22 de marzo de 2025, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2020000200003&lng=es&tlng=es.
- Campos, R., Hernández-Serrano, M., Renes-Arellano, P., & Lena-Acebo, F. (2023). Recursos Educativos Abiertos adaptados a estilos de aprendizaje para la enseñanza de competencias digitales en Educación Superior. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 16(31), 4–18. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i31.4602>.
- Canónico, Y. (2025). *Laboratorios virtuales como estrategia de evaluación formativa* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Enríquez, C., Raluy, M., Elizalde, F., & Vargas, S. (2024). Estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Ingeniería y Administración en la Universidad Politécnica de Tulancingo. *RIDE*.

- Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29), e716. Epub 31 de enero de 2025. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672024000200716&lng=es&nrm=iso.
- Escanero-Marcén, J., Soria, M., & Guerra-Sánchez, M. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico: diferentes herramientas, diferentes resultados. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 21(4), 173-180. Epub 16 de agosto de 2021. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322018000400002.
- Gómez, E., Calvo, A., Chapal, L., García, A. (2021). Estilos de aprendizaje de estudiantes de fisioterapia de cursos básicos y prácticas formativas de una universidad en Colombia, Educación Médica, Volumen 22, Issue 1, 2021, Pages 27-33, ISSN 1575-1813, <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.002>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318303334>).
- Gutiérrez O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje.
- Honey, P. y Mumford, A. (ed.) (1989). The Manual of Learning Opportunities. Maidenhead, Berkshire. P. Honey, Ardingly House.
- Inga, M., Churampi, R., & Álvarez, D. (2020). Estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Conrado, 16(77), 229-233. Epub 02 de diciembre de 2020. Recuperado en 22 de marzo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600229&lng=es&tlng=es.
- Juárez, C., & Rodríguez, M. (2021). Estilos de aprendizaje y estrategias volitivas en estudiantes del Nivel Medio Superior. Revista De Estilos De Aprendizaje, 14(28), 193-204. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2791>.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (1ª. ed.) Prentice-Hall.

- Márquez, E., & Caballero, P. (2024). Estilos de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en Formación Profesional sanitaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17(33), 77–90. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.5732>
- Olmedo-Plata, J. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico escolar desde las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 143–159. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1540>.
- Ortega, W., & Cabello, G. (2020). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Ucayali: Estilos de aprendizaje en la Universidad Nacional de Ucayali. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), PDF. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1511>.
- Roque, Y., Tenelanda, D., Basantes, D., & Erazo, J. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 15. Epub 30 de abril de 2023. Recuperado en 22 de marzo de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742023000100030&lng=es&tlng=es.
- Salas, R. (2008). *Estilos de Aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Editorial: Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Sarmiento, A., Mayté, C. y Tuyub, T. (2017). Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes en el nivel medio superior en un ambiente mediado por las TIC elaborando cuestionarios. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8). <http://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/113/157>

Capítulo XI

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA DOCENTE, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Vania Nicole Milagros Bazán Chávez

11. RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA DOCENTE, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING PRACTICE, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND AUTONOMY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS AT A PRIVATE UNIVERSITY

Vania Nicole Milagros Bazán Chávez

Maestra en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

vbazanc2@upao.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0009-2970-2253>

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad identificar la relación existente entre la práctica docente, la inteligencia emocional y la autonomía en estudiantes de la carrera de Educación Inicial de una universidad privada de la ciudad de Trujillo, durante el año 2025. La motivación para desarrollar esta investigación surgió a partir de la observación de ciertas dificultades evidenciadas durante las prácticas preprofesionales, específicamente en algunas estudiantes que presentaban desbordes emocionales y una limitada capacidad para tomar decisiones o actuar con iniciativa ante situaciones propias del contexto áulico. La investigación adoptó un diseño correlacional múltiple, orientado a examinar la relación entre las tres variables planteadas. La muestra estuvo compuesta por 154 estudiantes pertenecientes a los ciclos VIII, IX y X. Para la recolección de información se utilizaron tres instrumentos: la Escala de Valoración de la Práctica Docente (EVPD), la Escala de Valoración de la Inteligencia Emocional (EVIE) y la Escala de Valoración de la Autonomía (EVA). Cada uno de ellos permitió medir el nivel de desarrollo de dichas competencias en el contexto de las prácticas formativas. Este trabajo se fundamenta en el interés por comprender la vinculación entre la práctica docente, la inteligencia emocional y la autonomía en el entorno universitario, así como su influencia en el desempeño profesional de las

Relación entre práctica docente, inteligencia emocional y autonomía en estudiantes de educación inicial de una universidad privada

futuras docentes. En ese marco, se formuló como hipótesis general la existencia de una relación significativa y positiva entre las tres variables.

Palabras clave: Práctica docente, inteligencia emocional, autonomía.

Abstract

The present study aimed to identify the relationship between teaching practice, emotional intelligence, and autonomy among students of the Early Childhood Education program at a private university in Trujillo, during the year 2025. The motivation for this research arose from observations of certain difficulties during pre-professional internships, particularly among some students who exhibited emotional outbursts and limited capacity for decision-making or initiative when facing classroom-related situations. A multiple correlational design was employed to examine the relationship among the three proposed variables. The sample consisted of 154 students enrolled in the eighth, ninth, and tenth academic cycles. Data collection involved the application of three instruments: the Teaching Practice Assessment Scale (TPAS), the Emotional Intelligence Assessment Scale (EIAS), and the Autonomy Assessment Scale (AAS). Each instrument allowed for measuring the development level of these competencies within the context of their fieldwork experiences. This research stems from a genuine interest in understanding how teaching practice, emotional intelligence, and autonomy are interconnected within the university environment, as well as how these factors influence the professional performance of future educators. Accordingly, the general hypothesis proposed a significant and positive relationship among the three variables.

Keywords: Teaching practice, emotional intelligence, autonomy.

11.1. Introducción

Las maestras de Educación Inicial desempeñan un rol crucial en la formación de los niños, ya que acompañan la etapa más temprana del desarrollo humano. Sobre ellas recae la

responsabilidad de cimentar las bases del aprendizaje, estimulando capacidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Para cumplir con este propósito, es necesario que las universidades enfoquen su labor formativa desde una perspectiva integral, brindando a las futuras docentes herramientas efectivas para la planificación pedagógica, el manejo adecuado del aula y la utilización pertinente de los recursos educativos. De igual modo, resulta indispensable potenciar en las estudiantes la inteligencia emocional, con el fin de que sean capaces de identificar, regular y expresar sus emociones adecuadamente, así como de desarrollar empatía, favoreciendo vínculos más profundos con sus alumnos y evitando que sus emociones incidan de manera negativa en el proceso de enseñanza. Asimismo, la autonomía constituye otro componente clave en la formación docente, ya que una profesional autónoma puede tomar decisiones ante situaciones complejas, administrar su tiempo con responsabilidad y actuar con iniciativa y creatividad en el ámbito escolar. En esta línea, la formación de docentes debe fomentar una práctica profesional competente, sustentada en un desarrollo emocional adecuado y una autonomía fortalecida, con la finalidad de formar educadoras que contribuyan de manera efectiva a la sociedad.

La práctica docente abarca las acciones, decisiones e interacciones que tienen lugar dentro del aula, y que influyen tanto en el ejercicio profesional como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este componente está guiado por objetivos pedagógicos concretos y se relaciona estrechamente con el impacto formativo alcanzado. Evaluar cómo se manifiesta esta práctica en las estudiantes de los últimos ciclos de la carrera de Educación Inicial permite conocer su nivel de preparación y desempeño. Asimismo, deficiencias tales como una planificación inadecuada, el mal manejo del aula o el uso ineficaz de recursos, evidencian la necesidad de reforzar esta dimensión.

En el contexto internacional, la práctica docente se concibe como una actividad intencional que integra las percepciones y significados que los profesionales atribuyen a su función y al entorno en el que actúan. Se trata de un proceso dinámico, complejo y multifactorial que permite la reflexión sobre el propio quehacer docente y la adaptación a las diversas realidades educativas. En Ecuador, por ejemplo, esta práctica se comprende como una interacción compleja entre el educador, los estudiantes y su contexto, lo que ha motivado reformas centradas en la mejora de

la calidad educativa, la promoción de la reflexión crítica y el fortalecimiento del saber pedagógico.

En el Perú, el Ministerio de Educación impulsa las buenas prácticas docentes como estrategias pedagógicas que los docentes implementan con el objetivo de optimizar los aprendizajes de los estudiantes. Estas acciones se sustentan en la identificación de las necesidades contextuales y en el aprovechamiento de oportunidades pedagógicas. Una implementación adecuada de estas prácticas mejora la pertinencia y eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la inteligencia emocional, Goleman (1995) la define como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de establecer vínculos empáticos con los demás. Esta competencia incluye habilidades como la autoconciencia y la validación emocional. Conocer el nivel de inteligencia emocional que poseen las estudiantes en el marco de sus prácticas preprofesionales resulta crucial, ya que influye directamente en su comportamiento, toma de decisiones y relación con los niños. Una inteligencia emocional poco desarrollada se manifiesta a través de un bajo autoconocimiento, escaso control de las emociones o limitada empatía.

A nivel internacional, esta capacidad ha adquirido relevancia tanto en la formación docente como en el desarrollo del alumnado, por su impacto en la estabilidad emocional y en la prevención de problemas como el estrés o las conductas inadecuadas. En España, Extremera y Fernández (2023) sostienen que fomentar competencias emocionales en el profesorado es clave para generar entornos educativos positivos y eficientes. Los autores destacan que la autorreflexión y la regulación emocional permiten evitar consecuencias negativas en la labor docente.

En el ámbito peruano, la inteligencia emocional ha cobrado importancia debido a sus beneficios tanto en lo personal como en lo profesional. Huarancca y Villafuerte (2023) afirman que las emociones inciden directamente en la conducta humana; por lo tanto, una inadecuada gestión emocional puede perjudicar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Por otro lado, la autonomía se refiere a la capacidad de tomar decisiones, actuar con independencia y asumir responsabilidades (Acosta, 2023). Evaluar esta competencia en las

estudiantes de Educación Inicial es fundamental, ya que revela su preparación para enfrentar los retos inherentes a su labor profesional. La falta de autonomía suele traducirse en comportamientos como la indecisión, la falta de iniciativa y una escasa creatividad.

Desde una mirada internacional, la autonomía es considerada una competencia esencial dentro de la educación superior, ya que contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos. Luelmo (2020) sostiene que fomentar la autonomía no solo fortalece la autorregulación y la responsabilidad, sino que también mejora la convivencia entre pares y la relación con los docentes. Además, resalta que el profesorado debe asumir un rol protagónico en la promoción de esta competencia.

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) resalta la autonomía como un eje del desarrollo integral de la persona, ya que permite tomar decisiones informadas, reforzar la confianza en uno mismo, promover la independencia y asegurar la permanencia en el sistema educativo, impactando también en los contextos familiar y social.

La universidad en la que se llevó a cabo esta investigación cuenta con acreditación SUNEDU para la carrera de Educación Inicial, lo que garantiza condiciones básicas de calidad. Sin embargo, se han identificado casos en los que las estudiantes no logran alcanzar los niveles de desempeño esperados en su práctica pedagógica. A pesar del acompañamiento brindado por las docentes a cargo del curso de práctica, se evidencian dificultades relacionadas con el manejo emocional y el ejercicio autónomo. Estas problemáticas también han sido registradas en otras instituciones del país, donde se presentan deficiencias similares.

Una de las posibles causas de esta situación podría ser el limitado desarrollo de la inteligencia emocional, que ocasiona inseguridad, ansiedad y temor frente a la evaluación de las docentes tutoras. Esto repercute en la autonomía de las estudiantes, ya que tienden a dudar de sus decisiones y a buscar validación externa, lo que afecta negativamente el desarrollo de sus sesiones pedagógicas.

Ignorar esta problemática podría traer consigo consecuencias como un desempeño inseguro, baja autoestima profesional, dificultades para la autorregulación emocional y limitaciones para acompañar emocionalmente a sus estudiantes. Asimismo, la falta de

autonomía podría impedir que las futuras docentes asuman responsabilidad sobre sus decisiones o ejerzan liderazgo en su labor educativa.

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito determinar la relación entre práctica docente, inteligencia emocional y autonomía en estudiantes de Educación Inicial. Para ello, se consideran los aportes de Guzmán, Marín y Ortega (2021), quienes definen la práctica docente a partir de tres dimensiones: planificación, implementación y evaluación. Igualmente, se toma en cuenta a Arciniegas, Álvarez, Castro y Maldonado (2021), quienes subrayan la relevancia del control emocional en el trabajo colaborativo y la interacción social. Finalmente, se considera la definición de Acosta (2023), quien plantea que la autonomía implica la capacidad de tomar decisiones, actuar de forma independiente y asumir responsabilidades.

A partir de ello, se formula la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre práctica docente, inteligencia emocional y autonomía en estudiantes de Educación Inicial de una universidad privada de Trujillo – 2025? El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre práctica docente, inteligencia emocional y autonomía en estudiantes de Educación Inicial de una universidad privada en Trujillo, en el año 2025.

En cuanto a los objetivos específicos, se propusieron como primer objetivo identificar el nivel de la práctica docente, autonomía y autonomía en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025, como segundo objetivo determinar la relación entre las dimensiones de la práctica docente (planificación pedagógica, manejo del aula y uso de recursos) y las dimensiones de la inteligencia emocional (autoconocimiento, control emocional y empatía) en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025, como tercero determinar la relación entre las dimensiones de la práctica docente (planificación pedagógica, manejo del aula y uso de recursos) y las dimensiones de la autonomía (toma de decisiones, autogestión del tiempo e iniciativa y creatividad) en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 y como cuarto objetivo determinar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional (autoconocimiento, control emocional y empatía) y las dimensiones de la autonomía (toma de decisiones, autogestión del tiempo e iniciativa y creatividad) en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025.

11.2. Metodología

Se utilizó el enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación básica, ya que se buscó conocer y analizar la relación entre variables dentro de un contexto específico, sin manipular intencionalmente ninguna de ellas (Sánchez et al., 2018). El diseño de investigación fue correlacional de tipo no experimental, ya que se observó la realidad tal como se presenta, sin intervención del investigador, con el fin de examinar la relación entre la práctica docente, la inteligencia emocional y la autonomía en estudiantes de Educación Inicial de una universidad privada de Trujillo.

La población estuvo conformada por 154 estudiantes de los ciclos VIII, IX y X de la carrera profesional de Educación Inicial. Se utilizó el muestreo tipo censal (Tamayo, 2012, p. 180), ya que se trabajó con el total de estudiantes matriculados en los últimos ciclos de dicha carrera durante el semestre académico 2025-I. No fue necesario extraer una muestra, pues el total de la población fue accesible.

Como técnica se empleó la encuesta (Hernández et al., 2014), y los instrumentos utilizados fueron tres escalas tipo Likert: la Escala de Valoración de la Práctica Docente (EVPD), la Escala de Valoración de la Inteligencia Emocional (EVIE) y la Escala de Valoración de la Autonomía (EVA), cada una con dimensiones específicas que permitieron identificar el nivel de desarrollo de las competencias estudiadas.

Para asegurar la validez de los instrumentos, se contó con la opinión de cinco (05) expertos en el área de Educación. El coeficiente de confiabilidad obtenido a través del Alfa de Cronbach fue de 0.91, lo cual refleja una alta consistencia interna en las respuestas y supera el umbral mínimo aceptado para estudios de esta naturaleza.

La investigación fue desarrollada respetando los principios éticos del trabajo académico, garantizando la confidencialidad de los participantes y el uso responsable de los datos recolectados. Se solicitaron los consentimientos informados y se aseguraron medidas de protección de la información, en cumplimiento con los lineamientos institucionales y éticos de la investigación educativa.

11.3. Resultados y discusión

Seguidamente, se expone el análisis estadístico de los resultados globales según los niveles establecidos, seguido del desglose correspondiente a cada una de las dimensiones evaluadas.

Tabla 01:

Relación entre Práctica docente, inteligencia emocional y autonomía en estudiantes de educación inicial de una universidad, Trujillo – 2025

		Práctica docente	Inteligencia emocional	Autonomía
Práctica docente	Coeficiente de correlación		,594**	,437**
	Sig. (bilateral)		.000	.000
Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	,594**		,571**
	Sig. (bilateral)	.000		.000
Autonomía	Coeficiente de correlación	,437**	,571**	
	Sig. (bilateral)	.000	.000	

Nota: Prueba de correlación Rho de Spearman

Descripción:

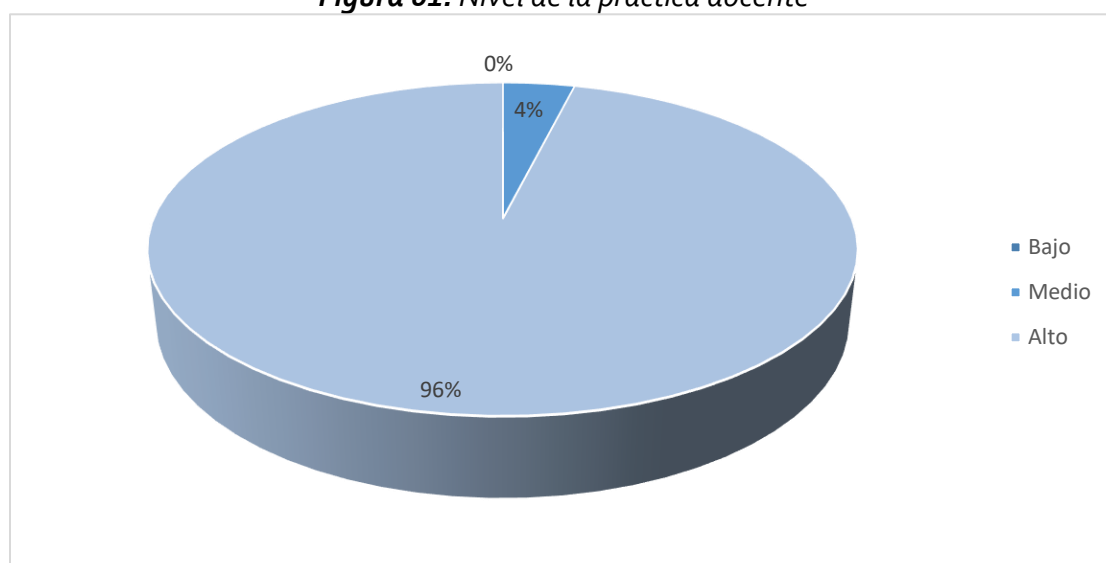
Se encontró que entre la práctica docente, la inteligencia emocional y la autonomía su significancia es menor a 0.05 por lo que se rechaza la hipótesis nula de que no existe correlación entre las variables, por lo que se acepta la hipótesis alterna de que existe correlación entre ellas, donde la práctica docente y la inteligencia emocional están relacionadas de forma positiva y media (0,594), y la práctica docente con la autonomía están relacionadas de forma positiva y baja (0,437), así mismo Inteligencia emocional y autonomía están relacionadas de forma positiva y media (0,571), es decir que su relación es directa por lo que al mejorar una de las variables la otra también lo hará.

Tabla 02:

Nivel de la práctica docente en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	6	4	4
Alto	148	96	100
Total	154	100	

Figura 01: Nivel de la práctica docente



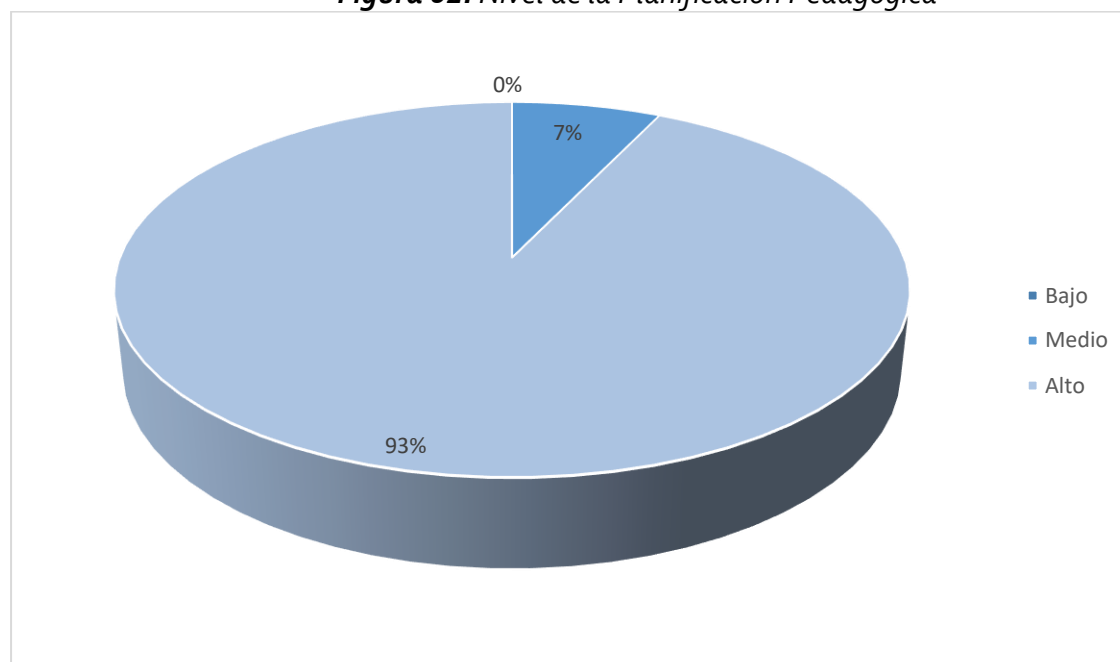
Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la práctica docente se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 4% (6) indican que se encuentra en un nivel medio y el 96% (148) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 16:
Nivel de la Planificación Pedagógica en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	11	7	7
Alto	143	93	100
Total	154	100	

Figura 02: *Nivel de la Planificación Pedagógica*



Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la Planificación Pedagógica se encuentra en un nivel bajo, mientras

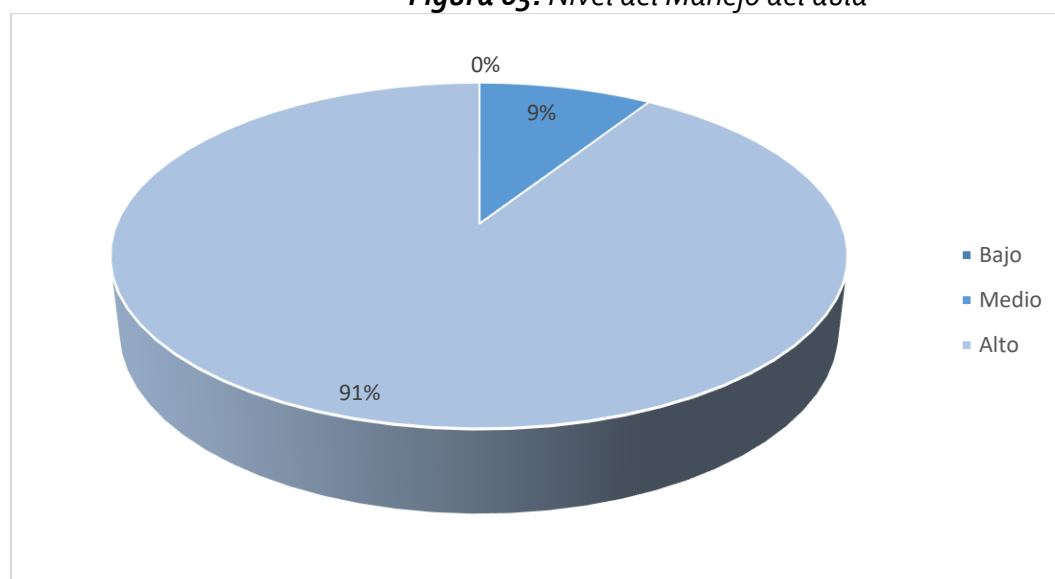
que el 7% (11) indican que se encuentra en un nivel medio y el 93% (143) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 03:

Nivel de Manejo del aula en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	14	9	9
Alto	140	91	100
Total	154	100	

Figura 03: Nivel del Manejo del aula



Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que el Manejo del Aula se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 9%

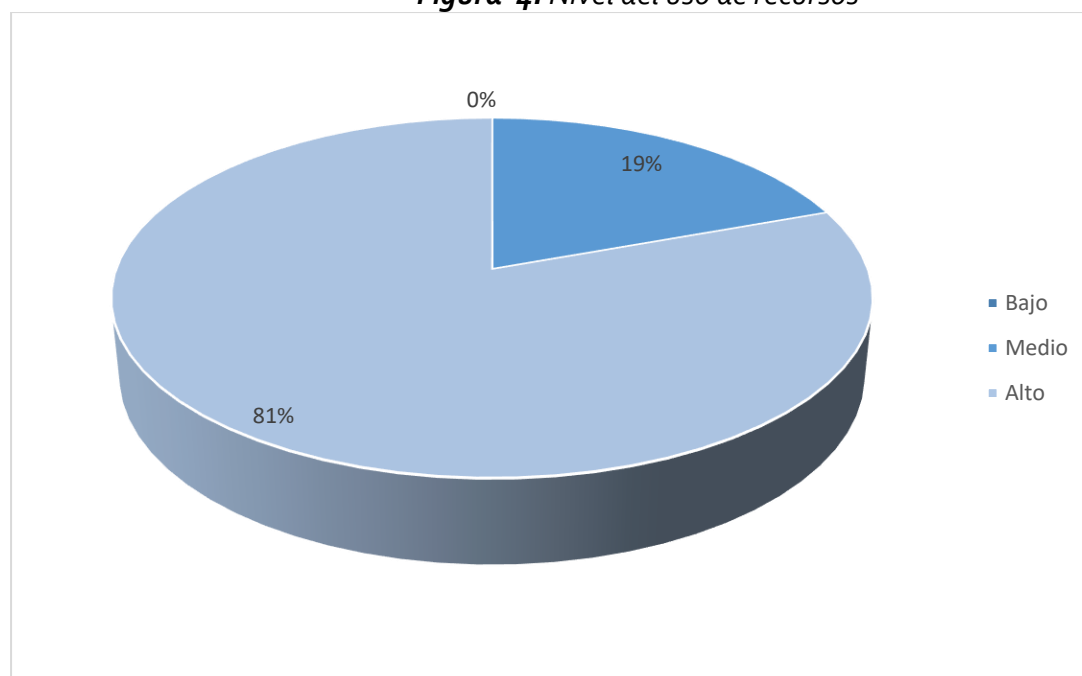
(14) indican que se encuentra en un nivel medio y el 91% (140) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 04:

Nivel del Uso de Recursos en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	30	19	19
Alto	124	81	100
Total	154	100	

Figura 4: Nivel del uso de recursos



Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que el Uso de Recursos se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 19%

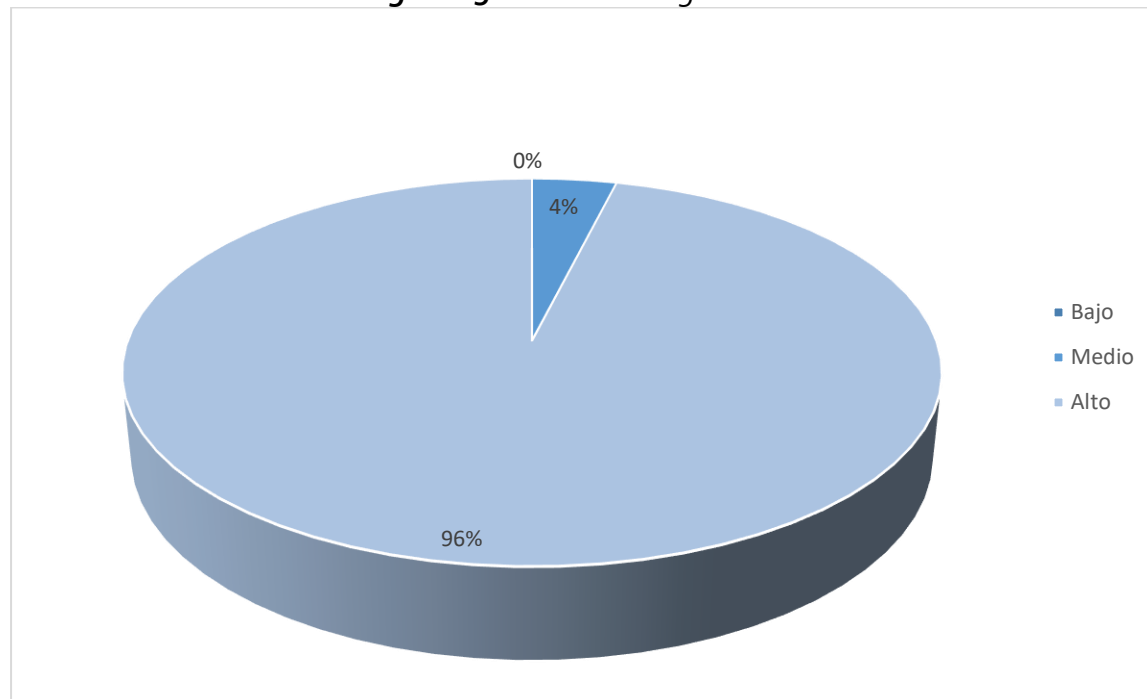
(30) indican que se encuentra en un nivel medio y el 81% (124) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 05:

Nivel de la inteligencia emocional en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	6	4	4
Alto	148	96	100
Total	154	100	

Figura 05: Nivel de inteligencia emocional.

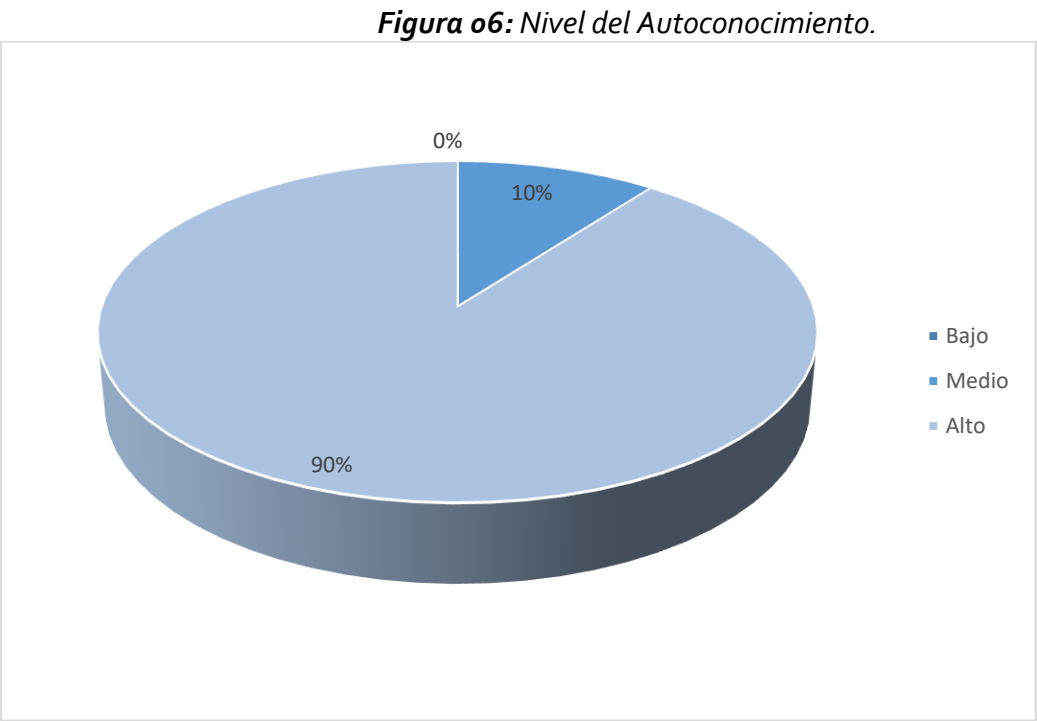


Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la inteligencia emocional se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 4% (6) indican que se encuentra en un nivel medio y el 96% (148) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 06:
Nivel del Autoconocimiento en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	16	10	10
Alto	138	90	100
Total	154	100	



Descripción:

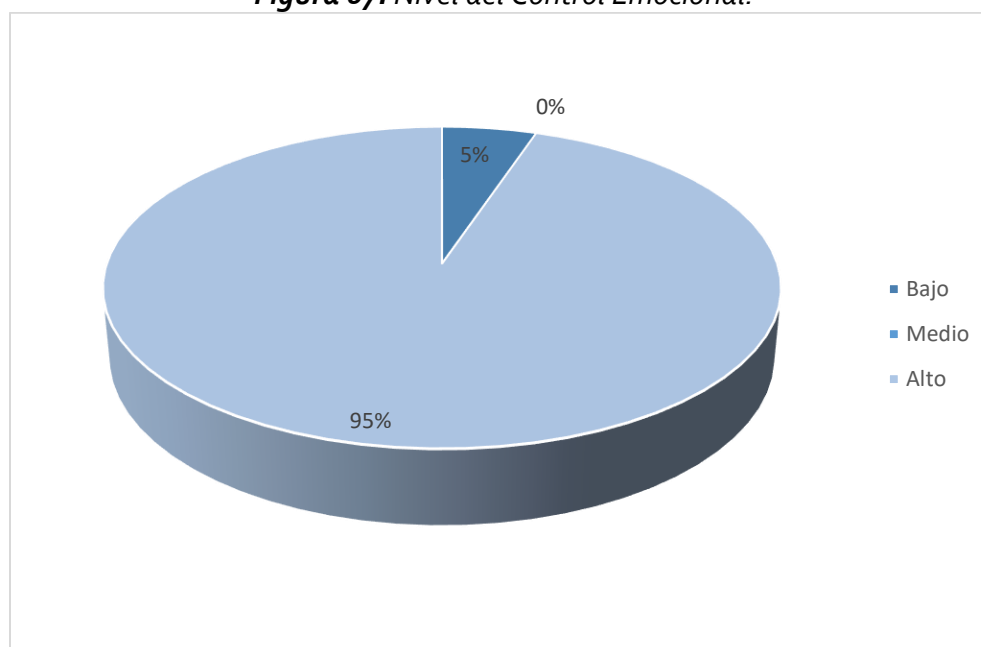
Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que el Autoconocimiento se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 10% (16) indican que se encuentra en un nivel medio y el 90% (138) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 07:

Nivel del control emocional en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	8	5	5
Medio	0	0	5
Alto	146	95	100
Total	154	100	

Figura 07: Nivel del Control Emocional.



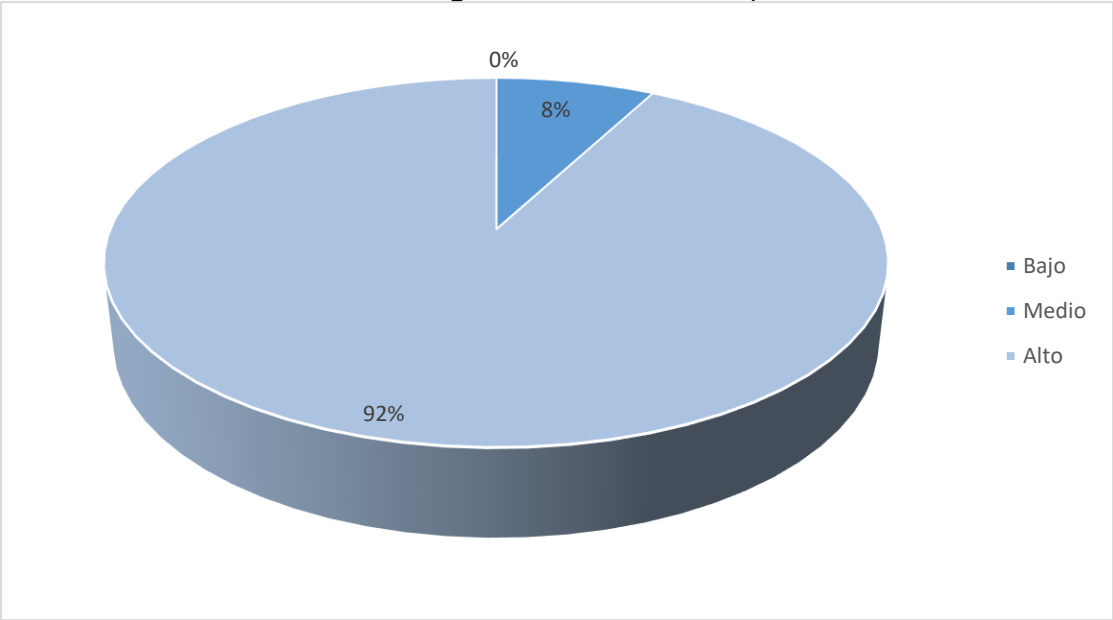
Descripción:

Se encontró que el 5% (8) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que el Control emocional se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 0% (0) indican que se encuentra en un nivel medio y el 95% (146) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla o8: Nivel de la empatía en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	12	8	8
Alto	142	92	100
Total	154	100	

Figura o8: Nivel de la Empatía.



Descripción:

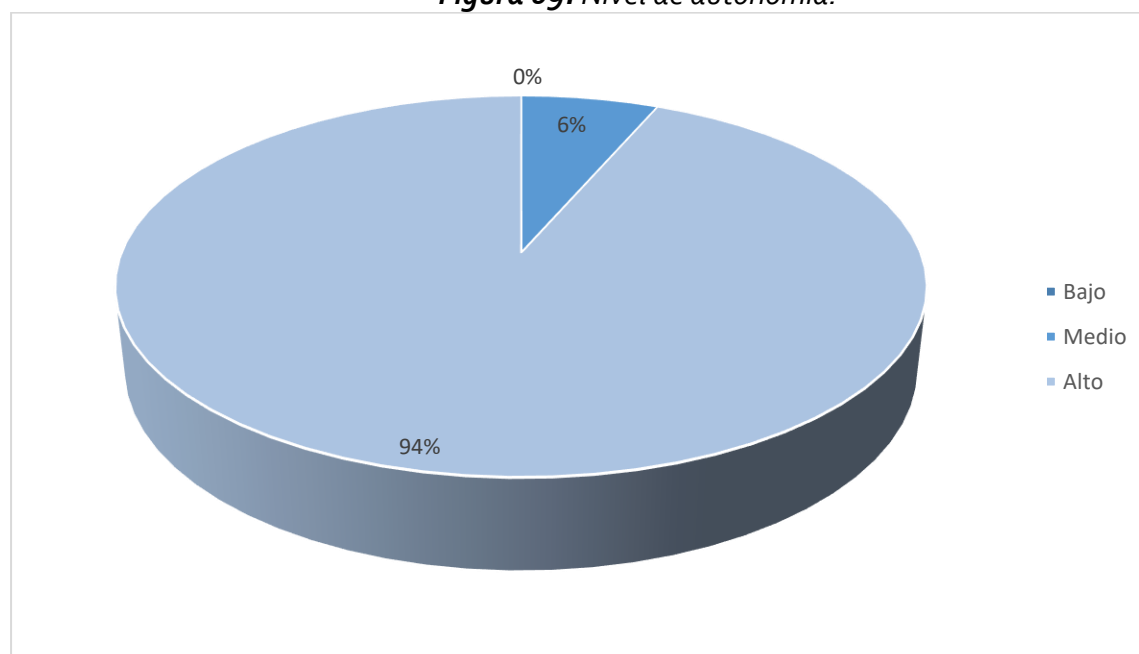
Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la Empatía se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 8% (12) indican que se encuentra en un nivel medio y el 92% (142) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 09:

Nivel de la autonomía en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	10	6	6
Alto	144	94	100
Total	154	100	

Figura 09: Nivel de autonomía.



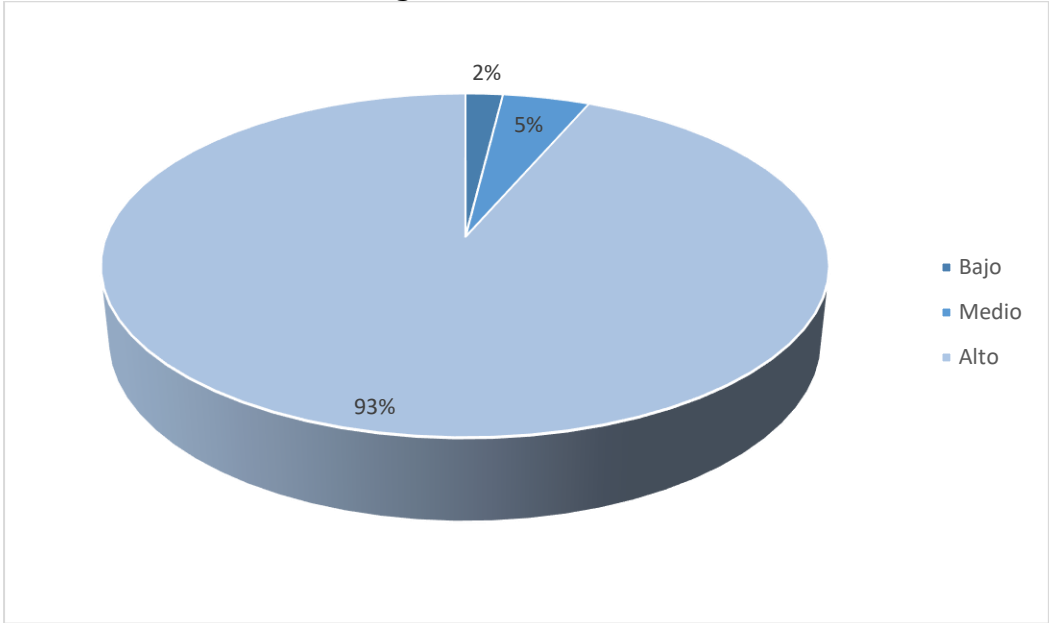
Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la autonomía se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 6% (10) indican que se encuentra en un nivel medio y el 94% (144) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 10:
Nivel de la Toma de decisiones en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	3	2	2
Medio	7	5	7
Alto	144	93	100
Total	154	100	

Figura 10: Nivel de Toma de decisiones.



Descripción:

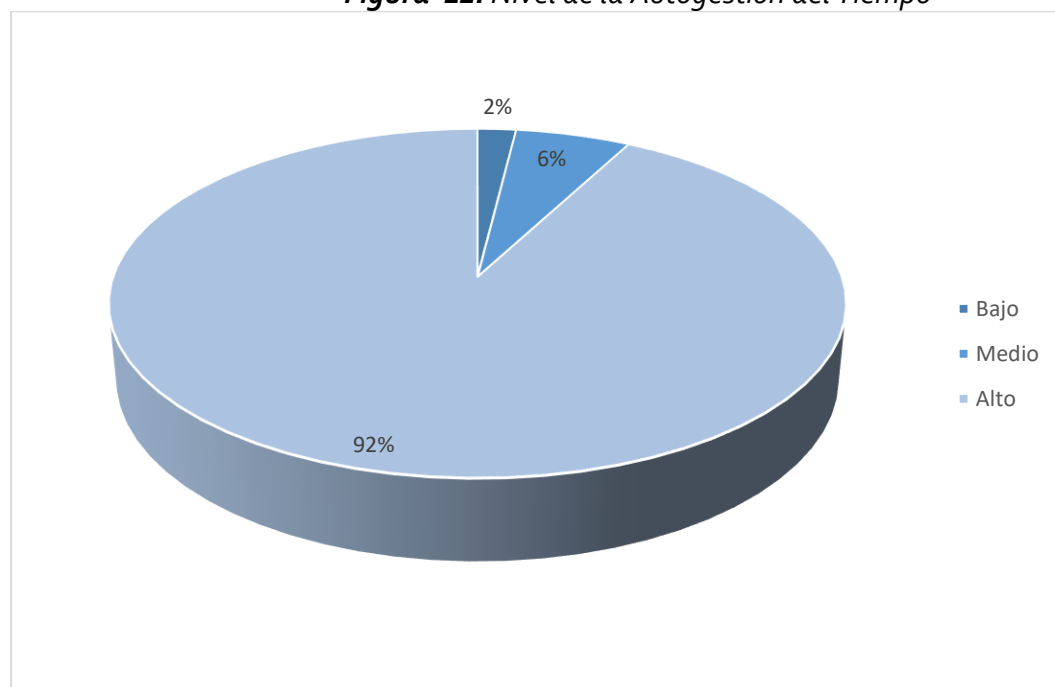
Se encontró que el 2% (3) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la Toma de decisiones se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 5% (7) indican que se encuentra en un nivel medio y el 93% (144) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 11:

Nivel de la Autogestión del Tiempo en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	3	2	2
Medio	9	6	8
Alto	142	92	100
Total	154	100	

Figura 11: Nivel de la Autogestión del Tiempo



Descripción:

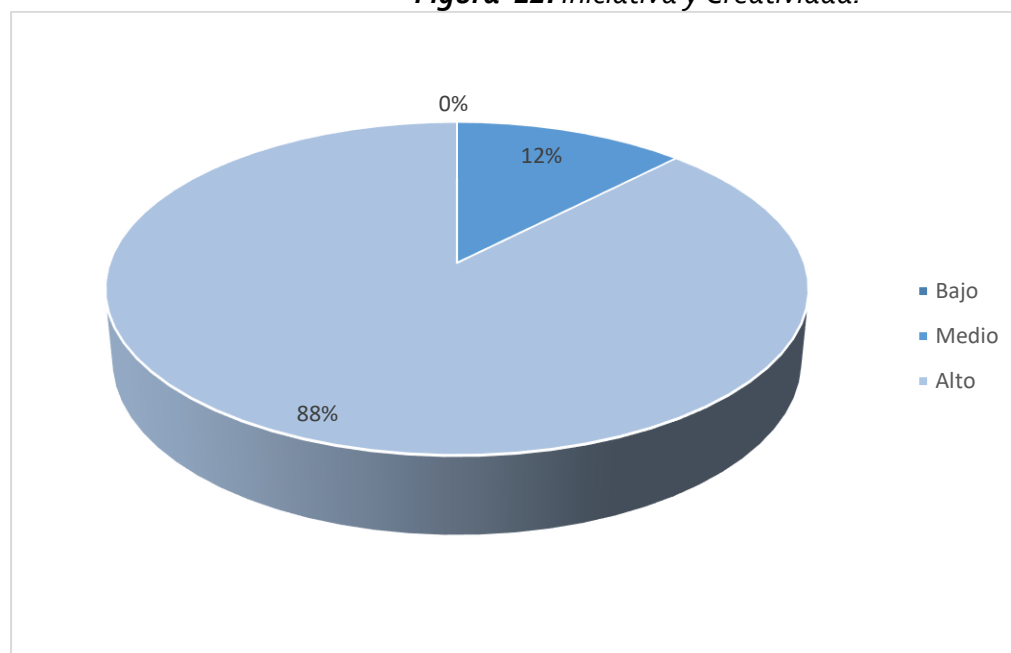
Se encontró que el 2% (3) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la Autogestión del Tiempo se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 6% (9) indican que se encuentra en un nivel medio y el 92% (142) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 12:

Nivel de la Iniciativa y Creatividad en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0
Medio	19	12	12
Alto	135	88	100
Total	154	100	

Figura 12: *Iniciativa y Creatividad.*



Descripción:

Se encontró que el 0% (0) de los estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo – 2025 indican que la Iniciativa y Creatividad se encuentra en un nivel bajo, mientras que el 12% (19) indican que se encuentra en un nivel medio y el 88% (135) indican que se encuentra en un nivel alto.

Tabla 13:

Relación entre dimensiones de la práctica docente y las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

				Inteligencia Emocional		
				Auto conocimiento	Control emocional	Empatía
Práctica Docente	Planificación Pedagógica	Coeficiente correlación	de	,180*	,217**	,664**
		Sig. (bilateral)		.026	.007	.000
	Manejo del Aula	Coeficiente correlación	de	,523**	,628**	,682**
		Sig. (bilateral)		.000	.000	.000
	Uso de Recursos	Coeficiente correlación	de	,638**	,569**	,482**
		Sig. (bilateral)		.000	.000	.000

Nota: Prueba de correlación Rho de Spearman

Descripción:

Se encontró que la significancia entre la planificación pedagógica y el autoconocimiento, control emocional y la empatía es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación baja (0.180), baja (0.217), media (0.664) respectivamente.

Se encontró que la significancia entre el manejo del aula y el autoconocimiento, control emocional y la empatía es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación media (0.523), media (0.628), media (0.682) respectivamente. Se encontró que la significancia entre el uso de recursos y el autoconocimiento, control emocional y la empatía es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación media (0.638), media (0.569), media (0.482) respectivamente.

Tabla 14:

Relación entre las dimensiones de la práctica docentes y las dimensiones de autonomía en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

		Autonomía			
			Toma de decisiones	de Autogestión del Tiempo	Iniciativa y Creatividad
Práctica Docente	Planificación Pedagógica	Coeficiente de correlación	,508**	,164*	,183*
		Sig. (bilateral)	.000	.042	.023
	Manejo del Aula	Coeficiente de correlación	,356**	,253**	,521**
		Sig. (bilateral)	.000	.002	.000
	Uso de Recursos	Coeficiente de correlación	,308**	,277**	,431**
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

Nota: Prueba de correlación Rho de Spearman

Descripción:

Se encontró que la significancia entre la planificación pedagógica y la toma de decisiones, autogestión del tiempo y la iniciativa y creatividad es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación media (0.508), baja (0.164), baja (0.183) respectivamente.

Se encontró que la significancia entre el manejo del aula y la toma de decisiones, autogestión del tiempo y la iniciativa y creatividad es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación baja (0.356), baja (0.253), media (0.521) respectivamente.

Se encontró que la significancia entre el uso de recursos y la toma de decisiones, autogestión del tiempo y la iniciativa y creatividad es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación baja (0.308), baja (0.277), baja (0.431) respectivamente.

Tabla 15:

Relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de autonomía en estudiantes de educación inicial de una universidad privada, Trujillo - 2025.

			Autonomía			
			Toma de decisiones	Autogestión del Tiempo	Iniciativa y Creatividad	
Inteligencia Emocional	Auto conocimiento	Coeficiente correlación	de ,247**	,409**	,512**	
		Sig. (bilateral)	.002	.000	.000	
	Control emocional	Coeficiente correlación	de ,223**	,541**	,701**	

	Empatía	Sig. (bilateral)	.005	.000	.000
		Coefficiente de correlación	,564 **	,325 **	,514 **
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

Nota: Prueba de correlación Rho de Spearman

Descripción:

Se encontró que la significancia entre el autoconocimiento y toma de decisiones, autogestión del tiempo e iniciativa y creatividad es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación baja (0.247), baja (0.409), media (0.512) respectivamente.

Se encontró que la significancia entre el control emocional y toma de decisiones, autogestión del tiempo e iniciativa y creatividad es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación baja (0.223), media (0.541), media (0.701) respectivamente.

Se encontró que la significancia entre la empatía y toma de decisiones, autogestión del tiempo e iniciativa y creatividad es menor a 0.05 por lo que se concluye que están relacionadas y según sus coeficientes es una correlación media (0.564), baja (0.325), media (0.514) respectivamente.

Discusión

Esta investigación abordó tres variables principales: práctica docente, inteligencia emocional y autonomía. Todas ellas demostraron estar estrechamente interrelacionadas y ser determinantes en el desarrollo profesional de las estudiantes de Educación Inicial. Su integración favorece el ejercicio docente, ya que posibilita una planificación más libre, la expresión creativa en la elaboración de materiales y una gestión más eficiente del aula, gracias al dominio emocional.

Respecto a la hipótesis general, los resultados confirmaron la existencia de una relación significativa entre la práctica docente, la inteligencia emocional y la autonomía en estudiantes

de una universidad privada de Trujillo (2025). Se identificaron correlaciones positivas de magnitud media entre práctica docente e inteligencia emocional ($r = ,594$; $p = .000$), así como entre práctica docente y autonomía ($r = ,437$; $p = .000$). Igualmente, se evidenció una relación media entre inteligencia emocional y autonomía ($r = ,571$; $p = .000$).

Estos hallazgos respaldan que el adecuado ejercicio de la práctica docente requiere de competencias como la inteligencia emocional y la autonomía, ya que estas permiten a las futuras profesionales tomar decisiones acertadas, ser creativas, administrar el tiempo de manera eficaz y desarrollar habilidades como el autoconocimiento, la empatía y el autocontrol. La ausencia de estas capacidades podría afectar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados se alinean con lo señalado por Goicochea (2023), quien identificó una relación altamente significativa ($p = .000$) entre la práctica docente y la inteligencia emocional. Asimismo, Flores (2021) concluyó que esta última influye directamente en el desempeño profesional. Por otro lado, Freire (1998) sostiene que la práctica docente se fundamenta en el amor, el aprendizaje mutuo, el humanismo, la felicidad y la adaptabilidad, elementos que se corresponden con la concepción de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, regular y optimizar las relaciones interpersonales mediante el autocontrol. Desde una perspectiva filosófica, Kant (1990) definió la autonomía como la capacidad de la razón para autolegislarse, sin depender de influencias externas.

En cuanto a la práctica docente, se identificó que el 93% (143) de las estudiantes presentó un nivel alto en planificación pedagógica, el 91% (140) en manejo del aula y el 81% (124) en uso de recursos, lo que indica una percepción favorable hacia el ejercicio docente. Solo un pequeño grupo se ubicó en un nivel medio, y no se reportaron casos en nivel bajo en las dos primeras dimensiones. Esto corrobora lo planteado por Freire (1998), quien destaca la importancia del componente humanístico y afectivo del trabajo docente, visible en la planificación, el vínculo con los estudiantes y el uso de recursos.

En relación con la inteligencia emocional, un 95% (146) de estudiantes obtuvo un nivel alto en control emocional; el 92% (142), en empatía; y el 90% (138), en autoconocimiento. Si bien el nivel medio fue mínimo, un 5% (8) se situó en nivel bajo en control emocional, lo cual sugiere que esta es el área que requiere mayor fortalecimiento. Mora, Martínez-Otero, Santander y Gaeta

(s.f.) refieren que el desarrollo de la inteligencia emocional en docentes es esencial. Goleman (1995) afirma que esta capacidad permite reconocer y gestionar emociones, mejorando así la interacción social, y Bar-On (2000) complementa que posibilita afrontar situaciones complejas del entorno.

En la dimensión de autonomía, el 93% (144) obtuvo un nivel alto en toma de decisiones; el 92% (142), en autogestión del tiempo; y el 88% (135), en iniciativa y creatividad. Sin embargo, también se reportaron niveles medios (5% a 12%) y bajos (2% en algunas dimensiones), lo cual evidencia áreas por fortalecer. Iosa (2021) argumenta que la autonomía protege contra decisiones influenciadas por presiones externas, y Gómez (2023) señala que esta competencia es indispensable para el empoderamiento personal y el desenvolvimiento social.

En cuanto a la primera hipótesis específica, los datos mostraron correlaciones significativas entre planificación pedagógica y autoconocimiento ($r = ,180^*$; $p = .026$), control emocional ($r = ,217^{**}$; $p = .007$) y empatía ($r = ,664^{**}$; $p = .000$). Destaca la relación más fuerte con la empatía, seguida por el control emocional, y luego el autoconocimiento. Arciniegas, Álvarez, Castro y Maldonado (2021) concluyeron que la inteligencia interpersonal e intrapersonal impactan en el ambiente educativo. De forma similar, Carrera (2022) evidenció que la planificación, manejo del aula y estrategias pedagógicas se relacionan con un mejor desempeño docente.

Gutiérrez (2021) sostiene que la excelencia docente requiere inteligencia emocional, especialmente empatía, para adaptar la planificación a las necesidades de los estudiantes, como también señala Vaquier (2020). Por su parte, Cornejo (2022) indica que el control emocional permite relaciones sanas y comunicación efectiva, lo cual influye directamente en la capacidad de planificar. Finalmente, Ambríz (2020) destaca que el autoconocimiento promueve la reflexión crítica, indispensable para comprender las propias habilidades y suplir las necesidades del grupo.

También se hallaron correlaciones significativas entre el manejo del aula y el autoconocimiento ($r = ,523^{**}$; $p = .000$), el control emocional ($r = ,628^{**}$; $p = .000$) y la empatía ($r = ,682^{**}$; $p = .000$). La empatía mostró la correlación más fuerte, seguida del control emocional y luego el autoconocimiento. Caro (2024) subraya la relación entre la práctica docente y el compromiso organizacional, indicando que el autoconocimiento potencia el vínculo institucional y el control emocional permite afrontar retos, mientras que la empatía fortalece el trabajo en

equipo. Monzalve, Sánchez y Díaz (2023) afirman que el dominio del grupo favorece el desarrollo integral del estudiante. Castro (2024) añade que el autoconocimiento mejora las relaciones interpersonales, lo que facilita un manejo eficaz del aula, tal como también lo propone Cornejo (2022). Asimismo, Valquier (2020) destaca la empatía como un factor clave para generar impacto educativo.

Respecto al uso de recursos, se evidenciaron relaciones con el autoconocimiento ($r = ,638^{**}$; $p = .000$), el control emocional ($r = ,569^{**}$; $p = .000$) y la empatía ($r = ,482^{**}$; $p = .000$). El vínculo más fuerte fue con el autoconocimiento. Caamaño, Cuenca, Romero y Aguilar (2021) afirman que los materiales, tanto físicos como digitales, son esenciales para una práctica eficaz. Ambríz (2020) resalta que el autoconocimiento permite identificar fortalezas y debilidades al momento de diseñar y emplear recursos pedagógicos. Cornejo (2022) enfatiza que el control emocional favorece la toma de decisiones pedagógicas, y Vaquier (2020) plantea que la empatía facilita la identificación de necesidades estudiantiles para diseñar recursos más pertinentes.

Con respecto a la segunda hipótesis específica, los resultados indicaron correlaciones positivas entre planificación pedagógica y toma de decisiones ($r = ,508^{**}$; $p = .000$), autogestión del tiempo ($r = ,164^{*}$; $p = .042$) e iniciativa y creatividad ($r = ,183^{*}$; $p = .023$). Esto concuerda con Valenzuela, Álvarez y Salgado (2021), quienes identificaron relaciones entre factores emocionales y el control de las emociones. Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) afirman que una buena planificación permite aprendizajes significativos, mientras que Barrera y Martín (2021) destacan que la toma de decisiones tiene como propósito alcanzar objetivos claros. Alonso (2022) señala que la autogestión temporal permite estructurar procesos didácticos eficientemente. Frese (1997) considera que la iniciativa refleja actitud positiva e innovación pedagógica, fundamental en estudiantes que se preparan para enseñar.

También se observaron correlaciones entre manejo del aula y toma de decisiones ($r = ,356^{**}$; $p = .000$), autogestión del tiempo ($r = ,253^{**}$; $p = .002$) e iniciativa y creatividad ($r = ,521^{**}$; $p = .000$). Monzalve, Sánchez y Díaz (2023) mencionan que un manejo adecuado del aula mejora los aprendizajes y evita conflictos. Barrera y Martín (2021) afirman que las decisiones reflexivas son más efectivas, y Alonso (2022) relaciona la autogestión con la disminución del

estrés docente. Joachin (2021) indica que la creatividad es clave para generar estrategias efectivas dentro del aula.

En el caso del uso de recursos, también se identificaron correlaciones con toma de decisiones ($r = ,308^{**}$; $p = .000$), autogestión del tiempo ($r = ,277^{**}$; $p = .000$) e iniciativa y creatividad ($r = ,431^{**}$; $p = .000$). Caamaño et al. (2021) destacan la importancia de considerar recursos tanto físicos como virtuales, mientras que Barrera y Martin (2021) resaltan que decidir qué recurso utilizar requiere reflexión. Alonso (2022) argumenta que una buena organización del tiempo permite un uso eficaz de materiales. Frese (1997) y Joachin (2021) coinciden en que la iniciativa es un producto de la creatividad, indispensable para la innovación educativa.

Finalmente, en relación con la tercera hipótesis específica, se encontraron correlaciones significativas entre autoconocimiento y toma de decisiones ($r = ,247^{**}$; $p = .002$), autogestión del tiempo ($r = ,409^{**}$; $p = .000$) e iniciativa y creatividad ($r = ,512^{**}$; $p = .000$). Esto concuerda con Patzi (2021), quien sostiene que la inteligencia emocional favorece la autonomía y la innovación, y con Ruiz (2023), quien identificó una relación significativa entre autoconocimiento y habilidades como la toma de decisiones y la creatividad. Ambríz (2020) subraya que el autoconocimiento fortalece la autoestima y la resiliencia, elementos necesarios para la toma de decisiones seguras (Barrera y Martin, 2021), una autogestión eficaz (Alonso, 2022) y la creatividad (Frese, 1997; Joachin, 2021).

De igual forma, se hallaron correlaciones entre el control emocional y toma de decisiones ($r = ,223^{**}$; $p = .005$), autogestión del tiempo ($r = ,541^{**}$; $p = .000$) e iniciativa y creatividad ($r = ,701^{**}$; $p = .000$). Farfán (2024) encontró una relación significativa entre el control emocional y las habilidades sociales. Cornejo (2022) afirma que gestionar las emociones ayuda a liberarse del malestar, mientras que Barrera y Martin (2021) sostienen que las decisiones acertadas requieren reflexión. Alonso (2022) destaca que la planificación depende del equilibrio emocional, y Joachin (2021) considera que la creatividad nace de un estado emocional estable.

Por último, se observó una relación significativa entre empatía y toma de decisiones ($r = ,564^{**}$; $p = .000$), autogestión del tiempo ($r = ,325^{**}$; $p = .000$) e iniciativa y creatividad ($r = ,514^{**}$; $p = .000$). Samyn (2022) identificó niveles moderados de inteligencia emocional en su población, pero con baja autoeficacia, lo que contrasta con los hallazgos de este estudio. Vaquier

(2020) menciona que la empatía favorece la cercanía con los estudiantes, lo cual influye en la toma de decisiones pertinentes (Barrera y Martín, 2021). Alonso (2022) y Frese (1997) subrayan la importancia de priorizar actividades y fomentar la creatividad, condiciones indispensables para la creación de estrategias significativas durante la práctica docente (Castro, 2021).

En conclusión, promover la práctica docente, la inteligencia emocional y la autonomía en estudiantes de Educación Inicial es esencial para asegurar su formación profesional. Estas competencias les permitirán tomar decisiones con independencia, gestionar sus emociones y actuar con asertividad frente a desafíos educativos.

11.4. Conclusiones

Se concluyó que potenciar la inteligencia emocional en las estudiantes favoreció significativamente el desarrollo de su autonomía, permitiéndoles tomar decisiones de manera independiente, administrar su tiempo en función de sus metas, y demostrar iniciativa y creatividad. Este fortalecimiento se evidenció a través del desarrollo del control emocional, el autoconocimiento y la empatía, aspectos que también impactaron positivamente en su práctica docente, permitiéndoles responder adecuadamente a las exigencias del ejercicio profesional.

Se identificó la necesidad de fortalecer la práctica docente en las estudiantes, ya que un porcentaje considerable se encontraba en un nivel medio. Mejorar este aspecto permitió que más estudiantes lograran planificar de manera pertinente en función de las necesidades de sus alumnos, diseñando estrategias innovadoras y utilizando recursos variados en el aula, lo cual repercutió en una enseñanza más eficaz y contextualizada.

Se evidenció que un número importante de estudiantes presentó niveles bajos y medios en inteligencia emocional, lo que justificó la recomendación de implementar talleres o cursos orientados a su fortalecimiento. El adecuado manejo de las emociones resultó esencial para el ejercicio docente, ya que permitió prevenir impactos negativos en los estudiantes, especialmente en los más pequeños. Además, se observó que el desarrollo de la empatía y el autoconocimiento contribuyó a una mejor calidad de la práctica profesional, dado que un docente empático y consciente de sus capacidades tiene mayor facilidad para reconocerlas y potenciarlas en sus alumnos.

Finalmente, se consideró pertinente fomentar espacios formativos que promovieran el fortalecimiento de la autonomía en las estudiantes, lo cual les permitió tomar decisiones sin la influencia del entorno y organizar su tiempo según sus necesidades y prioridades. Las estudiantes con mayor autonomía demostraron también mayor iniciativa y creatividad, elementos clave para una práctica docente activa y reflexiva. La reducción del porcentaje de estudiantes con niveles bajos o medios en esta variable favoreció una formación más integral en las futuras docentes.

Referencias Bibliograficas

- Acosta, A. (2023). *Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación*. Universidad de Guadalajara, México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-26982022000400150&script=sci_arttext
- Alonso, Y. (2022). *La importancia de la gestión del tiempo para estudiar en línea*. Universidad CNCI. <https://universidadvirtualcnci.mx/la-importancia-de-la-gestion-del-tiempo-para-estudiar-en-linea/>
- Álvarez, J. (2023). *Consecuencias de la falta de inteligencia emocional*. Gabinete de Psicología. <https://gabinetedepsicologiamalaga.com/consecuencias-de-la-falta-de-inteligencia-emocional/>
- Ambríz, M. (2020). *Autoconocimiento*. Universidad Autónoma de Aguas calientes. <https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2020/08/Autoconocimiento.pdf>
- Arbulú, C. (2023). *Definición de método hipotético-deductivo*. Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, Cusco. https://www.researchgate.net/publication/374898591_Definicion_de_metodo_hipotetico-deductivo
- Arciniegas, G; Álvarez, S; Castro, L y Maldonado, C. (2021). *Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Los Andes*. Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100127&script=sci_arttext

- Barrena, J; Martin, M. (2021). *El papel de la toma de decisiones en el liderazgo organizacional*. Escuela de Formación de Infantería de Marina. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gerencia_libre/article/view/9480/8478
- Caamaño, R; Cuenca, D; Romero, A y Aguilar, N. (2021). *Uso de materiales didácticos*. Revista. Revista Universidad y Sociedad. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n2/2218-3620-rus-13-02-318.pdf>
- Caro, N. (2024). *Compromiso organizacional y la práctica docente en instituciones educativas públicas en la región Junín, 2024*. Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/152812>
- Carrera, G. (2022). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en educación básica alternativa en dos UGEL de Arequipa – 2021*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/256fb2a8-1e59-4371-b9a1-19dae2e12c6b>
- Carriazo, C; Pérez, M y Gaviria, K. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/>
- Castro, S. (2024). *Comunicación Efectiva*. Instituto europeo de psicología positiva. <https://www.iepp.es/comunicacion-efectiva/>
- Chunga, O. (2021). *La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente*. Centro Sur. <https://www.centrosureditorial.com/index.php/revista/article/view/180/560>
- Cornejo, R. (2022). *La gestión de las emociones*. Artículo de opinión, Universidad de Piura, Piura. Perú. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2022/01/gestion-de-emociones/>
- Costa, C; Palma, X y Salgado, C. (2021). *Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula*. Scielo https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052021000100219
- De la Villa, M y Ganzo, S. (2018). *Influencia de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral en trabajadores españoles*. <https://www.redalyc.org/journal/213/21359522002/21359522002.pdf>

- Díaz, E. (2020). *Población y Muestra*. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://core.ac.uk/download/pdf/80531608.pdf>
- Díaz, J. (2023). *Propuesta de un modelo didáctico, basado en el enfoque critico reflexivo, para fortalecer el desempeño docente – Moche 2020*. <https://dspace.unitru.edu.pe/items/96371fe3-a3a2-41c2-83ef-dbe3681d912a>
- Extremera, N y Fernández, P. (2021). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Farfán, F. (2024). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes de una Escuela Superior pública de Piura, 2024*. Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/153095>
- Feria, H; Matilla, M y Mantecón, S. (2020). *La entrevista y la encuesta*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Fernández, P y Cabello, R. (2020). *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/5>
- Flores, F. (2021). *Inteligencia Emocional y Desempeño Profesional Docente en una Universidad de Lima – 2021*. Escuela de Posgrado, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_4c3de05e73978ef1cca6d4923fc03de
[e](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_4c3de05e73978ef1cca6d4923fc03de)
- Frechilla, M; Quintano, J. (2021). *Análisis de la práctica docente y educativa en Formación Profesional*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/58409/TFM-L622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (1998). *Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente, según Paulo Freire*. Revista Educación. <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2215-2644-edu-40-01-00113.pdf>

- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial: Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Frese, M. (1997). *El concepto de iniciativa personal: operacionalización, fiabilidad y validez en dos muestras alemanas*. The British psychological society. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x>
- García, L. (2021). *Inteligencia emocional y dependencia emocional en jóvenes universitarios en lima metropolitana*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/10097>
- Goicochea, M. (2023). *Inteligencia Emocional y la Práctica Docente en Maestras del nivel inicial del distrito de Trujillo – 2023*. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/35631>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. <https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf>
- Gómez, J. (2023). *Kant: autonomía y bioética*. Center for Advanced Social Research. <https://cisav.mx/kant-autonomia-y-bioetica/>
- Gutiérrez, Edith. (2021). *Docentes en formación: reflexiones sobre su práctica en situaciones reales de trabajo en la escuela secundaria*. Escuela Normal Superior de México. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/535>
- Guzmán, I; Marín, R y Ortega, C. (2021). *El enfoque por competencias: un acercamiento a la práctica docente*. Universidad de la Costa. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/3213>
- Haro, A; Chisag, E; Ruiz; J y Caicedo, J. (2024). *Tipos y clasificación de las investigaciones*. Revista Latinoamericana de ciencias sociales y humanidades. <file:///C:/Users/maestria/Downloads/Dialnet-TiposYClasificacionDeLasInvestigaciones-9541046.pdf>
- Herradas, S. (2022). *Evaluación y mala práctica docente*. Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1852/1795>

- Huarancca, D y Villafuerte, C. (2023). *Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes*. Escuela de Posgrado, Universidad César Vallejo, Perú.
<https://rclimatol.eu/2023/12/01/importancia-de-la-inteligencia-emocional-en-la-resiliencia-de-estudiantes-y-docentes/>
- Isoa, J. (2021). *Autonomía moral, autonomía personal y derechos humanos en Carlos Nino*.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138053>
- Joachin, C. (2022). *La Creatividad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod_resource/content/1/la-creatividad/index.html
- Kant, E. (1990). *La autonomía moral en Kant*. Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Filosofía. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/H/2/AH2011101.pdf>
- Luelmo, M. (2020). *Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Universidad Rey Juan Carlos, España.
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/2207>
- Madroñero, D. (2020). *La práctica hace al maestro: desarrollo personal y profesional de docentes*.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/3344/3902/11212>
- Mardomingo, J. (2002). *La autonomía moral en Kant*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://docta.ucm.es/entities/publication/5d4b24af-53ee-49db-afoa-e3772484e0ef>
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica*. Universidad de Murcia, España. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45889>
- Minedu (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Minedu (2024). 15 Buenas Prácticas Docentes.
<https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/pdf/pub4.pdf>
- Minedu (2024). *El rol de los docentes en la educación*. <https://www.gob.pe/36531-el-rol-de-los-docentes-en-la-educacion>
- Minedu (2024). La Planificación Curricular de Aula.
<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-cebe.pdf>

- Minedu. (2016). *Aprendizajes: Materiales Didácticos*. <https://www.minedu.gob.pe/p/politicas-aprendizajes-conqueprenden.html>
- Monzalve, M; Sánchez, S y Díaz, D. (2023). *Examinando la formación en manejo y apoyo conductual en el aula y sentido de eficacia de futuros profesores*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-50062023000100001
- Mora, N; Martínez-Otero, V; Gaeta, M y Santander, S. (2022). *Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria*. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1234>
- Mucho, C. y Francia, V. (2022). *¿Cuál es la importancia de la inteligencia emocional?*. Universidad de San Martín de Porres. <https://fcctp.usmp.edu.pe/noticias/vida-universitaria/cual-es-la-importancia-de-la-inteligencia-emocional/>
- Ortega, C. (2022). *Procesamiento de datos de investigación: ¿Cómo realizarlo?* QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/es/procesamiento-de-datos-de-investigacion/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20el%20procesamiento%20de,utilizable%20para%20m%C3%BAltiples%20partes%20interesada>
- Osada, J y Salvador, J. (2021). *Estudios "descriptivos evaluacionales": ¿término correcto?*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So034-98872021000901383
- Patzi, R. (2021). *Inteligencia emocional y desempeño laboral en los directores de unidades educativas del distrito educativo la paz 3*. Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/bitstream/handle/123456789/26595/T-1393.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peña, S. (2019). *Análisis de datos*. Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. <https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/a32675c6-2919-4dee-b1f2-896da7604045>
- Piaget, J (1968). *Psicología y Pedagogía*. Consultado el 08 de mayo de 2023. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Psicolog%C3%ADa%20y%20Pedagog%C3%ADa.pdf>
- Prieto, E. (2024). *¿Por qué es importante la inteligencia emocional?*. Southern New Hampshire University. <https://es.snhu.edu/blog/por-que-es-importante-la-inteligencia-emocional>

- Ramirez, M (2020). *Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/12>
- Rodríguez, A. (2021). *Cuestionario de Autopercepción: Autonomía / Dependencia (CA – A/D)*. Universidad Privada Antenor Orrego. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/7950/REP_PSIC_ANGY_E.RODRIGUEZ_CUESTIONARIO.AUTOPERCEPCI%C3%93N.AUTONOM%C3%8DA.DEPENDENCIA.CA-AD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruiz, G. (2023). *Competencias de la inteligencia emocional y su influencia en el desarrollo de habilidades blandas en alumnos de educación superior*. Universidad Nacional de Trujillo. <https://dspace.unitru.edu.pe/items/c44f4d37-69bb-4cc4-aacc-1f411e9e9a4f>
- Samyn, A. (2022). *Inteligencia emocional y autoeficacia en las estudiantes de noveno ciclo de educación inicial de una universidad privada de Trujillo, 2020*. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/7818>
- Santillán, M. (2024). *¿Por qué es importante la inteligencia emocional?*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ciencia.unam.mx/leer/1504/-por-que-es-importante-la-inteligencia-emocional->
- Stewart, L. (2024). *Investigación básica vs. Aplicada*. <https://atlasti.com/es/research-hub/investigacion-basica-vs-aplicada>
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). *Origen, evolución y modelos de inteligencia emocional*. INNOVAR. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Valenzuela, B; Álvarez, M y Salgado, E. (2021). *Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile*. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300029&script=sci_arttext&tlng=en
- Vaquier, L. (2020). *La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wdjpnbz56rZsHphJYTgHPKq/#>

- Ventura, J. (2020). *Escalas, inventarios y cuestionarios: ¿son lo mismo?*.
<https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-escalas-inventarios-cuestionarios-son-lo-S157518131930097X>
- Vera, B. (2021). *La autonomía del estudiante dentro del espacio social y académico en la Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana, México.
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e3.html#:~:text=La%20autonom%C3%ADa%20estudiantil%20en%20el,agentes%20sociales%20que%20ah%C3%AD%20intervienen>
- Vera, R. (2017). *La inteligencia emocional en adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y la relación con su calidad de vida*. Universidad Complutense de Madrid, España.
<https://docta.ucm.es/entities/publication/8d402118-da3e-46e1-8d91-719441764d9a>
- Villalpando, C; Estrada, M y Álvarez, G. (2020). *El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas*. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400008/html/>
- Westreicher, G. (2022). *Muestreo no probabilístico*.
<https://economipedia.com/definiciones/muestreo-no-probabilistico.html>

Capítulo XII

ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA

Jorge Chávez Fernández, Lina Iris Palacios-Serna

12. ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIA

READING STRATEGIES TO IMPROVE TEXT COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Jorge Chávez Fernández

Doctor en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

jchavezf4@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0003-1592-7290>

Lina Iris Palacios-Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacios1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

La comprensión lectora es una capacidad necesaria para el desarrollo educativo de las personas, desde los niveles básicos hasta los niveles superiores de formación educativa, por lo que el desarrollo de esta capacidad es básico para el óptimo desempeño de los estudiantes en los diversos niveles de educación. El presente capítulo es el resultado de la investigación denominada: Estrategia “Mi lectura diaria” para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa en el año 2023. El objetivo fue establecer el efecto que tenía la estrategia “Mi lectura diaria” sobre la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa. La metodología aplicada tuvo un enfoque mixto, nivel explicativo y tipo aplicada, con un diseño pre experimental. La población estuvo conformada por 30 estudiantes. Utilizó como instrumento la prueba de comprensión lectora validada a través del criterio de expertos, correlación ítem-test y alfa de Cronbach. Como resultado se obtuvo que la estrategia “Mi lectura diaria”, mejora de manera altamente significativa ($t=25.164$; $p<.01$) la comprensión lectora de los estudiantes; así como también las dimensiones, literal ($t=19.486$; $p<.01$), inferencial ($t=18.178$; $p<.01$), y crítico ($t=23.498$; $p<.01$). Se concluye aceptando la hipótesis que dice “La aplicación de

la estrategia “Mi lectura diaria” mejora la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca, 2023”, aplicando el 95.0% de nivel de confianza.

Palabras clave: Estrategia, lectura, comprensión lectora, estudiantes de primaria.

Abstract

Reading comprehension is a necessary skill for educational development, from basic to higher levels of education, so developing this skill is essential for students to perform optimally at various levels of education. This chapter is the result of research entitled: ‘My Daily Reading’ Strategy to Improve Reading Comprehension in Students at an Educational Institution in 2023. The objective was to establish the effect of the ‘My Daily Reading’ strategy on reading comprehension in students at an educational institution. The methodology applied had a mixed approach, explanatory level and applied type, with a pre-experimental design. The population consisted of 30 students. The instrument used was a reading comprehension test validated through expert criteria, item-test correlation, and Cronbach's alpha. The results showed that the ‘My Daily Reading’ strategy significantly improved ($t=25.164$; $p<.01$) in students' reading comprehension, as well as in the literal ($t=19.486$; $p<.01$), inferential ($t=18.178$; $p<.01$), and critical ($t=23.498$; $p<.01$) dimensions. The conclusion is to accept the hypothesis that states, ‘The application of the “My Daily Reading” strategy improves reading comprehension in primary school students at an educational institution in San Ignacio, Cajamarca, 2023,’ applying a 95.0% confidence level.

Keywords: Strategy, reading, reading comprehension, primary school students.

12.1. Introducción

El problema de la comprensión de lectora tiene un alcance mundial, siendo abordado por diferentes investigaciones de índole gubernamental, institucional y de redes de investigadores. En todas, lo que se busca es identificar las causas sustanciales de problema para comprenderlo y

proponer o aplicar políticas, programas o estrategias innovadoras para superarlo. A pesar de ello, el problema subsiste, siendo importante poner especial atención en el contexto de la situación problemática, puesto que cada grupo humano tiene sus propias demandas y expectativas en relación a la comprensión de textos. Es por ello, que el proyecto plantea una propuesta basada en el hábito de la lectura, en conjunto con estrategias para lograr mejorar los índices de comprensión de textos. Sabiendo de antemano que este proceso es largo, interdisciplinar y requiere de muchos aspectos psicológicos como la emoción y la motivación.

En España, los resultados del informe PISA-2018 sobre comprensión lectora, señala que los valores obtenidos son similares a los de 2003 y 2009, pero alejados del máximo de 2015. Con lo cual queda claramente expresada un retorno de más de una década (Marquina, 2020). Los resultados del instrumento aplicado resaltaron algunas situaciones críticas en los estudiantes de la muestra, de esta manera surgen grandes problemas para la comprensión literal e inferencial (Calenda, 2021). De otra parte, según un estudio da cuenta de que América Latina y el Caribe enfrenta muchas dificultades en el plano educativo y que se necesita avanzar para lograr aprendizajes significativos y esto constituye una labor pendiente para poder hacer realidad el derecho a gozar de una educación de calidad (UNESCO, 2021).

En Chile, existen dificultades en la comprensión textual, ya que los estudiantes se encuentran en un nivel literal (Mario-Vega & Montes-Miranda, 2020). Los estudiantes peruanos han logrado un adecuado desarrollo de sus textos, pero deben priorizar algunos dominios, específicamente en el tercer grado, según demostraron los resultados de la prueba de escritura del ERCE-2019 (EFE, 2022). Esto se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes latinoamericanos y no estarían preparados para afrontar los retos actuales con respecto a su desempeño en la lectura. En nuestro país, este problema se manifestó en la conclusión del Ministerio de Educación y Formación en 2021, en la que los estudiantes de educación de primaria de nuestro país demuestran un bajo rendimiento en lectura, de allí, el 44 % en inicio, el 31 % en proceso y, sólo el 25 % en satisfactorio. Mientras que, en el departamento de Cajamarca se presenta similar realidad problemática a la de nuestro país, porque los resultados son desfavorables, porque no se fomenta el hábito de lectura en los estudiantes.

Finalmente, se observa que en una Institución Educativa del centro poblado de San Luis, de la provincia de San Ignacio, los estudiantes muestran deficiencias para la comprensión de textos, porque no tienen desarrollado en ellos el hábito de leer, tienen un escaso vocabulario por la falta de interés por la lectura, desde las familias no son incentivados para practicar la lectura, dando mayor prioridad a los hobbies o a la excusa de falta de tiempo, situación que lleva a que los niños presenten una baja comprensión lectora, por eso el gran problema para que aprendan a leer, afectando a otras habilidades como la ortografía, la expresión oral y la comprensión lectora, mucho más se vio agravada por la pandemia del Covid 19, debido a las dificultades para el acceso a la educación remota y la deserción educativa debido al agravamiento de las condiciones de pobreza de algunos estudiantes y la carencia de contar con recursos tecnológicos y conectividad que no permitieron que muchos estudiantes participen activamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta problemática impacta no solo en la comprensión de textos, sino también en habilidades como la expresión oral y la escritura. Por ello, es fundamental implementar estrategias que fomenten el hábito lector desde una perspectiva integral, incorporando factores emocionales y motivacionales, que fomenten la lectura y contribuyan a mejorar los niveles de comprensión, garantizando así mejores oportunidades de desarrollo para los estudiantes. La presente investigación busca generar soluciones efectivas que permitan mejorar los niveles de comprensión lectora y, con ello, ofrecer mejores oportunidades educativas a los estudiantes.

A nivel local, en la Institución Educativa de la provincia de San Ignacio, de la región Cajamarca, se observó que los niños y niñas de educación primaria, muestran dificultades en la comprensión de diferentes textos, situación que se evidencia mediante indicadores como: Limitaciones para identificar personajes principales y secundarios, dificultades para inferir el tema o idea central, deficiencias para describir los personajes e ilustrarlos, dificultades para diferenciar diálogos entre personajes, dificultades para extraer el mensaje del texto o la intención del autor entre otros.

Con respecto a los antecedentes de dicha problemática se encontró estudios previos internacionales como el de Fonseca (2019), quien obtuvo como resultado que la aplicación de un programa de lectura la mejora significativa en la comprensión lectora en los niños. Así también,

Castrillón et al. (2020), quienes midieron los tres niveles de comprensión lectora en los grupos experimental y de control, donde hallaron diferencias significativas en ambos. Además, Padilla-Berdugo et al. (2021), quien concluye que las fijaciones visuales tienen un rol relevante para la comprensión lectora de manera expositiva, planteando una propuesta didáctica que incluya como referentes a la ciencia y la imagen, para fomentar textos expositivos y su comprensión. Ahmed Abdel-Al Ibrahim et al. (2023), quienes concluyeron que los estudiantes iraníes lograron desarrollar su comprensión lectora y su motivación mientras disminuía su ansiedad por la lectura, esto se debía al trabajo colaborativo, instrucción de andamiaje y autoevaluación.

En los antecedentes nacionales, se encontró a Palomino (2019), quien encontró la efectividad de un programa basado en estrategias de lectura, incrementando la variable y sus dimensiones de manera significativa. También, Palacios-Canorio et al. (2020), evidenciaron que los estudiantes poseían un nivel de comprensión bajo, y que esta característica no tenía ninguna relación directa con los estilos de aprendizaje que presentaban los estudiantes de la muestra. Además, Loayza-Maturrano (2021), quien aplicó una estrategia didáctica efectiva, mejorando los niveles de las dimensiones literal, inferencia y crítica en sus estudiantes. Así también, Loayza-Maturrano (2021) y Chura, et al. (2022), quienes encontraron en sus resultados que las estrategias mejoraron la comprensión lectora en sus estudiantes, comprobando de esta manera que la aplicación de sus programas propuestos fueron efectivos.

Después de un análisis detallado sobre esta problemática se elaboró la pregunta de investigación que dice lo siguiente: ¿De qué manera la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” mejora la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca, 2023?

La comprensión lectora en los estudiantes

Desde el punto de vista psicolingüístico, la lectura no es principalmente un proceso visual. Hay dos tipos de información involucrada en la lectura: (i) información visual, esa es la que viene de la página impresa y (ii) la información no visual, es decir, la información que proviene del cerebro del lector. La información visual se puede ver en un texto o cualquier forma de escritura, mientras que la información no verbal es lo que el lector ya sabe de lectura, de lenguaje, y sobre

el mundo en general (Smith, 1973). Esto significa que ser capaz de ver frases delante de nuestros ojos no es suficiente; debemos saber algo del idioma en el que está escrito el material, sobre su tema y sobre lectura en sí.

En relación a la lectura y la comprensión de textos, es necesario considerar el saber, la historia de instrucción de lectura, tipos y propósitos de la lectura, la lectura cognitiva y variables involucradas en comprensión. En relación a los tipos y propósitos de la lectura. Cada tipo determinará qué lograr durante o después de la lectura. Por ello es importante señalar que las actividades en el aula deben ir en paralelo al mundo real tanto como posible. El lenguaje es una herramienta de comunicación, así que métodos y materiales debe concentrarse en el mensaje, no en la forma o el canal. Entonces, los propósitos de la lectura deben ser la misma en clase que en la vida real.

La comprensión lectora depende de muchos procesos, por ejemplo, uno debe de usos fonológicos, ortográficas y semánticas de palabras individuales y conectar estas representaciones para comprender el significado de la oración. Estos factores individual y conjuntamente influyen en el proceso de lectura (Miranda, 2019).

La comprensión lectora es una habilidad fundamental que permite a las personas entender y extraer significado de un texto escrito. Es un proceso interactivo en el que intervienen diferentes factores y se construye una representación propia, organizada y significativa del texto (Ramírez y Fernández, 2022). La comprensión lectora es esencial en la educación primaria, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos, desarrollar habilidades cognitivas y comunicarse de manera efectiva. En una investigación realizada en una institución educativa privada, se planteó como objetivo describir los niveles de procesamiento lector y la comprensión de textos en niños de educación primaria (del Rocio, 2020).

Esto demuestra la importancia de evaluar y mejorar la comprensión lectora desde etapas tempranas. Este proceso implica la capacidad de analizar, sintetizar y evaluar la información. Estas habilidades cognitivas son fundamentales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Además, la comprensión lectora está estrechamente relacionada con la habilidad para expresarse de manera clara y coherente tanto oralmente como por escrito. Los estudiantes

que tienen una buena comprensión lectora suelen tener un mejor dominio del lenguaje y una mayor capacidad para comunicarse eficazmente (Gómez, 2019).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) ha propuesto que la lectura y la alfabetización son dos de sus principales desafíos y compromisos. Para contribuir a la paz y al respeto universal de los derechos humanos, se debe fomentar el conocimiento y la comprensión mutua y ayudar a la educación popular y a la difusión de la cultura y ayudar a su conservación, al progreso y a la difusión del saber.

La comprensión lectora es esencial para lograr estos objetivos, esta tiene múltiples beneficios para los estudiantes. Por ejemplo, mejora el rendimiento académico al permitir a los estudiantes comprender y asimilar la información presentada en los textos escolares, lo que les ayuda a tener un mejor desempeño en todas las áreas del currículo. Además, la comprensión lectora amplía el vocabulario de los estudiantes al exponerlos a una variedad de palabras y conceptos nuevos, lo que les permite expresarse de manera más precisa y efectiva. La lectura de diferentes tipos de textos, como cuentos, poemas y novelas, estimula la imaginación y la creatividad de los estudiantes, fomentando su capacidad de pensar de manera abstracta y desarrollar ideas originales.

Por otro lado, también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas y culturas. Es fundamental implementar estrategias y programas que promuevan la comprensión lectora en todas las etapas educativas. En un estudio realizado en Colombia, se afirma que los niños necesitan conocer y aplicar diversas estrategias para desarrollar la comprensión lectora. Por eso los docentes y padres de familia pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes al fomentar el hábito de la lectura y proporcionar apoyo y orientación en el proceso de comprensión (Cruz, 2013).

Asimismo, la comprensión lectora se puede entender como un proceso simultáneo de extraer y construir significado. Según diferentes modelos teóricos explicativos, la comprensión lectora se conceptúa en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas y cognitivas (Sierra, 2022).

En suma, la comprensión lectora es una habilidad fundamental que permite a las personas entender y extraer significado de un texto escrito. Es esencial en la educación primaria, ya que permite a los estudiantes adquirir conocimientos, desarrollar habilidades cognitivas y comunicarse de manera efectiva. La comprensión lectora tiene múltiples beneficios para los estudiantes, como mejorar el rendimiento académico, desarrollar habilidades cognitivas, ampliar el vocabulario, estimular la imaginación y la creatividad, y mejorar la comunicación oral y escrita. Es fundamental implementar estrategias y programas que promuevan la comprensión lectora en todas las etapas educativas para garantizar un aprendizaje significativo y exitoso para los estudiantes.

Teorías para la comprensión lectora

La *Teoría del Aprendizaje Constructivista de Piaget y Vygotsky*; según Alomá et al. (2022), la teoría constructivista plantea que el aprendizaje es un proceso activo en el que cada persona selecciona, organiza y construye nuevos conocimientos, y no simplemente recibe información de manera pasiva. Este enfoque destaca la importancia de la experiencia, la interacción y la reflexión en la adquisición del conocimiento.

García et al. (2023) agregan que, Piaget sostenía que las personas aprenden incorporando nueva información a sus conocimientos previos, los cuales se ajustan y reorganizan mediante la asimilación y acomodación. Este proceso, impulsado por la actividad del estudiante, permite construir y reconstruir continuamente estructuras mentales para comprender mejor la información nueva. Además, que Vygotsky resaltó la importancia de la “zona de desarrollo próximo”, que representa el espacio donde la guía del docente es clave para el aprendizaje. Según su teoría, el maestro no solo transmite conocimientos, sino que facilita la evolución del pensamiento del estudiante, ayudándolo a alcanzar niveles más avanzados de comprensión. La interacción entre maestro y alumno es esencial para el desarrollo intelectual, por lo que el docente debe conocer las necesidades individuales y aplicar estrategias adecuadas. Vygotsky enfatiza el rol activo del maestro en la formación del potencial cognitivo del estudiante y en la optimización de su aprendizaje.

En síntesis, Piaget considera que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes construyen conocimientos basados en sus experiencias previas. En la lectura, esto significa que los niños comprenden mejor los textos cuando los relacionan con su entorno. Por su parte, Vygotsky destaca la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), resaltando que el apoyo docente y la interacción social son claves para fortalecer la comprensión lectora.

La *Teoría del Procesamiento de la Información de Gagné*; según Bautista-Boada (2021), la teoría del aprendizaje de Gagné (1976) plantea que la interacción entre la persona y su entorno produce cambios en la conducta. La información es captada por los sentidos, procesada y almacenada en la memoria para su uso posterior. Para que el aprendizaje sea significativo, debe ser constante y permitir la construcción de nuevos conocimientos. Además, esta teoría divide el aprendizaje en etapas progresivas antes de adquirir el conocimiento.

Según Nava & Ibáñez (2022), citando a Gagné (1987), propone que el aprendizaje ocurre en ocho fases, permitiendo al estudiante adquirir y jerarquizar distintos tipos de capacidades, como habilidades motoras, información verbal, destrezas intelectuales, actitudes y estrategias cognitivas. Su teoría se estructura en cuatro áreas clave: los procesos del aprendizaje, el análisis de resultados, las condiciones para aprender y su aplicación. Además, considera la memoria como un único sistema que integra tanto el almacenamiento a corto como a largo plazo.

En resumen, la teoría del procesamiento de la información explica cómo la lectura es un proceso cognitivo que implica la codificación, almacenamiento y recuperación de información. La práctica diaria de lectura fortalece la memoria y la fluidez, mejorando la comprensión.

La *Teoría de la Psicogénesis de la Escritura y la Lectura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky*; según Martínez (2021), la teoría de la Psicogénesis de la lengua escrita propone un cambio en la enseñanza de la alfabetización, alejándose de los métodos tradicionales. Plantea que el aprendizaje de la escritura comienza antes de la educación formal y está influenciado por el entorno lector del niño. La exposición temprana a textos escritos, como libros, carteles o documentos cotidianos, facilita este proceso. No todos los niños aprenden al mismo ritmo, ya que cada uno atraviesa diferentes etapas en la construcción de la lengua escrita, sin que estas correspondan estrictamente a una edad específica.

Según Cruz & Muñoz (2023), las investigaciones de Emilia Ferreiro han revolucionado la enseñanza de la lectura y escritura, resaltando la importancia de las ideas previas y el proceso de construcción del conocimiento en los niños. Junto con Ana Teberosky, introdujo un enfoque constructivista que sostiene que los niños aprenden a escribir a través de la interacción con su entorno, en lugar de solo memorizar letras o palabras. Su aporte ha influido profundamente en la educación y en las prácticas pedagógicas a nivel global.

En síntesis, esta teoría, plantea que la lectura y la escritura son procesos de construcción personal, en los que los niños avanzan progresivamente en la comprensión del sistema de escritura y del significado de los textos a través de la práctica continua.

Finalmente, la *Teoría de la Motivación de Aprendizaje de Deci & Ryan – Teoría de la Autodeterminación*; Deci y Ryan (1985) sostienen que la motivación en la educación depende de tres necesidades psicológicas clave: competencia, autonomía y relación. Cuando estas se satisfacen, los individuos desarrollan una motivación intrínseca, impulsándolos a aprender por el placer y satisfacción de la actividad en sí misma (Achille et al., 2024). Según Chacón et al. (2024), agregan que el estudio de Deci y Ryan (1985) explica que la verdadera satisfacción proviene de la propia experiencia, más que del resultado obtenido. La motivación surge del interés en la actividad en sí misma, sin depender de recompensas externas.

En suma, la motivación es clave para desarrollar el hábito de la lectura. Esta teoría sostiene que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes sienten autonomía, competencia y conexión con su entorno, lo que refuerza la necesidad de estrategias que hagan la lectura más atractiva y significativa.

Por otra parte, con respecto a las dimensiones de la comprensión lectora, se han realizado diversos acercamientos teóricos, por ejemplo, para algunos serían tres fundamentalmente que son el lector, el texto y el contexto. El lector se refiere a las capacidades, conocimientos y estrategias que posee y aporta a la lectura. El texto se refiere al patrón gráfico del texto formado por las letras que se presentan al lector agrupadas en forma de palabras y frases. Este patrón gráfico sigue una serie de pautas culturales. El contexto se refiere a la situación en la que se produce la lectura, incluyendo el propósito de la lectura, el conocimiento previo del lector y el ambiente en el que se realiza la lectura. La teoría que sustenta estas dimensiones de la

comprensión lectora se basa en la idea de que la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que intervienen diferentes factores (Pérez, 2014).

Las dimensiones de la comprensión lectora según sus niveles: Nivel literal, este nivel se refiere a la capacidad del lector para identificar información explícita en el texto, el lector es capaz de responder preguntas que se basan en la información que se encuentra en el texto. Nivel inferencial: Este nivel se refiere a la capacidad del lector para inferir información implícita en el texto. El lector es capaz de hacer suposiciones y deducciones basadas en la información que se encuentra en el texto. Nivel crítico: Este nivel se refiere a la capacidad del lector para analizar y evaluar la información presentada en el texto. El lector es capaz de hacer juicios y valoraciones basados en la información que se encuentra en el texto (León y Farfán, 2021). Este es el que se seguirá en el presente estudio científico.

La comprensión lectora tiene varios beneficios para los estudiantes de educación primaria en instituciones públicas rurales de la sierra del norte de Perú: Mejora el rendimiento académico: La comprensión lectora permite a los estudiantes comprender y asimilar la información presentada en los textos escolares, lo que les ayuda a tener un mejor desempeño en todas las áreas del currículo. Además, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas: La comprensión lectora implica la capacidad de analizar, sintetizar y evaluar la información. Estas habilidades cognitivas son fundamentales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Por otro lado, ayuda a la ampliación del vocabulario: A través de la lectura, los estudiantes se exponen a una variedad de palabras y conceptos nuevos, lo que enriquece su vocabulario y les permite expresarse de manera más precisa y efectiva; fortalece la estimulación de la imaginación y la creatividad: La lectura de diferentes tipos de textos, como cuentos, poemas y novelas, estimula la imaginación y la creatividad de los estudiantes, fomentando su capacidad de pensar de manera abstracta y desarrollar ideas originales; y, mejora de la comunicación oral y escrita: La comprensión lectora está estrechamente relacionada con la habilidad para expresarse de manera clara y coherente tanto oralmente como por escrito. Los estudiantes que tienen una buena comprensión lectora suelen tener un mejor dominio del lenguaje y una mayor capacidad para comunicarse eficazmente.

La multidimensionalidad y complejidad de la comprensión lectora demandan una explicación teórica de los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados, así como de su desarrollo. Estos procesos, de orden superior e inferior, interactúan dinámicamente y son necesarios para una lectura completa. Por lo tanto, una teoría integral de la comprensión lectora debería tener en cuenta ambos.

Actualmente, hay una serie de modelos que representan el desarrollo de diversos procesos y habilidades relacionados con la comprensión lectora, centrándose principalmente en procesos de nivel inferior. También hay teorías o modelos relacionados con la representación mental que construye el lector en el proceso de comprensión de palabras, oraciones y sus respectivas relaciones. Estos modelos se enfocan principalmente en procesos de orden superior e incluyen el modelo de integración de construcción (Kintsch & Van Dijk, 1978), el Modelo de Construcción de Estructura (Gernsbacher, 1990), el Modelo de indexación de eventos (Zwaan et al., 1995), el Modelo de red causal y el Modelo constructorista (Young Suh & Van den Broek, 1989).

Estos diferentes modelos y teorías enfatizan la importancia de diferentes habilidades y procesos que son relevantes para la comprensión lectora. Como se mencionó anteriormente, estos procesos se dividen aproximadamente en dos categorías principales (Kendeou et al., 2014): (a) procesos de nivel inferior que implican traducir el código escrito en unidades de lenguaje significativas, y (b) procesos de orden superior que involucran la combinación de estas unidades en una representación mental significativa y coherente. Con respecto a los procesos de nivel inferior, la comprensión del texto depende de la identificación de palabras y conocimiento del vocabulario. Con respecto a los procesos de orden superior, la comprensión del texto depende de la realización de inferencias, el seguimiento de la comprensión (Baker & Brown, 1984), la asignación de atención, habilidades y memoria de trabajo.

A su vez, la evaluación de la comprensión lectora ha sido un reto por varias razones. Por lo general, la evaluación se centra en el producto de la lectura y no proporciona información con respecto a los procesos cognitivos reales que conducen a dicho producto. Además, es la interacción compleja de los procesos de nivel inferior y superior lo que puede influir en el rendimiento en diferentes textos y formatos de respuesta.

Es importante destacar que las evaluaciones actuales no se basan en los mismos procesos cognitivos y lingüísticos que comprende las actividades de las unidades operativas que trabajan juntas para producir el funcionamiento (De la Peza et al., 2019). La teoría PASS propone que la cognición se organiza en cuatro procesos y que estos procesos son parte de las cuatro áreas del cerebro. Siendo el primer proceso la Planificación, que se orienta a controlar, organizar y monitorear el comportamiento. Por ejemplo, cambiar la atención del lector durante la lectura a diferentes partes del texto. El segundo proceso es la Atención, este asegura niveles suficientes de excitación y estímulos específicos.

Por ejemplo, es cuando existe la necesidad de inhibir estímulos que no se relacionen con la atención. Los dos procesos siguientes, el procesamiento simultáneo y el sucesivo, permiten la codificación, la transformación y la retención de la información. El procesamiento simultáneo es sobresaliente cuando la tarea o el comportamiento requiere la integración en unidades completas de información. El procesamiento sucesivo es importante cuando la tarea o el comportamiento requiere la organización de unidades individuales en un orden en serie.

Aunque la inteligencia, cuando se evalúa con pruebas tradicionales de coeficiente intelectual, solo se relaciona débilmente con el rendimiento en lectura, la inteligencia, cuando se evalúa en términos de procesos cognitivos, se relaciona fuertemente con el rendimiento en lectura. Por ejemplo, la relación entre las puntuaciones de procesamiento del PASS y el rendimiento en lectura es sustancial y aumenta con la edad. Específicamente, planteamos la hipótesis de que a medida que aumentan las demandas de la tarea de lectura, también aumenta la participación de los cuatro procesos del PASS. Además, planteamos la hipótesis de que los procesos de lectura de bajo nivel o de abajo hacia arriba dependen más del procesamiento sucesivo y simultáneo, mientras que los procesos de lectura de orden superior o de arriba hacia abajo dependen más de la planificación y la atención (Gonzáles, 2015).

Estrategias educativas en el proceso de aprendizaje

En lo referente a las estrategias educativas, MINEDU (2018), refiere que:

“Las estrategias se usan para responder a los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes en una misma aula, con la finalidad de que fortalezcan y logren

mejores aprendizajes, a la vez va a permitir que desarrollen sus habilidades y potencialidades, fomentando su autonomía, favoreciendo el logro de sus competencias durante su proceso de aprendizaje”.

Solé (1992), refiere que las estrategias son métodos que facilitan la elección, evaluación, continuidad o abandono de ciertas acciones para alcanzar el objetivo deseado. Avendaño (2020), agrega que las estrategias son rutas compuestas por varios elementos que facilitan alcanzar una meta y pueden aplicarse en distintas áreas de la vida. En el ámbito educativo, el docente puede seleccionar las estrategias más adecuadas para las necesidades específicas del niño.

Arteaga et al. (2023), establecen que las estrategias se aplican para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes dentro de un mismo grupo, con el propósito de que mejoren y afiancen sus aprendizajes. Además, estas estrategias impulsan el desarrollo de habilidades y capacidades, fomentando la autonomía del estudiante y facilitando el logro de sus competencias.

En la misma línea, Silva (2021), indica que una estrategia de metacognición requiere que el estudiante tome un rol activo en su aprendizaje al autoevaluarse y autorregularse, es decir, que planifique, supervise y revise su proceso de lectura, para estimular su atención, memoria y percepción. El docente para apoyar dicha acción puede formular preguntas que guíen la comprensión literal, inferencial y crítica de la lectura en tres fases: antes, durante y después. Estas preguntas despiertan el interés y motivan la participación constante del estudiante, ayudándolo a mantener una conexión activa con el texto.

Además, Loayza et al. (2023), mencionan que las estrategias pedagógicas son métodos o recursos que los docentes utilizan para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes en temas específicos. Estas estrategias orientan el proceso de enseñanza desde la situación inicial hasta el estado deseado, marcando un camino hacia los objetivos educativos propuestos, tanto a nivel individual como institucional. En el aula, existen diversos enfoques pedagógicos que impulsan un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, y su implementación depende de los objetivos educativos de cada institución. En algunos casos, se integran estrategias lúdicas para fomentar el interés y la conexión del estudiante con las competencias que se busca fortalecer.

En este contexto, se centran en aquellas prácticas docentes que promueven una mejor comprensión lectora, dado que esta habilidad es crucial en el proceso de aprendizaje y desarrollo académico.

En lo que respecta a las estrategias educativas para la comprensión lectora, se menciona que las estrategias son herramientas que se utilizan para lograr un objetivo específico (Hernández & Chacón, 2018). En el caso de la comprensión lectora, las estrategias son técnicas que se utilizan para mejorar la capacidad de entender y extraer significado de un texto escrito.

Avendaño (2020), indica que las estrategias de aprendizaje en lectura se estructuran en tres fases: antes, durante y después de la lectura. En la fase previa, se trabaja la motivación, los objetivos de lectura, se activa el conocimiento previo y se formulan predicciones sobre el contenido. Durante la lectura, se aplica la lectura compartida o independiente, lo cual permite identificar y abordar errores o vacíos en la comprensión. En la fase posterior, se extrae la idea principal, se practica el resumen y se formulan preguntas junto con sus posibles respuestas.

Teorías que sustentan las estrategias educativas

La *Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*; según Forero-Ruiz. & Ospina-Quevedo (2023), la teoría del aprendizaje de David Ausubel sostiene que el conocimiento se construye mediante la reorganización activa de ideas y conceptos previos en la mente del estudiante. Aunque tiene relación con el constructivismo, su enfoque destaca la importancia de un aprendizaje estructurado y organizado, que va más allá de la simple memorización. Ausubel reconoce el valor del aprendizaje por descubrimiento, pero enfatiza la relevancia del conocimiento teórico en cada disciplina.

Así también, Moreira-Chóez et al. (2021), refieren que esta teoría enfatiza la importancia de la experiencia en el aprendizaje, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo y asume un rol activo en la construcción de su conocimiento. A través de la práctica y la experimentación, el aprendizaje se fortalece, siempre que cuente con una base teórica previa.

En definitiva, dicha teoría propone que los nuevos conocimientos se asimilan mejor cuando se relacionan con los conocimientos previos del estudiante. Estrategias como los organizadores gráficos y la contextualización de la lectura permiten una mejor retención y comprensión.

La *Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb*; según Chacca (2021), el aprendizaje experiencial propone que los estudiantes participen en actividades cercanas a la realidad del conocimiento que deben adquirir. Esta metodología prioriza el proceso de aprendizaje sobre los resultados, permitiendo que los alumnos se involucren activamente en situaciones reales o simuladas. Al asumir un rol participativo, desarrollan habilidades, modifican actitudes y se hacen responsables de su propio aprendizaje.

La Teoría del Aprendizaje Experiencial plantea que el desarrollo profesional es un proceso continuo basado en la adquisición de conocimientos a partir de la experiencia. Se enfoca en dos aspectos clave: las modalidades de aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos, afectivos y conductuales. Su enfoque integral resalta la importancia del pensamiento reflexivo en la formación, con aplicaciones significativas en la educación y el crecimiento profesional (Bresolin et al., 2022).

En resumen, la teoría del aprendizaje experiencial sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando experimentan directamente. Aplicado a la lectura, esto implica el uso de dramatizaciones, proyectos de lectura y actividades prácticas que relacionen los textos con la vida real.

La *Teoría de la Inteligencia Múltiple de Howard Gardner*; según, Pitizaca (2022), la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner plantea un enfoque educativo que valora la diversidad y el contexto de cada estudiante, promoviendo una evaluación más integral. Dentro de sus ocho tipos de inteligencia, destaca la Inteligencia Interpersonal, que facilita la comunicación empática, la expresión asertiva y el trabajo en equipo para resolver conflictos.

Además, el autor agrega que estas inteligencias no se desarrollan de manera uniforme en todas las personas, sino que dependen del entorno en el que se desenvuelven, como la escuela, la familia y la sociedad. Su fortalecimiento se basa en las experiencias y oportunidades de aprendizaje que cada individuo recibe, permitiendo una educación más inclusiva y personalizada.

La educación debe adaptarse a la diversidad de capacidades y formas de aprendizaje de cada individuo. La teoría de las inteligencias múltiples permite una formación integral, reconociendo que nadie domina completamente un área del conocimiento. Por ello, las

instituciones deben evaluar y potenciar las habilidades de los estudiantes, asegurando un aprendizaje personalizado y efectivo (Manrique, 2023).

En suma, la teoría propone que los estudiantes aprenden de diferentes maneras. Estrategias educativas basadas en esta teoría incluyen la lectura en voz alta (inteligencia lingüística), el uso de imágenes y mapas conceptuales (inteligencia espacial) o la dramatización de textos (inteligencia corporal-kinestésica).

En lo que respecta al objetivo general se formuló de la siguiente manera: Determinar el efecto de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca, 2023. Así como también, los objetivos específicos: Identificar el nivel de la comprensión lectora antes de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023. Identificar el nivel de la comprensión lectora después de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023. Establecer el efecto de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora del nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023. Establecer el efecto de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora del nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023. Establecer el efecto de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora del nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023.

12.2. Metodología

Esta investigación empleó un enfoque mixto; Estos estudios emplean una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos, permitiendo hacer inferencias a partir de los resultados y logrando así una comprensión más completa del fenómeno en análisis. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Debido a su alcance, se demostró una investigación explicativa, ya que se examina cómo se relacionan dos variables o fenómenos en un contexto específico con el fin de lograr una comprensión más profunda. (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020), en este caso la

institución educativa de nivel primaria. Por su orientación, fue aplicada, pues con esta investigación se contribuye a solucionar un problema en el entorno social, utilizando los conocimientos y la metodología científica. Tal como indican Avellaneda et al. (2022) al determinar que “es aplicada cuando los conocimientos obtenidos van a ser aplicados en la práctica de forma inmediata para modificar la realidad, para resolver el problema” (p. 40).

El diseño empleado fue el experimental, siendo de naturaleza pre experimental, debido a que se utilizó un solo grupo, el experimental, sin contar con un grupo de control, además de que se buscó establecer el grado de efectividad de la estrategia “Mi lectura diaria” sobre la comprensión lectora. Sánchez, et al. (2018), menciona que los diseños pre experimentales son aquellos que tienen un bajo control de las variables, y utilizan un solo grupo de experimentación sin llevar un control y se utiliza un pre y post test para comprobar la validez de los datos.

La población contó 120 estudiantes distribuidos en 3er, 4to y 5to grado de primaria. La muestra elegida estuvo conformada por estudiantes del 5to grado, siendo 15 del género masculino y 15 del femenino. La elección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, dónde los miembros de la muestra son seleccionados a criterio del investigador, dado que tiene facilidad de acceso a la población, presentan características idóneas para realizar el estudio (Sánchez, et al., 2018). Además, se consideró criterios de inclusión y exclusión como: estudiantes hombres y mujeres del nivel primario, cuyos padres hayan brindado autorización para la participación en la investigación y no se consideró a los estudiantes que mostraron una asistencia irregular la programa.

Tabla 17
Muestra de estudio según género

Grado	Varones		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
5to grado	15	100.0	15	100.0	30	100.0
Total	15	100.0	15	100.0	30	100.0

Nota: Elaboración propia

La técnica empleada fue la prueba, que, según Sánchez, et al. (2018), se basa en un instrumento de medición que utiliza un proceso sistematizado, en el que los individuos son confrontados mediante estímulos contruidos a los cuales deben de contestar, de esta manera el investigador puede puntuar las respuestas asignando valores numéricos para poder realizar inferencias respecto a la variable que mide la prueba. Con la técnica de la prueba objetiva se utilizó el instrumento examen escrito, es una técnica que sirve para evaluar conocimientos manteniendo su valor dentro del formato de evaluaciones en cada asignatura (Treviño-Montemayor et al., 2020).

Un instrumento utilizado fue el **Prueba de comprensión lectora**, que sirvió para evaluar el nivel de comprensión lectora que poseían los estudiantes de una institución educativa de San Ignacio. Fue creado por el investigador en el año 2023. Es aplicado a estudiantes de 5to grado de nivel primaria. Se aplica en un tiempo de duración de 40 minutos, de manera individual o colectiva. Además, La "Prueba de comprensión lectora" está compuesto por un texto narrativo y 10 preguntas que pretenden medir el grado de comprensión lectora a través de la medición de sus tres niveles: literal, inferencial y crítico. La "Prueba de comprensión lectora" presenta una ficha de calificación el cual mide los indicadores de las dimensiones y lo califica a través de 3 puntajes: 1 para inicio, 2 para en proceso y 3 para logro. La obtención del puntaje se obtiene a través de la sumatoria de los puntajes obtenidos. El puntaje de la "Prueba de comprensión lectora" se obtuvo de manera sumativa, donde el resultado se ubica dentro de un rango para los niveles de comprensión lectora en los estudiantes: Bajo (6-9), Medio (10-15) y Alto (16-18). Dentro de las propiedades psicométricas, se consideró el juicio de 5 expertos, encontrando que los ítems fueron válidos con una $V=1.00$. Por otro lado, la validez de criterio a través de la correlación ítem-test dio como resultado que todos los 6 ítems eran válidos, con cociente mínimo de .387 y máximo de .651. Así mismo, la confiabilidad del estudio fue determinada mediante una prueba piloto, la cual contuvo 10 estudiantes con características similares a la muestra de estudio, donde a través del alfa de Cronbach, se encontró un valor alfa de .865, quedando demostrado que el instrumento tiene una confiabilidad alta. Finalmente, para conocer la normalidad de los datos, se utilizó el análisis estadístico Shapiro-Wilk, obteniendo como resultado un valor de .456, indicando que los datos siguen una distribución normal.

Así también, se aplicó la **Estrategia educativa “Mi lectura diaria”**; fue creada por el investigador para aplicarlo en el estudio, con el propósito de mejorar la comprensión lectora en niños de 5to grado de nivel primaria, mediante el desarrollo de habilidades específicas que fortalecen su capacidad para interpretar, analizar y reflexionar sobre textos variados. Para el diseño de la estrategia se tuvo como bases teóricas el enfoque cognitivo-constructivista y el modelo interactivo de comprensión lectora. Los cuales se utilizaron para la elaboración de las actividades incluidas en las sesiones de aprendizaje, y que guiaron progresivamente a los estudiantes en la comprensión de textos utilizando diversas técnicas. La estrategia educativa “Mi lectura diaria”, estuvo conformada por 12 sesiones de aprendizaje, alineada a las dimensiones de la variable comprensión lectora. Al final de la aplicación de la estrategia, se esperaba que los estudiantes mejoren su nivel de comprensión lectora, evidenciando ese incremento en su rendimiento académico.

En cuanto a las consideraciones éticas, se tuvo presente el código de ética de la Universidad Privada Antenor Orrego, además de las pautas establecidas por el reglamento de grados y títulos dado por el área de posgrado de la universidad. Se garantizó el respeto a la dignidad humana, asegurando un trato justo y equitativo a los participantes. La integridad científica exige la veracidad en la recopilación y presentación de datos, evitando el fraude o manipulación. Se protegió la confidencialidad de la información y se obtiene el consentimiento informado de los participantes. Además, se promovió la justicia y equidad en la selección de sujetos, el respeto a la propiedad intelectual y la transparencia en los resultados.

En el procesamiento y análisis de datos, se exportó la plantilla de Excel con la base de datos al programa SPSS 27.0, dónde se procedió con el procesamiento de los datos estadísticos. Para el análisis descriptivo, se utilizó las frecuencias simples y porcentuales de la variable comprensión lectora mediante la utilización de los baremos del instrumento. Además, se calculó el supuesto de normalidad mediante la aplicación de la prueba de Shapiro-Wilk, encontrando que el instrumento seguía una distribución normal. Se calculó la validez mediante el criterio de expertos y contrastados con la V de Aiken y la correlación ítem-test mediante la correlación de Pearson. Así mismo, para la confiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual nos indicó que el instrumento tenía una confiabilidad alta. Después de calculadas las

propiedades estadísticas del instrumento, se procedió al análisis estadístico inferencial. En el caso de la estadística inferencial, se comprobó el efecto de la variable independiente, programa “Mi lectura diaria”, sobre la variable dependiente, comprensión lectora, mediante la utilización de la prueba paramétrica de t de Student, se utilizó una confiabilidad del 95% y un margen de aceptación de hipótesis de .05. Finalmente, se presentaron los resultados en tablas siguiendo la normativa APA de la 7ma edición, para proceder con la realización de la discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

12.3. Resultados y discusión.

Resultados

Tabla 18

Nivel de comprensión lectora antes de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en estudiantes de San Ignacio

Nivel	F	%
Comprensión lectora		
Bajo	25	83.3
Medio	3	10.0
Alto	2	6.7
Nivel literal		
Bajo	24	80.0
Medio	4	13.3
Alto	2	6.7
Nivel inferencial		
Bajo	23	76.7
Medio	6	20
Alto	1	3.3
Nivel crítico		
Bajo	25	83.3
Medio	3	10.0
Alto	2	6.7
Total	30	100

Se aprecia que antes de la aplicación de la estrategia, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes era bajo en el 83.3%, seguido de un 10% con nivel medio y un 6.7% con nivel alto.

En cuanto a las dimensiones, se aprecia que, para los tres niveles, predomina el nivel bajo con porcentajes entre 76.7% y 83.3%.

Tabla 19

Nivel de comprensión lectora después de la aplicación de la estrategia "Mi lectura diaria" en estudiantes de San Ignacio

Nivel	F	%
Comprensión lectora		
Bajo	-	-
Medio	-	-
Alto	30	100
Nivel literal		
Bajo	-	-
Medio	3	10
Alto	27	90
Nivel inferencial		
Bajo	-	-
Medio	-	-
Alto	30	100
Nivel crítico		
Bajo	-	-
Medio	1	3.3
Alto	29	96.7
Total	30	100

Se aprecia que después de la aplicación de la estrategia, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes fue alto en el 100%. En cuanto a las dimensiones, se aprecia que, para los tres niveles, predomina el nivel alto con porcentajes entre 90% y 100%.

Tabla 20

Comparación del nivel de comprensión lectora antes y después de la aplicación de la estrategia "Mi lectura diaria" en estudiantes de San Ignacio

	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Promedio	14.65	28.46	t=25.164
Desviación estándar	3.546	2.566	p=.000**

N	30	30
Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$		

En la comparación de promedios de comprensión lectora, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la t de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=25.164$; $p < .01$), teniendo en el post test un promedio de 28.46. De esta manera, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 21

Comparación del nivel literal antes y después de la aplicación de la estrategia "Mi lectura diaria" en estudiantes de San Ignacio

	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Promedio	3.89	8.45	$t=19.486$
Desviación estándar	.564	.413	$p=.000^{**}$
N	30	30	

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

En la comparación de promedios del nivel literal, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la t de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=19.486$; $p < .01$), teniendo en el post test un promedio de 8.45.

Tabla 22

Comparación del nivel inferencial antes y después de la aplicación de la estrategia "Mi lectura diaria" en estudiantes de San Ignacio

	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Promedio	3.68	8.39	$t=18.178$
Desviación estándar	.463	.354	$p=.000^{**}$
N	30	30	

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

En la comparación de promedios del nivel inferencial, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la t de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=18.178$; $p<.01$), teniendo en el post test un promedio de 8.39.

Tabla 23

Comparación del nivel crítico antes y después de la aplicación de la estrategia "Mi lectura diaria" en estudiantes de San Ignacio

	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Pre	Post	
Promedio	3.91	8.96	$t=23.498$
Desviación estándar	.569	.264	$p=.000^{**}$
N	30	30	

Nota: $^{**} p<.01$; $^{*} p<.05$

En la comparación de promedios del nivel crítico, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la t de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=23.498$; $p<.01$), teniendo en el post test un promedio de 8.96.

Discusión

Los resultados obtenidos para el objetivo específico identificar el nivel de la comprensión lectora antes de la aplicación de la estrategia "Mi lectura diaria" en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023, indicó que la variable nivel de comprensión lectora, Tabla 2, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes era bajo en el 83.3%, seguido de un 10% con nivel medio y un 6.7% con nivel alto. En cuanto a las dimensiones, se aprecia que, para los tres niveles, predomina el nivel bajo con porcentajes entre 76.7% y 83.3%.

Esto significa que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 5to grado de nivel primaria es bajo, pues aún no han desarrollado la capacidad para procesar y atribuir significados a los textos escritos, ni tampoco infieren la información para luego analizarla y evaluarla, con el fin de emitir juicios y darle valores. Es decir, los estudiantes en el nivel bajo aún están en un proceso de aprendizaje, pues no poseen las habilidades y destrezas requeridas para comprender un texto, en este sentido, es importante el apoyo del docente para ir desarrollando

progresivamente dichas capacidades como la identificación de personajes, escenarios e ideas principales en el texto, que le servirá al estudiante para el análisis de dicha información y posteriormente, emitir juicios críticos.

Esto se corrobora con Padilla-Berdugo et al. (2021) quienes sus resultados permitieron afrontar desde la práctica docente distintas posturas para sostener los procesos lectores de sus estudiantes. Así mismo, Palomino (2019), encontró niveles deficientes en el pre test, tanto para la variable general como para las dimensiones literal, inferencial y crítica. También con Palacios-Canorio et al. (2020), quienes sus resultados permitieron evidenciar que los estudiantes tienen un nivel de comprensión bajo.

Al respecto, la Teoría de la Psicogénesis de la Escritura y la Lectura de Ferreiro y Teberosky (Martínez, 2021), sostiene que el contacto temprano con textos escritos, como libros o anuncios, favorece el aprendizaje. Sin embargo, cada niño avanza a su propio ritmo, pasando por distintas fases en el desarrollo de la escritura. Así mismo, la Teoría del Aprendizaje Constructivista de Piaget y Vygotsky (Alomá et al., 2022), Propone que el aprendizaje es un proceso dinámico donde cada individuo elige, estructura y desarrolla nuevos conocimientos, enfatizando el papel de la experiencia, la interacción y la reflexión en su formación. Además, la Teoría del Procesamiento de la Información de Gagné (Bautista-Boada, 2021), la información es captada por los sentidos, procesada y almacenada en la memoria para su uso posterior, debe ser constante y permitir la construcción de nuevos conocimientos.

Con respecto al objetivo específico identificar el nivel de la comprensión lectora después de la aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca – 2023, Tabla 3, se aprecia que después de la aplicación de la estrategia, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes fue alto en el 100%. En cuanto a las dimensiones, se aprecia que, para los tres niveles, predomina el nivel alto con porcentajes entre 90% y 100%.

Esto significa que el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 5to grado de nivel primaria se incrementó debido a la aplicación del programa educativo “Mi lectura diaria” es alto, logrando desarrollar capacidades para procesar y atribuir significados a los textos escritos, para luego inferir la información, analizarla y evaluarla, logrando emitir juicios y darle valores. Es decir,

los estudiantes que se encontraban en el nivel bajo y recibieron las sesiones de aprendizaje del programa “Mi lectura diaria”, desarrollaron habilidades específicas de comprensión lectora, pues cada sesión de aprendizaje, estaba enfocada en un aspecto de la lectura comprensiva y utilizó como estrategias las actividades prácticas y evaluaciones constantes para consolidar dicho aprendizaje.

Esto se corrobora con Fonseca, et al. (2019), quien obtuvo como resultado que la aplicación del programa de estrategias mejoró de manera altamente significativa la comprensión lectora de los niños. Así mismo, Palomino (2019), encontró niveles deficientes en el pre test, tanto para la variable general como para las dimensiones literal, inferencial y crítica. También con Palacios-Canorio et al. (2020), quienes sus resultados permitieron evidenciar que los estudiantes necesitaban la aplicación de una intervención estratégica para mejorar la comprensión lectora.

Al respecto, la Teoría del Aprendizaje Constructivista de Piaget y Vygotsky (Alomá et al., 2022), propone que el aprendizaje es un proceso dinámico donde cada individuo elige, estructura y desarrolla nuevos conocimientos, enfatizando el papel de la experiencia, la interacción y la reflexión en su formación. Así mismo, la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (Bresolin et al., 2022), plantea que el desarrollo profesional es un proceso continuo basado en la adquisición de conocimientos a partir de la experiencia. Además, la Teoría de la Inteligencia Múltiple de Howard Gardner (Pitizaca, 2022), plantea un enfoque educativo que valora la diversidad y el contexto de cada estudiante, promoviendo una evaluación más integral.

Por otro lado, se acepta la primera hipótesis específica: La aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora del nivel literal de la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023, Tabla 4, dado que, en la comparación de promedios del nivel literal, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la t de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=25.164$; $p<.01$), teniendo en el post test un promedio de 28.46.

Por lo que la estrategia didáctica demuestra su efectividad también en la mejora de la comprensión superficial de los textos, extrayendo información directa, identificar hechos, detalles o eventos que se presentan de manera literal en los textos. Este hallazgo subraya la

eficacia de enfoques pedagógicos centrados en la práctica constante y sistemática de la lectura. Además, la confirmación de estos resultados por parte de estudios anteriores resalta la consistencia y la relevancia de la estrategia en el contexto educativo. Es decir, que la aplicación del programa educativo “Mi lectura diaria”, logró motivar a los estudiantes para desarrollar y mejorar el nivel literal de la comprensión lectora que poseían, pues contenía estrategias para familiarizarse con los distintos géneros literarios, así también, dentro de sus actividades podían describir a los personajes y sus escenarios, además de poder nombrar las ideas principales. Esta interpretación sugiere que la mejora en la comprensión literal puede servir como un sólido punto de partida para el desarrollo de niveles más profundos de comprensión lectora. En conjunto, estos hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias de lectura efectivas que aborden de manera específica las necesidades de comprensión de los estudiantes en diferentes niveles de profundidad textual.

Estos datos fueron corroborados por Palomino (2019), quien encontró que, para la dimensión literal, la aplicación de un programa basado en estrategias mejoró de manera altamente significativa, llegando a mejorar los niveles de la dimensión de deficiente a muy bueno. Por otro lado, Castrillón, et al. (2020) también encontró diferencias altamente significativas en la dimensión literal, por lo que las estrategias metacognitivas también demostraron su eficacia para la mejora de este nivel.

Al respecto, la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (Forero-Ruiz & Ospina-Quevedo, 2023), sostiene que el conocimiento se construye mediante la reorganización activa de ideas y conceptos previos en la mente del estudiante. Además, la Teoría de la Motivación de Aprendizaje de Deci & Ryan (Chacón et al., 2024), sostiene que la motivación surge del interés en la actividad en sí misma, sin depender de recompensas externas. Así también, la Teoría de la Psicogénesis de la Escritura y la Lectura de Ferreiro y Teberosky (Martínez, 2021), plantea que la lectura y la escritura son procesos de construcción personal, en los que los niños avanzan progresivamente en la comprensión del sistema de escritura y del significado de los textos a través de la práctica continua.

Además, se acepta la segunda hipótesis específica: La aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora del nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de una

institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023, Tabla 5, dado que, en la comparación de promedios del nivel inferencial, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la *t* de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=18.178$; $p<.01$), teniendo en el post test un promedio de 8.39.

Por lo que la aplicación de la estrategia, permitió mejorar la interpretación de la información implícita de los textos, pudiendo mejorar la obtención de conclusiones y entender los mensajes subyacentes de los textos. Es decir, que la aplicación del programa educativo “Mi lectura diaria”, logró motivar a los estudiantes para desarrollar y mejorar su nivel inferencial, pues la aplicación de estrategias o programas son efectivos y pueden requerir habilidades cognitivas y estrategias diferentes a las asociadas con la metacognición. La comprensión inferencial puede depender más de la capacidad del lector para integrar y sintetizar información de manera creativa, y puede estar influenciada por una variedad de factores, como el bagaje cultural, la experiencia previa del lector y su capacidad para inferir significados más sutiles del texto, factores que pueden no estar directamente relacionados con la metacognición.

Estos datos fueron corroborados por Miñano y Oseda (2021), quienes determinaron que la aplicación de su programa mejoraba la dimensión inferencial de manera altamente significativa. No obstante, hay una discrepancia con los resultados de Castrillón (2020), debido a que el no encontró diferencias en el nivel inferencial, tras la aplicación de su estrategia basada en metacogniciones.

Al respecto, la Teoría del Procesamiento de la Información de Gagné (Bautista-Boada, 2021), sostiene que esta teoría divide el aprendizaje en etapas progresivas antes de adquirir el conocimiento. Así también, la Teoría del Aprendizaje Constructivista de Piaget y Vygotsky (García et al., 2023), sostiene que el proceso de aprendizaje, es impulsado por la actividad del estudiante, que le permite construir y reconstruir continuamente estructuras mentales para comprender mejor la información nueva.

Por otra parte, se acepta la tercera hipótesis específica: La aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” en la mejora del nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca - 2023, Tabla 6, dado que, en la comparación de promedios del nivel crítico, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la

t de student, se encontraron diferencias altamente significativas ($t=23.498$; $p<.01$), teniendo en el post test un promedio de 8.96. Por lo que la estrategia ayudó con la mejora de la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre la información que se encontró en el texto.

Esto significa que la dimensión crítica implica la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre la información de manera reflexiva y fundamentada. La mejora significativa en esta habilidad sugiere que la estrategia no solo promueve la comprensión superficial y la interpretación de textos, sino que también estimula un pensamiento crítico más profundo. La corroboración de estos hallazgos por otros estudios enfatiza la efectividad general de los programas de lectura en el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Es decir, que estos resultados sugieren que la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten la reflexión y el análisis crítico puede ser esencial para preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y de la vida real.

Estos datos fueron corroborados por Cumpa y Cruz (2021), dado que, en su programa de lectura integral, se logró mejorar la dimensión crítica de manera altamente significativa. También, son similares a los resultados de Arroyo (2021), quien también determinó en su programa la mejora del nivel crítico de manera altamente significativo, encontrando que la aplicación en general de los programas mejora la capacidad crítica de los estudiantes.

Al respecto, la Teoría del Aprendizaje Constructivista de Piaget y Vygotsky (García et al., 2023), sostiene que el proceso de aprendizaje, es impulsado por la actividad del estudiante, que le permite construir y reconstruir continuamente estructuras mentales para comprender mejor la información nueva. Así también, la Teoría del Procesamiento de la Información de Gagné (Bautista-Boada, 2021), sostiene que esta teoría divide el aprendizaje en etapas progresivas antes de adquirir el conocimiento. Además, la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (Moreira-Chóez et al., 2021), refieren que esta teoría enfatiza la importancia de la experiencia en el aprendizaje, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo y asume un rol activo en la construcción de su conocimiento.

Finalmente, se acepta la hipótesis general de investigación: La aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” mejora la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca, 2023, Tabla 7, dado que se encontró como

resultado en la comparación de promedios de comprensión lectora, antes y después de la aplicación de la estrategia, contrastados con la *t* de student, la existencia de diferencias altamente significativas ($t=25.164$; $p<.01$), teniendo en el post test un promedio de 28.46.

De esta manera, la estrategia didáctica, demostró su efecto mejorando la calidad de comprensión de la información con la estrategia "Mi lectura diaria", demostrando ser eficaz en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, ayudando a la retención y por lo tanto mejorando la calidad de aprendizaje de los estudiantes. Además, los estudios mencionados resaltan la influencia significativa del rol del docente en la planificación y ejecución de actividades que promuevan la comprensión lectora. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar de manera integral el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el contexto educativo, considerando tanto las estrategias pedagógicas como el papel del docente en su implementación.

Estos resultados fueron corroborados por Fonseca (2019), quien encontró que la aplicación de su programa era efectiva para la mejora de la comprensión lectora y que esta era una capacidad que podía mejorarse con la aplicación de las técnicas adecuadas. Por otro lado, Castrillón et al. (2020), encontraron que la aplicación de las estrategias metacognitivas, también eran útiles para la mejora de la comprensión lectora. También Chura, et al. (2022), quienes utilizaron 7 niveles lingüísticos mejorando la comprensión lectora.

Al respecto, la Teoría del Aprendizaje Constructivista de Piaget y Vygotsky (García et al., 2023), sostiene que el proceso de aprendizaje, es impulsado por la actividad del estudiante, que le permite construir y reconstruir continuamente estructuras mentales para comprender mejor la información nueva. Así también, la Teoría del Procesamiento de la Información de Gagné (Bautista-Boada, 2021), sostiene que esta teoría divide el aprendizaje en etapas progresivas antes de adquirir el conocimiento. Además, la Teoría de la Psicogénesis de la Escritura y la Lectura de Ferreiro y Teberosky (Martínez, 2021), plantea que la lectura y la escritura son procesos de construcción personal, en los que los niños avanzan progresivamente en la comprensión del sistema de escritura y del significado de los textos a través de la práctica continua.

Ante lo expuesto, tras comparar los resultados del pre y post test en la muestra, se aplicó la prueba t de Student con un 95% de confianza. Los datos revelaron un incremento en la media del nivel de comprensión lectora, pasando de 14.65 antes de la intervención a 28.46 después de su aplicación. Además, el análisis mostró un nivel de significancia de $p = .000$, cumpliendo con el criterio estadístico de significancia ($p < .05$), lo que confirma la efectividad del programa implementado.

Se concluye con la aceptación de la hipótesis general “La aplicación de la estrategia “Mi lectura diaria” mejora la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, de una institución educativa de San Ignacio, Cajamarca, 2023”, pues los resultados evidencian mejoras significativas, reflejando una mayor disposición de los alumnos para gestionar su comprensión lectora en el aula y, con ello, potenciar su rendimiento académico.

12.4. Conclusiones

Antes de la implementación de la estrategia “Mi lectura diaria” en los estudiantes de educación primaria permitió mejorar significativamente el nivel de comprensión lectora. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes poseían un nivel bajo en la comprensión de textos antes de la implementación, lo que dificultaba sus habilidades de interpretación, inferencia y valoración del contenido de los textos.

Posterior a la aplicación de la estrategia, la mejora fue contundente en los diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica), logrando en los estudiantes un desempeño alto. Esto se vio reflejado en la capacidad de decodificación, procesos de análisis, reflexión y juicios críticos frente a las lecturas programadas.

De manera específica, el análisis estadístico de las dimensiones de la comprensión lectora, reflejó mejoras significativas presentadas en las incidencias favorables en los estudiantes, en la manera de procesar y entender los textos. De la misma forma, se comprobó que la estrategia favorece el desarrollo cognitivo en la comprensión de textos, así como en el refuerzo de la motivación e interés de los estudiantes hacia la lectura, el cual desarrolló un hábito que contribuyó al reforzamiento íntegro de su aprendizaje.

Los resultados no solo mostraron evidencias cuantitativas sino además cualitativas, al demostrar el tránsito de un nivel limitado a uno de fortalecimiento y consolidación de las habilidades lectoras. Por lo tanto, la estrategia “Mi lectura diaria” se considera una eficaz alternativa pedagógica que mejora de manera gradual y sostenida la comprensión de textos en la educación primaria, siendo su implementación recomendable en entornos similares donde existan limitaciones en el proceso lector.

Referencias bibliográficas

- Abdel-Al, K., Cuba, N., Chenet, E., & Bayat, S. (2023). Collaborative learning, scaffolding-based instruction, and self-assessment: impacts on intermediate EFL learners' reading comprehension, motivation, and anxiety. *Language Testing in Asia*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00229-1>
- Achilie, N., Quiñónez, C., Quiñónez, M., & Meza, M. (2024). La Gamificación en el aula: efectos en la motivación estudiantil. *Polo del Conocimiento*, 9(9), 2839-2853. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v9i9.8091>
- Alomá, M., Crespo, L., González, K., & Estévez, N. (2022). Fundamentos cognitivos e pedagógicos da aprendizagem ativa. Mendeive. *Revista de Educación*, 20(4), 1353-1368. Epub 02 de diciembre de 2022. Recuperado en 23 de febrero de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401353&lng=es&tlng=pt.
- Amaya, Y., Murillo, M., & Quintero, A. (2021). Modelo interactivo de lectura para fortalecer la comprensión lectora en el área de lengua castellana del grado octavo mediante el uso de Genially. Biblioteca Digital Universidad de Cartagena; Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/3ab06d14-4383-4683-8321-b99bb504c899>
- Arroyo, A. (2021). “Executive functions” para mejorar la comprensión lectora en el área de inglés en los estudiantes del 6to grado de primaria de una Institución Educativa Privada de Trujillo – 2019. [Tesis de maestría – Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/7784>

- Arteaga Cruz, W. L., Tovalino Cordova, O. L., & Solís Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(30), 1888–1902. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637>
- Avellaneda, L., Morante, P., & Dávila, J. (2022). La investigación científica. Una aventura epistémica, creativa e intelectual. *Religación PRESS Ideas desde el Sur Global*. ISBN: 978-9942-8947-5-5. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.7>
- Avendaño, Y. (2020). INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE ISABEL SOLÉ EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS EDUCANDOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 95-105. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. *OALib*, 01(01), 353–394. <https://doi.org/10.4236/OALIB.1100104>
- Bautista-Boada, F. (2021). Teoría del Procesamiento de la Información Mediada por la Blackboard para la Enseñanza del Inglés. *Revista Docentes 2.0*, 12(1), 108–116. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.260>
- Bresolin, P., Gue, J., Maffissoni, S., Da Silva, M., Riegel, F., & Rubin, M. (2022). Debriefing in clinical nursing simulation: an analysis based on the theory of experiential learning. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 43. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2022.20210050.en>
- Calderón, R.; Valero, V. y Calderón, K. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Comuni@cción*. Vol. 13, N°1. Pp- 42 – 52. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682022000100042&script=sci_arttext&tlng=en
- Calenda, M. (2021). La comprensión lectora en algunas regiones italianas. Una investigación para mejorar el sistema escolar italiano. *FILHA*, 16(24), 26–26. <https://doi.org/10.60685/filha.v16i24.2461>
- Castrillón, E.; Morillo, S. y Restrepo, L. (2020). *Ciencias Sociales y Educación*. Vol.9, N°17. Pp. 203 – 231. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412

- Chacca, E., Guerreros, J., Álvarez, G., & Palomino, K. (2021). Aprendizaje experiencial de Kolb en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Prospectiva Universitaria*, 18(1), 99-109. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/prospectiva/article/view/1634>
- Chacón, J., Rodríguez, A., & Malque, C., (2024). LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y SU INFLUENCIA ACADEMICA EN LOS ADOLESCENTES. *Universidad Peruana Unión*.
- Chura, R., Valero, V., & Calderón, K. (2022). Seven linguistic levels as a strategy to improve reading comprehension. *Comuni@cción*, 13(1), 42-52. Epub 24 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590>
- Cruz, E., & Muñoz, Y. (2023). Nivel de desarrollo de la escritura en los niños de 5 años de edad de la I.E.I. N° 109 Mandinga, San Ignacio, 2023. *Unprg.edu.pe*. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/14064>
- Cruz, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores.
- Cumpa, M. y Cruz, L. (2021). Aplicación de un programa de lectura integral para mejorar la comprensión lectora. *Revista ConCiencia EPG*. Vol. 7, N°1. Pp. 51- 65. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/5977>
- De la Peza, M., Rodríguez, L., Hernández, I., & Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco . *Argumentos*. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n74/v27n74a6.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US.
- Del Rocio, F. (2020). Nivel de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Privada.
- EFE. (2022, March). Estudiantes de Perú logran apropiado desarrollo de sus textos, según Unesco - SWI swissinfo.ch. https://www.swissinfo.ch/spa/perú-educación_estudiantes-de-perú-logran-apropiado-desarrollo-de-sus-textos--según-unesco/47453822
- Fonseca, L.; Mifliardo, G.; Simian, M.; Olmos, R. y León, J. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Psicología*

Educativa. Vol. 25, N° 2. Pp. 91 – 99.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/192026/Fonseca.pdf?sequ>

Forero-Ruiz, L. & Ospina-Quevedo, L. (2023). Experiencias significativas en el aula, una mirada de la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, en la práctica pedagógica cotidiana.

Gagné, R. (1976). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. Revista de Tecnología Educativa, 5 (1). <http://clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/Robert-Gag%C3%B1e/6497.html>

Gagné, R. (1987). Las Condiciones del Aprendizaje. Distrito Federal, México: Nueva Editorial Interamericana.

García, J., Yaipén, E., Mancha, V., Castellano, M., Isla, S. & Alata, Y. (2023). Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget: Alcances en la educación latinoamericana.

Gernsbacher (1990). Language comprehension as structure building. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98674-000>

Gómez, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, 12(36), 33-41.

González, S. (2015). Lectura y comprensión de textos . <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7959/GonzalezFernandezSilvia.pdf>

Hernández, H., & Chacón, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. Educere, 22(71), 107-115.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill.

Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas Pág 65 a la 74. Investigaciones Sobre Lectura, 1, 65-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>

- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., y Karlsson, J. (2014). Una visión cognitiva de la comprensión lectora: implicaciones para las dificultades de lectura. *Learning Disability Research & Practice*, 29 (1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores.” *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 1, 43–60. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120382004.pdf>
- Larrosa, K. & Torres, L. (2023). Modelo pedagógico Cognitivo Constructivista basado en la narrativa de docentes de instituciones de Bogotá y Madrid (Cundinamarca). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/fc690dc9-d0b2-44da-92e5-c6afe49fca86/content>
- León, J. & Farfán, J. (2021). Comprensión Lectora: relación con el aprendizaje significativo (Bachelor's thesis, Universidad de Cuenca).
- Loayza, M., Gallarday, S., & Arana, P. (2023). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Cidecuador.org*. doi: <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2435>
- Loayza-Maturrano, Edward Faustino (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15 (2), 89-100.
- Manrique, Z., Legua, M., Flores, A., Ecos, A., & Yallico, M. (2023). Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en estudiantes de Educación Inicial Bilingüe. *Cidecuador.org*. <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2513>
- Mario-Vega, L., & Montes-Miranda, M. (2020). Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de grado undécimo de la Institución educativa Santa María [Universidad de Córdoba]. <https://shortest.link/niSL>
- Marquina, J. (2020, November). Las aulas españolas retroceden más de una década en comprensión lectora. <https://www.julianmarquina.es/las-aulas-espanolas-retroceden-mas-de-una-decada-en-compresion-lectora/>
- Martínez, C. (2021). Psicogénesis y procesos de construcción de la lengua escrita en preescolar.

- Ministerio de Educación. MINEDU. (2018). Resultados de la Evaluación Internacional PISA 2018. <https://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Miñano, D. y Oseda, D. (2021). Programa para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa 2020. *Ciencia latina*. Vol. 5, N°4. Pp. 112 – 126. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/679>
- Miranda, E. (1986). El modelo de teoría textual de Teun van Dijk. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 12. <http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/378>
- Moreira-Chóez, J. S., Beltron-Cedeño, R. A., & Beltrón-Cedeño, V. C. C. (2021). Aprendizaje significativo una alternativa para transformar la educación. *Dominio De Las Ciencias*, 7(2), 915–924. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i2.1835>
- Nava, G. & Ibañez, N. (2022). Diseño de intervención aplicando la teoría de Robert Gagné en la asignatura Taller de Liderazgo de la carrera de Ingeniería Industrial. *Investigación Educativa Duranguense*, 13(21), 32-41. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/ined/article/view/167>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://es.unesco.org/news/resultados-logros-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo-y>
- Padilla-Berdugo, Rodolfo Antonio, Amador-López, Jorge Alberto, & Olivo-Franco, José Luis. (2022). Fijaciones visuales y caracteres: incidencias en la comprensión de textos expositivos. *ALTERIDAD.Revista de Educación*, 17(1), 126-137. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.1>
- Palacios Canorio, IA, Zegarra Casas, PN, Castro Mucha, JP y Palacios Villanes, MA (2021). Comprensión de textos y estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 11 (21), 267-282.
- Palomino, J. (2019). Programa de estrategias de lectura para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa N°11009 del distrito de José

- Leonardo Ortiz – 2018. Revista Científica Curae. Vol. 2, N°1. Pp. 29 – 46.
<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/curae/article/view/1108>
- Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.
- Pitizaca, F. (2022). Las malas relaciones personales y la agresividad dentro del aula en la etapa de la adolescencia solucionadas desde la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1490-1502.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3168
- Ramírez, C., & Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503.
- Rodríguez, O. y García, J. (2021). Círculos de enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y educadores*. Vol. 24, N°2. Pp. 267 – 286.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942021000200267&script=sci_arttext
- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Urp.edu.pe. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/1480>
- Sierra, A. J. V. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633.
- Silva, S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo del Conocimiento*. Vol. 6, N°1. Pp. 963 – 977.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292080>
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*.
https://books.google.com/books/about/Psycholinguistics_and_Reading.html?id=opicAA AAMAAJ
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Treviño-Montemayor, J. G., Nakagoshi-Enríquez, K. S., & González-Moreno, M. (2020). La discusión grupal en evaluaciones escritas como técnica efectiva de aprendizaje. *Vinculotécnica EFAN*, 6(2), 1905-1916.

http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/Vinculategica6_2/77_Trevi%C3%B1o_Nakagoshi_Gonzalez.pdf

- Young Suh, S., & Van den Broek, P. (1989). Logical Necessity and Transitivity of Causal Relations in Stories. *Discourse Processes*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/01638538909544717>
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(2), 386–397. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.2.386>

Capítulo XIII

SENSIBILIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA INCLUSIVO PARA ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA

Katia Díaz León, Lina Iris Palacios-Serna

13. SENSIBILIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA INCLUSIVO PARA ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIA

AWARENESS AND ATTENTION TO DIVERSITY: EVALUATION OF AN INCLUSIVE PROGRAMME FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Katia Díaz León

Doctora en Educación

Universidad Privada Antenor Orrego

kdiazl3@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-9769-340X>

Lina Iris Palacios-Serna

Doctora en Psicología

Universidad Privada Antenor Orrego

lpalacioss1@upao.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0001-5492-3298>

Resumen

El capítulo presentado es el resultado de la investigación denominada: Programa de sensibilización "Somos iguales, somos diferentes" en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa de Trujillo, 2023. Fue una investigación aplicada de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental. La población estuvo conformada por 162 estudiantes, la muestra por 64 estudiantes, divididos en grupo de control y experimental equitativamente. Utilizó como instrumento la Escala de valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de 5to grado de secundaria, válido al 100% y una confiabilidad de .819. Los resultados después de aplicar el programa de sensibilización "Somos diferentes, somos iguales", demostró un incremento en el nivel de inclusión de los estudiantes, el nivel alto tenía el 43.80%, frente al 68.80% después de la aplicación. En las dimensiones: empatía, nivel alto del 43.75% al 65.60%. En solidaridad, nivel alto de 62.50% al 71.90%. En respeto, nivel alto de 50.00% al 62.50%. Por tal, el puntaje medio del nivel de inclusión fue 79.13 antes de aplicar el programa y 85.59 al término. Se concluye aceptando la hipótesis "si se aplica el programa de sensibilización "Somos iguales, Somos diferentes" mejora la inclusión en estudiantes con necesidades

educativas especiales de una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023”, con un nivel de confianza de 95.00%, y un valor de significancia de $p=0.046$ ($p<.05$).

Palabras clave: pedagogía de la liberación, inclusión educativa, programa psicopedagógico “Somos diferentes, somos iguales”.

Abstract

The chapter presented is the result of research entitled: Awareness programme ‘We are equal, we are different’ on the inclusion of students with special educational needs at an educational institution in Trujillo, 2023. It was an applied research study with a quantitative approach and a quasi-experimental design. The population consisted of 162 students, and the sample consisted of 64 students, divided equally into a control group and an experimental group. The instrument used was the Assessment Scale on Effective Inclusion for 5th-year secondary school students, which was 100% valid and had a reliability of .819. The results after implementing the awareness programme ‘We are different, we are equal’ showed an increase in the level of inclusion of students, with the high level at 43.80% before the programme and 68.80% after the programme. In the dimensions of empathy, the high level increased from 43.75% to 65.60%. In solidarity, the high level rose from 62.50% to 71.90%. In respect, the high level rose from 50.00% to 62.50%. Thus, the average inclusion level score was 79.13 before implementing the programme and 85.59 at the end. It is concluded that the hypothesis ‘if the awareness programme “We are equal, we are different” is implemented, it improves inclusion among students with special educational needs at an educational institution in the district of La Esperanza in 2023’ is accepted, with a confidence level of 95.00% and a significance value of $p=0.046$ ($p<.05$).

Keywords: pedagogy of liberation, educational inclusion, psycho-pedagogical programme ‘We are different, we are equal’.

13.1. Introducción

El MINEDU (2010), indica que son considerados como estudiantes con necesidades educativas especiales, aquellos que muestra más deficiencias para aprender los temas relacionados y establecidos en el Currículo Nacional, correspondiente a su edad y en el nivel que le corresponde comparado con el resto de sus compañeros de aula, y que para compensar dichas deficiencias se tendría que modificar o adaptar el currículo.

Así mismo el MINEDU (2010) formula de manera más amplía las particularidades de las necesidades educativas especiales cuando explica que la definición de necesidades educativas especiales hace el intento de enfocarse en los requerimientos pedagógicos que estos estudiantes exteriorizan y los medios con que se les debería atender, mas no el nivel de discapacidad que poseen, los cuales no deberían ser apartados al ser evaluados e intervenidos.

Con referencia al párrafo anterior, se puede decir que, al aplicar las mismas estrategias a los estudiantes con necesidades educativas con diferentes niveles de discapacidad, no es la mejor manera de solucionar la inclusión, porque cada persona tiene diversas necesidades dentro de la discapacidad que posee.

En la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 se encuentra el nuevo objetivo de educación mundial (ODS4), el cual formula la garantía de impartir una educación con inclusividad, igualdad y de calidad, promoviendo conveniencias cognitivas a todas las personas durante toda su vida (ISGlobal, 2023).

UNESCO (2015) se refiere a la inclusión como un derecho de toda persona de ser integrado con todos los demás estudiantes, recibiendo el mismo respeto a sus múltiples deficiencias, destrezas y particularidades. Del mismo modo, la inclusión educativa procura encaminar y valorar a cada estudiante por igual, integrando a todos con o sin necesidades educativas especiales.

La calidad educativa con inclusión puede lograrse en diversas zonas del mundo, donde se incluyan personas con discapacidad, poblaciones vulnerables, poblaciones originarias, poblaciones rurales de extrema pobreza como África y el sudeste asiático o poblaciones de refugiados, para lograr este fin es necesario de mayores esfuerzos por parte de los gobiernos.

UNESCO (2020) afirma en el ODS4 que en los últimos 15 años se han incrementado las tasas de escolarización, pero que muchos de los estudiantes no logran tener destrezas básicas

en matemáticas y lectura al finalizar el nivel primario, siendo un reto también la inclusión en estos países. Además, la UNESCO afirma que faltan datos segregados y convenientes sobre las condiciones educativas, siendo este requerimiento un obstáculo que paraliza la construcción de evaluaciones integrales, reales y confiables para una educación con inclusividad, además, agrega que:

No existen actualmente indicadores apropiados que reflejen su trayectoria, y los obstáculos que experimentan para el acceso, permanencia internacionalmente comparable, no detalla cada uno de los programas y niveles educativos, la matrícula de estudiantes con discapacidad, ni cuantifica los recursos materiales, humanos o financieros destinados a su atención. (p. 18)

En la región La Libertad, en las instituciones educativas, se reproduce la diversidad que existe en nuestra sociedad, los estudiantes con necesidades especiales forman parte de esta diversidad en las aulas. La diversidad constituye un gran reto para nuestro sistema educativo. La diversidad en el aula propone importantes competencias a los docentes. Una institución educativa inclusiva, debe concentrarse no solo en conseguir logros académicos sino también agrupar condiciones necesarias que faculten en su totalidad a sus estudiantes para crecer como personas, por eso es importante la inclusión en las aulas para una formación integral del ser humano y lograr de esta manera su realización plena dentro de la sociedad.

Las instituciones educativas de nuestra localidad deberían atender debidamente estas diferencias contando con un proyecto educativo pertinente que incluya estos casos, además de otros temas, por medio de un currículum flexible, la utilización de metodologías, programas y estrategias que atiendan con resultados efectivos en sus intereses, ritmos de aprendizaje y motivaciones a los estudiantes con necesidades especiales y a los estudiantes regulares en una misma aula.

La evidencia de una cultura con políticas educativas inclusivas se visualiza en las prácticas inclusivas de cada institución educativa. Indudablemente cada aula tiene grupos de estudiantes que se caracterizan por ser heterogéneo, los estudiantes muestran diferencias unos de otros en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, rasgos de personalidad, intereses y motivaciones, y esta diversidad está influenciada por contextos familiares y socioculturales,

dando como resultados que los procesos de aprendizaje tengan características singulares y diversas en cada actividad. La calidad en la educación se mide si responde a la diversidad del estudiantado, es decir, si las estrategias psicopedagógicas y la enseñanza se adaptan a cada condición y peculiaridad de cada uno y de todos los estudiantes, y si facilita con recursos requeridos el logro de sus aprendizajes. Es por ello que, uno de los desafíos que enfrentan los docentes en su ejercicio pedagógico cotidiano es el de investigar las maneras de enseñanza y las diversas estrategias que consoliden el aprendizaje de los estudiantes con éxito dentro del aula.

Por tal motivo es fundamental proporcionar a los docentes un programa de sensibilización para incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas. Pues, se observó que los estudiantes con necesidades educativas especiales no eran incluidos eficazmente, situación que se evidenció con algunos indicadores como: El SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales), no proporcionaba orientaciones adecuadas y oportunas a los docentes que tenían estudiantes inclusivos a su cargo. La preparación formativa de los docentes no incluía dentro de su currícula la enseñanza para lograr el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así mismo, no se fomentaba en los padres de familia de los estudiantes inclusivos la participación activa con el fin de apoyar el aprendizaje de sus hijos ni en la institución educativa ni en sus mismos hogares. La infraestructura y material didáctico no permitían considerar la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. La estigmatización, los estereotipos y la marginación hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. La convivencia escolar en la IE no era armoniosa, no existía respeto y tolerancia a la diversidad. La desigualdad de oportunidades para los estudiantes con necesidades educativas especiales para participar en todas las actividades adecuadas para su edad. El número de estudiantes por aula era de 42 en las instituciones educativas, excediendo el aforo máximo por aula establecido por el MINEDU en el nivel secundario de 30 alumnos.

Con respecto a los antecedentes internacionales, se encontró a Luna (2021), quien afirmó que la inclusión educativa se describe como elemento del proceso de adaptación, reconocimiento y valoración referente a este tema y que hasta la actualidad se siguen buscando estrategias u alternativas de solución para lograr la igualdad de derechos educativos e incluir a

los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así también, Carrión (2021), donde concluye la investigación afirmando que la inclusión educativa se desarrolla en forma favorable en los estudiantes con necesidades educativas especiales, y que entre la inclusión educativa y las necesidades educativas especiales permanentes si existe una relación. Por otro lado, Medina (2017), quien se refiere a la inclusión como un patrón ideal que garantiza una calidad educativa para todos con iguales oportunidades y sin discriminación, haciendo una contribución al modelo establecido por los derechos humanos.

Del mismo modo, se incluyeron en los antecedentes nacionales a Tello (2019), quien analizó si la gestión del MINEDU sirvió de apoyo para ejecutar el programa de inclusión, todo este análisis aportó con una propuesta alineada al estudio en mención para lograr una mejora, la cual fue la base para todo el análisis respectivo, y la comprobación de conductas y manifestaciones en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, Moreno (2021), quien llegó a la conclusión que los ideales docentes se relacionan a su práctica educativa y al aprendizaje de educación inclusiva, la cual no está incluida en su formación académica, mostrando una plena disposición referente a las necesidades educativas especiales en los estudiantes.

Después de analizar lo encontrado, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida el programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes” contribuye a mejorar la inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales en la IE N° 80829 “José Olaya” del distrito de La Esperanza en Trujillo en el año 2023?

La inclusión educativa

La inclusión educativa está definida como una solución beneficiosa para la diversidad, su propósito es la participación, el éxito y la eliminación de obstáculos para todas las personas involucradas en el entorno educativo, esto incluye estudiantes, profesores, familias, directivos y comunidad (Martínez-Usarralde, 2021). Además, la inclusión ofrece acceso a la educación e iguales oportunidades a todos los estudiantes, sin tomar en cuenta sus capacidades y características, creando un ambiente educativo que integre, apoye y los haga sentir valorados a

todos sus estudiantes; al decir “todos los estudiantes”, se refiere a los que requieren atención específica a sus necesidades, como a los que no (Rodríguez et al., 2022).

En la inclusión educativa el rol del docente tiene mucha importancia para la formación y la participación de estudiantes con discapacidad, pues su actitud frente a esta situación tiene una influencia positiva o negativa dentro de la enseñanza, pues si es positiva buscará la manera de optimizar la enseñanza y lograr los aprendizajes de sus estudiantes, para ello utilizará estrategias pedagógicas adecuadas para las necesidades de sus estudiantes con discapacidad; por otro lado, si la actitud docente es negativa será un obstáculo para ese estudiante con discapacidad (Rosero-Calderón et al., 2021).

El docente en su práctica pedagógica debe reflexionar sobre sus propias necesidades dentro de su contexto, para lograr satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes, con el fin de mejorar su formación integral (Borunda, 2020). La práctica docente, incluye el acompañamiento al estudiante para apoyar su formación de aprendizajes tanto sociales como emocionales, con el fin de sustentar sus experiencias educativas frente a situaciones problemáticas (Subero & Esteban-Guitart, 2023).

Dentro de la inclusión educativa se tomará las teorías más relevantes que sirvan de apoyo a esta investigación, como son la Teoría Sociocultural - Lev Vygotsky, la Pedagogía de la Liberación – Paulo Freire y la teoría de la subjetividad de Gonzáles Rey.

La Teoría Sociocultural - Lev Vygotsky

Vygotsky (1934, como se citó en Ruesta y Gejaño, 2022), afirman que: las destrezas y conocimientos previos se construyen dentro del entorno donde interactúa el estudiante relacionado a su cultura, esto quiere decir, que el estudiante aprende de acuerdo a la influencia que tiene sobre él, el docente le entrega los saberes. La construcción del aprendizaje se inicia con lo que los estudiantes saben hacer y conocen, el nuevo conocimiento sumado al nuevo proceso junto con las preguntas y orientaciones de apoyo que le proporciona el docente o su par.

Además, Vygotsky destaca el trabajo colaborativo como una actividad de suma importancia para la adquisición de saberes en los estudiantes, ya que demanda un constante intercambio de comunicación con sus pares, lo cual fomenta las capacidades de argumentación,

negociación, percepción y asertividad propios de todo proceso en la construcción de nuevos saberes (Ruesta y Gejaño, 2022). Asimismo, Vygotsky potencia el acercamiento a la Zona de Desarrollo Próximo (Magallanes et al., 2021), viene a ser el modo de traspasar una destreza, desde el entorno compartido al individual, aquella diferencia entre lo que se hace y lo que aún está por hacer por si solos, teniendo la guía respectiva para lograrlo. (p. 31)

Galindo (2015) afirma que la teoría constructivista resalta las relaciones sociales en el proceso de adquisición de saberes, argumentando que la construcción del conocimiento está dado por una actividad individual pero que a su vez es social, es decir, cada persona construye su conocimiento individualmente y también con la ayuda de sus pares u otros, por ejemplo, los actores que incluye la zona de desarrollo próximo son los docentes, los mismos estudiantes, sus familiares, sus amistades, así como también los medios de comunicación como el internet, la televisión, la radio, el periódico, entre otros más.

La Pedagogía de la Liberación – Paulo Freire

Méndez (2023), refiere que la pedagogía de Freire (1997), consideraba que la educación impartida en una sociedad capitalista era gestionada bajo un concepto bancario del proceso de enseñanza, donde el estudiante tenía un rol pasivo, receptor de la información brindada por el educador, quien es el que posee poder, lo domina y lo oprime; se espera que en esta sociedad educativa el estudiante responda memorizando y reproduciendo los ideales de su docente, el opresor. Entonces se tenía una educación resultante del dominio y opresión promovido por quienes controlaban la superioridad de saber un poco más y sin darle valor a los aportes, vivencias y análisis de los individuos que se educaban.

Quintero et al. (2021), citan a Paulo Freire con su libro “La pedagogía del oprimido”, publicada en 1969, donde se plantea un nuevo paradigma como el pensamiento crítico y reflexivo sobre el mundo que nos rodea aplicado en el proceso de aprendizaje. Así mismo, el rol docente es analizar una forma efectiva para guiar a los estudiantes en su camino a la reflexión y convertir esta acción en adquisición de conocimientos, puesto que se utilizará como herramientas el análisis crítico, la indagación y la defensa de sus ideas en la estructura de su razonamiento. Con este panorama que adopta esta pedagogía, no se debe tener en cuenta temas relacionados a la

fe, supersticiones y creencias, puesto que, si se quiere liberar a los individuos de la ignorancia se debe utilizar la búsqueda y aplicación de métodos para modificarlas. Freire plantea esta corriente filosófica sobre la relación entre el oprimido y su opresor, donde el oprimido debe lograr la capacidad de liberarse el mismo, obteniendo como resultado la liberación del opresor, sino lograra liberar al opresor entraría en una contradicción.

Freire dedica y dirige esta investigación hacia al oprimido, tal como lo señala Tovar (2015), esta teoría elaborada especialmente con el oprimido, para que haga una reflexión acerca de su estado de opresión y inicie la lucha por su libertad dentro de su comunidad, implicando también a sus opresores, siendo el propósito de esta lucha por la libertad, la recuperación de la humanidad del oprimido y del opresor. Por lo tanto, según Freire, el oprimido resuelve dicha contradicción, liberando al opresor como un hombre nuevo (Freire, 2005).

Así también: “siguiendo la teoría freireana, el hombre nuevo es el oprimido luchando por su propia liberación, siguiendo al autor brasileño, es el oprimido quien tiene la responsabilidad de iniciar el proceso de descolonización, de emanciparse del yugo del opresor”. (p. 159-160). Tovar (2015), agrega que el pedagogo brasileño hace referencia en sus obras a los docentes, con el rol de opresor, donde estos deben perseverar hasta transformarse en educadores humanistas, es decir, que logre liberarse a sí mismo y a sus estudiantes, quienes son los oprimidos.

La Teoría de la subjetividad de González Rey

La teoría de la subjetividad es la concepción cognitiva y colectiva que explica, estructura y modera las acciones de un individuo para establecer eventos y justificar su conducta (Cuadra-Martínez, 2021). Alarcón-Alvial et al. (2020) agrega que, en el campo educativo estas teorías están basadas en las opiniones, ideas y juicios sobre las decisiones que tome en la práctica escolar. Son similares a las teorías científicas, con una hipótesis en su estructura para demostrar los fenómenos con un alto nivel de coherencia, la cual puede ser comunicada de manera verbal, pues es influye mucho en la conducta humana. Es decir, la conducta de un docente dentro del aula está condicionada a la subjetividad que como persona humana posea.

La teoría propuesta por Gonzáles Rey refiere que las experiencias cognitivas son entendidas a partir de cómo los estudiantes adquieren dichas vivencias, en este caso, tienen un

carácter emocional y afectivo en el momento que ocurre. Gonzales Rey considera las emociones dentro del proceso del desarrollo humano (Subero y Esteban-Guitart. 2023).

Dadas estas teorías que apoyan a la investigación, se menciona también los valores de inclusión que albergan el enfoque inclusivo en las escuelas, tales como la empatía, la solidaridad y el respeto (Garzón et al., 2016). Dichos valores inclusivos están basados en el eje social de la comunidad educativa para la inclusión, apoyando el desarrollo y las relaciones sociales dentro de ella (Gajardo & Torrego, 2020).

La *empatía*, es la habilidad humana capaz de reconocer, comprender y compartir los estados mentales de otros individuos y respondiendo adecuadamente ante ellos; así también se encuentra estrechamente relacionada con la inteligencia emocional (Vega et al., 2021). Para desarrollar la empatía se han utilizado diversas estrategias psicopedagógicas, la más destacable es la narrativa, conocida por su alto impacto de persuasión en las áreas de psicología y comunicación, con la cual se pueden modificar comportamientos, ideas, posturas y pretensiones (Fernández-Caminero et al., 2023).

La *solidaridad*, es la voluntad de un individuo o un grupo de ellos por apoyar o socorrer a las necesidades de otros individuos, con o sin obtener reciprocidad (Sola, 2021). Es una característica propia de los individuos, que se origina y desarrollo como valor dentro del seno familiar y posteriormente aplicarlo en la sociedad; sirve de apoyo al individuo para interrelacionarse con sus pares y convivir armoniosamente en la diversidad, logrando una dependencia mutua entre los miembros de una comunidad (Hernández, 2020).

El *respeto*, es la consideración hacia la diversidad y hacia la aplicación de normas éticas, las cuales sirven de apoyo para dar solución a problemas de manera democrática, mostrando respeto por el interés común y los derechos humanos (Fernández-Caminero et al., 2023). En los procesos educativos debe motivarse a los estudiantes con estrategias metodológicas activas, desarrollando con ellos en con grupos interactivos, aperturando el dialogo hacia la comunidad, así también, promover el respeto de todos los educandos en especial los que se encuentran en situación de discapacidad y de vulnerabilidad (Paz, 2020).

13.2. Metodología

La metodología empleada en esta investigación fue un enfoque cuantitativo, el cual siguió un proceso organizado y sistematizado que permitió medir las variables y los datos recogidos que se expresaron matemáticamente en el análisis estadístico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Además, por su nivel fue de tipo aplicada, porque se utilizó criterios teóricos sobre los cuales se desarrollaron los postulados básicos para el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales; es decir, utilizó conocimientos para poder modificar la realidad y resolver el problema de manera inmediata (Avellaneda et al., 2022). El diseño del estudio fue cuasiexperimental, porque se realizó la manipulación de una de las variables (independiente) para observar el impacto que tenía sobre la otra (dependiente) (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). Este tipo de diseño se caracteriza por contar con un grupo experimental y un grupo de control (el experimental fue aquel que se le hizo el tratamiento, mientras que el de control fue aquel que no tuvo tratamiento); la evaluación de la variable dependiente antes del tratamiento se le denominó “pretest” y después del tratamiento se denominó “post-test” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020); con esto se corroboró la hipótesis planteada referente a la aplicación del programa de sensibilización y la mejora de la inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel secundario.

La población muestral estuvo conformada por 64 estudiantes, distribuidos equitativamente en el grupo experimental y en el grupo control. La muestra se eligió de forma intencionada, designando como grupo de control la sección “B” y al grupo experimental la sección “A”, pues la investigadora tenía fácil acceso a ellos por ser la tutora de la sección.

Tabla 24

Distribución de la muestra de estudiantes de 5to grado de secundaria de una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023

Grado de Estudios	M	%	F	%	Total
Experimental (5to A)	18	56.25	14	43.75	32
Control (5toB)	15	46.88	17	53.12	32
Total	33		31	1	64

Fuente: Registro de matrícula de la IE pública en el año 2023.

Para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta, con el objetivo de obtener información y resultados cuantitativos de las opiniones, comportamientos e ideas de los estudiantes (Arias y Coviños, 2021). Además, también se utilizó la técnica de la observación, el cual no tiene un formato definido, y donde el investigador logrará captar con todos los sentidos la situación que atraviesan los individuos que participan en el estudio, participando con una reflexión activa y permanente (Piza et al., 2019).

Los instrumentos que se utilizó fueron la Escala de Valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de secundaria, la cual servirá de ayuda con las preguntas propuestas y las respuestas esperadas de los estudiantes, con las cuales se comprobará la hipótesis; pues los cuestionarios según Sánchez (2022), son grupos de preguntas o interrogantes que miden a las variables de estudio. Así mismo, se utilizó la lista de cotejo para la técnica de observación, donde se fueron anotando características resaltantes en los estudiantes, tal como se refiere Arias (2020), que este instrumento de evaluación sirve como una guía para verificar propiedades o elementos basados en indicadores para confirmar si se presentan o no.

El instrumento utilizado fue la **Escala de valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de secundaria**, sirvió para medir la inclusión en sus 3 dimensiones (empatía, solidaridad y respeto). La escala de valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de secundaria fue creada por la investigadora con el fin de aplicarlo en el presente estudio a estudiantes del 5to grado de nivel secundaria de manera individual. Tiene un tiempo de duración de 20 minutos para su aplicación. La escala de valoración sobre la inclusión efectiva consta de 3 dimensiones: Empatía que es una habilidad que nos permite entender las emociones, sentimientos y forma de pensar de las personas sin juzgarlas y sin tener que estar de acuerdo con ellas (7 ítems), Solidaridad es un valor fundamental para promover la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (9 ítems) y el Respeto es esencial para lograr una convivencia sana, pacífica y armoniosa en instituciones educativas inclusivas ya que nos posibilita distinguir, aceptar y valorar las características, habilidades y potencialidades que tienen las personas, así como sus derechos (6 ítems). La escala de valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de secundaria consta de 22 ítems, los cuales interrelacionan las 3 dimensiones de la variable Inclusión, así mismo está conformada por un sistema de pregunta tipo

Likert, de la siguiente manera: 1 - Totalmente en desacuerdo, 2 - En desacuerdo, 3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 - De acuerdo y 5 - Totalmente de acuerdo.

Así mismo, el puntaje de la escala de valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de secundaria se obtiene de forma sumativa, la cual se puede calcular por cada dimensión de la variable o con un puntaje sumativo total, así mismo, se ha establecido rangos que agrupan en niveles (Alto, medio y bajo) los resultados del grado de inclusión que poseen los estudiantes, además se han determinado rangos que indican los niveles bajo, medio y alto que poseen los estudiantes con respecto al grado de inclusión: para la variable inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales, 22-51 (bajo), 52-81 (medio), 82-110 (alto), también para medir las dimensiones: Empatía, 7-16 (bajo), 17-26 (medio), 27-35 (alto); Solidaridad, 9-21 (bajo), 22-33 (medio), 34-45 (alto); finalmente, Respeto, 6-14 (bajo), 15-22 (medio), 23-30 (alto). Las propiedades psicométricas se realizaron las siguientes: La escala de valoración sobre la inclusión efectiva para estudiantes de secundaria tuvo una validación de contenido por el criterio de 5 jueces especialistas en el tema, indicando una validez de 80% indicando que los 22 ítems eran válidos con un valor de $V=0.8$. Igualmente, se consideró el análisis de confiabilidad del instrumento que corresponde a una prueba piloto conformado por 10 estudiantes de la población en mención, a los cuales les aplicó la encuesta; luego de recoger la información, se realizó el análisis estadístico de los datos utilizando el SPSS 27, el cual nos indicó que tenía una buena confiabilidad pues se halló un valor en el coeficiente de Alfa de Cronbach de ,819, el cual estableció que la escala tenía una buena confiabilidad. También se calculó la distribución de la normalidad de los datos, donde se comprobó la normalidad de la prueba piloto con el análisis de normalidad de Shapiro-Wilk para una muestra por ser menor de 50, el cual indicó que sigue una distribución normal.

Se aplicó también, el **Programa de sensibilización en inclusión “Somos diferentes, somos iguales”**, fue elaborado por la investigadora con el propósito de sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia y los beneficios de que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, favoreciendo la educación inclusiva. El diseño del programa tuvo como base teórica la Teoría socio constructivista, el cual contribuyó con la planificación, elaboración y ejecución de las actividades de enseñanza. Este diseño es

interactivo, participativo que promueve el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Considera como base a una comunicación participativa, horizontal y que promueva relaciones democráticas entre los estudiantes y la profesora basadas en el respeto y normas de convivencia que facilitan el proceso de aprendizaje enseñanza. El Programa de sensibilización en inclusión “Somos diferentes, somos iguales”, está constituido por 12 actividades de aprendizaje, las cuales están estructuradas de la siguiente manera: inicio, desarrollo y cierre, se recomienda seguir esta secuencia, pero existe flexibilidad en los momentos de las sesiones. Para validar el programa, se analizó por el criterio de 3 jueces para comprobar su validez de contenido; así mismo, se hizo el análisis de la V de Aiken, resultando que las 12 sesiones de aprendizaje tienen validez, con un valor del 100%.

Por otra parte, las consideraciones éticas que se siguieron fueron normadas de acuerdo al código de ética de la Universidad Privada Antenor Orrego, de acuerdo a los siguientes puntos: Permiso y consentimiento de la institución educativa. Asentimiento informado de los padres. Resolución de Aprobación del proyecto de investigación. Finalmente, el Comité de Ética de la Escuela de Posgrado, dio su veredicto y se emitió la resolución de aprobación de la investigación.

En el procesamiento y análisis de datos, se hizo uso de pruebas de pretest y post test que han sido construidas con el objetivo de contar con un instrumento para evaluar la inclusión en una institución educativa del 5to grado de secundaria. El instrumento fue creado y validado a través del juicio de expertos, empleando el estadístico V Aiken para la determinación de la validez del instrumento. La confiabilidad del instrumento se evaluó a través del análisis de Alfa de Cronbach, para medir su consistencia interna y correlación de los ítems. La relación Ítem test para la prueba piloto se utilizó el análisis de correlación de Pearson. La distribución de los datos se midió a través de pruebas de normalidad, así como también la confiabilidad de los mismos, evaluando la consistencia interna de cada uno de los ítems. En la distribución se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov. Además, se utilizó el programa SPSS V27, para el tratamiento de los datos utilizando la estadística descriptiva e inferencial para el proceso de codificación de los resultados.

13.3. Resultados y discusión

Resultados

Los resultados del pretest y post test aplicados al grupo experimental y de control, fueron:

Tabla 25

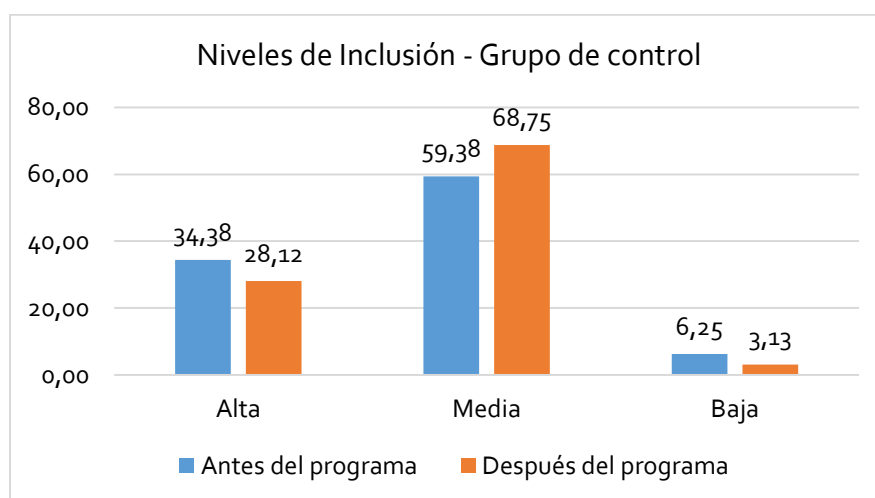
Nivel de sensibilización a la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 (Grupo control)

Niveles de Inclusión	Momento de evaluación			
	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Alta	11	34.38	9	28.12
Media	19	59.38	22	68.75
Baja	2	6.25	1	3.13
TOTAL	32	100%	32	100%

Nota: Resultados del Pre y Post Tests.

Figura 11

Nivel de sensibilización a la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 (Grupo control)



Interpretación: en la Tabla 4 y el Figura 1, se puede apreciar que antes de aplicar el programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes”, la variable inclusión, la mayoría de los estudiantes poseían un nivel medio con 59.38% frente al 68.75% después de aplicarlo. Así mismo, se puede apreciar que antes de la aplicación del programa el nivel alto contaba con un 34.38% de los estudiantes, pero, después de la aplicación disminuyó a 28.12% en este nivel; y los 6.25% que poseían un nivel bajo se redujo a un 3.13%.

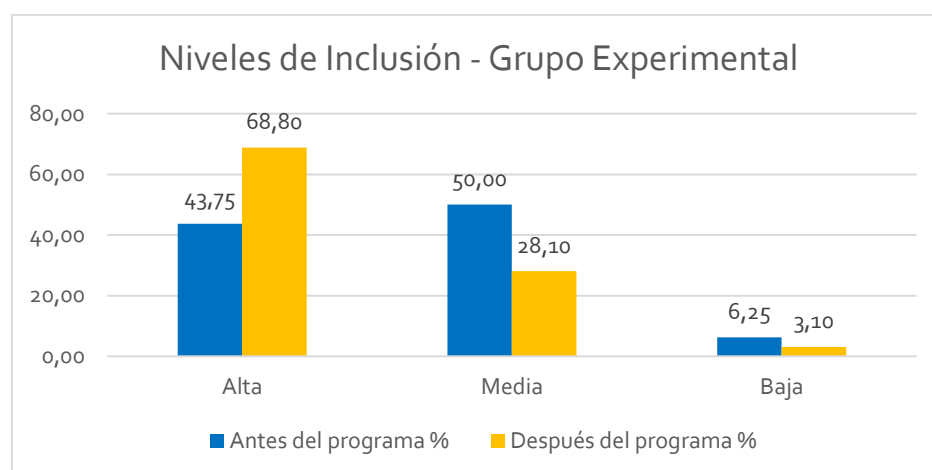
Tabla 26

*Nivel de sensibilización a la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023
(Grupo experimental)*

Niveles de Inclusión	Momento de evaluación			
	Antes del programa		Después del programa	
	N	%	N	%
Alta	14	43.80	22	68.80
Media	16	50.00	9	28.10
Baja	2	6.30	1	3.10
TOTAL	32	100%	32	100%

Figura 12

*Nivel de sensibilización a la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023
(Grupo experimental)*



Interpretación: en la Tabla 5 y el Figura 2, se puede apreciar que antes de aplicar el programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes”, la variable inclusión en el grupo experimental mostraba que la mayoría de estudiantes se encontraba en el nivel Medio con el 50% y después de la aplicación del mismo, se redujo a con 28.10%. También, se puede apreciar que el nivel bajo contaba con 6.25% de los estudiantes, posterior a la aplicación el nivel disminuyó al 3.10%. Finalmente, se puede apreciar el nivel Alto con un 43.75% antes de aplicar el programa, frente a un 68.80% post aplicación.

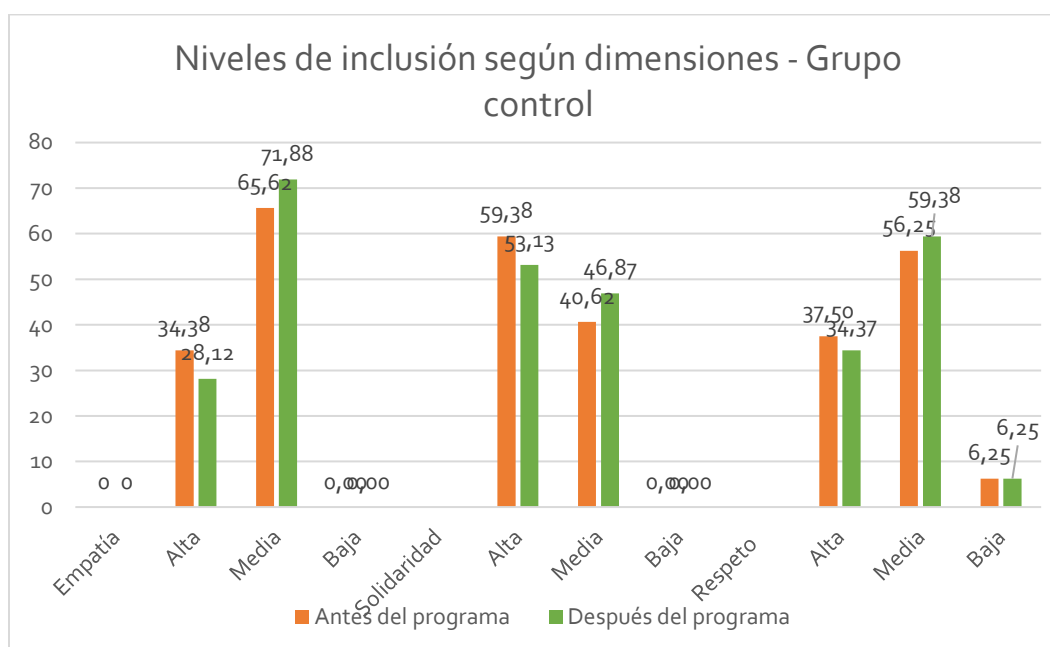
Tabla 27

Nivel de sensibilización a la inclusión según dimensiones en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del nivel 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 (Grupo control)

Niveles de la dimensión	Momento de evaluación			
	Antes del programa		Después del programa	
Empatía	N	%	N	%
Alta	11	34.38	9	28.12
Media	21	65.62	23	71.88
Baja	0	0.00	0	0.00
	32	100.00	32	100.00
Solidaridad				
Alta	19	59.38	17	53.13
Media	13	40.62	15	46.87
Baja	0	0.00	0	0.00
TOTAL	32	100	32	100
Respeto				
Alta	12	37.50	11	34.37
Media	18	56.25	19	59.38
Baja	2	6.25	2	6.25
TOTAL	32	100	32	100

Figura 13

Nivel de sensibilización a la inclusión según dimensiones en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 (Grupo control)



Interpretación: Según la Tabla 6 y Figura 3, se puede apreciar que antes de aplicar el programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes”, en el grupo de control, la dimensión empatía de la variable inclusión, el 65.62% de los estudiantes poseían un nivel medio frente al 71.88% después de aplicarlo. Así mismo, se puede visualizar que antes de la aplicación del programa la dimensión solidaridad de la variable inclusión, el 59.38% de los estudiantes poseían un nivel alto frente al 53.13% después de aplicarlo. Finalmente, la dimensión respeto de la variable inclusión, el 56.25% de los estudiantes poseían un nivel medio frente al 59.38% después de aplicarlo.

Tabla 28

Nivel de sensibilización a la inclusión según dimensiones en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 (Grupo experimental)

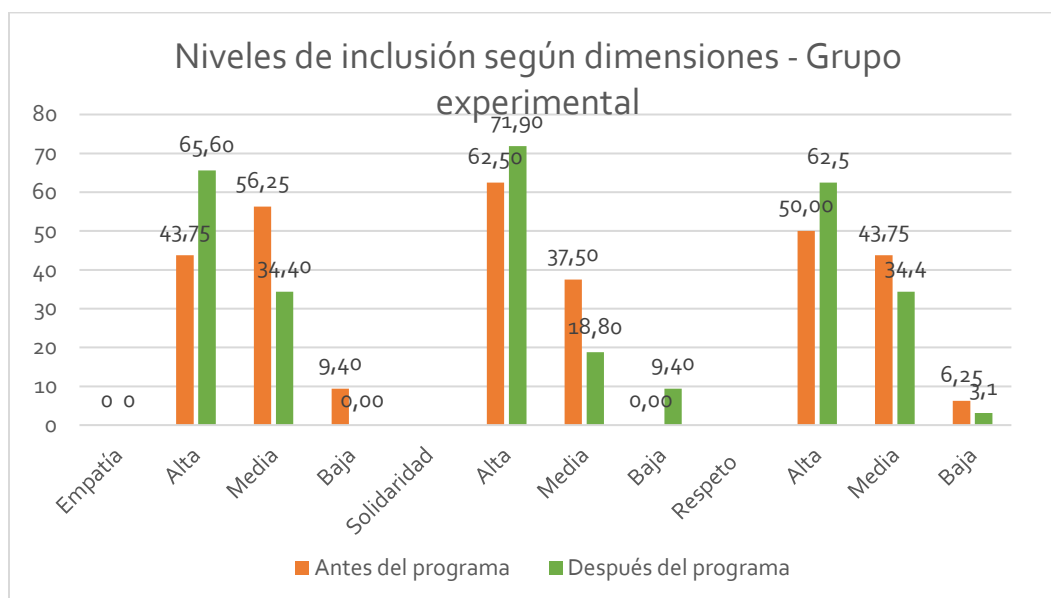
Niveles de la dimensión	Momento de evaluación			
	Antes del programa		Después del programa	
Empatía	N	%	N	%
Alta	14	43.75	21	65.60
Media	18	56.25	11	34.40
Baja	0	9.40	0	0.00
	32	100.00	32	100.00
Solidaridad				
Alta	20	62.50	23	71.90
Media	12	37.50	6	18.80
Baja	0	0.00	3	9.40
TOTAL	32	100	32	100
Respeto				
Alta	16	50.00	20	62.5
Media	14	43.75	11	34.4
Baja	2	6.25	1	3.1
TOTAL	32	100	32	100

Nota:

Resultados del Pre y Post Tests

Figura 14

Nivel de sensibilización a la inclusión según dimensiones en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 (Grupo experimental)



Interpretación: Según la Tabla 7 y Figura 4, se puede apreciar que antes de aplicar el programa de sensibilización "Somos iguales, somos diferentes", en el grupo de control, la dimensión empatía de la variable inclusión, el 43.75% de los estudiantes poseían un nivel alto frente al 65.60% después de aplicarlo. Así mismo, se puede visualizar que antes de la aplicación del programa la dimensión solidaridad de la variable inclusión, el 62.50% de los estudiantes poseían un nivel alto frente al 71.90% después de aplicarlo. Finalmente, la dimensión respeto de la variable inclusión, el 50.00% de los estudiantes poseían un nivel alto frente al 62.50% después de aplicarlo.

Tabla 29

Nivel de sensibilización a la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales, del 5to grado de secundaria en una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023 antes y después de la aplicación del programa "Somos iguales, somos diferentes"

	Momento de evaluación		Prueba t de Student
	Antes del programa	Después del programa	
Media	79,13	85.59	t = 2.076
Desviación	12,393	15.269	p = 0.046
N	32	32	p < .05

**p < .05: valor altamente significativo

Descripción: después de comparar las medias para las muestras emparejadas obtenidas de los resultados del pre y post test de la encuesta de inclusión, utilizando el análisis estadístico t de Student, con una confianza de 95.00%, se obtuvo 79.13 antes de aplicar el programa de sensibilización y de 85.59 después de la aplicación del mismo, estableciendo un incremento significativo ($p < .05$). por consiguiente, se acepta la hipótesis de investigación de que si se aplica el programa de sensibilización "Somos iguales, Somos diferentes" mejorará la inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023.

Discusión

La inclusión es tomada como la solución que beneficia la diversidad, con el fin de lograr la participación, éxito y disminución de obstáculos de todos los estudiantes y la comunidad escolar, brindando una accesibilidad a la educación con iguales oportunidades sin tomar en cuenta las capacidades y particularidades, fomentando un ambiente activo que integra a todos por igual haciéndoles sentir valiosos y que atienden a sus necesidades específicas de aprendizaje.

La presente investigación tuvo como objetivo general Demostrar el efecto de la aplicación del programa de sensibilización "Somos iguales, somos diferentes" en la mejora de la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa

de Trujillo, 2023; la cual estableció 2 grupos: el experimental con 32 estudiantes (18 varones y 14 mujeres) y el de control con 32 estudiantes (15 varones y 17 mujeres).

Los 32 estudiantes que conformaron el grupo experimental, participaron activamente y demostrando compromiso para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje del programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes”. La aplicación del pretest a los 2 grupos sirvió para evaluar el nivel de inclusión que poseían los estudiantes antes de aplicar la programa, y que luego fue utilizado para contrastarlo con el post test.

Los resultados del pre test de la variable Inclusión antes de aplicar el programa de sensibilización, Tabla 2 y 3, la mayoría de estudiantes se encontraba en el nivel Medio con el 50%, el nivel bajo contaba con 6.25% de los estudiantes, y el nivel Alto con un 43.75%. Esto significa que los estudiantes tienen cierto conocimiento sobre el respeto y tolerancia que deben tener hacia sus compañeros con necesidades especiales, y lo demuestran contribuyendo con el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, realizando un trabajo conjunto para lograr construir su conocimiento y desarrollo íntegro, y siendo partícipe activo para iguales condiciones con sus compañeros con necesidades especiales. Dicho de otra manera, los estudiantes tienen un nivel medio de aceptación hacia la inclusión, pueden tener el conocimiento sobre lo que significa este enfoque, pero en algunos casos no saben cómo sobrellevar las actividades dentro del aula, pues existe un porcentaje de rechazo contenido en el nivel bajo. Al respecto, Vygotsky (1934, citado por Ruesta y Gejaño, 2022), se refieren con la Teoría socio cultural, que la construcción del conocimiento se realiza dentro del entorno donde interactúan el estudiante y su respectiva cultura. Además, Galindo (2015) agrega que, el constructivismo destaca el aprendizaje social para la construcción de saberes, dado que es una actividad individual pero que a su vez es social porque necesita de otras personas cercanas. Esto coincide con lo investigado por Moreno (2021), que en su estudio encontró una plena disposición referente a las necesidades educativas especiales en los estudiantes; concordando con Carrión (2021), quien afirmó que la inclusión educativa se desarrolla en forma favorable en los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así mismo, se tiene la Tabla 4 y 5, los resultados de la dimensión empatía, que corresponde al objetivo específico: Establecer el efecto de la aplicación del programa de

sensibilización “Somos iguales, somos diferentes” en la mejora de la dimensión empatía de la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa, que se obtuvo antes de aplicar el programa “Somos iguales, Somos diferentes”, el cual mostraba que en el grupo experimental el 43.75% estaba en el nivel alto, el 56.25% en el nivel medio y el 9.40% en el nivel bajo; y los del grupo de control, el 34.38% en el nivel alto y el 65.62% en el nivel medio.

Esto indica que ambos grupos tenían más de media población con un nivel medio sobre su sensibilización hacia la inclusión, pues no todos los estudiantes conocían cómo debe ser tratada la inclusión dentro del aula, por un ser derecho para todos los estudiantes y qué posturas tomar para llevar un proceso de aprendizaje óptimo y satisfacer las necesidades cognitivas de todos los participantes. Es decir, que los estudiantes, por compañerismo trataban bien sus compañeros con necesidades especiales, pero no utilizaban algunos valores éticos para sobrellevar y satisfacer las necesidades cognitivas de sus pares.

Al respecto, la teoría sociocultural de Vygotsky, indica que para lograr el aprendizaje cognitivo dentro del aula, debe aplicarse estrategias de trabajo colaborativo, donde exista el intercambio de comunicación entre los estudiantes, con el fin de fomentar destrezas de argumentación, negociación, percepción y asertividad en la construcción de los nuevos saberes. Así también, la teoría de la subjetividad de Gonzales Rey, indica que la formación cognitiva de los estudiantes es entendida desde que van adquiriendo vivencias y tienen un carácter emocional y afectivo en el momento que trascurren (Subero y Esteban-Guitart. 2023). Además, Vega et al. (2021), indica que la empatía es la habilidad que poseen los individuos para comprender y compartir los sentimientos de otras personas respondiendo adecuadamente ante ellos. Por otra parte, Fernández-Caminero et al. (2023), agregan que al aplicar estrategias psicopedagógicas se pueden modificar dichas conductas, ideales, entre otros.

Esto coincide con lo encontrado por Medina (2017), indicando que la inclusión tiene un patrón ideal el cual debe garantizar una enseñanza de calidad para todos por igual y sin discriminación. También, por lo encontrado por Luna (2021), quien afirma que la inclusión educativa transita por un proceso de adaptación, reconocimiento y valoración.

Así mismo, se tiene la Tabla 4 y 5, los resultados de la dimensión solidaridad, que corresponde al objetivo específico: Establecer el efecto de la aplicación del programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes” en la mejora de la dimensión solidaridad de la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa, que se obtuvo antes de aplicar el programa “Somos iguales, Somos diferentes”, el cual mostraba que en el grupo experimental el 62.50% estaba en el nivel alto y el 37.50% en el nivel medio; y los del grupo de control, el 59.38% en el nivel alto y el 40.62% en el nivel medio.

Esto indica que ambos grupos tenían más de media población con un nivel alto sobre su sensibilización hacia la inclusión, pues la mayoría de los estudiantes podían socorrer y apoyar a sus compañeros con necesidades especiales, porque así fue su formación en valores dentro de su familia y lo expresaban en algunas situaciones de la convivencia escolar. Es decir, que los estudiantes, ayudaban a sus compañeros con necesidades especiales porque eran innato en ellos ayudarlos, pero aún no aplicaban algunas estrategias para poder satisfacer dichas necesidades en el área cognitiva.

Al respecto, la teoría sociocultural de Vygotsky, indica que para lograr el aprendizaje cognitivo dentro del aula, debe aplicarse estrategias de trabajo colaborativo, donde exista el intercambio de comunicación entre los estudiantes, con el fin de fomentar destrezas de argumentación, negociación, percepción y asertividad en la construcción de los nuevos saberes. Así también, la teoría de la subjetividad de Gonzales Rey, indica que la formación cognitiva de los estudiantes es entendida desde que van adquiriendo vivencias y tienen un carácter emocional y afectivo en el momento que trascurren (Subero y Esteban-Guitart. 2023). Así también, Sola (2021), indica que la solidaridad es la voluntad de las personas para apoyar o socorrer las necesidades de otros individuos que se encuentran vulnerables.

Esto coincide con lo encontrado por Medina (2017), indicando que la inclusión tiene un patrón ideal el cual debe garantizar una enseñanza de calidad para todos por igual y sin discriminación. También, por lo encontrado por Luna (2021), quien afirma que la inclusión educativa transita por un proceso de adaptación, reconocimiento y valoración.

También se tiene la Tabla 4 y 5, los resultados de la dimensión respeto, que corresponde al objetivo específico: Establecer el efecto de la aplicación del programa de sensibilización

“Somos iguales, somos diferentes” en la mejora de la dimensión respeto de la inclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa, que se obtuvo antes de aplicar el programa de sensibilización “Somos iguales, Somos diferentes”, el cual mostraba que en el grupo experimental el 50.00% estaba en el nivel alto, el 43,75% en el nivel medio y el 6.25% en el nivel bajo; y los del grupo de control, el 37.50% en el nivel alto, el 56.25% en el nivel medio.

Esto indica que ambos grupos tenían más de media población con un nivel medio alto sobre la sensibilización hacia la inclusión, pues la mayoría de los estudiantes tenía cierta consideración hacia la diversidad dentro de la convivencia escolar, pues solucionaban situaciones problemáticas de manera democrática, demostrando intereses comunes y de derechos. Es decir, que los estudiantes, ponían más atención en sus compañeros con necesidades especiales, pues estaban prestos a ayudarlos en los trabajos o tareas grupales, también estaban al servicio de poder apoyarlos físicamente en actividades que no podían realizar.

Al respecto, la teoría sociocultural de Vygotsky, indica que para lograr el aprendizaje cognitivo dentro del aula, debe aplicarse estrategias de trabajo colaborativo, donde exista el intercambio de comunicación entre los estudiantes, con el fin de fomentar destrezas de argumentación, negociación, percepción y asertividad en la construcción de los nuevos saberes. Así también, la teoría de la subjetividad de Gonzales Rey, indica que la formación cognitiva de los estudiantes es entendida desde que van adquiriendo vivencias y tienen un carácter emocional y afectivo en el momento que trascurren (Subero y Esteban-Guitart. 2023). Así también, Fernández-Caminero et al. (2023), indican que el respeto, es la consideración hacia la diversidad aplicando valores éticos en un ambiente escolar, los cuales servirán de apoyo en las actividades curriculares.

Esto coincide con lo encontrado por Medina (2017), indicando que la inclusión tiene un patrón ideal el cual debe garantizar una enseñanza de calidad para todos por igual y sin discriminación. Por el contrario, Villanueva (2021) indica que no existen medidas detalladas que organicen académicamente a las escuelas para atender a los estudiantes con necesidades especiales.

Ante la formulación del objetivo que dice Identificar el nivel de sensibilización a la inclusión después de la aplicación del programa “Somos iguales, somos diferentes” en los estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel secundario en una institución educativa, se aplicó al grupo experimental el programa de sensibilización en inclusión “Somos diferentes, somos iguales”, el cual tuvo como base teórica el enfoque socio constructivista y la inclusión, así como también en la pedagogía de la liberación y la Teoría de la subjetividad.

La teoría sobre la pedagogía de la liberación de Freire, se creó ante la necesidad de modificar a perspectiva socioeducativa en la que se encontraba el oprimido (estudiante) ante un entorno dominante, para ello se requería una educación que tenga aportes liberadores para que el estudiante se logre liberar de la alienación y opresión. Freire afirma que el proceso educativo debe ser liberador, envuelto en componentes afectivos y críticos para construir una sociedad humanizada y emancipada (Méndez, 2023).

El programa fue desarrollado en 12 actividades de aprendizaje, con el fin de sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia y los beneficios de que todos logren su aprendizaje juntos independientemente de sus condiciones personales, favoreciendo la educación inclusiva; se observó en los estudiantes su crecimiento socioemocional, mostrando una comunicación asertiva y horizontal, así como también, las relaciones interpersonales entre ellos mismos y con la docente fue de manera democrática, se reforzó bastante el respeto y las normas de convivencia para lograr un ambiente favorable para el logro de los aprendizajes en aula. De esta manera se logró cumplir con el objetivo planificado, el cual fue sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia y los beneficios de que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, favoreciendo la educación inclusiva.

Se aplicó el post test para medir el impacto del programa de sensibilización en inclusión “Somos diferentes, somos iguales”; con respecto al objetivo específico Identificar el nivel de sensibilización a la inclusión después de la aplicación del programa “Somos iguales, somos diferentes” en los estudiantes con necesidades educativas especiales del nivel secundario en una institución educativa, se tiene que la variable Inclusión, Tabla 6, en el nivel Alto antes de aplicar el programa se tenía el 43.80% de los estudiantes, que posteriormente se incrementó al 68.80%

después de aplicar el programa. El incremento en el nivel Alto demuestra la mejora en el nivel de inclusión después de aplicar el programa.

Esto significa que la aplicación de un programa de sensibilización, incrementa el nivel de inclusión en los estudiantes, pues dicho programa está conformado por procedimientos que buscan sensibilizar los comportamientos y conductas de los estudiantes dentro de las actividades académicas, reforzando las buenas prácticas basadas en valores morales como la empatía, solidaridad y el respeto con las personas para lograr la armonía académica y por ende el aprendizaje significativo para todos por igual. Dicho de otra manera, los estudiantes evaluados si poseían un nivel de inclusión pero sin un fundamento teórico, pues con la aplicación del programa se reforzó los valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por sus compañeros que se fueron incrementando a medida que se impartían las actividades programadas, esto se vio reflejado, en el constante apoyo que se daban mutuamente para la ejecución de las tareas, la participación activa y el respeto que mostraban por las opiniones emitidas por sus demás compañeros.

Al respecto Tovar (2015), citando a Paulo Freire (2005), indica que la Teoría del oprimido, está orientada para el más débil de la cadena, y que al reflexionar sobre su situación de opresión inicie una lucha progresiva para su aceptación dentro de la sociedad, esto implica que los opresores también intervengan en esta lucha, favoreciéndose ambos por la recuperación de su humanidad. Así mismo, Quintero et al. (2021), se refiere a la Teoría del Oprimido de Freire, resaltando una nueva perspectiva sobre el pensamiento crítico y la reflexión sobre el entorno aplicable al proceso de enseñanza.

Esto coincide con lo encontrado por Luna (2021), quien concluye que, en la experiencia docente, las diversas necesidades educativas que presentaban sus estudiantes influyen de todas maneras en el docente y su disposición para trabajar con la inclusión dentro del aula, con el fin de lograr una integración académica de calidad. Así también, concordando con Medina (2017), quien concluyó que la inclusión es un modelo ideal que garantiza una calidad educativa para todos por igual sin discriminación y con las mismas oportunidades.

Con referencia a las dimensiones después de la aplicación del programa de sensibilización “Somos diferentes, somos iguales” al grupo experimental, tabla 7, se visualiza que antes de la

aplicación la dimensión empatía contenía en el nivel alto el 43.75% y 56.25% en el nivel medio frente al 65.60% y 34.40% respectivamente; en la dimensión solidaridad, en el nivel 62.50%, en el nivel medio el 37.50% y 0.00% en el nivel bajo, frente al 71.90%, 18.80% y 9.40% respectivamente; finalmente en la dimensión respeto, en el nivel alto el 50.00%, 43.75% en el nivel medio y 6.25% en el nivel bajo antes de la aplicación, frente al 62.50%, 34.40% y 3.10% respectivamente.

Esto significa que con la aplicación de un programa de sensibilización “Somos iguales, somos diferentes” se incrementa el nivel de sensibilización hacia la inclusión en estudiantes de una institución educativa, pues el programa contenía estrategias psicopedagógicas basada en los valores éticos de la inclusión dirigidas para orientar los comportamientos de los estudiantes frente a sus compañeros con necesidades educativas especiales. Es decir, se logró comprobar que dicha intervención logró motivar e incentivar a los estudiantes a trabajar por la construcción de sus conocimientos incluyendo a sus compañeros con necesidades educativas especiales, trabajando en equipos, integrándose unos con otros, utilizando el dialogo para lograr acuerdos sobre actividades programadas, comunicarse asertivamente, entre otros.

Al respecto, la teoría sociocultural de Vygotsky (Ruesta y Gejaño, 2022), indica que el trabajo colaborativo es una actividad muy importante para la adquisición de saberes, pues demanda un intercambio comunicativo entre estudiantes, fomentando habilidades de negociación, percepción y asertividad. A su vez, la teoría de la pedagogía del oprimido de Freire (Quintero et al., 2021), refiere que el rol docente es orientar a sus estudiantes a la reflexión para lograr construir sus conocimientos, utilizando el análisis crítico, la indagación y la defensa de sus ideas.

Esto coincide con Carrión (2021), quien afirma que, promoviendo la inclusión educativa, llega a ser favorable para todos los estudiantes incluidos los que poseen necesidades educativas especiales. Así también, se coincide con Medina (2017), que demostró que aplicando estrategias pedagógicas inclusivas se puede garantizar una educación de calidad para todos con iguales oportunidades y sin discriminar.

Ante lo demostrado, con referencia a la hipótesis general planteada, y después de comparar los resultados obtenidos del pre y post test en el grupo experimental, y habiendo

realizado el análisis estadístico t de Student, con un nivel de confianza del 95.00%, mostró una media aritmética del nivel de sensibilización a la inclusión de 79.13 antes de la aplicación del programa y de 85.59 después de aplicarlo; mostrando un incremento con un valor de $p=.046$, indicando cumplir con significancia ($p<.05$).

Por tal, es aceptada la hipótesis “Si se aplica el programa de sensibilización “Somos iguales, Somos diferentes” mejorará la inclusión en estudiantes con necesidades educativas especiales de una institución educativa del distrito de La Esperanza en el año 2023”, se incrementará el nivel de sensibilización hacia la inclusión, ya que las estrategias psicopedagógicas y didácticas que se utilizó en el programa demostró progresos significativos en los estudiantes de la población del grupo experimental, dentro de los progresos se observó su crecimiento socioemocional, mostrando una comunicación asertiva y horizontal, así como también, las relaciones interpersonales entre ellos mismos y con la docente fue de manera democrática, cumpliendo con respeto las normas de convivencia logrando un ambiente favorable para el logro de los aprendizajes en aula. Mientras tanto, no se observó en el grupo control ningún progreso en el nivel de sensibilización para la inclusión por no participar en la programación de la intervención, por lo que se mantuvieron en el nivel medio que poseían al inicio, lo que explicaría la falta de empatía, solidaridad y respeto entre ellos.

13.4. Conclusiones

El programa “Somos iguales, somos diferentes” originó una transformación positiva en la forma de percibir y actuar frente a la diversidad en los miembros de la institución educativa, beneficiando el entorno de manera inclusiva y respetuosa hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La implementación del programa mostró las barreras actitudinales y sociales que limitaban una inclusión plena, favoreciendo espacios de reflexión y diálogo para el fortalecimiento de la valoración de la diversidad y la empatía. Así también se demostró una mejora entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y los demás, acrecentando su colaboración, respeto mutuo y colaboración dentro y fuera del aula. En los docentes, la contribución del programa fue la adopción de estrategias pedagógicas inclusivas innovadoras adaptadas a las

necesidades individuales de sus estudiantes, mejorando la calidad educativa experiencial en los estudiantes.

La puesta en marcha del estudio demostró que la sensibilización contextualizada y sostenida es la clave para incentivar la inclusión educativa, promoviendo activamente el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar.

La aplicación del programa “Somos iguales, somos diferentes” reforzó la conducta inclusiva de los estudiantes dentro de su entorno escolar, incentivando la empatía, respeto y solidaridad con los estudiantes con necesidades educativas especiales. La implementación presentó mejoras en la participación e interacción de los estudiantes, así como también la experiencia pedagógica de los docentes. Para consolidar los entornos educativos inclusivos y equitativos se fundamental realizar una sensibilización continua y dinámica.

Referencias bibliográficas

- Alarcón-Alvial, M. A., Oyanadel, C. R., Castro-Carrasco, P. J., & González, I. N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información tecnológica*, 31(5), 173-184.
- Arias, J. & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación.
- Arias, J. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. *Arequipa, Arequipa, Perú*.
- Avellaneda, L., Morante, P. C., & Dávila, J. D. (2022). La investigación científica. Una aventura epistémica, creativa e intelectual. Religación PRESS Ideas desde el Sur Global. ISBN: 978-9942-8947-5-5. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.7>
- Bermesoso, J. (2010). Psicopedagogía de la diversidad del aula. México DF: Alfaomega Grupo Editor, SA de CV.
- Borunda, K. (2020). La inclusión como característica del docente competente. *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*.
- Carrión, M. (2021). Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes en la Universidad Técnica de Machala-Ecuador, 2017.

- CGR (2017). Contraloría General de la República - PLAN DE SENSIBILIZACIÓN Y CAPACITACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE CONTROL INTERNO EN EL PROGRAMA DE DESARROLLO – PDF Docplayer.es. <https://docplayer.es/51191564-Plan-de-sensibilizacion-y-capacitacion-para-la-implementacion-del-sistema-de-control-interno-en-el-programa-de-desarrollo.html>
- Cruz Aguilar, E., (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Tognetta, L. R. P., Pérez-Zapata, D., Véliz-Vergara, D., & Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿Qué dicen los padres? *Psicología Escolar e Educacional*, 25, e221423.
- Delgadoo, D. (2024). FORMACIÓN DOCENTE DEL ÁREA DE LENGUAJE EN AMÉRICA LATINA BASADO EN UNA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN. *Revista Huellas*, 9(2). Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/8502>
- Doria, D., & Manjarrés, M. (2020). Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre. *RHS: Revista Humanismo Y Sociedad*, 8(1), 6–21. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7597822.pdf>
- Fernández-Caminero, G., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., & Espino-Díaz, L. (2023). Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior: efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía.
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 11-38.
- Galindo, L. (2015). El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/652184.pdf>
- Garzón, P., Calvo, I., & Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25–45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5765598.pdf>

- Henao, M. (2023). Viaje por la Pedagogía de la Liberación: Conversando con Paulo Freire. *Unilibre.edu.co*. <https://hdl.handle.net/10901/24903>
- Hernández, I., Fernandez, K., Estela, A., & Mestizo, E. (2020). Educación y Solidaridad: Un Camino hacia la Inclusión Educativa. *Historia Social Y de La Educación*, 9(3), 227–251. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7584663.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-hill. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/874>
- ISGlobal. (2023). <https://www.isglobal.org/es/-/sdg-4-ensure-inclusive-and-equitable-quality-education-and-promote-lifelong-learning-opportunities-for-all?cv=1>
- Luna, L. (2021). Actitudes docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (Doctoral dissertation, Ensenada, BC).
- Magallanes, Y., Donayre, J., Gallegos, W., & Maldonado, H. (2021). El Lenguaje En El Contexto Socio Cultural, Desde La Perspectiva De Lev Vygotsky. CIEG, Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales, 51, 25-35.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mateo, L., & Antoñanzas, J. (2021). Sensibilización del alumnado para la inclusión los niños TEA en el aula ordinaria de Educación Primaria. *Voces de La Educación*, 6(12), 168–186. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8843500.pdf>
- Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas (Doctoral dissertation, Universidad de Jaén).
- MÉNDEZ REYES, J. (2023). De la pedagogía de la liberación a la pedagogía decolonial. Contribuciones desde el pensamiento de Pablo Freire. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7537354. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7537354>

- MINEDU (2010). Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE. Lima: MINEDU
- MINEDU (2010). Orientaciones para el desarrollo psicomotriz del niño con necesidades educativas especiales. Lima: MINEDU
- MINEDU (2013). Guía del docente para orientar a las familias. Atención educativa a estudiantes con discapacidad. Lima: MINEDU
- Ministerio de Educación. (2017). Currículo nacional de la educación básica. Lima: MINEDU
- MINTIC. (2016). Plan de Capacitación, Sensibilización Y Comunicación De Seguridad De La Información. Seguridad y privacidad de la información. Colombia
- Moreno, A. (2021). Percepciones docentes sobre la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas del ciclo II en una institución pública del Cercado de Lima. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19112>
- Ortiz Távara, T. M., & Reynosa Navarro, E. (2021). Inclusión educativa de niños con síndrome Down en educación inicial regular, Perú. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(2).
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429.
- Pinto, A. (2007). Modelo de gestión curricular de la escuela para el logro de aprendizajes significativos de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias basado en articulaciones efectivas desde el lenguaje.
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.

- Posso-Pacheco, R. J., & Barba-Miranda, L. C. (2023). Expresión corporal en educación inicial: fomento de la creatividad y la inclusión. *MENTOR: revista de investigación educativa y deportiva*, 2(2 Especial), 1228-1234.
- Quintero, C., Perea, N., & Mora, C. (2021). Corrientes de educación ambiental presentes en las propuestas pedagógicas del Aula Ambiental Humedal Santa María del Lago Bogotá DC en el periodo (2012-2023).
- Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 257-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Ruesta, R., & Gejaño, C. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Franz Tamayo-Revista de Educación*, 4(9), 94-108.
- Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38-39.
- Sola, J. (2021). La reconstrucción de la solidaridad en un contexto neoliberal: doble movimiento y apoyo mutuo tras el 15M (y más allá). *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(3), v2103-v2103.
- Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://rieib.iberio.mx/index.php/rieib/article/view/51>
- Tello, A. (2019). Factores que dificultan el desarrollo de capacidades en los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la educación básica regular desde el Programa Servicio de Atención y Asesoramiento a las Necesidades Especiales (SAANEE)

del Centro de Educación Básica Especial No 09 "Santa Lucía" de la UGEL 03 Lima.
Pucp.edu.pe. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19241>

Tovar, J. (2015). Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. Pensamiento y cultura, 18(1).

Vega Berrio, D. P., Rodríguez Cruz, M. V., & Hernández, C. A. (2021). Estrategias pedagógicas que fortalecen la empatía, una mirada desde la educación inclusiva en niños y niñas de 6 a 11 años.

Villanueva, D. (2021). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación básica regular del distrito de La Molina.

EXPLORACIONES Y DESCUBRIMIENTOS EN EDUCACIÓN: **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO**



EDITORIAL
CICI

CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y CAPACITACIONES
INTERDISCIPLINARES

ISBN 978-628-97217-1-3