



UNSA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA



INEDU
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE
LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RAE

Revista Agustina de Educación

N°1 / VOL 1 / SEMESTRE II - 2022



Universidad Nacional de San Agustín
Instituto de Investigación, Innovación y Desarrollo
de las Ciencias de la Educación

INEDU-UNSA

Calle Santa Catalina N° 117, Arequipa, Arequipa, Perú

Editorial UNSA

Calle Paucarpata. Puerta 5, Área de ingenierías

Teléfono: 215558

e-mail: editorial@unsa.edu.pe

Arequipa-Perú

Edición, diciembre de 2022

Hecho en el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2023-00136

ISSN: 2961-2144 (En línea)

Hecho en el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2023-00734

SSN: 2961-2047 (Impreso)

Equipo Editorial:

Director

Osbaldo Turpo Gebera

Editor jefe

Yvan Delgado Sarmiento

Editores:

Gerber Pérez Póstigo, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Carlos Barros Bastidas, Universidad Central de Guayaquil, Ecuador

Alejandra Hurtado Mazeyra, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Rosa Núñez Pacheco, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Cristobal Torres Fernández, Universidad de Sevilla, España

Rocio Díaz Zavala, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Janeth Esquivel de la Heras, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Luis Cuadros Paz, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

José Esquivel Grados, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Valia Venegas Mejía, Universidad Nacional Federico Villareal

Comité Científico

Evaldo Pioli, Universidad de Estadual de Campinas, Brasil

Elena Jiménez Pérez, Universidad de Málaga, España

Evelyn Guillen Chávez, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Adolfo Ignacio Calderón, Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil
Milagros Gonzales Miñán, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima
Pedro Mango Quispe, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
César Chuquillanqui Salas, Universidad Daniel Alcides Carreón, Cerro de Pasco
Willy García Quispe, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Olger Gutierrez Aguilar, Universidad Católica de Santa María, Arequipa
Cesar Limaymanta Alvarez, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Sandro Guimaraes De Salles, Universidad Federal de Pernambuco, Brasil
Karina Tapia Díaz, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Editores Técnicos

Edward Hinojosa Cárdenas, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Dennis Huaman Gutiérrez, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Mauricio Vilca Rodríguez, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Manuel Alfredo Alcázar Holguín, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Editora adjunta

Patricia Rivera Choqueanco, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Editores Versión en Inglés

Evelyn Guillen Chávez

Diseño:

Gabriela Katherine Martínez Suárez, gmartinezs@unsa.edu.pe

Patricia Elvira Rivera Choqueanco, priverach@unsa.edu.pe

Jaime Mamani Velásquez, jmamani44@unsa.edu.pe

Secretaría

Patricia Rivera Choqueanco

Publicación: Semestral

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

IMPRESO EN PERÚ

<https://reaed.unsa.edu.pe/>

website: www.unsa.edu.pe/inedu/
e-mail: rae@unsa.edu.pe

Índice

Editorial	6	Trabajo remoto, habilidades sociales y rendimiento escolar en educación primaria	41
Osbaldo Turpo Gebera		<i>Mónica Olivia Contreras-Mejía, Ofelia Elisa Contreras-Mejía y Nelly Lourdes Cayo-Cabrera</i>	
El crédito académico: imprecisión y pertinencia	9	Prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias de estudiantes de educación superior	51
<i>José Theódulo Esquivel-Grados y Valia Luz Venegas-Mejía</i>		<i>Mónika Nelly Camargo-Cuéllar</i>	
Hiperburocratización, gerencialismo y trabajadores de la educación en Brasil	19	Santa Rosa de Lima: Espiritualidad y vocación de servicio en profesionales de salud	61
<i>Evaldo Piolli</i>		<i>Valia Luz Venegas-Mejía y José Esquivel-Grados</i>	
Constructivismo educativo desde la virtualidad como posibilidad pedagógica liberadora	31	Educación, agricultura y ritos Collawas	71
<i>Luis Humberto Béjar y Fredy David Quispe-Chambi</i>		<i>Rocío Marivel Díaz-Zavala y Janeth Amparo Esquivel-Las Heras</i>	

EDITORIAL

La Revista Agustina de Educación (RAE) constituye un esfuerzo editorial del Instituto de Investigación, Innovación y Desarrollo de las Ciencias de la Educación (INEDU, adscrito al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA)); y para poner al alcance de la comunidad académica y de la sociedad en general, un conjunto de publicaciones periódicas sobre investigaciones de carácter educativo y social. La revista convoca y acoge artículos inéditos de investigadores nacionales e internacionales, cuya significatividad contribuya al debate de la problemática educativa local, nacional y global. Se trata de poner a conocimiento de los crecientes avances y debates en torno a la realidad educativa. La RAE quiere ser un mediador entre la academia y la sociedad.

Esta primera edición reúne un conjunto de artículos científicos de autores de distintas procedencias académicas. Las temáticas abordadas engloban una variedad de intereses educativos y sociales que dan cuenta de la proyección investigativa que suscitan sus abordajes. La revista se encuentra abierta y puesta a consideración del cada vez más amplio espectro de investigadores educacionales, cuyas miradas son más interdisciplinarias, y buscan aportar a una mejor comprensión del fenómeno socio-educativo. Desde su concepción y paulatina concreción, el equipo editorial consideró la necesidad de generar comunidades de conocimiento que posibiliten un continuo intercambio de ideas, que posibiliten asumir responsablemente los retos educativos de una sociedad cada vez más compleja.

La constelación de productos científicos que marcan este inicial número, tiene su punto de partida en el aporte de los doctores José Theódulo Esquivel-Grados y Valia Luz Venegas-Mejía, quienes a través del artículo “El crédito académico: imprecisión y pertinencia”, posibilitan una mayor comprensión del valor de los créditos en los currículos de estudio. La dinámica de su abordaje presenta una visión panorámica de su evolución, a través de la revisión documental sobre sus distintos recursos. El recorrido sobre su entendimiento contribuye a la posibilidad de la movilidad académica entre universidades nacionales e internacionales, donde el crédito se constituye el medio de homologación de los estudios. Su inclusión en los currículos tiene profundas implicancias en la vida universitaria, por lo que resulta vital su evolución y dinámica.

El segundo artículo de esta edición “Hiperburocratización, gerencialismo y trabajadores de la educación en Brasil” del doctor Evaldo Piolli, docente de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); desvela la influencia de los reformadores empresariales en los fundamentos de la Nueva Gestión Pública (NGP) y el desarrollo de programas y proyectos, que conllevó a la hiperburocratización del sistema educativo brasileiro. De ese modo, se ha consolidado el gerencialismo en la educación, desde una concepción de la calidad basada en indicadores, metas, rankings, evaluación externa, pruebas estandarizadas, estandarización curricular y rendición de cuentas. En esencia, la hiperburocratización y centralización del control acrecentó la precariedad del trabajo, instituido a través del uso de las tecnologías, tanto en la gestión como en la docencia.

En el artículo el “Constructivismo educativo desde la virtualidad como posibilidad

pedagógica liberadora”, Luis Humberto Bejar y Fredy David Quispe-Chambi, siguiendo una metodología mixta, abordan el recorrido y la proyección de lo virtual en los escenarios educativos en tiempos de la pospandemia del COVID-19. Los resultados de su estudio revelan una alta valoración estudiantil hacia la virtualidad como oportunidad educativa, y de protección ante los inconvenientes que puedan generar los problemas sanitarios. La base constructivista asumida en esta investigación exigió de herramientas virtuales que permiten la interacción, diálogo y acompañamiento pedagógico. De ese modo, la pedagogía constructivista permitió el análisis y consiguientemente explicación del proceso educativo llevado en la institución educativa analizada.

El cuarto artículo, “Trabajo remoto, habilidades sociales y rendimiento escolar en educación primaria”, de Mónica Olivia Contreras-Mejía, Ofelia Elisa Contreras-Mejía y Nelly Lourdes Cayo-Cabrera, nos aproxima a las vivencias suscitadas por la pandemia del COVID-19, que confinó a la población escolar a situaciones de aislamiento social. En ese contexto, fueron protagonistas directas de circunstancias vinculadas a las nuevas experiencias formativas, así como, de nuevas habilidades para la interacción social y su desempeño escolar. Para ello, recurren a la metodología cuantitativa, y en concreto, a las correlaciones múltiples entre variables. En la investigación encuentran que, el incremento del rendimiento académico se asocia directamente con las habilidades sociales y el trabajo remoto, es decir, a mayores habilidades sociales mayor rendimiento académico.

Mónica Nelly Camargo-Cuéllar, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el artículo “Prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias de estudiantes de educación superior”, basado en el análisis documental y desde una perspectiva cualitativa, identificada desde la revisión de la literatura, un conjunto de características de las prácticas evaluativas de los docentes universitarios que, permiten aseverar que si están centradas en el estudiante brindaran mayores posibilidades de logros de aprendizaje, que, aquellas centrada en el contenido. Asimismo, evidencian que la retroalimentación ofrece posibilidades de verificación a los estudiantes sobre el alcance de sus metas. Todo ello, demanda de compromiso consciente hacia la mejora.

El sexto artículo “Santa Rosa de Lima: espiritualidad y vocación de servicio en profesionales de salud”, de Valia Venegas Mejía y José Esquivel Grados, exponen la espiritualidad de la santa limeña, signado por su talento compasivo. El recorrido histórico sobre su vida y el reconocimiento de su vocación de servicio se hacen explícitos. La naturaleza de su espiritualidad se asocia con el cuidado humanitario y la labor asistencial, que es practicado por los profesionales de salud. Tales hechos configuran un entorno de comprensión del desempeño de las acciones de las profesiones sanitarias. Por tanto, configuran un paradigma humanístico para la formación y actuación de la enfermeras. En ese quehacer se retrata la honda espiritualidad de la religiosa, que la convirtieron en su patrona.

Finalmente, el artículo titulado “Educación, agricultura y ritos collawas”, de Rocío Marivel Díaz-Zavala y Janeth Amparo Esquivel-Las Heras, docentes de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, cierran la edición. Se proponen como ob-

jetivo del estudio, determinar la influencia de las prácticas agrícolas en la educación de la etnia collawa. Recurren a la heurística, y a la dialéctica andina, la dualidad y la ley de los opuestos complementarios. Desde esos planos encuentran que los estudiantes, herederos de las culturas del valle del Colca, exteriorizan seguridades otorgadas por la sociedad de pertenencia, dado su perenne contacto y transparencia espiritual. La labor educativa afirma desde una cosmovisión andina orientada hacia la agricultura y ganadería, los conocimientos y costumbres collawas.

Los artículos presentados revelan la variedad de posicionamientos teóricos y metodológicos emprendidos, dando cuenta del potencial investigativo de los autores. Sin duda, este inicio es premonitorio de nuevas ediciones. Al equipo editorial nos llena de esperanza, por el aporte emprendido en aras de cumplir nuestra misión académica.

Osbaldo Turpo Gebera
Director
Revista Agustina de Educación (RAE)



EL CRÉDITO ACADÉMICO: IMPRECISIÓN Y PERTINENCIA

Academic credit: imprecision and relevance

José Theódulo Esquivel-Grados, doctor, jesquivel@unjfsc.edu.pe
Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (UNJFSC), Huacho-Perú.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4591-9921>

Valia Luz Venegas-Mejía, doctora, vvenegas@unfv.edu.pe
Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), Lima-Perú.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3032-8720>

Recibido: 01-06-2022

Aceptado: 05-09-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

Es importante precisar que hablar del crédito académico en este tiempo no resulta una novedad en el Perú, Latinoamérica y el universo entero, ya que siempre ha sido objeto de atención por la comunidad académica universitaria desde su aparición y forma parte de la historia de los últimos tres siglos, en el Perú desde hace unas siete décadas. Las diversas experiencias han permitido enriquecer el valor crédito académico, que al inicio solo significó imprecisiones e incomprendimientos; sin embargo, en la actualidad se ve reflejado con mayor precisión en el diseño de los currículos o planes de estudios y su ejecución. El hecho es que si el sistema de créditos es pertinente, permitirá una adecuada valoración de la actividad académica desarrollada por el estudiante, aquella que integra convenientemente la teoría con la práctica, permite una medición objetiva del volumen de trabajo que realiza para lograr los propósitos de las asignaturas y del currículo, así como admite mejorar la calidad de la formación profesional y la movilidad académica cuando se homologan los créditos en los currículos, dentro de una universidad y entre las universidades en el país, así como con otras universidades de diversos países. En esta línea de pensamiento, la presente investigación de análisis documental tiene como propósito presentar una visión panorámica de la evolución del crédito académico desde un análisis de las imprecisiones, su pertinencia en el currículo y sus implicancias en la formación universitaria.

Palabras clave: Crédito, currículo, calidad académica, movilidad académica.

Abstract

It is important to specify that talking about academic credit at this time is not a novelty in Peru, Latin America and the entire universe, since it has always been the object of attention by the university academic community since its appearance and is already part of the history of recent years. three centuries, but only for about seven decades in Peru. The diverse experiences have allowed to enrich the academic credit value, which at the beginning only meant inaccuracies and misunderstandings; however, it is currently reflected more precisely in the design of curricula or study plans, and their execution. The fact is that if the credit system is pertinent, it will allow an adequate assessment of the academic activity developed by the student, that which conveniently integrates theory with practice, allows an objective measurement of the volume of work carried out to achieve the purposes of the subjects and the curriculum, as well as it admits improving the quality of vocational training and academic mobility when the credits are homologated in the curricula, within a University and between the Universities in the country, as well as with other Universities of different countries. In this line of thought, this document analysis research aims to present a panoramic view of the evolution of academic credit from an analysis of inaccuracies, its relevance in the curriculum and its implications in university education.

Keywords: Credit, curriculum academic, quality, academic mobility.

1. INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido buen tiempo desde que hizo su aparición el crédito en el ámbito universitario. En Perú, tal aparición fue más tardía, episodio que ocurrió en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos alrededor de mediados del siglo pasado. Se trató de un esfuerzo con nulo resultado para la mejora de la vida académica; más bien generó un cúmulo de dudas incomprensibles entre estudiantes y docentes que no lograron asimilar su significado. Después de la experiencia sanmarquina, en 1953, apareció otra con más claridad, gestada en la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle, por obra de su preclaro director el doctor Walter Peñaloza y que permitió sistematizar el currículo.

Después de siete décadas de experiencias en créditos académicos el Perú y de mucho más tiempo en el mundo, por tratarse de un aspecto aún no esclarecido para la comunidad universitaria en general, resulta oportuno reflexionar al respecto, sobre su razón de ser en los currículos, su aplicación en los procesos educativos y las consecuentes implicancias académicas y administrativas.

La declaración de la Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 1998) incitaba a los distintos países a destacar el rol que cumplen los créditos académicos como herramientas necesarias para incrementar la calidad educativa universitaria. En esta perspectiva, esta comunicación, se orienta a la búsqueda de un acercamiento crítico a las opciones que se deben considerar para una educación enfocada en lograr la calidad, desde las orientaciones en que se ha abordado la temática de los créditos a nivel de país y del mundo, poniendo en valor aquellas experiencias que ameritan replicarse. Así como, compartir experiencias sobre el tema y otros, como los aportes del Proyecto Tuning América Latina, deben considerarse como oportunidades de mejora curricular e integración de las universidades peruanas y también con las de los países de la región, empujando por los miembros de la Comunidad Andina, donde la transferencia de créditos, por ejemplo, sea un elemento sustancial que contribuya a mejorar la calidad de la formación profesional y a optimizar la movilidad estudiantil. Por lo que, el propósito de la presente investigación es presentar una visión panorámica de la evolución del crédito académico en la universidad y efectuar un análisis de su pertinencia en el currículo y sus implicancias en la vida universitaria.

2. MÉTODO

La metodología utilizada fue el análisis documental. La trayectoria metodológica que orientó la investigación siguió distintos momentos en la lectura: exploración, selección y análisis; lo que implicó el recojo de datos, sistematización, el análisis e interpretación, los cuales se sintetizaron en los diversos párrafos del presente escrito.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antecedentes internacionales

En la segunda mitad del siglo XIX, la Universidad de Harvard estableció el crédito académico, el cual estaba referido al tiempo que el estudiante dedica a cada asignatura. Tal es así que, una hora de clase teórica (constituida por seminarios, debates y análisis de casos) tenía un valor de un crédito; en tanto que una hora de trabajo práctico, que no exigía de un trabajo previo para el estudiante, equivalía a medio crédito. Este concepto del crédito se implantó en el sistema universitario norteamericano, donde se contempló que la asistencia a clases exigía de un trabajo previo, en cuanto a investigación y búsqueda de información. (Restrepo, 2005)

Para la UNESCO (1998), “el concepto del crédito académico ha venido sufriendo recomposiciones y reinterpretaciones que lo enriquecen, en cuanto involucra variables cada vez más complejas y más sistémicas que abren mayores posibilidades para convertirse en un instrumento para una educación superior de mayor calidad, cuya misión se orienta al logro de una sociedad más sostenible, más justa y más incluyente”. (s/p)

En el año 2000, la Unión Europea adoptó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que está centrado en el estudiante, asimismo, establece que un crédito equivale entre 25 y 30 horas de trabajo académico realizado ya que se considera el despliegue de esfuerzos que debe efectuar el alumno para lograr los resultados de aprendizaje previstos. Estas actividades están referidas a las horas de asistencia a clases, prácticas, talleres, seminarios, preparación para los exámenes, tutorías, etc.; es decir, las horas del crédito comprenden horas dentro de un horario establecido y horas de trabajo académico independiente, lo que significa que no responde solo al tiempo programado para asistir a las actividades académicas en las clases programadas.

En diversos países latinoamericanos, en lo que va del presente siglo, ha existido una preocupación por realizar precisiones en cuanto al crédito académico. Tal es el caso de Chile donde, desde el año 2003, la entidad rectora (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) realizó un planteamiento en cuanto a la adopción de un sistema de créditos compatible para todas las universidades, que tuvo su punto de partida formal en el 2006, y se denominó Sistema de Créditos Transferible (SCT). La normativa chilena estableció que un crédito académico representaba entre 24 y 31 horas de desempeño real del estudiante para el logro del aprendizaje en cada asignatura del currículo.

En el 2002 (un año antes que Chile), en Colombia se aprobó el Decreto N° 808 que indicaba expresar en los créditos académicos la carga de trabajo de los estudiantes enmarcados en la línea de la justificación de la intensidad del quehacer académico programado o por efectos de la movilidad estudiantil. Esta norma establecía que un crédito académico era equivalente a 48 horas de trabajo estudiantil durante el ciclo, que incluía las horas de contacto con el docente y las que usaba para desarrollar actividades académicas de modo independiente como preparación para los exámenes, prácticas, investigaciones u otras que resulten necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el sílabo.

En el contexto de la Unión Europea, una experiencia importante fue el proyecto Tuning, el cual significó un reto para las universidades ya que permitió crear un ambiente de trabajo donde los académicos fueron capaces de llegar a puntos de convergencia por el bien de la educación universitaria. Esta experiencia, pronto se extendió al mundo, llegando a América.

El proyecto Tuning-América Latina 2004-2006 surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta ese momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas, que, desde el año 2001, llevan adelante un intenso trabajo dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. (González et al., 2004, p. 151)

En el quehacer académico universitario peruano de los albores del presente siglo, solo en algunas universidades se asumió con la importancia que amerita el tema del crédito en el proceso de diseño de currículos por competencias, a pesar que existía una

experiencia de por medio, como la que provenía del espacio europeo. A partir de la nueva legislación universitaria del 2014, las instituciones, obligadas por el marco jurídico, orientaron sus esfuerzos a replantear los diseños curriculares para cumplir con las exigencias del licenciamiento institucional, tarea que se cumplió, en muchos de los casos sumidos en la improvisación, lo que fue un agravante para que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) proceda a denegar el licenciamiento a 48 universidades y 2 escuelas de posgrado hasta el 15 de enero del 2022.

Antecedentes nacionales

En el Perú, la primera experiencia en cuanto a créditos se remonta al año de 1946, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; una práctica que generó más problemas que soluciones. Peñaloza (2015), propulsor del sistema de créditos cuando fue director de la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle que luego se convirtió en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, más conocida como La Cantuta, expresa:

...nuestra institución introdujo este sistema, porque el ensayo que se realizó en la Universidad de San Marcos en 1946 fue tan absurdo y tan alejado de lo que es este sistema que no merece tenerse en cuenta. En efecto, con desconocimiento real de lo que el sistema de créditos es, aquel año en San Marcos se decretó que cada curso tendría créditos y que se contarían cinco créditos por cada hora en cada asignatura. De esta guisa, un curso de dos horas tenía diez créditos y uno de tres, 15 créditos y así sucesivamente. Eso era todo. Como es natural, muy pronto los alumnos -y los profesores también- comenzaron a interrogarse acerca del significado de semejante conversión de horas a créditos. ¿Cuál era su fin? ¿Para qué servía? Y palpablemente no había respuesta alguna. (1967, p. 239)

En la Escuela Normal Superior Enrique Guzmán y Valle se implementó el sistema de créditos académicos desde 1953. Estas experiencias, introducción del sistema de créditos, no provinieron de la normativa emanada por el sistema educativo peruano. Mientras que, en el Perú, el sistema de créditos eran experiencias aisladas en otros países latinoamericanos era un consenso, tal como indican Mora y Gallardo (2005): “El crédito se establece, en forma oficial, el 4 de julio de 1953 para todas las Escuelas de la Universidad de Costa Rica” (p. 4). Es así como se apre-

cia que medidas académicas de capital importancia se han postergado en la universidad peruana con su consecuente retraso.

La Ley N° 6041, Estatuto Universitario, promulgada en 1928; la Ley N° 9359, Ley Orgánica de Educación Pública, de 1941; la Ley N° 10555, Estatuto Universitario, divulgada en 1946; y la Ley N° 18417, Ley Universitaria de 1960, no consignaron el crédito académico. En el Decreto Ley N° 17437, Ley Orgánica de la Universidad Peruana, de 1969, en el artículo 95 se precisa: “Las Universidades orientarán la organización de los estudios hacia el establecimiento de cursos completos, trimestrales y/o semestrales, o aplicando el sistema de créditos, de acuerdo con la naturaleza de los programas académicos y las posibilidades de cada Universidad” y en el artículo 103, se hace notar que “en el sistema de créditos solo es permitido repetir una sola vez una misma asignatura”.

En el marco del Decreto Ley indicado, el Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP) estableció el sistema de créditos, el cual medía el contenido cognoscitivo de una asignatura asignando un crédito por hora de clase, ya que las prácticas no exigían de preparación previa y su contenido cognoscitivo era menor, se estableció que un crédito equivalía a dos horas de práctica. Entonces, a un programa académico se le asignaba 200 créditos con un margen de error de $\pm 10\%$, lo cual marcó la pauta en los años sucesivos.

Los airados reclamos estudiantiles de los años de 1971 y 1972 solo permitieron que en términos curriculares se anulen los estudios de nivel general establecidos en el artículo 86, del Decreto Ley del 69, que indicaba que “este nivel constituye un programa académico de currículum flexible cuyas asignaturas optativas están en función de los requisitos del Programa de especialización que desee seguir el estudiante” y precisaba que “constituye un ciclo completo, al final del cual se otorgará un Diploma de Estudios Generales”. El tema de los créditos, tanto estudiantes como docentes, no constituyó algo importante.

En 1983, se promulgó la Ley N° 23733 (Ley Universitaria) que no definió el valor del crédito académico; pero, hace alusión al concepto. En el artículo 19 de esta ley se precisa: “El período lectivo tiene una duración mínima de treinta y cuatro (34) semanas anuales que se cumplen en la Universidad en la forma que determine su Estatuto y que comienza a más tardar el primer día útil del mes de abril de cada año”.

Asimismo, la citada Ley, en el artículo 23 destaca:

Los títulos profesionales de Licenciado o sus equivalentes requieren estudios de una duración no menor de diez semestres académicos o la aprobación de los años o créditos correspondientes, incluidos los de cultura general que los preceden. Además, son requisitos la obtención previa del Bachillerato respectivo y, cuando sea aplicable, el haber efectuado práctica profesional calificada. Para obtener el título de Licenciado o sus equivalentes, se requiere la presentación de una tesis o de un examen profesional.

Por otro lado, la antedicha Ley en el artículo 60 subraya:

Para ser representante de los estudiantes en los diferentes organismos de Gobierno de la Universidad, se requiere: ser estudiante regular de ella, no haber perdido la gratuidad de la enseñanza en los semestres lectivos anteriores por las causales que determina la Ley, tener aprobados dos semestres lectivos completos o un año o treinta y seis (36) créditos, según el Régimen de Estudios y no haber incurrido en responsabilidad legal por acto contra la Universidad. El período lectivo inmediato anterior a su postulación debe haber sido cursado en la misma Universidad.

Del contenido mostrado en los tres artículos de la ley se infiere que, un semestre académico, llamado “ciclo”, comprende un equivalente a diecisiete (17) semanas con dieciocho (18) créditos; por lo que un programa académico o carrera profesional contaba con 10 semestres académicos y 180 créditos académicos como mínimo.

En la Ley Universitaria vigente (Ley N° 30220) en el artículo 39, sobre el Régimen de Estudios, se enuncia:

El régimen de estudios se establece en el Estatuto de cada universidad, preferentemente bajo el sistema semestral, por créditos y con currículum flexible. Puede ser en la modalidad presencial, semipresencial o a distancia.

El crédito académico es una medida del tiempo formativo exigido a los estudiantes, para lograr aprendizajes teóricos y prácticos.

Para estudios presenciales se define un crédito académico como equivalente a un mínimo de dieciséis (16) horas lectivas de teoría o el doble de horas de práctica.

Los créditos académicos de otras modalidades de estudio, son asignados con equivalencia a la carga lectiva definida para estudios presenciales.

En el artículo 40, referido al Diseño curricular, se efectúa la siguiente precisión:

Cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respectivos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país.

Todas las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional, de manera tal que a la conclusión de los estudios de dichos módulos permita obtener un certificado, para facilitar la incorporación al mercado laboral. Para la obtención de dicho certificado, el estudiante debe elaborar y sustentar un proyecto que demuestre la competencia alcanzada.

Cada universidad determina en la estructura curricular el nivel de estudios de pregrado, la pertinencia y duración de las prácticas preprofesionales, de acuerdo a sus especialidades.

El currículo se debe actualizar cada tres (3) años o cuando sea conveniente, según los avances científicos y tecnológicos...

Los estudios de pregrado comprenden los estudios generales y los estudios específicos y de especialidad. Tienen una duración mínima de cinco años. Se realizan un máximo de dos semestres académicos por año.

En el artículo 41, referido a los Estudios generales de pregrado, se detalla: “Los estudios generales son obligatorios. Tienen una duración no menor de 35 créditos. Deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes”.

En el artículo 42, respecto de los *Estudios específicos y de especialidad de pregrado*, se detalla: “Son los estudios que proporcionan los conocimientos propios de la profesión y especialidad correspondiente. El período de estudios debe tener una duración no menor de ciento sesenta y cinco (165) créditos”.

El 29 de enero de 2018, con Resolución del Consejo Directivo N° 006-2018-SUNEDU/CD se aprobaron los “Criterios técnicos para supervisar la implementación de planes de estudios adecuados a la Ley Universitaria, con atención de los artículos 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 y 47 de la Ley N° 30220, Ley Universitaria”. De este modo, los currículos deben cumplir con las exigencias en cuanto a los créditos en los planes de estudios de los programas académicos en las distintas universidades. Solo evalúa cantidades de créditos, más no pertinencia de los mismos según contenidos u otros criterios técnicos y curriculares.

La Ley Universitaria vigente es explícita en precisar

el crédito académico, lo que no ocurrió en la ley y normatividad previa. Es en el currículo o plan de estudios donde se precisa el sistema de créditos; por cada asignatura o módulo se establecen los créditos asociados a las horas semanales, unas de teoría y otras de práctica. La hora teórica es igual a un crédito académico y este equivale a dos horas de práctica.

Acerca del crédito académico

En la realidad peruana, es preciso conocer qué es el sistema de créditos, de parte de quien inició esta experiencia singular. Peñaloza (2015) refiere:

...es un modo de establecer el balance de las diversas asignaturas dentro del currículum, algo así como su importancia relativa. Se podrá argüir que semejante balance se encuentra de hecho estatuido al fijarse las horas que corresponde a distintas materias, pues resulta evidente que las menos significativas tendrán menos horas y recibirán más horas las de mayor trascendencia. (p. 240)

Roberto Murillo, citado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 1988), apuntó que el crédito “se usa como referente a las horas lectivas y no al tiempo invertido en el aprendizaje” (p. 7) y añadió que el “cómputo de créditos debe evolucionar, para que permita valorar las realizaciones del estudiante, no con rigidez, pero sí con claridad y flexibilidad” (idem). Como indica el autor, el crédito es un concepto que ha ido evolucionando en el tiempo, considerando que en la realidad latinoamericana no lleva ni un siglo.

A diferencia del contexto latinoamericano, en el espacio de la Unión Europea a inicios del presente siglo, ya contaban con lineamientos concretos del crédito, concebido como la:

... unidad de valoración de la actividad académica que integra armónicamente las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante, permitiendo así medir el volumen total de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas. (Comunidad Europea, 2005; Mora y Gallardo, 2005, p. 25).

Los países europeos desde diferentes vías y medios han trabajado con el propósito de conceptualizar la idea de crédito y lo han hecho de manera similar en

los países miembros de la Unión Europea; de esta manera, han establecido las condiciones para facilitar el intercambio académico de estudiantes entre diversas universidades, logrando que posean una formación análoga con un cuerpo de trabajo semejante. De este modo, el esfuerzo se ha enfocado a la búsqueda de la excelencia en la formación académica que alcance los mismos estándares en las universidades que refrendaron la Declaración de Bolonia de 1999, un año después del llamado de la UNESCO. Lamentablemente, al ritmo de los países europeos, los miembros de la Comunidad Andina no han respondido a una exigencia histórica de estrechar suficientes lazos para encaminar una dinámica movilidad estudiantil, por ejemplo.

Las universidades en Latinoamérica y el mundo, progresivamente, han ido esclareciendo el crédito para conocimientos de la comunidad universitaria, como se puede apreciar por ejemplo en el caso de la Universidad de Guadalajara (2022):

Un crédito es una unidad de medida del trabajo académico del estudiante. Cada una de las materias que se debe cursar tiene una valoración determinada por el número de créditos, que se especifica en el plan de estudios. Para obtener un grado académico es necesario reunir un número mínimo de créditos mismos que se aprueban con cada una de las materias. El Sistema de Créditos permite flexibilidad de horarios y de tiempo en el que cursarás tu carrera.

Existen diversas concepciones del crédito académico en las universidades del mundo. Si bien es cierto que es un consenso en cuanto a que el crédito se refiere a la valoración del tiempo que un estudiante ofrece para desarrollar las actividades académicas, hay diferentes formas de concebirlo. En el caso peruano de educación presencial, por ejemplo, el crédito corresponde a las horas presenciales de clase; sin considerar al tiempo que emplea en actividades independientes dedicadas al estudio, las prácticas, el desarrollo de tareas, la preparación para exámenes, etc., que requieren para alcanzar los logros establecidos en una asignatura. Es así que un crédito equivale a 16 horas teóricas de clase presencial o 32 horas de práctica. Sin embargo, existen experiencias en otros países, donde un crédito equivale a 48 horas de trabajo del estudiante, lo que incluye 16 horas de relación directa entre estudiante y docente y las demás horas, 32, corresponden a trabajo independiente. Cuando el crédito se efectúa en un ciclo o semestre de 16 semanas de duración, por semana un crédito vale por una hora de trabajo con

orientación directa con el docente y dos de trabajo independiente.

Asimismo, Peñaloza (2015) indica: “Avanzamos un poco más en la comprensión de este sistema, cuando descubrimos que el sistema de créditos es simultáneamente un conjunto de coeficientes para las calificaciones de los estudiantes” (ibid., p. 243). Lo que significa que una nota de 15 en una asignatura de cuatro créditos no es equivalente que un 15 en una asignatura de un crédito; o que el promedio de 14 de una asignatura de cuatro créditos con 18 de otra de un crédito no es 16, es 14.8. De este modo, “el sistema de créditos conduce a promedios ponderados de las calificaciones, y esto sobre el fundamento de que las mejores notas en las materias con mayor número de créditos revelan alto rendimiento sobre un más grande volumen de ítems de información. El sistema de créditos pone, pues de lado la consideración de las calificaciones per se”. (ibid., p. 244)

En la línea del Proyecto Tuning, que agrupa una red de Universidades de América Latina, entre ellas algunas peruanas, el crédito:

Representa el número de horas, medidas en volumen de trabajo del estudiante, asignadas a una actividad curricular, o a un tramo o ciclo del Plan de Estudio. Contabiliza todas las actividades que el estudiante realiza para lograr resultados de aprendizaje en las actividades que integran su Plan de Estudio; entre otras, asistencia a clases, seminarios, trabajos prácticos, bajo la tuición directa del profesor; estudio independiente en bibliotecas o desarrollo de tareas específicas en laboratorios. La enumeración no puede ser aquí exhaustiva. Las actividades de un estudiante son heterogéneas y de diferente complejidad. TODAS (y no solamente aquellas que reconocen una interacción directa profesor/alumno) son representadas igualmente en el crédito CLAR. (Proyecto Tuning América Latina, 2012, p. 237).

El crédito académico constituye una unidad de medida del desarrollo de las actividades didácticas directas de una asignatura, de relación pedagógica del docente con el estudiante, lo que se expresa mediante horas semanales, unas teóricas y otras prácticas. En la realidad peruana, por semana un crédito es equivalente a una hora de clase teórica y dos de práctica, las que comprenden el desarrollo de asignaturas, módulos, talleres, actividades en laboratorios, seminarios, etc., y durante un período lectivo de 16 semanas. En función a esta equivalencia, se asignan proporcionalmente los

créditos de las asignaturas con más horas, más peso de contenidos o que se desarrollan en un período inferior o superior del indicado.

La asignación de créditos debe tomar en consideración diversos aspectos técnicos, normativos u otros, como: número de semanas por semestre o año, que asignan la legislación o normativa correspondiente, como en el caso peruano donde el trabajo académico es de 16 o 32, respectivamente; la cantidad de horas de las que dispone semanalmente el estudiante para el estudio, alrededor de 30 horas; la cantidad de créditos por semestre o año académico que debe consignar un programa de estudios que conduce a un grado académico y título profesional, los cuales deben ser distribuidos entre los diversos componentes curriculares del plan de estudios correspondientes a cada semestre o año académico; la estimación de la cantidad estimada de horas tendientes a lograr los propósitos de aprendizaje establecidos en una actividad académica determinada; el hecho de efectuar una repartición adecuada de los créditos en las diversas experiencias consignadas en el currículo, tanto obligatorias como electivas y sujetas a evaluación (asignaturas, módulos, seminarios, talleres, prácticas preprofesionales, etc.); periodos para certificaciones progresivas; importancia y complejidad de las experiencias curriculares consignadas en el plan de estudios del programa académico o carrera profesional.

No se asignan créditos a aquellas actividades extracurriculares, puesto que no han sido consignadas ni forman parte del currículo o plan de estudios de la carrera o que la haya contemplado la unidad académica, según las políticas universitarias.

Importancia del crédito

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) sección: De la visión a la acción, artículo 15, referente a “Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes”, inciso c), se precisa:

Habría que ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

La exhortación del máximo ente rector de la Educación mundial, la UNESCO, será lo suficientemente

viable para el Perú como para otros países del mundo, si se articulan los sistemas universitarios, lo que implica articular los currículos y por ende los créditos académicos. Solo así, la homologación y la movilidad no serán una magna intención, sino serán algo viable que beneficie la formación profesional, su inserción en el mercado laboral y su consecuente contribución al desarrollo de los países.

Es importante destacar que hay relación proporcional entre la cantidad de créditos asignada a un componente curricular y su grado de dificultad, es decir, a más complejidad de un componente curricular, más dedicación de tiempo al desarrollo de actividades formativas para alcanzar los resultados del aprendizaje establecidos, ya sean las actividades presenciales del estudiante con orientación directa del docente y no presenciales con el desarrollo de actividades curriculares independientes. Esto calza perfectamente en los programas de modalidad semipresencial.

En cuanto a si una misma asignatura o módulo debería poseer distinta cantidad de créditos en planes de estudio de diferentes carreras o programas, debe responderse afirmativamente. Basta con imaginar la asignatura de Análisis Matemático en los programas de Ingeniería Ambiental y de Matemática; en este caso, en el segundo programa es donde debe asignarse más créditos. En general, es el equipo responsable de cada programa el que instaura el peso a cada componente curricular, que se traduce en crédito, bajo ciertos criterios orientados por una concepción curricular, los contenidos, la secuenciación de los mismos, la articulación de componentes curriculares, el peso asignado al componente según el énfasis que se otorga en el plan de estudios, etc. Esto se traduce en el desarrollo de actividades del estudiante y, por consiguiente, una concepción diferenciada de los créditos para la misma asignatura que se consigna en dos planes de estudio diferentes. Según lo expresado, debe tenerse juicio y coherencia al momento de destinar la cantidad de créditos a una misma asignatura que forma parte de distintos planes; ya que tener el mismo nombre no significa lo mismo, están en juego la cantidad de contenidos, los propósitos por lograr, la cantidad de horas para lograr tales propósitos, etc., lo que se traduce en diferente número de créditos.

El sistema de créditos permite eliminar el anclarse a una lista de cursos intocables, sobre todo cuando se cuenta con cursos electivos o la innovación curricular permanente, ya sea porque las circunstancias los exigen o por los requerimientos legales, como lo estipulado en la Ley Universitaria vigente que indica que

la renovación curricular debe darse cada tres años.

Los créditos académicos resultan elementos sustanciales en cuanto a dinamizar la formación académica, a asignar el peso que corresponde a los contenidos del currículo, la convalidación, los tiempos, la movilidad estudiantil, etc. Administrativamente, el tema de los créditos ha generado perjuicios a los estudiantes en cuanto a convalidaciones en casos de traslados internos y externos, etc. En el caso de la reanudación de estudios, se presentan casos de algunas asignaturas, en un nuevo plan de estudios con el mismo nombre del plan extinto, pero cuentan adicionalmente con otros contenidos y más o menos créditos, lo que perjudica el reingreso del estudiante que reservó matrícula; pues en estos casos, debe establecerse los estándares de convalidaciones considerando créditos por áreas curriculares.

No será posible hablar de éxitos en cuanto a la internacionalización de una universidad si no se estandariza el sistema de créditos ni se establecen las equivalencias necesarias a fin de garantizar la movilidad estudiantil. En este tiempo más que antes, el crédito en el diseño del currículo y su ejecución ha cobrado significativa importancia en cuanto al desarrollo académico universitario.

4. CONCLUSIONES

Los créditos académicos representan las valoraciones de los contenidos y su peso, en función del tiempo que demandan las actividades académicas que debe desarrollar el estudiante para el logro de los propósitos establecidos en el currículo y el sílabo. Sin embargo, su importancia no fue valorada durante un tiempo considerable, manteniéndose ajenos al ritmo de progreso en diseño de currículo y sistema de créditos en los diversos países latinoamericanos y de otras latitudes, así lo evidencia la legislación universitaria del siglo pasado. Actualmente, el crédito en la universidad peruana se usa sin un criterio uniforme en cuanto al peso de contenidos que representa, el número de horas asignadas, el tipo de horas teóricas o prácticas, etc., abundan los casos que varía incluso en asignaturas iguales del mismo programa académico de universidades distintas. Todo esto atenta en la calidad de formación universitaria, las convalidaciones, la movilidad estudiantil, traslados internos y externos, etc.

El crédito académico se consignó desde los años de 1970 y se mantuvo en la legislación universitaria hasta la actualidad; a excepción de la Ley Universitaria vigente, que se promulgó el 2014, en las últimas tres Leyes Universitarias la idea de crédito fue difusa

y no hubo la aclaración certera de los organismos que debían velar por el desarrollo académico universitario, como lo fueron el Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP), la Asamblea Nacional de Rectores (ANR); sin embargo, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), organismo creado con la Ley Universitaria vigente, tampoco ha sido el ente rector y articulador de las universidades para que homogeneicen el crédito académico a fin de asegurar, como ya se ha indicado, la movilidad estudiantil, las convalidaciones, traslado interno, traslado externo, etc., lo que redundaría en favor de los estudiantes y contribuye a alcanzar la calidad académica.

Los llamados internacionales como el efectuado por la UNESCO en 1998 trajo consigo la respuesta de los países europeos asumiendo compromisos como la Declaración de Bolonia de 1999 que permitió un esfuerzo conjunto de países integrantes de la Unión Europea en cuanto a precisar la idea de crédito, haciéndolo homogéneo en el espacio común de ese continente, lo que ha traído consigo mejoras notables en cuanto a optimizar la movilidad estudiantil y mejorar la calidad en la formación superior universitaria; pero, en cuanto a América del Sur poco se ha aprovechado los aportes del Proyecto Tuning América Latina y ni siquiera se ha activado en la misma dirección organismos destinados a la integración, como la Comunidad Andina que bien podría contribuir al desarrollo de la formación profesional en el Perú y los países miembros.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (1988). *Seminario asignación de créditos en la Educación Superior. Informe final*. San José, Costa Rica.
- Decreto Ley N° 17437, *Ley Orgánica de la Universidad Peruana*, 1969. http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/RDUCV/43/rucv_1969_43_207-239.pdf
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, (35), 151-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>
- Ley N° 9359, *Ley Orgánica de Educación Pública*, 1941. <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/9359-apr-1-1941.pdf>
- Ley N° 10555, *Estatuto Universitario*, 1946. <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/10555-apr-24-1946.pdf>
- Ley N° 18417, *Ley Universitaria*, 1960. [\[congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/13417.pdf\]\(http://congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/13417.pdf\)](https://leyes.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Ley N° 23733, *Ley Universitaria*, 1983. <https://www.unu.edu.pe/portal/pdf/Ley23733.pdf>

Ley N° 30220, *Ley Universitaria*, 2014. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>

Mora, A. y Gallardo, I. (2005). Hacia la redefinición del crédito académico en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750217.pdf>

Peñaloza, W. (2015). *La Cantuta. Una experiencia de Educación*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-La Cantuta.

Proyecto Tuning América Latina. (2012). Crédito latinoamericano de referencia (CLAR). *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 219-241. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n1/pdf/a15v15n1.pdf

Resolución del Consejo Directivo N° 006-2018-SUNEDU/CD, *Criterios técnicos para supervisar la implementación de planes de estudios adecuados a la Ley N° 30220*, 2018. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/>

[file/1260359/resolucion_consejo_directivo_006-2018-aprueban-criterios-para-supervisar-la-implementacion-de-planes-de-estudios-e-informe-236-compressed.pdf](https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220)

Restrepo, J. (2005). El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y Mercosur: aproximaciones al modelo europeo. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), 129-150. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60413508.pdf>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). (2022). *Universidades con licencia denegada*. <https://www.suned>

Universidad de Guadalajara (2022). ¿En qué consiste el sistema de créditos? <https://www.udg.mx/es/info/preguntas/en-qu-consiste-el-sistema-de-credit-osu.gob.pe/lista-de-universidades-denegadas/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>



HIPERBUROCRATIZACIÓN, GERENCIALISMO Y TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

Hyperbureaucratization, managerialism and education workers in Brazil

Evaldo Piolli, Doutor, epiolli@unicamp.br
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5321-5038>

Recibido: 15-06-2022

Aceptado: 16-09-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

La institución del proceso de cooperación bajo el capital y la asunción de la heterogestión que sumió al trabajador en el marco administrativo burocrático, supuso una burocratización representada por el control y poder. En esa perspectiva, la racionalización y creciente burocratización incidió en la teoría de la organización. En las organizaciones, los controles directos y jerárquicos evolucionaron hacia nuevas estrategias de rendición de cuentas y manipulación de la subjetividad. En esencia, la publicitada tesis de desburocratización propugnada por los defensores de la nueva gestión pública (NGP); por el contrario, expandió las formas de dominación burocrática. En el campo educativo, la confluencia de propuestas de los reformadores empresariales con los fundamentos de la NGP y los programas proyectos, conllevó a la hiperburocratización. Hecho evidenciado en el proceso de consolidación del gerencialismo que tuvo lugar a partir del golpe institucional de 2016 y en el contexto de la pandemia de Covid-19 en Brasil. La Base Común Curricular Nacional (BNCC), implementada desde el 2017, constituye un elemento central de las reformas de la educación empresarial, instituyendo una "cultura de auditoría" (Fisher, 2021) sustentada en una concepción de la calidad basada en indicadores, metas, rankings, evaluación externa, pruebas estandarizadas, estandarización curricular y rendición de cuentas. Concretamente, la hiperburocratización y centralización del control, intensificó la precariedad del trabajo, desencadenado por el uso de las tecnologías en la gestión y docencia.

Palabras clave: Hiperburocratización, gerencialismo, control, educación.

Abstract

The institution of the cooperative process under capital and the assumption of heteromanagement that plunged the worker into the bureaucratic administrative framework, which meant a bureaucratization represented by control and power. In this perspective, rationalization and increasing bureaucratization affected the theory of organization. In organizations, direct and hierarchical controls evolved into new strategies of accountability and manipulation of subjectivity. In essence, the publicized thesis of de-bureaucratization advocated by the proponents of new public management (NPM), on the contrary, expanded the forms of bureaucratic domination. In the educational field, the confluence of business reformers' proposals with the foundations of the NGP and the programs and projects led to hyperbureaucratization. A fact evidenced in the process of consolidation of managerialism that took place from the institutional coup of 2016 and in the context of the Covid-19 pandemic in Brazil. The National Common Curricular Base (BNCC), implemented since 2017, constitutes a central element of managerial education reforms, instituting an "audit culture" (Fisher, 2021) sustained by a conception of quality based on indicators, goals, rankings, external evaluation, standardized tests, curricular standardization and accountability. Specifically, the hyper-bureaucratization and centralization of control intensified the precariousness of work, triggered by the use of technologies in management and teaching.

Keywords: Hyperbureaucratization, managerialism, control, education.

1. HETEROGESTIÓN E HIPERBUROCRATIZACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

Para entender lo que llamamos heterogestión, en este trabajo, necesitaremos referirnos a Marx y al concepto clásico de cooperación. Según Marx, en el proceso de acumulación de capital se desarrollaron las formas de cooperación: forma de trabajo en la que “muchos trabajan juntos, según un plan, en el mismo proceso de producción o en procesos de producción diferente, pero conectada” (Marx, 1984, p. 374). Lo que presupone la economía de los medios de producción a través de la fuerza productiva colectiva. Marx continúa diciendo que la cooperación puede ser simple cuando “los trabajadores se complementan mutuamente haciendo la misma tarea o tareas del mismo tipo” (Marx, 1984, p. 376). Este tipo de cooperación se daba en la antigüedad y en la sociedad feudal y se basaba en lazos de dominio y servidumbre.

La cooperación capitalista, sin embargo, presupone al trabajador como asalariado que vende su fuerza de trabajo al capital. La producción capitalista toma como punto de partida el empleo simultáneo de muchos trabajadores en el mismo proceso de trabajo. La apropiación, por parte del capitalista, de la fuerza colectiva del trabajo tiene por objeto elevar la productividad del capital. El trabajador vende individualmente la fuerza de trabajo al capitalista. La fuerza colectiva, absorbida en el proceso productivo, es apropiada gratuitamente por el capitalista. Por tanto, la cooperación capitalista es forzada, porque a mayor cooperación, más acentuado se vuelve el control del capital sobre el trabajo colectivo, lo que supone la subordinación del trabajador al ritmo de la máquina y al aparato administrativo.

Por heterogestión, entendemos el proceso que promueve la subordinación del trabajador al ritmo de la máquina y la subordinación a la autoridad dentro de la fábrica que aparece representada por el entramado administrativo. Se trata de un proceso histórico que profundizó la alienación, en el que se constituyó una mayor concentración de decisiones en un liderazgo administrativo que engendró la separación del trabajo manual del trabajo intelectual y que, dados los controles y métodos utilizados, se tradujo en una mayor implicación del trabajador con su trabajo. En las organizaciones heterogestionadas, la sumisión del trabajador se institucionaliza en la autoridad formada.

La sumisión del trabajador al ritmo de la máquina implica una mayor interdependencia en la coo-

peración en normas rígidas de comportamiento. Privado de su saber hacer, el trabajador se somete a la regulación social de la máquina, lo que significa una regulación social más rígida impuesta por el aparato burocrático”. (Mota, 1986, p.65)

La acumulación de capital y la productividad, por lo tanto, se intensifican con la burocratización y la expansión de los sistemas formales de control dentro de las empresas. El análisis de la división del trabajo, la cooperación y la consiguiente concentración de proceso productivo prefiguran las formas de racionalización que se adoptarían después de la fase monopolista del capitalismo.

La cooperación industrial constituye un tipo de organización burocrática que toma forma y comienza a involucrar otras dimensiones de la vida social. La burocratización se está intensificando al trasladarse de la empresa al Estado, porque junto al proceso de expansión de la producción, se amplía la racionalización del aparato estatal.

Las organizaciones y burocracias modernas se desarrollaron con el proceso de racionalización de la producción y el trabajo (producción y control del trabajador) a lo largo del cual se constituyeron los aparatos administrativos dentro de la empresa capitalista. El Estado moderno, además de este proceso, también amplía sus funciones y desarrolla su aparato administrativo, con funciones relacionadas con el control de la vida social. Los grandes sistemas de educación pública y sus escuelas son parte integral de estos aparatos de control social y reproducción de la fuerza de trabajo. Estas instituciones cumplen la función de “fabricar hombres útiles” desde una organización y pedagogía burocrática. (Tragtenberg, 2018)

Weber (1966), en su análisis de la dominación burocrática, destacó que en el capitalismo esta forma de organización encontraría plenas condiciones para su desarrollo y que “bajo los auspicios del capitalismo, se creó la necesidad de una administración estable, rigurosa e intensiva, incalculable. Esta es la necesidad que otorga a la burocracia un papel central en nuestra sociedad como elemento fundamental en cualquier tipo de administración de masas” (Weber, 1966, p. 25). En el ámbito del Estado, esta dominación burocrática asociada al capitalismo se realiza a través de un conjunto de normas jurídicas racionales e impersonales de control social.

Toda la producción en el campo de la teoría de la organización juega un papel importante en el encubrimiento de la historicidad de los procesos de do-

minación y control en el ámbito organizacional. Su desarrollo sigue los procesos de creciente racionalización de la producción, reforzando el papel de las organizaciones como productoras de ideología. Bajo el signo de la colaboración de clases y la armonía social, favorece la reproducción de la fuerza de trabajo, su acomodo, adaptación y sumisión. La función de toda ideología administrativa es legitimar la dominación sobre los trabajadores dentro del aparato burocrático de las organizaciones modernas. (Tragtenberg, 1980)

Para Tragtenberg, las “ideologías administrativas” forjan la búsqueda de una mayor productividad, cooperación e integración, cuando, en realidad, en el modo de producción capitalista, el aumento de la productividad se expresa en la mayor explotación del trabajo, según a los objetivos de las organizaciones, produce la domesticación del trabajador cubriendo las relaciones de dominación “en las que el trabajo es función del capital” (Tragtenberg, 2012, p. 67).

Las corrientes en el campo de la teoría de la organización desde Taylor, pasando por la escuela de relaciones humanas de Elton Mayo, hasta las corrientes contemporáneas de calidad total, han evolucionado desde un control más directo y jerárquico del trabajo hasta teorías psicologizantes de manipulación de la subjetividad. Todo ello ligado al mayor uso de tecnologías digitales de control según los principios de la gestión basada en métricas.

Como destaca Bernardo (2004), todos los instrumentos microelectrónicos acumulan hoy la función de controlar tanto el trabajo realizado como el propio comportamiento del trabajador. El fetiche de la técnica y la tecnología, el clamor por la profesionalización, la centralización de la información y los controles constituye una expresión de tipo de burocracia administrativa monocrática, como la describe Weber (2004) que avanza en oposición a la colegialidad.

Sobre este punto Weber (2004, p. 145) afirma que la administración burocrática-monocrática se constituye como la

... forma más racional de ejercer la dominación, porque en ella técnicamente se logra el máximo rendimiento en virtud de la precisión, continuidad, disciplina, rigor y confiabilidades decir calculabilidad, tanto para usted como para los demás interesados-, la intensidad y extensibilidad de los servicios, y la aplicabilidad formalmente universal para todo tipo de tareas.

En cuanto a la colegialidad, destaca que el desarrollo moderno de la dominación burocrática siempre ha llevado al debilitamiento de la colegialidad en las esferas del Estado moderno y sus instituciones, ya que “la colegialidad reduce inevitablemente: 1) la prontitud de las decisiones; 2) uniformidad de liderazgo; 3) la responsabilidad inequívoca del individuo; 4) acción desinhibida hacia el exterior y mantenimiento de la disciplina en el interior” (Weber, 2004, p. 185).

En el ámbito de las organizaciones públicas y privadas, las principales líneas de producción teórica, en este campo, están siendo utilizadas para referirse a medidas encaminadas a un mayor compromiso con responsabilidad del trabajador a los resultados y propósitos de las organizaciones. Hay un proceso que ha ido transponiendo estas medidas, sin crítica alguna, de la empresa al Estado y se basa en reformas inspiradas en las ideas de la Nueva Gestión Pública que, en este trabajo, llamaremos gerencialismo.

¿Estaría rompiendo con el modelo burocrático la adopción de estas medidas gerenciales, que en el mundo del trabajo se han expresado en forma de organizaciones más ágiles? Nuestro argumento, sin embargo, defiende que las estructuras no representan que el modelo burocrático esté siendo superado, sino todo lo contrario. Si partimos del supuesto de que la burocracia es control y poder, podemos concluir que, aun con la reducción y aplanamiento de los organigramas (Lima, 2012), las organizaciones, al emplear tecnologías, potencian los mecanismos de control y medición de la productividad, métodos de evaluación e individualización de la producción.

2. GESTIÓN Y AUTONOMÍA CONTROLADA EN LA EDUCACIÓN: FALSÍA DE SUPERACIÓN DE LA BUROCRACIA

El término New Public Management fue acuñado por primera vez por Cristophe Hood en 1991 cuando publicó el artículo *A public management for all seasons* como respuesta al modelo burocrático de administración pública, creado tras la segunda guerra mundial, y como modelo ineludible para garantizar una mayor eficiencia y eficacia. Basado en siete elementos fundamentales: 1) profesionalización de la gestión en el sector público; 2) establecimiento de estándares claros y medidas de desempeño; 3) énfasis en los mecanismos de control y en el cálculo de resultados; 4) descomposición de las unidades del sector público; 5) establecimiento de la competitividad en el sector público; 6) adopción de prácticas típicas del sector privado en el sector público y; 7) medidas de parsimonia y reducción de costes en el sector público

para garantizar una mayor eficiencia. (Hood, 1991) El autor también aboga por la racionalidad técnica y la neutralidad política, es decir, el desarrollo de una estructura apolítica como aspecto importante para garantizar una mayor eficacia. Pero lo fundamental es que la NGP, o gerencialismo, surge como propuesta de reforma del Estado y, como decíamos, como respuesta al modelo burocrático de la administración pública para la propagación de una nueva cultura organizacional en el sector público basada en los principios de la empresa privada. Tales valores, situar a los usuarios de los servicios públicos como clientes. Además de establecer un modelo de gestión centrado en resultados y mecanismos de control, partiendo de la premisa de que el modelo anterior sería ineficiente.

La eficiencia deseada se logrará mediante la intensa búsqueda de resultados cuantitativos como forma de análisis de los impactos. Otro aspecto sería la adopción de esquemas de gestión que superen el modelo burocrático, por esquemas más flexibles y menos rígidos en la gestión ligada a resultados y desempeño. En Brasil, la nueva gestión pública se hizo conocida por los trabajos de Bresser Pereira (1995), de las Publicaciones de Cadernos MARE (Ministerio de la Reforma del Estado), sobre la Reforma Gerencial del Estado. Su propuesta de reforma del aparato estatal engendra un modelo burocrático crítico, que aparece ligado a la idea de lentitud e ineficiencia y los altos costos de los servicios públicos y la falta de profesionalismo.

La superación de la forma burocrática de administrar el Estado se manifestó en los costos crecientes, en la baja calidad y en la ineficiencia de los servicios sociales que brinda el Estado a través del empleo directo de burócratas estatales". (Bresser Pereira, 1995, p.15)

Sin embargo, los nuevos métodos centrados en la rendición de cuentas, métricas y tecnologías de control remoto o cibercontrol indican una mayor concentración de información, controles y poder, lo que, a nuestro juicio, corresponde a una expansión de la burocracia.

Como ya hemos señalado, para Weber la dominación burocrática resulta de un proceso histórico y, como tal, está constituida por mecanismos concretos de control y poder. Teniendo en cuenta que, para él, es en el capitalismo donde las formas de racionalización y burocracia encuentran plenas condiciones para su desarrollo. Las burocracias modernas se desarrollan con la racionalización del trabajo, y el apa-

rato estatal se desarrolla como complemento de este proceso.

Por tanto, si los nuevos métodos y las nuevas tecnologías empleadas por el gerencialismo nos conducen a una mayor centralización de la información, el control y el poder, podemos inferir que, contrariamente a lo que propugnan los proponentes de la nueva gestión pública, lo que en realidad se verifica es una ampliación de la burocracia. Una expresión de este fenómeno puede ser representada por los mecanismos de gestión cada vez más individualizados, determinados por metas e indicadores de desempeño.

Como ya hemos señalado, la reducción de la burocracia que pretende el gerencialismo pretende obtener una mayor eficiencia dentro del Estado, lo que implica, entre otros aspectos, la reducción de estructuras y la ruptura con organismos como los órganos de participación, consejos y otros órganos colegiados. Estas instancias serían debilitadas por demandas heterónomas y lineamientos exógenos, si no suprimidas, como describe Weber en su exquisito análisis de los destinos de la colegialidad frente a la burocracia monocrática. Aspecto que puede ser bastante esclarecedor para la adecuada comprensión de los aspectos que relacionan la subjetividad humana enajenada que emerge en el espacio de trabajo con el individualismo y la competitividad. También puede ser de gran valor para comprender la fragilidad de los colectivos de trabajo en las instituciones educativas. Por lo tanto, estamos totalmente de acuerdo con Gaulejac (2007) cuando afirma que el gerencialismo es también una ideología utilitarista que traduce las actividades humanas en indicadores de desempeño, como expresión de la objetividad y neutralidad propia de las ciencias exactas, que lo sustentarán. Bajo tales fundamentos, "esta ciencia" construye un ideal de lo humano restringido a la condición de recurso para su propia instrumentalización. Estas pautas constituirán lo que Gaulejac (2007, p. 94) denominó "cuantofrenia" o "enfermedad de la medida". Según el autor, la afirmación del gerencialismo como ciencia se debe al ideal pragmático, utilitario y objetivo de la vida humana que movió toda una producción de conocimiento en el campo de la teoría de la organización.

3. ¿GESTIÓN O ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA?

Las reformas educativas en Brasil se dan en el contexto de la reforma del Estado bajo los criterios de la nueva gestión pública. Los nuevos métodos y el léxico de las empresas privadas se difunden en los

sistemas educativos. Uno de los conceptos más utilizados es gestión en lugar de administración, sugerido por Bresser-Pereira (2011):

Así como la administración de empresas es el proceso de toma de decisiones respecto de los objetivos de las empresa u organizaciones privadas, una forma de planificar, organizar y controlar las acciones en las empresas, también es la forma en que se debe elegir, capacitar y motivar a su personal, en él supuesto que la administración pública fuera a ser lo mismo aplicado al Estado, o, más ampliamente, a las organizaciones públicas y sus servicios científicos, culturales y sociales. Podemos pensar en la administración pública en estos términos – en términos de la forma en que se administra – pero en este caso sería mejor decir "gestión" en lugar de "administración pública" (p. 4).

En el campo de la educación, la transposición del término administración escolar al de gestión educativa y/o de director a gerente, por ejemplo, contiene importantes diferenciales y contenidos distintos, pues contempla las nuevas exigencias y expectativas de los roles dirigidos a los profesionales de la educación, según los nuevos criterios de la Nueva Gestión Pública. En el concepto de gestión se engendran nuevos elementos de competencia que involucran esquemas participativos, de autonomía controlada y de rendición de cuentas de los trabajadores (Pagés, 1987; Lima, 2008; Heloani, 2018).

Bajo una apariencia aparentemente progresista, tales prácticas ni siquiera rompen con las formas típicamente tayloristas de control centralizado, como señala Lima (2008). Por lo tanto, el uso del término gerencia cumple una función ideológica, cuyo fin es legitimar y justificar nuevas formas de control y sumisión de los trabajadores bajo nuevos criterios. Los cambios verificados en este campo, por tanto, insertan nuevos componentes en los esquemas de dominación y en la producción de sentido ligada a la productividad y al desempeño individual. En las escuelas y los sistemas educativos públicos, o incluso en las universidades, existe una creciente individualización que, a nuestro juicio, son factores que estimulan la fragmentación de los grupos de trabajo y la despolitización de las relaciones en el ámbito laboral. En el gerencialismo, se le puede atribuir mayor autonomía a una escuela, siempre que se vincule a metas e indicadores cuantitativos de productividad definidos de forma heterónoma. En este caso, se trata de una falsa autonomía, o incluso de una autonomía controlada relacionada con objetivos cuantificables

vinculados a formas de recompensa por la productividad, promoviendo el compromiso y la cooptación de los trabajadores (Heloani y Piolli, 2012). La autonomía controlada es entendida por Gaulejac (2007) como un esquema de gestión que exige que los trabajadores se involucren plenamente con los resultados.

Si la libertad aumenta en relación con la tarea a realizar, encuentra su contrapartida en una drástica exigencia de resultados. No se trata tanto de regular el uso del tiempo y cuadrar el espacio, sino de obtener una disponibilidad permanente para que se dedique el máximo de tiempo a la consecución de los objetivos marcados y, además, de un compromiso total con el éxito de la empresa. (Gaulejac, 2007, p. 110).

En educación, el esquema de autonomía controlada ha sido adoptado por varios estados y municipios como estrategia para el supuesto logro de una educación pública de calidad y como política de valorización de los profesionales docentes. Esto implica que a los profesionales de la enseñanza se les exige cada vez más una cierta profesionalidad funcionalista y utilitaria guiada por la cultura del desempeño y la productividad, es decir, de la performatividad. (Ball, 2005)

Esta cultura del desempeño es denominada por Mark Fisher (2021) como "cultura de auditoría" que resulta de la fusión entre la burocracia empresarial y los servicios públicos. En las escuelas y los sistemas educativos, los datos burocráticos recopilados se utilizan de manera "promocional" para dar cuenta al gran "Otro"¹.

...en de la educación, por ejemplo, los resultados de los exámenes y los cambios en los indicadores aumentan (o disminuyen) el prestigio de una determinada institución. La frustración del docente es que su trabajo parece cada vez más encaminado a causar una buena impresión en el gran Otro, que es quien recoge y consume los datos" (Fisher, 2021, p. 85).

Las metas heterónomas se desplazan continuamente hacia arriba, bajo la justificación de la "mejora continua" de los indicadores de calidad y productividad escolar. Es un gran "Otro" incompleto, del que hay que rendir cuentas continuamente, como en el dile-

1 El concepto del gran "Otro" fue extraído por el autor de la obra de Jacques Lacan. El gran "Otro" se define por la sociedad, la cultura y las normas que deben ser interiorizadas y forman parte de la constitución del sujeto.

ma de la postergación indefinida, vivido por K, descrito por Kafka en El proceso. La culminación de la evaluación burocrática es la transformación del propio trabajador en evaluador de su propio desempeño. Los rankings que clasifican a las instituciones y los esquemas de bonos y ganancias de productividad son factores inductores. Finalmente Fisher (2021) señala que

En la postergación indefinida, el caso nunca se decide definitivamente, pero el precio a pagar es una angustia que nunca termina. La evaluación periódica deja paso a la evaluación permanente y omnipresente, que no deja de generar una ansiedad perpetua. (Fisher, 2021, p. 87).

El proceso de transformación en las formas de dominación burocrática en las escuelas se expresa no solo en los nuevos mecanismos de control que generan mayor individualización y perpetua zozobra, sino también en la sustitución de formas de colegialidad² por un tipo de liderazgo unipersonal o una burocracia *monocrática* (Lima, 2011), que se potencia con el uso creciente de las nuevas tecnologías aplicadas a la gestión.

Sobre este modelo Lima (2011, p. 12) señala que, entre la centralización y concentración de los poderes de decisión, el retorno a la organización-concentración de los poderes de decisión; el retorno a la organización en línea, mayor jerarquía y división del trabajo entre directivos y docentes; la creciente relevancia del conocimiento experto y el poder de la tecno estructura, de los asistentes y asesores, de los organismos especializados en la prestación de servicios técnicos; la obsesión por la eficacia y la eficiencia, la elección óptima y el rendimiento competitivo; la centralidad de los procesos de gestión, evaluación y medición de la calidad con inspiración neopositivista (rankings, escuelas de excelencia, evaluación externa, pruebas estandarizadas, patrones, etc.); los procesos de centralización informática y taylorismo en línea, con la difusión de nuevas categorías mentales reproducidas sin discusión y de conceptos más o menos naturalizados.

En Brasil, los procesos de descentralización administrativa, financiera y pedagógica fueron notables en las reformas educativas desde mediados de la década de 1990, lo que dio lugar a un importante traslado de responsabilidades al nivel local a través de la

transferencia de acciones y procesos de implementación de programas (Dourado, 2007), otorgando a la dirección escolar nuevas atribuciones con la ampliación de las funciones. Todo ello acompañado de una fuerte centralización de controles y un proceso que induce a la rendición de cuentas y culpabilidad del trabajador dentro de un modelo organizacional basado en metas y resultados derivados de la gestión empresarial, de acuerdo con el proyecto de reforma gerencial del Estado.

La agenda para la educación del sector empresarial en Brasil surge de una serie de medidas establecidas en la década de 1990, dentro del proyecto de reforma del Estado según los criterios de la Nueva Gestión Pública (NGP). Paulatinamente, se implementó todo un marco regulatorio que preparó el terreno para la expansión de los procesos de privatización, tanto endógenos como exógenos. Es decir, tanto para la mayor apertura de los servicios educativos públicos al sector privado con la flexibilización de las asociaciones público-privadas y para la privatización (privatización exógena), como para la importación al sector público educativo de ideas de negocios, sus métodos, técnicas y prácticas (privatización endógena). (Ball y Youdell, 2008, p. 10)

Este es un proceso que buscó consolidar, en Brasil, el proyecto concebido por organismos internacionales, en el que la hegemonía empresarial quiere imponerse a través del discurso de “consenso”, “interés común” y “reconciliación de clases” (Neves, 2005; Souza y Piolli, 2020). Las estrategias empresariales buscaron hacerse efectivas a través de la adhesión paulatina, desde la década de 1990, de amplios sectores de la sociedad y una parte expresiva del espectro político, que iba desde la extrema derecha hasta el centro izquierda.

En Brasil, este proceso se intensificó a medida que el sector empresarial y sus bases se acercaban en la toma de decisiones y en la disputa por la agenda educativa del país, que se dio masivamente a partir de 2007 con el lanzamiento del Plan de Desarrollo Educativo (PDE) que contó con un amplio apoyo de la organización social “Todos por la Educación”. El PDE, reforzó y estimuló, a nivel federal, la aproximación del sector empresarial en las decisiones sobre educación y las tendencias gerenciales ya señaladas. Este plan constaba de un conjunto de 30 acciones enfocadas a la “mejora de la calidad”.

La concepción de la calidad en la educación que se consolida como hegemónica es la que se sujeta a los criterios de racionalidad empresarial, considerada la

más eficaz, objetiva y neutra por estar sujeta a criterios de cuantificación. La objetividad se obtendría con el adecuado seguimiento de las tendencias mundiales que comprenden, como ya hemos señalado, la calidad de la educación ligada a la mejora de indicadores y posicionamiento en rankings, como el International Student Assessment Program (PISA) y la formación de capital humano se centró en la productividad del capital en el contexto de la acumulación flexible, de acuerdo con los principios establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Esta concepción de la educación, que se consolida sobre la base de un “consenso” y un “interés común” y sigue involucrando a una amplia gama de organizaciones empresariales, agentes gubernamentales, asociaciones de gestores educativos, parlamentarios, sindicatos, partidos políticos, parte de los investigadores. La producción de este consenso aisló políticamente el concepto de calidad socialmente referenciada y de gestión democrática históricamente construido por los trabajadores de la educación en Brasil. Este proceso contribuyó a la consolidación de una agenda consensuada para el uso creciente de la rendición de cuentas o rendiciones de cuentas, según el criterio de la nueva gestión pública, que es rendir cuentas y presentar resultados.

4. CONSOLIDACIÓN DE LA HIPERBUROCRATIZACIÓN: REGRESO AL TECNICISMO

Los procesos guiados por el concepto de calidad empresarial siguen naturalizándose en el ámbito de las escuelas y sistemas educativos brasileños y se extienden a todos los niveles y modalidades de enseñanza. Este gerencialismo, que se venía implementando desde la década de 1990, tomó fuerza y propulsión, luego del golpe institucional de 2016 y en el contexto de la pandemia del Covid-19.

Una de esas medidas fue la aprobación de la nueva Base Común Curricular Nacional (BNCC) que fue instituida a partir de la reforma de la educación secundaria en Brasil en 2017 (Ley 13.415/2017) y las medidas posteriores, con fuerte acción del sector empresarial, se hizo en la perspectiva de implementar un gerencialismo autoritario en la educación brasileña, centrado en las evaluaciones y la rendición de cuentas de los docentes. Es lo que en el ámbito de la gestión empresarial se denomina convencionalmente *Benchmarking*, que no es más que un proceso de evaluación continua del trabajador y del desempeño basado en resultados cuantitativos, adoptados en las empresas.

Al igual que el *Cummon Core* estadounidense (Ravitch, 2011), sigue una dinámica que tiende a incrementar la rendición de cuentas con la institución de los “derechos de aprendizaje” que se refieren tanto a lo que se debe enseñar a los estudiantes en las escuelas como a lo que se debe enseñar a los profesores, ya sea en la educación inicial o continua. Las competencias y aprendizajes planteados en la base –que conduce a la estandarización del currículo y la apostilla- están directamente vinculados a las matrices de las pruebas censales y al sistema meritocrático de metas vinculadas al bono (Freitas, 2018).

La estandarización del currículo en la BNCC se evidencia a través de un código alfanumérico que combina la etapa de la educación básica, el grupo de edad, el componente curricular y la habilidad a desarrollar, lo que puede resultar en la profundización de los controles sobre el trabajo docente, con efectos nocivos en la autonomía de estos docentes, profesionales y escuelas. El BNCC, por lo tanto, busca resolver el problema de la publicitada crisis de la educación a través de una gestión y controles centralizados, lo que ha sido destacado por sus impulsores (Movimiento Base) como su gran mérito.

Esta centralización de controles surge como expresión de hiperburocratización y se despliega en la subsunción de los docentes a un proceso de trabajo limitado por la delimitación del complejo trabajo pedagógico. En Brasil, la implementación de la BNCC, ligada a evaluaciones censales, metas e indicadores, ha servido de referencia para un conjunto de medidas que están alterando las normas vigentes de carrera docente en el sector público³, especialmente para implementar una nueva reorganización basada en sobre desempeño y criterio meritocrático. A este proceso se suma el modelo de distribución y transferencia de recursos de los gobiernos estatales a los municipios, también con base en criterios de desempeño en las evaluaciones censales⁴.

Otro elemento que merece ser destacado en esta exposición sobre la hiperburocratización es el uso de las nuevas tecnologías en la gestión y la docencia. Este proceso, que ya avanzaba a pasos agigantados en Brasil, está ganando celeridad en el contexto de la pandemia de Covid-19. Sin embargo, vale la pena hacer aquí una digresión sobre este tema, de acuerdo con lo señalado en la primera parte de este trabajo.

² En el esquema de autonomía controlada, la colegialidad regida por los principios de la gestión democrática se convierte en un tipo de participacionismo restringido a la implicación en el cumplimiento de fines heterónomos.

³ La reorganización de la carrera docente por caminos meritocráticos ya se está dando en algunos estados de la federación, como Rio Grande do Sul y São Paulo -BR.

⁴ Esto ya ocurre en el estado de Ceará - BR.

La misión esencial de la administración de empresas es, sin duda, promover y acentuar el sistema de control, eliminar la resistencia de los trabajadores para estimular la producción de valor, elemento que ya estaba incluido en las proposiciones de Taylor y su dirección científica. Las tecnologías, por su parte, cumplen la función de elevar la productividad del capital y de la mano de obra para producir mayor plusvalía relativa. Estas tecnologías establecen nuevos tipos de controles y seguimiento de actividades para abaratar los costes de producción.

En el sector público educativo, como en las empresas privadas, las nuevas tecnologías han servido para reducir costos y agilizar estructuras administrativas. Las tecnologías, en especial las informáticas, han cumplido el rol de retención de datos burocráticos alimentados por las unidades escolares, lo que, combinado con el proceso de reducción del personal administrativo, se ha traducido en una mayor intensificación del trabajo. Las compras en línea, la rendición de cuentas, la agenda electrónica, el flujo escolar, las calificaciones y la asistencia son ejemplos de información que alimenta los sistemas centralizados de información y gestión. Ejemplos de ello son los sistemas integrados de gestión y las secretarías digitales implementados en los sistemas educativos y universitarios brasileños, estas herramientas de gestión se caracterizan por la transferencia de tareas administrativas (actividad intermedia) al cuerpo docente y por la ampliación de tareas para los equipos que actúan en administración.

Según Dal Rosso (2008, p. 42) el trabajo intensificado es la condición que exige más “esfuerzo físico, intelectual y emocional de quien trabaja con el objetivo de producir más resultados, considerando el trayecto, la mano de obra empleada y las condiciones técnicas”. En la esencia de la noción de trabajo intensificado, acuñada por el autor, está la noción de que todo trabajo implica gasto (cualitativo y cuantitativo) y energías (físicas, psíquicas y emocionales) del trabajador o colectivos de trabajadores.

La pandemia del Covid-19 abrió una ventana de oportunidad para impulsar el uso de las “nuevas tecnologías” en la educación. Grandes grupos de *Silicon Valley* en EE. UU., incluido *For Education*, así como varios grupos privados, aprovecharon la oportunidad para ofrecer un menú de servicios para el sector educativo. En Brasil, se firmaron varios contratos de emergencia entre gobiernos (estatales y municipales) y empresas para que plataformas de educación a distancia, Media Center, consultorías, clases de TV abierta, folletos y otros materiales impresos, modali-

dades de productos que se encuentran entre los más expresivos.

El hecho es que muchas de estas herramientas quedaron como legados de la pandemia para la educación, pues ya se han incorporado a las redes de educación pública de todo el país. Parte de este legado es la flexibilización y estandarización de la educación híbrida y a distancia en la educación básica, en pleno contexto de la pandemia. Al respecto, cabe destacar que estas tecnologías digitales aplicadas a la docencia continúan implementándose en combinación con la Base Curricular Común Nacional (BNCC), así como, por sus derivaciones destinadas a la formación de docentes y directores de escuela.

Inmiscuirse en las mediaciones y en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un deseo de quienes propugnan el gerencialismo y las tesis empresariales para la educación. Por su alcance, estas nuevas tecnologías aplicadas a la docencia pueden facilitar el marco de trabajo del docente y establecer una especie de “panóptico pedagógico”, o incluso un sistema de vigilancia constante sobre las clases. Entendemos que se trata de un retroceso a un nuevo tipo de tecnicismo, o hipertecnicismo basado en estas “máquinas de enseñar”, que debe inducir a una mayor fragmentación y descalificación de la labor docente que puede caracterizarse por una profundización de la separación entre concepción y ejecución. La estandarización curricular y la simplificación de las clases, cada vez más reducidas al estricto cumplimiento del programa, se combinan con el fetiche de los artefactos de uso digital en la educación, como computadoras, tabletas y celulares, como nuevas herramientas didácticas.

Lo que sucede en la educación a distancia es un tipo ideal de fragmentación y descalificación. En la educación superior privada, donde predomina la Educación a Distancia (EaD), la palabra “docente” incluso desaparece. EaD puede ser considerado como el cementerio de la enseñanza. En EaD encontramos creadores de contenido, actores, tutores, etc., un trabajador prepara el contenido, otro lo registra, uno diferente prepara la evaluación y otro hace la corrección. Existe una gran disparidad entre el gran crecimiento de la matrícula en las instituciones de educación superior privadas en relación con el bajo crecimiento del número de trabajadores docentes en estas instituciones, donde la educación a distancia es cada vez más importante. El caso extremo es el de Laureate, que ha estado utilizando robots para corregir actividades, sin siquiera informar a los estudiantes de este mecanismo, en un caso más claro y

absurdo de malversación, incluso para los estándares de la educación mercantilizada⁵.

Este entusiasmo por los recursos tecnológicos está, en gran medida, asociado a la ideología de la educación 4.0 para atender las nuevas demandas del capital y la industria 4.0⁶. Sin embargo, a pesar de esta ideología discursiva, el uso de las nuevas tecnologías digitales parece estar más ligado a los intereses de los reformadores empresariales, comprometidos con profundizar las reformas educativas en la dirección de evaluaciones censales, políticas de rendición de cuentas y la reconfiguración de la profesión docente centrada en criterios meritocráticos y desempeño por metas, para lo cual los controles digitales son centrales. Este gerencialismo ha ido ganando nuevos contornos con la implementación de plataformas de educación a distancia, centros de medios y otros recursos, que pueden servir para recopilar todo tipo de datos y establecer nuevos controles sobre el trabajo de los docentes que, como ya hemos señalado, permitirán para una mayor exposición, incluso sobre su trabajo en el aula.

En diálogo con Saviani (2008), el uso de estas “máquinas de enseñar” expresa, en cierto modo, un alejamiento de la pedagogía tecnicista descrita por él. Esta concepción pedagógica se caracteriza por el sometimiento del docente y los alumnos al dictado de los métodos y técnicas de enseñanza, transformándolos en ejecutores, es decir, ambos son colocados en una “posición secundaria” y sujetos a una creciente “burocratización”. (Saviani, 2008, p. 13-14). Los recursos tecnológicos sirven de apoyo en las clases dentro de la escuela, por lo que, en cierto sentido, pueden ser considerados como aliados del trabajo docente. Sin embargo, ante la creciente mercantilización de la educación, se hace imperativo comprender sus múltiples efectos y las formas de subsunción del trabajo (Marx, 1986) y la precariedad que resulta de su aplicación en la gestión de los sistemas educativos y en las escuelas.

Estudios de sociología y economía del trabajo han señalado que la precariedad⁷ del trabajo y la precari-

5 <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate-demite-120-professores.shtml>

6 La educación 4.0 surge como un nuevo concepto de enseñanza cuyo enfoque principal es transformar la educación a través de tecnologías avanzadas y automatización.

7 La precariedad del trabajo puede definirse como el resultado de un proceso de desvalorización de ciertas ocupaciones en una determinada jerarquía social a niveles inferiores insatisfactorios de redistribución material simbólica. En el caso de los docentes, la precariedad se expresa en el creciente proceso de despido que culmina en la mayor precarización laboral. Precarización determinada por el debilitamiento de las formas de contratación.

zación, derivada del uso de las nuevas tecnologías, se ha expresado con mayor agudeza en el trabajo regido por plataformas y controlado por algoritmo, cuyos ejemplos más emblemáticos son el trabajo de repartidores (Cant, 2021) y conductores de aplicaciones (Abílio, 2020). Sin embargo, ya es posible encontrar varios elementos característicos de este tipo de gerenciamiento automatizado en las plataformas de EaD, en los centros de medios que ahora se están empleando en los sistemas e instituciones educativas en todos los niveles.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de expansión de la burocracia (o hiperburocratización) en los sistemas educativos, como hemos tratado de demostrar con el caso de São Paulo, tiene como fuente de inspiración los métodos gerenciales adoptados en las empresas privadas. Partimos del supuesto de Weber de que la burocracia se caracteriza, entre otras formas, por la creciente institución de mecanismos de control y poder. Hemos visto cómo esto se expresa en el predominio creciente, en las sociedades modernas, de una burocracia de tipo monocrático. En las empresas hipermodernas (Pagés, 1987) los controles han evolucionado hacia formas de manipulación de la subjetividad, con el uso de más autonomía, pero controlada, lo llamó Quantophrenia. Estos mecanismos, sin embargo, van acompañados de controles centralizados mediante tecnología.

En la reforma del aparato estatal, bajo los criterios de la nueva gestión pública, el énfasis dado a los mecanismos de control de resultados ha estado marcado por el uso de tecnologías digitales acompañado del creciente empleo de la rendición de cuentas. Estos mecanismos están siendo utilizados por los sistemas educativos dada la profundización y acercamiento de las relaciones, vía contratos de gestión, con la entrada de los Empresarios Reformadores (Freitas, 2012) en la agenda educativa en Brasil. El supuesto de que estamos ante un proceso de expansión de la burocracia puede ser confirmado, en Brasil, con el avance de las reformas educativas en curso, especialmente con la aprobación de la Base Común Curricular Nacional.

Aunado a este proceso, el contexto de la pandemia del Covid-19 abrió una ventana de oportunidad para acelerar muchas medidas encaminadas al uso de las nuevas tecnologías en la educación, las cuales han tenido efectos nocivos en el trabajo de los docentes con nuevas formas de subsunción y precariedad. Este “Admirable nuevo mundo” (Huxley, 2014) de

las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y el gerencialismo también se caracteriza por la precariedad que combina la expansión de los controles burocráticos (hiperburocratización), la intensificación del trabajo, la inhabilitación, la autonomía controlada y la rendición de cuentas.

REFERENCIAS

- Abílio, L. (2020). Uberização e juventude periférica: desigualdade, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. *Novos estudos. CEBRAP*, 39(03). <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030008>
- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatization in Public Education. Institute of Education, University of London*. https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 536-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Bernardo, J. (2004). *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. Cortez.
- Bresser-Pereira, L. (1998). A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle". *Lua Nova: Revista de Cultura Política*, (45). <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>
- Bresser-Pereira, L. (2011). Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. *Gestão & Políticas Públicas*, 1(2), 1-6. https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_reforma_gerencial_do_estado_teorias_politica_e_ensino_da_administracao_publica.pdf
- Cant, C. (2020). *Delivery fight: a luta contra os patrões sem rosto*. Veneta.
- Dal Rosso, S. (2008). *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. Boitempo.
- Dourado, L. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>
- Fisher, M. (2021). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* Autonomia literária.
- Freitas, L. (2012). Educadores versus reformadores empresariais: a disputa pela agenda educacional. *Revista APASE*, (13), 14-18.
- Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Idéias & Letras.
- Heloani, J. (2018). *Modelos de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade*. Cortez.
- Heloani, J. e Piolli, E. (2012). Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. *Revista APASE*, (13), 30-40.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration, United Kingdom*, 69, 3-19, Spring/1991.
- Hood, C. (1995). *Reforma gerencial do Estado de 1995*. <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>
- Huxley, A. (2014). *Admirável mundo novo*. Globo.
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa*. 3ª ed. Cortez.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21(38), 8-26. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>
- Lima, L. (2012). Elementos da hiperburocratização na administração educacional. In Lucena, C. e Silva, J. (orgs.). *Trabalho e educação no século XXI*. (pp.129-158). Xamã.
- Marx, K. (1984). *O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção capitalista*. 2.ed. Difel.
- Marx, K. (1986). *Capítulo VI: inédito de o capital: resultado do processo de produção imediata*. Moraes.
- Neves, M. (2005). A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In Neves, M. (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. (pp. 85-126). Xamã
- Pagès, M. et al. (1987). *O poder nas organizações*. Atlas.
- Piolli, E. (2010). Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento. (Tese de Doutorado). Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Piolli, E. (2013). Política educacional e gerencialismo: os programas e projetos da SEE-SP para a qualidade e suas implicações nas escolas, no trabalho e na saúde dos profissionais do magistério. Suplemento Pedagógico APASE.
- Piolli, E. e Souza, I. (2020). A gestão gerencialista do capital: a "paideia" empresarial do final do século xx e sua hegemonia ideocultural no século XXI. *Cadernos Cajuína*, 5,3. <https://cader-noscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/415>
- Piolli, E., Zucco-Piolli, G. e Heloani, R. (2016). A participação do setor empresarial nas políticas educacionais do Estado de São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente. Anais do XI Seminário Internacional de la Red Estrado. Ciudad de México. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/87.pdf
- Prestes, F. (1986). *Organização e poder: empresa, estado e escola*. Atlas.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Sulina.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Tragtenberg, M. (1980). *Burocracia e ideologia*. Ática.
- Tragtenberg, M. (2012). Educação e burocracia. UNESP.
- Tragtenberg, M. (2018). Escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, 39(142), 183-202. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>
- Weber, M. (1966). Os fundamentos da organização burocrática. In Campo, E. (org.) *Sociologia da burocracia*. (pp 16-27). Zahar.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade*. Vol.1. UNB e São Paulo.



CONSTRUCTIVISMO EDUCATIVO DESDE LA VIRTUALIDAD COMO POSIBILIDAD PEDAGÓGICA LIBERADORA

Educational constructivism from virtuality as a liberating pedagogical possibility

Luis Humberto Bejar, doctor, lbejar@epg.unap.edu.pe
Universidad Nacional del Altiplano, Puno-Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-8785>

Fredy David Quispe-Chambi, licenciado, fredy_quispe@colegiogiordanoliva.edu.pe
Colegio Giordano Liva, Juliaca-Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-8785>

Recibido: 20-07-2022

Aceptado: 21-10-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

La educación escolarizada, empleando la virtualidad, debe conllevar a que los(as) estudiantes se desarrollen integralmente. Asistimos a una pedagogía, durante la pandemia, donde las clases se impartieron de forma virtual, cosificadora, manipulada por la educación neoliberal, nada diferente a los años anteriores y actuales. El objetivo fue analizar, discernir y explicar cómo la pedagogía constructivista se desarrolló en el colegio Giordano Liva, desde la virtualidad, teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades educativas como búsquedas de paradigmas liberadores ante el mercantilismo instalado. El estudio siguió una metodología mixta, tanto cualitativa como cuantitativa, ambos se conjugaron para vislumbrar el recorrido y la proyección. Los resultados señalan que los(as) estudiantes valoraron el uso de la virtualidad como protección de la salud, sin haber dejado de lado la pedagogía constructivista. Se concluye que el constructivismo pedagógico, para el aprendizaje virtual, exige herramientas virtuales que permitan la interacción, diálogo y acompañamiento.

Palabras claves: Aprendizaje virtual, política educacional, pandemia, tecnología de la información.

Abstract

School education, using virtuality, should lead to the students developing comprehensively. We are witnessing a pedagogy, during the pandemic, where classes were taught virtually, reified, manipulated by neoliberal education, nothing different from previous and current years. The objective was to analyze, discern and explain how the constructivist pedagogy was developed in the Giordano Liva school, from virtuality, taking into account the limitations and educational potentialities as searches for liberating paradigms before the commercialism installed. The study was mixed, both qualitative and quantitative, both were combined to glimpse the route and the projection. The results indicate that the students valued the use of virtuality as health protection, without having neglected the constructivist pedagogy. It is concluded that pedagogical constructivism, for virtual learning, requires virtual tools that allow interaction, dialogue and accompaniment.

Keywords: Virtual learning, Educational policy, Pandemic, Information technology.

1. INTRODUCCIÓN

En los años 2020 y 2021 el mundo educativo se vio envuelto en un ritmo totalmente diferente en cuanto a los medios empleados para el ejercicio pedagógico, ya no desde las aulas, sino desde la virtualidad. En el contexto social-económico-político en el Perú, especialmente en la región Puno, las desigualdades han sido notorias desde siempre, estas se reflejaron tanto en las posibilidades de contar o no con las herramientas virtuales para poder acceder a clases como en las desigualdades marcadas por pedagogías cosificantes instaladas y que se acentuaron en estos años, sin variación del paradigma.

El contexto educacional peruano y latinoamericano reflejan males históricos que salieron a relucir particularmente durante la pandemia y que terminaron por revelar la verdadera situación, maquillada con las estadísticas; sin embargo, al confrontarla con la realidad (injusticia social, desigualdad e inequidad para el acceso a una educación de calidad, especialmente en el ámbito rural) se desploma en cadena sin mucho argumento para sostenerla, sino como un grito desgarrador que clama profundas reformas. La presente investigación, realizada en la institución educativa Giordano Liva de la ciudad de Juliaca, en el nivel de la secundaria, se situó sobre disyuntivas que se creían por buen camino; sin embargo, se tuvieron que replantear algunas prácticas, en esta época de clases presenciales, sin dejar de lado, desde ningún punto de vista, el constructivismo educativo como criterio ético de actuación. Tigse (2017) señala que “el paradigma constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible identificar problemas y articular soluciones” (p. 25). En tal sentido, la pedagogía constructivista también se plantea como alternativa para la transformación social y la construcción del conocimiento en la virtualidad.

A continuación, se abordarán dos temas que nos sitúan, uno en el contexto y el otro de análisis hermenéutico. Ambos nos ayudarán a comprender de manera sustancial el artículo y sus contenidos.

La pandemia nos situó en un escenario diferente desde la virtualidad, mas no desde enfoques educativos mercantilistas

Durante los años 2020 y 2021 las sesiones escolares se realizaron de manera virtual, en el Perú y en el mundo, donde el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes ha sido diverso. La educación remota en el sector público se desarrolló desde los canales de

televisión, radio y plataformas virtuales. En cambio, en el sector privado, se abordó de acuerdo al acceso, conectividad y capacidad de gestión de las TIC de las familias. La educación virtual exigía al menos dos aspectos pertinentes: el acceso a los contenidos y la interacción. Para el primer caso, se utilizaron diversos sistemas de gestión del aprendizaje y, para el segundo caso, hay una preponderancia del uso de las videoconferencias.

El colegio Giordano Liva, desde el año 2016, implementó criterios de aprehendizajes (empoderamiento) con la metodología constructivista como corriente de pensamiento que se construye desde la historia. Lo que no sabían sus directivos era que la pandemia los iba a poner en una situación diferente, es decir, enfrentarlos al reto de implementar la virtualidad como herramienta escolarizada.

La nueva situación, que puso en jaque el sistema educativo institucional del país, visibilizó la realidad de la salud paupérrima, la economía que se bate hace muchos años entre la mera formalidad y un alto porcentaje de la población que vive al día desde emprendimientos familiares; situaciones que tocaron a fondo la cotidianeidad de las familias, especialmente las más pobres. El sistema neoliberal continúa siendo y siempre lo será, un modelo que favorece a pequeños grupos de poder sumiendo a las grandes mayorías a la pobreza como sistema de supervivencia. Por ello, las políticas de Estado implementaron, una vez más, planes sociales, préstamos a bajo interés, entre otras medidas cuya finalidad fue aplacar la pobreza aguda. Bauman (2017) alerta sobre la insostenibilidad de este sistema:

La masa de seres humanos convertidos en superfluos por el capitalismo global crece sin parar y, ahora, está a punto de superar la capacidad del planeta para gestionarlos; existe una perspectiva plausible de que la modernidad capitalista (o el capitalismo moderno) se atragante con sus productos residuales, que no puede volver a asimilar, aniquilar o desintoxicar. (p. 45).

Antes de la cuarentena, para protegernos de la enfermedad, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) denegó el licenciamiento a muchas universidades en el país, situación que agudizó la realidad educativa, y que sumió desde marzo del 2020 a muchos y muchas jóvenes en la desesperación ante la incertidumbre por encontrarse en las márgenes de la exclusión sin posibilidad de continuar con sus estudios. Esta situación puso en

alerta a las familias con hijos e hijas en la secundaria ya que, a la crisis existente, se le sumaba la inquietud de no saber qué les depararía el futuro. El sistema educativo fue elitizándose de tal manera que, podríamos afirmar, la pandemia les resultó un escenario favorable por la inmovilización social.

Antes de la pandemia, los modelos de enseñanza impuestos por el mercantilismo educativo estaban instalados de tal manera que pocas instituciones educativas de educación básica estaban dispuestas a cuestionarlos. Ya con la pandemia esos modelos fueron, digamos así, como el eslabón perdido y reencontrado ya que se agudizaron estos estilos pedagógicos que resultaron de mucha comodidad y facilismo ante la incertidumbre. Solo tenemos que recordar que el uso de materiales pre-fabricados, como los textos escolares, se multiplicaron debido a que para muchos les resultó útil por la imposibilidad de tener internet en casa; asimismo, los materiales repartidos por las instituciones tanto en el ámbito rural como en las ciudades. Evidentemente que estos materiales no representaron una novedad, más bien se acentuó su uso como un bien utilitario y cómodo. Nos preguntamos ¿cuáles fueron las posibilidades que el sistema virtual podría haber generado en el sistema pedagógico? y, lamentablemente, nuestra respuesta es contundente: ninguno, ya que como dijimos antes, el sistema está infectado de los modelos con enfoques conductistas y cognitivistas. Las herramientas virtuales agudizan la creatividad para su uso interno manejando los programas o aplicativos insertos en los aparatos tecnológicos, pero esto no generó una creatividad en cambios de paradigmas pedagógicos, sino más bien sirvieron para potenciar estos enfoques modélicos.

Hemos podido constatar, que el Ministerio de Educación, desde las UGEL, se preocupaba por la obtención de resultados, comprobados bajo múltiples programas que debían completar los y las docentes usando la virtualidad. La administración sofocó, aún más, el aprendizaje. Esto trajo aparejado el uso desmedido de la conducta como hecho observable, tanto en las enseñanzas como en la administración. Todo el sistema impregnado de un enfoque conductista en el que, tanto los(as) estudiantes como los(as) docentes, estaban sujetos a condicionamientos porque unos(as) debían responder a los materiales preelaborados y otros(as) bajo el imperio condicionado de lo administrativo. Es decir, tenemos una regla de tres simples, la que cierra perfectamente: el Ministerio condiciona a las UGEL, estas a los(as) docentes y los(as) docentes condicionan a los(as) estudiantes.

Se continúa bajo el imperio de una educación netamente competitiva, es por ello que, se continúan realizando en las aulas, como antes de la pandemia y durante ella, el ensayo pedagógico tratando a los(as) estudiantes como objetos, que deben responder a los condicionamientos que la educación reproduce, manipulando los reflejos desde el condicionamiento (Watson, 1976). Una educación atravesada fundamentalmente por los estímulos y respuestas, por la permanente corrección ante los errores cometidos (Thorndike, 1999) y por las motivaciones o refuerzos positivos para llegar a la obtención de conductas deseadas (Skinner, 1994).

La política educativa mercantilizada encontró durante la pandemia un espacio fundamental, que garantizaba su funcionamiento en las clases virtuales. La virtualidad se enmarcó perfectamente desde el enfoque cognitivista, el que es un refinamiento del conductismo, ya que uno de sus postulados es que el cerebro humano es análogo a la computadora, y por qué no a los aparatos más pequeños como son los celulares ya que muchas de sus funciones son iguales a las de una computadora. Aquí, abundaron los tutoriales, para cada clase, para cada informe. Los tutoriales fueron la guía por excelencia, sin ellos se hacía muy difícil subir tareas a las aulas virtuales o las de llenar cualquier tarea.

La herramienta virtual no solo constituyó un medio, sino que también se transformó en un fin, es decir, que lo que menos importaba eran los procesos del aprehendizaje, más bien primaba el relleno de actividades para conseguir el cumplimiento de tareas; el fin justificaba los medios, como postula el positivismo pragmático (Dewey, 2004); en el caso de la virtualidad ambos cumplían la misma tarea. En vez de haber encontrado un nuevo paradigma, se continuó, bajo este mismo enfoque, usando los materiales especializados, tanto impresos como virtuales, los mismos que se hacían antes de la pandemia, cómo se continúan usando ahora; esos materiales que justifican el biologismo-cognitivo (Montessori, 2004), en la que la enseñanza se hace de manera gradual sabiéndose que el cerebro actúa como una esponja. Está muy claro que, la virtualidad, fomentó con mucho entusiasmo, los refuerzos positivos, los mismos que son condicionantes para los(as) estudiantes (Bandura, 1982).

Tanto los enfoques conductistas como cognitivistas fueron de mucha utilidad durante la pandemia en las clases virtuales, sin encontrar unas formas más creativas para que el aprehendizaje sea más ágil y menos agresivo hacia las personas. Hoy regresamos

a la presencialidad y la educación continúa bajo los mismos enfoques. Aunque muchas voces dicen, tal vez para autocomplacerse, que los(as) estudiantes ganaron mayor autonomía, pero este pensamiento va más en sintonía con la autosuficiencia que con la construcción colectiva del conocimiento. Lamentablemente tenemos que afirmar que la virtualidad se usó más como una herramienta de control en todo su conjunto, que como un medio para ayudar a la educación integral.

La institución educativa Giordano Liva, cuando comenzó la pandemia, se vio sofocada con la premura del tiempo, sin saber hasta cuando duraría esta enfermedad. Marzo fue un mes en el que se usó *WhatsApp*; en abril usaron, a modo de préstamo, el *Jitsi Meet*; y recién en mayo, con dominio propio se comenzó a usar la plataforma virtual contando con: correo electrónico institucional, *Google Meet* y aula virtual. El desafío que se plantearon fue el cómo continuar la educación pedagógica bajo la metodología constructivista, pero ahora desde un escenario virtual.

Hermenéutica virtual, una posibilidad pedagógica constructivista

Interpretar, buscar sentido, encontrar claves que nos permitan ahondar sobre el uso de la virtualidad no representa un inconveniente porque, como expresamos en el apartado anterior, todos se pusieron manos a la obra ya que el apremio lo exigía. Lo que sí representa una complejidad es hacer hermenéutica usando la virtualidad como una herramienta, pero enfocada desde la metodología constructivista para el aprehendizaje. Queremos plantear algunos criterios reflexivos que se pueden tener en cuenta y que de hecho se tuvieron en consideración en la institución educativa Giordano Liva durante la pandemia. Recordemos que el constructivismo, como metodología en sí misma, recrea los procesos del aprehendizaje de manera dinámica, en la que la participación de los sujetos o estudiantes debe ser interactiva y colaborativa, para recrear la intersubjetividad como construcción del pensamiento colectivo, evidentemente desde el sujeto cognoscente que se abre a la experiencia de los(as) otros(as).

Reflexionemos algunos de ellos:

- La educación, desde la virtualidad, contempla las experiencias previas y las actuales: partir de textos preelaborados conlleva en sí mismo a una educación descontextualizada, sin cuerpo intrahistórico y sin procesos de internalización que procuren poner en situación al sujeto para aprendizajes próximos. La virtualidad es una herramienta que no anula la interacción de

los(as) estudiantes: entre ellos(as) y con los(as) docentes; todo lo contrario, se debe procurar a todas luces compartir las experiencias sobre los temas que se están tratando, dejar los tiempos adecuados para expresarse. Recordemos que la expresión oral, el lenguaje es una fuente de comunicación, y si esta tiene que ver con las experiencias, pues se cualifica por el hecho de circunscribirse en la cultura que comparte el colectivo.

El reto de los(as) docentes es que, desde lo compartido, trabajen la zona de desarrollo próximo, es decir, continuar con los nuevos aprehendizajes, nuevos conocimientos que les ayude a la construcción de saberes, los que nuevamente se internalizan como procesos de apropiación (Vygotsky, 2015).

- La virtualidad como herramienta no anula las mediaciones para el aprehendizaje, porque estas están presentes o estuvieron durante diferentes momentos de su propia historia. Los compañeros y compañeras constituyen una mediación prioritaria por las horas que comparten en las aulas y que ayuda a la retroalimentación para su desarrollo integral. Los(as) docentes son otra mediación que juegan el papel de acompañar a los(as) estudiantes para que asuman su protagonismo como sujetos de nuevo conocimiento. Rodríguez (2013) expresa respecto al espacio constitutivo del aprendizaje que, se entiende “a sí misma como una comunidad de aprendizaje y de valores, la escuela marca un límite simbólico, como cualquier otra comunidad, cuya frontera es muy clara y bien trazada en algunos casos, o más difusa en otros (p.180). Es claro que el contexto social, cultural e histórico son mediaciones ya internalizadas y que con nuevos aprendizajes los y las estudiantes toman nuevas posturas en ese contexto, que les es propio y no extraño.
- Estas mediaciones, entre otras, como la familia que fue clave porque el colegio se trasladó a la casa, fueron y son, dentro del constructivismo pedagógico, un pilar en el que se sostiene la educación digna y no fraudulenta. No se reduce la educación a la relación entre estudiantes y docentes, sino que todo lo que rodea al mundo en el que viven y descubren entra en juego interactivo para una madurez intrapersonal y comunitaria.
- Los(as) estudiantes recrean sus vidas compartiendo, desde la virtualidad, los signos y símbolos que le dan significado a sus historias, las que se construyen desde lo vivido y las que

les hayan dicho algo. El valor de la historia no se mide por lo que uno hace o consigue, esta manera de percibir está marcada por apariencias egocéntricas, por imposiciones de corte competitivo que, al fin y al cabo, son solo para sobrevivir en un mundo manipulado por el mercantilismo. Los significados son los que calaron profundamente en cada ser humano, los que les dieron y dan significado a la historia en construcción, los que dan sustento al caminar. Estos significados y símbolos, es decir, las connotaciones que representan a cada quien, son fundamentales para la educación en las aulas. Por ello, los libros de textos prefabricados solo tienen sentido para quien los comercia, pero no para las historias de cada ser humano.

Por ello, los aprendizajes aprehendidos son de gran valor cualitativo, porque están relacionados con sus vidas, su historia, su cultura, su barrio, familia, amigos(as), por lo que todo aprehendizaje que se relaciona con sus conocimientos del entorno señalado será significativo y lo o la pondrá en situación para los nuevos, siempre desde el anclaje anterior (Aububel et al., 1983).

- Las clases virtuales abren a los y las estudiantes a conocimientos construidos desde la colaboración interactuada. No son una isla, son un colectivo que precisa de comunicación, de contactos, de diálogos abiertos. La virtualidad es una herramienta que ayuda a que la interacción no se pierda, pero también no puede ser el medio por excelencia, por el mismo hecho que la adolescencia es una etapa en que el contacto directo es fundamental. En la época de pandemia, el colegio Giordano Liva procuró que exista mucho diálogo, participación e interacción durante las clases, que la confrontación de ideas exista, que la construcción colectiva del conocimiento sea una prioridad.

La virtualidad, aunque sea un medio y no un fin en sí mismo, colabora en la edificación de la intersubjetividad siempre y cuando los(as) estudiantes interactúen permitiéndose la superación del individualismo que la virtualidad en sí puede generar. Recordemos que no están uno(a) al lado del otro(a) y esto es ocasión para la pérdida de la interacción. La comunidad educativa siempre es y será un desafío, que como diría Freire (2005) que “implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad” (p. 86-87), es decir que, se constituye en una “ciudad educativa” (p.88).

- La investigación es un eje fundamental, en la que la virtualidad media para conocimientos discernidos y serios. Antes de la pandemia,

el colegio Giordano Liva puso el acento en la investigación, es decir, la de procurar que los aprehendizajes sean una cuestión de búsquedas, de escudriñar nuevos aportes a los diversos trabajos que realizan los(as) estudiantes. Se cree que, por ejecutar clases virtuales, es fácil tener este eje investigativo ya que se pueden extraer informaciones rápidamente. Pues no es así, ya que si la investigación (que tiene como sustento la visión sobre la realidad, el pueblo y sus necesidades) ingresa en un plano filosófico y antropológico, y no solo de búsquedas de información para copiar y pegar (Bejar, 2017).

La investigación se convierte así en un criterio del aprehendizaje en la que sitúa a los(as) estudiantes como sujetos privilegiados(as). La investigación es inherente al constructivismo como metodología que involucra a los(as) estudiantes en una dinámica creativa, libre y de búsquedas colectivas para sustentar sus diversos trabajos.

- La virtualidad puede romper con el viejo y reiterativo *slogans* enseñanza-aprendizaje para solidificar el paradigma aprehendizaje-mediadores/as del aprehendizaje
- El aprovechamiento de la virtualidad conlleva a la inserción cultural, política, económica entre otras que tienen que ver con la cotidianeidad.

2. MÉTODO

El ámbito en el que se desarrolló la investigación fue la institución educativa Giordano Liva de la ciudad de Juliaca (Puno, Perú). Nos enfocamos en recoger información de los(as) estudiantes en relación a sus opiniones y reflexiones sobre las clases durante los años 2020-2021, especialmente, para indagar sobre la metodología constructivista desde la virtualidad. El enfoque de la investigación fue mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, se implementaron dos instrumentos: un cuestionario y una guía de entrevista. Ambos permitieron vislumbrar la tendencia del pensamiento referido al método pedagógico constructivista desde el uso de la virtualidad. El soporte de la metodología presente es sociocrítico con acento hegeliano permanente y desde sustratos filosóficos-antropológicos-sociológicos.

El cuestionario consta de siete (07) preguntas dirigidas a estudiantes del nivel de educación secundaria. El total de encuestados(as) fue de 95 estudiantes (N, muestra) de un total de 98 pertenecientes a dicho nivel, desde el primer grado hasta el quinto grado de estudios. Cada estudiante debió responder a las preguntas marcando las alternativas: mu-

cho-poco-nada. De esta manera los resultados que expondremos nos dieron una tendencia de lo que piensan los y las estudiantes. El instrumento comprende los ítems referidos en la Tabla 1.

La guía de entrevista constó de dos preguntas abiertas dirigidas a estudiantes del nivel de educación secundaria. El total de entrevistados/as fue de 95 estudiantes (N, muestra) de un total de 98, del primero al quinto año de estudios. Estas se realizaron en grupos por cada salón, siendo un total de 20 grupos. Luego, se tradujeron en un cuadro que se expondrá en los resultados. Las entrevistas giraron en torno a dos preguntas abiertas, cuyas respuestas fueron muy variadas:

1. ¿Podría decirnos de qué forma le ayudaron las clases virtuales? Explique.
2. ¿Conoce la experiencia de algún familiar, amigo o vecino que estudie en otra I.E. y que haya tenido dificultades para acceder a clases virtuales? Comente.

3. RESULTADOS

El orden en el que se exponen los resultados será (a) el cuestionario y sus resultados, (b) la guía de entrevista y sus resultados, ambos acompañados de una reflexión que nos permitirá encarar la discusión en el punto posterior. Queremos dejar en claro que los resultados son solo tendencias que nos permiten interpretar la realidad desde la reflexión hermenéutica para replantear acciones pedagógicas, siempre

desde criterios humanizantes de la educación.

La Tabla 1 expresa los valores que se le asignaron a cada pregunta.

La Figura 1 es solo una forma de visualizar de manera nítida los resultados de la Tabla 1. La exponemos ya que resulta representativa como imagen.

Está claro que, en cuanto al uso de la virtualidad para el aprendizaje, la Figura 1 muestra que (1) es de un nivel medio, siendo este muy elevado con respecto al 2.11% o al 12.63%. Lo que queda muy evidente es que el uso de la virtualidad no es una prioridad. A la vez el 85.26% demuestra que las clases fueron dadas de manera regular y que fue una herramienta que no los dejó fuera del sistema. Esta afirmación tiene coincidencia con respecto a la plataforma de la institución, en cuanto a su interacción con ella (2). Por lo tanto, tenemos una base fundamental, de lo amigable de la plataforma como ayuda de esta herramienta al aprendizaje, bases que marcan la tendencia con respecto a las lecturas críticas, fundamental dentro de la metodología constructivista (3) siendo de un término medio alto 60%. Las lecturas que se realizaban de manera diaria en la presencialidad, pasaron a llevarse a cabo dos veces a la semana, por el tiempo de virtualidad que debía respetarse. Estos tiempos cortos pasan factura al momento de analizar la criticidad de la lectura.

La valoración de la virtualidad ante posibles nuevas dificultades que no permitan la presencialidad

Tabla 1
Valoración cuantitativa de puntajes obtenidos del cuestionario

N°	PREGUNTAS	N	Valoraciones					
			Mucho (f)	Mucho (%)	Poco (f)	Poco (%)	Nada (f)	Nada (%)
1	¿Considera que el uso de la virtualidad le ayudó en el aprendizaje durante los años 2020-2021?	95	2	2.11	81	85.26	12	12.63
2	La plataforma virtual que usa el colegio Giordano Liva, ¿es amigable?	95	54	56.84	25	26.32	16	16.84
3	¿Considera que el uso de las clases virtuales ayudó a la lectura crítica?	95	25	26.32	57	60.00	13	13.68
4	¿Cree usted que las clases virtuales representan un medio alternativo valioso ante eventualidades que no permitan el acceso al colegio?	95	78	82.11	12	12.63	5	5.26
5	¿Se ha sentido acompañado/a durante las clases virtuales por los/as docentes?	95	41	43.16	38	40.00	16	16.84
6	¿Las clases virtuales le ayudaron a ser creativo/a, tanto para el uso de sus propios cuadernos como para manifestar sus propias ideas?	95	31	32.63	34	35.79	30	31.58
7	¿Considera que tiene ventajas el uso de un correo institucional y no personal?	95	65	68.42	26	27.37	4	4.21

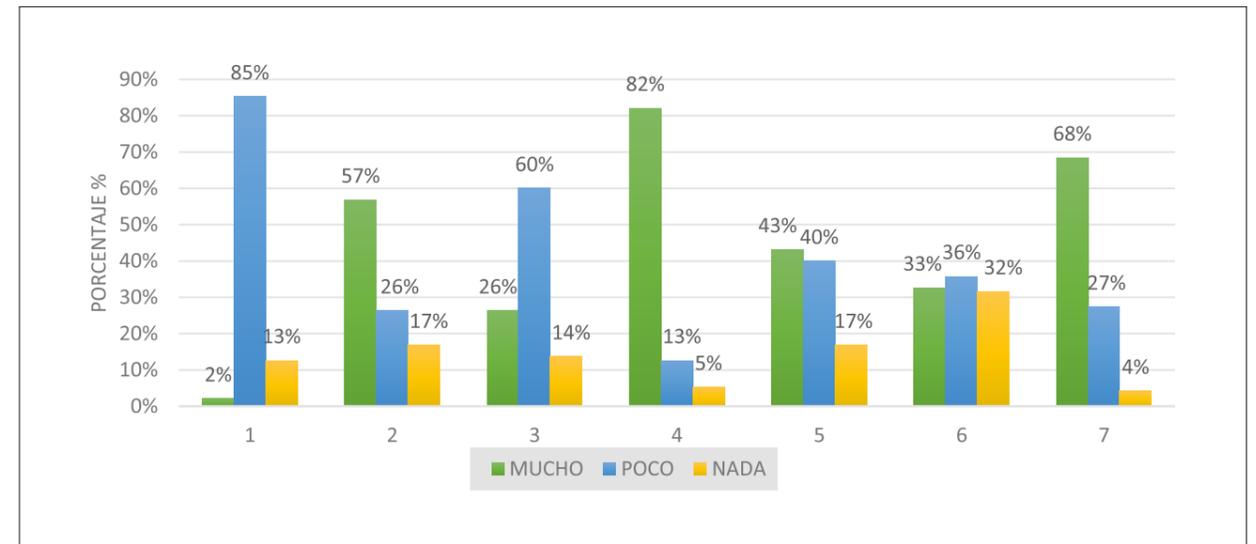


Figura 1
Valoración cuantitativa de puntajes obtenidos del cuestionario

(4) es valorada de manera muy positiva, 82.11%, lo que deja entrever que, entre el bajo porcentaje de la pregunta 1 y el alto porcentaje de la 4, existe una aprobación del uso de la misma; pero si la decisión oscilara entre asistir o no a clases presenciales, pues seguramente la respuesta sería que la presencialidad es su prioridad, sin dudarlo. No es la negación de la virtualidad, sino que ellos(as) quieren estar juntos en el aula y otros espacios.

En cuanto a la pregunta (5) sobre el acompañamiento de los docentes, lo cual es fundamental como una de las mediaciones del aprendizaje en la peda-

gogía constructivista, se observó un porcentaje ligeramente superior (43.16%) al punto medio 40%. Lo importante es que entre ambos y contemplando las dificultades de dar clases diariamente de manera virtual, es bastante aceptable.

La respuesta brindada por los(as) estudiantes a la pregunta 6 es llamativa ya que mantiene una media casi perfecta entre las calificaciones dadas (32.63%, 35.79% y 31.58%) con respecto a la creatividad, uso de cuadernos propios y la manifestación de sus ideas, siendo pilares para una pedagogía liberadora y no cosificadora. Podríamos decir que la virtualidad

Figura 2
Valoración cualitativa de las clases virtuales

Pregunta	Dimensión	Valoración cualitativa
1. ¿Podría decirnos de qué forma le ayudaron las clases virtuales? Explique	Dimensión Académica	Nos permitieron avanzar sin perder clases. Ampliar la lectura crítica-pasión por las letras. A tener la plataforma propia del colegio. Se podía enviar las tareas al aula virtual con facilidad. Para hacer mejor las actividades. A tener mayor conocimiento de la tecnología. A investigar y encontrar información con facilidad. Ser cuidadosos con los apuntes.
	Dimensión social	A ser participativos/as. A la creatividad en el relacionamiento con los(as) compañeros(as). A contactarnos y estudiar en tiempos difíciles. Valorar la familia. Nuevas formas de comunicarnos.
	Dimensión personal	Recrear la imaginación. A la responsabilidad/libertad/autonomía. A ejercitar la paciencia. A no arriesgar la salud. Distribuir el tiempo. A vivir la época de Covid-19 como una experiencia nueva y fortalecernos.

Nota. Se presentan las valoraciones cualitativas para la pregunta 1 de la guía de entrevista aplicada a estudiantes del nivel secundario de la I.E. Giordano Liva.

puede representar, a esta edad, un muro de contención para la libertad de expresión y uso de sus instrumentos como los cuadernos en el cual deberían ser creativos y creativas.

La última pregunta (7) sitúa a la institución ante una clara opción por contar con plataforma propia que permite a los(as) estudiantes tener correos institucionales y no personales. Se constata en el 68.48% de aceptación de la misma. Esta opción institucional en tiempo de pandemia y conservada en la actualidad fue y es un salvavidas ante cualquier eventualidad.

Dejamos claro que estos porcentajes solo reflejan una posible tendencia, no siendo pensamientos absolutos, por lo que los números tampoco lo son.

Respecto a la entrevista, el análisis nos llevó a una clasificación en dimensiones para poder percibir mejor las opiniones recolectadas en las respuestas.

El dividir la valoración cualitativa, en tres (03) dimensiones, nos permite apreciar las respuestas con mayor claridad, sabiendo que todas trabajan de manera integrada (Figura 2). En cuanto a la dimensión académica se puede apreciar que la virtualidad fue, durante la pandemia, una herramienta constructivista para el aprehendizaje, estas respuestas se conjugan con las respuestas dadas desde el enfoque cuantitativo, por la valoración de ambos, aunque haya discrepancias, no tanto por el constructivismo pedagógico, como por el uso cotidiano de la virtualidad. Haber tenido acceso sin interrupciones, les permitió recrear la educación crítica, investigativa, como proceso sin búsqueda de resultados, entre las otras expuestas.

¿Cómo crecer y madurar desde la dimensión social a través del uso de la virtualidad? Pregunta

que se encuentra entre líneas y cuya respuesta se deja ver en lo que los(as) estudiantes expresan. La participación, la creatividad en el relacionamiento, el estar con la familia todo el tiempo, son rasgos que los(as) involucran de otra forma, con otros signos y significación. El encierro entre comillas abrió posibilidades nuevas para la comunicación, que, si bien no son las adecuadas, fueron fundamentales para el cuidado de la salud.

No se puede negar que los(as) adolescentes no están abiertos al mundo, pues la dimensión personal desde la situación que vivieron dicen ellos(as), los introdujo a una experiencia nueva que fortaleció su responsabilidad, autonomía y a crecer en paciencia, imaginación. Son aspectos sustanciales sobre los que se asienta sus procesos del aprehendizaje, y que conllevan a que el constructivismo desde la virtualidad no dejó de ser una opción institucional

En cuanto a la segunda pregunta, las respuestas fueron puestas de manera general ya que las mismas nos permiten mejor visibilidad para la discusión.

La respuesta brindada nos permite acercarnos a la percepción de la realidad vivida por estudiantes de otras instituciones; a comprender que las desigualdades sociales son palpables, que muchos(as) estudiantes tuvieron problemas para asistir a clases por carencias económicas claras; a entender que el sistema educativo no estuvo ni está para encarar una educación inclusiva y menos desde metodologías constructivistas, como lo expresamos en la primera parte.

Todas las dificultades expresadas en la segunda pregunta, nos sitúan ante un escenario de presencialidad de lo contrario la educación continuará con un nivel bajo y exclusivo por la ausencia de políticas públicas que miren a la educación como una prioridad y no como un accesorio al país.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados se plantea la valoración del aprendizaje durante la virtualidad como un aspecto poco efectivo. Sin embargo, no se aprecian las herramientas virtuales como un obstáculo para su consecución. La explicación para encarar esta incongruencia podría deberse a la metodología de aprehendizaje al que estaban habituados los(as) estudiantes. Se reconoce la investigación, enfocada desde el aprendizaje por descubrimiento, como aspecto central de la metodología de aprehendizaje. Este descubrimiento de los nuevos conocimientos sustentados por los conocimientos previos, tiene una particularidad, que demanda la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento. Tal como señalan Vargas et al. (2020) con esta metodología de aprendizaje “es necesario e importante hablar de una solidaridad académica en el estudiante, es decir, el aprendizaje colaborativo que nos permite enfocarnos en la experimentación del estudiante en lo que denominamos equipos de aprendizaje” (p.364). Entonces, la identidad de los(as) estudiantes en su proceso de aprehendizaje no solo tiene que ver con la posibilidad de investigar y encontrar información con facilidad sino de compartirla, discutirla y contrastar desde el diálogo cercano y fraterno, que demandan situaciones de cercanía que no les ofrecía la virtualidad.

Una de las estrategias de la institución educativa Giordano Liva para fortalecer el aprendizaje de los(as) estudiantes es la realización de la lectura diaria. Tal como se indicó anteriormente, durante las clases virtuales se realizaron las mismas con menor frecuencia, sin descuidarlas. En palabras de Solé (2011) para que el(la) estudiante “pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sea capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros” (p.36) que serán el soporte y la mediación. La lectura es una actividad personal y colectiva de significación social de acuerdo a los valores y contenidos que nos permite el contexto histórico-cultural. En esa situación de pandemia y de aprendizaje virtual, ha significado un desafío, puesto que los(as) estudiantes desarrollan la *praxis* lectora en espacios físicos concretos que no necesariamente han estado adaptados de forma óptima para el nivel de atención, concentración, abstracción y participación que exige.

El constructivismo desafía la educación estandarizada y homogénea para situarla desde una cons-

trucción del conocimiento y su aprehensión desde la territorialidad y una educación personalizada que incluya plenamente a los(as) estudiantes. El acompañamiento de los(as) docentes es fundamental a la hora de encarar el aprendizaje porque exige una presencia activa que prepara el terreno fértil para la construcción cooperativa, colectiva y solidaria del conocimiento. Este proceso de acompañamiento demanda una cercanía por parte del o la docente, que se ve como una limitante cuando los(as) estudiantes tienen dificultades para conectarse o para participar activamente en las clases virtuales. De acuerdo con Marimon-Martí et al. (2022) repercute directamente en la calidad de la experiencia del aprendizaje, “la falta de recursos tecnológicos existentes en los hogares, la falta de recursos flexibles y adaptados a los programas y contenidos y la calidad de la conexión a Internet” (p.7).

La pedagogía constructivista asumida por la institución educativa Giordano Liva se recrea en el aprendizaje virtual de los(as) estudiantes. El compromiso formativo de mantener una educación holística de calidad orientada por valores humanos, sociales y científicos no se pierde en la virtualidad, sino que se busca efectuar utilizando las herramientas tecnológicas disponibles, sin perder de vista las brechas y carencias que los y las estudiantes tienen para el acceso a la virtualidad.

Conclusiones

Las conclusiones que se presentan no son definitivas, sino que marcan una pauta de reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, en particular desde la *praxis* formativa que se desarrolla en un contexto excepcional como lo es la pandemia del Covid-19. A continuación, planteamos algunas conclusiones que permiten comprender la amplitud y profundidad de recrear una pedagogía constructivista en el entorno del aprendizaje virtual.

La vía preferida para enfrentar el proceso de aprendizaje al que los(as) estudiantes aspiran es la presencialidad, por la riqueza que esta ofrece a la hora de construir solidariamente el conocimiento con la participación activa colaborativa y cooperativa, que es una característica particular de la pedagogía constructivista. Sin embargo, se asume con naturalidad que la virtualidad en la educación básica es un medio alternativo valioso ante la pandemia del Covid-19 que se ha gestado en condiciones de urgencia e incertidumbre.

Figura 3
Valoración cualitativa de dificultades para el acceso a las clases virtuales

Pregunta	Valoración cualitativa
2. ¿Conoce la experiencia de alguien que estudie, sea un familiar o amigos/as, vecinos/as, en alguna institución educativa que haya tenido dificultades para acceder a clases virtuales? Comente	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría tuvo problemas con internet - Imposibilidades para comprar celulares o computadoras. - Sin internet muchos estudiantes - Presentaban dificultades de: sueños, distracciones, aburrimiento. - Usaban materiales preelaborados - El seguimiento a los estudiantes era esporádico - Las clases por WhatsApp fueron un desastre - Muchos profesores ausentes. - Algunos tenían dos días de clases a la semana. - Mucha dificultad por la falta de recursos económicos. - Falta de didáctica de parte de los y las profesores/as. - Insuficientes materiales de estudios.

La relación interpersonal es un eje articulador fundamental para la construcción del conocimiento. Ante la disyuntiva creada de la presencialidad-virtualidad, aprendizaje sincrónico-asincrónico y la interacción cara a cara – a distancia, se debe organizar el proceso formativo humanizando las relaciones interpersonales utilizando las mediaciones diversas. Es por ello que, la virtualidad es un medio y no un fin en el proceso de aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Plantear una educación virtual en los(as) estudiantes de educación básica demanda un proceso de abstracción cognoscitivo al que no se está habituado y que requiere de una madurez biológica, psicológica y social pertinentes. Además, se precisa que la virtualidad genera desafíos enormes para una auténtica educación de calidad, en la medida que los(as) estudiantes construyen los conocimientos en contextos particulares que dificultan el diálogo, la cercanía y el intercambio fluido de las ideas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). Trillas.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Vergara.
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Bejar, L. (2017). *Humanizando la educación del mercantilismo vigente. Ensayo de educación trans-*

formadora. Compás.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. y Rodríguez-Triana, M. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: Retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69), 1-32. <https://doi.org/10.6018/red.505661>
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Rodríguez, I. (2013). Educación más allá de la escuela. En I. Rodríguez (comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 179-185). Universitat de Barcelona.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Thorndike, E. (1999). *The principles of teaching. Based on psychology*. Routledge.
- Tigse Parreño, C. M. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054622>
- Vygotsky, L. S. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Watson, J. (1976). *El conductismo*. Paidós.



TRABAJO REMOTO, HABILIDADES SOCIALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Remote work, social skills and school performance in elementary school

Mónica Olivia Contreras-Mejía, magíster, monica.contreras@unjbg.edu.pe
 Institución Educativa Hermógenes Arenas Yáñez
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7727-0533>

Ofelía Elisa Contreras-Mejía, magíster, ocontreras@ispa.edu.pe
 Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7264-4735>

Nelly Lourdes Cayo-Cabrera, licenciada, ncayoc@ieefaz.edu.pe
 Institución Educativa Emblemática Francisco Antonio de Zela
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9652-6546>

Recibido: 25-07-2022

Aceptado: 26-10-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

Durante el desarrollo de este estudio, la humanidad vivenciaba la pandemia del COVID-19, a nivel global, producido por el virus SARS-CoV-2, lo que generó el confinamiento social. Dicha situación dio lugar a la transición hacia la educación remota de emergencia. El objetivo del estudio fue determinar la relación del trabajo remoto, habilidades sociales y rendimiento escolar en estudiantes de educación primaria. Metodológicamente, siguió un enfoque cuantitativo, de tipo básico y correlacional multivariada; su diseño es no experimental y de corte transversal. La muestra de estudio comprendió a toda la población (80 estudiantes de educación primaria). Para la recolección de datos sobre el trabajo remoto, habilidades sociales y el rendimiento académico se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumentos los cuestionarios respectivos con respuestas de tipo Likert, la validez de los instrumentos generados fue dada por juicio de expertos y se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para reconocer la confiabilidad. Como conclusión general de esta investigación tenemos que, el rendimiento académico se relacionó significativa y positivamente con el trabajo remoto y las habilidades sociales, con un valor de $r = 0,793$, calculada mediante la correlación múltiple.

Palabras claves: Habilidades sociales, educación remota, rendimiento académico, educación básica.

Abstract

During the development of this study, humanity was experiencing the global pandemic of COVID-19, produced by the SARS-CoV-2 virus; generating social confinement. This situation gave rise to the transition to remote emergency education. The aim of the study was to determine the relationship between remote work, social skills and school performance in elementary school students. Methodologically, it followed a quantitative, basic and correlational multivariate approach; its design is non-experimental and cross-sectional. The study sample included the entire population (80 elementary school students). For the collection of data on remote work, social skills and academic performance, the survey technique was used and the respective questionnaires with Likert-type responses were used as instruments; the validity of the instruments generated was given by expert judgment and Cronbach's Alpha coefficient was used to recognize reliability. As a general conclusion of this research we have that academic performance was significantly and positively related to remote work and social skills, with a value of $r = 0.793$, calculated by means of multiple correlation.

Keywords: Social skills, remote work, academic performance, basic education.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de contar con herramientas de aprendizaje remoto cada vez es mayor, a medida que los centros educativos de todo el mundo responden a la pandemia del COVID-19 por la que está atravesando el mundo entero. De ese modo, se busca facilitar la transición al aprendizaje en remoto, mediante la creación de recursos, cursos de formación y guías que apoyen a las instituciones educativas, como a los docentes, estudiantes y familias a fin de que conozcan y exploren este nuevo entorno. El trabajo remoto motivado por la pandemia que padecemos es la nueva forma de educación realizable y que compromete a todos los sujetos y agentes educativos con su uso adecuado (Ministerio de Educación, MINEDU, 2020). El ser humano es un ser social que amerita habilidades para interactuar, basadas en aspectos sociales que permiten contar con destrezas y comportamientos, que los individuos van ampliando y adquiriendo en el transcurrir de su vida. Un proceso que ocurre a medida que va relacionándose con el entorno y que le permite comunicarse de manera correcta con los demás. En esa perspectiva, se logra ser una persona respetada y aceptada socialmente.

En el escenario educativo, el rendimiento académico de los estudiantes está en función a muchos factores, en esta investigación se determinó que el trabajo remoto y las habilidades sociales son actores importantes; al respecto, muchas investigaciones los califican como determinantes en el estudiante, sin tener en cuenta otras causas que también influyen notablemente en el fracaso escolar.

El trabajo remoto realizado durante la pandemia fue flexible, por el Estado de Emergencia del que se derivó. Por lo que Jiménez (2020) menciona que la norma no ha desagregado el tipo de responsabilidad y entiende que la organización no tiene la oportunidad de verificar el lugar de trabajo y la asignación de recursos y materiales de los que tampoco tiene responsabilidad. Por referirse al nivel de seguridad en el hogar como en el centro de trabajo y que si le ocurre un accidente no podría responsabilizar a la empresa legalmente. Medida impuesta por el Estado y que se está adecuando en la sociedad (Ministerio de Educación, MINEDU, 2016).

La habilidad social viene a ser una habilidad compleja para emitir comportamientos o patrones que potencien la repercusión interpersonal y la resistencia en la influencia interpersonal no deseada; mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona;

manteniendo la integridad y sensación de dominio. (Rojas 2010, p.13). En esencia, las **habilidades sociales** son conductas orientadas a lograr objetivos, a través de defender los derechos, ser **asertivos** en la expresión de las emociones y deseos. Fundamentalmente, son formas de comunicación verbal como no verbal con el otro.

Valles (2010) manifestó que las habilidades sociales son comportamientos que le facultan a las personas actuar de acuerdo a las normas socialmente convenientes, posibilitando poder defender sus derechos y respetar el de los otros, buscarles solución a los conflictos interpersonales y expresar los sentimientos, opiniones y deseos, de forma correcta de acuerdo a cada situación y que sea mutuamente satisfactoria. (p. 3)

El rendimiento escolar, según Gutiérrez y Montañez (2012), se entiende como el grado de saberes que posee un estudiante en un específico nivel educativo mediante la escuela. A su vez, la institución educativa califica y evalúa a sus estudiantes con lo cual le es asignada una nota que permite apreciar dicho nivel. Lo típico en la realidad peruana es que las instituciones educativas, sean nacionales o privadas, utilicen para esta evaluación o calificación una escala que en su mayoría es numérica, del cero al veinte, los cuales indican el más bajo y el más alto rendimiento académico, respectivamente.

2. MÉTODO

La investigación se desarrolló con un tipo de investigación básico (Díaz, 2002), efectuada con la intención de adquirir nuevos conocimientos. Por otra parte, el único propósito que se persigue en esta etapa de la investigación es la búsqueda del conocimiento por el conocimiento mismo. Ya que se supone que la investigación básica no toma en cuenta ninguna aplicación posible de lo que se propone investigar (p. 64).

Sin embargo, manteniéndonos en contexto el tipo de investigación establece la manera de cómo el investigador debe abarcar la problemática de estudio, de acuerdo a las técnicas, métodos, instrumentos y procedimientos de cada uno.

La indagación se desarrolló bajo el diseño no experimental, descriptivo – correlacional, de corte transversal, ya que queremos conocer el nivel de correlación que existe entre las variables: trabajo remoto, habilidades sociales y rendimiento académico del estudiante. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p.93)

También se pretende comprobar con los resultados la conexión entre las variables, y a su vez se trata de un estudio transversal ya que se tendrá acceso a la información solo una vez y en un mismo instante. (Bernal, 2010, p.119)

La población estará compuesta por 80 estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio.

La población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, que pueden ser estudiados y sobre los que se pretende generalizar los resultados. (Hernández y otros, 2010, p.174). En atención a lo señalado la población en estudio es finita y tiene características muy comunes. Según Ramírez (1999), una población finita es aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables por el investigador, por lo menos desde el punto de vista del conocimiento que se tiene sobre su cantidad total.

En consideración a lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que, la población es finita cuando está integrada por menos de cien mil factores. Por tanto, es medible. La población finita indica que susceptible de ser contada, por el número limitado de sujetos, y que es lo ocurre en nuestro caso de estudio.

La muestra de estudio será censal, por ende, se seleccionará el 100% de la población conformada por los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La muestra es considerada censal porque se seleccionó el 100% de la población al estimarla una cantidad manejable de individuos. Es por ello que Ramírez (1997), determina que la muestra censal es donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra. Considerando que la población es pequeña se tomó toda para el estudio y esta se denomina muestreo censal, López (1998), opina que “la muestra censal es aquella porción que representa toda la población” (p.123).

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se adoptó lo dicho por Bernal (2000) quien considera que, un aspecto muy importante en el proceso de una investigación, es el que tiene relación con la obtención de la información, pues de ello depende la confiabilidad y validez del

estudio. Los datos o informaciones que se van a recolectar son el medio a través del cual se prueban las hipótesis, se responden las preguntas de investigación y se logran los objetivos del estudio originados del problema de investigación, a esta etapa de la investigación también se le conoce como trabajo de campo.

Para ello, se utilizó como técnica de recojo de datos el análisis de documentos (fuentes secundarias), que es una técnica basada en fichas bibliográficas que tienen como propósito analizar material impreso, es utilizada para la elaboración del marco teórico del estudio.

El cuestionario como técnica de recolección de información se caracteriza por ser un conjunto de interrogantes en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se exponen con los mismos términos. Los cuestionarios ahorran tiempo porque permiten a los individuos llenarlos sin ayuda ni intromisión del investigador.

En el presente estudio se aplicó un cuestionario (A) trabajo remoto; asimismo, este cuestionario está sujeto a la escala de Likert. También, se emplearon dos cuestionarios (B) y (C) sobre las habilidades sociales y el rendimiento académico para los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados descriptivos

Variable: Trabajo remoto

Tabla 1

Dimensiones del trabajo remoto analizados por los estudiantes

Ítem	Organización		Pedagógico		Tecnológico	
	F	%	F	%	F	%
Deficiente	25	31	20	25	22	27
Término medio	49	61	48	60	48	60
Alto	6	8	12	15	10	13
Total	80	100	80	100	80	100

En cuanto a las dimensiones del trabajo remoto, la Tabla 1 muestra que la gran mayoría de los estudiantes tiene una percepción de “término medio” en el desempeño del trabajo remoto; luego, le sigue una percepción de “deficiente”, los cuales están motivados por diversos factores; y finalmente, manifiesta una percepción “alto”.

Tabla 2
Dimensiones de las habilidades sociales analizadas por los estudiantes

Ítem	Habilidades básicas de interacción social		Habilidades avanzadas de interacción social		Habilidades relacionadas con los sentimientos		Habilidades alternativas a la agresión	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Deficiente	5	6	6	7	7	9	6	7
Término medio	55	69	56	70	59	74	57	71
Alto	20	25	18	23	14	17	17	22
Total	80	100	80	100	80	100	80	100

Variable: Habilidades sociales

En cuanto a las dimensiones de las habilidades sociales de los estudiantes, en la Tabla 2 la gran mayoría de ellos tiene una percepción de “término medio” el cual garantiza su rendimiento escolar; luego le sigue la percepción “alto” en todas sus dimensiones; y finalmente, existe una percepción de “deficiente” de habilidades sociales, sobre todo en el aspecto de habilidades sociales de interacción social.

Variable: Rendimiento escolar

En cuanto a las dimensiones del rendimiento escolar, la gran mayoría de los estudiantes tiene una percepción de “término medio”; luego le sigue la percepción “alto” en todas sus dimensiones; y finalmente, existe una percepción de “deficiente” de su rendimiento escolar, sobre todo en el aspecto de evaluación.

3.2. Análisis de hipótesis

La investigación se enmarca dentro de una investigación de carácter descriptivo. En estas investigaciones, Danhke (1980), citado en Hernández S. (2006), señala que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Los estudios descriptivos permiten medir y describir la información, su posterior análisis e interpretación sistemática de las características del fenómeno estudiado con base en la realidad del ambiente planteado.

Tabla 3
Dimensiones del rendimiento escolar analizadas por los estudiantes

Ítem	Procedimientos escolares		Contenidos actitudinales		Evaluación	
	F	%	F	%	F	%
Deficiente	10	12	11	14	6	7
Término medio	63	79	58	72	61	76
Alto	7	9	11	14	13	17
Total	80	100	80	100	80	100

Asimismo, se definió como una investigación de tipo correlacional múltiple y simple, a tal efecto Ary (1994), la define como un tipo de investigación descriptiva que se usa comúnmente y que trata de determinar el grado de relación existente entre las variables, en nuestra investigación tenemos tres variables en estudio: trabajo remoto, habilidades sociales y rendimiento escolar, para ello utilizamos la correlación múltiple, la cual cuantifica el grado de asociación entre una variable dependiente (rendimiento escolar) y dos o más independientes (trabajo remoto y habilidades sociales), tomadas en conjunto, al igual que el coeficiente de correlación de Pearson, del que se puede considerar una extensión, encuentra su fundamento en el análisis de la regresión, en este caso múltiple. Varía entre 0 y 1, y se presenta separando la variable dependiente de las independientes con un punto.

3.3. Proceso de contrastación de hipótesis

Hipótesis general

H0: No existe relación entre el trabajo remoto, habilidades sociales y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H1: Existe una relación directa y significativa entre el trabajo remoto, habilidades sociales y el rendimiento escolar de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa

Modelo Estadístico:

$$r_{y \cdot x_1 x_2} = \sqrt{\frac{r_{yx_1}^2 + r_{yx_2}^2 - 2r_{yx_1} r_{yx_2} r_{x_1 x_2}}{1 - r_{x_1 x_2}^2}}$$

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si el Valor p ≥ 0.05 se acepta Ho. Si el Valor p < 0.05 se acepta H₁

Estadística de contraste de hipótesis

La prueba estadística que se utilizó fue el Análisis de correlación múltiple.

Tabla 4
Cálculos Estadísticos: hipótesis general

Trabajo remoto/Habilidades sociales			
Coefficiente de correlación múltiple	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0,785**
		Valor p	0.00
		n	80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Como el Valor p < 0.05 , podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el trabajo remoto, habilidades sociales y el rendimiento escolar de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.785.

Hipótesis específica 1:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y las habilidades básicas de interacción social de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades básicas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 5
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 1

Habilidades básicas de interacción social			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.703**
		Valor p	0.00
		n	80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05 , podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades básicas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

La correlación es directa, y es de 0.70

Hipótesis específica 2:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y las habilidades avanzadas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades avanzadas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 6
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 2

Habilidades avanzadas de interacción social			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.586**
		Valor p	0.01
		n	80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05 , podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades avanzadas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.586.

Hipótesis específica 3:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y las habilidades relaciones con los sentimientos de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades relaciones con los sentimientos de los estudiantes de educación primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 7
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 3

Habilidades relaciones con los sentimientos			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.717**
Valor p			0.00
n			80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05, podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades relaciones con los sentimientos de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.717.

Hipótesis específica 4:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y las habilidades alternativas a la agresión de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades alternativas a la agresión de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 8
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 4

Habilidades alternativas a la agresión			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.618**
Valor p			0.01
n			80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05, podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades alternativas a la agresión de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.618.

Hipótesis específica 5:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y la organización del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la organización del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 7
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 5

Organización del trabajo remoto			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.783**
Valor p			0.00
n			80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05, podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la organización del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa analizada. La correlación es directa, y es de 0.783.

Hipótesis específica 6:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y la pedagogía del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la pedagogía del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 8
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 6

Pedagogía del trabajo remoto			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.693**
Valor p			0.01
n			80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05, podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la pedagogía del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.693.

Hipótesis específica 7:

H₀: No existe relación entre el rendimiento escolar y la tecnología del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

H₁: Existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la tecnología del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna.

Tabla 8
Cálculos estadísticos: Hipótesis específica 7

Tecnología del trabajo remoto			
Coefficiente de correlación de Pearson	Rendimiento escolar	Coefficiente de correlación	0.720**
Valor p			0.00
n			80

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Como el Valor p < 0.05, podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la tecnología del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.720.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación indicaron que existe una relación significativa y positiva entre el trabajo remoto y las habilidades sociales con el

rendimiento escolar de los estudiantes del nivel primario en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna, siendo su correlación directa y significativa (0.785). Comparando estos resultados con investigaciones nacionales e internacionales, tenemos la similitud con el trabajo Flores (2018), quien tuvo como finalidad determinar la relación entre las habilidades sociales y el desempeño laboral de las promotoras educativas de San Juan de Lurigancho, 2016, utilizó un estudio descriptivo correlacional, el cual permitió hallar el coeficiente de correlación entre ambas variables, con un diseño no experimental con lo que demostró que no existió manipulación activa de ninguna de las variables. Con una muestra de 95 promotoras educativas de San Juan de Lurigancho en el año 2016. Concluyó que existen pruebas pertinentes para afirmar que las habilidades sociales tienen relación con el desempeño laboral de las promotoras educativas de San Juan de Lurigancho 2016; en tanto, el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0.788, representa una alta correlación entre las variables.

En la investigación de López (2017) que tuvo como objetivo general determinar las habilidades sociales de los estudiantes de secundaria que participaban en el taller de teatro del Liceo Javier, permitió establecer el nivel global y específico de las habilidades sociales de los encuestados. El estudio recomendó continuar realizando una investigación lineal para determinar el comportamiento de los sujetos encuestados, así como la comparación de los mismos con otros jóvenes que se encuentren en condiciones similares.

Con respecto a las pruebas de hipótesis específicas, obtenidas en esta investigación, todas indican la existencia de relaciones directas y significativas, las cuales coinciden con los antecedentes teóricos mencionados, como con Bournissen (2017), Salinas (2005), Flores (2018), Rojas (2010) y Gutiérrez y Montañez (2012). Considerando los antecedentes y las diversas teorías que hemos descrito sobre estas variables en estudio, dan un aval a esta investigación.

Conclusiones

Para la hipótesis general (Valor p < 0.05) podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el trabajo remoto, habilidades sociales y el rendimiento escolar de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.785.

Para la hipótesis específica 1 (Valor $p < 0.05$) podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades básicas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0,683

Para la hipótesis específica 2 (Valor $p < 0.05$) podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades avanzadas de interacción social de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.586

Para la hipótesis específica 3 (Valor $p < 0.05$), podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades relaciones con los sentimientos de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.717

Para la hipótesis específica 4 (Valor $p < 0.05$), podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y las habilidades alternativas a la agresión de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.618

Para la hipótesis específica 5 (Valor $p < 0.05$), podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la organización del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.783

Para la hipótesis específica 6 (Valor $p < 0.05$), podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la pedagogía del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.693

Finalmente, en la hipótesis específica 6 con un Valor $p < 0.05$ de significancia, podemos afirmar que existe una relación directa y significativa entre el rendimiento escolar y la tecnología del trabajo remoto de los estudiantes del nivel primaria en la Institución Educativa 449 Eduardo Pérez Gamboa de la ciudad de Tacna. La correlación es directa, y es de 0.720

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2016). *Desempeño docente y rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes del V ciclo de primaria de la institución educativa particular "Nuestra Señora de las Mercedes" Rimac – 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Bournissen, J. (2017) *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata*. (Tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears, Illes Balears, España.
- Caballo, V. (2007) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España editores S.A.
- Camacho, L. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. (Título de Licenciado). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Coello, A. (2018). *El programa "AVCCSS" mejora el rendimiento académico del área de Ciencias Sociales de los alumnos del 2° de secundaria de la institución educativa privada*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Flores (2018) Tesis: *Habilidades sociales y desempeño laboral de las promotoras educativas de San Juan de Lurigancho*, 2016. UCV.
- Gallardo, A., Torrandell, I. y Negre F., (2005). *Modelos didácticos en entornos virtuales de formación: identificación y valoración de elementos y relaciones en los diferentes niveles de gestión*. Conference Paper · January 2006. <https://www.researchgate.net/publication/232242320>
- Gonzales, A. (2010) *Relación de la Habilidades Sociales y Rendimiento Académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la universidad Nacional de Huancavelica* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle Lima, Perú.
- Gutiérrez, S. y Montañez, G. (2012). *Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales*. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 1-21. <https://es.scribd.com/doc/249571369/Analisis-teorico-pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Imán, M. (2019) *Habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Callao*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio Loyola. Lima, Perú.
- Lacunza, A. (2012) *Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza*. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>

López, M. (2017). *Habilidades Sociales de los estudiantes de secundaria que participan en el Taller de Teatro de un Colegio Privado de Secundaria, de la Ciudad de Guatemala*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar. Guatemala de la Asunción, Guatemala.

López, J. (1998) *Procesos de investigación (1ª ed.)*. Panapo.

Molina, M. (2016) *Valoración de los criterios referentes al rendimiento académico y variables que lo puedan afectar*. *Revista Médica Electrónica*, 37(6), 617-626. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000600007&lng=es&tng=es

Monrroy, M. (2012). *Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla-Callao*. (Tesis de maestría). Lima, Perú

Monzón, J. (2015). *Habilidades Sociales en Adolescentes Institucionalizados entre 14 y 17 Años de edad*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar- Guatemala.

Ministerio de Educación (MINEDU) (2020) *Precisiones para el trabajo remoto de los profesores durante el periodo que determine el MINEDU frente al brote del Covid-19*. MINEDU.

Ministerio de Educación (MINEDU). (2016) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.

Monrroy, Á. (2012). *Los determinantes del Rendimiento Académico* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Muñoz C., Crespi P. y Angrehs R., (2011). *Habilidades Sociales*. Editorial Paraninfo.

Quilapa, R. (2015). *Implementación de la Modalidad*

Blended Learning y su Incidencia en el Rendimiento Académico de la asignatura de matemática en los estudiantes del séptimo año de Educación. (Tesis de Maestría). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Ecuador. Riobamba, Ecuador.

Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. Vigésimo tercera edición. Colombia.

Ruiz, G., Ruiz, J., & Ruiz, E. (2010) *Indicador global de rendimiento*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1785>

Ramírez, T. (1999) *Como hacer un proyecto de investigación (1ª ed.)*. Panapo.

Rojas, A., (2010). *Trastornos de conducta*. N. Fichtner.

Torres, G. (2018). *Habilidades sociales y desempeño laboral de las promotoras educativas de San Juan de Lurigancho, 2016*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Vallés, A. (2010) *Cuaderno de las Habilidades Sociales: Para la competencia social y la convivencia*. Ediciones Libro Amigos.

Vega, D. (2016). *Propuesta Metodológica Académica para la implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje con recursos web 2.0 para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad B-Learning*. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. (Tesis de maestría). Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Ecuador. Riobamba, Ecuador.

Villegas, D. (2020) *Escritor y pedagogo peruano*; <https://orcid.org/0000-0002-8478-6738>



PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Evaluative practices for the development of student competencies in higher education

Mónica Nelly Camargo-Cuéllar; magíster, camargo.m@pucp.edu.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1388-543X>

Recibido: 26-07-2022

Aceptado: 28-10-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

La evaluación proporciona información necesaria a los profesores sobre los desempeños de los estudiantes para reforzar sus fortalezas o realizar ajustes. De esta manera, el estudiante conoce cuánto ha progresado y cuánto le falta avanzar respecto de la meta de aprendizaje. Sin embargo, en las prácticas evaluativas docentes se puede encontrar una tendencia a una evaluación tradicional o, por el contrario, formativa. El estudio con enfoque cualitativo se enmarca en el ámbito de la formación universitaria con el objetivo de describir características que deben visualizarse en las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias de los estudiantes en la educación superior. Las categorías son las prácticas evaluativas y la retroalimentación. Se empleó el estudio de revisión de la literatura. Los resultados de la revisión de los aportes de los autores muestran que las prácticas evaluativas centradas en el estudiante brindan mayores posibilidades de logro de aprendizaje, que, aquella centrada en el contenido. La retroalimentación en el marco de la evaluación formativa es efectiva ya que brinda posibilidades a los estudiantes de verificar cómo puede alcanzar sus metas asumiendo un compromiso consciente sobre lo que está logrando y otros aspectos a mejorar en el marco de la calidad educativa.

Palabras clave: Práctica evaluativa, retroalimentación, educación superior, competencias.

Abstract

Assessment provides teachers with needed information about student performance to reinforce their strengths or adjust. In this way, the student knows how much progress he has made and how much progress has yet to be made with respect to the learning goal. However, in teacher evaluation practices a tendency to a traditional or, on the contrary, formative evaluation can be found. The study with a qualitative approach is framed in the field of university education with the aim of describing characteristics that must be visualized in the evaluative practices for the development of students' competencies in higher education. The categories are evaluative practices and feedback. The literature review study was used. The results of the review of the authors' contributions show that student-centered assessment practices provide greater possibilities for learning achievement than content-centered assessment. Feedback in the framework of formative assessment is effective as it provides possibilities for students to verify how they can achieve their goals by making a conscious commitment about what they are achieving and other aspects to improve within the framework of educational quality.

Keywords: Evaluative practice, feedback, higher education, competencies.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han experimentado cambios radicales en el contexto Latinoamericano en el ámbito de la educación superior (Casanova et al., 2018), y de alguna medida, todo ello como respuesta a la sociedad cambiante y globalizada. Las realidades en los países del continente se muestran un tanto similares respecto de las necesidades que emergen producto de las brechas sociales. Asimismo, Benavides et al. (2016) señalan que, al referirse a sociedades como estas, se trata de un campo educativo sometido a presiones sociales y políticas en contextos económicos con inequidad entre sus poblaciones. En ese sentido la enseñanza en la universidad debe acortar ciertas brechas producto de dicha inequidad, independientemente se trate de universidades privadas o públicas.

La evaluación es uno de los elementos curriculares que ha sido cuestionado en retrospectiva, pero con los aportes de nuevos enfoques, Frey (2014), se han distinguido terminologías vinculadas a la evaluación donde la caracterizan más cercana y auténtica posible. Los estudios desarrollados por Pavié et al. (2021) señalan que la evaluación es considerada como uno de los factores más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje; concluyen, además, que en la actualidad si bien se han presentado cambios en las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, todavía hay un tránsito lento desde prácticas evaluativas tradicionales hacia una práctica evaluativa con un enfoque formativo.

En ese sentido, para los profesores universitarios demostrar la competencia de evaluar constituye un reto, todavía quedaron arraigos vinculados al diseño curricular por objetivos (Cano, 2008; Ramos-Monobe et al., 2020), se trata entonces de comprender la lógica de los estándares, los resultados de aprendizaje y evidencias, como términos claves involucrados en el enfoque, y adentrarse a un cambio de paradigma (Gallardo, 2020; Gil et al., 2021).

Tomando como referencia el marco de acción de Dakar (UNESCO, 2000), donde se establece la necesidad de formación de todos los jóvenes a través de programas de preparación en el ámbito profesional y laboral (Llamas y Pietrantonio, 2020); la evaluación en la educación debe ser vista como el resultado de acompañar rigurosamente los avances realizados a los estudiantes orientados a las metas de aprendizaje. En esa misma línea, *The World Economic Forum* (2016) expone una preocupación frente ciertas brechas y por ello, construir una fuerza

laboral con habilidades y potencialidades para atender las exigencias de formación en las tecnologías, la salud y las demandas generales para la producción, siempre atenta al mercado laboral (Gil et al., 2021).

Dentro del ámbito de la formación superior, es necesario continuar con investigaciones respecto de la evaluación con un enfoque formativo para comprenderla y constatar sus potencialidades para el aprendizaje (Gil et al., 2021); este estudio pretende poner énfasis en las prácticas evaluativas desde el diseño por competencias por su vigencia actual, hasta las decisiones que toman los docentes universitarios respecto de los resultados obtenidos. Con ello se pone a debate las tendencias sobre la evaluación de tal forma que responda a las demandas actuales del sistema educativo.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020), la evaluación formativa mejora dichos resultados de aprendizaje siempre y cuando se asegure un proceso válido y viable para la interpretación de la información recopilada por parte de los profesores como consecuencia de las experiencias de aprendizaje. Pero si hay un rasgo distintivo en la evaluación formativa, es la retroalimentación oportuna a los estudiantes, de tal forma que este conozca en qué etapa se encuentra en el proceso de aprendizaje y cuánto le falta avanzar para el logro de la meta curricular. Asimismo, se debe tomar en cuenta algunas condiciones que dinamizan la retroalimentación, la misma que supone procesos de meta reflexión, autorregulación y motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (García, 2015; Panadero, 2017; Emre, 2021).

Se requiere trascender del discurso a la práctica en los parámetros de los cursos y el plan de estudios de la carrera profesional. Para Cabaña (2011), Núñez et al. (2019) y Gil (2021) las universidades, además de las normativas educativas, estatutos y otros documentos de gestión, deben incorporar bases que permitan la ejecución de programas donde sus educandos se conviertan en activos del proceso de aprendizaje asumiendo responsabilidades compartidas para alcanzar las competencias en el marco de formación preprofesional.

Revisión de literatura

La reforma curricular de la educación superior en el marco de la Declaración de Bolonia, nacida en la Unión Europea, marca el inicio del Proyecto Tuning para la formación de estudiantes universitarios con una sólida base que cumpla con los estándares inter-

nacionales y orientados a la mejora de la calidad en el sistema educativo (Laurito y Benatuil, 2019). Del mismo modo, en América Latina se asume este interés por asegurar una educación de calidad que permita a los estudiantes desarrollar competencias genéricas y específicas que vislumbren mejores posibilidades de ejercicio profesional basándose en la resolución de problemas, las habilidades para la interacción y la investigación (Tobón, 2016; Tejada y Ruiz, 2016; Suárez, 2017), en correspondencia con los desempeños idóneos de acuerdo con el perfil de egreso.

En el contexto peruano, la formación en la educación superior está basada en competencias, de acuerdo con la normativa vigente, y desde el 2014 con la promulgación de la "Nueva Ley Universitaria" (Ley N°30220). En ese marco, también se distinguen los organismos estatales reguladores como, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) o el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), de tal forma que las universidades aseguren la calidad educativa y, por ende, se aproximen a estándares internacionales.

Esto exigió que las facultades y escuelas profesionales apuesten a una formación de calidad para los futuros profesionales asegurando espacios para su desarrollo y verificación de resultados de aprendizaje. Para la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, 2022) y Adams (2008) los resultados del aprendizaje se configuran como una proyección para la transparencia de los sistemas de educación superior, la viabilidad de los procesos y el reconocimiento de las cualificaciones de los profesionales, todos ellos centrados más que en intenciones del profesor, en los logros de los estudiantes expresados en metas de aprendizaje.

Con ello, se espera que los profesores cuenten con formación sobre docencia universitaria para el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación en contextos formativos para el desarrollo de competencias. Hace algunas décadas atrás, la garantía de la calidad en la educación superior se centraba en asegurar si se contaba con instalaciones, recursos, disposiciones, reglamentos, más que el resultado de aprendizaje (Sadler, 2017). Para la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (EAQHE, 2015), se empieza a observar la calidad con una mirada más cualitativa en donde la docencia juega un rol preponderante, a través de ella, se centraba la enseñanza en el aprendizaje y la evaluación planificada para los estudiantes (García et al., 2022).

Respecto de las prácticas evaluativas, se puede señalar que han sido consideradas como un proceso de recojo de información con fines de calificación sobre las actividades y tareas de los estudiantes (trabajos, pruebas, exposiciones, etc.), rol exclusivo del docente sin la posibilidad de brindar retroalimentación, y por ende, promover la mejora de los aprendizajes (Pimienta, 2008; Jara-Henríquez et al., 2018). Con ello, este centraba sus esfuerzos en el diseño de la actividad de aprendizaje y la actividad con el objetivo de medir y calificar los conocimientos alcanzados.

Con los aportes de los nuevos enfoques de evaluación, se le puede atribuir caracteres como, auténtica, procesual, cualitativa en la que supone el acompañamiento del docente universitario a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se asume un nuevo enfoque en la evaluación, considerándola formativa y retroalimentadora donde lo central son los aprendizajes de los estudiantes (Ahumada, 2005; Vallejo y Molina, 2014)

Entender la evaluación en contextos actuales implica rediseñar las prácticas de los docentes en las universidades, tomar en cuenta las características de los estudiantes y conocer la didáctica, máxime cuando no existe saberes previos respecto de la evaluación con tendencias actuales (Brunner y Miranda, 2016; Jara-Henríquez, et al., 2018). Acercarse al diseño de la evaluación orientado al logro de competencias es una forma de desafiar el propio quehacer para encontrar formas de cómo asegurar el perfil de egreso de los estudiantes.

Se requiere orientar todo el sistema universitario hacia una enseñanza centrada en el estudiante (Jarauta et al., 2016; Gargallo et al., 2020; Ibarra y Rodríguez, 2020), de tal forma que se diseñen y promuevan el aprendizaje autónomo, el trabajo colaborativo, el uso de metodologías activas, entre otras estrategias, métodos y técnicas para motivarlos a la construcción de su aprendizaje y a desafiarse con seguridad. (Gallardo y Gil, 2016; Pérez et al., 2017; Aizpurua et al., 2018; Emre et al., 2021; Hernández, 2021).

Desde lo expuesto, se destacan aportes valiosos respecto de la retroalimentación en el ámbito de la educación superior, autores como Hill y West (2020), y Sadler (2017), señalan el impacto positivo sobre el comportamiento para el aprendizaje partiendo de la comunicación anticipada de los estándares de evaluación orientada a los logros y la satisfacción de sus resultados de aprendizaje.

Problema de investigación

Se parte de la pregunta de investigación ¿Cuáles deben ser las características que deben visualizarse en las prácticas evaluativas para el desarrollo de competencias de los estudiantes en la educación superior con base en la revisión de la literatura?

2. MÉTODO

Para el desarrollo del estudio se ha empleado la revisión narrativa (RN) cuyo objetivo es explorar, describir y discutir un determinado tema, considerando múltiples factores desde un punto de vista teórico y de contexto. (Loyola da Silva, et al., 2021). Esta estrategia permite la comprensión de un determinado tema, puesto que contempla una fundamentación teórica y/o de contexto; así como la inclusión de diferentes tipos de información.

Tomando como referencia la información sobre la brecha entre un estado real y un estado deseable, se distinguen algunas condiciones necesarias para que la retroalimentación extrínseca sea eficaz (Ramaprasad, 1983; García, 2015). La primera alude a la disponibilidad de descripciones y acceso a ejemplos, con relación a los criterios de evaluación; la segunda señala la disponibilidad de información pertinente, sobre los desempeños y resultados del estudiante; y la tercera enfatiza en la disponibilidad de medios para comparar el nivel de referencia y los resultados del estudiante lo que genera, de ese modo, la información sobre las distancias entre ambos.

3. RESULTADOS

Los aportes recogidos para cada categoría han sido tomados de los diferentes referentes que han aportado frecuentemente a la temática del estudio (Figura 1). A continuación, se muestran los autores que han sido consultados para la revisión y análisis de la información:

Figura 1
Autores representativos de la práctica evaluativa de los docentes

Categoría	Autores de referencia
La práctica evaluativa en los docentes: centrado en los contenidos y el enfoque centrado en los estudiantes	Ahumada (2005); Zambrano (2014); Tobón (2016) y Casanova et al. (2018); Sadler (2017); Hortigüela et al. (2014); Atienza et al. (2016); Ortiz et al. (2019); Gallardo y Gil (2016); Mejías (2019); Tejada y Ruiz (2016); Zimmerman (2009); Sáez et al. (2018); Black y William (1998); Andrade y Cizek (2010); García (2015); López y Sicilia (2017); Pérez et al. (2017); Campos (2019); Brookhart (2020).
La evaluación formativa y la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes.	Andrade & Cizek (2010); Pérez et al. (2017); McMillan (2010); Brookhart (2020); Ibarra y Rodríguez (2022); López-Pastor y Sicilia (2017); Chalmers & Fuller (2012); Pozuelos et al. (2021); Hernández et al. (2021); Black y William (1998); Hattie & Timperley (2007); Canabal y Margalef (2017); McMillan (2010); Brookhart (2020); Panadero y Alonso-Tapia (2014); Mejías (2019); William & Lealhy (2007); Hill y West (2020); y Sadler (2017).

Práctica evaluativa en docentes: centrado en contenidos y el enfoque centrado en estudiantes

Para Ahumada (2005); Zambrano (2014); Tobón (2016) y Casanova et al., (2018), la evaluación es un término polisémico y complejo orientado a recoger información sobre las evidencias de aprendizaje de los estudiantes para emitir juicios valorativos.

Hace algunas décadas el acto de evaluar se encontraba asociado a un evento con características particulares donde los docentes calificaban y colocaban una nota (Pimienta, 2008), con ello, desde la mirada del modelo tradicional, la evaluación solía ser sumativa y no formativa (Jara-Henríquez y Jara-Coatt, 2018). En un modelo curricular tecnológico, la evaluación era comprendida como la información que facilita la comparación entre los resultados, en muchos casos, carentes de significado y los objetivos proyectados (Berlanga y Juárez-Hernández, 2020).

Para Sadler (2017), sería insuficiente que al estudiante solo se le comunique si ha acertado o presenta errores en su trabajo, es decir, centrarse sencillamente en "lo correcto e incorrecto". Esto no contribuiría en los aprendizajes de los estudiantes ya que pueden quedar los vacíos sin posibilidad de atender a la corrección.

Los estudiantes suelen percibir, predominantemente, lo sumativo en las actividades de evaluación (Hortigüela et al., 2014; Atienza et al., 2016), y la razón se debe a que los énfasis que suelen colocar los docentes a las actividades memorísticas o mecánicas. Incluso pese a que los docentes realizan una revisión teórica respecto de los nuevos enfoques de la evaluación presentan dificultades para concretarlas.

Un sistema de evaluación en el que la nota del curso o asignatura se centra en un examen final que determina o no la superación de este (Ortiz et al., 2019),

constituye un estado de alerta ya que podría no despertar el interés del estudiante y se estaría perdiendo de vista los desempeños y los contenidos actitudinales que deben demostrar durante el proceso formativo con proyección a su perfil de egreso.

Uno de los desempeños que deben demostrar los docentes en la práctica es desarrollar la actividad evaluativa partiendo de la definición de criterios claramente informados a los estudiantes para el logro de las metas curriculares (Núñez et al., 2019). Por ello, se hace imprescindible desterrar prácticas evaluativas tradicionales centradas únicamente en la repetición y optar por una evaluación formativa que supone incluso, el cambio de sus propias concepciones respecto de la evaluación y sus alcances (Pavié et al., 2021). Así, el aprendizaje en educación superior, considerándolo por demás complejo, implicaría que la situación o experiencia didáctica debe estar enfocada a las actividades profesionales y en situaciones auténticas del propio ejercicio laboral (Ahumada, 2005; Gallardo y Gil, 2016; Mejías, 2019).

Para Tejada y Ruiz (2016) la evaluación de competencias en educación superior enfatiza el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para los estudiantes dada su función autorreguladora, como proceso autodirigido donde los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas, para dirigir sus pensamientos, sentimientos y comportamientos a las metas de aprendizaje (Zimmerman, 2009; Sáez et al., 2018); se asume como un ejercicio continuo que debe servir para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campos, 2019), con una capacidad reflexiva por parte de los principales agentes educativos.

La evaluación formativa se define como el proceso de evaluación cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (García, 2015), resalta aspectos valorativos acerca de la calidad de las respuestas del estudiante en el marco de las actividades, como oportunidad para la mejora de la competencia del estudiante. Black y William (1998), aportan el carácter cíclico, dado que existen espacios para comparar desempeños logrados con las metas curriculares de modo frecuente, orientados a la mejora continua.

En esa línea, el sentido de la evaluación con su tendencia formativa está preconcebida como una evaluación centrada en la atención en las actividades de aprendizaje que desarrollarán los estudiantes con la posibilidad de la mejora de los desempeños,

el *feedback* permanente por parte de los docentes, la reflexión sobre el proceso, la autoevaluación y la colaboración en escenarios dialógicos que fortalezcan la seguridad y confianza en sí mismos (Andrade y Cizek, 2010; García, 2015; López y Sicilia, 2017; Pérez et al., 2017; Campos, 2019; Brookhart, 2020).

La evaluación formativa y la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes

La evaluación formativa es inherente al proceso de formación ya que proporciona información necesaria de manera oportuna para realizar algunos ajustes pertinentes en torno a la enseñanza-aprendizaje (Andrade & Cizek, 2010; Pérez et al., 2017; McMillan, 2010; Brookhart, 2020), debe ser percibida por el estudiante como una evaluación rigurosa, contextualizada y útil. Se sustenta en tres focos de interés (Ibarra y Rodríguez, 2022), la participación de los estudiantes, la retroalimentación efectiva o proalimentación y las tareas de calidad, todo ello en el marco del diálogo y la colaboración de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma activa y verás (López-Pastor y Sicilia, 2017).

Para Pérez, et al. (2017); Atienza, et al. (2016); López-Pastor y Sicilia (2017), se identifican ventajas de la evaluación formativa como son: la medición de lo que hace (acciones que sirve de referencia al docente y a los estudiantes), el propósito formativo, la organización equilibrada del trabajo, la validez formativa profesional en valores, hábitos y habilidades necesarios en el campo profesional y la sociedad misma. Finalmente, valoraciones frecuentes y progresivas, multiplicidad de observadores, (profesores, alumnos) y retroalimentación constructiva permanente.

En este rubro, los recursos como las guías de trabajo, indicaciones, materiales diversos y estímulo por parte del docente (Chalmers & Fuller, 2012; Pozuelos et al., 2021), establecen la idea del andamiaje para acompañar en el proceso de construcción del aprendizaje encontrando con ello la posibilidad que el estudiante asuma la responsabilidad y el compromiso con su propio aprendizaje; asimismo, identifique las metas curriculares, espacios y momentos para la metacognición y la reflexión del propio trabajo realizado, entre otras, (Andrade y Cizek, 2010). Asimismo, los desempeños vinculados con la gestión del trabajo autónomo, la autorregulación y la autoeficacia (Hernández et al., 2021).

La retroalimentación es posiblemente la fuente más importante de información de evaluación que apoya

el aprendizaje, tiene un gran impacto en el rendimiento que incluye claramente información de medición y no medición (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Canabal y Margalef, 2017; McMillan, 2010; Brookhart, 2020). Con ello, se muestra una tendencia a una influencia positiva en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con formas cognitivas y afectivas interrelacionadas (Hill y West, 2020), impactando satisfactoriamente en el rendimiento de los estudiantes y aumentando el compromiso de los estudiantes.

Es necesario reconocer que la retroalimentación brindada en los parámetros de la evaluación formativa tiene diferentes funciones, algunas referidas a las ayudas a los estudiantes en la realización de las actividades, asimismo, a la guía para la autorregulación de los aprendizajes y la construcción de una percepción positiva sobre la evaluación (McMillan, 2010; Brookhart, 2020). Por ello, la retroalimentación se asume dependiente de las necesidades del alumnado y de las habilidades del docente (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Mejías, 2019).

Hernández et al., (2021), señalan que, el *feedback* externo que recibe el estudiante puede ser brindado por docentes, compañeros/as u otros medios. Con ello, se logra algún vacío en la interpretación de la tarea por parte de cada uno de los estudiantes y se vincula con el *feedback* interno con la intención de provocar efectos en los procesos internos y en los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, que el *feedback* docente respecto de la retroalimentación brindada a los estudiantes debe promover la interpretación, reconstrucción e internalización de los nuevos aprendizajes.

Para McMillan (2010), la retroalimentación define a la evaluación formativa y señala que, a través de esta, se provee al estudiante de información oportuna y coherente respecto de sus progresos encaminadas hacia el mejoramiento y a superación de los errores (García, 2015), trasciende a una devolución de la información o una tarea ya que a través de ello se espera generar un impacto en el aprendizaje y asegurar una mejora en los aprendizajes (William & Lealhy 2007). Con todo ello, se asegura la motivación y el compromiso de los estudiantes con sus propósitos y, por ende, estar próximos a alcanzar el perfil de egreso.

Hattie & Timperley (2007) destacan que la retroalimentación tiene una influencia potente para el aprendizaje, en esa línea autores como, Canabal y Margalef (2017), exploran sobre los tipos de retroali-

mentación y las condiciones que en ellas se enmarcan. Se pueden distinguir entre ellas, aquellas que se centran en la tarea, donde se brinda información sobre logros, aciertos, errores y vacíos respecto de las actividades realizadas. De la misma manera, se visualiza aquella centrada en el proceso de la tarea; otra que se centra en la autorregulación en donde se promueve el desarrollo de la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido (Zimmerman y Moylan, 2019). Además de estas, existe un tipo de retroalimentación, denominada “centrada en la propia persona”, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el fomento de actitudes frente a los compromisos y responsabilidades.

4. CONCLUSIONES

La práctica evaluativa en los docentes de acuerdo con las tendencias actuales debe asegurar una formación centrada en los estudiantes, es decir, considerar la formación que fomente la demostración de desempeños en el marco de las competencias y el perfil de egreso.

La evaluación formativa y la retroalimentación brinda posibilidades sustanciales para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de acortar brechas entre un perfil real y el perfil de egreso a través de la retroalimentación que pueda estar centrada en el proceso, producto y la persona, de tal forma que se promueva la autorregulación en el marco del ejercicio de la autonomía de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adam, S. (2008, February). Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process: Learning outcomes Based Higher Education: the Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. <https://acortar.link/o3kkpp>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2022, mayo). *Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion>
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Andrade, H. & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Routledge

- Atienza, R., Valencia, A., Martos, D., López-Pastor, V. M., & Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(1), 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Benavides, M.; Chávez, C. y Arellano, A. (2016). La construcción política e institucional de la reforma universitaria: los casos del Perú y Ecuador. En: Cueto, S. (ed.). *Innovación y calidad en educación en América Latina*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/la-construccion-politica-e-institucional-de-la-reforma-universitaria-los-casos-del-peru-y-ecuador/>
- Berlanga, M. y Juárez-Hernández, L.G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.vi21.646>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. http://edci770.pbworks.com/w/file/48124468/BlackWilliam_1998.pdf
- Brookhart, S. (2020). Feedback and Measurement. In S. Brookhart & J. McMillan (eds.), *Classroom Assessment and Educational Measurement*, (pp. 63-78). Routledge.
- Brunner, J. & Miranda, D. (Eds.). (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Cabaña, J. (2011). Competencias y transversalidades, o un desajuste por mutua ignorancia. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 15-31. <https://cutt.ly/ByghQeu>
- Campos, A. (2019). La evaluación formativa en el aula universitaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 91-95. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Canabal, C y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170 <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10329/8434>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev-123COL1.pdf>
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, Í. e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias So-*

ciales, 24(4), 114-125 <https://doi.org/10.31876/racs.v24i4.24913>

- Chalmers, D. & Fuller, R. (2012). *Teaching for learning at university*. Routledge.
- Emre, M., Yaşar, M. & Akan, D. (2021). Motivation in the classroom. *Participatory Educational Research*, 8(2), 31-56. <https://doi.org/10.17275/per.21.28.8.2>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EURASHE. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Frey, B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications.
- Gallardo, K. y Gil, M. (2016). Evaluación de desempeño en estudiantes de educación superior: Uso de la herramienta competere. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 187-205. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/11974
- García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., García, F.J, Giménez, J. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 13-26. <https://doi:10.5944/educXX1.23367>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, V., Santana, P. y Sosa, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Hill, J. & West, H. (2020). Improving the Student Learning Experience through Dialogic FeedForward Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, Á., & Abella, V. (2015). Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación Tradicional y la Evaluación Formativa. Contraste de Grupos en las mismas Asignaturas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2798>
- Ibarra, M. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491>

- Jara-Henríquez, M. y Jara-Coatt, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>
- Jarauta, B., Medina, J. y Mentado, T. (2016). La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.221711>
- Laurito, M. y Benatuil, D. (2017). Valoración de las competencias planteadas en el Proyecto Tuning para la carrera de Psicología. *Eureka*, 14(1), 84-98. <https://docs.bvsalud.org/biolioref/2018/06/905752/eureka-14-1-13.pdf>
- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Loyola da Silva, T., de Medeiros, Á., Brito do O'Silva, C., de Mesquita, S. & Bezerra de Macedo, E. (2021). El impacto de la pandemia en el rol de la enfermería: una revisión narrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 20(63), 502-543. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.454061>
- Llamas, J. & Pietrantonio, K. (2020). Tearing down walls: Meeting the challenges of Latinas in education and the labor force. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(4), 351-355. <https://doi.org/10.1037/pac0000458>
- Mejías, E. (2019). *Evaluación e Identidad Docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctoral). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/669597>
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment*, 41-58. Routledge.
- Núñez, L., Tigrero, F., Domo, I. y Valencia, A. (2019). Prácticas evaluativas en el proceso de aprendizaje: estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 954-976. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.29862>
- Ortiz, E., Santos, J. y Marín, S. (2019). Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 109-129. <https://doi.org/10.6018/rie.329781>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Psychol*, 8, 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pavié, A., Martínez, C. y Lagomarsino Montoya, M. (2021). Educación Superior y prácticas evaluativas, una relación dinámica en contextos multiculturales: el caso de la formación inicial docente. *Revista de Filosofía*, 38(99), 855-873. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5703608>
- Pérez, M., Enrique, J. O., Carbo, J. E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Educación Médica del Centro*, 9(3), 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson.
- Pozuelos, F., García, F. y Conde, S. (2021). Evaluar prácticas innovadoras en la enseñanza universitaria. Validación de instrumento. *Educación XX1*, 24(1), 69-91. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26300>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Ramos-Monobe, A., Gallardo-Córdova, k. y Camacho-Gutiérrez, D. (2020). Analysis of assessment practices with multiple cases methodology related to international learning assessment standards. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.12>
- Sadler, R. (2017). Academic achievements standards and quality assurance. *Quality in Higher Education*, 23(2), 81-99. <http://doi.org/10.1080/13538322.2017.1356614>
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. y Bruna, D. (2018). Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción. *Formación Universitaria*, 11(6), 83-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600083>
- Suárez, I.A. (2017). *Educación Basada en Competencias: Perspectivas y Necesidades Formativas del Profesorado del Nivel Medio Modalidad General en República Dominicana*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación, Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/76313>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tobón, S. (2016). *Metodología de gestión curricular: Una perspectiva socioformativa*. Trillas.
- Vallejo, M. y Molina, M. (2014). La evaluación auténtica de los procesos evaluativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- William, D. y Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. In J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (pp. 29-42). Teachers College.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión- Chile* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. (Tesis Doctoral). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/284147>
- Zimmerman, B. & Moylan, A. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.



SANTA ROSA DE LIMA: ESPIRITUALIDAD Y VOCACIÓN DE SERVICIO EN PROFESIONALES DE SALUD

Saint Rose of Lima: Spirituality and vocation of service in health professionals

Valia Luz Venegas-Mejía, doctora, valia.venegas@uwiener.edu.pe
Universidad Privada Norbert Wiener, Lima-Perú.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3032-8720>

José Esquivel-Grados, doctor, jesquivel@unjfsc.edu.pe
Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho Perú.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-3994>

Recibido: 30-07-2022

Aceptado: 31-10-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

No transcurrió mucho tiempo desde la presencia hispana en América cuando emergió una figura de espiritualidad: Isabel Flores de Oliva; nacida en la capital del virreinato, Lima, en 1586 y laica consagrada a Dios con una singular vocación de servicio al prójimo, pues sirvió a pobres y enfermos como al mismo Señor. Fue una dama compasiva que no solo socorrió a afligidos en hospitales y en sus viviendas, sino inclusive convirtió un espacio de su modesta morada en pequeño sanatorio, en un genuino hospicio de los(as) pobres enfermos(as). El testimonio de vida de Rosa de Santa María y sus milagros trascendieron, fue beatificada, canonizada y pasados siglos fue destacado por los(as) enfermeros(as) peruanos(as), quienes decidieron gestionar en la Santa Sede que la Virgen limeña sea su patrona para que les guíe espiritualmente en su labor de servicio a los(as) pacientes. Fue el papa Pío XII quien en 1958 designó a la Flor Limeña como "Patrona de las enfermeras peruanas". Es así como la primera santa del Nuevo Mundo, que en los albores de la República fue reconocida como Patrona de la Universidad de La Libertad, fundada por Bolívar y Sánchez Carrión, atizó la llama volitiva de la espiritualidad y la vocación de servicio para el cuidado humanitario y la labor asistencial, que son habilidades que demanda el desempeño de profesionales de la salud y que, en ese sentido, las acciones realizadas por santa Rosa de Lima configuran el paradigma humanístico que se requiere en la formación y actuación de enfermeros y enfermeras.

Palabras clave: Espiritualidad, cuidado humanitario, vocación de servicio.

Abstract

Not long after the Hispanic presence in America, a Figure of Spirituality emerged: Isabel Flores de Oliva; who was born in the capital of the viceroyalty, Lima, in 1586, and became a laywoman consecrated to God with a unique vocation of service to others, as she served the poor and sick as the Lord himself. She was a compassionate lady who not only helped the afflicted in hospitals and in their homes, but even converted a space in her modest dwelling into a small infirmary, into a genuine hospice for the poor sick. The life testimony of Rosa de Santa María and her miracles transcended, she was beatified, canonized and past centuries was highlighted by the Peruvian nurses, who decided to arrange in the Holy See that the Virgin of Lima be their Patron to guide them spiritually in their work of service to patients. It was Pope Pius XII who in 1958 designated the Flor Limeña as "Patron Saint of Peruvian Nurses". This is how the first Saint of the New World, who at the dawn of the Republic was recognized as Patron of the University of La Libertad founded by Bolívar and Sánchez Carrión, fueled the volitional flame of spirituality and the vocation of service for humanitarian care and care work, which are skills that the performance of health professionals demands and that, in this sense, the actions carried out by Santa Rosa de Lima configure the humanistic paradigm that is required in the training and performance of nurses.

Keywords: Spirituality, humanitarian care, vocation of service.

1. INTRODUCCIÓN

La atención a los pacientes por personas con formación técnica o profesional responde a los tiempos modernos, en el pasado “el cuidado de enfermos se daba en los conventos o en los hospitales. A fines de la colonia, el título de enfermero era diferente al actual, pues se usaba para referirse a los estudiantes del último año de medicina del Real Colegio de Medicina y Cirugía de San Fernando, adjunto a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

En los conventos, por disposición del virrey Andrés Hurtado de Mendoza, del 2 de septiembre de 1559, se establecía que: “Se hicieran enfermerías y se cuidaran con toda caridad a los enfermos” (Alayza Escardó, 1992, p. 320). Entonces, eran muchos los(as) religiosos(as) quienes desempeñaban la labor de enfermería, como fue los casos emblemáticos de san Martín de Porres y santa Rosa de Lima.

Isabel Flores de Oliva (1586-1617) fue una limeña que consagró su vida al Señor como terciaria dominica, abocándose a la oración, la penitencia y a brindar socorro a pobres y enfermos. Su obra de caridad estaba nutrida de un profundo sentimiento de amor al prójimo como si se tratase del mismo Señor. Fue la elegida del Señor, Isabel, quien quiso ser identificada como Rosa de Santa María e hizo milagros cuando estaba viva y luego desde su sitial en los altares. La magna obra de quien vino al mundo para servir se tradujo en pronta beatificación y canonización.

Las acciones de santa Rosa en el siglo XVII fueron encaminadas a lograr la recuperación del paciente sobre la base de una atención personalizada e infinito amor; acciones que en la actualidad son confirmadas por teorías de la enfermería, como la de Jean Watson que sostiene que el propósito de la enfermería es facilitar el logro por la persona de un mayor grado de armonía entre mente, cuerpo y alma, a partir de lo cual se genere procesos de autoconocimiento, respeto a sí mismo, autocuración y autocuidados; asimismo, según la referida teoría, este propósito se consigue a través del proceso de asistencia de persona a persona y de los convenios que dicho proceso produce, según señala Izquierdo (2015).

En el presente estudio, el propósito ha sido analizar la espiritualidad en torno a santa Rosa de Lima asociada a la vocación de servicio en enfermeros(as) peruanos(as), para lo cual se efectuó una revisión y análisis documental.

2. MÉTODO

El artículo es consecuencia de un estudio de tipo documental teórico fundado en la revisión de literatura intencional, destacando la obra caritativa de santa Rosa de Lima y la ocasión de servicio mediante el cuidado humanizado del paciente por profesionales de enfermería. El análisis de la información permitió reflexionar en torno a la influencia de la obra misericordiosa de la santa limeña en el desempeño de quienes tienen la misión de cuidar a los(as) enfermos(as), en contraste con los fundamentos teóricos sobre el cuidado, lo que permitirá aumentar el corpus teórico existente sobre estos aspectos fundamentales en la vida de profesionales y pacientes.

Alfonso (1994) refiere que la investigación documental es un proceso metódico de búsqueda, recolección, organización, análisis e interpretación de datos referidos a un tema determinado. En tal sentido, en la investigación se implementó los siguientes pasos:

1. *Selección del tema.* En este paso se realizó la exploración y balance de fuentes sobre el tema objeto de estudio, recurriendo para esto a la lectura y acopio de datos. Las fuentes corresponden a publicaciones efectuadas en diversos tiempos y autores, unos religiosos y otros laicos.
2. *Planteamiento del problema.* En este paso se formularon preguntas: ¿cómo, cuándo, dónde y por qué sucedieron los hechos? Las respuestas merecieron un esfuerzo de revisión de diversas fuentes que poseen los datos requeridos, los que fueron recogidos de libros, artículos, etc.
3. *Desarrollo del proceso y resultados.* En este paso se encontraron resultados producto del análisis e interpretación de los datos. Se procedió a sistematizar un borrador para exponer los hallazgos del estudio. En el texto final se precisaron resumen, resultados, discusión y conclusiones.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Sinopsis biográfica de Rosa de Santa María

En el siglo XX, la beata madre Teresa de Calcuta (1910-1997) con la luminosidad de su pensamiento expresó: “Cada vez que menospreciamos a uno de nuestros hermanos porque es pobre o enfermo, es a Cristo a quien humillamos”. Precisamente, para dar consuelo a pobres y enfermos llegó al mundo, en la ciudad de Lima el 5 de mayo de 1586, una niña llamada Isabel Flores de Oliva, hija de don Gaspar Flores y doña María de Oliva. Muy pequeña fue llevada a Quive, un pueblecito ubicado en el valle Chillón al norte de Lima; un apacible lugar donde discurrió su

infancia y se encontró con un misionero excepcional. “Bautizada como Isabel, en la confirmación -que fue administrada por santo Toribio de Mogrovejo¹- recibió el de Rosa” (Nieto Vélez², 1980, p. 530). La Rosa en gema “tomó como modelo a santa Catalina de Siena en el espíritu de oración y abnegación” (Idem). Es importante destacar la manera como Isabel se identificó y siguió los lineamientos de santa Catalina de “cuya vida su madre le leía desde muy pequeña”. De modo que, “hacia los 10 años, santa Rosa estaba ya totalmente identificada con ella”. (Rojas Ingunza, 2017, p. 24)

Con base en la crónica del P. Bernabé Cobo³ (1582-1657), Vargas Ugarte⁴ (1961) refieren que Rosa nació en una casa donde antes hubo un huerto y que ahí

... el mismo arzobispo D. Fray Jerónimo de Loaiza⁵, la puso con sus propias manos una imagen en bulto de Nuestra Señora que se veneraba en la Iglesia Mayor, en una fiesta solemne y ante todo el pueblo que había acudido a presenciar la ofrenda. Pasó el tiempo y brotó en aquel mismo suelo una rosa de más subido precio. Ella misma, llevada de su amor a la Reina de los Cielos, quiso consagrarle su ser y la Virgen aceptando el obsequio le confirmó el nombre que le dieron en la cuna y que ella se resistía a aceptar y completándolo, quiso que en adelante se llamase ROSA DE SANTA MARÍA. (p. 15)

Rosa quiso ser monja, pero su padre se lo impidió; sin embargo, glorificó su existencia al Señor como terciaria dominica y por su consagración a la virgen María se le llamó Rosa de Santa María. Su vida estuvo llena del sentimiento de la presencia de Dios, “don muy singular que, como hemos visto, le fue concedido en edad todavía temprana, Jesucristo y su Santísima Madre la recrearon muchas veces en forma sensible, a veces de visión imaginaria” (ibid., p. 71). Por un lado, gozó de la gracia de Dios, pero por otro, sufrió la incompreensión de la gente e incluso de familiares y amistades. En los últimos días de su

vida agónica, oraba repitiendo: “Señor auméntame los sufrimientos, pero auméntame en la misma medida tu amor”. Por amor a Dios, la bienhechora sufrió, sirvió y cantó. Ella “cantaba como canta el agua cristalina al deslizarse por la florida vertiente que la encauza”. (Vargas Ugarte, 1986, p. 62)

Desplegó una labor misericordiosa en favor de los pobres y enfermos, porque en ellos veía el rostro sufrido de Jesucristo, con quien desposó. Y cuando apenas contaba con 31 años el Señor la llamó a su gloria el 24 de agosto de 1617. Las exequias se realizaron en olor a multitud como nunca se vio en la Ciudad de los Reyes y sus restos mortales, por disposición del virrey Melchor de Liñán, fueron colocados en un altar en la iglesia de Santo Domingo para su veneración. Pasó medio siglo y se convirtió en la primera santa del Nuevo Mundo. Merecidamente, por su magnífica obra pastoral y milagros fue elevada a los altares, desde donde aviva la fe de los feligreses católicos.

Santidad y reconocimientos

Rosa de Santa María, la primera santa de América, vivió cerca de Santos y ha sido motivo de admiración de los papas, quienes han elogiado su obra piadosa. Tal es así que, en los años aurales de su vida, fue confirmada por santo Toribio de Mogrovejo, prelado que desarrolló una labor evangelizadora excepcional como arzobispo de Lima. Pasado el tiempo, ambos lograron un sitial de honor en los altares. Asimismo, fue admiradora de la obra caritativa de san Martín de Porres⁶ (1579-1639), como destaca Vargas Ugarte (1944), pues vivió en la misma época con el religioso moreno y ambos correspondían a la orden de los dominicos.

El papa Clemente IX (1667-1669) beatificó a la virgen limeña el 5 de abril de 1668. Y por su devoción a la flamante beata, el sumo pontífice encargó al artista Melchor Caffá elaborar una bella escultura de mármol destinada como regalo para los dominicos de Lima. Esta excepcional obra, conocida como *El Tránsito de Santa Rosa de Lima*, se encuentra en la capilla de Santa Rosa del convento Nuestra Señora del Rosario. Fallecido el santo padre en 1669, “hallóse en su testamento un fuerte legajo para construir en Pistoya, su ciudad natal, una espléndida capilla a santa Rosa de Lima”. (Revoredo Martínez, 1981, p. 50)

1 Segundo arzobispo de Lima (1579-1606). Confirmó también a san Martín de Porres y san Juan Macías. Fue beatificado en 1679 por Inocencio XI (1676-1689) y canonizado en 1726 por Benedicto XIII (1724-1730), Juan Pablo II lo proclamó patrono del episcopado latinoamericano en 1983.

2 Historiador, educador y sacerdote jesuita.

3 Cronista, científico y sacerdote jesuita español. Publicó *Historia del Nuevo Mundo*.

4 Rubén Vargas Ugarte. Sacerdote redentorista e intelectual sobresaliente.

5 Primer obispo de Lima (1541-1546) y arzobispo de Lima (1546-1575). Apoyó la fundación de la UNMSM.

6 Nombre secular de Juan Martín de Porras Velázquez. Nació en Lima y fue un fraile de la orden de los dominicos. Fue beatificado en 1837 y canonizado en 1962 convirtiéndose en el primer santo mulato de América.

El papa Clemente X canonizó a la beata Rosa de Lima el 12 de abril de 1671 y fijó su festividad el 30 de agosto. Asimismo, con fecha 11 de agosto de 1670 dispuso que la primera santa del Nuevo Mundo sea patrona del Perú, América y Filipinas. El papa Pablo VI, el primero en visitar Latinoamérica en el marco del XXXIX Congreso Eucarístico Internacional desarrollado en Bogotá en 1968, “recordó cariñosamente al Santoral peruano” (Revoredo Martínez, 1981, p. 23), destacando la obra piadosa de santa Rosa de Lima y los demás santos peruanos. El papa Juan Pablo II el 7 de octubre de 1993 concedió el título de Basílica al Santuario de Santa Rosa de Lima, el mismo que está ubicado en el lugar donde vivió la santa limeña, la morada de sus ancestros. El papa Benedicto XVI, cuando aún era cardenal, durante su visita al Perú en 1986, resaltó virtudes de la santa limeña, su apego a la oración, su amor a los pobres y su misión misericordiosa. Y el abnegado papa Francisco (2003), en relación de la primera santa del Nuevo Mundo, manifestó:

Entregada a la penitencia y a la oración, y ardiendo de pasión amorosa por ganar para la vida eterna en Cristo a todos, pecadores e indígenas. Pero, también, inflamada por el amor a toda la creación ... invitaba frecuentemente a animales, flores, hierbas y a todo ser viviente a alabar al Creador.

Es importante destacar la admiración y veneración que causó santa Rosa de Lima a los feligreses de a pie, pero también a las altas esferas del catolicismo. Es, sin duda, una figura notable de la espiritualidad universal. Su gracia espiritual era tal, que causaba asombro entre quienes le rodeaban, como indica de Loayza⁷ (1965) “Testifican sus confesores, que tuvo singular don del cielo para discernir espíritus y conocer, entre tantas revelaciones y visiones que tuvo, cuales eran de Dios y cuales eran del patrón “tiñoso”.” (p. 66).

Santa Rosa, la primera universidad y los derechos sociales

La primera universidad republicana de América, que fue un legado del Libertador Simón Bolívar y su ministro José Faustino Sánchez Carrión, se gestó “como uno de los medios más eficaces de promover la instrucción pública, de la que dependen en mucha parte el sostenimiento y seguridad de los derechos sociales” (Denegri, 1975, p. 184), según se indica en el primer considerando del decreto fundacional firmado el 10 de mayo de 1824 en el cuartel general

⁷ Fray Pedro de Loayza, su confesor, escribió sobre la vida de santa Rosa de Lima.

de Huamachuco, una ciudad ubicada en los andes septentrionales del Perú. La flamante institución, por su génesis, estaba llamada a contribuir con la promoción de la salud pública, como uno de los derechos sociales; por eso, no fue el azar que indujo en 1831 asignar a una devota de la enfermería, santa Rosa de Lima, como flamante patrona de la academia trujillana. Un hecho que generó, asimismo, un viraje inusitado en cuanto a la designación de santos protectores de las academias; Valcárcel (1974) anota al respecto:

Hasta este momento los patronos de las universidades eran santos europeos. Es la primera vez —aunque en forma compartida— que aparece el nombre de un personaje criollo, hecho que se acrecienta por ser una santa, es decir un personaje celeste femenino en una sociedad de exagerada actitud patriarcal. Es el claro síntoma social de una nueva época histórica. (p. 28)

Es así como el norte del Perú asoma al universo académico de la América libre con la universidad de La Libertad de Santo Tomás y Santa Rosa de Lima, que en la actualidad se denomina Universidad Nacional de Trujillo. La santa fue elegida para guiar el rumbo de la institución que debía abocarse a formar hombres de bien a la sociedad; hombre con la misma bondad que cuando la patrona tocaba una frente afiebrada y atormentada, y la transmuta en serena y consciente.

Han transcurrido casi dos siglos desde la fundación de la universidad que honró a santa Rosa de Lima como su patrona y más de seis décadas desde que la virgen es patrona de los(as) enfermeros(as) peruanos(as) y la sociedad actual exige a la academia que se identifique y comprometa con la problemática social, como el hecho de contribuir con la atención de los problemas de la salud y a los(as) citados profesionales atender a los(as) pacientes desde los estándares de un cuidado humanizado, lo que bien se puede responder a tal demanda social considerando las lecciones de la labor piadosa de la santa limeña.

Labor humanitaria con pobres y enfermos

La obra de santa Rosa de Lima es magnánima como su santidad. Tuvo una especial predilección por los pobres y enfermos, a quienes atendió con infinito amor, como el Señor suele amar a los seres humanos. Numerosos intelectuales se han preocupado por tomar sus plumas y dejar constancia reiterada de la singular Flor de Lima. Algunos apuntes se presentan en seguida.

Del Río León⁸ (1983) rememora los insólitos milagros de la venerable y la conmoción que causó su temprana muerte:

Una vez fallecida, iban a verla infinidad de personas, las que, premunidas de inmensa fe, le pedían una serie de favores. Quienes conseguían tocar su vestimenta o sus objetos personales, y estaban aquejados de males perennes, quedaban automáticamente sanados.

Entre ellos podemos citar ciegos que volvían a ver, sordos que comenzaban a oír, paralíticos que recuperaban la capacidad de caminar, etc. Incluso algunas gentes piadosas vieron a la propia santa rodeada de Ángeles, en el momento de su coronación en el cielo, gozando de la gracia infinita del Señor. (pp. 62-63)

Lienhart⁹ (1962) describe el corazón de madre y las manos piadosas de la religiosa frente a pobres y enfermos:

Iba hacia ellos, fuesen indios o pobres, libres o esclavos; no distinguía razas ni condiciones, a todos prodigaba afecto, cuidados, ternura. Pidió permiso a su madre para transformar en enfermería una habitación desocupada que había en la casa; allí trae a los llagados, a los sarnosos; lava sus pies, cura sus pústulas, remienda sus ropas, les da de comer viandas guisadas por ella misma. Verdadera hermanita de los pobres, como san Martín de Porres, su émulo y modelo, sabía que de nada le valían los ayunos, vigiliadas y devociones, si no floreciesen en obras de caridad.

Jesús la premió, otorgándole a sus manos una milagrosa virtud curativa: al acariciar las frentes afiebradas, la calentura cede, las llagas y heridas que tocan se cierran prontamente; los tristes y dolientes procuraban su contacto, porque también salía de ella una virtud que daba la salud a todos”. (pp. 219, 220).

Vargas Ugarte (1944), uno de los estudiosos destacados de la obra pía de la patrona del Perú, la destaca así:

Pero el amor al prójimo no podía circunscribirse al ámbito de su hogar. Cualquier pesar, cualquier dolor la conmovía y la incitaba a acudir con el remedio. Ella supo en medio de la pobreza, dar a los más necesitados y aún despojarse de lo necesario y conveniente para socorrer a los pobres... Supo que en el arrabal de san Lázaro yacía en el

⁸ Carlos del Río León. Escritor peruano y educador. Integrante activo del Frente de Escritores de La Libertad.

⁹ Juan María Lienhart. Sacerdote de la congregación de los Sagrados Corazones.

lecho una pobre doncella, casi desamparada y falta de asistencia médica, tanto de lo apartado del sitio como por la escasez de los recursos. Rosa fue allá, la animó a venir consigo y la condujo a una pieza deshabitada de su casa que solía darse en arriendo. Allí la acomodó con solícita caridad, la curó con sus propias manos, aun cuando la enfermedad era repugnante y no cesó de asistirle hasta verla convaleciente, pasados tres o cuatro meses. Aquella habitación vino a convertirse con mucha frecuencia en asilo de pobres enfermos. Hasta los más infelices esclavos recibieron allí las atenciones de Rosa. Ningún mal la arredraba ni el miserable estado de los dolientes le hacía menguar en su caritativo afán. Se necesitaba ánimo heroico para a veces, sea para soportar el desaseo de los cuerpos trabajados por la enfermedad, el mal olor de las llagas o la rudeza de estos seres desgraciados, pero la santa veía en ellos a Jesucristo y con el mismo ardiente afecto con que amaba a su redentor se abrazaba a aquellos sus miembros doloridos. (pp. 130, 131)

Folquer¹⁰ (2010) expresa de la santa limeña su inmediata disposición al servicio de todos, sin ningún tipo de discriminación:

Rosa traía enfermos, indios y negros a su casa para curarlos, atenderlos o “corría volando a socorrer la dicha necesidad y curar y servirá cualquiera de las sobre dichas personas, con notable caridad y piedad. Esto es lo que ella llamaba “dejar a Dios por Dios”, dejar la meditación y la oración por las obras de caridad. (p. 228).

Carrasco Ligarda (2008) destaca a santa Rosa como un ser superior al servicio de los enfermos y pobres:

Además, la inclinación de Rosa a la caridad es superior a las costumbres de la época y rebasa la actuación de la mujer que se dedica solo a acciones domésticas y personales. Rosa visitaba a los enfermos en el hospital Sancti Spiritu, les confortaba y ayudaba en sus dolencias, además en su casa tenía una pequeña enfermería donde atendía a algunas personas. Hoy es museo su casa, posiblemente es la única enfermería que queda del siglo XVI, esta obra nunca era llevada adelante por una mujer laica de modo individual. También por su intercesión muchas personas ayudaban a otras e incluso les escribía para lograr su apoyo para obras de bien social, lo que era inusual porque una mujer no podía dirigirse por escrito con esa intención a desconocidos. (p. 60).

¹⁰ Cynthia Folquer. Licenciada y doctora en Historia. Directora de la Revista Itinerantes. Historia y Religión.

Prince¹¹ (1886), dedicado a la edición e impresión de libros y periódicos desde los cuales rescató el semblante de la Lima antigua, expresa de la santa:

No contenta con socorrer a los pobres con muchas limosnas, usaba también con ellos de toda caridad, sirviéndolos cuando estaban enfermos. Alcanzó de su madre permiso para llevar a su propia casa a las mujeres enfermas que vagaban mendigando, sin tener donde acogerse, y las colocaba en algunas camas que los preparaba, proveyéndolas de medicinas y alimento, sin querer que la acompañasen ni ayudasen en esto, y las servía, las consolaba y curaba, hasta sanarlas completamente. Y cuanto más inválidas y mendigas eran estas pobres, tanto mayor cuidado usaba en socorrerlas y curarlas. Cuando sucedía que ya no había en su casa algunas de estas, salía en busca de otras, por las calles y lugares distintos. No enfermaba criada o esclava en su barrio, que ella no procurase alcanzar licencia de su madre para ir a servirla; lo que hacía con tanta caridad y afecto, que ganaba los corazones de las enfermas y de otras personas que admiraban su virtud. Las curaciones de Rosa eran siempre acertadas... (p. 45)

La Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (2020), destaca los tres puntos en torno a santa Rosa de Lima que destacó el cardenal y prefecto de la Sagrada Congregación de la Doctrina de la Fe, Joseph Ratzinger (actual papa emérito Benedicto XVI), cuando visitó el Perú en julio de 1986: 1°) su entrega a la oración, que es entendida por ella “no como una recitación de fórmulas, sino como un dirigirse interiormente al Señor, como estar en su luz, como dejarse incendiar por su fuego santo”; 2°) su amor a los pobres: “Puesto que ella ama a Cristo, al despreciado, el doliente, aquel que por nosotros se ha hecho pobre, ella también ama a todos los pobres que llegaron a ser sus hermanos más cercanos”; y 3°) su misión: “Ella deseaba ir, libre a través de las ataduras y de los límites [...] a través de las calles de todo el mundo y conducir a los hombres hacia el Salvador”.

Los discursos ofrecidos por los diversos autores de diferentes tiempos, unos laicos y otros religiosos, unos oriundos y otros foráneos, unos simples fieles y otros prelados, dejan notar con claridad meridiana la excepcional vocación de servicio hacia los desvalidos por la virgen limeña. La hermana de los(as) sufrientes fue capaz de dejar hasta su comunica-

ción con Dios por socorrer a los(as) enfermos(as) y necesitados(as), asistiéndoles con remedios, alimentos, abrigo, afecto; es decir, fue capaz de renunciar a la meditación y la oración por entregarse a las obras de caridad, fue capaz de “dejar a Dios por Dios”, como ella misma hacía reminiscencia. Llevó adelante una vida sin tregua edificando, con la fuerza de su amor por Dios y las personas, sus obras de bien social.

Acciones, como las enunciadas, dieron lugar a la beatificación y canonización de Rosa de Santa María; el listado de milagros concedidos estuvo relacionado con la sanación de enfermos(as), un resumen de los cuales lo presenta Hart (2017), donde los primeros cinco casos corresponden a casos peruanos y los cuatro restantes, a italianos. Tales milagros *post mortem* presentados para la canonización fueron evaluados según las exigencias impuestas por el Concilio de Trento (1545-1563) están relacionados con curaciones de enfermedades; milagros canónicos de sanación asociados a la atención y cuidado de enfermos(as) que realizó la religiosa, con los que trascendió su vida terrenal.

Espiritualidad y cuidado humanizado

En lo referente a la atención que debe recibir el paciente, así como la atención que debe brindarle el profesional de la enfermería, Gutiérrez Fernández (2017) destaca:

Como es bien sabido, el proceso de enfermar hace que las personas se sientan más vulnerables y frágiles, por lo que resulta fundamental la actitud de los profesionales, dispuestos a respetar a las personas y su dignidad en la interacción con ellas. En este sentido, la presencia humana ante las personas enfermas con dolor y sufrimiento, se hace insustituible: mirar, hablar, sonreír, mostrar empatía, escuchar, mostrar sensibilidad y comprensión con la situación del otro u otra. (p. 30)

El servir a los enfermos debe sustentarse en principios humanísticos, en la línea de los cristianos, y deben estar alimentados por un sentimiento de profundo amor al prójimo, sobre todo a los más vulnerables, a los desamparados, a quienes requieren de ayuda urgente, de consuelo, sirviéndoles como sirvió Jesucristo y como sirvió Rosa de Lima, la mujer de labor sanadora con amor, caricia dócil y mirada tierna, justo lo que aspira recibir cualquier persona afligida por la enfermedad. Obrar así es obrar según el legado de la patrona celestial, es cumplir la misión que acrecienta la dignidad de la enfermería.

Respecto de la humanización, Gutiérrez Fernández (2017), destaca Laín Entralgo (1964), refiriendo que

...por la propia naturaleza de los servicios de salud, la humanización debiera convertirse en una prioridad de las instituciones sanitarias y no deja de ser llamativo referirnos a la humanización/deshumanización en el contexto de una relación, como la sanitaria, que fundamentalmente es (debe ser) interhumana, personal y de ayuda: un encuentro entre personas con la finalidad de establecer una relación diagnóstico-terapéutica que lleve a la curación o a la resolución (al menos) temporal de la dolencia de la persona enferma. Los componentes afectivos, personales, éticos y profesionales de esa relación a lo largo de miles de años han sido principal objeto de estudio y atención destacada de numerosos autores. (p. 29)

Según puede apreciarse en el mensaje del citado autor, considera a la humanización como factor componente de la calidad del servicio, donde no es posible que exista ética en el desempeño sin calidad, ni calidad sin humanización. Es la atención a una persona enferma nutrida del componente afectivo y el accionar ético como parte de un profesionalismo humanista y humanizaste.

La enfermería está caracterizada por la relación que establece el profesional con los seres humanos, ya sea en escenarios de atención a la prevención de la salud o de la enfermedad. Tal relación para que sea adecuada a la demanda de conocimientos científico tecnológicos del profesional, así como de la pericia de acercarse al paciente para prestarle asistencia con componente ético; como indican Yáñez et al. (2021): “La ética del cuidado está, por lo tanto, íntimamente relacionada con la profesión de enfermería responsable del cuidado formal de las personas y las comunidades, como profesión históricamente conformada por mujeres, con gran sensibilidad emocional y moral natural” (p. 14). Tal pericia está referida a la mística de el(la) profesional de la enfermería, ese hálito que permite su cohesión con cada paciente al cual sirve y le da claridad y significado al ser con el hacer. Una claridad que se representa con la lámpara, el símbolo natural de la enfermería que representa la luminosidad y el conocimiento, la claridad que brinda el saber y la idoneidad profesional, necesarios para aproximarse al paciente que anhela cuidado humanitario y reencontrarse con la salud.

El compromiso de los(as) enfermeros(as) debe estar orientado hacia una atención de enfermería humanitaria basada en el amor al prójimo, la satisfacción, la ética y el hecho de buscar de modo permanente

nuevos y mejores estándares de salud de la población a la cual sirve. En ese sentido, resultó imperioso contar con un referente para cumplir tal compromiso; ese referente perfecto lo simbolizó Rosa de Santa María, porque ella encarna el mensaje cristiano de atención a pobres y dolientes, simboliza a la enfermera abnegada de tiempos aquellos en que fue tras de quienes sufrían y no paraba hasta socorrerlos con las atenciones, remedios, alimentos y cuantiosa ternura.

Entonces, la obra de Rosa de Santa María se ha convertido en el paradigma del actuar de los(as) enfermeros(as). Siempre en cada acto se evoca la obra humanitaria y cristiana de la santa limeña, la protectora de su prójimo humilde, de los más vulnerables. Ella con piedad y virtud dedicó su vida a los menesterosos, relegando su bienestar al de los demás, -y como se ha mencionado- inclusive convirtiendo a un espacio de su morada en una especie de pequeña enfermería donde atendía enfermos, curaba heridas y hasta era un espacio donde reconfortaba a moribundos dándole amor en la hora terminal.

La pasión de amor ejercida por santa Rosa es cada día la fuerza propulsora que agiganta la vocación de los(as) enfermeros(as) para servir a enfermos(as) y a quienes confían en ellos(as) el cuidado de su salud, desde la sensación de ver en cada doliente al Cristo afligido. Y, precisamente, siguiendo la impronta de la patrona santa deben hallar en el cuidado de quienes sufren el medio eficaz para agradecer al paciente como al Altísimo. De este modo, se consuma una genuina obra de servicio atestada de infinito amor al prójimo.

La espiritualidad se infunde en quienes se forman como enfermeros(as), lo que marca su futuro desempeño profesional humanitario. Tal es el resultado que Larico y Mamani (2020) hallaron en su estudio, en cuanto a que “existe relación entre espiritualidad y cuidado humanizado que brindan estudiantes de enfermería de una universidad privada de Perú”.

Patronazgo de la santa limeña, formación y vocación de servicio

Las primeras enfermeras que se formaron en el Perú, refieren Tavera de Martínez et al. (2011), datan de 1907 cuando se creó la primera Escuela Profesional de Enfermería en la Casa de Salud de Bellavista y en 1915 en la Escuela de Enfermeras Arzobispo Loayza, pero estas escuelas no estaban asociadas a las universidades. En 1958, el Ministerio de Salud autorizó las escuelas de auxiliares de enfermería. La

11 Carlos Prince (1836-1919). Ciudadano e intelectual francés vecindado en Lima.

primera pasó a ser la Escuela de Enfermeras de la Clínica Angloamericana.

La profesión de enfermería en el nivel universitario empezó cuando se creó, en 1958, el programa académico de Enfermería de la tricentenaria Universidad San Cristóbal de Huamanga¹² (Ayacucho), que contó con la asesoría de la OPS/OMS. En la década de 1970, aparecieron los centros de capacitación profesional extraordinaria (CENECAPES) y con la Ley N° 19326 se crearon las escuelas superiores de educación profesional (ESEP). Fue en 1982 que se crearon los institutos superiores tecnológicos para formar técnicos en enfermería.

La profesión de enfermería se rige por la Ley N° 27669, la que establece que el/la enfermero(a) es un(a) profesional a quien se le reconoce como áreas de su competencia y responsabilidad, así como “la defensa de la vida, la promoción y cuidado integral de la salud, su participación conjunta en el equipo multidisciplinario de salud, en la solución de la problemática sanitaria del hombre, la familia y la sociedad, así como en el desarrollo socio-económico del país”.

Es preciso destacar que, las enfermeras agrupadas, todas exalumnas de la Escuela de Enfermeras Arzobispo Loayza fueron reconocidas oficialmente como Asociación Nacional de Enfermeras (1953), esperaban la oficialización de su asociación desde la última sesión de su Primer Congreso Nacional de Enfermería realizado del 23 al 29 de marzo de 1952, conocedoras de la abnegada labor de la santa limeña, solicitaron al papa Pío XII, por intermedio del Arzobispado de Lima, para que disponga que sea su protectora. El fundamento del petitorio, “la simplicidad de su vida, dedicada a sacrificarse para atender a los que realmente lo necesitaban” (Tavera de Martínez et al., 2011, p. 184). El cardenal Juan Landázuri Ricketts fue el encargado de realizar los respectivos trámites.

Luego de más de seis años de haber hecho la gestión, el 10 de setiembre de 1958 llegó a Lima un Decreto del papa Pío XII de fecha 5 del mismo mes, declarando a santa Rosa “Virgen Limeña como Patrona Celestial, ante Dios Omnipotente de todas las Enfermeras Peruanas” (ibid., p. 186), según se lee en el documento pontificio, firmado por el cardenal Cicognani de la sagrada Congregación de Ritos de la Santa Sede. La buena noticia llenó de júbilo a las enfermeras peruanas y acrecentó su dedicación y

compromiso con la atención a los(as) enfermos(as), imbuidas por el espíritu piadoso de la venerable patrona.

Siguiendo las huellas de santa Rosa de Lima, Marianne Cope (1838-1918) fue una religiosa franciscana terciaria que, como otras, influyó de manera significativa en el desarrollo de los hospitales y la enfermería. La citada monja, que en su vida se sacrificó para ofrecer comida y remedios, para curar a los leprosos, fue canonizada por el papa Benedicto XVI el año 2012. Este y otros argumentos, como los que se han referido líneas arriba, fueron importantes a la hora de solicitar a la máxima autoridad de Roma que santa Rosa sea su luminaria, su patrona celestial que inspire y coadyuve en su labor permanente del cuidado humanizado que, según Mundaca y Oblitas (2018), “requiere actos como pensar, ser y hacer, lo que involucra tanto al ser que es cuidado, como al profesional que lo cuida; es decir, resulta fundamental comprender la esencia del ser humano como algo integral, único y autónomo. Los pacientes requieren cuidados holísticos que promuevan el humanismo, la salud y la calidad de vida” (p. 60). Esto es, el cuidado humanizado es aquel que requiere de un sentimiento de identificación plena con el semejante que urge de atención, como lo hizo en su momento la santa limeña; por eso, ahora con tino es venerada como la Patrona de la Orden e inspira las acciones en favor de los(as) pacientes.

4. CONCLUSIONES

Santa Rosa de Lima fue una laica consagrada a Dios y al prójimo que edificó una obra social imperecedera con el insumo de su infinito amor por ellos; pues, vistiendo el blanco cendal de la orden dominica sirvió a los necesitados y ofreció sus sacrificios personales en el convento y hasta en una pequeña ermita construida en su morada, convertida en auténtico asilo de enfermos(as) pobres. Sus penitencias eran un ofrecimiento de su dolor por la salvación de los pecadores, enfermos y moribundos. Esta vida matizada de sacrificio sin límites por quienes sufren, la honda espiritualidad de la religiosa, provocó honda huella en el corazón de los(as) enfermeros(as); por eso, decidieron gestionar en Roma que la santa limeña sea su patrona, para que les guíe espiritualmente en su labor asistencial y ofrezcan un cuidado humanizado, piadoso.

Los(as) profesionales encargados del cuidado de los(as) enfermos(as) lograron por intermedio del primado del Perú, monseñor Juan Landázuri Ricketts, que el papa Pío XII en 1958 le conceda un pedido

y convirtió a la “Virgen Limeña como Patrona Celestial, ante Dios Omnipotente de todas las Enfermeras Peruanas”; logrando así contar con una guía y protectora de condición celestial en el desempeño de su alta misión, el servicio al prójimo emulando la obra caritativa, amorosa y enternecida de Santa Rosa. Esta gestión que tuvo final feliz, subraya el hecho que van de la mano espiritualidad y vocación de servicio en los(as) profesionales de la salud indicados.

La imagen de santa Rosa, que vivió a fines del siglo XVI e inicios del siguiente, ha trascendido en tiempo; a su pronta beatificación sucedió su santificación como la primera santa del Nuevo Mundo y también fue reconocida como patrona del Perú, América y Filipinas, episodios que se suscitaron en el s. XVII. En el s. XIX, en los albores de la República fue reconocida por el gobierno de turno como patrona de la Universidad de La Libertad que fue fundada por Simón Bolívar y José Faustino Sánchez Carrión, los pioneros de los derechos sociales, como el derecho a la salud; salud que la virgen limeña devolvía a los(as) atribulados(as) enfermos(as) a quienes les servía, confortaba y curaba, imbuida de la pasión de una fidedigna enfermera.

REFERENCIAS

- Alayza Escardó, F. (1992). *Historia de la Cirugía en el Perú*. Monterrico.
- Alfonso, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Ediciones.
- Carrasco Ligarda, R. (2008). Santa Rosa en el mundo de hoy. *Educación*, 14(1), 59-61. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/issue/view/113>
- De Loayza, P. [1697]. (1965). *Vida de Santa Rosa de Lima*. Iberia.
- Del Río León, C. (1983). *Mensaje a la Humanidad*. Frente de Escritores de La Libertad.
- Denegri Luna, F. [editor] (1975). *Colección documental de la Independencia del Perú, tomo XIV. Obra gubernativa y epistolario de Bolívar, vol. 1°, Legislación 1823- 1825*. Lima: Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú.
- Folquer, C. (2010). Rosa de Lima (1586-1617): La libertad de ser mujer en el Perú Colonial. En J. Barrado y O. Mayorga (editores). *La Orden de Predicadores en Iberoamérica en el siglo XVII. Actas del IX Congreso Internacional de Historiadores Dominicos celebrado en Oaxaca (México) en 2007* (pp. 209-240). San Esteban Editorial. <http://historiayreligion.com/sites/default/files/articulos/2010-Folquer-Rosa-de-Lima.pdf>
- Gutiérrez Fernández, R. (2017). La humanización de

(en) la Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 10(1), 29-38. https://revclin-medfam.com/displayfile/Article/path_pdf/488

- Hart, S. M. *Santa Rosa de Lima, la evolución de una santa* (Editorial Cátedra Vallejo, 2017)
- Izquierdo Machín, E. (2015). Enfermería: Teoría de Jean Watson y la inteligencia emocional, una visión humana. *Revista cubana de enfermería*, 31(3), 0-0. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/686>
- Larico Calla, G. y Mamani Quispe, D. (2020). Espiritualidad y cuidado humanizado de los estudiantes de Enfermería de una universidad privada, Perú, 2020. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 13(2), 45 - 54. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i2.1426>
- Lienhart, J. M. (1962). *El Perú Tierra de Santos*. Lumen.
- Millar Carvacho, R. (2003). Rosa de Santa María (1586-1617): Génesis de su santidad y primera hagiografía. *Historia (Santiago)*, 36(1), 255-273. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942003003600010
- Mundaca, N. y Oblitas, A. (2018). *La imagen de la enfermera en la óptica de actores sociales. Distrito de Lambayeque, 2017* [Tesis de licenciatura en enfermería]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/3263>
- Nieto Vélez, A. (1980). La Iglesia Católica en el Perú. En AA. VV. *Historia del Perú. Tomo XI. Procesos e Instituciones*. (pp. 419-601). Juan Mejía Baca.
- Prince, C. (1886). *Vida edificante de la Gloriosa Santa Rosa de Lima. Patrona Universal de América Filipinas e Indias*. Carlos Prince, Impresor y editor-librero.
- Revoredo Martínez, C. (1981). *Basílica a Santa Rosa de Lima en la cumbre del San Cristóbal*. Imprenta del Ministerio de Guerra.
- Revoredo Martínez, C. (1982). *El espíritu de la cultura iberoamericana*. Imprenta del Ministerio de Guerra.
- Rojas Ingunza, E. (2017). Santa María de Lima: santidad y devoción. Una aproximación histórico-teológico. *Mercurio Peruano. Revista de Humanidades*, (530), 20-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6978138>
- Universidad Santo Toribio de Mogrovejo. (30 agosto 2020). *Santa Rosa de Lima: ejemplo de oración y amor a Dios*. <http://www.usat.edu.pe/articulos/santa-rosa-de-lima-ejemplo-de-oracion-y-amor-a-dios/>
- Valcárcel, D. (1974). *Obra educativa de Bolívar y su recibimiento en San Marcos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vargas Ugarte, R. (1961). *Vida de Santa Rosa de*

¹² Universidad fundada el 3 de julio de 1677.

Lima. (3ª ed.). Imprenta López.
 Vargas Ugarte, R. (1986). *La Flor de Lima. Santa Rosa*. (5ª ed.). Universo.
 Watson, J. (2020). El liderazgo de enfermería durante el COVID-19 Solo así-es ahora-en este momento (Español). *Revista Científica de Enfermería* (Lima, En Línea), 9(2). <https://revista.cep.org.pe/index.php/RECIEN/article/view/16>

Yáñez Flores, K., Rivas Riveros, E. y Campillay Campillay, M. (2021). Ética del cuidado y cuidado de enfermería. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 10(1), 3-17. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/enfermeriacuidadoshumanizados/article/view/2124/2276>



EDUCACIÓN, AGRICULTURA Y RITOS COLLAWAS

Education, agriculture and rites Collawas

Rocío Marivel Díaz-Zavala, doctora, rdiazz@unsa.edu.pe
 Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa-Perú
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3745-528X>

Janeth Amparo Esquivel-Las Heras, magister, jesquivel@unsa.edu.pe
 Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa-Perú
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6952-0491>

Recibido: 01-08-2022

Aceptado: 01-11-2022

Publicado: 29-12-2022

Resumen

La investigación parte del reconocimiento de los rituales sobre la agricultura y la naturaleza en general, de la etnia collawas; a su vez, indaga sobre la influencia del medio ambiente en los procesos educativos. En esa perspectiva, se propone como objetivo del estudio, determinar la influencia de las prácticas agrícolas en la educación de dicha etnia. La metodología se basa en la heurística, a partir de la crítica de la información, la síntesis y exposición narrativa. Se basó en las leyes de la dialéctica andina, como la dualidad y la ley de los opuestos complementarios. Como resultado se evidenció que, en las culturas del valle del Colca, los estudiantes collawas exteriorizan seguridades otorgadas por la sociedad de pertenencia, dado su perenne contacto. Su estilo de vida los distancia de la ambición, aproximándolos a la transparencia espiritual. Los docentes intervienen como líderes de su comunidad, implicándose en la afirmación de sus derechos civiles. La cosmovisión andina los enfoca hacia la agricultura, donde la educación está signada por las creencias y costumbres orientadas a la agricultura y ganadería de la región. De ahí la prevalencia de la ganadería como actividad preponderante, y del arraigo hacia la agricultura. Todo ello, incide en la forma en que perciben y se relacionan con el ambiente, la misma que influye en sus procesos educativos; a partir de los conocimientos y costumbres heredadas de sus progenitores.

Palabras clave: Educación, agricultura, collawa, etnia, ritos.

Abstract

The research is based on the recognition of the rituals on agriculture and nature in general, of the Collawas ethnic group; at the same time, it inquires about the influence of the environment in the educational processes. In this perspective, the objective of the study is to determine the influence of agricultural practices in the education of this ethnic group. The methodology is based on heuristics, from the critique of information, synthesis and narrative exposition. It was based on the laws of Andean dialectics, such as duality and the law of complementary opposites. The results showed that in the cultures of the Colca Valley, the Collawan students externalize the security granted by the society they belong to, given their perennial contact. Their lifestyles distance them from ambition, bringing them closer to spiritual transparency. Teachers intervene as leaders of their community, involving themselves in the affirmation of their civil rights. The Andean cosmovision focuses them on agriculture, where education is marked by the beliefs and customs oriented to agriculture and cattle raising in the region. Hence the prevalence of livestock as a predominant activity, and the rootedness towards agriculture. All of this has an impact on the way they perceive and relate to the environment, which influences their educational processes, based on the knowledge and customs inherited from their parents.

Keywords: Education, agriculture, Collawa, ethnic group, rites.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el tema nace del conocimiento empírico, al observar y analizar la realidad inicial de la agricultura en el contexto collawa y de la información documental que sobre la agricultura se tiene en el siglo XVI. En ese contexto, preguntamos cómo es posible que esta cultura siga arraigada a sus costumbres a pesar de todos los años pasados desde la llegada de los conquistadores al Tahuantinsuyo. Y que su vigencia sea latente, a pesar de la incipiente tecnología y herramientas, que se utilizaba en la época prehispánica, y qué además, los estudiantes época tras época apliquen los mismos conocimientos.

Adquiere especial relevancia el enfoque de Alejandro Málaga Medina (2002), cuando hace referencia a la etnia collawa, quien la caracteriza como pertinente a su medio geográfico y la destaca incluso como una nación, destacando la presión española para modificar su conducta bajo el estigma de la religión católica, pero que no logró mellar su ancestral identificación panteísta. Es por ello que la visión que tiene esta población es diferente y su educación es muy rica en el aspecto espiritual, y contacto con la naturaleza.

Cuando pensamos en entornos educativos tradicionales, es posible que no consideremos la naturaleza como un componente de mejores resultados de aprendizaje; no obstante, los estudios en ciencia y educación sugieren que el vínculo es más fuerte de lo que pensamos. Es necesario conocer la influencia que reciben los ritos de la agricultura en el poblador collawa para que los estudiantes puedan comprender cómo las antiguas civilizaciones cuidaban del agua y la naturaleza; debido a que abarca una parte de vital trascendencia para la historia de Arequipa lo cual resulta de gran importancia. Es labor de la educación dar a conocer, a los estudiantes, lo concerniente a los antiguos pobladores sobre todo su desarrollo agrícola en el valle del Colca (uno de sus principales atractivos turísticos y, por tanto, de gran actividad económica) de manera que puedan tomarse los aspectos positivos y replicarse en la actualidad.

Las teorías educativas apuntan a la importancia de conocer nuestros antecedentes culturales pues, a los niños se les permite desarrollar un fuerte sentido de quiénes son realmente. Según Children Nature Network, la naturaleza mejora los resultados educativos al mejorar el rendimiento académico, mejorar el enfoque, aumentar el compromiso y el entusiasmo, y mejorar el comportamiento.

Desde la perspectiva educativa, el abordaje de estas temáticas es importante ya que crea y forja la identidad de los estudiantes con la cultura peruana, para que de esta forma sepan que forman parte de un entorno con características propias que pueden tomarse y perfeccionarse para así seguir el ejemplo dado por nuestras antiguas culturas. Además, varios estudios sugieren que pasar tiempo en la naturaleza ayuda a los niños a mejorar su concentración y atención. Un estudio nacional examinó el impacto de entornos relativamente “verdes” o naturales en los síntomas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en diversas poblaciones de niños. El estudio concluyó que los entornos verdes al aire libre parecen reducir los síntomas del TDAH en los niños en una amplia gama de características individuales, residenciales y de casos.

En esencia, el objeto de estudio está dado por la educación y sus vinculaciones con la agricultura y los ritos de la etnia collawa, en Chivay; todo esto tomando en cuenta la importancia de la agricultura para los antiguos pobladores, que hizo de esta una principal actividad, que se refleja en los ritos de esta comunidad. A continuación, se presentan las costumbres que se conservan y practican en este lugar.

Sistemas de regadío: las fuentes de agua

Las poblaciones collawas tendían a evaluar y valorar sus paisajes locales en términos de la disponibilidad de agua existente y a la eficacia con la que pueden aprovechar las fuentes. Cuando la precipitación es mayor a 450 mm se logran buenas cosechas y por el contrario es por debajo de los 300 mm existían pérdidas o producción escasa.

El riego, por tanto, tuvo tres funciones principales:

1. Podrían adelantar la temporada de crecimiento de los cultivos a septiembre así como la germinación de las plantas antes de que empiecen las lluvias de diciembre.
2. El riego les permitió que los cultivos maduren y puedan cosecharse antes de la llegada de las heladas, que se tornan peligrosas entre los meses de abril y mayo.
3. El riego rescató los cultivos en caso de que faltasen lluvias, después de las siembras.

Los sistemas hidráulicos

a) **Boquerones.** Las chacras irrigadas estaban relacionadas con el sistema de riego a través de válvulas de los canales de distribución, o de las conexiones secundarias o terciarias capaces de

contener gran parte del flujo de un canal de distribución. Las válvulas están hechas de piedra o de terrones entremezclados con pasto (*ch'ampa*). Abriendo las válvulas, los regantes pueden sacar agua para sus chacras durante los días de riego. Las válvulas requieren pequeñas modificaciones para controlar la velocidad.

- b) **Cabecillas.** La fila superior de piedras de la pared de unas terrazas se denomina hasta la actualidad “cabecilla”. Las piedras de las “cabecillas” son, por lo general, pequeñas y fáciles de reponer, ya que estas se mueven con el arado o derrames de agua.
- c) **Drenes.** Al construir las terrazas, se dejaban en las bases pequeños desfuegos o huecos de 10cm². Sirven como conductores de drenaje interno. Podemos observar estas características en las chacras de los límites de Chivay con el distrito de Yanque.
- d) **Ocoñas.** Es un canal de 20 a 30 cm de ancho por 6 a 10 cm de profundidad y es paralela a la pared posterior de una terraza, sirve como receptor de agua. Las terrazas abandonadas tienen canales posteriores de piedra.
- e) **Pajchas.** O caídas de agua, son piedras planas ubicadas en forma de “V” o “U” en las “cabecillas” de la terraza.
- f) **Kalchas.** O canales de riego, están en la plataforma de las terrazas y fueron empleados para conducir el agua entre los andenes.
- g) **Takilpus.** O peldaños, miden de 40 cm de ancho por 30 cm de largo colocados diagonalmente en las paredes de los andenes.
- h) **Pukillutas.** O nichos, son cavidades para guardarse de las lluvias, guardar herramientas, etc. Los más pequeños registrados son de 40 cm X 20 cm X 20 cm.

Herramientas de cultivo tradicional

- a) **Chaquitacla.** Es un arado de pie que se utilizaba principalmente para roturar terrenos en descanso. Proviene de dos palabras quechua: *chaki* que significa pie; y *taqla*, arado volteador, es decir, “volteador o roturador de pie”.
- b) **Pala.** Era una herramienta compuesta de una plancha de acero: la parte activa se presenta a manera de una cuchara, sirve para remover y trasladar diferentes materiales.
- c) **Waqtana (palo para la trilla).** Era una pieza de madera semicurva de 1 a 2 metros de longitud y de unos 20 a 40 centímetros de diámetro. Pesa cerca de 2 kilos. Se utiliza en los andenes para la trilla tradicional de cereales como cebada, trigo y avena.

Ceremonias míticas religiosas

- a. **Mullus.** Eran conchas marinas que toman el nombre de *mullus* cuando recién se les saca del mar, pero cuando ya se les emplea en las ceremonias toman el nombre de *misa platu* equivalente *misa chuwa*.
- b. **Kastillu.** En la ceremonia del Ayti, durante la misma noche antes de iniciar todo ritual de forma infaltable, se hacía una ceremonia dedicada a los humanos, es decir, en el caso del *t'incachi* del ganado se va a comenzar por los humanos dueños de casa y sus acompañantes parientes y no parientes; es una forma de reforzamiento espiritual y de renovación de las relaciones que tiene el hombre con los apus, wamanis o *jaq'eq*. Que vendrían a ser los mismos que están junto a él: el que está caminando sobre él, como también con sus dioses cósmicos
- c. **T'inkachi o t'inkana.** Los *t'inkchis* fueron las ceremonias míticas-religiosas que hace el poblador andino como ofrenda agradecimiento a la Pachamama, por el don de vivir y caminar por la faz de la tierra. Para el collawa caminar por cerros y quebradas es estar caminando sobre el vientre de la madre “la tierra”, en su “Pachamama”, por lo que se siente en la obligación ineludible de rendirle homenaje y agradecimiento.
 - a. **Ayti.** El Ayti es una ceremonia que consiste en tomar chicha en *Q'eros*, pero con las *Khuyas* (pequeñas piedras en forma de llama) dentro, es decir sumergido en la chicha de color blanca, o gris del maíz solo secado al sol; por que las *khuyas* que representan el ánimo de los animales son como los coágulos petrus, amados por los cerros, lagunas o manantiales de la corte de Pachamama los que van a ser venerados esa noche.
 - b. **Waraya de la tinkana.** La *t'inkana* era una de las ceremonias más caracterizadas en el culto a la Pachamama y a los dioses tutelares del ambiente andino; consistía en el homenaje al ganado poniendo a los *manes* como el centro de este agradecimiento, lo mismo se hará con las chacras.

Ceremonias mágico curativas

- a. **La hoja sagrada de los collawas.** En todos los rituales de homenaje a Pachamama (Figura 1), a los apus, *jap'eq* o wamanis, siempre ha sido infaltable la coca como elemento sagrado en todas estas ceremonias, hoy en día, satanizada por ser fuente de extracción del alcaloide de la cocaína, debido a que gentes de fuera de nuestra cultura

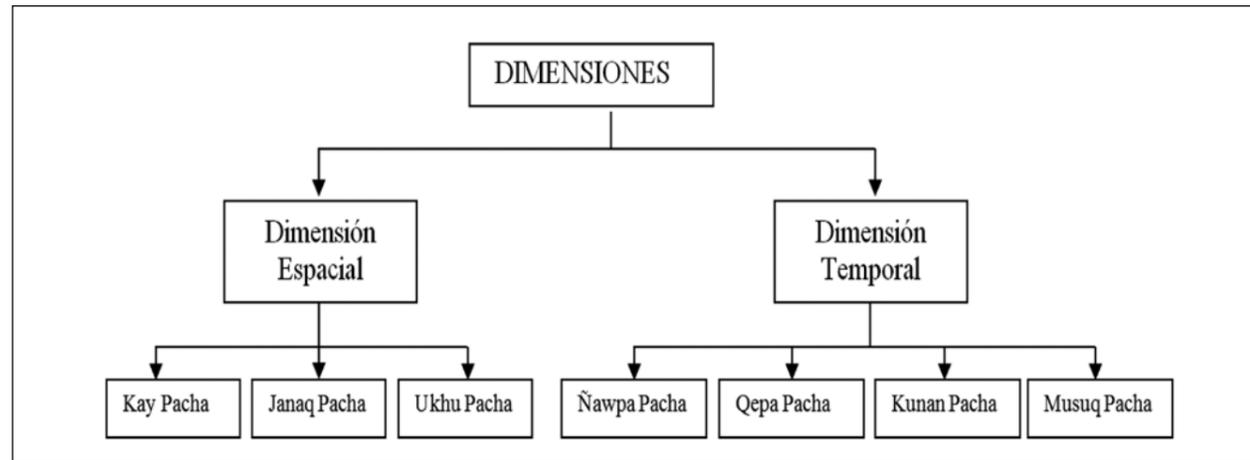


Figura 1
Dimensiones de los rituales collawas

- andina lo usan como estupefaciente alucinógeno.
- b. **Paqos y Layqas.** El *paqo* es el sacerdote ceremonial, es el elegido de los dioses que servirá de mediador entre los mortales y los moradores *Honoqpacha* y los dioses terrenales, o sea, de *Kay Pacha*, que son los wamanis, *jaq'eqapus* como también con la gran madre Pachamama. Los *paqos* han sido iniciados en el calor de la tempestad, son los obradores del bien. La *Layqa* es el mensajero del mal, el que hace daño y el que propicia la muerte y las desgracias, el que atrae a la enfermedad y fabrica el hechizo; el *Paqu* está siempre al lado del bien, cura a los enfermos y deshace los hechizos.
 - c. **Karpa Walimento.** Los *Karpas* también se llamaban *Oqariy* (levantar) fue la ceremonia de consagración del *Paqo* cuando este es cogido por la tempestad. Cuando caía una descarga eléctrica (rayo) de una nube hacia la tierra, la que no es vista como misterio indescifrable, sino que a su manera el andino sabe que esto es un instrumento de los *apus* y cualquier humano puede ser cogido por esta descarga, la cual se considera como como fortuna, porque esa persona ha sido elegida por los *apus* para que sea su muchacho mandadero (*Yanacona*).
 - d. **Qollpachi.** El *Qollpachi* era un ritual auxiliar de carácter mágico-curativo, que sirve para determinar un mal en el cuerpo humano o desgracias del hogar; sin embargo, en el caso de enfermedades desempeña el mismo caso que la aplicación del conejo en la parte adolorida y sale como una radiografía y ubica exactamente el mal en el cuerpo humano; así también, en este ritual aparece el mal. Pero también puede hacerse, el *Qollpachi* en gente sana porque también es un medio para averiguar el futuro.

- e. **Truka.** Después de realizar los actos del *Qollpachi* y de la *Truka*, o solamente de este último, se dará algún remedio que cure la enfermedad; el remedio se toma como una cuestión secundaria al ritual, pero se cree también que si no hay previa *Truka* no hará bien el remedio. Igualmente, es infaltable que el *Paqo* mire la coca, para que pueda decir, que si el mal ha sido provocado por *Japeq*, o por mal de aire, o cualquier *mane*, resentido por algún desaire.
- f. **Yanapaq.** De *Yanapay*, ayudar en quechua, cuando el mal se apresta el *Paqo* para la operación quirúrgica del *Yanapay*. Para esto tiene que ser un *Paqo* bastante experimentado, es decir, de los consagrados, esta curación quirúrgica se hacía desde mucho tiempo.

Teoría sociocultural o histórico-cultural del desarrollo humano

Lev Semiónovich Vygotsky es el autor de la Teoría sociocultural o histórico-cultural del desarrollo humano. Él diferencia entre una línea natural del desarrollo y una línea cultural del desarrollo. El desarrollo en la línea natural, determinado por factores de naturaleza biológica, da lugar a las funciones psicológicas elementales; el desarrollo en la línea cultural, regido por factores de naturaleza sociocultural, transforma aquellas en funciones psicológicas superiores; mientras que, las funciones psicológicas elementales son comunes a animales y humanos; las superiores son específicamente humanas. Estas funciones son un producto del medio sociocultural humano. En esta dirección puede sostenerse que el desarrollo cultural del niño no sigue una curva de ascensión uniforme. Esta forma de desarrollo cultural poco parecido tiene con formas idealizadas respecto a este,

que tienen en cuenta una secuencia lógica, tal como ocurre en otros casos. Dicha idealización acerca del desarrollo cultural de la conducta del niño puede ser el resultado de procesos ya constituidos y que, en cierta medida, eran el punto de finalización de una teoría con una fuerte impronta psicológica y estaban muy asociados a los procesos de crecimiento de la especie vegetal. Desde este encuadre, es posible que la educación desempeñe un papel determinante en la demolición de aquellas estructuras que se vuelven ineficaces.

Vygotsky (2000) considera que la educación cultural se orienta en dos direcciones. Por un lado, se relaciona con la forma en cómo los psicólogos estudian el proceso del desarrollo cultural y el proceso de la educación cultural (mirada unilateral de los procesos); y por otro lado, los profesionales de la educación comienzan a comprender y entender que, en la medida que el niño se relaciona con la cultura, no solo toma algo de ella, no solo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la comprensión natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN LA NATURALEZA: LA PRÁCTICA AGRÍCOLA

Dado que el presente trabajo surgió para dar una respuesta confiable y válida a las interrogantes planteadas, se puede afirmar que las investigaciones sugieren que el aprendizaje basado en la naturaleza hace que los niños se involucren más durante largos períodos de tiempo. De hecho, los hallazgos presentados por Castro & Morales (2015) muestran que los niños no solo se involucran más en el aprendizaje durante las clases al aire libre, sino también al regresar a su salón de clases, incluso si el tema al que regresan no está relacionado con la naturaleza y que el compromiso es significativo.

Teniendo en cuenta que esta inquietud generó otras tres, es necesario dar respuesta a estas para construir la esencial.

En la interrogante, ¿cómo se caracterizó la agricultura collawa en el distrito de Chivay? Destacamos lo siguiente:

- Se ha comprobado que las características geográficas donde se desarrolló el proceso agrícola de los collawas, era agreste, pero sus tierras eran de calidad; por ello, aceptaron el reto y edificaron en esta zona.
- La flora es bastante variada y en relación al piso

- ecológico, especies que son compatibles con el tratamiento agrícola que dieron.
- La fauna les fue prodigiosa y les proporcionó los especímenes básicos, aunque no fueron ganaderos.
- La calidad de las aguas permitió un cultivo sin necesidad de insertar abonos en exceso, lo que les garantizó una cosecha de calidad.
- La disponibilidad de aguas termales que contrastaron con el frígido clima para sus actividades.
- El clima sobre un piso de más de 2 mil metros, les fue propicio para el desarrollo de un tipo de agricultura pertinente con lo agreste del terreno, pero fructífera.

Respecto a nuestra interrogante ¿cómo las actividades agrícolas generaron los ritos?

- La concepción mágica de los elementos concordantes en la zona collawa, permitió sustentar un panteísmo.
- La explicación empírica del mundo, la vida y el universo estuvieron concordantes con su actividad agrícola, por ello dieron importancia a la explicación de los dioses, como por ejemplo la Pachamama, a la cual tenían que rendirle tributos, de esta forma se dio la secuencialidad de vida □ explicación empírica □ ritos de bendición/ satisfacción.
- Con la concepción andina, se tiene que dar gracias a los elementos naturales, cuyas fuerzas les eran desconocidas, surgiendo así las ceremonias y actividades afines que permitieron expresar su hedonismo.

Y, en torno a la interrogante ¿cómo se generó la cosmovisión de los ritos por la actividad agrícola?

- La cosmogonía de la etnia collawa, les permitió “construir” una respuesta al proceso agrícola, por ser la actividad esencial, de la cual emergió toda la explicación, por lo que el sustento de esta explicación estaba en la agricultura.
- La intervención de los dioses está condicionada a la agricultura, con las deidades aborígenes y las insertadas por los españoles, ellos desarrollaron una religión “mestiza”, se dieron así acciones de gracias, pero en relación a la actividad agrícola.

Y, frente a la interrogante principal, ¿hubo influencia de la agricultura en la concepción, características y funciones de los ritos en la cosmovisión de la etnia collawa en el siglo XVI?

Afirmamos, categóricamente, que por ser la agricultura la actividad económica y social de subsistencia se generaron los ritos basados en una cosmovisión entre los collawas del siglo XVI en el distrito de Chivay.

La síntesis de los resultados ha sido factible merced a las investigaciones previas diseminadas que han tocado algunos aspectos, y que a través de la integración damos concatenación a través de la síntesis.

3. EDUCACIÓN BASADA EN LA AGRICULTURA Y RITOS COLLAWAS

Los autores que se han tomado en cuenta y que obran en las referencias bibliográficas, proporcionan las bases sustanciales, entre los que adquieren mayor connotación encontramos a:

Bartolomé de las Casas, al informar sobre la productividad, que era excelente y satisfactoria entre los antiguos pobladores peruanos, que se acoge a lo precisado en los logros, pero que no acepta el punto predominante de la religión católica, como la que dio vida y sacó a los collawas de la ignorancia.

Especial nombraría a María Benavides, porque con sus apuntes logramos establecer que la etnografía del valle del Colca fue fruto de la caracterización de la actividad humana centrada en la agricultura. En la revista Historia (número 2, 1983) presenta el tema: El mito tiene razón. En forma previa se relaciona con el poblador andino que refleja la etnia collawa, como sustentada en ritos que dan a conocer su “personalidad” comunal, la misma que está centrada en el panteísmo y en las ceremonias hacia la deidad Mamapacha (la diosa tierra) que les provee de todo. En la actualidad, aún se mantiene este rito, pero con careta científica, dado que la lucha por el medio ambiente toma muy en cuenta a la tierra, como fuente de provisión.

Isuiza (1996) con su trabajo: “Sistema de riego y sus formas de organización social en la Margen Derecha del Río Colca provincia de Caylloma” permite adquirir la dimensión del uso adecuado de una ingeniería de subsistencia para el buen aprovechamiento del agua. Empero, no compartimos el planteamiento de cierto mal uso del agua, por la abundancia, dado que los fenómenos climáticos como del denominado “niño”, generan incoherencias que los collawas sabían enfrentar.

Un especial reconocimiento a don Máximo Neira (1964) en su obra “Prehistoria de la Provincia de Caylloma (los collaguas)”. En su obra, caracteriza con profundidad la actividad agrícola de los collawas, y de cuya acción desliza las actividades rituales que se desarrollaban para agradecer a las divinidades; incluso inserta las costumbres y usos como resultado de dicha dependencia.

Incluimos a Pease (1977), con su obra “Collaguas I”, porque acompasa la concepción de que, el eje de la vida en la etnia collawa fue la agricultura, y como fruto de esta surgieron los ritos. Por lo tanto, opera un condicionamiento positivo, de la subsistencia hacia la conducta humana. En la actualidad, los ritos conforman un factor agregado, el turismo hacia esta zona de la etnia collawa, pero que solo da información muy genérica para causar admiración, pero sin sustento sobre la etnia, lo que contraviene a la necesidad de darle rigor a la información.

En el campo educativo, como la mayoría de los adultos, los niños están menos estresados cuando están inmersos en espacios verdes. Los estudiantes también son más resistentes. Los estudios han encontrado que tener una clase en un entorno natural, incluso un día a la semana, puede mejorar significativamente los patrones diarios de cortisol de los estudiantes (Chavarriga et al., 2018). Además, otro estudio encontró que los niños con más exposición a la naturaleza se recuperaron mejor de los eventos estresantes de la vida en términos de autoestima y angustia (Aguilar et al., 2014).

Los estudiantes no aprenden sobre la naturaleza como un viaje de campo ocasional o una experiencia distante. Más bien, se relacionan con la naturaleza como parte de sus experiencias diarias en el aula y fuera del aula.

La educación al aire libre está incluida en los currículos escolares. También define la vida social y recreativa de la escuela. El canotaje, la natación, el senderismo, el aprendizaje de ciencias, la pesca en hielo, incluso el teatro, son algunas de las actividades que contribuyen a la experiencia al aire libre. La mayoría, sino todas, las clases incluyen un componente al aire libre. El personal docente aprovecha los espacios al aire libre y, a menudo, organiza clases al aire libre. Más allá de toda la investigación que apunta hacia los beneficios del aprendizaje basado en la naturaleza, hay una simple sensación de alegría que está presente cuando los estudiantes se involucran con el aire libre.

4. CONCLUSIONES

En las culturas del valle del Colca, por tener una cosmovisión enfocada hacia la agricultura, se generaron grandes ritos en torno al uso del agua y, basado en ello, se ha desarrollado una economía enfocada en la agricultura y la ganadería de la región. Es por ello que en las poblaciones altoandinas prevalece como

antafío, la cría continúa de distintos camélidos sudamericanos, entre ellos, las llamas y las alpacas, así como la cría de ovinos; las cuales se comercializan por su lana, su cuero y su carne en las ciudades urbanas.

Otro factor importante es el gran arraigo cultural hacia la agricultura en el valle, ya que se han generado, de forma paulatina e histórica, logros heroicos de los antiguos habitantes hacia las generaciones futuras. Todo ello, debido a que la zona cuenta con una accidentada geografía, que hace imposible generar y utilizar las aguas del río Colca. Además, por la profundidad del cañón, genera en los pobladores oriundos y originarios la implementación de ingeniosas canaletas y canales para poder abastecerse del recurso hídrico y con ello incrementar los espacios agrícolas. De esta manera, se construyeron diversos andenes, donde hasta la actualidad se cultivan distintas especies de frutas y productos oriundos de la zona.

Por último, los niños que forman conexiones con la naturaleza tienen más probabilidades de cuidar el medio ambiente. Esa es una parte importante, pues, además, de usar la naturaleza como una forma de fortalecer y mantener sólidos resultados educativos, constituye un componente vital de la vida holística. Los estudiantes experimentan la naturaleza como una parte magnífica de la creación divina, que nutre su cuerpo, mente y espíritu.

REFERENCIAS:

- Aguilar Cordero, M. J., Sánchez López, A. M., Mur Villar, N., García García, I., López, R., Ortigón Piñero, A., & Cortés Castell, E. (2014). Cortisol salival como indicador de estrés fisiológico en niños y adultos: revisión sistemática. *Nutrición hospitalaria*, 29(5), 960-968.
- Barriga, M. (1954). *Memorias para la historia de Arequipa*. 4 tomos Editorial la Colmena.
- Benavides, A. (1987). *Apuntes históricos y etnográficos del valle del río Colca*. Boletín de Lima 9(50) Editorial Los Pinos.
- Casas, Bartolomé de las (1999). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Castalia.
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica de educación*, 19(3), 132-163.

- Chavarriga, C. P., Moreno, J. T., Ramírez, D. A. T., & Romero, J. V. (2018). El estrés escolar en la infancia: una reflexión teórica. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(2).
- Corrales, E. (1979). Litoral de Islay. Piso Ecológico Collagua. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Cuadros, J. (1973). El control ecológico vertical en la economía de los Collaguas. (Tesis de Bachiller en Historia). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- De La Vera. P. (1987). Cambio en los patrones de asentamiento y el uso y abandono de los andenes de Cabanaconde, valle del Colca. Perú. En K. Mathewson & G. Knapp. (eds.). *Prehispanic Agricultural Fields in the Andean Region*. BAR International Series 359.
- Fuentes, A. (1988). *Porque las piedras no mueren*. Lima Galdos, G (1983). *Expansión de los Collaguas hasta el valle de Arequipa (a través de dos visitas coloniales a las comunidades de Lari 1598 y Callalli 1667)*. Colegio de Abogados de Arequipa.
- Instituto Geográfico Nacional (2014). *Descripción del cuadrante del valle del Colca*. Ediciones Geo.
- Isuiza, J. (1996). Sistema de riego y sus formas de organización social en la Margen Derecha del Río Colca provincia de Caylloma-Región Arequipa. (Tesis de Licenciado en Sociología). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
- Malaga, A. (1987). *Reducciones Toledanas en Arequipa (Pueblos tradicionales)*. PubliUNSA.
- Malinowski, B. (1977). El cultivo de la tierra y los ritos agrícolas en las islas Trobiand: los jardines de coral y su magia. Primera parte. Labor Universitaria.
- Manrique N. (1985). *Colonialismo y pobreza campesina. Caylloma y el valle del Colca. Siglos XIV-XX*. DESCO.
- Mariño, J. (2012). *Mapa geológico del valle del Colca*. PubliUNSA
- Pease, F. (1977). *Collaguas I*. Editorial Universidad Católica de Santa María.
- Treacy, J. (1994). *Las Chacras de Coporaque. Andenería y riego en el Valle del Colca*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade
- Vygotsky, L. (2000). Historia del desarrollo de las funciones superiores. En: VYGOTSKY, L., Obras escogidas III, 2.a ed. Madrid: Visor, pp. 11-46.

*“Un equipo con un propósito, objetivos determinados y esfuerzo puede alcanzar sus sueños”
familia RAE-INEDU-UNSA*



Docentes investigadores y Director del INEDU en reunión de trabajo para desarrollo de proyectos 2023.



Encuentro por fin de año en actividades del 2022, participando docentes investigadores del departamento de Educación, Ingeniería de Sistemas e Informática, Literatura y Lingüística, Vicerrector Académico de la UNSA y Director del INEDU.



Docentes investigadores de la Facultad de Educación y Dr. Osbaldo Turpo, Director del INEDU, en el inicio de actividades del año 2023.



Reunión de docentes investigadores y Director del INEDU Dr. Osbaldo Turpo.



Equipo de trabajo para desarrollo del proyecto en la educación básica y coordinaciones para su presentación en Congreso Internacional a ser partícipes como ponentes del VI edición del Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria CICLIP 2023.

Contribuyendo a la investigación y conocimiento

RAE
Revista Agustina de Educación



website: www.unsa.edu.pe/inedu/
e-mail: rae@unsa.edu.pe