

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Volumen 6, número 1, septiembre del 2020

ISSN (impr.): 2414-1364; online: 2517-9853

Artículos

Tamizaje del TEA en niños de educación inicial de dos escuelas arequipeñas

P. Talavera-Lacunza

Perfil bibliométrico de la *Revista Peruana de Investigación Educativa*

I. Montes-Iturrizaga, W. L. Arias Gallegos, E. Contreras Cerdeña, Y. Pamplona-Ciro

Salud mental en estudiantes de secundaria en Lima durante la pandemia por COVID-19

F. Díaz del Olmo Calvo, A. Muñoz del Carpio-Toia, W. L. Arias Gallegos, R. Rivera

Impacto del programa Alben para fomentar alegría y orgullo en niños de tercer grado de primaria

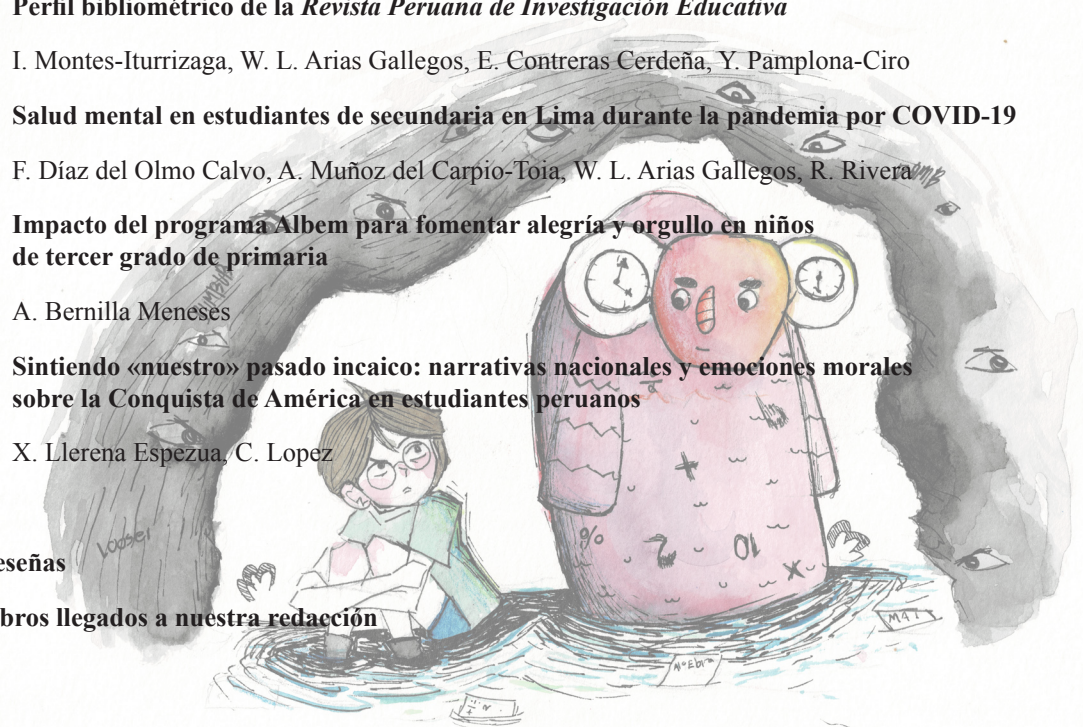
A. Bernilla Meneses

Sintiendo «nuestro» pasado incaico: narrativas nacionales y emociones morales sobre la Conquista de América en estudiantes peruanos

X. Llerena Espezua, C. Lopez

Reseñas

Libros llegados a nuestra redacción



Vol. 6. n.º 1. 09/2020

EDUCATIONIS MOMENTUM



Universidad Católica
San Pablo



Arequipa (Perú)

EDUCATIONIS MOMENTUM

Volumen 6, número 1, septiembre del 2020

ISSN: 2414-1364 (versión impresa); 2517-9853 (versión electrónica)

Revista de investigación educativa de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Se publica anualmente en dos formatos: impreso y digital (acceso abierto). Se encuentra indizada en ROAD y en Clase.

Editor

Enrique G. Gordillo (Universidad Católica San Pablo)

Asistente de edición del presente número

Andrea M. Obando-Rosas (Universidad Católica San Pablo)

Consejo editorial

Jorge Pacheco Tejada (Universidad Católica San Pablo, Perú), Walter Arias Gallegos (Universidad Católica San Pablo, Perú), Daniela Salgado Gutiérrez (Universidad Panamericana, México), Paul Neira Del Ben (Consejo Nacional de Educación, Perú), Lucas Sempé (University of East Anglia, Reino Unido), Elizabeth Da Dalt (Conicet, Argentina), Gilda Difabio de Anglat (Conicet, Argentina), Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)

Comité consultivo nacional

Ingrid Pastor (Instituto Latinoamericano Siglo XXI), Luis Sime (Pontificia Universidad Católica del Perú), Jorge Rodríguez Sosa (Universidad San Ignacio de Loyola), Fanni Muñoz (Pontificia Universidad Católica del Perú), Renzo Rivera (Universidad Católica San Pablo), Laura León (Universidad de Lima)

Comité consultivo internacional

Patricia Argüelles (Universidad Católica de Chile), Covadonga Ruiz de Miguel (Universidad Complutense de Madrid, España), Maria Regina Maluf (Universidade de São Paulo, Brasil), Cornelius Riordan (Providence College, Estados Unidos), José Luis García Cué (Universidad Nacional Autónoma de México), Miguel Rumayor (Universidad Panamericana, México), Luz Sandoval Estupiñán (Universidad de La Sabana, Colombia), Inés Ruiz-Requies (Universidad de Valladolid, España), Margarita Nieto Bedoya (Universidad de Valladolid, España)

La ilustración de cada portada de *Educationis Momentum* procura que los investigadores tengamos siempre presente por quiénes trabajamos. La de este número se llama «La discalculia y yo» y fue hecha por Ximena Alexandra Condori Diaz (13 años) con discalculia y TDAH.

Adrus D & L Editores S. A. C.

Av. Tacna 535, Of. 704-B. Lima (Perú)

Teléfono: +51-1-401-6451. E-mail: adrusdyleditores@gmail.com

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, n.º 2015-17490.

Los trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Educationis Momentum o la Universidad Católica San Pablo no son responsables de los contenidos presentes en ellos. Los artículos pueden ser reproducidos según lo contemplado en el decreto legislativo 822.

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 6, n.º 1, septiembre del 2020

ISSN impr.: 2414-1364

ISSN online: 2517-9853



Universidad Católica
San Pablo

Urb. Campiña Paisajista S/N. Quinta Vivanco
Barrio de San Lázaro
Arequipa (Perú)

Índice

Artículos originales

Priscilla TALAVERA-LACUNZA	Tamizaje del trastorno del espectro autista en niños del nivel inicial de dos instituciones educativas en Arequipa	5
Iván MONTES-ITURRIZAGA Walter L. ARIAS GALLEGOS Eileen CONTRERAS CERDEÑA Yajaira PAMPLONA-CIRO	Perfil bibliométrico de la <i>Revista Peruana de Investigación Educativa</i> de la SIEP en sus primeros años (2009-2020)	21
Francesca DÍAZ DEL OLMO CALVO Agueda MUÑOZ DEL CARPIO-TOIA Walter L. ARIAS GALLEGOS Renzo RIVERA	Estrés, ansiedad y depresión en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima durante la pandemia por COVID-19	43
Alberto BERNILLA MENESES	Impacto del programa Albem para fomentar emociones positivas de alegría y orgullo en niños de tercer grado de primaria	61
Ximena LLERENA ESPEZUA Cesar LOPEZ	Sintiendo <i>nuestro</i> pasado incaico: narrativas nacionales y emociones morales de estudiantes peruanos sobre la Conquista de América	89

Reseñas

Carlos Alberto ROSAS-JIMÉNEZ	Todd ROSE. <i>The End of Average</i>	115
Roberto BARRIENTOS	Santiago RINCÓN-GALLARDO. <i>Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social</i>	121
	Colaboraron en este número	127
	Libros llegados a nuestra redacción	133
	Instrucciones para autores	137

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 5-20. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1446>


Tamizaje del trastorno del espectro autista en niños
del nivel inicial de dos instituciones educativas en Arequipa

Autistic Spectrum Disorder Screening in Kindegarten
Children from two Schools in Arequipa

Priscilla TALAVERA-LACUNZA

Universidad Continental, Arequipa, Perú

talaveraneuro@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3687-4757>

Recibido: 2020.05.15

Aceptado: 2021.05.27

Resumen

Esta investigación buscó describir las características epidemiológicas de un tamizaje para la detección del TEA, aplicado a los niños de 3 a 5 años de dos instituciones educativas. La población estuvo conformada por 318 estudiantes (158 estudiantes de una institución educativa privada y 160 estudiantes de una institución educativa pública). Como instrumento se utilizó el Cuestionario de Autismo en la Infancia Modificado con la Entrevista de Seguimiento (M-CHAT/F), el cual, una vez llenado por los padres de familia, fue verificado mediante la observación de cada niño. Se obtuvo que 28 niños, es decir, el 10 % de la población, obtuvo un puntaje positivo al cuestionario. De estos, 50 % tenían 3 años, 17.86 % tenían 4 años y 32.15 % tenían 5 años. El sexo masculino obtuvo un 92.86 % del puntaje positivo y el sexo femenino obtuvo un 7.14 %. El ítem con menor frecuencia positiva para TEA fue el número 16 («¿Camina su hijo?») y el ítem con mayor frecuencia positiva para TEA fue el número 22 («¿Mira su hijo de manera fija al vacío?»). Seis niños del total continuaron con puntaje positivo luego de la entrevista de seguimiento, esta cantidad representa un 21.43 % de los niños con calificación positiva al cuestionario en la primera etapa.

Palabras clave: TEA, M-CHAT/F, screening, trastorno del espectro autista, tamizaje, Perú, Latinoamérica

Abstract

This research sought to describe the epidemiological characteristics of a ASD screening applied to children aged 3 to 5 years from two schools. The population was made up of 318 students (158 students from a private school and 160 students from a public school). The Modified Checklist for Autism in Toddlers –with Follow-Up (M-CHAT/F) was used as instrument, and once completed by the parents, it was verified by observing each child. We obtained that: 28 children, that is, 10 % of the population, obtained a positive score on the questionnaire. From this percentage we had that: 50 % were 3 years old, 17.86 % were 4 years old and 32.15 % were 5 years old. 92.86 % were males while only 7.14 % were females. The item with the lowest positive frequency for ASD was number 16 (“Does your kid walk?”) and the item with the highest positive frequency for ASD was number 22 (“Does your child sometimes stare at nothing or wander with no purpose?”) Only six children continued to score positively after the follow-up interview, representing 21.43 % of the children with a positive score on the questionnaire in the first stage.

Keywords: ASD, M-CHAT/F, screening, Autism Spectrum Disorder, Peru, Latin America

En los últimos años, el trastorno del espectro autista (TEA) ha aumentado su frecuencia de forma dramática. Una investigación realizada por el Departamento de Salud y Servicios de Estados Unidos reportó que la prevalencia era de 1 en cada 54 niños (Maenner, Shaw, Baio et al., 2020), este estudio fue realizado a través del programa de vigilancia: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (ADDM), en donde se tomaron los datos que brindaron los padres y cuidadores de niños de 8 años en once Estados del país. Estos datos han generado opiniones que han llegado, incluso, a afirmar que existe una *epidemia* de TEA (Fombonne, 2020, 2001). Contraria a esta opinión, distintas investigaciones han encontrado que las prevalencias de diversos estudios varían de manera significativa, por lo que se tendría que tener en cuenta aquellas posibles razones por las que esto sucedería (Fombonne, 2001; Matson & Kozlowski, 2011). Es por esto que una estimación correcta de la prevalencia del TEA se hace necesaria, si es cierto que existe un aumento en los casos significa, entonces, que se necesita aumentar la oferta de servicios, para que de esta manera se pueda atender a las necesidades de esta población, así también se genera una mayor demanda de profesionales capacitados y recursos adicionales que este sector puede generar (Boswell, Zablotsky, & Smith, 2014), de igual manera este dato ayudaría a entender qué grupos se encuentran más expuestos a desigualdades en acceso a la salud y evaluaciones necesarias, así como aquellos que pudieran encontrarse en mayor riesgo debido a factores geográficos y ambientales (Imm, White, & Durkin, 2019; Rice et al., 2012).

En el Perú, tenemos como referencia el Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021 como guía para la detección, diagnóstico y manejo de esta población. En ella se define al TEA como: «trastornos generalizados o penetrantes del desarrollo neurobiológico de las funciones psíquicas que engloban un continuo amplio de los trastornos cognitivos y/o conductuales que comparten síntomas centrales que los definen: socialización alterada, trastornos de la comunicación verbal y no verbal, y un repertorio de conductas restringidas y repetitivas» (Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, 2019). En este documento también se muestra que en el 2018 hubo 819 inscripciones, al 31 de agosto de ese año, en el CONADIS, de personas con el diagnóstico de TEA (Conadis, 2018). Si bien esta cifra ha ido en aumento desde el 2015, aún no se acerca a lo encontrado en las investigaciones internacionales previamente

mencionadas. En un artículo encontrado en el periódico *La República*, con fecha del 24 de febrero del 2019, se relata la historia de Gianni:

A sus nueve años, Gianni ha pasado por más de quince colegios y en la mayoría de estos planteles se enfrentó siempre a una palabra: rechazo. En un Centro de Educación Básica Especial (CEBE) de Ate, por ejemplo, la directora le dijo a su mamá que no había vacantes. En otro de Chosica, un profesor argumentó que, como sabía abrazar, su condición era leve y no podía estar allí. En Huaycán tampoco había plazas. Y en Ñaña le aseguraron que trabajarían con él para incluirlo en un colegio regular. Al final, no lo hicieron. Al final no se quedó en ninguno. (*La República*, 2019).

Este párrafo cuenta una historia que se repite en todo nuestro país, las pocas oportunidades de capacitación que existen para la comunidad educativa en estos temas y que va de la mano con problemas de estigma y rechazo por parte de la comunidad en general, crean dificultades para que los niños con este diagnóstico no sean aceptados o incluidos en escuelas regulares. Es por todo ello que el TEA representa un reto enorme para la comunidad psicoeducativa de nuestro país.

Sumado a todo lo anterior, este trastorno ocasiona un profundo impacto en la vida de los afectados no solo por las características que ellos presentan, sino también debido a los trastornos asociados: trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje, discapacidad intelectual, trastornos de conducta, entre otros (ESPA Research, 2014); lo que afecta en gran medida la vida académica, familiar y social de los niños diagnosticados con este trastorno (Fein, 2014).

Así, es indispensable contar con herramientas simples y eficaces que ayuden a identificar a las personas que presenten este cuadro, ya que la falta o demora en su detección es causante de un deterioro clínico significativo en lo social, el lenguaje, la abstracción y otras áreas del funcionamiento habitual. Si bien el trastorno del espectro autista es una condición permanente, hacer un diagnóstico precoz e iniciar la subsecuente intervención con diversas terapias mejora el resultado de su adaptación a largo plazo (Fein, 2014).

Las pruebas de tamizaje son evaluaciones sencillas en una población saludable, para identificar aquellas personas que probablemente tienen alguna patología; en principio tiene como objetivo la detección precoz de la misma para mejorar el pronóstico y evitar la mortalidad o discapacidad (Ascunze Elizaga, 2013).

El objetivo principal de este trabajo fue el de caracterizar epidemiológicamente el tamizaje realizado a niños de instituciones educativas del sector público y privado, mediante el uso de cuestionarios y entrevistas de seguimiento. Finalmente, se determinó la frecuencia de puntaje positivo por ítem en el cuestionario y en la entrevista de seguimiento.

No existen estudios similares al respecto desarrollados en Perú, pero sí se encontraron estudios realizados en Asia, Europa y América (Elsabbagh, Divan, & Koh, 2012; Poovathinal et al., 2018). La mayoría de estudios realizados en América ha sido en Estados Unidos y Canadá, estos trabajos muestran una prevalencia de 21.6 por cada 10 000 habitantes (Elsabbagh et al., 2012), también existen estudios en Argentina con una prevalencia de 13.1 por cada 10 000 (Lejarraga, 2008), Venezuela con prevalencia de 17 por cada 10 000 (Montiel-Nava & Peña, 2008), también se han realizado encuestas en Brasil con cifras de 27.2 por cada 10 000 (Paula, 2011) y Aruba con una incidencia de 52.6 por cada 10 000 (van Balkom, 2009), la cual se realizó a gran escala y a nivel nacional. También se ha hallado que la estadística que se utiliza por la CDC, 1 en cada 54 niños, trabajo realizado por el Departamento de Salud y Servicios de Estados en niños de 8 años en Estados Unidos (Maenner et al., 2020), no siempre es cierta para todos los países o ciudades (Poovathinal et al., 2018), lo que se demuestra en el Perú en las estadísticas del 2018 por el CONADIS (2018).

Ami Klin y Warren Jones, en una revisión del 2018, hablan sobre la importancia de capitalizar con la plasticidad que el cerebro ofrece en los primeros tres años de vida para la intervención de los trastornos del neurodesarrollo. Esto se puede explicar de mejor manera bajo el concepto de las ventanas de oportunidad del trastorno del espectro autista. Durante el primer año se tiene la oportunidad de prevenir el trastorno, entre el año y los dos años se logra la paliación del mismo, entre el segundo y el tercer año se logra promover el lenguaje y luego de los tres años se tratan las comorbilidades y

discapacidades (Klin & Jones, 2018). Aun así, en nuestro país existe un gran miedo alrededor de un diagnóstico como el TEA.

En la misma revisión se habla, también, sobre la necesidad de un cambio en los múltiples niveles del ecosistema que se encarga del cuidado y seguimiento de los bebés e infantes para que la detección e intervención temprana se convierta en una norma (Klin & Jones, 2018). En nuestro país dentro de este sistema se encuentra considerada la comunidad pedagógica, específicamente los docentes del nivel inicial y aquellos que manejan aulas de estimulación temprana. Son ellos, que pueden ver e interactuar con los menores durante varias horas por día, que deberían poder reconocer los signos tempranos de alerta con instrumentos simples, efectivos y económicos, que permitan una detección rápida de casos de riesgo para poder realizar la derivación y posterior manejo.

Método

Muestra

La población total de niños matriculados en el nivel preescolar (3, 4 y 5 años) durante el año 2017 en la región Arequipa —cabe recordar que la investigación se desarrolló durante el año 2018— fue de 54 865 (Ministerio de Educación - Unidad de Estadística, 2017). En un principio se buscó contactar a distintas instituciones educativas, pero fue muy difícil obtener la autorización por parte de los primeros directores contactados, esto sumado a la poca colaboración de los padres de familia, al estigma que existe en torno a este trastorno y la falta de medios generaron que se escogiera trabajar con una muestra por conveniencia, ya que se tomó en cuenta aquellos casos que aceptaron formar parte de la investigación dentro de dos instituciones que fueron accesibles para trabajar con sus estudiantes (Otzen & Manterola, 2017); estas fueron una institución educativa privada y otra pública, ambas con una población casi idéntica: 158 estudiantes de la institución educativa privada y 160 estudiantes de la institución educativa pública, lo que hace un total de 318 estudiantes.

Se decidió tomar una institución de cada tipo debido a que existe evidencia de que la incidencia de TEA no está afectada por el nivel socioeconómico

de los niños y familias afectadas (Imm et al., 2019), al hacerlo de esta manera nos permite corroborar la posible veracidad de esta afirmación en nuestro contexto.

Dado que la población es finita y pequeña, se tomó la totalidad de esta para poder determinar las frecuencias y porcentajes con mayor exactitud, y sumado a esto, los resultados podrían ser generalizados y replicados en otras poblaciones de similares características.

Como criterios de inclusión se tomaron en cuenta estudiantes que asisten regularmente al centro educativo, estudiantes que se encuentren presentes los días que se realizaron las evaluaciones y estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años; y mientras que, como criterios de exclusión, se consideró a estudiantes que se encuentren ausentes durante la realización del estudio.

En términos generales, la población total en la que se efectuó el tamizaje para TEA la constituyen 308 niños, de los cuales 108 tenían 3 años, 102 tenían 4 años y 98 eran niños de 5 años, del mismo modo 149 (48.38 %) eran niños y 159 (51.62 %) eran niñas, como se observa no existe predominio de los niños por edad o por sexo, lo que nos permitió tener resultados sin sesgo en relación a dichas variables. A continuación, se presenta una tabla describiendo el total de la población.

Tabla 1
Total de niños evaluados

Edad/sexo	SEXO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMENINO		N.	%
	N.	%	N.	%		
3 AÑOS	54	17.53 %	54	17.53 %	108	35.06 %
4 AÑOS	50	16.23 %	52	16.88 %	102	33.12 %
5 AÑOS	45	14.61 %	53	17.21 %	98	31.82 %
TOTAL	149	48.38 %	159	51.62 %	308	100.00 %

En la institución educativa pública se encuestaron a 158 niños, de los cuales 55 tenían 3 años, 54 tenían 4 años y 49 eran niños de 5 años; así mismo, 78 niños (49.37 %) eran varones y 80 (50.63 %) mujeres. En la institución educativa privada se encuestaron a 150 niños, de los cuales 53 tenían 3 años, 48

tenían 4 años y 49 eran niños de 5 años; así mismo, 71 niños (47.33 %) eran varones y 79 (52.67 %) mujeres. La población de ambos centros educativos fue homogénea, tanto en relación con la edad como en relación con el sexo.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Autismo en la Infancia Modificado con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT/F) creado por Diana L. Robins (Robins, Fein, & Barton, 2009) para evaluar indicadores del trastorno del espectro autista en niños pequeños. Este fue validado por Canal Bedia al castellano en el año 2020 en una población española de 6 625 niños, lo que resultó en una sensibilidad de 0.79 y una especificidad de 0.99, lo que se asemeja a los valores de la versión en inglés (Canal Bedia, 2020). Esta traducción y adaptación cuenta con 23 ítems de respuesta dicotómica (*sí o no*) que evalúan tres dimensiones: dimensión A, alteraciones en el desarrollo de la interacción social, la respuesta emocional y el juego; dimensión B, retraso o anormalidades en el desarrollo del lenguaje y comunicación; dimensión C, intereses restringidos, movimientos repetitivos y alteraciones motrices.

Dentro de los 23 ítems se consideran los ítems 2, 7, 9, 13, 14 y 15 como ítems críticos, y se considera como puntaje positivo una respuesta de NO en todos los ítems menos en los ítems 2, 5 y 12, en los que una respuesta SÍ califica como puntaje positivo. Se suman todos los ítems y se clasifican los resultados de la siguiente manera:

- Un puntaje total de 0 a 2 puntos. No es necesaria la entrevista de seguimiento. Si el niño es menor a 24 meses, se le debe reevaluar de nuevo al llegar a esa edad (o después del paso de 3 meses) y su desarrollo debe ser vigilado.
- Un puntaje positivo a un ítem crítico (ítems 2, 7, 9, 13, 14, 15) o un puntaje total de 3 a 6 puntos. Se considera que es importante reevaluar con la entrevista de seguimiento.
- Un puntaje total de 7 a 23 puntos. Se acepta la referencia a un especialista sin pasar por la entrevista de seguimiento. (Robins et al., Fein, 2009).

Esta herramienta se encuentra validada en el Perú por Hidalgo, en el año 2016, en una población de niños peruanos de 18 meses a 9 años, en la ciudad de Lima. Para ello se utilizó el método de criterio de jueces para evaluar la validez de contenido, se envió la escala a diez psicólogos y los resultados recolectados fueron: 100 % de concordancia en 5 ítems, 90 % de concordancia en 8 ítems, 80 % de concordancia en 8 ítems y 70 % de concordancia en 2 ítems. Para la dimensión A se obtuvieron valores p de entre 0.80 hasta 1.0, la dimensión B obtuvo valores entre 0.70 y 1.0, mientras que la dimensión C obtuvo valores de entre 0.80 y 1.0. Esto indica que todos los valores son significativamente estadísticos, demostrando la existencia de la validez de contenido. La validez clínica se determinó por el método de sensibilidad y especificidad, en donde se obtuvieron valores de 0.87 para la sensibilidad y 0.826 para la especificidad. Para hallar la validez de concurrencia se usó la evaluación ADOS-2 y se encontró un nivel de correlación moderado de 0.306, un nivel alto de significancia de 0.094. La confiabilidad de consistencia interna fue de 0.626 para el estadístico KR20, valor que se encuentra categorizado como un nivel débil; y la confiabilidad de estabilidad mediante el test-retest obtuvo un valor de 0.474, lo que se categoriza en un nivel de correlación medio. Se llegó a la conclusión de que la prueba cuenta con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad (Hidalgo, 2016).

Procedimiento

Se escogió como tipo de estudio el descriptivo, el cual permite describir la frecuencia y las características más importantes de un problema de salud en una población (Veiga de Cabo, De la Fuente Diez, & Zimmermann Verdejo, 2008, p. 82).

Se utilizó el método científico de nivel no experimental. Esto debido a que se buscó medir la existencia de los puntajes positivos al tamizaje de TEA y caracterizar a los niños que los obtuvieron (sexo y edad), lo que coincide con los conceptos de Veiga (Veiga de Cabo et al., 2008).

El diseño escogido fue el transversal, ya que se realiza en un momento específico del tiempo (año 2019); lo que encaja con la descripción por Hernández, Fernández y Baptista (2010): «los diseños transversales poseen como función principal investigar la ocurrencia de las particularidades o niveles de las variables en un momento del tiempo y luego explicarlas y describirlas» (p. 151).

Las técnicas empleadas en la presente investigación fueron el cuestionario, la observación y la entrevista. En la primera etapa de la recolección de datos se realizó el llenado del cuestionario por parte de los padres de familia, luego se recolectaron los cuestionarios y las respuestas obtenidas fueron verificadas mediante la observación realizada a cada uno de los participantes. Se ingresó a cada uno de los grupos para observar, de manera personal, a cada uno de los niños individualmente y corroborar las respuestas obtenidas por los padres de familia. A pesar de que el instrumento está diseñado para ser desarrollado únicamente por los padres, se escogió esta técnica para minimizar la probable aparición de sesgo. En la segunda etapa, se realizó una entrevista a los padres de los niños que obtuvieron un puntaje positivo al cuestionario, para considerar que la entrevista de seguimiento fue positiva se necesita un puntaje de 2 o más.

Las entrevistas fueron realizadas mediante llamadas telefónicas y se usaron los diagramas de flujo que se pueden encontrar en el protocolo del MCHAT-R/F, esto debido a que según los autores de la prueba la entrevista de seguimiento ha demostrado que el porcentaje predictivo positivo mejora con respecto a la aplicación del cuestionario por sí solo (Chlebowski, Robins, Barton, & Fein, 2013).

Resultados

Tabla 2

Frecuencia de puntajes positivos por edad

Edad	Puntajes positivos				TOTAL	
	IE Privada		IE Pública		N	%
	N	%	N	%		
3 años	7	25 %	7	25 %	14	50 %
4 años	2	7.14 %	3	10.71 %	5	17.86 %
5 años	6	21.43 %	3	10.71 %	9	32.14 %
TOTAL	15	53.57 %	13	46.43 %	28	100 %

La tabla 2 muestra la frecuencia, por edad, de puntajes positivos obtenidos después de que los niños fueran evaluados mediante el cuestionario para padres.

Tabla 3
Frecuencia de puntajes positivos por sexo

Sexo	Puntajes positivos				TOTAL	
	IE Privada		IE Pública		N	%
	N	%	N	%		
Masculino	14	50 %	12	42.9 %	26	92.86 %
Femenino	1	3.6 %	1	3.6 %	2	7.14 %
TOTAL	15	53.6 %	13	46.4 %	28	100 %

La tabla 3 muestra la frecuencia, por sexo, de puntajes positivos obtenidos después de que los niños fueran evaluados mediante el cuestionario para padres. Esta tabla se creó ya que la evidencia científica demuestra que el TEA tiene mayor presencia en varones (Poovathinal et al., 2018). Usando la prueba de X^2 se encontró, dentro de nuestra población, que no existe una significancia estadística entre los puntajes positivos masculinos de la institución privada y la institución pública (0.369α para un valor de p de 0.1).

Durante la segunda etapa se obtuvo que de los 28 niños que obtuvieron puntaje positivo, 6 niños (esta cantidad representa el 21.43 % de los niños evaluados) continuaron con esta calificación luego de la aplicación de la entrevista de seguimiento.

Discusión

Durante los últimos años, el trastorno del espectro autista se ha convertido en un problema de salud pública. Investigadores en todo el mundo continúan en la búsqueda de las posibles causas y los tratamientos más idóneos para disminuir las características que conforman este trastorno, y lograr que las personas que son diagnosticadas de TEA puedan desarrollarse de manera funcional en un mundo diseñado para personas neurotípicas. La mayoría coincide en que la detección e intervención temprana son las mejores maneras de poder obtener resultados favorables (Gates, Kang, & Lerner, 2017).

Se observó que 28 de los 308 niños obtuvieron puntaje positivo al cuestionario, de ellos 15 (53.57 %) pertenecían a la institución educativa privada y 13 (46.43 %) procedían de la institución educativa pública, lo que se traduce en

una diferencia no significativa entre ambas instituciones educativas y esta cantidad representa un 9.09 % del total de encuestados. Este resultado es comparable con el trabajo realizado por Chlebowski et al. (2013), en donde se aplicó el M-CHAT-R/F en 18 989 niños que asistían a sus controles del niño sano (*well-child visit*) en dos regiones geográficas de los Estados Unidos, y obtuvieron un 9.1 % de puntaje positivo después de la primera etapa con la aplicación del cuestionario. Esto sugeriría que la ciudad de Arequipa podría regirse bajo los mismos porcentajes y que 9 de cada 100 niños pasarían a una segunda etapa, sin embargo, la masificación de las pruebas de tamizaje es necesaria para confirmar esto.

Además, se encontró que 26 (92.86 %) de los niños con un puntaje positivo al tamizaje eran varones y 2 (7.14 %) eran mujeres, lo que evidencia el predominio marcado de los varones en relación a las mujeres. Esto es consistente con los trabajos de Chlebowski et al. (2013) y Poovathinal et al. (2018) que han encontrado que el TEA es más frecuente en niños del sexo masculino que del sexo femenino; además, las cifras oficiales muestran una proporción de 1 niña por cada 5 niños con diagnóstico de TEA (Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Si bien en nuestro estudio no se realizaron pruebas para determinar el diagnóstico definitivo de cada niño debido a la falta de medios, en el tamizaje encontramos una proporción de 1 niña por cada 13 niños, lo que resulta más alto que lo antes señalado.

Luego de aplicar la entrevista de seguimiento se observó que de los 28 niños solo 6 de ellos, es decir, el 21.43 %, continuaron con puntuación positiva, mientras que 22 niños (78.57 %) resultaron con puntuación negativa. Estos valores concuerdan con el valor que fue hallado por Chlebowski et al. (2013), quienes mencionan que el 21 % de sus niños con resultado positivo al cuestionario continuaron con el mismo resultado luego de la entrevista de seguimiento.

Dado que los resultados obtenidos fueron tan similares con los de Chlebowski et al. se hizo el ejercicio de aplicar los porcentajes de diagnósticos finales, que ellos obtuvieron, a los niños que mantuvieron el puntaje positivo luego de la aplicación de la entrevista de seguimiento en esta segunda etapa, también es importante aclarar que se redondearon las proyecciones para obtener resultados más entendibles. Así, en dicho estudio (Chlebowski et al., 2013) encontraron que de una población de 171 niños con puntaje positivo a la

entrevista de seguimiento, 53.8 % fueron diagnosticados con TEA. Estos se dividieron en 25.7 % con diagnóstico de desorden autista y 28.1 % con trastorno generalizado del desarrollo, no especificado de otra manera; los cuales, a partir del 2013, se encuentran dentro de la categoría de trastornos del espectro autista (American Psychiatric Association, 2013), lo que representa en nuestra muestra un 50.0 % y a 3 niños, para Chlebowski et al. 21.6 % obtuvieron un diagnóstico de retraso en el desarrollo, lo que en nuestra muestra estaría representado por un 33.3 % y 2 niños, mientras que para ellos (10.5 %) fue dado el diagnóstico de trastornos del lenguaje, lo que en nuestra muestra significó un 16.7 % y 1 niño. Los demás diagnósticos hallados: 2.9 % con otros trastornos del DSM-IV, 8.8 % con preocupaciones del desarrollo, pero sin diagnóstico, y 2.3 % con un desarrollo neurotípico (Chlebowski et al., 2013) resultaron ser de una frecuencia menor a 1 en nuestra muestra, por lo que no se han tomado en cuenta para el desarrollo de estas proyecciones.

Es importante resaltar que estos diagnósticos son supuestos y necesitarían la confirmación diagnóstica, la cual tiene que estar a cargo de profesionales capacitados en pruebas como ADI-R y ADOS 2, que son las pruebas estándar para el diagnóstico de estos niños y que no nos fue posible aplicar por no contar con la experiencia y acreditación correspondiente. Esto también nos da pie para poder profundizar aún más en investigaciones relacionadas con esta área.

Por último, se reconoce que la muestra utilizada en este estudio no es lo suficientemente grande como para considerarse estadísticamente representativa; sin embargo, esto también evidencia las limitaciones que existen para poder realizar este tipo de investigaciones, entre las que resaltan el gran estigma que se tiene cuando se trabaja con un tema como el trastorno del espectro autista (algunas instituciones se negaron a participar debido al tema de la investigación) y el alto coste de la capacitación en pruebas de diagnóstico (la capacitación para aplicar el ADI-R y ADOS 2 supera los 800 dólares americanos cada una), lo que genera limitaciones de aplicación e interpretación de las pruebas. Se espera poder visibilizar la necesidad de la detección temprana y la colaboración de toda la comunidad educativa para ayudar a los niños que lo necesiten.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Ascunze Elizaga, N. (2013). En apoyo a la inversión en cribado. *Gaceta Sanitaria*, 27(4), 369-371.
- Baio, J. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. *Surveillance Summaries*, (67), 1-23.
- Boswell, K., Zablotzky, B., & Smith, C. (2014). Predictors of autism enrollment in public school systems. *Exceptional Children*, (81), 96-106.
- Canal Bedia, R., Magán-Maganto, M., Hernandez-Fabián, A., Bejarano-Martín, Á., Fernandez-Álvarez, C. J., Martínez-Velarte, M., ... Posada de la Paz, M. (2020). Spanish Cultural Validation of the Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2412-2423.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ*, 1-26.
- Chlebowski, C., Robins, D., Barton, M., & Fein, D. (2013). Large-Scale use of the Modified Checklist for Autism in Low-Risk Toddlers. *Pediatrics*, 1121-1127.
- Conadis. (2018). *Registro Nacional de la Persona con Discapacidad*.
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2019). *Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021*. Lima: Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.
- Elsabbagh, M., Divan, G., & Koh, J. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, (5), 160-179.

- ESPA Research. (julio del 2014). *Asociación Padres Autismo Comunidad Valenciana*. Obtenido de <http://apacv.org/wp-content/uploads/2015/07/comorbilidades-medicas-del-espectro-autista-manual-personal-atencionsalud.pdf>
- Fein, D. (2014). Optimal Outcome in Individuals with a History of Autism. *J Child Psychol Psychiatry*, 195-205.
- Fombonne, E. (2001). Is there an epidemic of autism? *Pediatrics*, (107), 411-412.
- Fombonne, E. (2020). Epidemiological controversies in autism. *Swiss Archives of Neurology, Psychiatry and Psychotherapy*, (171), w03084.
- Gates, J., Kang, E., & Lerner, M. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Rev*, 164-181.
- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, D. L. (2016). Propiedades psicométricas del cuestionario modificado de autismo en la infancia (M-CHAT) en dos instituciones educativas para un diagnóstico precoz de autismo [Tesis de pregrado]. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Imm, P., White, T., & Durkin, M. (2019). Assessment of racial and ethnic bias in autism spectrum disorder prevalence. *Autism*, 23, 1927-1935.
- Klin, A., & Jones, W. (2018). An agenda for 21st century neurodevelopmental medicine: lessons from autism. *Revista de Neurologia*, 66, (Suppl 1).
- La República. (24 de febrero de 2019). Autismo en Perú: la lucha por una educación inclusiva. *La República*. Recuperado el 9 de agosto del 2020 de <https://larepublica.pe/sociedad/1419738-autismo-peru-lucha-educacion-inclusiva/>

- Lejarraga, H. (2008). Screening for developmental problems at primary care level: a field programme in San Isidro, Argentina. *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, (22), 180-187.
- Maenner, M., Shaw, K., Baio, J. et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12.
- Matson, J., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, (5), 418-425.
- Ministerio de Educación - Unidad de Estadística. (septiembre del 2017). Censo Escolar 2017. *Versión 1.0 de la base de datos de uso público*. Lima, Perú: Archivo de Datos del Ministerio de Educación.
- Montiel-Nava, C., & Peña, J. (2008). Epidemiological findings of pervasive developmental disorders in a Venezuelan study. *Autism*, (12), 191-202.
- Paula, C. (2011). Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorders in Brazil: a pilot study. *Journal of Autism*, (41), 1738-1741.
- Poovathinal, S., Ayyappan, A., Thomas, R., Kaniyamattam, M., Melempatt, N., Anilkumar, A., & Meena, M. (2018). Global Prevalence of Autism: A Mini-Review. *SciFed Journal of Autism*.
- Robins, D., Fein, D., & Barton, M. (2009). Cuestionario M-CHAT Revisado de Detección del Autismo en Niños Pequeños con Entrevista de Seguimiento (M-CHAT-R/F)TM. (G. E. España, Trad.).
- Van Balkom, I. (2009). Prevalence of treated autism spectrum disorders in Aruba. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, (1), 197-204.
- Veiga de Cabo, J., De la Fuente Diez, E., & Zimmermann Verdejo, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 81-88.

EDUCATIONIS MOMENTUM


vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 21-42. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1447>

Perfil bibliométrico de la *Revista Peruana de Investigación Educativa* de la SIEP en sus primeros años (2009-2020)

Bibliometric Profile of SIEP's *Peruvian Journal of Educational Research* in its Early Years (2009-2020)

Iván MONTES-ITURRIZAGA

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
imontesi@pucp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-9411-4716>

Walter L. ARIAS GALLEGOS

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>


Eileen CONTRERAS CERDEÑA

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-0632-4933>

Yajaira PAMPLONA-CIRO

Academia de Estudios Educativos y Sociales (ACEES), Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0001-9024-4444>

Recibido: 2021.04.05

Aprobado: 2021.08.12

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio, analítico y bibliométrico, sobre la *Revista Peruana de Investigación Educativa* de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Se trabajó sobre la base de 75 artículos publicados en esta revista y se procesó la data a través del reporte del Google Scholar, para obtener un perfil según los siguientes indicadores bibliométricos: autores, sexo de los autores, filiación o no a la SIEP, nacionalidad, instituciones comprendidas en las muestras, ejes temáticos, enfoque metodológico y el impacto según las citas registradas en el Google Scholar. Los resultados de este estudio ofrecen luces acerca de la composición de la revista, las metodologías privilegiadas por los autores que ven en este medio una vía legítima de divulgación y las citas nacionales e internacionales, entre otros. Así mismo, se concluye que la revista no es una publicación endogámica, publican más mujeres que varones, presenta un bajo índice de internacionalización y los autores más citados son Ricardo Cuenca, Javier Murillo y Mercedes Loza, entre otros.

Palabras clave: investigación educativa, bibliometría, Google Scholar, índice *h*

Abstract

This article presents the results of an analytical and bibliometric study on the *Peruvian Journal of Educational Research* of the Peruvian Society for Peruvian Educational Research (SIEP). We worked on the basis of 75 articles published in this journal and the data was processed through the Google Scholar report, to obtain a profile according to the following bibliometric indicators: authors, gender of the authors, belonging to the SIEP, nationality, institution from which they come, thematic axes, methodological approach and the impact according to the citations registered in the Google Scholar. The results of this study offer insights about the composition of the journal, the methodologies favored by the authors who see this medium as a legitimate way of dissemination, and national and international citations, among others. Likewise, it is concluded that the journal is not an endogamous publication, more women publish than men, it has a low rate of internationalization and the most cited authors are: Ricardo Cuenca, Javier Murillo and Mercedes Loza, among others.

Keywords: educational research, bibliometrics, Google Scholar, h-index

La bibliometría es una disciplina de la cienciometría que tiene un profundo valor epistemológico debido a que permite establecer los patrones de la producción científica con base en diversos indicadores (Amézquita, Martínez, & Martínez, 2011). Esto, con la finalidad de comprender cómo ha sido el desarrollo de la ciencia en general, de una determinada ciencia en particular o de una temática académica. Por ello, la bibliometría ha sido empleada dentro del marco de la historia de la ciencia (Carpintero & Peiró, 1983), ya que ayuda a identificar ciertos «programas de investigación» (Lakatos, 2011) o líneas de estudio que nutren el cuerpo teórico de cada campo del saber.

En ese sentido, la bibliometría se puede entender como la aplicación de la matemática y la estadística para la cuantificación del crecimiento y tendencias de la ciencia, así como de las dinámicas de relación entre la tecnología, la metodología y la bibliometría; derivando métricas del conocimiento acumulado (Spinak, 2001). Así, pues, debido al crecimiento exponencial del conocimiento en las últimas décadas, las técnicas y métodos bibliométricos se han convertido en esenciales para estudiar los cauces del conocimiento científico.

Fue en 1969 cuando Alan Pritchard presentó una visión sistemática de la bibliometría, motivo por el que se le considera el iniciador de este campo de estudio (Pritchard, 1969). Sin embargo, las primeras revistas científicas datan de 1665 y desde el siglo XIX se empezaron a realizar estudios bibliométricos en Europa y Estados Unidos en el área de las ciencias de la salud; ámbito donde, a la fecha, existe una amplia tradición investigativa y cienciométrica (López-López & Tortosa, 2002). Poco a poco, los estudios cienciométricos y bibliométricos se fueron extendiendo a otros campos del conocimiento y, a principios del siglo XX, se formularon las primeras leyes cienciométricas que establecieron patrones sobre el crecimiento de la información, su distribución y obsolescencia y la productividad de los autores (Lawani, 1981).

En el Perú, según Urbizagástegui (2014), los estudios bibliométricos comenzaron en 1982 con el trabajo de Ramón León, quien analizó las citaciones a los autores latinoamericanos en la *Revista Internacional de Psicoanálisis* (León, 1982) y, a partir de allí, ha desarrollado diversos estudios bibliométricos en el campo de la psicología (León, 2000; León & Rivadeneira, 1989). En ese sentido, la mayoría de investigaciones bibliométricas efectuadas en el país se ha concentrado en las revistas de psicología (Arias & Ceballos, 2016; Arias, Ceballos, & Arpasi, 2015; Arias, Huamani, & Espiñeira, 2017; Meza, 2001; Meza & Vargas, 1996; Meza,

Quintana, & Lostaunau, 1993); tendencia que también se aprecia en América Latina (López & Calvache, 1998; Salas et al., 2017; Salas et al., 2018).

En el campo de la educación, España es el país que cuenta con importantes estudios bibliométricos sobre sus revistas. Destacan así las aproximaciones sistemáticas acerca de la revista *Enseñanza de las Ciencias* (López, Salvador, & De la Guardia, 1998), la revista *Educación XXI* (Gómez-García, Ramiro, Ariza, & Granados, 2012), la *Revista de Investigación Educativa* (Ariza & Quevedo-Blasco, 2012), la *Revista Complutense de Educación* (Vásquez-Cano, Belando, & Bernal, 2017), las tesis doctorales de educación (Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016) y sobre temáticas particulares como la intervención educativa en niños con TDAH (Chousa, Martínez-Figueroa, & Raposo-Rivas, 2017). A nivel de América Latina, Madrid, Jiménez-Fanjul, León-Mantaro y Maz-Machado (2017) hicieron un estudio bibliométrico sobre las revistas brasileñas de educación indexadas en Scopus, reportando que, en quince años, solo 18 revistas se ubican en los cuartiles Q3 y Q4 y ninguna en cuartiles superiores. Además, la cantidad de revistas de educación en Brasil se ha incrementado paulatinamente, siendo la mayoría de autores de universidades latinoamericanas, españolas y portuguesas con el 84.43 % de colaboraciones, y con un bajo índice de citación, pues el 64.42 % de los 6 706 documentos revisados no han sido citados nunca.

En el Perú existen escasos estudios bibliométricos y cuantitativos sobre la producción publicada en revistas correspondientes a los diferentes campos del saber (Limaymanta, Zulueta-Rafael, Restrepo-Arango, & Alvarez-Muñoz, 2020). Esta situación se transfiere al ámbito educativo a pesar de la presencia de una serie de revistas editadas con regularidad, entre las que podemos mencionar a la revista *Educación* de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la revista *Educación* de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la revista *Investigación Educativa* de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la revista *Maestros y Alumnos* de la Universidad Ricardo Palma, la *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, la *Revista Peruana de Investigación Educativa* de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana, la revista *Educa* de la Universidad Marcelino Champagnat, la revista *Propósitos y Representaciones* de Psicología Educativa de la Universidad San Ignacio de Loyola y la revista *Educationis Momentum* de la Universidad Católica San Pablo.

No obstante, se han realizado algunos estudios bibliométricos en el campo educativo. Modesto Rodríguez (1944), por ejemplo, publicó en la revista *Pedagogía*

un recuento de las investigaciones realizadas en el Instituto Psicopedagógico Nacional (IPN) hasta 1944. Precisamente, el IPN, que fue creado con la finalidad de generar evidencia científica que oriente las políticas educativas del país, editó desde 1942 hasta 1953 el *Boletín del Instituto Psicopedagógico Nacional*, órgano oficial de publicación de esta entidad; que, según un análisis bibliométrico efectuado por De la Vega (2013), publicó diversos estudios sobre inteligencia, psicología del desarrollo, psicometría, orientación vocacional, antropometría y rendimiento escolar.

Otro estudio bibliométrico se avocó al análisis de los 27 números publicados entre 1992 y 2005 de la revista *Educación* de la PUCP, encontrando que el tema más abordado fue la «formación del personal docente», seguido de la «educación en valores», la «sociología de la educación» y la «filosofía de la educación». Se reveló, también, que el 60 % de los artículos fueron publicaciones transitorias y que solo dos autores cuentan con 11 y 12 trabajos firmados. Además, el índice de cooperación fue bajo y casi el 50 % de los autores estaban vinculados a la universidad que la edita; mientras que el 70 % de los artículos son de tipo monográfico (Blanco, 2010). Esto sugiere una tendencia a la endogamia y una limitada producción de investigaciones empíricas en el campo educativo que se han publicado en esta revista, al menos, para el periodo de estudio delimitado por el autor.

En otra investigación bibliométrica más reciente de Díaz y Sime (2016) se analizaron las tesis doctorales de educación en el país, entre los años 2009 y 2013; seleccionándose 554 tesis de 13 universidades. Los resultados indican que las temáticas preferidas son sobre métodos de enseñanza-aprendizaje y el currículo de educación superior, con un predominio de estudios cuantitativos y escasa citación de revistas de investigación especializadas en educación; lo cual sugiere una falta de actualización en materia de fuentes académicas y una orientación más profesionalizante de estas tesis. Este hallazgo nos remite a un hecho paradójico, pues en este nivel formativo se debería enfatizar la adquisición de habilidades investigativas con la finalidad de generar conocimientos relevantes en el ámbito educativo.

Sobre la base de lo mencionado hasta aquí, el objetivo del presente estudio fue el análisis de diversos indicadores bibliométricos de la *Revista Peruana de Investigación Educativa*, para determinar las tendencias epistemológicas y metodológicas de los artículos publicados desde el 2009 hasta el 2020. Este medio

es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP, creada en el año 2008), que funciona con el sistema de arbitraje doble ciego y se publica tanto en físico (ISSN 2076-6300 para su versión impresa) como electrónicamente (ISSN 2077-4168 para la edición electrónica).

Así mismo, este medio arbitrado se constituye en una de las actividades consagradas en los estatutos fundaciones de esta asociación junto con el seminario bianual de investigación. Aparece, así, el primer número en el año 2009 bajo el liderazgo de Santiago Cueto Caballero (Grupo de Análisis para el Desarrollo). De esta manera, el mencionado investigador resalta las características primigenias de este esfuerzo: alentar las contribuciones de índole nacional e internacional, pluralidad en lo disciplinar y epistemológico, el apego al rigor, la invitación a estudios interdisciplinarios y mixtos, y la búsqueda de un balance entre la construcción de conocimiento y la discusión de los hallazgos de cara a la formulación de políticas públicas (Cueto, 2009).

De ahí en adelante, la revista de la SIEP ha tenido una aparición anual; salvo a partir del año 2020, cuando aparecerá cada semestre en los meses de julio y diciembre. También, desde su creación, se aplican estrictos criterios de revisión por pares académicos (*peer review*) a través del sistema doble ciego. La dinámica editorial de esta publicación, de acceso abierto desde siempre, se realiza a través del *Open Journal Systems* (OJS) como gestor editorial que se utiliza desde la presentación de los artículos, el flujo de revisiones, los resultados de los evaluadores y la decisión editorial.

Además, esta revista acepta contribuciones en castellano (con resúmenes en esta lengua e inglés) y de las más variadas disciplinas que conforman las ciencias de la educación como la psicología, la filosofía, la antropología, la historia y la economía, entre otras (Montes-Iturrizaga, 2013). Así mismo, acepta sin restricción alguna, estudios tanto empíricos como teóricos. Del mismo modo, esta publicación recibe reseñas de libros, revisiones sistemáticas y metaanálisis (Sociedad de Investigación Educativa Peruana [SIEP], 2020).

Esta revista se encuentra indexada en Latindex v1.0 desde el año 2010 y en Hispanic American Periodicals Index (HAPI) del Instituto Americano de la Universidad de California (UCLA). Ya desde el año 2018 la revista está en el catálogo Web Of Science ESCI. Es importante destacar que esta revista ha aparecido los primeros diez años de manera física (dependiendo del apoyo de

entidades cooperantes) y con un actual énfasis hacia el formato electrónico. Del mismo modo, esta publicación desde su número 12 (año 2020) trabaja con el Crossref y asigna un código DOI (Digital Object Identifier) a cada uno de sus artículos originales, revisiones y parte de las reseñas publicadas. La publicación no supone costo alguno para sus autores y puede obtenerse, gratuitamente, por canje o donación a quien lo solicite.

De esta manera, y por lo expuesto, la SIEP cristaliza desde su revista una de sus finalidades principales: la promoción de la cultura investigativa y el debate académico, con la esperanza de impactar en las políticas educativas del Perú. Así, esta asociación que no realiza investigación directamente, viene asumiendo un papel promotor de la misma gracias a la prestancia académica que tienen sus asociados en el sistema educativo peruano (Montes-Iturrizaga, en prensa).

Por último, cabe destacar que esta publicación, de amplio carácter, acepta contribuciones referidas a: los diferentes niveles educativos, experiencias en el ámbito formal y no formal, y aportes en una amplia variedad de entornos. Comprende, además, problemáticas (objetos de estudio) del ámbito peruano e internacional (Sociedad de Investigación Educativa Peruana, 2020). Así mismo, la revista se ha presentado hasta la actualidad en el formato de tema libre en diez oportunidades (números) y en dos en entregas temáticas; una en el 2014 sobre «Educación y Nuevas Tecnologías» y la otra en el 2020 sobre «Educación Secundaria y Adolescencia» en colaboración con Unicef.

Metodología

El presente estudio se puede tipificar como una investigación teórica según Montero y León (2007), y al mismo tiempo, de carácter bibliométrico; lo cual supone un despliegue cuantitativo.

En este marco, se creó un perfil de la revista en Google Scholar, el mismo que se cargó manualmente y se validó con el fin de eliminar registros no correspondientes. Este perfil nos permitió el estudio de las citaciones en el ámbito nacional e internacional. Del mismo modo, se elaboró una base de datos con el detalle de cada uno de los artículos (los mismos que fueron identificados en la web de la revista) a propósito de informaciones tales como el código de autor, la temática, la institución de procedencia, el país, su filiación o no a la SIEP, la metodología,

entre otros. Toda esta información se procesó con el programa SPSS v. 25. En atención a lo mencionado, y para el presente reporte, estamos privilegiando las siguientes consideraciones. Veamos:

Se contemplaron, como unidades de análisis, los 75 artículos publicados en la *Revista de Investigación Educativa Peruana* entre los años 2009 y 2020, distribuidos en doce números. Cabe precisar que no hemos considerado las 25 recensiones. De esta forma, se desplegó un método descriptivo analítico sobre la base de estos 75 artículos en dos dimensiones: a) el perfil de los artículos sobre la base de una serie de variables como el sexo de los autores, la institución de procedencia, los ejes temáticos y cuestiones metodológicas; y b) el impacto de la revista en términos de las citaciones registradas en el Google Scholar y que permiten evaluar el trabajo científico mediante métricas de fácil acceso y de alcance general (Dávalos-Sotelo, 2015). Es necesario mencionar que la revista en estudio no se encuentra en otras bases de datos o catálogos que arrojen índices, factores o valores de impacto; por este motivo se decidió registrar y trabajar con Google Scholar.

Tabla 1

Indicadores bibliométricos considerados en este estudio

Campo	Variable	Descripción
Autores	Número de autores	Indica las características de autores y su procedencia
	Nacionalidad	
	Institución	
	Sexo	
Temáticas	Clasificación de temáticas por la revista	Indica las principales áreas temáticas de investigación
	Clasificación de temáticas por investigadores	
Metodología	Enfoque metodológico	Muestra las principales metodologías realizadas en las investigaciones
	Técnica	
	Población	
Impacto	Número de citaciones	Refleja el nivel de impacto alcanzado por publicación
	País de las citaciones	
	Tipo de estudio que los cita	

Resultados

El análisis de los resultados comprende dos secciones: el perfil de los artículos publicados en base a los indicadores bibliométricos mencionados previamente y el impacto de los trabajos según Google Scholar.

Perfil de los artículos

Un primer dato tiene que ver con el sexo de los autores, de modo que se tiene que el 41.3 % (f = 31) son trabajos firmados por varones y 58.7 % (f = 44) por autores mujeres. Así mismo, en cuanto a la condición de los autores con respecto a su pertenencia a la SIEP, el 40 % (f = 30) es miembro de la SIEP y el 60 % (f = 45) no lo es. Con respecto al país de procedencia, en la tabla 2 se puede apreciar que un 78.7 % (f = 59) de los autores principales tienen nacionalidad peruana, mientras que un 8 % son autores de nacionalidad norteamericana (Estados Unidos y Canadá). El 4 % de autores principales proviene de España y el 9.3 % (f = 7) restante de Reino Unido, México, Argentina y Australia.

Tabla 2

País de procedencia del autor principal

País	Frecuencia	Porcentaje
Estados Unidos / Canadá	6	8.0
España	3	4.0
Reino Unido	2	2.7
Perú	59	78.7
México	2	2.7
Argentina	2	2.7
Australia	1	1.3
Total	75	100.0

Por otro lado, con respecto al tipo de institución del que provienen los autores principales, el 69.3 % (f = 52) tiene como filiación una universidad, el 21.3 % (f = 16) un centro de investigación y el 9.4 % (f = 7) restante un organismo estatal, una empresa o fundación, o bien son autores independientes (tabla 3).

Tabla 3

Tipo de institución del autor principal de los artículos de la SIEP

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Universidad	52	69.3
Centro de Investigación	16	21.3
Organismo Estatal / Público	2	2.7
Empresa / Fundación	2	2.7
Independiente	3	4.0
Total	75	100.0

Con respecto a los ejes temáticos de los artículos publicados en la *Revista Peruana de Investigación Educativa*: el 25.3 % (f = 19) trata sobre políticas educativas y desigualdades, el 22.7 % (f = 17) sobre educación rural y educación bilingüe intercultural, el 18.7 % (f = 14) sobre formación y desempeño docente, el 16 % (f = 12) sobre tecnologías de la información y la comunicación y estudios sobre literacidad; el 14.7 % (f = 11) sobre educación y ciudadanía, y el 2.7 % (f = 2) sobre investigación educativa (tabla 4).¹

Tabla 4

Ejes temáticos de los artículos publicados

Temática	Frecuencia	Porcentaje
Educación rural y EBI	17	22.7
Políticas educativas y desigualdades	19	25.3
TIC y estudios sobre literacidad	12	16.0
Formación y desempeño docente	14	18.7
Educación y Ciudadanía	11	14.7
Investigación Educativa	2	2.7
Total	75	100.0

Sobre la tipología de los artículos publicados, tenemos que el 9.3 % (f = 7) constituye artículos teóricos o de revisión y el 90.7 % (f = 68) restante son estudios empíricos. Así, se tiene que el 58.7 % (f = 44) son investigaciones cualitativas, el 26.7 % (f = 20) investigaciones cuantitativas y el 5.3 % (f = 4) estudios mixtos (tabla 5).

1 Se agradece la contribución de Rosa Vera (SIEP) y Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos) en la determinación de los ejes temáticos y primera clasificación de los artículos

Tabla 5
Distribución de los artículos publicados

Tipología	Frecuencia	Porcentaje
Teórico / Revisiones	7	9.3
Cuantitativa	20	26.7
Cualitativa	44	58.7
Diseño mixto	4	5.3
Total	75	100.0

Metodológicamente, el 30 % (f = 39) de los artículos ha empleado como técnica de investigación la entrevista, el 16.9 % (f = 22) aplicó un cuestionario o un test psicométrico, el 13.8 % (f = 18) utilizó la observación (sistemática o participante), en el 12.3 % (f = 16) se trabajó con el método teórico-crítico, en el 7.7 % (f = 10) se aplicaron grupos focales, en otro 7.7 % (f = 10) se aplicó el método etnográfico, en el 5.5 % (f = 7) el método de estudio de caso, en 5.5 % (f = 7) el análisis estadístico de bases de datos y en el 0.8 % (f = 1) se trabajó con el diario de campo (tabla 6).

Tabla 6
Metodología de los artículos publicados

Técnica	Frecuencia	Porcentaje
Entrevista	39	30.0
Cuestionario / Test	22	16.9
Observación	18	13.8
Grupos Focales y Discusión	10	7.7
Etnografía	10	7.7
Teórico - crítico	16	12.3
Diario de campo	1	0.8
Estudio de Caso	7	5.4
Análisis estadístico de bases de datos	7	5.4
Total	130	100.0

Finalmente, cerrando esta sección se tiene que, en cuanto a las instituciones comprendidas en las muestras de los artículos publicados, el 76 % (f = 57) corresponde a instituciones de educación básica regular; mientras que el 24 % (f = 18) restante de los artículos ha trabajado con la comunidad, los gobiernos locales, consejos educativos, universidades, dependencias públicas del Ministerio de Educación y hospitales (establecimientos de salud) (tabla 7).

Tabla 7

Instituciones comprendidas en las muestras de los artículos publicados

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Institución de Educación Básica	57	76.0
Comunidad	7	9.3
Gobierno Local	2	2.7
Consejos Educativos	1	1.3
Universidad	6	8.0
Dependencia Pública (MINEDU)	1	1.3
Hospital / Establecimiento de Salud	1	1.3
Total	75	100.0

Impacto según las citas registradas en el Google Scholar

En esta sección se analizará el impacto de los trabajos publicados según las citas registradas en Google Scholar. Así, en la tabla 8 se puede apreciar que, según el ámbito geográfico, 114 citas de los artículos publicados en la *Revista Peruana de Investigación Educativa* fueron hechas en Perú, 78 en diversos países de América Latina, 42 en países de Europa, 14 en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) y 1 en otros continentes. Ello suma un total de 249 citas registradas en Google Scholar.

Tabla 8

Citas de la revista de la SIEP según ámbito geográfico

Ámbito geográfico	Número de citas
Perú	114
América Latina	78
Estados Unidos y Canadá	14
Europa	42
Australia	1
Total	249

De este total de citas, 112 citas se han registrado en artículos científicos, 90 en tesis de grado o de titulación, 20 en libros, 11 en ponencias o conferencias presentadas en congresos, 8 en informes de investigación, 3 en documentos de organismos internacionales, 1 en documentos políticos peruanos y 4 en otro tipo de documentos (tabla 9).

Tabla 9

Citaciones de la revista de la SIEP según tipo de fuente

Tipo de citación	Número de citaciones
Artículo científico	112
Presentación en congreso	11
Tesis de grado académico y título	90
Libro	20
Documento de política en Perú	1
Informe de Investigación	8
Documento organismo internacional	3
Otros documentos	4
Total	249

Así mismo, en la tabla 10 se tienen los diez artículos más citados en la *Revista Peruana de Investigación Educativa*, tomándose al primer autor, el número y año de la revista en que se publicó el artículo y las citaciones registradas en Google Scholar; las mismas que suman 179 de las 249 citas en total.

Tabla 10

Los diez artículos más citados en la revista de la SIEP

Título del artículo	Número y año	Autor	Citaciones
La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción?	(5) 2013	Ricardo Cuenca	33
Formación, Motivación y Condiciones Laborales de los Docentes de Primaria en Perú	(4) 2012	Javier Murillo	27
¿Por qué Pegan los Niños? Creencias sobre la Agresividad Infantil en un Grupo de Profesoras de Educación Inicial	(2) 2010	Mercedes Loza	23
Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú)	(3) 2011	Osbaldo Turpo	18
Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua	(4) 2012	Virginia Zavala	17

Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas	(6) 2014	Patricia Ames	15
Leer en línea en el aula	(8) 2014	Daniel Cassany	13
Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo	(8) 2016	Carmen Díaz	13
Niveles de acoplamiento y desacoplamiento en la relación familia-escuela en contextos rurales: el caso de una muestra de familias de Quispicanchis, Cusco	(1) 2009	Martín Benavides	10
Medios digitales e inclusión social	(6) 2014	Mark Warschauer	10

Nota. Indicadores al 27 de septiembre de 2020.

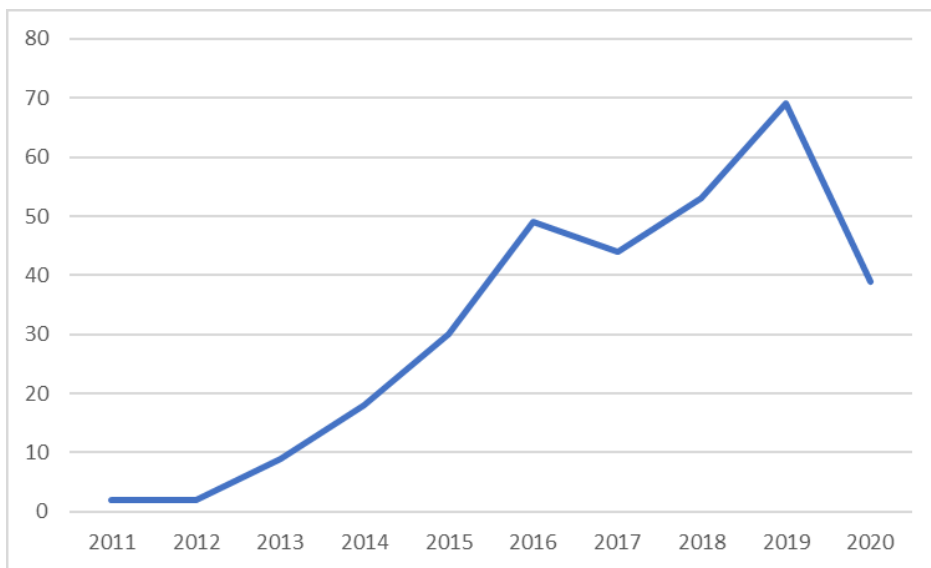


Gráfico 1. Citaciones de los artículos y reseñas de la revista de la SIEP según el registro del Google Scholar, del año 2011 al 2020. Nota 1: Indicadores al 27 de septiembre de 2020. En este caso se consideran artículos y reseñas. Nota 2: Tómese en cuenta de que el número del 12 (el primero del año 2020) apareció en el mes de julio del presente año.

Finalmente, en el gráfico 1, se tienen las citaciones de los artículos y reseñas publicadas en la revista de la SIEP desde el año 2011 hasta el 27 de septiembre del 2020. Como se puede apreciar, la tendencia de las citaciones es creciente con dos picos: uno en el año 2016 y otro en el 2019. Pero también se registra

una leve caída en el 2017. En el año 2020 se registra otra caída en las citas, pero este número se publicó en el mes de julio, por lo que es altamente probable que la tendencia suba en los próximos meses. Así mismo, y en relación a todos los valores que arroja el Google Scholar, tenemos un índice h (índice de Hirsch) de la *Revista Peruana de Investigación Educativa* de 10 y el i_{10} alcanza los 13 puntos.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar diversas tendencias bibliométricas de la *Revista Peruana de Investigación Educativa* que publica la SIEP, desde el año 2009 hasta el 2020, en base al registro de la data y las citaciones en Google Scholar. Se revisaron 75 artículos, de los cuáles 9.3 % fueron trabajos teóricos y el 90.7 % investigaciones empíricas; lo cual supone diferencias importantes con otras publicaciones con temáticas educativas publicadas en Lima (Montes-Iturrizaga, 2013). Así mismo, hay una tendencia destacable por la investigación de corte empírico. En ese sentido, la investigación empírica contribuye enormemente a generar hallazgos basados en evidencias, y aunque no se niega el aporte sistematizador de los trabajos teóricos, los primeros permiten orientar las políticas educativas y otras acciones con impacto práctico y social capaz de beneficiar a poblaciones vulnerables o a aquellas que son objeto de estudio.

Por otro lado, otra tendencia detectada es que el 58.7% de las investigaciones son de tipo cualitativo que, si bien no permiten generalizar sus resultados, responden al esquema de investigación-acción, que es el que ha predominado en los últimos años en la investigación educativa (Lamas, Lamas, & Gómez, 2018). Del mismo modo, estos métodos (cualitativos) empleados en los estudios publicados en esta revista son los que usualmente se asumen en la investigación educativa; en virtud de que facilitan la realización de exploraciones en el aula, con muestras pequeñas de alumnos (o enseñantes) y con la finalidad de optimizar las prácticas pedagógicas. Es importante señalar que esta preferencia por los estudios cualitativos ha sido detectada en otros estudios bibliométricos de revistas de investigación educativa (Ariza & Quevedo-Blasco, 2012; Vázquez-Cano et al., 2017) y tesis doctorales en Educación (Díaz & Sime, 2016).

Así mismo, otra tendencia es que en el 58.7% de los artículos publicados, los autores principales fueron mujeres, lo cual podría deberse a que la carrera de educación es una especialidad feminizada, es decir, la mayoría de personas que estudian

esta profesión corresponden a este sexo (Montes-Iturrizaga, 2003). Pero, por otro lado, son los varones quienes más se han dedicado a la investigación científica, sin embargo, esta tendencia también se reporta en otros análisis de corte bibliométrico (Blanco, 2010; Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016). En ese sentido, es probable que los enfoques de género puedan haber mediado para que las mujeres se involucren más con la investigación educativa, dado que los roles familiares y laborales se comparten con mayor frecuencia por ambos sexos.

Por otro lado, el hecho de que el 60% de los artículos no son de autoría de miembros asociados o funcionarios de la SIEP, indican que la endogamia no es una tendencia predominante. El 78.7% de los artículos corresponden a autores de nacionalidad peruana; situación que es un indicador de baja internacionalización, que podría afectar el proceso de indexación de la revista en bases de datos que prestan especial atención a estos aspectos. Así también, el hecho de que el 90.6% de los artículos hayan sido publicados por autores que tienen por filiación institucional a universidades y centros de investigación nos remite a una tendencia marcada globalmente, como se expone en diversos estudios similares al nuestro (Blanco, 2010; Madrid et al., 2017; Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016; Vázquez-Cano et al., 2017).

En cuanto a las temáticas investigadas, se tiene que los ejes temáticos con mayor porcentaje de publicación se encuentran distribuidos en las categorías de: políticas educativas y desigualdades, educación rural y educación bilingüe intercultural, formación y desempeño docente, tecnologías de la información y la comunicación, y educación y ciudadanía. Estas problemáticas, que son recurrentes en el ámbito nacional, se encuentran relacionadas epistemológicamente a campos temáticos propios de la sociología, la antropología y la psicología proyectadas a los fenómenos educativos (ciencias de la educación); y coinciden con otros análisis bibliométricos en los que se reporta un fuerte énfasis en formación docente, educación en valores (Blanco, 2010; Gómez-García et al., 2012) o el uso de TIC (Chousa et al., 2017; Vázquez-Cano et al., 2017). Pero también difieren de otros estudios en los que se ha investigado más sobre la educación superior, la gestión escolar y la historia de la educación (Díaz & Sime, 2016; Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016; Vázquez-Cano et al., 2017).

En lo que respecta a las técnicas de investigación utilizadas con mayor frecuencia y que se han aplicado mayormente en instituciones de educación básica regular (76%), tenemos la entrevista, los cuestionarios, las pruebas psicológicas, la observación, los grupos focales y la etnografía. Pero también comprenden, en

menor medida, a diversos actores educativos como las comunidades y los gobiernos locales. Estos hallazgos, los mismos que corresponderían a los habituales sesgos de selección, la formación profesional de los pares evaluadores o a los ámbitos de circulación de la revista, nos llevan a vislumbrar una identidad temática de la misma forjada sin mediar una intencionalidad.

Por otro lado, y relacionado al impacto de los trabajos publicados, puede verse una tendencia notoria hacia el incremento de las citaciones desde el año 2011, siendo los artículos científicos y las tesis (de grado académico o título) los ámbitos donde más se citan los artículos de la revista en estudio. Del mismo modo, se evidencia que los artículos que figuran como los más citados son, en su gran mayoría, de autoría de prestigiosos investigadores peruanos miembros de la SIEP. Además, las 249 citas en total, durante los doce años de análisis de la revista de la SIEP, se ubican muy por encima de las 23 citas que ha recibido la revista *Educación XXI* en nueve años de publicación (Gómez-García et al., 2012), y muy por debajo de la *Revista Complutense de Educación* que en el lapso de diez años recibió 340 citas (Vázquez-Cano et al., 2017). Por otro lado, en cuanto al número de citas de los autores más referidos, el autor más citado en la revista de la SIEP recibe 33 citas, cifra similar al autor más citado en la *Revista de Investigación Educativa*, donde los autores más citados reciben 34 y 33 citas respectivamente, o a las 30 citas promedio que reciben los autores más citados de la revista *Enseñanza de las Ciencias* (López et al., 1998).

En cuanto a las temáticas más recurrentes de estos trabajos se tiene a la gestión escolar pública, la formación docente, la violencia escolar, las prácticas evaluativas, la educación intercultural bilingüe, las relaciones familia-escuela y las TIC. También, y en lo que respecta a este último eje temático (las TIC), es preciso señalar que cuatro de estos artículos corresponden a un número monográfico dedicado a esta temática que se publicó en el año 2014.

En resumen, los resultados de este estudio sugieren una serie de aspectos que merecerían ser atendidos para mejorar la calidad académica de la revista. Pero, al mismo tiempo, estos hallazgos podrían contribuir a suscitar investigación sobre otros objetos de estudio que, a pesar de estar representados en menor medida, ameritarían un abordaje oportuno e interdisciplinar. Tenemos así que la amplitud metodológica, su diversidad en cuanto a sus objetos de estudio y la ausencia de sesgos de género que se reflejan en la equidad entre hombres y mujeres como primeros autores, van consolidando la identidad de esta publicación. No obstante, se podrían avanzar en una serie de aspectos con fin de seguir mejorando el perfil académico

de esta publicación, como, por ejemplo, el elevar su índice de internacionalización; el mismo que ha resultado ser bajo en comparación con otras publicaciones según los estudios bibliométricos revisados (Vázquez-Cano et al., 2017). Sin embargo, debe tenerse presente que cuando las revistas tienen poco tiempo de creadas, muchos de sus indicadores bibliométricos son bajos, porque las revistas académicas siguen un proceso natural de maduración que supone la mejora continua. De este modo, los datos de internacionalización encontrados son similares a los de otras publicaciones seriadas cuando tenían aproximadamente diez años de existencia, como la revista *Educación* de la PUCP (Blanco, 2010). Por tanto, se espera que, como parte del creciente posicionamiento de la *Revista Peruana de Investigación Educativa*, su ahora periodicidad semestral y la visibilidad en aumento mejoren sus índices de internacionalización de forma paulatina. Ello no deja de lado una mayor promoción de la revista en varios medios virtuales y una convocatoria más persistente entre las redes académicas de los asociados para capturar la atención de los lectores y los autores potenciales.

Finalmente, consideramos que los resultados reportados en este estudio, que tuvo como objeto una de las revistas más representativas en el ámbito nacional en el campo educativo, se constituyen en aportes al conocimiento. Es así que, el comprender las dinámicas de divulgación científica nos ofrece luces con respecto a los intereses investigativos más preponderantes, el impacto en el tipo de citaciones, el tipo de institución donde se producen estos artículos y las aproximaciones metodológicas que, probablemente, reflejen las tendencias actuales vertebradas por la pluralidad. Pero, también, estos estudios pueden ser capaces de suscitar otras indagaciones que profundicen en las coautorías de los artículos, las redes establecidas entre las organizaciones y la cooperación sostenida en el tiempo, como suele hacerse en otras disciplinas relacionadas con la educación (Ávila-Toscano, Marengo-Escuderos, & Madariaga, 2014).

Referencias

- Amézquita, J., Martínez, D., & Martínez, J. (2011). *Bibliometría, infometría y cienciometría*. Colombia: Ediciones Unicartagena.
- Arias, W. L., & Ceballos, K. D. (2016). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1994-2014). *Tesis Psicológica*, 11(2), 36-156.

- Arias, W. L., Ceballos, K. D., & Arpasi, M. S. (2015). El aporte de los psicólogos peruanos en la Revista Latinoamericana de Psicología de 1994 al 2014: un estudio bibliométrico. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 57-76.
- Arias, W. L., Huamani, J. C., & Espiñeira, E. (2017). Representación de la psicología positiva en el Perú. Un estudio bibliométrico en diez revistas científicas peruanas del 2006 al 2016. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(2), 75-94.
- Ariza, T., & Quevedo-Blasco, R. (2012). Análisis bibliométrico de la Revista de Investigación Educativa (2000-2012). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 31-52. doi: 10.6018/rie.31.1.160321
- Ávila-Toscano, J., Marengo-Escuderos, A., & Madariaga, C. (2014). Indicadores bibliométricos, redes de coautorías y colaboración institucional en revistas colombianas de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 167-182.
- Blanco, F. S. (2010). Análisis bibliométrico de la revista «Educación» de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1992-2005). *Alexandria: Revista de Ciencias de la Información*, 4(7), 13-27.
- Carpintero, H., & Peiró, J. M. (1983). The significance of the bibliometric methodology to the studies of the history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 4(1), 21-32.
- Chousa, C., Martínez-Figueroa, M. E., & Raposo-Rivas, M. (2017). Las TIC para la intervención educativa en TDAH: un estudio bibliométrico. *Perspectiva Educativa*, 56(3), 142-161. doi: 10.4151/0718929-vol.56-iss.3-Art.521
- Cueto, S. (2009). Hacer ciencia en educación (Presentación). *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1, 5-6.
- Dávalos-Sotelo, R. (2015). Una forma de evaluar el impacto de la investigación científica. *Madera y Bosques*, 21, 7-16.

- Díaz, C., & Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado de educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 5-40.
- Gómez-García, A., Ramiro, M. T., Ariza, T., & Granados, M. R. (2012). Estudio bibliométrico de Educación XXI. *Educación XXI*, 15(1), 17-41.
- Lakatos, I. (2011). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lamas, H., Lamas, V., & Gómez, D. N. (2018). Investigación-acción una práctica para entender y transformar la Educación. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 7(1), 23-36.
- Lawani, S. M. (1981). Bibliometrics: Its theoretical foundations, methods and applications. *Libri*, 31(4), 294-315.
- León, R. (1982). Los psicoanalistas latinoamericanos y la difusión de sus trabajos en la revista *Internationale Zeitschrift fur Psychoanalyse*: Un estudio bibliométrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 14(2), 171-182.
- León, R. (2000). Los psicólogos hispanoparlantes y la teoría de Alfred Adler en la *Revista Internationale Zeitschrift fuer Individualpsychologie* (1914-1937). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(1), 107-126.
- León, R., & Rivadeneira, P. (1989). La psicología peruana a través de los veinte años de la *Revista Latinoamericana de Psicología*. *Revista de Psicología de la PUCP*, 12(2), 171-182.
- Limaymanta, C. H., Zulueta-Rafael, H., Restrepo-Arango, C., & Alvarez-Muñoz, P. (2020). Análisis bibliométrico y cienciométrico de la producción científica de Perú y Ecuador desde Web of Science (2009-2018). *Información, Cultura y Sociedad*, 43, 31-52. doi: doi.org/10.34096/ics.i43.7926
- López, W., & Calvache, O. (1998). La psicología de habla hispana: 30 años de la *Revista Latinoamericana de Psicología*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(3), 401-427.

- López, J., Salvador, A., & De la Guardia, M. (1998). Estudio bibliométrico de la evolución de la Revista Enseñanza de las Ciencias a partir de sus fuentes de información. *Investigación Didáctica*, 16(3), 485-498.
- López-López, P., & Tortosa, F. M. (2002). Los métodos bibliométricos en psicología. En F. Tortosa & C. Civera (Coords.), *Nuevas tecnologías de la información y documentación en psicología* (pp. 199-226). Barcelona: Ariel.
- Madrid, M. J., Jiménez-Fanjul, N., León-Mantaro, C., & Maz-Machado, A. (2017). Revistas brasileñas de Educación en Scopus: un análisis bibliométrico. *Biblios*, 67. doi: 10.5195/biblios.2017.344
- Meza, A. (2001). La psicología en América Latina: estudio bibliointegrativo de 25 años de la Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista de Psicología de la UNMSM*, 5(1-2), 97-123.
- Meza, A., Quintana, A., & Lostaunau, G. (1993). La producción psicológica en el Perú. Una mirada a través de la Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudio y Guía Hemerográfica, 1983-1989. *Revista de Psicología de la PUCP*, 11(3), 3-119.
- Meza, A., & Vargas, M. (1996). Análisis sociométrico de la Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (1983-1992). *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(3), 17-77.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Montes-Iturrizaga, I. (2003). La identidad profesional de los maestros en crisis. Apuntes para el debate. *Persona y Cultura*, 2(2), 49-64.
- Montes-Iturrizaga, I. (2013). *La investigación en ciencias de la educación en el Perú: aportes para el debate*. Arequipa: Fondo Editorial de la Universidad La Salle - Ministerio de Educación del Perú.
- Montes-Iturrizaga, I. (en prensa). La investigación educativa en el Perú y la toma de decisiones: desafíos y posibilidades. *Revista AGLALÁ* (Manuscrito aceptado para su publicación).

- Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor «Sector de la Educación» (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, 39(3), 1-14. doi: 10.3989/redc.2016.3.1331
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25, 348-349.
- Rodríguez, M. (1944). El Instituto Psicopedagógico Nacional como órgano de investigaciones educacionales. *Pedagogía*, 4(5), 33-35.
- Salas, G., Ponce, F. P., Méndez-Bustos, P., Vega-Arce, M., Pérez, M. A., López-López, W., & Cárcamo-Vásquez, H. (2017). 25 años de Psykhe: un análisis bibliométrico. *Psykhe*, 26(1), 1-17. doi: 10.7764/psykhe.26.1.1205
- Salas, G., Ravelo-Contreras, E., Mejía, S., Andrades, R., Acuña, E., Espinoza, F., ... Pérez-Acosta, A. (2018). Dos décadas de Acta Colombiana de Psicología: un análisis bibliométrico. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 13-25. doi: 10.14718/ACP.2018.21.2.2
- Sociedad Peruana de Investigación Educativa (2020). Sobre la Revista. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/about>
- Spinak, E. (2001). Indicadores cuantitativos. *ACIMED*, 9(4), 16-18.
- Urbizagástegui, R. (2014). La bibliometría en el Perú. *Letras*, 85(122), 247-269.
- Vásquez-Cano, E., Belando, M. R., & Bernal, C. (2017). Estudio bibliométrico y de impacto de la Revista Complutense de Educación (2005-2015). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1227-1250. doi: 10.5209/RCED.51672
- Vega, A. de la (2013). La producción y difusión del conocimiento. El caso del Boletín del Instituto Psicopedagógico Nacional (1942-1953). *Summa Humanitatis*, 6(2), 23-46.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 43-60. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1448>


Estrés, ansiedad y depresión en estudiantes
de secundaria de una institución educativa privada
de Lima durante la pandemia por COVID-19

Stress, Anxiety, and Depression in High School Students
from one Private Educational Institution in Lima during
the COVID-19 Pandemic

Francesca DÍAZ DEL OLMO CALVO

William Peace University, Raleigh, Estados Unidos

fdiazdelolmocalvo@email.peace.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-2294-7038>


Agueda MUÑOZ DEL CARPIO-TOIA

Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-0501-7314>


Walter L. ARIAS GALLEGOS

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

Renzo RIVERA

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-5897-9931>

Recibido: 2022.01.29

Aprobado: 2022.02.17

Resumen

En el contexto de la pandemia por la COVID-19, el objetivo de este estudio es determinar la asociación entre el aislamiento social obligatorio y cuarentena con la presencia de estrés, ansiedad y depresión en los alumnos de quinto de secundaria. Se realizó un estudio asociativo, mediante la toma de la escala DASS-21, a una muestra de 66 estudiantes del último año de estudios secundarios de un colegio de Lima, en Perú. El cuestionario se difundió mediante plataformas virtuales para los estudiantes, previa toma de consentimiento informado. El 80.3 % de los estudiantes entrevistados declaró haber cumplido totalmente el aislamiento social obligatorio y la cuarentena. El 24.3 % de la muestra presentó ansiedad; el 16.7 %, estrés; y el 42.3 %, depresión. Se encontró que las mujeres tuvieron niveles significativamente mayores de estrés, ansiedad y depresión que sus pares varones, y que los estudiantes que cumplieron parcialmente la cuarentena presentaron mayores niveles de ansiedad que aquellos que no.

Palabras clave: adolescentes, escuelas, salud mental, pandemia, COVID- 19

Abstract

In the context of COVID-19 pandemic, the aim of his study was to determine the relationship between compulsory social isolation and quarantine with the presence of stress, anxiety, and depression in fifth year high school students. It was designed as an associative study, by applying the DASS-21 Scale in 66 students, after obtaining informed consent. The results indicated that 80.3% of the interviewed students had fully complied with compulsory social isolation and quarantine. Among the sample, 24.3% of students presented anxiety; 16.7%, stress; and 42.3%, depression. Female students obtained higher and significant levels of stress, anxiety, and depression in comparison with their male peers. Students who partially accomplished social isolation and quarantine due to COVID-19 had higher punctuation in anxiety than those who did not.

Keywords: youth, schools, mental health, pandemic, COVID-19

En diciembre del año 2019, China fue afectada por un nuevo virus denominado SARS-CoV-2 (Li et al., 2020), extendiéndose rápidamente alrededor del mundo, razón por la cual, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declara como pandemia el 11 de marzo de 2020 (Rello et al., 2020). La nueva enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 ha originado una crisis global sin precedentes, con el contagio de cuarenta millones de personas alrededor del mundo y fallecimiento de más de un millón de víctimas (O'Brien et al., 2020).

Mojica-Crespo y Morales-Crespo (2020) señalan que la pandemia del COVID-19 ha ocasionado la muerte de miles de personas alrededor del mundo, siendo esta la razón por la cual todos los países han implementado diversas estrategias de salud pública para evitar la propagación del virus, de modo tal que una de las primeras medidas de contención fue el confinamiento de las personas (Chaccour, 2020).

El gobierno peruano, ante esta situación y luego de aparecer el primer caso de contagio de COVID-19, declaró el estado de emergencia, aislamiento social y cuarentena, la cual permanece aún en varias regiones del país (Decreto Supremo N.º 116-2020-PCM, 2020). Ello supuso el cierre de escuelas y universidades, así como la implementación de trabajo remoto y educación virtual. Esta situación nueva incluyó que los escolares se queden en casa, no asistan al colegio y tampoco puedan desarrollar sus actividades sociales y deportivas (Torres & Torrell-Vallespín, 2020). Así mismo, en diversos países de América Latina, se implementaron programas educativos televisados o en línea, como «Seguimos Educando» en Argentina, «Aprendo en Línea» en Chile, «Aprendemos Juntos en Casa» en Ecuador y «Aprendo en Casa» en Perú (Mateus et al., 2022).

En ese sentido, debido a la situación actual de la pandemia, el bienestar emocional de las personas se ha visto afectado en varios niveles, en la medida en que enfrentan diversos factores como las dificultades para garantizar la disponibilidad de medicamentos, las preocupaciones de infectarse e infectar a sus seres queridos, entre otros (Luo et al., 2020; OMS, 2020; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020). Aunque la población general se ha visto afectada se han publicado diversos estudios en personal de salud y adultos mayores, quienes presentan mayor riesgo de contagio y de padecimiento de alteraciones emocionales (Goveas & Shear, 2020;

Lozano-Vargas, 2020; Torres & Torrell-Vallespín, 2020). Los adolescentes son una población poco atendida, a pesar de que también presentan un alto riesgo psicosocial debido tanto al confinamiento (Brooks et al., 2020) como al desarrollo de sus actividades escolares o académicas de manera virtual (Coppari et al., 2013).

Así pues, Hodges et al. (2020) señalan que la enseñanza remota evidencia diferencias significativas en el aprovechamiento escolar, y Moscardino et al. (2021) han encontrado un incremento del estrés parental, ya que son los padres quienes dirigen u orientan las actividades académicas de sus hijos durante la pandemia. Esta situación ha generado que tanto los padres como los niños evidencien mayores niveles de estrés (Romero et al., 2020) y que la satisfacción de los estudiantes con respecto a la labor docente, en diversos niveles de enseñanza, haya mostrado cifras bajas (Saíz-Manzanares et al., 2022). Así mismo, Zaccoletti et al. (2020) han reportado que en varios países del mundo los padres perciben que los estudiantes han disminuido su motivación académica. Varela et al. (2021) explican que esto podría deberse a que se ha sobrecargado a los estudiantes con tareas escolares y una variedad de demandas académicas. Pero también debe considerarse que la pandemia ha permitido exhibir con mayor notoriedad diversas desigualdades sobre las oportunidades educativas de los estudiantes, que se han agudizado debido al acceso a tecnologías de la información y la comunicación, y las brechas tecnológicas mediadas por el nivel socioeconómico de los habitantes, especialmente en los países con economías emergentes (Cabrera et al., 2020).

En consecuencia, es necesario brindar un abordaje psicológico a la pandemia a través del análisis de sus consecuencias en la salud mental de la población (Scholten et al., 2020), ya que las medidas de aislamiento social, el temor de contagio, la crisis económica que se aprecia en varios países y la sobrecarga de actividades académicas, entre otros factores, pueden generar niveles de estrés, ansiedad y depresión elevados en la población escolar. Si se considera que el estrés es un estado de tensión mediado por los cambios de vida y diversos estresores, los adolescentes constituyen una población de alto riesgo (Justo & Fiorim, 2015). Además, el estrés suele desencadenar estados de ansiedad (Sánchez, 2015) y sentimientos de depresión que pueden tener un impacto negativo en varios aspectos de su vida, como en

las interacciones familiares y su desempeño escolar (Galicia et al., 2019; Rosso y Marin, 2017).

Así mismo, se ha reportado que estas variables podrían afectar más a las adolescentes mujeres que a los varones (Fox et al., 2010), o en todo caso, manifestarse de forma diferenciada, pues los varones suelen evidenciar más problemas externalizantes (agresividad y problemas de conducta) y las mujeres problemas internalizantes (ansiedad y depresión) asociados al estrés (Justo & Fiorim, 2015). Por otro lado, tanto el estrés como la ansiedad y la depresión, aunque pueden manifestarse de manera subclínica, generan malestar psicológico que interfiere con el desenvolvimiento normal de los adolescentes (Kessler et al., 2002).

Por ejemplo, algunos estudios realizados en Perú señalan que la ansiedad en los adolescentes jóvenes está asociada significativamente con el detrimento de su calidad de vida (Villanueva & Ugarte, 2017), y que hasta un 41 % de los adolescentes tiene elevados puntajes en las pruebas de *screening* de depresión (Rivera et al., 2018). Además, los estudios sobre malestar psicológico en muestras de estudiantes peruanos indican que no solo se relaciona con el estrés, la ansiedad, la ira y la depresión (Arias-Gallegos et al., 2019), sino que también se asocia con la satisfacción familiar y el bajo rendimiento académico (Laurie et al., 2018). En el contexto de la pandemia, se ha reportado un incremento en los niveles de ansiedad y depresión tanto en niños como en adolescentes de diversos países del mundo (Orgilés et al., 2021); en el Perú, sin embargo, se carece de cifras o estudios que aporten a una lectura de estas manifestaciones psicológicas en contexto de confinamiento.

Por todo ello, el objetivo del presente estudio es determinar la asociación entre el aislamiento social obligatorio y la cuarentena, con la presencia de estrés, ansiedad y depresión en los alumnos de quinto de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Lima. La temática reviste de importancia, pues en el contexto de la pandemia por el COVID-19, los adolescentes que estudian en nivel secundario están expuestos a altos niveles de estrés debido al aislamiento social, por lo que podrían acompañarse de ansiedad y depresión, que en su conjunto tienen un efecto negativo en su salud mental, y, por ende, en su rendimiento escolar y su ajuste psicosocial.

Método

Diseño de investigación

Se realizó un estudio asociativo (Montero & León, 2002), mediante la técnica de encuesta.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 66 estudiantes que tienen una edad entre 15 y 17 años, y que cursan el quinto año de educación secundaria en una institución educativa privada de Lima. De ellos, el 48.5 % fueron mujeres y el 51.5 % fueron varones. El método de muestreo fue no probabilístico, mediante la técnica de grupos intactos (Hernández et al., 2010).

Instrumentos

La prueba que se aplicó fue la escala *Depression, Anxiety, and Stress Scales 21* (DASS-21) (Szabo, 2010) que ha sido adaptada para adolescentes escolarizados hispanoparlantes de Latinoamérica por Román et al. (2014). Esta prueba permite medir los estados de estrés, ansiedad y depresión en adolescentes, y consta de tres factores y 41 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, que se puntúan de 0 a 3; de modo que puntajes elevados establecen la presencia de estrés, sintomatología ansiosa y depresiva. Este instrumento cuenta con índices de validez y confiabilidad adecuados, obtenidos estadísticamente por medio de análisis factorial confirmatorio y el método de consistencia interna que alcanzó un puntaje superior a 0.89, calculado mediante la prueba Omega de McDonald tras ser aplicado a una muestra de 353 estudiantes peruanos (Valencia, 2019). Esta fue la versión utilizada en el presente estudio. También se aplicaron dos preguntas para conocer el sexo de los estudiantes y si cumplieron o no las medidas de aislamiento social durante la cuarentena.

Procedimiento

El cuestionario se difundió mediante plataformas virtuales para los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Lima. El estudio fue aprobado por el Comité Institucional

de Ética de Investigación de la Universidad Católica de Santa María, y se cumplió con todos los resguardos éticos y de protección de la confidencialidad de los participantes del estudio. De este modo, se evaluó al total de estudiantes de tres secciones de quinto de secundaria mediante Google Forms (<https://www.google.com/forms/about>), previa toma de consentimiento informado de los padres o el tutor delegado ante el colegio, y asentimiento de los estudiantes.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados mediante estadísticos descriptivos, frecuencias y porcentajes, así como por la prueba no paramétrica *chi* cuadrado para determinar la asociación entre las variables de estudio. Para ello se procesaron los datos mediante el programa SPSS versión 24.

Resultados

En primer lugar, con respecto al cumplimiento del aislamiento y la cuarentena durante la pandemia, la mayoría de los evaluados cumplió totalmente con las medidas de aislamiento social (80.3 %); mientras que el 16.7 % reportó que lo hizo parcialmente y solo el 3 % indicó que no cumplió con dichas medidas.

En la tabla 1 se observa que la mayoría de los alumnos evaluados (51.5 %) no presentó ansiedad durante el periodo de aislamiento social y cuarentena producto de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, el 16.7 % de los estudiantes presentó un nivel muy severo y el 7.6 % un nivel severo de ansiedad. Así mismo, se aprecia que la mayor parte de evaluados no presentó depresión (51.5 %); aunque el 21.2 % presentó un nivel moderado y el 21.1 % un nivel severo de depresión durante este periodo. También se puede observar que la mayor parte de los alumnos evaluados no presentó estrés (53 %); mientras que el 16.7 % presentó un nivel moderado y el 15.2 % un nivel leve de estrés durante el periodo de aislamiento social y cuarentena.

Tabla 1

Nivel de ansiedad, depresión y estrés de alumnos evaluados durante pandemia COVID-19

Variabes	F	%
Ansiedad		
Normal	34	51.5
Leve	7	10.6
Moderado	9	13.6
Severo	5	7.6
Muy severo	11	16.7
Depresión		
Normal	34	51.5
Leve	4	6.1
Moderado	14	21.2
Severo	8	12.1
Muy severo	6	9.1
Estrés		
Normal	35	53.0
Leve	10	15.2
Moderado	11	16.7
Severo	6	9.1
Muy severo	4	6.1
Total	66	100

En la tabla 2 se aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable de ansiedad con un tamaño del efecto grande ($t(64) = 4.449$; $p < 0.001$; $d = 1.108$), de modo que las mujeres presentan más ansiedad que los varones. De igual forma, las mujeres presentan significativamente más depresión que los varones ($t(64) = 2.364$; $p = 0.022$; $d = 0.589$); en este caso, el tamaño del efecto es moderado. Así mismo, las mujeres presentan más estrés que sus pares varones ($t(64) = 5.069$; $p < 0.001$; $d = 1.265$), dicha diferencia tiene un tamaño del efecto grande.

Tabla 2

Ansiedad, depresión y estrés de alumnos participantes durante aislamiento social obligatorio por pandemia del COVID-19 según el sexo

	Sexo	Media	DE	t	p	d
Ansiedad	Mujer	7.09	4.713	4.449	0.000	1.108
	Varón	2.65	3.218			
Depresión	Mujer	7.81	5.602	2.364	0.022	0.589
	Varón	5.03	3.713			
Estrés	Mujer	10.41	4.486	5.069	0.000	1.265
	Varón	5.68	2.868			

Para el contraste de la ansiedad, depresión y estrés de los evaluados en función del cumplimiento del aislamiento social obligatorio no se tomaron en cuenta a las dos personas que contestaron que no cumplieron con el aislamiento, dado que la cantidad es muy pequeña y no aporta la variabilidad necesaria para el contraste. En la tabla 3 se observa que solo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la variable ansiedad ($t(62) = 2.277$; $p = 0.026$; $d = 0.764$), de forma que aquellos que cumplieron con el aislamiento parcialmente presentan mayor ansiedad que aquellos que sí cumplieron totalmente.

Tabla 3

Ansiedad, depresión y estrés de los alumnos participantes durante aislamiento social obligatorio por pandemia del COVID-19 según su cumplimiento

	Cumplimiento	Media	DE	t	p	d
Ansiedad	Parcialmente	7.27	5.140	2.277	0.026	0.764
	Totalmente	4.02	4.135			
Depresión	Parcialmente	8.09	5.262	1.840	0.071	-
	Totalmente	5.51	4.008			
Estrés	Parcialmente	9.55	4.083	1.707	0.093	-
	Totalmente	7.26	4.025			

Discusión

En el contexto de la pandemia, dadas las condiciones de confinamiento, riesgo de contagio y afectación económica en varios países del globo, el impacto psicológico en millones de personas de todo el mundo se expresa

a través de la elevada prevalencia de estrés, ansiedad y depresión que han sido registrados en algunos estudios recientes (Lou et al., 2020). Algunos autores han equiparado la pandemia del COVID-19 con un desastre natural (Scholten et al., 2020) y, por ende, los niveles de estrés que se han exacerbado en la población pueden considerarse como una forma de estrés postraumático (Ríos Bustos, 2009).

La adolescencia es una etapa de la vida que presenta ciertas vulnerabilidades debido a las demandas familiares, sociales y académicas que se vinculan con las relaciones sentimentales, sus interacciones con pares coetáneos, su rendimiento académico, la dinámica familiar, sus cambios psicobiológicos, su apariencia física, etc., que pueden asociarse a diversas emociones negativas como irritabilidad, miedo, preocupación, ansiedad, ira, depresión y estrés, entre otras (Román et al., 2014). En ese sentido, muchos de los trastornos mentales durante la adultez han tenido un inicio en la adolescencia, por lo que se le considera un periodo especialmente sensible con respecto a la salud mental (Sánchez, 2015).

Por todo ello, los adolescentes conforman un grupo de riesgo que amerita una atención muy particular en el contexto de la pandemia (OPS, 2020). En ese sentido, es necesario evaluar las manifestaciones de estrés, ansiedad y depresión, que constituyen fuentes importantes de malestar psicológico que afectan el adecuado impacto psicosocial de los adolescentes (Barcelata et al., 2004). En nuestro estudio se evaluó a un grupo de adolescentes de quinto de secundaria de una institución educativa privada de Lima, encontrándose que mientras el 16.7 % presenta niveles moderados de estrés, el 24.3 % obtuvo niveles severos y muy severos de ansiedad y el 42.3 % niveles moderados y severos de depresión.

En ese sentido, los niveles de depresión obtenidos son muy similares a los reportados en un estudio previo a la cuarentena, en el que, de una muestra de 1 225 adolescentes peruanos, el 41 % obtuvo puntajes elevados en depresión (Rivera et al., 2018). Esto sugería que los niveles de depresión no han variado mucho y que, en todo caso, no estarían mediados por la cuarentena; sin embargo, en nuestro estudio se ha encontrado que los estudiantes que acataron parcialmente la cuarentena obtuvieron puntajes significativamente más altos en ansiedad, por lo que se podría pensar que

existe una asociación estadística entre la ansiedad evaluada con el DASS-21 y el confinamiento obligatorio.

En cuanto al estrés, solo un bajo porcentaje de los estudiantes evaluados obtuvo niveles considerables en esta variable, alcanzando solo el nivel moderado. Esto contradice parcialmente ciertas evidencias que señalan que el estrés es un estado que antecede a otras emociones negativas, asociándose en una etapa aguda con la ansiedad y en una etapa crónica con la depresión (Arias-Gallegos et al., 2019). De acuerdo a esto, hubiera sido más lógico encontrar porcentajes más altos de estrés, y en menor medida de ansiedad y depresión; pero este patrón se ha dado de forma inversa, lo que implicaría cierta independencia entre estas tres variables (Sierra et al., 2003). Así mismo, todos los estudiantes que cumplieron parcialmente las medidas de aislamiento tienen niveles más elevados de estrés y depresión, pero estas diferencias no fueron significativas.

En otras palabras, la ansiedad se encuentra asociada con las condiciones de aislamiento e inmovilización social, en comparación con los niveles de depresión y estrés reportados. Estos resultados son congruentes con los reportados por Orgilés et al. (2021), quienes señalan que los adolescentes escolarizados de tres países de Europa (España, Portugal e Italia), arrojan síntomas ansiosos en el 38 % de los casos, mientras que la sintomatología depresiva alcanza solo a un 19 % de la muestra. Esto es importante, porque la ansiedad se asocia con las somatizaciones y con una amplia variedad de trastornos psicofisiológicos que afectan negativa y considerablemente la salud física y mental de las personas (Galiano et al., 2016). En cuanto al sexo se ha encontrado que las mujeres tienen medias más altas en estrés, ansiedad y depresión en comparación con sus pares varones, siendo estas diferencias significativas; ya que inclusive, para el caso del estrés y la ansiedad, el tamaño del efecto fue grande. Esto respalda diversos estudios que señalan que las mujeres tienen mayores niveles de problemas emocionales asociados al estrés, la ansiedad y la depresión (Justo & Fiorim, 2015; Galicia et al., 2009; Sánchez, 2015); y que, en un contexto de la pandemia, pueden explicarse porque las relaciones socioafectivas entre los adolescentes se encuentran muy limitadas.

Frente a esta situación es importante adoptar algunas medidas para mitigar los efectos psicológicos negativos de la cuarentena en los adolescentes, tales como seguir con sus rutinas diarias (ducharse, vestirse y cumplir con las obligaciones

cotidianas), mantener hábitos saludables como hacer ejercicio, tener una dieta balanceada, evitar el consumo de sustancias psicoactivas y destinar espacios para la interacción familiar y el fortalecimiento de emociones a través de mensajes positivos (Scholten et al., 2020). Esto último es muy importante, pues para reducir el estrés y la ansiedad se debe entender que las pandemias han estado siempre presentes en la historia de la humanidad, y que la mejor manera de prevenir el contagio es acatando las normas de salud dadas por las autoridades gubernamentales (Manrique et al., 2018; Osterholm, 2018). También es importante informarse con datos serios y oficiales, no haciendo caso de noticias falsas y teorías conspirativas (Urbina-Medina et al., 2016). Ambos aspectos tendrían un impacto positivo en las cogniciones, que a su vez favorecen la regulación emocional eficaz para evitar el estrés, la ansiedad y la depresión (Ato et al., 2005).

Finalmente, algunas de las limitaciones que podemos comentar en este estudio tienen que ver con la imposibilidad de generalizar los resultados, dadas las características del muestreo y del tamaño de la muestra, ya que solo se ha considerado una institución educativa de gestión privada, lo que supone que debe indagarse más sobre los niveles de estrés, ansiedad y depresión en muestras representativas de adolescentes de instituciones educativas tanto públicas como privadas, en un contexto geográfico más amplio del país. Sin embargo, la temática abordada es sumamente relevante en el contexto de la pandemia que se vive hoy en día, más aún si no se cuenta con estudios en adolescentes que analicen el impacto psicológico de la cuarentena y el aislamiento social. En ese sentido, a pesar de las limitaciones, la presente investigación sienta un precedente relevante en esta temática, concluyendo que sí existe una asociación estadísticamente significativa entre la ansiedad y las condiciones de aislamiento e inmovilización social durante la pandemia del COVID-19, que vivencian una muestra de adolescentes de una institución educativa privada de Lima.

Referencias

- Arias-Gallegos, W. L., Rivera-Calcina, R., & Ceballos-Canaza, K. D. (2019). Confiabilidad y estructura factorial de la Escala de Malestar de Kessler en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). *Archivos de Medicina (Manizales)*, 19(2), 387-395.

- Ato, E., Carranza, J. A., González, C., Ato, M., & Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
- Barcelata, B., Durán, C., & Lucio, E. (2004). Indicadores de malestar psicológico en un grupo de adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 64-73.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema educativo de enseñanza aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 114-139.
- Chaccour, C. (2020). COVID-19: Cinco respuestas de salud pública diferentes ante la epidemia. *Instituto de Salud Global de Barcelona*. Recuperado de <https://www.isglobal.org/healthisglobal/-/custom-blog-portlet/covid-19-cinco-respuestas-de-salud-publica-diferentes-ante-la-epidemia/2877257/0>
- Coppari, N., Angulo, N., Constantini, G. M., Ferreira, J. J., Martínez, M. R., Peris, M. S., & Vázquez, M. J. (2013). Uso de nuevas tecnologías y su relación con tecnoestrés en adolescentes escolarizados. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(2), 97-110.
- Decreto Supremo N.º 116-2020-PCM (2020, 26 de junio). *Diario Oficial El Peruano*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/898487/DS_116-2020-PCM.pdf
- Fox, J. K., Halpern, L. F., Ryan, J. L., & Lowe, K. A. (2010). Stressful life events and the tripartite model: Relations to anxiety and depression in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 33(1), 43-54.
- Galiano, L. C., Castellanos, T., & Moreno, T. (2016). Manifestaciones somáticas en un grupo de adolescentes con ansiedad. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(2).

- Galicia, I. X., Sánchez, A., & Robles, F. J. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: Rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales de Psicología*, 25(2), 227-240.
- Goveas, J. S., & Shear, M. K. (2020). Grief and the COVID-19 Pandemic in older adults. *American Journal of Geriatric Psychiatry*. doi: 10.1016/j.jagp.2020.06.021
- Justo, A. P., & Fiorim, S. R. (2015). Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. *Boletim da Academia Paulista da Psicologia*, 35(89), 350-370.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5.a edición). McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Kessler, R., Andrews, G., Colpe, L., Hiripi, E., Mroczek, D., Normand, S., et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 956-959. doi: 10.1017/s0033291702006074
- Laurie, P., Arias, W. L., & Castro, R. (2018). Satisfacción familiar y malestar psicológico como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios de Arequipa. *Revista de Psicología (Universidad Católica de Santa María)*, 15, 19-36.
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., & Xing, X. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *New England Journal of Medicine*, 382, 1199-1207. doi: 10.1056/NEJMoa2001316
- Lozano-Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(1), 51-56.

- Luo, X., Estill, J., Wang, Q., Lv, M., Liu, Y., Liu, E., & Chen Y. (2020). The psychological impact of quarantine on coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Psychiatry Research*, 291. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113193
- Manrique, F. G., Morera, J. B., & Ospina-Díaz, J. M. (2018). Cien años después, recordando cómo BMJ y JAMA comunicaron la pandemia de gripe de 1918-1919. *Revista de Salud Pública*, 20(6), 787-791. doi: 10.15446/rsap.V20n6.82226
- Mateus, J. C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9-19.
- Mojica-Crespo, R., & Morales-Crespo, M. M. (2020). Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 46, 65-77. doi: 10.1016/j.semerg.2020.05.010
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.
- Moscardino, U., Dicataldo, R., Roch, M., Carbone, M., & Mammarella, I. C. (2021). Parental stress during COVID-19: A brief report on the role of distance education and family resources in an Italian simple. *Current Psychology*. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01454-8>
- O'Brien, N., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J. L., Caycho-Rodríguez, T., Sandoval-Díaz, J. S., López-López, W., & Salas, G. (2020). Nuevo coronavirus (Covid-19). Un análisis bibliométrico. *Revista Chilena de Anestesiología*, 49, 408-415. doi:10.25237/revchilanestv49n03.020
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *Recomendaciones sobre el uso de mascarillas en el contexto de la COVID-19*. OMS. Recuperado

de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332657/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.4-spa.pdf

- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2020). *Intervenciones recomendadas en salud mental y apoyo psicosocial (SMAPS) durante la pandemia*. OMS.
- Orgilés, M., Espada, J. P., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Morales, A. (2021). Anxiety and depressive symptoms in children and adolescents during COVID-19 pandemic. A transcultural approach. *Psicothema*, 33(1), 124-130.
- Osterholm, M. T. (2005). Preparing for the next pandemic. *New England Journal of Medicine*, 352(18), 1839-1842. doi: 10.1056/NEJMp058068
- Rello, J., Tejada, S., Userovici, C., Arvaniti, K., Pugin, J., & Waterer, G. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): A critical care perspective beyond China. *Anaesthesiology and Critical Care Medicine*. doi: 10.1016/j.accpm.2020.03.001
- Ríos Bustos, M. E. (2009). El trastorno por estrés postraumático y trastorno por estrés agudo en la Influenza A (H1N1). *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 12(1-2).
- Rivera, R., Arias-Gallegos, W. L., & Cahuana-Cuentas, M. (2018). Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa, Perú. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 56(2), 117-126.
- Román, F., Vinet, E. V., & Alarcón, A. M. (2014). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Adaptación y propiedades psicométricas en estudiantes secundarios de Temuco. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 179-190.
- Romero, E., López-Romero, L., Domínguez-Álvarez, B., Villar, P., & Gómez-Fraguela, J. A. (2020). Testing the effects of COVID-19 confinement in Spanish children: The role of parent's distress, emotional problems and specific parenting. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 17(19). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph17196975>

- Rosso, B. M., & Marin, A. H. (2017). Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(2), 283-294.
- Saíz-Manzanares, M. C., Casanova, J. R., Lencastre, J. A., Almeida, L., & Martín-Antón, L. J. (2022). Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19. *Comunicar*, 70, 35-45.
- Sánchez, P. (2015). Trastornos psiquiátricos en la adolescencia. *Adolescere*, 3(2), 80-91.
- Scholten, H., Quezada-Scholz, V., Salas, G., Barria-Asenjo, N., Rojas-Jara, C., Molina, R., ... Somarriva, F. (2020). Abordaje psicológico del COVID-19: una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(1), e1287.
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Szabo, M. (2010). The short version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Factor structure in a young adolescent sample. *Journal of Adolescence*, 33(1), 1-8.
- Torres, C., & Torrell-Vallespín, S. (2020). Análisis bibliométrico de la producción científica latinoamericana y del Caribe sobre COVID-19 en PUBMED. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(3), e1600.
- Urbina-Medina, H., Brizuela, D. N., Mizhary, J. L., Carrizo, J. I., & Betancourt, A. (2016). Comunicación efectiva y ética en casos de epidemias y pandemias. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 79(4), 113-117.

- Valencia, P. D. (2019). Las escalas de depresión, ansiedad, y estrés (DASS-21): ¿Miden algo más que un factor general? *Avances en Psicología*, 27(2), 177-190.
- Varela, A., Fraguera-Vale, R., & López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: El papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-21.
- Villanueva, L. E., & Ugarte, A. R. (2017). Niveles de ansiedad y calidad de vida en estudiantes de una universidad privada de Arequipa. *Avances en Psicología*, 25(2), 153-169.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correira, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 61-88. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1449>


Impacto del programa Albem para fomentar emociones
positivas de alegría y orgullo en niños
de tercer grado de primaria¹

Impact of the Albem Program to Generate Positive
Feelings of Happiness and Pride in Third Grade
Elementary School Children

Alberto BERNILLA MENESES

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

alberto.bernilla@ucsp.edu.pe

 <https://orcid.org/0000-0002-4481-5979>

Recibido: 2022.03.17

Aprobado: 2022.04.20

¹ El presente artículo es una versión resumida de la tesis de licenciatura presentada por el autor en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa), en octubre del 2019.

Resumen

El estudio de las emociones y sus implicancias prácticas en el dictado de clases escolares es un tema pendiente para poder lograr un aprendizaje profundo, hasta que la pedagogía no se ocupe de la educación emocional de sus estudiantes no habrá resultados significativos. La presente investigación diseñó un programa educativo emocional centrado en las competencias emocionales de Bisquerra, este programa tiene como objetivo fomentar las emociones positivas de la alegría y el orgullo en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria, niños y niñas entre 8 y 10 años. La investigación es experimental debido a que se realizó una intervención en los estudiantes, y los resultados serán evaluados a partir de un pretest y un postest para analizar el impacto generado. La muestra no fue elegida al azar y no existió un grupo control, por ello es un cuasi experimento. La muestra constó de 17 estudiantes de una escuela privada de Arequipa, el instrumento usado fue un cuestionario adaptado de Oros (2014), el cual pasó por un análisis de validación estadística por una prueba piloto. El programa educativo Albem no tuvo un impacto significativo en la muestra, luego de aplicar las 21 actividades que lo componen, el postest mostró que no existió ningún impacto en los estudiantes. Pero los resultados del pretest y del postest se ubicaron por encima del punto medio.

Palabras clave: competencias emocionales, emociones positivas, programa educativo emocional

Abstract

The study of emotions and their practical implications in the teaching of school classes is a pending issue in order to achieve deep learning, until pedagogy does not deal with the emotional education of its students, there will be no significant results. This research designed an emotional educational program focused on the emotional competencies of Bisquerra, this program aims to promote the positive emotions of joy and pride in third and fourth grade students, boys and girls between 8 and 10 years old. The research is experimental because an intervention was carried out on the students, and the results will be evaluated from a pre and a post-test to analyze the impact generated. The sample was not chosen randomly and there was no control group, so it is a quasi-experiment. The sample consisted of 17 students from a private school in Arequipa, the instrument used was a questionnaire adapted from Oros (2014), which underwent a statistical validation analysis through a pilot test. The Albem educational program did not have a significant impact on the sample, after applying the 21 activities that compose it, the post test showed that there was no impact on the students. But the results of the pre and post-test were located above the midpoint.

Keywords: emotional competencies, positive emotions, emotional educational program

Las emociones en el aula

Según Guedes y Álvaro (2010) desde el principio del estudio de las emociones se la ha percibido como antagonista de la cognición. No sería la primera vez que en la revisión de la literatura sobre las emociones se encuentre esta primera concepción.

El estudio de las emociones no se inicia por su relación con fines pedagógicos; sino por la experiencia en actividades cotidianas, decisiones y conductas de las personas. Goleman (1995) menciona que existe un aspecto emocional del ser humano que rige sus reacciones físicas, psicológicas y conductuales. En su libro *Inteligencia emocional* (1995) enumera algunas situaciones, dejando en claro que las decisiones que el ser humano toma no son enteramente respuestas cognitivas, sino que poseen una fuerte carga emocional.

El tema emocional pasó a ser una preocupación de las corrientes pedagógicas. Se encuentra el caso de María Montessori que, según Wernicke (1994), ahonda en una educación holística que tiene como ejes de desarrollo del educando el ámbito físico, biológico, intelectual, espiritual y emocional, brindando un lugar en su esquema al trabajo emocional; otro fue Pestalozzi que, según Soëtard (1996), busca generar una educación humanista, basada en la generación de estudiantes autónomos y competentes socialmente, gracias a una educación integral que abarca un aspecto socioemocional en su práctica. Por último, Dewey que, según Honneth (1999), basa su desarrollo personal en una educación democrática que no es un aprendizaje cognitivo sino social. Los nombrados son solamente algunos autores más conocidos, pero hay muchos más que vieron en las emociones una realidad a trabajar en las aulas como: Froebel, Tolstoi, Rogers, entre otros.

Sin embargo, el estudio y reflexión de las emociones no es únicamente una tarea pedagógica, sino que intervienen diferentes áreas del saber como la psicología (Barragán & Morales, 2014), la neurología (Campos, 2017) y aspectos sociales (Bisquerra, 2018). La presente investigación busca introducir todos estos aspectos necesarios en la educación, aún más específicamente, en las sesiones de clase.

En el Perú se presentó, en el último currículo escolar nacional del Ministerio de Educación (2018), en la organización curricular de primaria, dentro del

área de Personal Social, una competencia de «Construye su identidad» y dentro de ella una capacidad llamada «Autorregula sus emociones».

Dentro de esta capacidad, hay diferentes desempeños en los ciclos de primaria referidos a la regulación de emociones. Esto se propone trabajar por medio de descripciones, autorregulación, relación de las emociones con el comportamiento, mencionando causas y consecuencias, reales o hipotéticas, de sus decisiones, y aplicando estrategias como ponerse en el lugar del otro, actividades de relajación, entre otras. Todo a partir de la experiencia cotidiana y lo que se observa en los demás.

Como se puede revisar, el Currículo Educativo Nacional no entrega estrategias específicas ni maneras de gestión de la capacidad de autorregulación de las emociones. El presente programa propone, de manera específica, actividades que buscan generar emociones positivas como la alegría y el orgullo en estudiantes del nivel primario. En tal sentido, una comunidad educativa que le da real importancia a las emociones al momento del aprendizaje es necesaria. La educación puede responder a las necesidades del mundo que va cambiando, desde una visión global: cognitiva y emocional, si se enfoca en un desarrollo de programas emocionales que se apliquen en las escuelas desde los primeros años (Bisquerra, 2018).

Existen diferentes teorías y estudios dedicados a analizar el campo de las emociones en el aula, pero a pesar de ello hay una carencia de programas prácticos que mediante sesiones, proyectos y actividades puedan plantear un trabajo constante y científico para mejorar las competencias o capacidades emocionales de los estudiantes. Los estudios de Campos, Romero y Velásquez (2006) y de Bisquerra y Pérez (2007), entre otros, han demostrado, desde diferentes acercamientos, que el trabajo de emociones en el aula es beneficioso para los estudiantes. Es por ello que se diseñó el programa educativo emocional Albem, conformado por 21 actividades, que tiene como objetivo fomentar las emociones positivas, de alegría y orgullo, dentro del aula.

Entonces existe una necesidad de fomentar el trabajo de formación emocional desde las aulas de clase, con herramientas que sean validadas para ser replicadas en diferentes contextos.

Neuroeducación de las emociones

Palenick (2011) describe que se teorizó sobre la expresión fisiológica de las emociones, pero sin las luces de la neuroeducación palidecía de real sustento científico y se basó únicamente en observaciones. Años más adelante, Álvarez et al. (2000) afirman: «La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales» (p. 578). Es decir, hasta que se realice una investigación que vincule la emoción con diferentes aspectos de la vida cotidiana como el social, el político, el ético y, como interesa a la presente investigación, el educativo.

En la actualidad existe un auge de la neuroeducación, la cual solo lleva algunas décadas brindándole la importancia debida al cerebro emocional (Campos, 2017). En efecto, la neuroeducación se encuentra dando sus primeros resultados, por ejemplo: arquitectura biológica cerebral de las emociones, organismos y células encargadas de reconocimiento y regulación emocional, rutas cerebrales de expresión emocional. Todo lo mencionado, según Castro y Toro (2019), usando técnicas no invasivas como estudios de casos, investigaciones experimentales, tomografía por emisión de positrones e imágenes de resonancias magnéticas. Pese a lo expuesto, aún hay mucho campo por cubrir.

Ahora, relacionando de manera directa el cerebro emocional con la pedagogía, Campos (2017) afirma que sin emoción no es posible el aprendizaje, ya que sin emoción no hay atención, sin atención no hay memoria y lo que no se recuerda, pedagógicamente, no existe. Por otro lado, Dehaene (2018) muestra una relación escalonada de atención que llega a la memoria, que acaba en aprendizaje, y todo esto relacionado por un ambiente tranquilo, en otras palabras, sin emociones negativas.

Campos y sus colaboradores (2006) realizaron un mapa neurobiológico de las emociones, logrando relacionar la expresión de las emociones con la producción de neurotransmisores que afectan física y mentalmente al ser humano. En el caso de la alegría y el orgullo, Campos et al. (2006) explican que el neurotransmisor de la dopamina mantendrá atento y entretenido al estudiante, es decir, preparado para aprender. Por el contrario, Manes (2015) afirma que las emociones son determinantes en los procesos cognitivos,

pues en un ambiente de estrés y miedo, el cortisol producido por el cerebro predispone al estudiante a no recordar, es decir, a no aprender.

Las emociones y su clasificación (alegría y orgullo)

Para Campos et al. (2006) las emociones son:

[...] mecanismos que utiliza el cerebro para actuar bajo una situación de emergencia o ante circunstancias cognitivas y sociales. Son reales y no están separadas del cuerpo, motivan a una conducta específica, que puede ser positiva o negativa, en función del contexto social. Influyen significativamente en la motivación, el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones, las formas de pensamiento y en todos los sistemas del cuerpo y en el movimiento. Pueden ser innatas o aprendidas y todo lo que se refiere a su desarrollo, expresión y regulación, se relaciona directamente con el proceso de neurodesarrollo. (p. 207).

Además, Campos (2017) explica que existe una diferencia entre emociones y sentimientos, las emociones son reacciones que no se pueden prever, que surgen de manera involuntaria debido a la influencia de lo que esté ocurriendo; en cambio, los sentimientos poseen una gran carga cognitiva y voluntaria que no nace de actos espontáneos y por lo mismo tienen una duración más prolongada. Actualmente existen diferentes clasificaciones de las emociones humanas en la literatura de las emociones, pero la más afín a la presente investigación es la de Campos y sus colaboradores (2006), la cual es ordenada de la siguiente manera:

Tabla 1
Clasificación de las emociones

Primera clasificación	Segunda clasificación	Tercera clasificación	Cuarta clasificación
- Primaria	- Positiva	- Básica	- Ambiguas
- Secundaria	- Negativa	- Derivadas	- Estéticas
- Emociones de fondo			

Entonces, las emociones pueden ser primarias, secundarias y de fondo, pero también separadas por positivas y negativas, además de básicas y derivadas,

y ambiguas y estéticas. Pero, para fines del presente estudio, se trabajará con la primera clasificación en conjunto con la segunda, pues encierra más cercanía con el trabajo de emociones en las aulas según el análisis del autor.

Es necesario apuntar que las emociones influyen en el aprendizaje (Carbelo & Jáuregui, 2006), esto lleva a la comunidad educativa a la necesidad de tener estrategias o programas educativos que fomenten emociones positivas en los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo (Fernández & Extremera, 2005), así como a los docentes a que se nutran de herramientas y actividades de motivación como generadoras de aprendizajes y que mejoren el clima escolar (Wiener, 2018). Trabajando estas competencias emocionales se logrará prevenir diversos problemas que tienen en la emoción su principal fundamento (Bisquerra, 2013), respaldando la necesidad de darle igual importancia a lo cognitivo como a lo emocional, para dejar de separarlos en los estudios (Lira, 2016).

Según Vecina (2006) y Barragán y Morales (2014), que estudiaron los diferentes beneficios que brindan las emociones positivas, concluyen que son beneficiosas para la salud personal y para el aspecto social de la persona. Barragán y Morales (2014) señalan además que las emociones negativas restringen el patrón de acción, mientras que las emociones positivas sirven para ampliar patrones de decisiones a tomar para solucionar un problema. Es decir, las emociones positivas lo hacen a uno más receptivo a lo que ocurre alrededor, punto importantísimo para la presente investigación.

Del mismo modo, según Fredrickson (2004) las emociones positivas construyen recursos personales como salud física, liberación del estrés, desarrollo intelectual, emocional y psicológico. En otras palabras, amplía la visión de solución de problemas, crea mayor resiliencia y reduce el impacto negativo del entorno. Según Vecina (2006) estas emociones positivas son: la alegría, el orgullo, la satisfacción, la esperanza, entre otras. Mientras que las emociones negativas son: el miedo, la ira, el asco, la tristeza, entre otras.

Entonces, enfocándose en la primera clasificación, según Campos y sus colaboradores (2006), las emociones primarias no se conectan con la conciencia, es decir, no necesitan participación cognitiva directa, y estas pueden generarse por situaciones reales o ficticias que acontecen al estudiante, como las actividades que propone este programa educativo. Campos (2006) ahonda

largamente sobre la importancia histórica y evolutiva de las emociones primarias, las cuales guiaron al ser humano a su estado actual. Estas son: enojo, sorpresa, miedo, alegría, asco y tristeza.

Siguiendo con la misma línea, según Ekman y Oster (1979) las emociones primarias presentan una finalidad necesaria, pues estas emociones rigen la supervivencia. Es decir, desde la época de las cavernas se necesitaba del miedo para ser cautos con los animales salvajes, el asco para no ingerir ningún alimento podrido que pueda matarnos, alegría y tristeza de manera conjunta para darle matices a la vida y enojo para estar listos para luchar de ser necesario. Las emociones primarias guiaron al ser humano hacia el presente. En este sentido, para Campos et al. (2006) las emociones primarias son universales y los seres humanos nacemos con ellas adheridas en nuestro cerebro emocional.

Por otro lado, las emociones secundarias, según Campos et al. (2006), están conectadas con la conciencia, estas son aprendidas por imitación en la mayoría de los casos, y son sociales. Estas son: celos, vergüenza, culpa y orgullo. Se ve en ellas que de ser educadas correctamente pueden servir para la motivación y alegría del individuo o para lastimarlo y afectarlo, según el contexto social.

Finalmente, según Campos et al. (2006) las emociones de fondo vienen por dualidades, se posan en el bienestar y en su contraparte, como malestar del individuo. Dependiendo de la situación y finalidades del accionar humano son: calma o tensión, fatiga o energía y anticipación o temor.

Como consecuencia de la presente clasificación, la investigación une la clasificación de emociones primaria y secundaria, pero tomando en cuenta qué emociones son positivas. Además, considerando cuáles pueden traer beneficios positivos a los estudiantes. Es por ello que se elige la emoción primaria de la alegría y la emoción secundaria del orgullo. Ambas servirán como sustento para la creación del programa emocional Albem.

Competencias Emocionales de Bisquerra (2007)

Por otra parte, para Bisquerra (2003) categorizar la emoción como una inteligencia sería un error, pues la emoción es «un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada» (p. 12).

En efecto, para la formación de las actividades del programa educativo-emocional Albem se ha buscado una teoría: las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007).

A continuación, cada competencia es explicada enumerando los indicadores que posee, pues a partir de cada indicador se construyó una actividad de las 21 que forman el programa educativo-emocional Albem. Según Bisquerra (2018), las competencias emocionales se definen y componen de la siguiente manera:

- **Conciencia emocional:** capacidad para tomar conciencia de las propias emociones. El descubrir, nombrar y comprender qué emoción se siente es el primer paso para lograr las competencias emocionales. La conciencia implica la regulación emocional en proceso de formación, en otras palabras, el primer paso en el escalón de las competencias emocionales es el poder identificar cuáles son las emociones, cómo suelen expresarse y cuál estoy sintiendo en este momento para poder identificar esas emociones en los demás. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta primera competencia son: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.
- **Regulación emocional:** la regulación de las emociones logrará que el estudiante logre acortar, alargar, manejar y aprovechar sus emociones, todo esto mediante diferentes técnicas que desde temprana edad puede manejar si las trabaja habitualmente. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta competencia son: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- **Autonomía emocional:** se refiere al conjunto de competencias que nos hacen sentir inalterables ante las provocaciones del entorno, es decir, permite tomar conciencia de la situación para no permitir que ningún altercado, situación social, ni ninguna persona pueda influir en el estado de ánimo constante del estudiante. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta capacidad serían: autoestima, automotivación,

actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

- Competencia social: Bisquerra (2018) nos recuerda que la primera de las competencias sociales es escuchar, una actividad que parece cotidiana pero realmente resulta un reto para todas las personas, y que puede aprenderse si se le da un sitio en las actividades cotidianas escolares. Aquí se encuentra la parte social que trabajan las competencias emocionales, necesaria debido a lo amplio del concepto de las emociones. Según Bisquerra (2007) los indicadores de esta competencia emocional son: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Competencia para la vida y el bienestar: diariamente se presentan situaciones básicas que deben ser abordadas de la manera más prudente, sana y equilibrada posible, también las situaciones excepcionales que son un reto emocional deben facilitarnos experiencias, aprendizaje y bienestar. Según Bisquerra y Pérez (2007) los indicadores de esta competencia emocional son: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo y fluir.

Una vez puestas en actividad las competencias emocionales que exponen Bisquerra y Pérez (2007) mediante el programa educativo que presenta este estudio, se logrará alcanzar directamente a dos beneficiarios: estudiantes y docentes. A alumnos y docentes se entregarán actividades sustentadas en las competencias emocionales de Bisquerra (2018) para preparar sus sesiones de clases y, además, se proveerá una rúbrica de emociones positivas utilizada al momento de aplicar el programa.

Es por ello que la investigación plantea como objetivo general: evaluar la eficacia del programa educativo Albem basado en las competencias emocionales de Bisquerra, en el logro de emociones positivas de la alegría y el orgullo. Sobre este punto se añade a la investigación las competencias emocionales y el beneficio de las emociones positivas en el aprendizaje; además de la

necesidad de programas específicos y sistemáticos que lleven estas teorías a las aulas.

El programa educativo Albem

El programa educativo Albem es una propuesta específica pues se basa en dos emociones positivas: la alegría y el orgullo. El programa está basado en una teoría desarrollada largamente como es las competencias emocionales de Rafael Bisquerra (2003). Y será aplicado en niños de 9 a 11 años, edad que, según Campos y sus colaboradores (2006), es propicia para la madurez emocional.

Además, el programa Albem nace de la necesidad de poder introducir las emociones positivas al aula, por medio de 21 actividades basadas en las competencias emocionales (2003) de Bisquerra y los estudios de neuroeducación de Campos et al. (2006).

Las actividades buscan generar emociones positivas, como la alegría y el orgullo en estudiantes del tercer y cuarto grado de primaria (9 a 11 años según la estructura por ciclos de la educación peruana). Este programa podrá ser aplicado por docentes a manera de motivación, antes de iniciar el dictado de clases, a manera de preparación para una clase.

Según Campos et al. (2006) los niños maduran emocional y físicamente su circuito subcortical y cortical entre los 8 y 9 años. Considerando que el área cortical en el cerebro es la encargada de los movimientos voluntarios, mientras que el área subcortical comprende al hipocampo, el cerebelo, la amígdala y los ganglios basales, áreas que influyen directamente en la expresión y regulación de las emociones. Al momento de nacer existe un subdesarrollo en las áreas corticales; según Velásquez (2017) el primero en desarrollarse es el circuito subcortical, lo que permite trabajar con las emociones básicas, pero sin la capacidad de regularlas, es decir, sin un circuito cortical desarrollado. Por ello la población y difusión para aplicar el programa serán estudiantes de tercero y cuarto grado.

Al pasar los años, el nivel cortical se desarrolla y ayuda a manejar las emociones, según Campos et al. (2006) este desarrollo se da de la siguiente manera:

- De 6 a 12 meses: expresan sus emociones, en esta etapa el desarrollo del cerebro del niño es enorme, apoyado por el apego de los padres crea una estructura socioemocional y socioafectiva. Al final del primer año la emoción influencia la conducta del niño, hay una conciencia del afecto a sí mismo.
- De 12 a 18 meses: aquí los infantes tienen control de la expresión de sus emociones.
- De 18 a 24 meses: el surgimiento del *yo* guía sus sentimientos hacia celos, preocupaciones y turbaciones. Aquí empieza a usar el lenguaje para guiar sus emociones.
- De 2 a 4 años: al hablar de sus emociones puede entenderlas, así nace el interés social y las recompensas. Relacionando además en qué momento sintió qué emoción.
- De 4 a 5 años: desarrolla la conciencia de sus emociones comunicándose, expresándose y teniendo un léxico emocional más fluido.
- A los 6 años: reconoce que sus emociones son vistas por los demás y tiende a regularlas por fines sociales.
- A los 7 y 8 años: comprende que las emociones no perduran, sino que su intensidad baja con el tiempo y que las conductas también cambian por las emociones.

Por otro lado, abordando la situación de la expresión y recojo de datos emocionales, Lira (2017) aboga por la universalidad de las emociones, noción que fue trabajada en extensión por Ekman y Oster (1979), demostrando que existe universalidad en la expresión de las emociones básicas, dentro de ellas la alegría, es decir, aunque existe una parte subjetiva de las emociones, los seres humanos suelen expresarlas bajo los mismos estándares; del mismo modo, hace muchos años Darwin (1873/2001) dice que en las expresiones hay una carga inconsciente que no importa la edad, lugar de proveniencia, herencia o costumbres, todos los seres humanos expresan sus emociones básicas de maneras parecidas.

Al momento de aplicarse las actividades del programa Albem los participantes serán fotografiados para adjuntar las imágenes como evidencia de la ejecución. Además, finalizando cada uno de los 21 ejercicios se realizará un ritual de confianza, es decir, un momento para preguntar a cada estudiante qué les pareció la actividad, todo ello de manera oral.

De esta manera Álvarez et al. (2000) exponen cómo se pueden recoger los datos emociones: mediante lo físico, por medio de cambios en la temperatura, pulsaciones del corazón y endurecimiento de los músculos; mediante lo conductual, observando qué cambios de comportamiento presenta el investigado; y cognitivo, preguntándole al participante que, mediante la reflexión, pueda informar qué emoción siente.

Entonces, por lo expuesto se aplicarán las actividades del programa Albem a 17 estudiantes de 8 a 9 años que se encuentran cursando el tercero y cuarto grado de primaria, en ellos se buscará medir el impacto y la generación de la emoción positiva del orgullo y la alegría.

Dichas actividades siguen los consejos sugeridos por Bisquerra (2018) de actividades como: relajaciones, respiraciones, lectura de situaciones, actividades en equipo, entre otras. Todas las actividades están expuestas en el anexo donde se desarrolla el programa describiendo cada actividad, relacionándola con una competencia emocional, estableciendo un objetivo y un tiempo aproximado de duración. Por lo expuesto, consideramos que el programa educativo-emocional Albem tiene un sustento válido, y no nace únicamente de las interpretaciones del investigador.

La presente investigación no es la única que ha buscado generar emociones positivas en los estudiantes. Por ejemplo, Agulló, Filella, Soldevila y Ribes (2009), mediante la aplicación de un programa de emociones a niños de tercer y cuarto grado de primaria en España, muestran la necesidad de crear un programa para cada uno de los años escolares, pues enfocan y justifican su estudio en lo nocivo que son las emociones negativas en los estudiantes. También encontramos a Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) que miden la eficacia de un programa de educación emocional breve para mejorar la competencia emocional en niños de primer grado de primaria, de 6 a 7 años, dicho programa se basó en dos áreas de trabajo: el reconocimiento emocional y la comprensión emocional. La investigación obtuvo resultados

favorables pues todas las variables cambiaron a partir de la aplicación del programa, además el grupo control no presentó ninguna alteración. Por último, Amparo, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos y Llanos (2008), que realizaron un programa para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de sexto de primaria, de 11 a 12 años, en la ciudad de Lima; los resultados indican que se incrementó la inteligencia emocional en el grupo control, sin embargo, no se apreciaron estadísticas significativas en las comparaciones por el tipo de gestión del colegio de procedencia y el sexo de los alumnos.

Una vez revisada la breve intervención de Ambrona et al. (2012) para mejorar la competencia emocional, a pesar de su semejanza con el presente estudio, se encuentra en su investigación únicamente dos competencias a trabajar: a) reconocimiento de emociones y b) comprensión de emociones, las cuales quedan cortas para la investigación. Su población además se encuentra en estudiantes de 6 y 7 años, lo cual no concuerda con la muestra del programa educativo Albem, que comprende niños de 8 y 9 años, por el desarrollo neuroemocional, nombrado líneas arriba.

Metodología

La investigación fue un experimento de grupo único, en la cual se aplicó un programa educativo emocional creado por el investigador. Luego se observó cuáles son los resultados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2009) que se obtuvieron mediante los instrumentos. Por otro lado, fue una investigación prospectiva pues, a partir de la intervención del programa, se recogieron los diferentes datos que resultaron con un pretest y un postest. De esta manera se midieron los cambios y más específicamente las reacciones de los estudiantes, luego de que se aplicaran todas las sesiones. Esto es, antes y después de aplicado el programa educativo emocional.

Por otro lado, la recolección de los datos se dio de manera cognitiva, por medio de un cuestionario. Dentro de las investigaciones experimentales, la presente se trata de grupo único pues el grupo no fue elegido al azar y no existió un grupo control (Hernández et al., 2009), dada por la realidad misma y accesibilidad del investigador.

El diseño se explicaría de la siguiente forma:

GE: $O_1 X O_2$

GE = grupo experimental

O_1 = observación uno (pretest)

X = intervención

O_2 = observación dos (postest)

La población seleccionada para la presente investigación fueron los estudiantes de tercero y cuarto de primaria de educación básica regular, de Arequipa, UGEL norte, del distrito de Tiabaya, en una escuela multigrado privada bilingüe. El aula de multigrado comprende a 17 estudiantes de 8 a 10 años, que cruzan una currícula mixta por fines pedagógicos. La población fue de 8 estudiantes femeninos y 9 estudiantes masculinos, donde la edad promedio fue de 8.58 (DE = 0.62).

Tabla 2

Descriptivos estadísticos de la muestra

	N	%
Femenino	8	47.1 %
Masculino	9	52.9 %
Total	17	100.0 %

La muestra, en la que se aplicó el programa emocional Albem, constó de 47.1 % de niñas y un 52.9 % de niños, existiendo una diferencia en un sujeto entre ambos géneros.

La técnica usada fue la encuesta, el instrumento seleccionado fue adaptado en base al cuestionario de Oros (2014), que mide emociones positivas en niños de 8 a 12 años, en el mismo rango que la población de la presente investigación. Oros (2014) trabajó con una prueba piloto de 445 niños (221 hombres y 224 mujeres), la encuesta cuenta con 4 dimensiones: alegría y gratitud, serenidad, simpatía y satisfacción personal, logrando un alfa de Cronbach total de 0.90.

Como el instrumento original se encuentra validado, y se desarrolló en el mismo idioma que la población de la presente investigación. Se buscó la aprobación de dos expertos regionales que son la magister Marcela Najjar Soto y la magister Eleana Alfaro Zúñiga, ambas coincidieron en que el instrumento tiene validez.

Se seleccionaron los ítems del instrumento que miden alegría y orgullo acorde al programa Albem, dando un total de ocho. Originalmente se propuso usar los 8 ítems, sin embargo, luego del análisis de confiabilidad se observó que el ítem 8 no aportaba significativamente al resultado total del cuestionario, tomándose la decisión de eliminarlo, quedando un total de 7 ítems, en una escala de *sí, más o menos* y *no*. Para la prueba de confiabilidad se evaluaron a 165 estudiantes con las mismas características que tuvieron los participantes del programa. Se realizó la prueba de confiabilidad alfa de Cronbach, en la que se obtuvo un coeficiente de 0.716, indicando que es un cuestionario confiable. En la tabla 4 se muestra el coeficiente de alfa de Cronbach en caso un ítem sea eliminado, junto con la correlación ítem-escala.

Tabla 4

Correlación ítem-escala y alfa de Cronbach si un ítem es eliminado

	Correlación ítem-escala	α de Cronbach
i1	0.374	0.696
i2	0.288	0.713
i3	0.525	0.658
i4	0.350	0.709
i5	0.443	0.682
i6	0.476	0.670
i7	0.557	0.646

Tabla 5
Análisis Factorial Exploratorio

	Factores	
	Orgullo	Alegría
i6	0.886	
i7	0.837	
i4	0.593	
i1		0.926
i3		0.766
i2		0.449
i5		0.401

Se realizó también un análisis factorial exploratorio, cumpliéndose la prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2 (21) = 201.668$, $p < 0.001$, y la prueba de adecuación muestral KMO que obtuvo un coeficiente de 0.752, haciendo viable el análisis. En dicho análisis se comprobó la estructura factorial de dos factores, siendo estos el orgullo, con tres ítems, y la alegría, con cuatro ítems.

Para el procesamiento de datos se asignó una puntuación a cada respuesta, las respuestas de *No* obtenían 0 puntos, las respuestas *Más o menos* obtienen 1 punto y las respuestas *Sí* 2 puntos. La suma de todos los ítems daba un total de 14 puntos como máximo, por ello se asignó como punto medio el 7. Los ítems de alegría son 4, obteniendo un puntaje total de 8 y un punto medio de 4. Los ítems de orgullo son 3, obteniendo un total de respuestas positivas de 6 y un punto medio de 3. Puesto que la escala original de Oros (2014) no contaba con niveles establecidos, se tomó el punto medio de cada dimensión y de la escala total como punto de corte.

Una vez aprobada la investigación se presentó el permiso a la institución educativa para poder aplicar el programa emocional en un grado, además de poder recoger los datos de la prueba piloto en los grados tercero y cuarto de primaria, estudiantes de 8 a 9 años. Luego, el investigador presentó un consentimiento informado a los padres de familia de cada estudiante para presentar los objetivos de la investigación y pedir su autorización para permitir la participación de sus hijos.

En clase se explicó a los estudiantes que se aplicaría un programa de emociones positivas y que constaba de 21 actividades pedagógicas, que se aplicarían con una regularidad de tres veces a la semana. Cada día se aplicarían dos actividades del programa. El programa duraría cuatro semanas.

Para iniciar el programa se realizó una evaluación previa con la finalidad de recoger el estado emocional actual de los estudiantes, antes de la recolección de datos. Además, se explicó que no existen respuestas negativas ni positivas al momento de efectuar esta evaluación, se leyó junto a ellos la explicación y los ítems para que puedan llenarlo de manera personal.

Una vez realizada cada actividad se tomaron fotos a manera de evidencia, además al terminar cada actividad se realizaba un pequeño ritual donde se analizaba el objetivo y real dimensión de lo que se acababa de llevar a cabo. Una vez acabada la última sesión, de la misma manera que la preevaluación, se tomó una evaluación final para medir el impacto del programa educativo Albem.

Una vez aplicado el pretest, aplicada la intervención de 21 actividades y el postest, los datos se vaciaron a una hoja Excel para crear la base de datos. En esta organización se numeró los datos como: código, género, edad y los 7 ítems del cuestionario.

Resultados

El procesamiento estadístico se realizó en el programa SPSS versión 25, donde se aplicó un análisis de estadística descriptiva en ambas evaluaciones. También se realizó una prueba de normalidad para corroborar si los datos de la muestra responden a una distribución normal, posteriormente se empleó estadística inferencial para comparar las muestras relacionadas.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación que fueron analizados de la siguiente manera:

Tabla 6
Descriptivos de los pretest y postest

	Masculino		Femenino		Total	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Alegría Pre	6.89	1.05	6.5	2.27	6.71	1.69
Orgullo Pre	4.67	1.12	4.13	2.1	4.41	1.62
Emoción Positiva Total 1	11.56	1.51	10.63	4.14	11.12	2.98
Alegría 2	6.56	1.59	6.63	1.06	6.59	1.33
Orgullo 2	4.78	1.92	4.63	1.60	4.71	1.72
Emoción Positiva Total 2	11.44	3.25	11.5	2.62	11.47	2.88

En la tabla 3 se observa que la alegría del pretest tiene un promedio de 6.89 (DE = 1.05), para niños y para niñas 6.5 (DE = 2.27), la muestra total presenta un promedio de alegría en el pretest de 6.71 (DE = 1.69), lo cual demuestra que tiene un promedio encima del punto medio. Pero en contraparte, la alegría del postest tiene un promedio de 6.56 (DE = 1.59) en niños y en niñas 6.63 (DE = 1.06), al final un promedio total en alegría de 6.59 (DE = 1.33), lo cual se encuentra arriba del promedio, pero por debajo del resultado por género del pretest, y también por debajo del resultado final del pretest.

Luego, el pretest del orgullo tiene en los niños un promedio de 4.67 (DE = 1.12), mientras que en las niñas el promedio es de 4.13 (DE = 2.1), dándonos un promedio de pretest de orgullo de 4.41 (DE = 1.62). El postest en niños muestra un promedio de 4.78 (DE = 1.92) y en el caso de las niñas 4.63 (DE = 1.60), finalizando en un promedio postest en un total de 4.71 (DE = 1.72). Los resultados finales del postest se encuentran por encima de la media.

Por último, si se observa las emociones positivas, es decir, el cuestionario con las respuestas de alegría y orgullo en conjunto, en el pretest resulta un promedio en los niños de 11.56 (DE = 1.51), mientras que en las niñas un promedio de 10.63 (DE = 4.14), dándonos un promedio total de emociones positivas pretest de 11.12 (DE = 4.14). Pero el postest de emociones positivas dio como promedio en niños 11.44 (DE = 3.25), en niñas un promedio de 11.5 (DE = 2.62), y un promedio final de emociones positivas postest

de 11.47 (DE = 2.88). Este resultado se encuentra por encima de la media, en la evaluación total del instrumento de emociones positivas vemos que el postest de los niños es más bajo luego de aplicado el programa.

Tabla 7
Prueba de normalidad Shapiro-Wilk

	W	p
Alegría Pretest - Alegría Postest	0.92	0.17
Orgullo Pretest - Orgullo Postest	0.88	0.03
Emoción Positiva Pretest - Emoción Positiva Postest	0.88	0.03

Además, se realizaron pruebas de normalidad para evaluar los supuestos de pruebas paramétricas. Por ser una muestra menor a 30 sujetos, se realizó la prueba de Shapiro-Wilk. Se puede observar que los datos no poseen una distribución normal, excepto la alegría pretest y postest, sin embargo, se decidió hacer las pruebas no paramétricas por ser una muestra pequeña.

Tabla 8
Comparación de rangos de Wilcoxon

	Pretest		Postest		W	p
	Media	DE	Media	DE		
Alegría	6.71	1.69	6.59	1.33	44	0.672
Orgullo	4.41	1.62	4.71	1.72	20	0.123
Emoción Positiva	11.12	2.98	11.47	2.88	36.5	0.16

Se puede observar que en el pretest la alegría presenta una media en toda la muestra de 6.71 (DE = 1.69) y en el postest una media de 6.59 (DE = 1.33), demostrando que no hay diferencia significativa entre ambos test ($W = 44$, $p = 0.672$). En cuanto al orgullo, el pretest presenta una media de 4.41 (DE = 1.62) y el postest 4.71 (DE = 1.72), mostrando una pequeña variación, sin embargo, no es estadísticamente significativa ($W = 20$, $p = 0.123$). Por último, las emociones positivas, es decir, en ambas clasificaciones unidas, el pretest presenta una media de 11.12 (DE = 2.98) y un postest de 11.47

(DE = 2.88), mostrando un leve incremento, sin embargo, dicho incremento no es estadísticamente significativo ($W = 36.5$. $p = 0.16$).

Discusión

La elección de las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007) presenta una base, que se consideró consistente, para iniciar la elaboración de un programa de intervención emocional pedagógica. Ello debido a que las estructuras de competencias e indicadores son específicas e inician de manera ordenada el trabajo de emociones. Empezando por un trabajo personal de reconocimiento de emociones, trabajando la comunicación intrapersonal y terminando con competencias sociales. Esto no únicamente ocurre con Bisquerra, también con Campos y sus colaboradores (2006), que inicia su estudio de las emociones en el aula, acabando con un análisis del cerebro social.

La presente investigación buscó apoyar su programa educativo emocional en dos autores fundamentales: Bisquerra y Campos, ambos realizaron investigaciones sobre las emociones y su acercamiento a las aulas con teorías conocidas, defendida y documentada, luego de años de estudios desde sus diferentes plataformas, Campos desde Cerebrum y Bisquerra desde Group.

Sin embargo, la metodología elegida para llevar a cabo la investigación presenta diferentes limitaciones que terminaron arrojando resultados nulos.

Para comenzar, la cantidad de participantes de la investigación fue limitada, 17 estudiantes. En toda la literatura encontrada se trabajó con una muestra mucho más representativa. Por ejemplo, Sotil et al. (2008) aplicaron un programa para mejorar la inteligencia emocional en estudiantes de sexto de primaria, usando una investigación cuasi experimental en 80 estudiantes en Lima.

Así mismo, la cantidad de participantes permite trabajar con una metodología que logre resultados válidos. Por ejemplo, al trabajar con una muestra representativa se ha podido proponer un grupo control, mediante el cual se pueda comparar los cambios que tenía el programa en el grupo experimental. Es decir, trabajar una investigación experimental y no una de experimento con grupo único por comodidad del investigador. Concretamente, Ambrona

et al. (2012) y Sotil et al. (2008) utilizaron un grupo control para evaluar la relación de sus resultados, esta parece haber sido una buena estrategia de metodología y recolección de datos. Los resultados de Sotil et al. (2008) verificaron su hipótesis de mejora en la inteligencia emocional en sus sujetos de muestra.

Por otro lado, el control del programa se ha basado solamente en un pretest y un postest, cuando ha debido de validarse en cada actividad. Es decir, el programa cuenta con 21 actividades, emparejadas con cada indicador de las competencias emocionales de Bisquerra (2007). Para contar con un programa afianzado y completo se ha debido realizar una verificación de cada actividad antes de aplicar el programa. Es decir, aplicar por cada indicador tres actividades y con un pretest y postest ver cuál es más significativa. De esta manera, el programa estaría sustentado estadísticamente antes de ser aplicado en su totalidad.

Además, en cuanto al tiempo de la intervención, es importante remarcar que en la literatura de la presente investigación se ha expuesto la importancia y beneficios de una educación que considere las emociones en su labor diaria, de ello no queda duda, es importante el paso que dio el Ministerio de Educación del Perú (2018) agregando capacidades y desempeños sobre la regulación de emociones, pero aún tenemos la necesidad de encontrar proyectos, programas o actividades que se encarguen de esta área del desarrollo humano.

En cambio, en la investigación se decidió hacer una intervención del programa en cuatro semanas. Sin embargo, cualquier aprendizaje requiere de constancia y refuerzo para que logre sus objetivos. El investigador necesita más tiempo para que un programa emocional tenga resultados positivos.

Para finalizar, sobre el recojo de los datos. En el presente estudio no se recogieron los datos de manera conductual, pues el tiempo de aplicación de la investigación restringe poder extenderla. No hubo tampoco mucha investigación sobre el recojo de los datos, solamente la aplicación de una encuesta. Lo complejo de las emociones en la conducta, en el cerebro y la biología del ser humano, exige que se tomen en cuenta todas estas variables al momento de recoger los datos. De esta manera los resultados serían más amplios y completos, además de arrojar diferentes datos que guiarán al investigador.

Referencias

- Agulló, J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2009). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, (354), 765-783.
- Alvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118.
- Bisquerra, R. (2013). *GROP, grupo de recerca de orientació psicopedagògica*. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/216-fundamentos-educacion-emocional.html>
- Bisquerra, R. (2018). El manejo de las emociones en educación. *El currículo, la interculturalidad y la inclusión, desde un enfoque por competencias*. Arequipa.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de educación UNED*, 61-82.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Aguilera, P., & Lantieri, L. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Faros.
- Burgos, S., & Vásquez, L. (2015). Propuesta de un modelo pedagógico curricular basado en educación emocional para la especialidad de

- Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 11(2), 9-24.
- Campos, A. (2017). Emociones, comportamientos y entornos educativos. *Neurocircuitos*, 1(1), 8-20.
- Campos, A., Romero, K., & Velásquez, S. (2006). Lo que nos hace humanos: emociones, sentimientos y comportamientos. En A. Campos, *Neurociencias, educación y desarrollo humano* (págs. 615-682). Buenos Aires: Cerebrum.
- Castro, L., & Toro, M. (mayo del 2019). *RDL Revista de Libros*. Obtenido de <https://www.revistadelibros.com/articulos/neurobiologia-de-la-emocion-y-los-sentimientos>
- Darwin, C. (1873). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Buenos aires: Intermundo.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, défi des machine*. París: Odile Jaccob.
- Delors, J., Al, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Singh, K. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana ediciones UNESCO.
- Domingo, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 231-246.
- Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de las emociones. *Annual review of psychology*, 30(7), 527-554.
- Española, R. A. (2018). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. España: Real Academia.
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.

- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The real society*, (359), 1367-1377.
- García, M., & Giménez, S. (septiembre del 2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos del profesorado*, 43-52.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, G. (2017). *El narrador de emociones*. Cantabria: Sal Terrae.
- Gottfredson, L. (2016). Hans Eysenck's theory of intelligence, and what it reveals about him. *Elsevier*, (103), 116-127.
- Guedes, S., & Álvaro, J. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista de educación social*, (13), 31-47.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2009). *Metodología de la investigación*, 6.ª edición. México D.F: McGraw-Hill - Interamericana de México.
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. Jhon Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios políticos*, (15), 81-106.
- Jauregui, E., & Carbelo, B. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 18-33.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México D.F.: McGraw-Hill - Interamericana de México.
- Latorre, M. (5 de enero del 2017). *Universidad Marcelino Champagnat*. Obtenido de <http://www.marinolatorre.umch.edu.pe/pagina/sin-emocion-no-hay-aprendizaje/>

- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-165.
- Lira, B. (2016). *La importancia de la autorregulación cognitiva para el aprendizaje*. Buenos Aires: Cerebrum.
- Lira, B. (2017). Las emociones ¿universales o particulares? *Neurocircuitos*, 1(5), 21-29.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant: Barcelona.
- Logatt, C., Rosler, R., Labath, L., Castro, M., & Vestfrid, M. (2018). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Descubriendo el cerebro y la mente*, 6-7.
- López-Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- López-Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lynn, A. (2017). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces S.A.
- Maneiro, E. (2017). Neurociencias y emociones: nuevas posibilidades en el estudio del pensamiento político. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 16(1), 169-188.
- Manes, F. (2015). *Usar el cerebro*. España: Paidós.
- Maturana, F. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Madrid: JC Sáenz.
- Miyamoto, K. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 1-17.

- Morales, P. (2006). *La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos*. Guatemala: Bankegruppe.
- Moreno, L. (2015). *Las emociones como factor que influyen en el aprendizaje: estudio de caso*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oros, L. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de la psicología*, 30(2), 522-529.
- Palencik, J. (2011). William James and the Psychology of Emotion: From 1884 to the present. *Transactions of the Charles S. Peirce society*, 43(4), 769-786.
- Pérez, N., & Castejón, J. (2015). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *R.E.M.E*, 9(22), 1-27.
- Quiceno, H. (1997). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19), 140-158.
- Regader, B., García-Allen, J., & Triglia, A. (15 de mayo del 2018). *Psicología y mente*. Obtenido de <https://www.psicologiymente.net/psicologia/actividades-trabajar-emociones>
- Shanker, S. (2015). *Calma, atención y aprendizaje*. Lima: Cerebrum ediciones SAC.
- Soënard, M. (1996). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Revista Educación y Psicología*, (17), 15-26.
- Sotil, A., Ecurra, M., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista IIPSI*, 55-65.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 9-17.
- Velásquez, S. (2017). Muchas partes del cerebro trabajando en unidad: Neurobiología de las emociones. *Neurocircuitos*, 4-7.

Verme, L. (2016). *Comunicación: 5to de primaria*. Lima: San Martín SM.

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational psychologist*, 207-225.

Wiener, R. (12 de julio del 2018). <https://blogs.edweek.org>. Obtenido de Education week: https://blogs.edweek.org/edweek/learning_social_emotional/2018/07/in_schools_climate_change_can_be_a_very_good_thing.html

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 89-113. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
doi: <https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1450>

Sintiendo *nuestro* pasado incaico: narrativas nacionales
y emociones morales de estudiantes peruanos
sobre la Conquista de América¹

Feeling *our* Inca Past: National Narratives
and Moral Emotions of Peruvian Students about
the Conquest of America

Ximena LLERENA ESPEZUA


Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-1973-1968>

César LOPEZ

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

cesar.lopez@uam.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4616-8602>

Recibido: 2022.03.29

Aprobado: 2022.05.30

1 La presente investigación se basa en la primera parte del trabajo de fin de máster presentado por la primera autora en la Universidad Autónoma de Madrid. La investigación se ha realizado dentro del proyecto RIT2018-096495-B100 –subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España)–, del que forma parte el segundo autor.

Resumen

Las narrativas nacionales constituyen un elemento fundamental para la transmisión y construcción de la memoria colectiva. Estas narrativas, que cuentan con una relevante presencia tanto dentro como fuera del ámbito escolar, poseen una fuerte carga identitaria, moral y emocional. El propósito del presente estudio es analizar precisamente los elementos identitarios y emocionales presentes en las narrativas de estudiantes universitarios peruanos cuando narran el pasado de su nación. Para ello, se llevaron a cabo 27 entrevistas individuales semiestructuradas sobre la denominada Conquista de América en el siglo XVI, una de las narrativas fundacionales del Perú. Los resultados indican que muchos de los estudiantes se vinculan en términos identitarios con el imperio inca y experimentan emociones morales en primera persona, como el orgullo o la gratitud, basadas en esa identificación. Finalmente, se discuten las implicaciones de este tipo de vinculaciones emocionales para el desarrollo de un pensamiento histórico crítico en los estudiantes.

Palabras clave: narrativas nacionales, emociones morales, identidad nacional, aprendizaje de la historia

Abstract

National narratives constitute a fundamental tool for the transmission and construction of collective memory. These narratives, very present both inside and outside the school, are filled with moral, emotional and identity elements. The purpose of this study is to analyse the identity and emotional elements present in the narratives of Peruvian university students when they narrate the past of their nation. To that end, 27 semi-structured individual interviews were conducted on the so-called Conquest of America in the 16th century, one of Peru's founding narratives. The results indicated that many of the students showed an identity link with the Inca Empire and experienced self-conscious moral emotions, such as pride or gratitude, based on that identification. Finally, the implications of this type of emotional linkages for the development of critical historical thinking are discussed.

Keywords: national narratives, moral emotions, national identity, history learning

El pasado constituye un elemento clave para la construcción de la memoria colectiva y la identidad nacional (Carretero & Montanero, 2008; Wertsch, 2007, 2008). La memoria colectiva ha sido definida como «una representación del pasado compartida por los miembros de un grupo como una generación o un estado-nación» (Wertsch, 2008, p.120). Esta representación compartida del pasado tiene un gran impacto en la construcción de la identidad nacional en el presente y en los proyectos de futuro del grupo. Por ello, no es de extrañar que el pasado juegue un papel clave tanto a nivel sociocultural como en el ámbito educativo.

Actualmente existen numerosos ejemplos de la importancia que el pasado, incluso el pasado remoto, cobra a la hora de movilizar sentimientos políticos e identidades colectivas (Liu & Hilton, 2005). Recientemente, el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, envió una carta a Felipe V, rey de España, y al papa Francisco, solicitando que pidan perdón por la Conquista de México en el siglo XVI (Najar, 2019). Por su parte, el nuevo gobierno de Andalucía, en España, ha puesto en marcha el denominado *Programa 1492: Un Nuevo Mundo*, «para la puesta en valor de la herencia histórica que conllevó el descubrimiento de América» (Rodríguez, 2019). Este es solo un ejemplo que ilustra los encendidos debates a nivel cultural y educativo sobre los usos del pasado y que han sido incluso denominados como las *Guerras de la Historia* (Macintyre & Clark, 2013). No cabe duda de que en estos debates juegan un papel central no solo los análisis sobre cómo se narra y se comprende el pasado, sino los sentimientos y emociones que rodean al pasado. No es raro encontrar argumentos que apelan al orgullo nacional en relación a las acciones de la nación, así como ocasionales referencias a sentimientos de culpa o vergüenza por las atrocidades cometidas (Bar-Tal, 1993; László, 2014a, 2014b).

El presente artículo tiene como objetivo precisamente entender mejor la interacción entre el pensamiento narrativo de estudiantes peruanos sobre el pasado de su nación y los elementos emocionales presentes en estas narrativas, teniendo en cuenta la enseñanza de la historia recibida en la educación básica regular.

Enseñanza de la historia y narrativas nacionales

Como señalaba Bruner (1991), existe una predisposición para organizar la experiencia del pasado de forma narrativa. Este predominio del formato narrativo ha calado muy profundamente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Hasta tal punto que se ha llegado a comparar la enseñanza de la historia con contar una buena narrativa (Barton & Levstik, 2004; VanSledright, 2008). Diversos autores han puesto de manifiesto que las narrativas nacionales constituyen el eje vertebrador de la enseñanza de la historia (Barton, 2009; Foster, 2012; Grever & Van der Vlies, 2017). Estas narrativas nacionales están basadas muchas veces más en mitos y leyendas que en análisis de carácter historiográfico (Lorenz, 2011). El objetivo de estas narrativas es fundamentalmente el de celebrar el pasado glorioso de la nación y establecer un vínculo identitario entre los actores del pasado y el ciudadano del presente (Van der Leeuw-Roord, 2009; Symcox & Wilschut, 2009).

Pese a que las narrativas nacionales constituyen un fenómeno sociocultural dependiente del contexto y, por tanto, son diferentes en cada nación, también comparten algunas características centrales (López, Carretero, & Rodríguez-Moneo, 2014). En ellas, la nación y sus habitantes se constituyen en los protagonistas de la narrativa, de tal modo que frecuentemente se establece una narrativa de conflicto en términos de un «nosotros» nacional contra un «ellos» extranjero. Además, la nación y la identidad nacional son tratados como conceptos naturalizados, permanentes y estáticos, que se remontan a un pasado muy distante y que culminan en la nación actual. Finalmente, en estas narrativas es frecuente encontrar juicios morales positivos hacia las acciones de la nación, en contraste con las acciones del «otro».

Diversos estudios han puesto de manifiesto cómo los estudiantes tienen una concepción naturalizada y romántica sobre el concepto de nación y de la identidad nacional (Carretero, López, Fernanda, & Rodríguez-Moneo, 2012). Estos estudios muestran cómo los estudiantes establecen un vínculo con el pasado en términos nacionales, incluso en relación a eventos históricos en los que su nación aún no existía (López, Carretero, & Rodríguez-Moneo, 2015). Estos resultados no sorprenden si tenemos en cuenta que estas concepciones esencialistas y nacionalistas sobre la identidad nacional y la nación están muy presentes tanto en libros de texto educativos como en el ámbito informal. Novelas históricas, monumentos conmemorativos y medios de comunicación

suelen reforzar este modo de comprender la nación y la identidad nacional, lo que Billig ha denominado «Nacionalismo Banal» (Billig, 1995). Sin embargo, estos análisis centrados en conceptos clave para la comprensión de la historia no han sido suficientemente complementados hasta ahora con un análisis de los elementos emocionales y afectivos asociados.

Emociones morales y emociones basadas en el grupo

Cuando miramos al pasado, no solamente entran en juego procesos puramente cognitivos que nos permiten dar sentido al contenido histórico, como puede ser el uso de narrativas o conceptos históricos (Carretero & López, 2010), sino que también juegan un papel importante nuestras emociones (Bar-Tal, 1993; László, 2014; Rösen, 2004). Es muy frecuente que cuando nos acercamos al pasado experimentemos sentimientos como orgullo, admiración, indignación o incluso rabia, con respecto a las acciones que llevaron a cabo los actores del pasado. Estas emociones asociadas con juicios y evaluaciones sobre lo que está bien y lo que está mal han sido denominadas como «emociones morales» (Haidt, 2003). En este sentido, todos nos convertimos en jueces morales cuando evaluamos las acciones del pasado (Körner, Tscharkschiew, Schindler, Schulz, & Rudolph, 2016). Estas emociones tienen un gran impacto sobre cómo pensamos el pasado y, también, sobre nuestras acciones en el presente. Pensemos, por ejemplo, en las movilizaciones cada vez más frecuentes que se producen en contra de las celebraciones del *Columbus Day* (Día de Colón) en España y América. En dichas protestas, es frecuente que se apelen a sentimientos como la indignación, la rabia o la vergüenza por las acciones del pasado colonial.

Las emociones morales pueden estar dirigidas hacia los otros o hacia uno mismo. Así, la admiración, la indignación o la rabia serían emociones morales que experimentamos hacia las acciones llevadas a cabo por otros. Sin embargo, emociones como la culpa, el orgullo o la vergüenza son emociones dirigidas hacia uno mismo, en las que el papel que juega el propio individuo cobra un rol central (Haidt, 2003). Cuando pensamos en el pasado, parecería lógico plantear que las emociones predominantes serán las dirigidas hacia los otros, ya que uno raramente es protagonista de acciones que tuvieron lugar muchos años antes de su nacimiento. Sin embargo, lo que proponemos en el presente artículo es que precisamente las emociones dirigidas

hacia uno mismo, también denominadas emociones autoconscientes, son especialmente relevantes en la comprensión del pasado nacional. Esto es así debido a que las emociones morales pueden ser experimentadas tanto a un nivel individual como a nivel grupal. En este sentido, se han definido las emociones basadas en el grupo como aquellas que experimenta el individuo como resultado de su pertenencia a un determinado grupo (Bruder, Fischer, & Manstead, 2014; Mackie, Devos, & Smith, 2000). En este caso, el individuo podría experimentar emociones como el orgullo o la vergüenza, no por acciones llevadas a cabo por él o ella, sino por las acciones llevadas a cabo por su grupo. Es en estos casos donde el nivel de identificación con el grupo juega un papel determinante. Así, por ejemplo, Doosje, Branscombe, Spears y Manstead (1998), encontraron que el sentimiento de culpa de estudiantes holandeses sobre las acciones llevadas a cabo por su nación en el pasado, estaba mediado por su nivel de identificación con su nación.

Como ya hemos comentado, las narrativas nacionales son un instrumento clave a la hora de generar identificación entre el pasado y el presente. En el presente estudio queremos analizar, precisamente, cómo estos procesos de identificación están vinculados con el modo en el que los estudiantes narran el pasado de su nación y con las emociones que experimentan.

Memoria colectiva e identidad nacional en el Perú

En el Perú, la historia nacional está fundamentada en tres etapas fundacionales según Gutiérrez (2015). En primer lugar, un pasado imperial vinculado con el Imperio incaico ubicado en el actual territorio peruano, que fue conquistado por la Corona española; en segundo lugar, una experiencia colonial prolongada de alrededor de 300 años, representada por el Virreinato del Perú y, por último, la formación de la sociedad de castas, producto del mestizaje. Por lo tanto, como en otros países latinoamericanos, el proceso de la denominada Conquista de América por la Corona española supone un hito clave en la construcción de la memoria colectiva y la identidad nacional peruanas.

El pasado incaico juega un papel central en la construcción del nacionalismo peruano. Como menciona Smith (2015):

El retorno a lo nativo debe ser entendido [...] como una reconstrucción de la etno-historia por parte de la intelectualidad y de otras esferas

sociales, de acuerdo a sus intereses y necesidades; una reconstrucción del pasado antiguo por una generación actual, que requiere ese pasado a fin de crearse a sí misma como comunidad y de guiar su destino colectivo. (p. 6).

Así mismo, este retorno al pasado nativo responde a una «urgente necesidad de movilizar a las masas apelando a sus emociones atávicas y a sus sentimientos de masas» (Smith, 2015, p. 3). Este vínculo entre la identidad nacional peruana y lo nativo incaico provee al nacionalismo peruano de una supuesta antigüedad gloriosa, mitos compartidos y una base étnica apropiada y exclusiva (Miller, 2006). Este énfasis en lo incaico entraría en conflicto con el legado español de la conquista. Sin embargo, al contrario que en otros países latinoamericanos como México, en el que hubo una fuerte ruptura con España, en Perú se mostró una mayor continuidad con la herencia de lo español (Gutiérrez, 2015). Esta continuidad puede verse reflejada en los análisis de textos de historia escolares que ponen de manifiesto una visión europeizante del proceso de la Conquista de América (Ortiz, 2011). Por lo tanto, esta tensión identitaria entre el pasado incaico y la herencia colonial española plantea un contexto relevante para analizar cómo los estudiantes peruanos dan sentido a la Conquista de América en relación a cómo comprenden su propia identidad y a los aspectos emocionales asociados.

Objetivos

El objetivo general de este artículo es analizar los procesos de identificación nacional de estudiantes universitarios peruanos y su vinculación con la experiencia de emociones morales al narrar eventos históricos centrados en la denominada Conquista de América.

En concreto, a través de un análisis de las narrativas de los estudiantes, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar los grupos protagonistas de la narrativa.
2. Analizar el grado de identificación de los estudiantes con dichos grupos.

3. Examinar las emociones morales experimentadas por los participantes al narrar el evento de la denominada Conquista de América.
4. Analizar el grado en el que estas emociones morales son experimentadas por los participantes como emociones basadas en el grupo.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 27 estudiantes universitarios de nacionalidad peruana, con edades comprendidas entre 18 y 25 años ($M = 21.51$, $SD = 2.53$). La mayoría de participantes (85.2 %) nacieron en la ciudad de Arequipa, un 11.1 % en Puno y un 3.7 % en Lima. En relación a la identidad étnica de la muestra, la mayoría de participantes (81.5 %) se identificaron como *mestizos*, un solo participante como *aimara*, otro como *quechua* y otro como *blanco*. Pese a que ningún participante está cursando un grado universitario relacionado con la historia, todos ellos cursaron la asignatura de *Historia, Geografía y Economía* durante los cinco años de educación secundaria. En educación primaria cursaron además la asignatura de *Personal Social*, donde también se trabaja sobre historia del Perú. El estudio fue realizado durante el segundo semestre del año académico 2018.

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada individual con cada participante a través de videollamada. Tras obtener el consentimiento de los participantes se grabó el audio de la entrevista.

Al comienzo de la entrevista, se informó al participante de que su tarea consistía en contar una historia sobre los acontecimientos ocurridos en torno a la fecha de 1492. Se pidió a los participantes que narraran dicha historia dividida en dos partes: a) la llegada de los europeos al continente americano y b) la llegada de los europeos al Imperio incaico (actual territorio de Perú). Durante la entrevista, y en relación a cada uno de los dos momentos señalados, se realizaron preguntas como: a) ¿cuál era la situación en ese momento de

la narrativa?, b) ¿quiénes eran los protagonistas de la narrativa?, c) ¿cuáles eran las motivaciones de los diferentes grupos?, d) ¿qué hicieron? y e) ¿cuál es tu opinión sobre esas acciones?

Al finalizar la narrativa de cada uno de los dos momentos se les presentó una lista de emociones morales (ver sección *Medidas de análisis e instrumentos de evaluación*) y se les pidió (1) que escogieran aquellas que experimentaban hacia los diferentes grupos presentes en su narrativa y (2) que calificaran la intensidad de la emoción (siendo 1 la más baja y 5 la más alta). Posteriormente, se les pidió que explicasen el motivo de sus elecciones. La duración media de la entrevista fue de 50 minutos, pero no hubo límite de tiempo.

Finalmente, las narrativas de los participantes fueron transcritas para su análisis mediante el programa ATLAS.ti.7.5.4. Así mismo, los datos cuantitativos obtenidos sobre las emociones se ingresaron al programa SPSS 26.0 para el análisis cuantitativo.

Medidas de análisis

Se usaron medidas tanto cualitativas como cuantitativas en este estudio. Se utilizó un enfoque cualitativo basado en el enfoque de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) para llevar a cabo un análisis en profundidad de las narrativas de los participantes. Los análisis cualitativos incluyeron codificaciones tanto de tipo inductivo como deductivo (ver apéndice A para una descripción detallada de cada dimensión analizada).

Para validar las categorías se realizó un análisis interjueces para todas las dimensiones analizadas. Dos jueces categorizaron de manera independiente un 25 % de las narrativas de los participantes. El índice de acuerdo Kappa sobrepasó el 80 % en todos los casos. Las discrepancias encontradas fueron puestas en común y sirvieron para mejorar la definición de las categorías.

Protagonistas de la narrativa e identificación con los mismos. Para determinar quiénes fueron los sujetos históricos de las narrativas de los estudiantes se realizó un análisis cualitativo inductivo (ver tabla A1 del Apéndice). Para analizar si los participantes se identificaron o no con los diferentes grupos protagonistas en sus narrativas se utilizó un método cualitativo deductivo

(ver tabla A2 del Apéndice). Para este análisis se utilizaron categorías a priori que establecen la presencia o ausencia de identificación (López et al., 2015; López & Márquez, 2021).

Emociones morales y emociones basadas en el grupo. Se les pidió a los participantes que seleccionaran las emociones morales que experimentaron hacia los grupos que aparecieron en su narrativa y que calificaran la intensidad de cada emoción. La lista de emociones que se les presentaron fue: admiración, alegría por el mal ajeno, asco, bochorno, compasión, culpa, desprecio, devoción, gratitud, indignación, orgullo, rabia, respeto, vergüenza. La intensidad de cada emoción fue calificada en una escala de 5 puntos (siendo 1 la mínima intensidad y 5 la máxima intensidad).

Así mismo, se realizó un análisis cualitativo deductivo sobre las explicaciones que dieron los participantes sobre las emociones que seleccionaron. Este análisis permitió identificar si los participantes experimentaron o no cada emoción como una emoción basada en el grupo relacionada a su grupo de pertenencia (ver tabla A3 del Apéndice).

Resultados

Protagonistas de la narrativa

El grupo ubicado en el continente americano tiene diferentes denominaciones que van cambiando durante los dos momentos analizados. Para el primer momento, durante la llegada de los europeos al continente americano en 1492, la mayoría de participantes habló de *indígenas* (37 %), otros de *nativos* (22.2 %), *indios* (14.4 %) o simplemente *tribus* (7.4 %).

Los pobladores de América... eran los habitantes del territorio, ellos llegan a Centroamérica y eran indígenas... así los llamábamos, pero eran parte de la cultura de América. G123.

En el segundo momento de la narrativa, la llegada de los europeos al Imperio incaico, los participantes, casi en su totalidad, hacen referencia a los incas (92.6 %).

[¿Quiénes eran los que se encontraban allí?] Los incas, era el imperio incaico más allá de lo que es Perú, o sea, era todo el Imperio incaico. L152.

[¿Quiénes eran los que se encontraban allí?] El incanato y las otras tribus recién conquistadas, las tribus selváticas que a los incas no les llamó la atención entrar ahí. En Perú, ellos los incas, los de la selva, las tribus conquistadas alrededor de Cuzco. J321.

En relación con la llegada de los europeos al continente americano, la mayoría de participantes (81.5 %) categorizaron al grupo europeo como *españoles*. Otros participantes los llamaron simplemente *europeos* (14.8 %). En referencia al segundo momento de la narrativa, la llegada de los europeos al Imperio incaico, la totalidad de los participantes (100 %) se refirió al grupo como *españoles*. Esto quiere decir que la mayoría de participantes homogeneizó al grupo que llegó al continente americano bajo la etiqueta nacional de *españoles*.

Me parece que eran ladrones, Cristóbal Colón no era muy conocido y no tenía gente que sepa de barcos o navegación, entonces se reunió con ladrones y gente que no era de buen vivir. [¿De dónde eran?] De España. A159.

[Los que llegaron, ¿quiénes eran?] Los españoles, eran españoles que eran asignados por la Corona, por los reyes de España y consideraban a sacerdotes y curas para evangelizar porque es una labor importante. Llevaron caballeros para poder conquistar y expandirse porque consideraban que era como un tipo enfrentamiento. L152.

Se puede decir que la mayoría de participantes denomina al grupo europeo como *españoles*. Sin embargo, para el grupo ubicado en el continente americano utilizan diferentes denominaciones, según el momento de la narrativa siendo las más frecuentes *indígenas*, en el primer momento, e *incas* para el segundo momento.

Identificación con los personajes de la narrativa

Al analizar la narrativa de los participantes se encontró una identificación con el grupo ubicado en el continente americano en cada uno de los momentos, lo cual no sucede en ningún momento con el grupo español. Esta identificación se observa cuando los participantes hacen uso de pronombres en primera persona del plural durante sus narrativas.

En el primer momento de la narrativa, referido a la llegada de los españoles al continente americano en 1492, el 33.3 % de los participantes se identificaron con los *indígenas*.

[...] y llegan a América pensando que era la India y de ahí sale el concepto de indígena, porque pensaban que nosotros éramos indios y después se fue cambiando hacia eso. Pero de verdad no sé mucho... Creo que él [Cristóbal Colón] llegó al puerto y pensó por mucho tiempo que éramos las Indias, pero no sé en qué momento descubrieron que no lo éramos. C111.

Durante el segundo momento, que narra la llegada de los españoles al Imperio incaico, casi la mitad de los participantes muestran una identificación explícita con los *incas* (51.9 %), mientras que el resto no manifiestan identificación con ningún grupo (48.1 %).

La situación que ocurría en el imperio inca era una división bastante grande de sucesión del poder, *estábamos* como en una guerra civil o algo así y por eso había una división en el mismo imperio y justo llegaron ellos en esa época cuando estaba pasando eso, *nos* sorprendieron con las cosas nuevas que traían y cómo iban vestidos porque era una nueva cultura que no *conocíamos*. G123.

No creo que los incas se hayan dejado así no más, habrán luchado un poco pero como no estaban preparados y no tenían los mismos armamentos que los españoles entonces perdieron y nos conquistaron. [...] Me parece mal que hicieran eso, que cambiaran toda una civilización o cultura así de la nada, que nos quitaran lo que teníamos y además nos obliguen a obedecerlos y hacer muchas cosas bajo sus órdenes.

Esta identificación explícita con uno de los grupos del pasado establece una estructura narrativa en términos de «nosotros y ellos» que homogeneiza y vincula al participante con los actores del pasado y que, como se verá a continuación, tendrá repercusiones en relación con las emociones experimentadas.

Emociones morales

Durante la entrevista, los participantes seleccionaron aquellas emociones morales que habían experimentado en cada uno de los dos momentos analizados.

La tabla 1 muestra las emociones hacia el grupo ubicado en el continente americano en el momento de la llegada de los españoles a América.

Tabla 1

Emociones morales hacia los indígenas en el momento de la llegada de los europeos a América

Emociones Morales	n	% (n = 27)	M	SD
Compasión	19	70.37	3.73	1.19
Respeto	13	48.14	3.84	0.80
Admiración	9	33.33	3.55	0.72
Orgullo	8	29.62	3.75	1.03
Gratitud	6	22.22	3.83	0.40
Indignación	6	22.22	3.50	0.70
Culpa	1	3.70	3	
Devoción	1	3.70	1	
Rabia	1	3.70	4	
Bochorno	1	3.70	3	

Los participantes seleccionaron con mayor frecuencia emociones morales positivas como *compasión* (70.37%), *respeto* (48.14%), *admiración* (33.33%) y *orgullo* (29.62%).

Para el segundo momento de la narrativa, centrado en la llegada de los españoles al territorio del Imperio incaico, la tabla 2 muestra las emociones morales experimentadas hacia las acciones realizadas por los incas.

Tabla 2

Emociones morales hacia los incas en el momento de la llegada de los europeos al Imperio incaico

Emociones Morales	n	% (N = 27)	M	SD
Compasión	19	70.37	3.47	0.84
Admiración	16	59.25	4.12	0.71
Orgullo	14	51.85	3.92	0.82
Respeto	13	48.14	4	0.57
Gratitud	10	37.03	3.50	0.70
Rabia	2	7.40	3	0
Indignación	2	7.40	3.50	0.70
Desprecio	1	3.70	1	
Devoción	1	3.70	3	
Bochorno	1	3.70	4	

De nuevo, se encontró un predominio de emociones morales positivas: *compasión* (70.37 %), *admiración* (59.25 %), *orgullo* (51.85 %) y *respeto* (48.14 %).

Se comparó la intensidad de las emociones experimentadas por los participantes que se identificaron explícitamente con los incas en sus narrativas usando pronombres como «nosotros» con los que no se identificaron. Se encontró una diferencia significativa en la intensidad de la emoción *orgullo*, $t(25) = -2.53$, $p < 0.05$. Los que se identificaron con los incas obtuvieron una puntuación más alta (M intensidad = 2.92, SD intensidad = 2.05) que los que no se identificaron con los incas (M intensidad = 1.07, SD intensidad = 1.70).

Emociones morales basadas en el grupo

Para examinar si los participantes experimentan las emociones morales que seleccionaron como emociones basadas en el grupo, se realizó un análisis cualitativo de las explicaciones que dieron acerca de la elección de las emociones.

En el momento de la llegada a América, el 62 % de los participantes que experimentaron *orgullo*, explicaron esta emoción manifestando su vínculo de pertenencia con el grupo ubicado en el americano denominado *indígenas*.

Orgullo porque son mis ancestros, yo me siento orgulloso de mi herencia indígena y sería muy difícil que alguien me haga sentir vergüenza por mis raíces indígenas. J321.

Orgullo porque yo particularmente me siento bien con las raíces, entonces orgullo de haber venido de una comunidad indígena que ha sabido mantenerse en el tiempo y por eso orgullo. F321.

Así mismo, la mitad de los participantes (50 %) que seleccionaron gratitud manifestaron esa emoción relacionada con su identificación con el grupo.

Gratitud porque son nuestros antepasados, yo soy de América, soy latina y son nuestros antepasados y gracias a ellos estamos acá nosotros también. O345.

Para el momento de la llegada de los españoles al Imperio incaico, se observó que el 42.8 % de los participantes que experimentaron *orgullo* explicaron esta emoción en base a su identificación con el grupo de los incas:

Porque me siento identificada con ellos hasta cierto punto, me siento orgullosa de ser descendiente de los incas y tener algo en mí de lo que ellos fueron, este gran imperio y cultura que ahora todo el mundo admira. L987.

Porque es parte de la historia y sucedió, porque llevo en mi sangre y costumbres un legado de ellos y entonces un orgullo por eso. G123.

Orgullo porque personalmente siento que en el colegio no te enseñan la historia de los incas correctamente, pero uno mismo se da cuenta del gran aporte que es tener a los incas como parte de la historia del Perú. A mí personalmente sí me llena de orgullo saber que tuvimos como antepasados a los incas. A159.

Otra emoción basada en su identificación con el grupo de los incas que mencionan los participantes es *gratitud* (39.9 %).

Gratitud porque como dije antes, a pesar de todo eso que no somos una cultura pura, nos dejaron por un lado muchísimas cosas buenas y

supieron mantener ciertas costumbres que son importantes para nosotros y forman parte de nuestra identidad. G123.

Como puede observarse en estas explicaciones, los participantes explican estas emociones en base a una pertenencia grupal común con los incas del siglo XVI.

Discusión

El objetivo general del presente artículo era analizar los procesos de identificación de estudiantes peruanos con los actores del pasado nacional y su impacto en las emociones morales que pudieran experimentar al narrar un evento central para su identidad nacional, en este caso la denominada Conquista de América.

Las narrativas elaboradas por los participantes se vertebran en torno a dos grupos protagonistas que entran en conflicto. En un primer momento de la narrativa, centrado en la llegada de los europeos en 1492, los participantes ya establecen como sujetos de la narrativa dos grupos, los españoles por un lado y los indígenas o nativos por otro. Cuando la narrativa se centra en un segundo momento, la llegada de los europeos al Imperio incaico, continúa esta narrativa de confrontación entre dos grupos, en este caso entre los incas y los españoles. A lo largo de las narrativas de los participantes no parece haber lugar para otros grupos. Así mismo, posibles alianzas entre diferentes grupos indígenas y españoles tampoco tienen cabida en estas narrativas.

Un resultado interesante tiene que ver con cómo los participantes se identificaron con cada uno de esos grupos. En relación con la llegada de los europeos al continente americano en 1492, se encontró que un tercio de los participantes explícitamente mostraron ya una identificación con los indígenas. Esta identificación aumentó —hasta más de la mitad de los participantes— cuando aparecen los incas en la narrativa. Así, la estructura de la narrativa no se establece simplemente como un conflicto entre dos grupos, sino como un conflicto entre «nosotros y ellos». Esta construcción narrativa de «nosotros y ellos» ha sido señalada como una de las principales características de las narrativas nacionales producidas tanto en el ámbito formal como en el informal (Carretero & Bermúdez, 2012; López et al., 2014).

Estas narrativas buscan crear una identificación entre el ciudadano actual y los actores del pasado nacional. En el caso del Perú, como se ha señalado, la enseñanza de la historia nacional incorpora, además del pasado incaico, una visión europeizante de la Conquista de América y un foco en la herencia española y el mestizaje (Gutiérrez, 2015). Sin embargo, para estos participantes, la vinculación identitaria histórica se centra fundamentalmente con los indígenas y sobre todo con los incas, nunca con el grupo español. Paradójicamente, como ya se ha comentado, antes de la entrevista la gran mayoría de los participantes (81.5 %) escogió el término «mestizo», que hace referencia a una mezcla indígena americana y europea —fundamentalmente española— para identificarse en términos étnicos. Sin embargo, cuando narran el pasado de su nación, la identidad incaica aparece como más cercana a su identidad peruana actual.

En lo que respecta a las emociones morales experimentadas por los participantes, aparece un predominio de emociones morales positivas con respecto a las acciones llevadas a cabo por los indígenas y los incas. Emociones como admiración, respeto, compasión, orgullo o gratitud son las más frecuentemente experimentadas por los participantes. Esto estaría en la línea de estudios anteriores que muestran cómo las acciones realizadas por el propio grupo suelen ser juzgadas de manera más positiva que las realizadas por otros (Bilali, 2013; López et al., 2015). Este proceso ayuda a formar una mejor imagen del grupo y juega un papel central en la construcción de la memoria colectiva. Sin embargo, este fenómeno no ocurre siempre así. En un estudio realizado con estudiantes españoles sobre la Conquista de América se encontró una fuerte presencia de emociones morales negativas hacia el propio grupo, como la culpa, la indignación o la vergüenza (López & Márquez, 2021). Este tipo de emociones negativas parece estar presente en la memoria colectiva de países con un pasado colonizador.

Los resultados del presente estudio muestran hasta qué punto la experiencia de estas emociones morales está vinculada con los procesos de identificación social (Körner et al., 2016). En sus explicaciones sobre las emociones que experimentaban al narrar estos eventos históricos, los participantes a menudo justificaron esas emociones en base a una pertenencia grupal. Es decir, experimentaron esa emoción porque se sienten parte del grupo involucrado en esas acciones. Como detallan en sus narrativas sobre los incas, sienten orgullo de «tener algo en mí de lo que ellos fueron» y porque «lo llevo en mi sangre».

Experimentar este tipo de emociones morales dirigidas a uno mismo, como el orgullo, representan un claro ejemplo de la vinculación que se establece entre el pasado y el presente y de lo relevante que puede llegar a ser para la propia identidad. Además, es importante señalar que estas emociones grupales dirigidas a uno mismo, donde el participante aparece directamente implicado y no como mero observador, se establecen con personajes y eventos ocurridos hace casi cinco siglos. Las emociones basadas en el grupo de los participantes de este estudio muestran lo relevante que sigue siendo el pasado para construir identidades y movilizar sentimientos.

Los resultados del presente estudio no pretenden en ningún caso ser generalizados a la población total de estudiantes universitarios peruanos, sino arrojar algo de luz sobre los procesos emocionales e identitarios en la comprensión del pasado. Es plausible pensar que las vinculaciones identitarias y emocionales puedan variar en muestras de estudiantes con una identidad cultural diferente de la aquí analizada. Los participantes de este estudio proceden principalmente de la ciudad de Arequipa, la cual posee un vínculo tradicional con la herencia española, que hizo que incluso se la denominara *ciudad blanca*. Sin embargo, en otras ciudades como Cusco, ciudad principal del imperio incaico, sería probable encontrar identificaciones aún más fuertes con el pasado incaico que tuvieran un impacto sobre las emociones morales vinculadas a los eventos analizados. Así mismo, futuros estudios podrían explorar la relación entre estas vinculaciones emocionales y el nivel de conocimiento histórico de los participantes.

El presente estudio también tiene importantes implicaciones para la comprensión del pasado y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. El modo en el que los participantes narran estos eventos en términos de «nosotros y ellos» nos informa sobre cómo entienden las identidades grupales. Estudios previos han puesto de manifiesto que los estudiantes suelen entender conceptos como el de la identidad nacional de manera esencialista y romántica (López et al., 2015). Es decir, entienden que los grupos permanecen más o menos de manera estática en el tiempo y transmiten una esencia que perdura a lo largo de los siglos. Este modo de entender las identidades colectivas es precisamente lo que permite vincular el pasado con el presente y construir una memoria colectiva. Sin embargo, muchos historiadores han puesto de manifiesto que esta vinculación identitaria es frecuentemente inventada (Gellner, 1978; Hobsbawm, 1983, 1997; Smith, 1991) o imaginada

(Anderson, 1983), y que ignora por completo el cambio histórico. Entender no solo la continuidad, sino también el cambio histórico, constituye una de las habilidades de lo que se ha denominado como pensamiento histórico (Seixas, 2004, 2006; Wineburg, 2001).

Buscar el desarrollo de un pensamiento histórico, y no tanto la consecución de unos objetivos puramente identitarios, constituye uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la historia en las últimas décadas. En este sentido, el papel de las emociones, si bien siempre se señala como necesario, no ha sido tan estudiado de manera empírica. La empatía histórica y los juicios morales constituyen otras de las características del pensamiento histórico (Lee & Ashby, 2001; Seixas, 2004). Estas habilidades tienen que ver con la capacidad de tomar conciencia de la distancia entre la forma de ver el mundo de los actores del pasado y la nuestra. Esto incluye también entender que los actores del pasado vivían en un contexto moral diferente del actual. La vinculación identitaria mostrada por los participantes de este estudio nos habla de lo relevante que es el pasado incaico en términos identitarios y culturales. Además, los resultados muestran la fuerte presencia de emociones basadas en el grupo, que experimentan los estudiantes en primera persona, pese a que estamos tratando de eventos ocurridos hace cinco siglos. Resulta necesario comprender estos elementos emocionales para entender mejor cómo fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje de un pensamiento histórico.

Referencias

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- ATLAS.ti Scientific Software Development (2013). ATLAS.ti Version 7.
- Bar-Tal, D. (1993). Patriotism as fundamental beliefs of group members. *Politics and the Individual*, 3(2), 45-62. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/record/1994-37179-001>
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *International*

review of History education: National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History (pp. 265-282). Information Age Publishing.

Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bilali, R. (2013). National narrative and social psychological influences in Turks' denial of the mass killings of Armenians as genocide. *Journal of Social Issues*, 69(1), 16-33. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/josi.12001>

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. Sage.

Bruder, M., Fischer, A., & Manstead, A. S. R. (2014). Social appraisal as a cause of collective emotions. En C. von Scheve & M. Salmela (Eds.), *Collective emotions: Perspectives from psychology, philosophy, and sociology* (pp. 141-155). Oxford University Press.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. Obtenido de <https://doi.org/10.1086/448619>

Carretero, M., & López, C. (2010). The Narrative mediation on historical remembering. En S. Salvatore, J. Valsiner, J. T. Simon & A. Gennaro (Eds.), *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3) (pp. 285-294). Roma: Firera & Liuzzo.

Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-143. Obtenido de <https://doi.org/10.1174/113564008784490361>

Carretero, M., López, C., Fernanda, M. F., & Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students' historical narratives and concepts about the nation. En M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-170). Charlotte CT: Information Age Publishing.

- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., & Manstead, A. S. R. (1998). Guilty by association: When one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 872-886. Obtenido de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.872>
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. En M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Information Age Publishing.
- Gellner, E. (1978). *Thought and Change*. University of Chicago Press.
- Grever, M., & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301. Obtenido de <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>
- Gutierrez, N. (1990). Memoria indígena en el nacionalismo precursor de México y Perú. *Estudios Interdisciplinarios De América Latina y El Caribe*, 1(2). Obtenido de <http://www3.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1302>
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 852-870). Oxford University Press.
- Hobsbawm, E. (1983). Introduction: Inventing traditions. En E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *The Invention of Tradition* (pp. 1-14). Cambridge University.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- IBM Corp. Released (2019). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Körner, A., Tucharaktschiew, N., Schindler, R., Schulz, K., & Rudolph, U. (2016). The everyday moral judge–autobiographical recollections

of moral emotions. *PloS one*, 11(12), e0167224. Obtenido de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167224>.

László, J. (2014a) Emotional patterns in Hungarian historical novels. En J. László (Ed.), *Historical Tales and National Identity: An introduction to narrative social psychology* (pp. 98-105). Routledge.

László, J. (2014b) Characteristics of the Hungarian national identity in respect of agency, evaluation, emotions and cognitive states. En J. László (Ed.), *Historical Tales and National Identity: An introduction to narrative social psychology* (pp. 77-98). Routledge.

Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En O. L. Davis Jr., S. Foster & E. Yaeger (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Rowman and Littlefield.

Liu, J. H., & Hilton, D. J. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, 44(4), 537-556. Obtenido de <https://doi.org/10.1348/014466605X27162>

López, C., & Márquez, M. G. (2021). Proud but ashamed: narratives and moral emotions about the troubled national past in Spain. *International Journal of Heritage Studies*, 27(2), 200-215. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1781680>

López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2014). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture & Psychology*, 20(4), 547-571. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/1354067X14554156>

López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 252-285. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/10508406.2014.919863>

- Lorenz, C. (2011). Drawing the line: «Scientific» history between Myth-making and Myth-breaking. En S. Berger, L. Eriksonas & A. Mycock (Eds.), *Narrating the nation: Representations in History, Media and the Arts* (pp. 35-55). Berghahn Books.
- Macintyre, S., & Clark, A. (2013). *The history wars*. Melbourne Univ. Publishing.
- Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 602-616. Obtenido de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.602>
- Miller, N. (2006). The historiography of nationalism and national identity in Latin America. *Nations and Nationalism*, 12(2), 201-221. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2006.00237.x>
- Najar, A. (2019, 31 de marzo). AMLO pide que España se disculpe: cómo enseñan la historia de la conquista española en las escuelas de México. *BBC*. Recuperado de <http://www.bbc.com>
- Ortiz, E. R. (2011). Los textos escolares de historia del Perú: hechos iniciales de la invasión y la conquista. *Nova et Véteria*, 20(64), 55-78. Obtenido de <https://doi.org/10.22431/25005103.169>
- Rodríguez, C. (2019, 15 de junio). La memoria histórica que quiere Vox: un plan para celebrar el Descubrimiento mientras limita las ayudas a las ONG «memorialistas». *El mundo*. Recuperado de www.elmundo.es.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.

- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness? En R. Sandwell (Ed.), *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada* (pp. 11-22). University of Toronto Press.
- Smith, A. D. (1991) *National Identity*. Penguin.
- Smith, A. D. (2015). Nacionalismo e indigenismo: la búsqueda de un pasado auténtico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 1(2). Obtenido de <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1297>
- Symcox, L., & Wilschut, A. (2009). Introduction. En L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education* (Vol. 5, pp. 1-11). Information Age Publishing.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2009). Yearning for yesterday. Efforts of history professionals in Europe at designing meaningful and effective school History curricula. En L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education* (Vol. 5, pp. 73-94). Information Age Publishing.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146. Obtenido de <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>
- Wertsch, J. V. (2007). Collective memory. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.) *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 645-660). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2008). The narrative organization of collective memory. *Ethos*, 36(1), 120-135. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00007.x>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.

Apéndice

Categorización nominal realizada para las dimensiones analizadas

Tabla A1

Categorización para protagonistas de la narrativa

Categoría	Descripción de la categoría
Españoles	El participante usa los términos «España» o «españoles» para referirse a los protagonistas.
Europeos	El participante usa los términos «europeos» o «Europa» para referirse a los protagonistas.
Indígenas	El participante usa los términos «indígenas» o «indígenas americanos» para referirse a los protagonistas.
Nativos	El participante usa los términos «nativos» o «nativos americanos» para referirse a los protagonistas.
Tribus	El participante usa los términos «tribus» o «tribus locales» para referirse a los protagonistas.
Incas	El participante usa los términos «incas» o «Imperio incaico» para referirse a los protagonistas.

Tabla A2

Categorización para identificación con los personajes de la narrativa

Categoría	Descripción de la categoría
Presencia de identificación	El participante usa pronombres (por ejemplo: nosotros, nos) o tiempos verbales de la primera persona del plural (por ejemplo: éramos, conocíamos...) cuando hace referencia a un grupo protagonista.
Ausencia de identificación	El participante no usa pronombres ni tiempos verbales de la primera persona del plural cuando hace referencia a un grupo protagonista.

Tabla A3

Categorización para emociones morales basadas en el grupo

Categoría	Descripción de la categoría
Emoción moral basada en el grupo	Los participantes se refieren a su pertenencia al grupo para explicar la emoción.
Emoción moral no basada en el grupo	Los participantes no se refieren a su pertenencia al grupo para explicar la emoción.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 115-119. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
<https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1451>

Todd ROSE. (2017). *The End of Average*.
Nueva York: Harper Collins, 247 pp.

Por: Carlos Alberto ROSAS-JIMÉNEZ¹

Recibido: 2020.05.15
Aceptado: 2020.10.23

Cuestionar el sistema educativo actual sin plantear soluciones es común escucharlo; sin embargo, no es frecuente encontrarse con cuestionamientos profundos a dicho sistema y plantear soluciones convincentes. Pues bien, en el presente libro es posible deleitarse con una lectura ampliamente crítica al sistema educativo actual, particularmente al universitario, dando argumentos de fondo para indicar cuáles son sus falencias actuales y describiendo posibles salidas viables. Nuestro autor afirma que, así como el mundo de los negocios, el modelo educativo de nuestro sistema de educación superior está basado en el taylorismo, que compara a todas las personas según un promedio, dejando de lado y olvidando casi por completo la individualidad de las personas que, por el contrario, cuando es potenciada y valorada conduce a la innovación, al éxito y a la felicidad.

El ejemplo principal que usa el autor para explicar el argumento central del libro está basado en un caso de la vida real a fines de la década de 1940, cuando la Fuerza Aérea de los Estados Unidos de América comenzó a detectar un pobre desempeño de sus pilotos, con varios incidentes y accidentes. Se pensó que la causa eran los pilotos, hasta que el teniente Gilbert Daniels encontró que la causa de dichos problemas estaba en la cabina de los aviones. El problema radicaba en que la cabina estaba hecha para las dimensiones corporales del piloto promedio. Sin embargo, según la investigación realizada por Daniels, de

1 Universidad Anáhuac, México. Correo electrónico: carlos.rosasji@anahuac.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1529-3785>. Traducciones hechas por el autor de la reseña.

los 4 063 pilotos estudiados, ninguno de ellos encajaba en el rango promedio de las diez dimensiones corporales medidas de cada uno de los pilotos. En consecuencia, las cabinas hechas para el piloto promedio no estaban diseñadas para ningún piloto. Por lo tanto, la premisa central de este libro es muy simple: ninguna persona es promedio, no existe algo como el tamaño de cuerpo promedio, el talento promedio, la inteligencia promedio o el carácter promedio (p. 11). El problema, dice el autor, es que la vara de medir a las personas según el promedio ha penetrado tan profundamente nuestras mentes, que rara vez lo cuestionamos seriamente (p. 10).

Todd Rose es psicólogo de la Weber State University, máster en Mind, Brain, and Education y Doctor en Desarrollo Humano de Harvard Graduate School of Education, donde ha trabajado con el psicólogo Kurt Fischer y donde dirige el programa Mind, Brain and Education y lidera el Laboratory for the Science of Individuality. Es cofundador y presidente del Center for Individual Opportunity, organización dedicada a promover el liderazgo en torno a la ciencia emergente del individuo. Sus conferencias y el presente libro se han difundido ampliamente en relativamente poco tiempo.

El libro está dividido en tres partes precedidas de una breve introducción. La primera parte se titula «La era del promedio»; la segunda, «Los principios de individualidad»; y la tercera, «La era de los individuos». La primera parte incluye los tres primeros capítulos titulados: «La invención del promedio», «¿Cómo nuestro mundo se volvió estandarizado?» y «Derrocando el promedio», respectivamente. La segunda parte incluye el capítulo cuarto, «El talento es siempre irregular»; el capítulo quinto, «Los caracteres son un mito»; y el capítulo sexto, «Todos caminamos la ruta menos transitada». Por último, la tercera parte comprende los tres últimos capítulos titulados: «Cuando los negocios se comprometen con la individualidad», «Reemplazado el promedio en la educación superior» y «Redefiniendo las oportunidades».

En la primera parte del libro, el autor evidencia cómo cualquier disciplina que estudia el ser humano ha confiado ampliamente en el mismo método de investigación, es decir: poner a un grupo de personas en una condición experimental, determinar la respuesta promedio a dicha condición, y luego utilizar este promedio para formular una conclusión general sobre todas las personas (p. 23). El método principal del «promediarismo» (*averagarianism*)

es agregar y luego analizar; la ciencia del individuo, por el contrario, analiza y luego agrega (p. 69).

Siguiendo las teorías y métodos de ciencia, nuestras instituciones educativas continúan evaluando a los estudiantes individuales comparándolos con el estudiante promedio y las empresas evalúan a los postulantes a un puesto de trabajo y a sus empleados comparándolos con el postulante promedio y el empleado promedio (p. 23). Vivimos en un mundo que nos lleva a compararnos con una horda de promedios, por ejemplo, debemos comparar nuestro GPA (Graduate Point Average) con el GPA promedio para juzgar nuestro éxito académico, así como debemos comparar nuestra edad a la edad promedio en que otras personas se casan para juzgar si nos estamos casando muy tarde o muy temprano (p. 73).

En nuestro sistema de educación del siglo XXI, desde nuestros primeros grados, somos distribuidos de acuerdo con un currículo educativo estandarizado designado para el estudiante promedio, con recompensas y oportunidades repartidas a aquellos que exceden el promedio, y limitantes y condescendencia a aquellos que se quedan atrás (p. 56). En ese sentido, hemos perdido la dignidad de nuestra individualidad; nuestra singularidad se ha convertido en una carga, un obstáculo o una lamentable distracción en nuestra ruta hacia el éxito (p. 57).

En consecuencia, el doctor Rose dedica la segunda parte del libro a defender la individualidad, en contraposición a la visión del ser humano dada por el «promediarismo», describiendo los tres principios de la individualidad: el principio de la irregularidad (*jaggedness principle*), el principio del contexto (*context principle*) y el principio de los diferentes caminos (*pathways principle*).

El principio de la irregularidad sostiene que no podemos aplicar el pensamiento unidimensional para comprender algo que es complejo o irregular, como lo es el ser humano. Esta irregularidad se da cuando existen múltiples dimensiones y cuando estas dimensiones están débilmente relacionadas, idea contraria a lo que afirmaba Edward Thorndike, que, si alguien era bueno para alguna cosa, entonces era bueno para la mayoría de las cosas.

El principio del contexto hace referencia a que no hay cualidades esenciales de las personas, en el sentido de que se poseen o no se poseen, sino que las

cualidades de las personas pueden cambiar según el contexto; el problema es que hacemos juicios sobre las personas según información limitada a un contexto en particular en el que conocemos a las personas, i.e. como compañero de clase o de trabajo, como jefe o profesor, etc. No deberíamos preguntar «¿por qué esa persona actúa así?», sino «¿por qué esa persona actúa así en ese contexto?». Recordar que existen más elementos de la persona que los que nos presenta el contexto que nos hace encontrar el uno al otro, nos abre la puerta a tratar a otros con mucha mayor comprensión y respeto de lo que el pensamiento esencialista nos permite hacer; y esa comprensión y respeto son los fundamentos de las relaciones positivas, que muy probablemente nos llevarán a nuestro éxito y felicidad (p. 121).

El principio de los diferentes caminos comprende dos elementos muy importantes; el primero es que, en todos los aspectos de nuestra vida y para lograr cualquier objetivo, existen muchos e igualmente válidos caminos para alcanzar el mismo resultado; y segundo, que la ruta particular que es óptima para cada uno depende de su propia individualidad (p. 129). Lo opuesto a este principio es pensar que lo más rápido equivale a lo mejor. Desafortunadamente, en la actualidad existen exámenes o tareas que, si los estudiantes no son lo suficientemente rápidos para terminarlos en el tiempo establecido, son penalizados en los rankings educativos (p. 131). No obstante, cada estudiante sigue un único camino que se desarrolla a su propio paso individualizado. Por lo tanto, si cada estudiante aprende a un ritmo diferente y si los estudiantes aprenden a ritmos diferentes materias diferentes, entonces la idea de que debemos esperar que todos los estudiantes aprendan al mismo ritmo está irremediablemente equivocada. Valdría la pena que usted se pregunte si es que no era bueno para matemáticas o ciencias o si es que era el salón el que no estaba alineado con su ritmo de aprendizaje (p. 135).

Estos tres principios apuntan a promover la individualidad, poco promovida en el sistema educativo actual y en las empresas que siguen los modelos del taylorismo y el «promediarismo», pues pueden manejar los costos y maximizar la productividad, pero con una serie de limitantes, teniendo dificultades en inspirar y aprovechar la creatividad de los estudiantes y de los empleados (p. 158). Muchos padres de familia y muchos jóvenes se enfocan en esconder su individualidad en lugar de desarrollarla, simplemente porque tratan de sobresalir en exactamente las mismas cosas que los demás (p. 169). De manera que así estamos negociando nuestra propia singularidad para ser como los

demás también están tratando de ser, pero si jugamos a los promedios, dice el profesor Rose, entonces, en promedio, esto no funcionará (p. 169).

Con todo, el autor propone para renovar el sistema educativo actual: no dar diplomas, sino credenciales; reemplazar las notas con competencias; y dejar a los estudiantes que determinen su camino educativo (p. 170). ¿Queremos un sistema de educación superior que lleve a cada estudiante a ser como los demás y solamente mejores a los otros? ¿O queremos un sistema que empodere a cada estudiante para tomar sus propias decisiones? No obstante, la arquitectura actual del sistema de educación superior está basado en una falsa premisa: que necesitamos un sistema estandarizado para separar eficientemente los talentos de los que no lo son; no importa cuán grandes sean los triunfos que este sistema educativo ha producido, pues su arquitectura produce efectivamente fallas intolerables, y por eso debemos luchar por cambiarla. Es poco probable que las universidades cambien si los empleadores no comienzan a demandar perfiles diferentes de empleados; por eso, en cuanto sigan pidiendo diplomas y notas, habrá muy poco incentivo para las universidades para cambiar su sistema educativo (pp. 181-182).

No cabe duda de que las críticas del profesor Rose al sistema educativo de educación superior son contundentes, así como cimentadas en estudios sólidos y convincentes. El gran aporte del autor está en la claridad y sencillez conceptual con la que presenta su propuesta, que muy bien se puede aplicar a otras dimensiones del ser humano, no solo a la educativa. Pues, cuando el autor menciona que cualquier disciplina que estudia al ser humano ha confiado en el mismo método de investigación sin tener en cuenta la individualidad de las personas, podríamos incluir ahí las ciencias que incluyen la vida espiritual como la teología, o incluso a religiones que plantean normas aplicables de la misma manera a todos los individuos. Es difícil plantear soluciones personalizadas, pero no menos cierto es que puede ser que haya llegado también la hora de la renovación de estos otros ámbitos de la vida del ser humano, para que tengan más en cuenta la individualidad del ser humano, y no simplemente la esencia de ser persona en abstracto o alguna ideología por muy atractiva que parezca.

¿Queremos sistemas sociales, comunidades y disciplinas que lleven a cada persona a ser como las demás y solamente mejores a las otras? ¿O queremos sistemas sociales, comunidades y disciplinas que valoren la singularidad de cada persona, la promuevan y la empoderen para tomar sus propias decisiones?

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 6, n.º 1, 2020, pp. 121-125. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853
<https://doi.org/10.36901/em.v6i1.1452>

Santiago RINCÓN-GALLARDO. (2019).
Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social.
Ciudad de México: Grano de Sal, 204 pp.

Por: Roberto BARRIENTOS¹

Recibido: 2020.05.15
Aceptado: 2020.10.23

Es este un libro fresco e innovador, con un nuevo enfoque para la realización de cambios en educación centrados en el aprendizaje de los estudiantes. El libro está construido sobre tres ideas complementarias:

- El aprendizaje es una práctica de libertad.
- El aprendizaje debe liberarse y es posible hacerlo a gran escala.
- Puede comprenderse el cambio educativo como un movimiento social.

Por cambio educativo se refiere a la corriente de investigación teórico-práctica dedicada a la comprensión y análisis sobre la realización de mejoras de aprendizajes en escuelas y sistemas educativos.

Es necesario recordar que es parte de la corriente de investigación de cambio educativo los estudios de mejora y eficacia escolar (*school effectiveness and improvement*), que tiene entre sus orígenes el famoso informe Coleman (1966). Estudio que dio pie a mayores investigaciones para comprender los elementos que hacen a una escuela eficaz. La crítica del autor a esta corriente de investigación de cambio educativo es que se ha centrado en cómo mejorar

1 Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú. Correo electrónico: rbarrientos@umch.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9650-307X>.

el sistema educativo actual, sin definir lo que es el buen aprendizaje, reduciéndolo solo a los resultados en pruebas estandarizadas, índices de deserción y abandono escolar.

Hasta ahora los cambios en educación han sido pensados desde un enfoque de afuera hacia adentro que, según el autor, es uno de los motivos de su fracaso. Entendiendo *fuera* como todas aquellas iniciativas e intervenciones diseñadas y pensadas desde lo externo al espacio escolar y del salón de clases, que tienen como objetivo modificar las prácticas docentes en el aula.

Para comprender el cambio educativo como movimiento social es necesario tener una mirada tripartita. Serían tres las dimensiones del cambio que deben y pueden ir de la mano si es que se quiere tener éxito en las reformas educativas. Las tres dimensiones son lo pedagógico, lo social y lo político.

Dimensión pedagógica

En la cual se invita a apropiarse del concepto del aprendizaje profundo, entendido como el aprendizaje real que se interioriza en la persona y permanece a lo largo del tiempo. Definida como el proceso y resultado de dar respuesta a preguntas que nos importan. Fruto de la investigación de experiencias exitosas en todo el mundo, incluido el Sur Global, el autor ha descubierto ocho características presentes en todas ellas, a pesar de su diversidad y lejanía geográfica:

- 1) Relevancia del punto de vista del aprendiz, dado que «solo podemos aprender en profundidad cuando estamos interesados en aprender» (Rincón-Gallardo, 2019, p. 65).
- 2) Es dirigido por el estudiante, por lo que se debe generar las condiciones y oportunidades para que cada uno pueda dirigir su propio aprendizaje.
- 3) La precisión del propósito. El aprendizaje ocurre cuando se define con claridad el qué y el para qué del aprendizaje, de esa manera, los estudiantes se involucran profundamente en las actividades diarias.

4) La liberación del aprendizaje como punto de partida y llegada, es decir, se busca un empoderamiento real del estudiante en el proceso, para que asuman su rol de aprendices expertos.

5) La práctica del aprendizaje es transparente para estudiantes y docentes. Esto ocurre:

[...] cuando el maestro modela el aprendizaje en el aula, cuando las consultas y el estudio se convierten en el trabajo que sucede en la esfera pública del salón de clase, cuando los estudiantes crean productos que demuestran no sólo lo que aprendieron, sino cómo lo aprendieron, o cuando producen y conservan múltiples versiones o borradores de su trabajo para mantener un registro de su progreso en el dominio de nuevos conocimientos o habilidades. (p. 88).

6) Las altas expectativas de todos los estudiantes envuelven la práctica cotidiana de los docentes. Ocurre que «muchos educadores que trabajan por liberar el aprendizaje han aprendido a establecer expectativas más altas como resultado de aplicar pedagogías que liberan el aprendizaje» (p. 88). Es decir, cuando el docente vivencia maneras alternativas de aprender y enseñar se sorprende del potencial que tienen hasta los estudiantes que antes eran considerados rezagados, y comienza a tener altas expectativas.

7) Existe una apuesta por la profundidad sobre la extensión o amplitud. No existe una obsesión por cubrir la mayor cantidad de temáticas.

8) Existen espacios para la demostración pública de lo aprendido. El aprendizaje se consolida cuando todos pueden ver la inversión de esfuerzo y la calidad del trabajo producido por los estudiantes.

Estas son las ocho características que deben estar presentes en todo proceso de aprendizaje.

Dimensión social

El autor profundiza en el enfoque de movimiento social para realizar el cambio en educación. El error de los diseñadores de políticas es suponer

que el cambio educativo es solo un problema técnico, cuando es también un problema cultural y político. Entendiendo como cultura el conjunto de valores y creencia profundamente enraizadas en la vida escolar, y por política el juego de poderes existente en la interacción docente-estudiantes, director-docentes y administradores-escuelas. Lo técnico se expresa en el conjunto de normativas y regulaciones, las capacitaciones e incentivos de diverso tipo.

El movimiento social tiene un fuerte acento en mover emociones profundas y duraderas en las personas que lleven a un compromiso más allá de lo esperado o de lo que pide la normativa. Dado que el aprendizaje profundo es contracultural, porque el sistema no ha sido diseñado para desarrollarlo, es necesario mover emociones para, con esa energía, romper el statu quo (Metha, 2016). En este caso, se propone al aprendizaje profundo como el núcleo de este movimiento en el que el objetivo es cambiar la dinámica de las interacciones dentro del aula, donde el centro del poder está en el docente, supeditado de lo que dice el currículo hacia una dinámica horizontal e igualitaria que genera gusto por aprender y las habilidades para seguir aprendiendo.

Dimensión política

En el que se reflexiona sobre cómo consolidar el aprendizaje en las estructuras del sistema. El autor afirma que existe una falsa dicotomía entre movimiento social y políticas públicas, cuando, en realidad, ambos se necesitan mutuamente. La política ofrece estabilidad y sostenibilidad y el movimiento social inyecta la energía y convicción que necesitan las políticas. Todos pueden y deben colaborar con el rediseño de un nuevo sistema educativo, desde el rol que cada uno tiene. De manera especial, aquellos que tienen mayor poder de decisión para reestructurar el mismo. Es la estructura escolar la que tiene que adaptarse al buen aprendizaje y no al revés.

El autor finaliza el libro haciendo un llamado a la acción, puesto que existe un recurso ilimitado existente en todas las personas, que es nuestra capacidad de actuar, la que si se moviliza adecuadamente puede llevar a transformaciones potentes.

Otro elemento de no menor importancia es que el autor no es solamente un investigador sino un activista, que es parte de movimientos de cambio pedagógico, por lo que habla desde la reflexión y la experiencia.

Es un libro útil y esperanzador, muestra que la justicia educativa es posible aquí y ahora. El cambio es posible si se toma en cuenta un mundo poco comprendido y trabajado en el ámbito de las políticas públicas: el mundo de las emociones y compromisos personales. Las personas necesitan inspiración, visión, mística para poder emprender cambios desafiantes. Cambiar el sistema es un cambio altamente desafiante.

En este libro se fusiona evidencia e inspiración, pedagogía con sociología, uso del poder y enfoque dialógico. Es un camino de esperanza para poder cambiar escuelas, regiones y sistemas enteros con una nueva lógica, liberar el aprendizaje.

Referencias

Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Department of Health, Education and Welfare.

Metha, J. (2016). Deeper Learning: 10 Ways You Can Die. *Education Week*. Obtenido de http://blogs.edweek.org/edweek/learning_deeply/2016/08/deeper_learning_10_ways_you_can_die.html

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning, Educational Change as Social Movement*. Routledge.

COLABORARON EN ESTE NÚMERO

Priscilla TALAVERA-LACUNZA es licenciada en Psicología por la Universidad Continental (Perú). Se ha desempeñado como psicóloga en distintos centros de intervención temprana y de neurodesarrollo en Arequipa. Es especialista en neurodesarrollo, neuropsicología infantil, trastorno del espectro autista y trastornos del aprendizaje.

Iván MONTES-ITURRIZAGA es doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y licenciado en Psicología por la Universidad Ricardo Palma (Lima). Ha sido docente e investigador en diversas universidades en Chile, Colombia y Perú, así como consultor o investigador para organismos peruanos e internacionales como el Banco Mundial, Unicef, Laspau-Fulbright, Danida, el Consejo Nacional de Educación del Perú, Grade, CIES e Ipeba. Ha sido rector fundador de la Universidad La Salle, en Arequipa, donde también fue profesor principal e investigador. Actualmente se desempeña como docente-investigador en la Universidad María Auxiliadora (Lima) y en la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). Sus intereses de investigación comprenden la psicología y la evaluación educativas.

Walter L. ARIAS GALLEGOS es doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa) y magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque). Ha sido docente en varias universidades públicas y privadas del Perú, así como fundador, editor y miembro del consejo editorial de diversas revistas científicas. En la actualidad es docente en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Sus líneas de investigación abarcan estrés docente, riesgo psicosocial en la escuela, estilos de aprendizaje, rendimiento académico, historia de la educación e historia de la psicología.

Eileen CONTRERAS CERDEÑA es magíster en Psicología Comunitaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú y licenciada en Psicología por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (Lima). Ha trabajado en diversos organismos no gubernamentales como Infant, Samusocial, Alharca, entre otros. Ha sido consultora del Ministerio de Educación del Perú y asistente de docencia en la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima). Sus intereses de investigación son la psicología comunitaria, educación y desarrollo, e infancia y adolescencia.

Yajaira PAMPLONA-CIRO es estudiante de Psicología en la Fundación Universitaria Católica del Norte (Colombia). Ha sido asesora de proyección laboral en el Centro de Estudios Especializados (Medellín) y asistente del rectorado y coordinadora

del Conservatorio de Artes Escénicas de la Universidad La Salle (Arequipa). En la actualidad es docente en el Instituto Thomas Jefferson (Arequipa). Sus intereses de investigación se decantan por la psicología, la educación y las artes.

Francesca DÍAZ DEL OLMO CALVO es estudiante de Psicología en la William Peace University, en Raleigh (Estados Unidos). Se interesa por los efectos de distintos trastornos en la salud de las personas.

Agueda MUÑOZ DEL CARPIO TOIA es doctora en Medicina y magíster en Salud Pública por la Universidad Católica de Santa María (UCSM), en Arequipa. Así mismo, es magíster en Medicina Ocupacional y Medio Ambiente por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Lima). Como experta en bioética e investigadora, ha sido miembro de diversos comités de Ética y Bioética en instituciones nacionales y extranjeras, como Chair Work and Vision Scientific Committee, Middleton International Fellows Association, Western Institutional Review Board, entre otras. Es presidenta de la Red Peruana de Mujeres Científicas y médico investigadora integrante del Comité de Expertos COVID-19 en Arequipa. En la actualidad es docente investigadora en la UCSM. Su línea principal de investigación es la bioética.

Renzo RIVERA es licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa), universidad en la que cuenta con estudios de maestría en Salud Pública. Cuenta también con una especialización en Estadísticas de Género por la Cepal. Se ha desempeñado como psicólogo en instituciones educativas públicas y privadas, desarrollando estrategias de prevención de la violencia escolar. Es miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y miembro afiliado internacional de la American Psychological Association (APA). En la actualidad se desempeña como docente en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Sus áreas de investigación comprenden la psicometría y la psicoestadística, así como la violencia escolar e intrafamiliar.

Alberto BERNILLA MENESES es licenciado en Educación Primaria por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa) y cuenta con estudios de maestría en Educación en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Lima). Se ha desempeñado como docente en escuelas privadas de la ciudad de Arequipa. Es cofundador de Tata, una organización de educación no formal. En la actualidad es docente-tutor en el Colegio Peruano-Francés Antoine de Saint Exupéry y presidente de la Asociación

Cuna Amistad Peruana Francesa. Sus intereses de investigación abarcan la comprensión lectora, las competencias emocionales y la educación no formal.

Ximena LLERENA ESPEZUA es magíster en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España) y licenciada en Psicología por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Ha sido miembro del Programa de Incorporación Docente de Estudiantes de dicha casa de estudios, donde actualmente se desempeña como docente a tiempo completo en el Departamento de Psicología. Sus intereses de investigación comprenden los fundamentos de la psicología y la psicología básica y aplicada.

Cesar LOPEZ es doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en España, y licenciado en Psicología por la misma casa de estudios. Ha sido docente en distintas universidades españolas, como la Universidad Europea de Madrid, la Universidad Camilo José Cela y la Universidad Internacional de la Rioja. Actualmente se desempeña como docente en el Departamento de Psicología Básica de la UAM. Sus líneas de investigación son la educación de la historia, la memoria colectiva, las narrativas nacionales, la identidad nacional y el pensamiento histórico.

Carlos Alberto ROSAS-JIMÉNEZ es máster en Global Bioethics por la Universidad Anáhuac (México), y biólogo por la Universidad de Los Andes (Colombia). Además, es teólogo y filósofo por la Universidad Pontificia Bolivariana (Colombia). Se ha desempeñado como docente en la Fundación Universitaria Unicervantes y en la Pontificia Universidad Javeriana, ambas en Colombia. Sus intereses de investigación comprenden la bioética, la educación y la prevención del abuso sexual.

Roberto BARRIENTOS es máster en Procesos de Autoevaluación y Autoanálisis de Instituto por la Universidad de Florencia (Italia) y licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Católica de Santa María (Arequipa). Se ha desempeñado como consultor del Ministerio de Educación y del Instituto Apoyo. Actualmente es docente en la Universidad Marcelino Champagnat (Lima). Sus líneas de investigación son el cambio educativo, la eficacia y el cambio de sistemas educativos, el liderazgo, las redes educativas, el aprendizaje profundo, y la participación de la familia y comunidad en los procesos educativos.

LIBROS LLEGADOS
A NUESTRA REDACCIÓN

Camps Bansell, J., & Vidal, E. (Coords.). (2007). *Familia, educación y género*. Barcelona: Instituto de Estudios Superiores de la Familia, 214 pp.

Epstein, J. L. (2015). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2.^a ed.). Boulder (Colorado): Westview Press, 634 pp., ISBN: 978-0-8133-4447-8.

Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P., & Wells, A. S. (Eds.). (2001). *Education: Culture, Economy, and Society* (6.^a reimpr.). Nueva York: Oxford University Press, 819 pp., ISBN: 0-19-878187-3.

Turpo Gebera, O., & Acuña Gamboa, L. A. (Eds.). (2019). *Investigación formativa y formación de investigadores en educación*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín, 115 pp., ISBN: 978-612-4337-46-8.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Instrucciones para autores

Educationis Momentum (ISSN: 2414-1364) es una revista de carácter científico editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú). Su objetivo es difundir trabajos de investigación en el ámbito educativo —especulativos o empíricos— que sirvan de fundamento para un debate basado en evidencia y como insumo para la toma de decisiones. Está dirigida a especialistas, académicos, delineadores de políticas, autoridades en educación pública y privada, miembros de organizaciones no gubernamentales, directores y docentes escolares, y estudiantes de Educación o ciencias afines.

En su primera etapa, la revista se publica anualmente, en septiembre. Se puede acceder a la versión en papel mediante suscripción anual renovable, canje o compra de números individuales. La versión electrónica (ISSN: 2517-9853) es de acceso gratuito en <<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>>.

Trabajos publicables

Educationis Momentum recibe trabajos originales —escritos en castellano, inglés o portugués— de la siguiente naturaleza:

- Informes de investigaciones básicas o aplicadas.
- Ensayos científicos.
- Reseñas de publicaciones sobre educación con una antigüedad no mayor a 2 años a la fecha de remisión; las reseñas deberán estar firmadas por un solo autor, salvo autorización solicitada al editor.
- Cartas al director: misivas o comentarios breves que procuren el debate a partir de réplicas a artículos aparecidos en la revista o comentarios de sucesos relevantes del mundo educativo nacional o mundial.

La exigencia de originalidad implica que los trabajos no deben haber sido publicados previamente —en cualquier formato— en idioma alguno. Mientras estén en proceso de evaluación o de edición no deberán ser remitidos a ninguna otra publicación, so pena de ser rechazados definitivamente, al margen del veredicto de terceras publicaciones.

Los trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores, de modo que la revista no se hace responsable —ni moral ni legalmente— por los contenidos presentes en ellos.

Proceso de publicación

En ningún caso el acuse de recibo de un trabajo remitido a la revista implica su necesaria publicación. Los trabajos seleccionados son sometidos —mediante el sistema de doble ciego— a la revisión de hasta tres revisores, nacionales o extranjeros, expertos en el tema o en temas afines. Además de la calidad científica, para la aprobación de los textos se tomará en cuenta criterios como una redacción clara y correcta, la observación de criterios éticos usuales en investigación, y la obediencia a las normas expuestas aquí. La decisión de los jueces es inapelable, salvo casos de grave y expresa injusticia.

Los trabajos deberán enviarse por correo electrónico en formato compatible con MS Word®. Las imágenes y gráficos deben ser presentados con baja resolución en el texto (en los lugares donde se desea que aparezcan);¹ de ser aceptado el artículo, deberá ser enviado en alta resolución (300-600 dpi) en archivos independientes de formato PNG. Para la composición del manuscrito se deben seguir las pautas de formato determinadas por la 6.ª edición del *APA Style (Manual de publicaciones de la American Psychological Association)*. Tenga en cuenta que el uso del *APA Style* es un criterio de calificación de los evaluadores.

1 Si bien se hace lo posible, por razones de espacio la revista no puede garantizar que estos serán publicados necesariamente en el lugar donde el/los autor/es señalen.

En la medida de lo posible, los trabajos deberán tener las siguientes secciones:

	Empírico	Ensayo	Reseña	Carta al editor
Título en idioma original	• Necesario	• Necesario	• Título del libro en el idioma en que se leyó el texto (se debe incluir datos editoriales e ISBN)	• Opcional
Título en inglés	• Necesario	• Necesario	• No se aplica	• Necesario si se optó por uno en idioma original
Resumen en idioma original	• Necesario • Hasta 200 palabras	• Necesario • Hasta 200 palabras	• No se aplica	• No se aplica
Palabras clave en idioma original	• Necesario • Hasta 6 términos	• Necesario • Hasta 6 términos	• No se aplica	• No se aplica
Abstract (en inglés)	• Necesario • Hasta 200 palabras	• Necesario • Hasta 200 palabras	• No se aplica	• No se aplica
Keywords (en inglés)	• Necesario • Hasta 6 términos	• Necesario • Hasta 6 términos	• No se aplica	• No se aplica
Cuerpo de texto	• Secciones: introducción (no titulada), metodología, resultados, discusión	• Se pueden usar subtítulos a discreción	• Se pueden usar subtítulos a discreción	• Se pueden usar subtítulos a discreción
Referencias	• Necesario	• Necesario	• Opcional	• Opcional
Anexos, gráficos y notas finales	• Opcional	• Opcional	• No se aplica (salvo aprobación del director)	• Opcional
Mínimo y máximo de palabras (incluyendo todas las secciones necesarias)	• 5000-10 000	• 4000-8000	• 1000-2000	• Máximo: 900 palabras

Para admitir trabajos más o menos extensos que lo indicado arriba se deberá solicitar autorización al editor; este, además, se reserva el derecho de publicar cualquiera de los artículos aceptados en la edición que considere más oportuna (no necesariamente la de aparición inmediata).

Como parte del proceso de edición, el texto puede ser devuelto a su/s autor/ es para algunas enmiendas o precisiones; durante esta etapa solo se permitirá

la subsanación de estas en la versión aceptada: de ninguna manera se pueden practicar cambios sustanciales al manuscrito.

Cada trabajo —incluidas las reseñas y las cartas— deberá venir acompañado, obligatoriamente, de una hoja adicional con información sobre el/los autor/es tal como desea/n que esta aparezca publicada (nombre/s tal como se desea que aparezca/n publicado/s; grados o títulos académicos obtenidos; filiaciones institucionales; libros o artículos ya publicados; líneas de investigación y correo electrónico del autor principal). Además, para efectos legales, todos los trabajos deberán incluir una copia del siguiente documento debidamente llenado y firmado por el autor y, de haberlos, todos los coautores (se debe enviar una imagen escaneada del documento con las firmas). El trabajo, la/s hoja/s adicional/es con información de los autores y el siguiente documento deben ser enviados por medio de la página web indicada líneas arriba.

Si bien la convocatoria para nuevos artículos está abierta todo el año, solo se recibirán trabajos con vistas a aparecer en el número 7 de la revista hasta el 15 de marzo del 2021. Las respuestas sobre la aceptación de los trabajos se harán llegar a los autores a partir del 15 de junio del 2021.

Carta de presentación y cesión de derechos

[Ciudad], [día] de [mes] del [año]

Sr. Enrique G. Gordillo

Editor de *Educationis Momentum*

Estimado señor Gordillo:

A través de este medio presento/presentamos a usted [describa su trabajo: explique qué tipo de trabajo es (ensayo, carta, informe de investigación), el título, los objetivos, etc.].

Declaro/declaramos que este [informe/ensayo/reseña/carta] es original e inédito, y no está siendo ni será presentado en otra publicación al mismo tiempo. El documento ha sido elaborado por el/los suscrito/s y, por tanto, no es propiedad de terceros ni total ni parcialmente. Tampoco se han violado normas éticas antes, durante o después de su realización. El autor principal asume la responsabilidad legal en el caso de que el material presentado resulte ser un plagio, en cuyo caso deja libre a la revista *Educationis Momentum* de todo compromiso legal o moral.

En consonancia con lo anteriormente dicho, declaro/declaramos que si es considerado apto para publicarse, cedo/cedemos los derechos de publicación de mi/nuestro trabajo de modo exclusivo a la revista *Educationis Momentum*, que se encargará de su impresión, distribución e inclusión en bases de datos

en la edición considerada pertinente por usted. En este caso, además, la comunicación se efectuará con el autor principal, que para todos los efectos será el primero de los abajo firmantes. Acepto/aceptamos el formato que la revista acostumbra para el tipo de trabajo que remito/remitimos. Acepto/aceptamos que el contrato podrá ser anulado si el/los autor/es no cumple/cumplimos con las fechas establecidas durante el proceso de publicación o si no se publica el trabajo en el volumen que se me/nos comunicará oportunamente.

Atentamente.

[Se debe rellenar un cuadro similar a este por cada autor]	
Nombres:	
Apellidos (paterno y materno):	
Nacionalidad	
Deseo que mi nombre aparezca publicado así (p. ej. Gabriel G. Márquez, Gabriel García-Márquez, etc.):	
Grados y títulos (del más reciente al más antiguo, cada uno junto a la institución que lo otorgó):	
Número ORCID (obligatorio)	
Filiación institucional actual (incluyendo ciudad y país):	
Experiencia laboral o filiaciones institucionales previas (más relevantes):	
Publicaciones previas más relevantes:	
Líneas de investigación o intereses:	
Teléfono(s):	
Correo electrónico:	
Firma	