

EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 5, n.º 1, septiembre del 2019

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	
Amada BRUNO Paloma PINEDO	Alfabetización digital y alfabetización académica para una universidad en transformación	5
Enrique SOLOGUREN INSÚA Carmen Gloria NUÑEZ CASTILLO Erika DÍAZ SUAZO	Creación e implementación de un programa de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena: desafíos e impacto en programas de pregrado de Ingeniería y Ciencias	19
Walter L. ARIAS GALLEGOS Julio C. HUAMANI-CAHUA	Predictores sociodemográficos de la satisfacción con la vida en escolares de instituciones educativas públicas de la ciudad de Arequipa	57
Julio C. HUAMANI-CAHUA José Manuel CALIZAYA LÓPEZ Roberto CERVANTES RIVERA	Habilidades sociales según edad y sexo en adolescentes de una institución educativa pública de Arequipa	81
	Experiencias educativas	
Roberto BARRIENTOS	Coherencia sistémica en escuelas y UGEL: implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el Perú en el año 2019	101
	Colaboraron en este número	133
	Libros llegados a nuestra redacción	139
	Instrucciones para autores	143

Alfabetización digital y alfabetización académica para una universidad en transformación¹

Digital Literacy and Academic Literacy for a University in Transformation

Amada BRUNO

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
bgmariaamada@comunidad.unnoba.edu.ar

Paloma PINEDO

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

Recibido: 2019.05.16

Aprobado: 2019.08.09

1 El presente artículo forma parte del proyecto «Competencias digitales en la universidad y su impacto en las prácticas académicas y cívicas de estudiantes y profesores», en el marco de la Convocatoria para la Acreditación de Proyectos y Solicitud de Subsidios de Investigación BIANUALES 2019, de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), a cargo de la Dra. Raquel Tarullo.

Resumen

El estudiante universitario se encuentra inmerso en un mundo de tecnologías y redes que modifican sus prácticas cotidianas y académicas, lo que vuelve necesario redefinir la alfabetización en función de las nuevas habilidades o competencias que demanda esta cultura digital. Al mismo tiempo, en el escenario de la educación universitaria en América Latina, los datos registrados por el Banco Mundial indican que en los últimos años se duplicó la matrícula de estudiantes universitarios mientras que la tasa de graduados disminuyó drásticamente, lo que indicaría, entre otras cuestiones, la incapacidad de la institución para retener a sus estudiantes. Argentina no es ajena a esta situación: altas tasas de ingreso combinadas con bajas tasas de graduados universitarios. En este artículo nos proponemos revisar solo dos aspectos de esta problemática, los que podrían contribuir a la discusión para entender, en parte, el contexto: por un lado, la alfabetización digital, que implica la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación de forma de poder construir y seleccionar críticamente la infinita información que circula en las redes; y por otro, la alfabetización académica, a través de la cual los estudiantes pueden acceder a la cultura universitaria.

Palabras clave: educación superior, alfabetización académica, alfabetización digital, América Latina, Argentina

Abstract

University students are immersed in a world of technologies and social networks that modify their daily and academic practices. Therefore, the concept of literacy must be redefined according to the basic competences and skills that are necessary in this digital culture. At the same time, in the context of university education in Latin America, data registered by the World Bank indicate that in the last years the number of students enrolled at university doubled, while the rate of graduated students dropped sharply. This may evidence the incapacity of university institutions to retain students, among other things. Argentina is not divorced from this reality as it shows high enrollment rates, together with low graduation rates. The purpose of this article is to analyze only two aspects of this issue which, in turn, may contribute to explain this context. On the one hand, we try to explain digital literacy, which implies using information and communication technologies to interpret and critically select the endless amount of information that is in the net; and on the other hand we try to explain academic literacy, which helps students to be part of the university culture.

Keywords: higher education, academic literacy, digital literacy, Latin America, Argentina

Ingresos y graduados: la educación universitaria en su disyuntiva

En América Latina, la educación superior ha crecido a pasos agigantados. Desde el año 2000 se observa una gran expansión por el lado de la oferta académica, lo que a su vez deriva de una mayor graduación de estudiantes de escuelas secundarias. Según un informe del Banco Mundial (Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz Sergio Urzúa, & Humano, 2017), en los últimos años se duplicó la tasa bruta de estudiantes universitarios en la región (21 % en 2000 y 43 % en 2013). Sin embargo, si bien se inscriben y comienzan la universidad el doble de estudiantes, la cantidad de graduados disminuyó drásticamente. En la actualidad, solo la mitad de los jóvenes de entre 25 y 29 años terminan sus estudios universitarios. Esas cifras se contrastan con aquellos estudiantes que los doblan en edad (60-65 años) que tuvieron tasas de graduación del 73 % en promedio. A su vez, en el mismo informe se afirma que el 30 % de los estudiantes abandona sus estudios después de cuatro años, lo que parece poner en cuestión la duración e idoneidad de los programas.

Si bien el acceso a los estudios universitarios se amplió en las últimas cuatro décadas, lo que permitió la inclusión de franjas sociales antes excluidas, la tasa de graduados no se condice con este proceso, dando lugar a un fenómeno de *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2011).

Argentina no escapa a esta realidad: si bien ostenta una tasa alta de matrícula en el nivel superior, muy parecida a la de varios países europeos, la proporción de graduados sería un 50 % menor, aproximadamente, que la de estos países (García de Fanelli, como se citó en Fernández Lamarra, 2018). Así, en el caso de Argentina, en 2016 el porcentaje de graduados era de 29.4 % para el total del sistema universitario, y de 26.3 % para el sector público, muy por debajo del resto de los países que forman parte de la OCDE (83 %) e incluso de otros países de América latina (50 % en Brasil y México, 60 % en Chile) (Haberfeld, Marquina, & Morresi, 2017).

En las universidades argentinas se producen interrupciones, reingresos y cambios de carreras. En el censo realizado en el año 2010 se informó que existían dos millones de estudiantes cursando estudios universitarios, y en el mismo año se informaron menos de 100.000 egresados, es decir, un 5 %

del universo, cifras que exponen las dificultades del sistema para graduar a la totalidad de los que acceden (Fernández Lamarra, 2018).

A la luz de esta problemática se analizarán a continuación dos aristas que podrían contribuir a explicar solo en parte algunas cuestiones referidas a la problemática sobre acceso, permanencia y egreso de la universidad. Por un lado, la necesidad de prestar atención a procesos de *alfabetización digital*, es decir, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación de forma de poder construir y seleccionar críticamente la infinita información que circula en las redes. Esto se ve acompañado por la dificultad del sistema para generar propuestas diferentes que se adapten al actual perfil del estudiante, que ahora se encuentra atravesado e inmerso en una cultura digital (Maggio, 2018). Por otro lado, atenderemos a la necesidad histórica —y hasta ahora no resuelta en Argentina (Carlino, 2008)— de acceder a la cultura académica universitaria con la incorporación de las formas concretas de leer, escribir y comunicar los conocimientos en la universidad y en cada cultura disciplinar (Cassany, 2006).

El alumno digital en el aula analógica de la universidad

En la actualidad, el desarrollo tecnológico constante ha llevado a las redes sociales a formar parte de la vida cotidiana: estas han transformado de forma radical los modos de relacionarse, vivir y comunicarse de las personas. En ellas transcurre un sinfín de procesos culturales, sociales y educativos en un devenir de continuas transformaciones. Las redes sociales son plataformas de comunicación, así también espacios donde los usuarios se relacionan, expresan, consumen, participan e interaccionan todo el tiempo. Constituyen un fenómeno que abarca casi todos los ámbitos de la vida, lo que hace que sea de vital importancia estudiarlas en contexto para poder reflexionar y revisar los hábitos y usos.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se han masificado: en Argentina los datos del 2018 indican que sus habitantes dedican más de ocho horas a estar en Internet y más de tres a navegar en los perfiles de las redes sociales, y esto a pesar de una velocidad de conexión que está por debajo de la media (We Are Social, 2018).

Para los jóvenes, Internet y las redes sociales son de uso cotidiano, y dominan con total normalidad las posibilidades tecnológicas que tienen a disposición (Del Cueto, Parellada, & Veneziano, 2015). Parecerían ser los jóvenes quienes más rápido han adoptado estas nuevas formas de relacionarse en sus prácticas cotidianas, ya que dedican muchísimo tiempo a estar en línea, comunicándose y participando a través de las redes sociales. Además, es en las redes donde los jóvenes dicen informarse preferentemente (Sistema de Información Cultural de la Argentina, 2018), y hasta es posible que el uso de las redes sociales tenga alguna incidencia en sus prácticas de lectura y escritura académicas (Tarullo et al., 2018).

Para abordar esta cuestión, Prenski (2001) ha introducido dos nuevos conceptos, muy difundidos en la literatura, que definen a los nuevos actores que aparecen en estos escenarios de redes y tecnologías: por un lado, están los nativos digitales y, por el otro, los inmigrantes digitales. El autor reconoce que los estudiantes ya no se destacan por adoptar un léxico o una vestimenta diferentes (lo cual era típico en anteriores generaciones). Ahora se destacan mucho más porque las nuevas tecnologías digitales han generado un enorme impacto en el desarrollo de su vida diaria, hábitos y costumbres. Esta realidad también repercute enormemente en su educación, debido a que los currículos universitarios han sido diseñados para jóvenes con otras características. A su vez, la mayoría de los profesores son inmigrantes digitales, lo cual implica que imparten clases a una población que habla un lenguaje completamente nuevo y distinto.

Según otros estudios, sin embargo, el uso que los adolescentes y los jóvenes realizan de los dispositivos tecnológicos es meramente instrumental y lúdico, sin poder llevar esta apropiación tecnológica a otros espacios formales. Es decir, se reconoce a los nativos digitales un gran desarrollo de habilidades en torno a las nuevas tecnologías, pero que están vinculadas solamente a la mera actividad lúdica o social, sin que puedan reflejarse en los procesos de aprendizaje ni de construcción del conocimiento (Valtonen et al., 2011).

En este sentido, de acuerdo con algunos estudios (Rowlands et al., 2008), se ha evidenciado que mientras los estudiantes universitarios nacidos después de 1984 hacen uso de tecnologías digitales con frecuencia, es muy limitado el uso que hacen de ellas para aprender. En el mismo sentido, Bennett, Maton y Kervin (2008) afirman que aún no se ha podido comprobar que

los estudiantes tengan diferentes estilos de aprendizaje por el solo hecho de haber nacido inmersos en las tecnologías digitales, en comparación con generaciones previas.

Está claro que la universidad como institución es parte de esta cultura: Internet y los medios digitales impactan también en las instituciones de educación superior, que están sufriendo un proceso de transformación, al igual que todas las demás instituciones sociales a causa de la gran influencia de la digitalización de contenidos. Actualmente es posible acceder de inmediato a múltiples fuentes de información, lo cual está transformando la manera en que las personas acceden, producen y comparten el conocimiento (Cobo, 2017). Según Albarello (2011), el uso de Internet y las redes sociales no solo resultan útiles para que los estudiantes realicen trabajos en el ámbito educativo, sino también para estar en comunicación y relacionarse con sus grupos de pares.

Es decir, para poder estar inmersos en forma «productiva» en el mundo digital, es necesario que los estudiantes conozcan, aprendan y puedan transferir determinadas habilidades, conocimientos y actitudes (Arras Vota et al., 2011). En este sentido, un documento de la UNESCO de 2008, *Estándares de competencia en TIC para docentes (ECD-TIC)*, clasifica a las competencias digitales en competencias básicas de alfabetización digital, competencias de aplicación y competencias éticas. Las competencias básicas de alfabetización digital están vinculadas con actividades educativas en el aula, lo que implica la utilización de tecnologías digitales para obtener información y desarrollar materiales educativos mediante la utilización de distintas fuentes disponibles en Internet. Las competencias de aplicación se relacionan con la utilización de estas habilidades para la gestión de proyectos y la resolución de problemas reales, en colaboración con otras personas y expertos, y accediendo a distintas fuentes de información. Por último, las competencias éticas están en relación con la forma de utilizar estas nuevas tecnologías digitales, en línea con los estándares éticos y de responsabilidad.

Las competencias digitales se refieren a las habilidades, conocimientos y actitudes aplicadas a la utilización de sistemas de información y comunicación. Pero la problemática radicaría en el hecho de que esas competencias digitales no se trasladan directamente a todas las aulas universitarias.

De manera informal, los estudiantes utilizan la tecnología ampliamente, lo que no se condice con el uso moderado y escaso que hacen de ellas a nivel académico (Roig, López, & Álvarez, 2014). Esta situación se acentúa al observar que la universidad parecería no ofrecer propuestas alternativas para los estudiantes que están inmersos en la cultura digital. En la universidad analógica predomina la secuencia didáctica lineal, que empobrece y agota los contenidos ofrecidos a los estudiantes en formatos que le son ajenos a sus experiencias cotidianas (Maggio, 2018).

Leer y escribir en la universidad: una asignatura sin resolver

Al hablar de leer y escribir en la universidad surge el concepto de *alfabetización académica*, es decir, el proceso de enseñanza que debería llevarse a cabo en la universidad para que los estudiantes puedan ser parte de este contexto cultural, cuyo código escrito posee características propias en cada una de las disciplinas que allí se enseñan (Carlino, 2013).

Las dificultades con las que se encuentran los estudiantes ante el desconocimiento de la cultura académica, continúa siendo una problemática que aún no ha encontrado solución en las aulas universitarias argentinas.

Existen varios autores que reconocen que las dificultades en la lectura y escritura obstaculizan el aprendizaje de las diversas asignaturas y que, si no se abordan oportunamente y en forma eficaz, pueden generar bajos niveles de rendimiento académico, transformarse en un factor de frustración y desencadenar la posterior deserción total o parcial (Fernández, Uzuzquiza, & Laxalt, 2004; Carlino, 2008; Córdoba, Grinstajn, & Suárez, 2009; Olave-Arias, Rojas García, & Cisneros-Estupiñán, 2013;). A su vez, también se ha señalado que los alumnos ingresan a la universidad sin contar con los saberes necesarios para el aprendizaje en el nivel superior (Carlino, 2005; Hermida, 2009).

La importancia del tema radicaría en el hecho de que podría existir una relación entre las habilidades de lectura y escritura académicas y el éxito en este nivel. No obstante, y a pesar de toda la literatura existente que gira en torno a este común denominador, aún hoy tanto los estudiantes como los docentes dan por sentado que la lectura y la escritura constituyen una habilidad básica que se tiene o no se tiene. En general, la enseñanza se centra

en la transmisión del conocimiento disciplinar por parte del docente, y se descuida la enseñanza de procesos y prácticas discursivas y de pensamiento, necesaria para relacionar conceptos, aprender modos de indagar y pensar.

Se espera que los estudiantes universitarios lean o entiendan, pero no se les suele enseñar a que lo hagan. De este modo «leer» y «comprender» quedan como tareas a cargo del estudiante, cuando es claro que los procesos de lectura y escritura son primordiales para la comprensión y construcción del conocimiento y, por lo tanto, una herramienta fundamental en la universidad (Del Cueto et al., 2015).

En la universidad argentina, los procesos de lectura y escritura están presentes durante el transcurso de los estudios en la mayoría de las asignaturas: se exige a los alumnos que lean y escriban interpretando los códigos de la institución y del nivel educativo. No obstante, Carlino (2008) refiere que no hay una acción deliberada tendiente a observar estas prácticas: los programas no las tienen en cuenta y los docentes no consideran que sea necesario orientarlas o enseñarlas, porque existe una creencia generalizada de que la lectura y la escritura constituyen habilidades que se adquieren en los niveles educativos previos, y solo basta con transferirlas a cualquier texto o situación contextual. Esta es la razón por la cual en los niveles de educación superior se consideran algo que ya fue «dado» y es muy poco lo que se hace por ellas.

Sin embargo, no se puede partir de un común denominador, ni suponer que la comunicación de saberes en la universidad es algo natural, que será entendido por todos y que, además, eso aprendido pueda ser organizado y presentado, adecuado al contexto según el propósito comunicativo (el de la educación superior). No hay aprendizaje descontextualizado, ya que los procesos cognoscitivos a nivel del pensamiento involucran un gran número de operaciones, por ejemplo, la atención, la percepción, la codificación, el almacenaje, la acomodación, etc. Por lo tanto, la construcción del conocimiento no solo depende de las características biológicas del sujeto que habla y piensa, sino también de las formas de interactuar en una sociedad y cultura determinadas, que edifican y potencian las posibilidades cognoscitivas (Baquero, 1997).

Conclusiones

En este trabajo se ha intentado analizar una problemática que atañe a Latinoamérica en general y a la Argentina en particular con respecto a la educación superior: una de las realidades más preocupantes a las que se enfrenta el sistema universitario es la existencia de altas tasas de matriculación combinadas con bajas tasas de graduación.

La incapacidad del sistema universitario para retener a los estudiantes constituye un problema que tiene múltiples aristas, lo que escapa al alcance de este artículo. Sin embargo, se han tratado de evidenciar solamente dos aspectos: por un lado, la disyuntiva de los jóvenes que, inmersos en la era digital, continúan con prácticas de la universidad analógica y no pueden llevar al aula universitaria las mismas habilidades con las que se mueven en el mundo digital; por otro lado, el gran desconocimiento que aún existe de la cultura académica universitaria, lo que genera que al llegar a la universidad los alumnos no posean necesariamente el conjunto de saberes instrumentales esenciales para el proceso de aprendizaje en el nivel superior. Las acciones tendientes a la alfabetización en este nivel tendrían que contemplar ambos niveles.

La alfabetización no es un proceso que deba considerarse adquirido en etapas de educación previas (Carlino, 2008, 2013). Es necesario que en la universidad se lleven adelante procesos deliberados que tiendan a incorporar a los alumnos a la cultura universitaria (Cassany, 2006), para que no se generen los procesos de masificación y deserción, o al decir de Ana María Ezcurra una *inclusión excluyente*. Este es el eje que atraviesa el libro *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial* (2011), de la mencionada autora, que demuestra cómo las tasas de cobertura del nivel superior que generan una aparente democratización de la universidad, la que no es tal a la luz de las tasas de permanencia y egreso de los estudiantes universitarios.

Atendiendo al concepto de alfabetización digital vemos que, al llegar a la universidad, los estudiantes están en mayor o menor medida alfabetizados digitalmente, ya que poseen un cierto dominio instrumental de algunas herramientas; sin embargo, carecen de aquellas competencias fundamentales para poder aplicarlas al contexto educativo y a los procesos de aprendizaje. Aquí es donde deberían plantearse procesos de colaboración, a nivel formal, que

introduzcan estas habilidades en materia de competencias digitales. En otras palabras, a nivel de la educación superior, hacen falta acciones deliberadas para ayudar a que los jóvenes accedan a la cultura digital y puedan aplicarlas en su medio social en general y, en particular, en su educación universitaria (Lara, 2009). Por ello es fundamental que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para poder hacer uso de las nuevas herramientas digitales que existen a nivel académico.

Alfabetizar digitalmente requiere de una conceptualización que incluye otras habilidades que superan el dominio ampliamente tecnológico e instrumental de las tecnologías de la información y la comunicación: implica construir mensajes además de recibirlos, incluye la capacidad de seleccionar críticamente la información que abunda en las nuevas tecnologías de la alfabetización y la comunicación, comprender la importancia de su uso para la recreación y también para los entornos educativos y profesionales.

Las plataformas digitales son herramientas de interacción que facilitan el acceso a una diversidad infinita de contenidos, sin que esta situación esté acompañada necesariamente por las competencias digitales que permitan a los usuarios realizar una lectura crítica de tales contenidos ni de los comportamientos que ellos protagonizan en estos espacios virtuales. En el caso de los jóvenes universitarios, esta situación se vuelve crucial, porque han adoptado estos recursos digitales para sus prácticas cotidianas, entre ellas, los estudios en el nivel superior.

El pensamiento crítico que los alumnos deben adquirir ya no implica solamente leer y poder relacionar diversos autores, realizar críticas positivas o negativas en la lectura o generar nuevos conceptos, ni escribir teniendo en cuenta las pautas de la escritura académica. Ahora se incorporan nuevas habilidades y competencias necesarias para poder analizar, seleccionar y procesar críticamente la información infinita a la que se tiene acceso gracias a las nuevas tecnologías.

El nuevo perfil de estudiante universitario está inmerso en un universo de redes, tecnologías y comunicaciones. La transmisión lineal del conocimiento de la forma en que todavía se lleva a cabo en el aula analógica de la universidad ya no tiene sentido alguno. El saber está en todas partes, disponible, objetivado. Los alumnos tienen acceso a más información de la que tuvo un

solo docente en toda su vida. El saber está en cualquier *smartphone* (Serres, 2013).

Atendiendo a este nuevo perfil de estudiante, Maggio (2018) propone que el aula universitaria hoy carece de sentido ya que es en las redes donde hay infinitas propuestas de conocimiento alternativas a la universidad. Según la autora es preciso reinventar la clase, para que los procesos de masificación en la universidad no sigan estando acompañados de las altas tasas de deserción.

Dado que el problema de la deserción universitaria atiende diversas causas, los procesos de alfabetización digital y alfabetización académica no dan cuenta, por sí solos, de toda esta problemática; sin embargo, contribuyen a explicar, en parte, la falta de adecuación de los estudiantes al sistema universitario, por lo que resulta necesario estudiarlas y plantear estrategias y acciones de gestión formales deliberadas con el fin de contribuir a revertir el proceso evidente de abandono de las aulas.

Referencias

- Arras Vota, A. M. G., Torres Gastelú, C. A., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 130-156. doi: 10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152 / CrossRef link
- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo S. A.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The «digital natives» debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. Recuperado de <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2465&context=edupapers>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura: ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En S. Cadena Castillo & E. Narváez Cardona (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 55-190). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cobo, C. (2017). Repensar el futuro de la educación superior: ¿con qué desafíos podemos encontrarnos? *Propuesta Educativa*, 2(26), 19-27.
- Córdoba, M., Grinstajn, F., & Suárez, B. (2009). Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente. En *I Jornada de intercambio de experiencias universitarias en el desarrollo de competencias comunicativas* (pp. 15-24). General Pacheco: Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco.
- Del Cueto, J., Parellada, C., & Veneziano, M. (2015). Hábitos de lectura y uso de redes sociales. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII. Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 88-92). Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.). (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de 3 de Febrero.

- Fernández, G. M. E., Uzuzquiza, M. E., & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 97-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz Sergio Urzúa, F., & Humano, D. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC, Estados Unidos: Grupo Banco Mundial.
- Haberfeld, L., Marquina, M., & Morresi, S. (2017). *El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas*. Buenos Aires: Centro de Estudios para el Cambio Estructural.
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3 (Septiembre), 20-30. Recuperado de <https://www.mansfield.edu/fye/upload/Academic-Reading-Skills.pdf>
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En T. Lara, F. Zayas, N. Alonso & E. Larequi, *La competencia digital en el área de lengua*. Madrid: Octaedro.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2006). Culturas / Tecnicidades / Comunicación. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/cultura2/barbero.htm>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educ. Educ.* 16 (3), 455-471.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes (ECD-TIC)*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

- Preznsky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Preznsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Preznsky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6). Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Preznsky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Roig, A., López, M., & Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de Tic entre Estudiantes Universitarios. *Revista Q* 9(17). Recuperado de https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7714/7037
- Rowlands, I., & Nicholas, D. (2008). *Information behaviour of the researcher of the future*. Londres: University College of London.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sistema de Información Cultural de la Argentina (2018). Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2017. Recuperado de <https://www.sinca.gob.ar/Encuestas.aspx>.
- Tarullo, R., Martino, B., & Charne, J. (2018). El uso de las redes sociales en estudiantes universitarios y las implicancias en sus prácticas académicas y cívicas. En *XVI Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación*. Olavarría: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro.
- Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Patrick, D., Vaisanen, P., & Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education* 20 (1), 3-18. doi: 10.1080/1475939X.2010.534867
- We Are Social (2018). *Global Digital Report 2018*. Recuperado de [ttps://digitalreport.wearesocial.com/download](https://digitalreport.wearesocial.com/download)

Creación e implementación de un programa
de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena:
desafíos e impacto en programas de pregrado
de Ingeniería y Ciencias

Creation and Implementation of a Collaborative
Learning Program in a Chilean University:
Challenges and Impact in Engineering
and Science Undergraduate Programs

Enrique SOLOGUREN INSÚA
Universidad de Chile
enrique.sologuren@uchile.cl

Carmen Gloria NUÑEZ CASTILLO
Universidad de Chile
Universidad de Playa Ancha

Erika DÍAZ SUAZO
Universidad Autónoma de Chile

Recibido: 2019.07.31

Aprobado: 2020.01.04

Resumen

En los últimos años, se ha reconocido como una necesidad que los estudiantes de primer año universitario desarrollen estrategias de aprendizaje y prácticas de alfabetización avanzada (Carlino, 2017) para asegurarse un exitoso tránsito académico. En este escenario, el objetivo de esta investigación-acción es presentar el diseño e implementación del pilotaje de un programa de acompañamiento integral del estudiante de primer año basado en el aprendizaje colaborativo entre pares de una universidad pública regional chilena. Así mismo, determinar la efectividad de la implementación de las comunidades de aprendizaje (CA) como eje que promueve el andamiaje entre pares. La fundamentación teórica se basa en el socio-constructivismo, el que define el aprendizaje colaborativo como la construcción del conocimiento individual validado en su interacción con sus pares en una comunidad de aprendizaje (Barkley, Cross, & Howell, 2007). La metodología utilizada sigue el paradigma de la investigación-acción participativa de corte descriptivo. Los resultados indican que los estudiantes que se integraron regularmente a las CA obtuvieron un mejor rendimiento académico que aquellos cuya participación fue escasa. Esto permitió la ampliación de esta iniciativa en otras facultades. En conclusión, se releva que esta acción institucional potenció el avance de los estudiantes de primer año, en términos del aprendizaje profundo y habilidades transversales, reflejándose en los indicadores de progresión y logro académico.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, comunidad de aprendizaje, aprendizaje entre pares, mentor, tutor, alfabetización avanzada

Abstract

Nowadays, it has been recognized at university level that freshmen students need to develop learning strategies and advanced literacy practices (Carlino, 2017) to ensure a successful academic career. Under this paradigm, this action research's aim is to present the design and implementation of a pilot program about providing an integral accompaniment to freshmen students of a Chilean regional public university; based on collaborative learning between peers. As well as determine the effectiveness of the learning communities' implementation (CA) as an axis that promotes peer scaffolding. The theoretical foundation is based on socio-constructivism, which defines collaborative learning as the construction of individual knowledge validated in his/her interaction with peers inside a learning community (Barkley, Cross, & Howell, 2007). Descriptive action-research methodology was applied. The results indicate that students who regularly joined the CA obtained better academic performance than those whose participation was low. The results contributed to extent this initiative to other faculties. In conclusion, this institutional action enhanced the progress of freshmen students, in terms of deep learning and transversal skills, reflected in the indicators of academic progress and achievement.

Keywords: collaborative learning, learning community, peer learning, mentor, tutor, advanced literacy

La masificación en la entrada a la educación superior (Brunner & Pedraja-Rejas, 2017; Espinoza, 2017) ha planteado como desafío la incorporación, en las aulas universitarias chilenas, de grupos de alumnos que han desarrollado parcialmente las competencias requeridas para un exitoso tránsito académico. En este escenario, surge la necesidad de la Universidad de Valparaíso de instalar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Universidad de Valparaíso, 2012) un dispositivo de acompañamiento cocurricular. Este dispositivo pedagógico pretende hacer frente a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de primer año, complementando los procesos formativos de las carreras de pregrado y respondiendo a las demandas de acompañamiento, retención y titulación oportuna de quienes ingresan a sus aulas.

Este dispositivo institucional denominado *Programa de Aprendizaje Colaborativo entre pares* (PAC) destaca en sus lineamientos la figura del *mentor par integral*. Se trata de un programa que se enmarca en la teoría socioconstructivista, marco teórico que valida la construcción del conocimiento individual en su interacción con otros dentro de la comunidad de aprendizaje (Barkley, Cross, & Howell, 2007; Díez-Palomar & García, 2010; Jiménez, Mendoza, Plaza, & Soler, 2010). Por lo anterior, su objetivo es proporcionar un acompañamiento integral al estudiante de primer año a través de la implementación de comunidades de aprendizaje al interior de las carreras o programas académicos. Se trata de un acompañamiento tanto en lo académico a través de la ejecución de estrategias que le permitan el desarrollo del conocimiento, como en lo socioemocional mediante actividades que potencien su adaptación al mundo universitario (por ejemplo, cómo desenvolverse en los espacios académicos, horarios, reglamentos, formas de interacción, entre otros). El objetivo último es el desarrollo del aprendizaje profundo, también denominada comprensión profunda, que implica el dominio, transformación y utilización del conocimiento para la resolución de problemas reales (Beas, Santa Cruz, Thomsen, & Utreras, 2001; Valenzuela, 2008) y en un marco de búsqueda de la significancia de los aprendizajes y de la motivación intrínseca para aprender (Gargallo, Garfella, & Pérez, 2006).

En este sentido, el PAC nace como una respuesta asertiva para desarrollar y fortalecer en los estudiantes las competencias genéricas como el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo colaborativo, la participación en clase, la formación de equipos y grupos de estudio e inserción social, la comunicación e innovación (Sologuren, Núñez, & González, 2019), entre otras. Todas ellas

fundamentales para un tránsito académico exitoso. Esto responde a una necesidad actual de las universidades de incorporar las competencias genéricas en sus mallas y acciones institucionales (Villarroel & Bruna, 2014; Cano González, 2009; Rovira, 2001; Navarro, Uribe, Lovera, & Sologuren, 2019).

Así bien, dicha propuesta formativa se diseñó durante el año 2014 y entró en etapa de pilotaje durante el segundo semestre del 2014, enfocándose en carreras asociadas a dos facultades: Facultad de Ciencias y Facultad de Ingeniería. Esta propuesta asume como modelo articulador la noción de comunidades de aprendizaje (CA) en el aula. De acuerdo con Coll (2001), este tipo de CA enfatiza la construcción de un conocimiento colectivo entre sus miembros. Conocimiento que sirve como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje.

En este marco, el objetivo de este artículo es presentar el diseño e implementación de un programa de acompañamiento integral del estudiante de nuevo ingreso basado en el aprendizaje colaborativo entre pares de una universidad pública regional chilena; así mismo determinar la efectividad de la implementación de las comunidades de aprendizaje (CA) que promueve.

Este artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se contextualiza la propuesta y se explicitan sus fundamentos teóricos. Luego se presenta la metodología y sus fases de trabajo. Posteriormente, se desarrollan los principales resultados obtenidos en relación con las principales estrategias implementadas en las distintas fases. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones, conclusiones y proyecciones a nuevos ciclos de investigación-acción que pueden ser abordados.

Aprendizaje Colaborativo en el ingreso a la universidad

Una de las nociones clave de la propuesta PAC es el concepto de aprendizaje colaborativo. Este se define como la construcción del conocimiento que nace producto de la interpretación personal y la verificación que el sujeto realiza del mismo en discusión, argumentación y práctica con sus pares (Barkley et al., 2007; Díez-Palomar & García, 2010; Jiménez et al., 2010; Cano González, 2009). Se destaca que su fundamentación teórica se basa en el socioconstructivismo, teoría sustentada en las propuestas de Piaget (1971) y Vygotsky (1978), quienes señalan que el conocimiento se

construye desde la interacción con el medio. Así bien, llevado al ámbito de la educación superior, Torrenteras (2015) define el socioconstructivismo como una forma de ayudar a convertir la formación profesional en un espacio de construcción del conocimiento basado en la interacción entre pares a través del intercambio de experiencias y la ejecución de actividades conjuntas. De esta forma, el conocimiento se valida en el trabajo entre pares o grupal, por ejemplo, cuando los educandos ejercitan las técnicas de aprendizaje colaborativo y cooperativo en los diversos trabajos grupales, o bien, al dialogar con sus pares y realizar actividades de la comunidad de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo es entonces un eje central que sustenta la puesta en escena del programa PAC. Consecuentemente, para alcanzar los logros propuestos del programa, se destaca la noción de comunidad de aprendizaje (CA) y una figura clave dentro de esta comunidad es el mentor. A continuación, se expone sobre ambas nociones.

Comunidad de Aprendizaje y mentoría

Una Comunidad de Aprendizaje (CA) se constituye en un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y habilidades, que aprenden entre sí gracias a la participación (Wenger, Trayner, & de Laat, 2011) y colaboración de los miembros en la construcción del conocimiento colectivo, así como a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente (Ramos, Torres, León, & Yerbabuena, 2019; Díez-Palomar et al., 2010). En palabras de Elboj y Oliver (2003), una CA promueve un conjunto de actuaciones dirigidas a la transformación social y educativa de los individuos que forman parte de ella.

De igual modo, Tinto (1997, 2003) señala que el concepto de CA responde a la perspectiva «situada/pragmática-sociohistórica» de la cognición y el aprendizaje, pues destaca tres argumentos clave para la construcción de un marco teórico amplio, integrador y articulado de las CA. En consecuencia, estas comunidades se crean al interior de las instituciones educativas y promueven las competencias como: aprendizaje colaborativo, debate constructivo y reflexivo, desarrollo de relaciones interpersonales y aprendizaje significativo (Sologuren, Bonifaz, & Núñez, 2019).

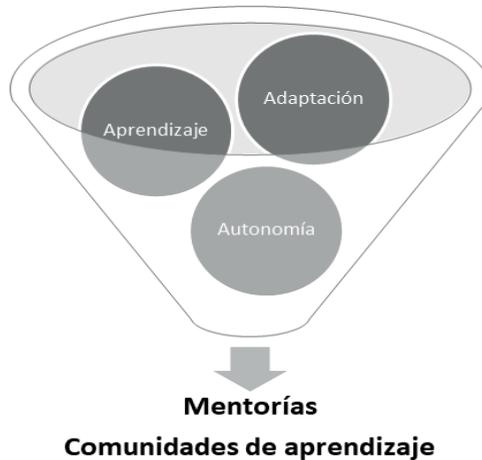


Figura 1. Dimensiones que las CA busca desarrollar en cada uno de los participantes.

Como se releva en la figura 1, las habilidades que las CA promueven en el estudiante de nuevo ingreso se vinculan a tres dimensiones: adaptación a la vida universitaria, aprendizaje y autonomía.

En este sentido, para Sologuren et al. (2019) las propiedades más sobresalientes de las CA referidas al aula son: el esfuerzo colectivo de hacer progresar los conocimientos y las habilidades de cada uno de los integrantes; el acuerdo de trabajar para construir y compartir los conocimientos adquiridos; el interés en la adquisición paulatina del aprendizaje autónomo y autorregulado, por ejemplo, de las habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivas y el aprender a aprender; la ejecución de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo; el uso sistemático de estrategias y procedimientos diseñados para compartir los aprendizajes entre los participantes; la corresponsabilidad de profesores y estudiantes en el aprendizaje; y la participación de dinámicas con altos niveles de interacción y de comunicación entre los actores.

En este ámbito, la mentoría es entendida como un tiempo de calidad donde se atienden las necesidades de estudiantes noveles, para que puedan contar desde el inicio de su carrera con los consejos y apoyos de un compañero debidamente preparado para desarrollar estrategias de

formación integral (denominado mentor/a), es decir, un individuo con mayor experiencia en los ámbitos educacionales y sociales (Valverde, Ruiz de Miguel, García, & Romero, 2013).

En otras palabras, la mentoría es la reunión o el encuentro entre un guía o facilitador y uno o varios estudiantes con el propósito de intercambiar o aclarar información, analizar, orientar o relevar un problema o proyecto, debatir un tema o discutir un asunto útil para el desarrollo académico y personal del estudiante (Vanegas, Acuña, Cendejas, Benítez, & Ferreira, 2016; Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez, & Suárez, 2012). Por lo tanto, los mentores son personas interesadas en brindar herramientas y apoyo a sus pares más jóvenes con el objetivo de ayudar en la construcción del aprendizaje (DuBois, & Silverthorn, 2005; Santiago, Rivera, & Ortiz, 2013). Desde esta perspectiva, la mentoría es concebida como un elemento individualizador y personalizado de acompañamiento, que se puede dar en diversos escenarios y contextos (Rubio, 2009). En este caso se propone la figura de la mentoría bajo el paradigma de CA.

El mentor se establece como aquel estudiante de cursos superiores que cuenta con habilidades para comunicar, para transmitir conocimiento e idealmente experiencias de resiliencia. Por lo tanto, el PAC define por mentoría a la forma integral de atender las necesidades de estudiantes noveles, para que puedan contar desde el inicio de la carrera con los consejos y apoyos de un compañero preparado para desarrollar estrategias de formación integral, es decir, un individuo con mayor experiencia en los ámbitos educacionales y sociales (Wenger, 2001, 2010). Otro elemento importante de este proyecto es el profesor denominado tutor. Este académico lidera una asignatura considerada eje, ya sea por su alta dificultad o por estar en la línea disciplinar inicial.

En resumen, la propuesta de comunidad de aprendizaje que promueve la institución está formada por los mentores y estudiantes de primer año; quienes velarán por crear espacios de aprendizaje óptimos para el desarrollo de habilidades no solo cognitivas, sino también sociales entre los participantes. De esta forma, se desarrolla un trabajo colaborativo en conjunto con el profesor tutor, donde todos se sentirán valorados como aprendices y personas.

Aspectos metodológicos: investigación y acción

Fases de investigación-acción

Dentro de los diseños metodológicos de la investigación cualitativa se seleccionó el método de la investigación-acción participativa (IAP) de alcance exploratorio-descriptivo, ya que este es un estudio que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas y la comunidad en sí (Perry, 2005), con el objeto de desarrollar mejoras en la implementación del programa. Así mismo, en este tipo de IAP «las personas que participan, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyen en forma activa al proceso de investigación» (Balcazar, 2003, p. 60). En efecto, tanto el equipo investigador como la comunidad destinataria del proyecto están involucrados (Colmenares, 2012, p. 108).

De igual forma, es importante mencionar que la investigación-acción es una forma de abordar una problemática con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gall, Borg, & Gall, 2010). Asociado a la teoría constructivista, la investigación-acción es un aprendizaje práctico, es decir, se inicia identificando un problema dentro del campo pedagógico, al que se responde levantando un plan de acción, para luego proceder con la recogida y análisis de la información necesaria y decidir un curso de acción que permita reflexionar sobre los logros, para finalmente establecer las conclusiones o mejoras.

En este caso, el problema que origina el ciclo de investigación-acción apunta a la necesidad de acompañamiento del estudiante de nuevo ingreso que se encuentra con una nueva cultura que le es ajena y, en consecuencia, requiere de apoyos efectivos para sortear con éxito un largo y demandante proceso de inserción disciplinar y social: «El alumnado que se incorpora a este nuevo sistema de educación superior masificado no experimenta un proceso gradual de cambio y adaptación desde la educación secundaria, sino más bien un impacto comunicativo, cultural, cognitivo, académico y social» (Navarro et al., 2019, p. 77).

Específicamente, en las secciones siguientes, se explicará de manera detallada las fases que conforman el plan de acción de esta investigación-acción. Estas fases son: 1) diseño de la propuesta, 2) socialización del modelo, 3) implementación, seguimiento y evaluación integral.

Fase 1. Diseño de la propuesta.

La etapa de diseño del programa contó con la participación de diversos actores de la institución: profesionales de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, el programa Propedéutico UV-Unesco, el Área de Aprendizaje, jefes de carrera, entre otros; quienes definieron los principales ejes de la propuesta en varias reuniones de trabajo.

Lo anterior dio como resultado definir el PAC como un dispositivo de apoyo cocurricular que promueve, de manera paulatina, el aumento en los indicadores de progresión y logro por medio de actividades clave que faciliten el avance curricular de todos los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras que implementan su innovación curricular en la universidad. En la tabla 1 se declaran los objetivos que se establecen en la fase de diseño:

Tabla 1
Objetivo general y específicos PAC

Objetivo general	Objetivos específicos
Fortalecer el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de nuevo ingreso, a través de la instalación de comunidades de aprendizaje como una estrategia permanente de incorporación transversal al currículo, tendiente a la concreción del buen desempeño académico y social de (los) (las) estudiantes, y que en consecuencia aumente los indicadores de progresión y logro de la universidad a la luz del proyecto educativo institucional.	<ol style="list-style-type: none">1. Acompañar a los estudiantes proporcionando apoyo y seguimiento personalizado sobre sus procesos de aprendizaje, desempeño académico e incorporación a la vida universitaria, considerando los perfiles de ingreso propios de cada carrera.2. Favorecer procesos de interacción social entre los distintos actores pertenecientes a las CA, en concordancia con la premisa de conocimiento socialmente distribuido.3. Incentivar el surgimiento de mecanismos de aprendizaje autónomo y autorregulado de los estudiantes y los grupos parte de las CA.4. Implementar estrategias de aprendizaje donde los docentes, mentores y estudiantes que conforman las CA ocupen roles de facilitadores del proceso de aprendizaje grupal.5. Implementar el modelo de comunidad de aprendizaje, contextualizado a las necesidades y particularidades propias de las unidades académicas y facultades, en coherencia con el trabajo que presentan las asignaturas ejes de los primeros años.

Una vez establecidos los objetivos, se planificó la propuesta para ser piloteada en carreras asociadas a la Facultad de Ciencias y a la Facultad de Ingeniería, respondiendo así a los objetivos planteados en el Plan de Mejoramiento UVA 1311 (Universidad de Valparaíso, 2013). Consiguientemente, se proyectó que al año 2015 esta iniciativa fuese replicada en el primer año de todas las carreras innovadas de distintas facultades, para progresivamente instalarlo en toda la universidad.

En esta fase de diseño se definieron los perfiles y roles de cada uno de los actores del programa: tutores(as), mentores(as), estudiantes de primer año y comunidad de aprendizaje. También se establecieron las etapas del programa en sí y el cómo se implementarían (ver tabla 2).

Tabla 2

Fases de trabajo del Programa de Aprendizaje Colaborativo

Etapas

Etapas 0. Difusión: convocatoria, selección y capacitación.

Etapas 1. Ejecución: instalación de las comunidades de aprendizaje.

Etapas 2. Acompañamiento: implementación de estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo en las comunidades y retroalimentación desde los actores.

Etapas 3. Percepción: análisis bidireccional, crítico y reflexivo de la implementación y ejecución del programa.

De igual forma, en esta etapa se instalaron las CA compuestas por un máximo de siete estudiantes y un mentor. Los estudiantes miembros de la CA fueron seleccionados intencionalmente en base a criterios de igualdad de género, rendimiento académico e índices de vulnerabilidad. Luego, cada comunidad fijó los horarios y lugares de funcionamiento de las dos sesiones semanales de trabajo colaborativo en base a la resolución de situaciones de aprendizaje diseñadas por el profesor tutor. Ejerciendo el mentor el rol de guía y moderador de las actividades, propiciando y monitoreando la participación de todos los miembros de la CA.



Figura 2. Actores involucrados en el Programa de Aprendizaje Colaborativo (PAC).

Como se observa en la figura 2, la propuesta planteó el trabajo interrelacionado entre las asignaturas eje por carrera, los profesores de dichas asignaturas, los estudiantes de nuevo ingreso de estas y que integran una comunidad de aprendizaje, y el mentor como encargado de promover el aprendizaje. Cabe destacar que las asignaturas eje son consideradas cursos con alto grado de dificultad para los estudiantes dentro de la malla curricular de primer año, las que históricamente han presentado una alta tasa de reprobación, pues sus contenidos están relacionados con el área de las matemáticas y ciencias básicas.

Conjuntamente, en la fase de diseño, se asignó a un equipo de profesionales de gestión para la administración del programa PAC, conformado por profesionales del Centro de Aprendizaje de la Vicerrectoría Académica de la universidad, quienes cumplieron las funciones de apoyar a las carreras en la implementación del programa, seleccionar a los mentores a través de un concurso público, realizar la formación o capacitación de los mentores, hacer seguimiento de las comunidades, y mantener una comunicación efectiva con los mentores, tutores y direcciones de las carreras involucradas.

Las carreras que participan de esta fase de diseño son las siguientes (tabla 3):

Tabla 3

Carreras que participan del pilotaje del PAC 2014 y el número de estudiantes de la cohorte de primer año

Facultad de Ingeniería	Facultad de Ciencias
Ingeniería Civil (71)	Ingeniería Ambiental (50)
Ingeniería Civil Oceánica (13)	Ingeniería en Estadística (13)
Total, grupo afectado: 147 estudiantes de primer año	

Fase 2. Socialización.

Consecuentemente, la universidad en la que se llevó a cabo el estudio destacó a las CA como una actividad académica altamente recomendada para los estudiantes de primer año; entonces, una vez establecido el documento de implementación y determinadas las carreras participantes del pilotaje, se socializa y adopta el modelo de comunidad de aprendizaje en las cuatro carreras involucradas; conformándose intencionalmente los grupos bajo criterios de diversidad y heterogeneidad de las comunidades de aprendizaje, entre ellos: dependencias del establecimiento educacional de procedencia (particular pagado, particular subvencionado y municipal), género, rendimiento, ciudad de procedencia, entre otros.

A su vez, se acuerda la metodología de trabajo de dos sesiones semanales de una hora y media, orientadas al desarrollo de tareas académicas asociadas a las asignaturas eje. En cada comunidad, se intencionan relaciones interpersonales, trabajo colaborativo y la adquisición de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, en búsqueda de optimizar los hábitos de estudio, la habilidad de empatía, la formación de equipos de trabajo y el uso de las redes sociales para fomentar el sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje. Se desarrolla un trabajo de monitoreo y acompañamiento permanente y constante a las CA (ver apéndice A). Así mismo, el equipo de coordinación retroalimenta periódicamente a los mentores.



Figura 3. Pilares del programa de aprendizaje colaborativo.

La figura 3 intenta destacar los principales elementos que el dispositivo PAC promueve. Esta fue mostrada a los estudiantes cuando se presentó el dispositivo a inicios del semestre académico.

En síntesis, la tabla 4 indica la cantidad de actores participantes: de las cuatro carreras antes mencionadas se constituyen un total de 21 mentores, 7 docentes de las asignaturas seleccionadas como claves en primer año. Además del equipo de coordinación.

Tabla 4

Cuadro resumen de los actores que conforman la etapa de diseño y pilotaje del PAC

Mentores	Estudiantes de cursos superiores que lideran veintiuna comunidades de aprendizaje con un promedio de siete estudiantes de nuevo ingreso por cada comunidad. Para revisar una propuesta alternativa de acción tutorial y tutoría par consultar Lovera y Uribe (2018).
Tutores	Docentes de las asignaturas eje de cada carrera (7).
Equipo de coordinación	Liderado por cuatro integrantes del Centro de Aprendizaje de la Vicerrectoría Académica y el coordinador del Programa de Apoyo y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante - PASDIE (dispositivo de apoyo psicosocial que fue creado para apoyar a los estudiantes de nuevo ingreso).

La tabla 4 resume los roles que cada uno de los actores desempeña en la propuesta PAC. Sumado a esto, las principales actividades de esta fase fueron la socialización del programa a las unidades académicas, el llamado a concurso a mentores, la selección de mentores, la jornada inicial de capacitación para profesores y mentores, la formación de las CA y la instalación de la propuesta en cada carrera.

Esta fase se cierra con la jornada de capacitación tanto para los profesores tutores como para los estudiantes mentores seleccionados, la que se realizó en la primera semana del segundo semestre y tuvo una duración de tres días (21 horas de formación). Su objetivo principal fue orientar la utilización de las metodologías más adecuadas para potenciar el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de primer año de las carreras seleccionadas, así como el diseño de material didáctico para trabajar en el interior de las CA. Los principales temas tratados se relacionan con el trabajo colaborativo, estrategias de aprendizaje profundo, competencias para el trabajo de mentor, aprendizaje centrado en el estudiante, aprender a aprender, hábitos cognitivos, pensamiento de buena calidad, motivación y diversidad. La figura 4 resume los tres ejes centrales de la jornada formativa.



Figura 4. Ejes centrales de la propuesta formativa para tutores y mentores.

Fase 3. Implementación, seguimiento y evaluación integral.

En esta fase el equipo de coordinación del PAC realizó seguimiento y acompañamiento a las respectivas CA (ver apéndice A), monitoreando tanto el trabajo de los mentores y de los profesores de asignaturas eje (tutores) como el trabajo conjunto entre tutores y mentores, así también se monitoreó las tareas y roles que asumieron en las reuniones efectuadas, el diseño e implementación de propuestas de enseñanza-aprendizaje incorporando aspectos didácticos diseñados por los tutores y mentores.

Para realizar estas acciones, el equipo coordinador diseñó el siguiente set de instrumentos para el acompañamiento en las comunidades de aprendizaje:

Tabla 5

Instrumentos para el acompañamiento tutorial y mentorial

Instrumento	Descripción
Pautas de observación para las mentorías (ver apéndice A).	Sistematiza las notas de campo en la asistencia a las sesiones de mentoría de cada CA. Estas observaciones las realiza el equipo coordinador.
Planificación de las mentorías tanto por parte del profesor tutor como por parte del mentor.	Cada tutor debe diseñar una planificación semestral de las actividades que se realizan dentro de la mentoría: guía de ejercicios, repaso de conceptos clave para la asignatura eje, preparación de pruebas y controles, entre otros. Esta planificación está relacionada con el Programa de Curso de la asignatura eje. Así mismo cada mentor debe planificar su mentoría de acuerdo con las actividades que se proponen en la planificación del profesor tutor: asignar roles entre los miembros de la CA, la motivación del inicio de la mentoría, procurar que cada miembro participe y logre la autonomía, entre otros.
Bitácoras de las mentorías (ver apéndice B).	Cada mentor debe completar una breve reseña de las actividades que se realizó en cada mentoría, reportando especialmente el avance de los estudiantes y a aquellos estudiantes que pudiesen tener mayores dificultades (levantar alertas).

Esta fase también contempló la segunda jornada de formación que tuvo como objetivo retroalimentar a los profesores tutores y estudiantes mentores sobre lo trabajado en la jornada inicial y evaluar tanto las vivencias como el

trabajo efectuado tras el inicio del PAC. La metodología de trabajo de esta jornada consistió en la aplicación de conceptos y procedimientos, análisis de casos, dinámicas grupales e interactivas, juegos de rol, búsqueda conjunta de soluciones, técnicas de aprendizaje colaborativo, análisis de texto, entre otras actividades de aprendizaje. Las principales actividades de esta jornada se centraron en la retroalimentación de lo trabajado en la jornada inicial (bitácoras): avances, desafíos y obstáculos. Por lo que se enfatizó la reflexión de temas como los problemas que se detectaron durante la instalación de las comunidades de aprendizaje; el análisis del trabajo conjunto entre tutores y mentores (sus roles y la dinámica de trabajo de las reuniones efectivas); la valoración del diseño e implementación de las propuestas de enseñanza-aprendizaje que fueron incorporadas en las mentorías. En suma, se trabajó en la pregunta: ¿cómo incorporo el aprendizaje colaborativo en mi práctica como docente y como mentor?

Procedimientos para la recolección y tratamiento de los datos

Luego de la aplicación del ciclo de investigación-acción se desarrolla una evaluación y sistematización del proceso. En efecto, se analizaron los diversos instrumentos aplicados para evaluar la implementación de la propuesta como bitácoras de los mentores, la asistencia a las CA tanto de los estudiantes de nuevo ingreso como de los mentores, las consultas de percepción del programa aplicado a todos los actores (ver apéndice C), la sistematización de las observaciones de las mentorías del equipo coordinador, el análisis de las reflexiones de la jornada de cierre y la reflexión final del programa PAC. Cabe mencionar que la consulta fue diseñada, aplicada y procesada por la Unidad de Análisis de la institución (consulta aplicada a inicios del semestre, a mediados y al final). Así mismo, un analista de la institución realizó una evaluación del impacto a través de mediciones obtenidas del rendimiento académico e inserción social de cada alumno miembro de la CA.

En el caso de la jornada de cierre, su objetivo fue retroalimentar el trabajo de los mentores y tutores así como al mismo dispositivo PAC, y generar propuestas para la implementación futura. La metodología de trabajo consiste en la realización de actividades tanto individuales como grupales de análisis de casos, juegos de rol, búsqueda conjunta de soluciones y creación de propuestas. Los temas tratados fueron: la presentación de resultados del

proceso de acompañamiento (por ejemplo, la asistencia de las mentorías), las experiencias de mentores y tutores (selección de algunos casos), la reflexión sobre el trabajo colaborativo y su impacto en las mentorías, el análisis de los elementos que se trabajan para alcanzar el aprendizaje profundo, la entrega de herramientas conceptuales para desarrollar el trabajo como mentor y tutor a cargo de un especialista en el tema, una evaluación personal y la entrega de una certificación a cada participante.

Resultados de investigación y acción

Debido a que este estudio responde a la metodología de la investigación-acción participativa, la presentación de los resultados obtenidos se ha estructurado en función a lo logrado en cada una de las fases levantadas como parte del plan de acción.

Diseño de la propuesta

Esta fase respondió al levantamiento del problema de investigación por medio de la redacción de un documento de implementación denominado Programa de Aprendizaje Colaborativo PAC (Universidad de Valparaíso, 2014). Este fue el producto del logro de esta primera fase, el que describió los lineamientos teóricos, metodológicos y operativos para la implementación de un programa de aprendizaje colaborativo para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Ciencias de la universidad. Dicho documento sintetizó la propuesta que surgió de la discusión llevada a cabo por diversos actores de la institución en la que se desarrolló la investigación; actores como, por ejemplo, la Dirección de Asuntos Estudiantiles, el programa Propedéutico UV-Unesco y el Centro de Aprendizaje. De igual forma, esta propuesta levantó los perfiles deseables para cada uno de los actores involucrados y un plan de trabajo enfocado en el levantamiento de una experiencia piloto.

Socialización del modelo

Fase en la que se realizaron diversas acciones en búsqueda de informar, concientizar y motivar a los distintos estamentos de la institución sobre el proyecto propuesto. La primera acción fue socializar el programa a las

unidades académicas seleccionadas para participar de la experiencia piloto. Luego, realizar el llamado a concurso a mentores, para continuar con la selección de estos. En forma paralela, convocar a los profesores tutores y las asignaturas eje que permitirán establecer las CA. En estos encuentros se pusieron en práctica las metodologías activo-colaborativas y el material didáctico diseñado en las jornadas iniciales de capacitación; etapa que certificó la participación de los mentores, tutores y equipo profesional de apoyo, correspondientes al ciclo de pilotaje.

Implementación, seguimiento y evaluación integral

Fase en la que tutores y mentores certificados se reunieron con el equipo PAC para concordar y socializar el cronograma de trabajo y contextualizar una propuesta a las necesidades de la carrera en coherencia con el trabajo que presentaron las asignaturas eje, estableciendo los horarios de mentoría y reuniones con el tutor o la tutora. Al mismo tiempo, las CA se instalaron en espacios físicos asignados dentro de las dependencias de la universidad. En paralelo se activaron los dispositivos de seguimiento y comunicación, de manera formal, por medio del aula virtual e, informalmente, a través del Facebook PAC con coordinadores PAC y con su CA. La plataforma virtual se dispuso para subir información contenida en las bitácoras que daban cuenta de las actividades realizadas semana a semana, al igual que la asistencia registrada en cada jornada. Así mismo, comenzó a funcionar el Programa de Apoyo y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante (PASDIE) (Universidad de Valparaíso, 2015).

Esta fase también se focalizó en la evaluación que los profesionales del equipo PAC entregaron a mentores, tutores y unidades académicas (jefes de carrera, directores de carrera, coordinadores de carrera), por medio de la retroalimentación proporcionada formalmente a través de reuniones con los distintos estamentos participantes, lo que permitió hacer ajustes a los procesos de implementación y acompañamiento. De igual forma, los encuentros sistemáticos sostenidos por el equipo PAC y PASDIE facilitaron la retroalimentación efectiva al trabajo de los mentores. Esto se consolidó en una segunda jornada de capacitación, que tuvo como objetivo la retroalimentación bidireccional a todos los actores protagonistas de este programa piloto. Los resultados fueron: a) el seguimiento constante hacia el trabajo de

los mentores por parte de los profesores de asignaturas eje y del encargado por facultad del PAC, b) la evaluación del impacto del PAC a través de indicadores de logro obtenidos del rendimiento académico e inserción social de cada alumno miembro de la CA, y c) aplicación de encuesta de satisfacción que lideró la Unidad de Análisis institucional (ver apéndice C).

Observando datos vivos sobre la implementación del programa

El impacto del programa PAC se refleja en la participación efectiva de (los) (las) estudiantes a las CA; tal como se muestra en la figura 5, donde se aprecia el promedio de asistencia de los estudiantes de nuevo ingreso a las mentorías realizadas durante la etapa de pilotaje. Desde el análisis estadístico de los datos se puede concluir que la carrera de Ingeniería Ambiental obtuvo el promedio de asistencia más bajo (50 %), en comparación a las otras tres carreras participantes. En cambio, Ingeniería Civil fue la carrera con mayor asistencia de los estudiantes de primer año a participar de las actividades de mentoría. Se trata, no obstante, de una alta participación para una actividad cocurricular de carácter no obligatorio y experimental.

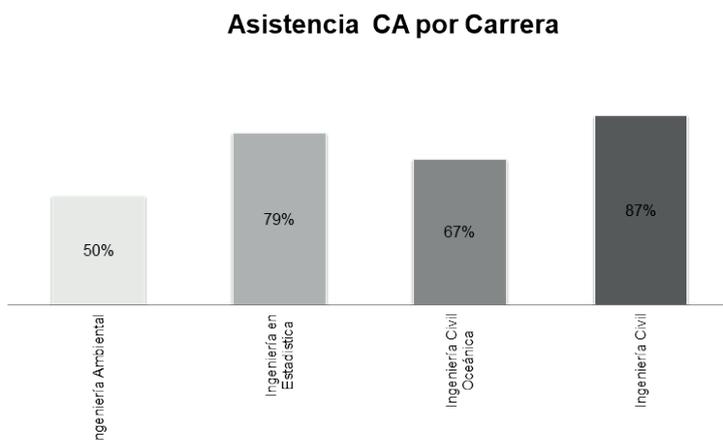


Figura 5. Promedio de asistencia a las CA por carrera durante el pilotaje.

Ahora bien, los estudiantes que participaron de las mentorías y en las actividades de sus comunidades de aprendizaje mostraron un aumento notorio en sus resultados y logros de aprendizaje, como se puede apreciar en las figuras 6, 7, 8 y 9 que, por carrera, muestran la relación positiva entre el

rendimiento académico en cada asignatura eje y el nivel de asistencia al programa de aprendizaje colaborativo.

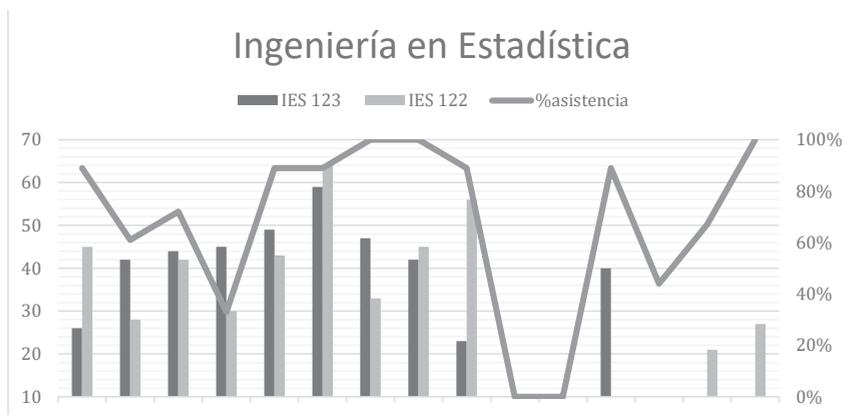


Figura 6. Promedio asignatura crítica eje y porcentaje de asistencia a CA en Ingeniería en Estadística.

En cuanto a la carrera de Ingeniería en Estadística el promedio de asistencia correspondió a un 79 %. Los porcentajes de reprobación de las asignaturas críticas se redujeron a un 38.4 % en el curso Métodos Estadísticos (*IES123*) y en el de Cálculo II (*IES122*), de alta reprobación, alcanzó una tasa de reprobación de 46.2 %, siendo esta una de las carreras en la que tuvo mayor impacto la conformación de comunidades de aprendizaje.

La figura 7 muestra el comportamiento de las comunidades de aprendizaje en la carrera de Ingeniería Civil Oceánica. En este programa el promedio de asistencia correspondió a un 67 %. Pese a que se trata de un porcentaje relativamente bajo de asistencia, la asignatura de Geología Costera (*CO115*) redujo a cero su porcentaje de reprobación, dado el intenso trabajo que se generó entre los mentores y el profesor tutor de la asignatura, con la incorporación de nuevo material didáctico de carácter multimedial utilizado en las comunidades de aprendizaje.¹ En contraposición, la asignatura crítica de Álgebra II (*CO112*) no logró mejorar sus índices de aprobación, mantuvo un 50 % de reprobación, como se puede apreciar en la figura siguiente:

1 Véase el libro *Miradas*, del Dr. Esteban Morales, del Comité Oceanográfico Nacional (CONA): http://www.cona.cl/pub/libro_miradas/libro_miradas.pdf

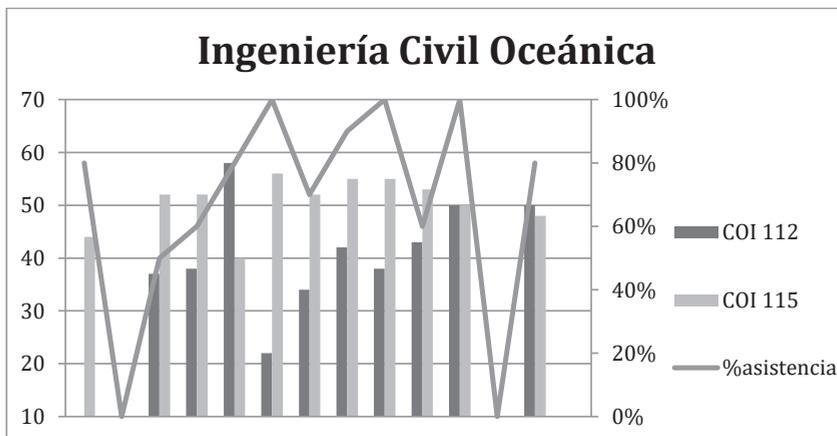


Figura 7. Promedio asignatura eje crítica y porcentaje de asistencia a CA en Ingeniería Civil Oceánica.

La situación de la carrera de Ingeniería Ambiental presenta un patrón similar a lo ocurrido con Ingeniería en Estadística, pero este programa presentó un promedio de asistencia más bajo (50 %), lo que dificultó mejorar de forma sustancial el indicador de logro de la asignatura crítica de ciencia básica: Matemáticas (IAMB113), que presentó una tasa de reprobación de un 46.2 %. Por su parte, la asignatura crítica de Biodiversidad (IAMB121) logró reducir su índice de reprobación a 26.2 %, aún muy alto, lo que obliga a repensar el funcionamiento de las CA en esta carrera específica, ya que los estudiantes solo participaron en la mitad de las sesiones programadas por los mentores.

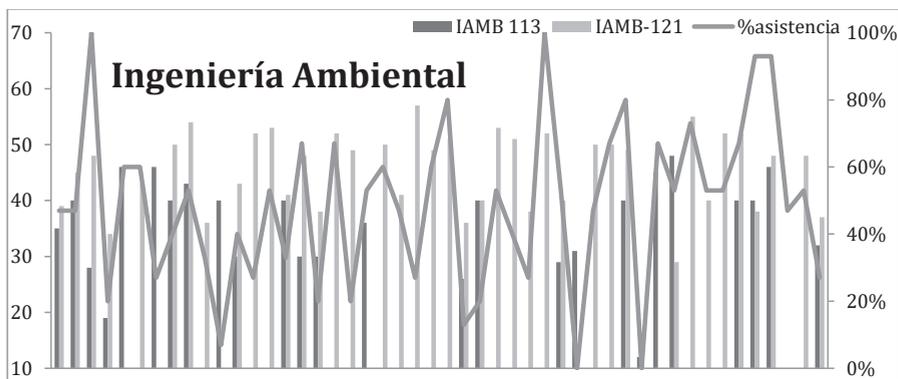


Figura 8. Promedio asignatura eje crítica y porcentaje de asistencia a CA en Ingeniería Ambiental.

Finalmente, la carrera de Ingeniería Civil presentó el mayor porcentaje de asistencia a las CA con un 87 %, mejorando de manera sustancial los indicadores de aprobación en las dos asignaturas críticas: Matemáticas I (CIV111) y Matemáticas II (CIV121), como puede apreciarse en la figura 9. En las dos asignaturas los porcentajes de aprobación superaron la barrera del 60 %, con un 40 % de reprobación en el caso de CIV111 y un 37.8 % de reprobación en CIV121, lo que significa un avance relevante; sin embargo, es necesario realizar ajustes al dispositivo para así promover más y mejores aprendizajes en el área de ciencias básicas, en el primer ciclo formativo.

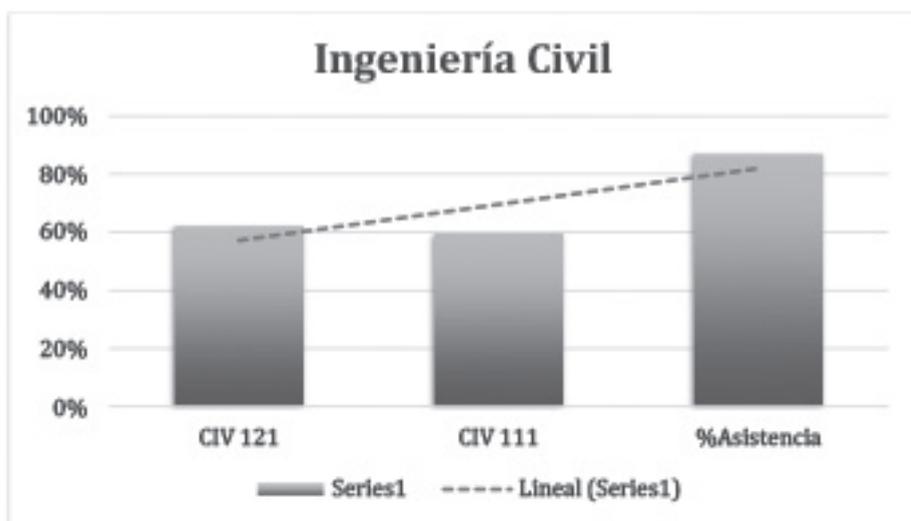


Figura 9. Promedio asignatura eje crítica y porcentaje de asistencia a CA en Ingeniería Civil.

Consecuentemente, los datos obtenidos a partir de las evaluaciones cualitativas se relacionaron con los resultados en desempeño académico (promedio de notas) de cada estudiante participante en las CA. Tal como se muestra en la secuencia de gráficos anterior. Por tanto, esta intervención logró un aumento considerable en la tasa de aprobación, así como el trabajo colaborativo implicó un avance en los trabajos grupales, evidenciados en prácticas de terreno y laboratorios. De esta forma, los estudiantes logran aprender en base a las experiencias de éxito de sus compañeros mentores y desarrollan la capacidad de decisión para enfrentar los primeros años de Ingeniería y Ciencias.

Cerrando la primera espiral de investigación-acción

En la última etapa de la implementación de este pilotaje, después de la jornada de capacitación final, se sistematizaron las reflexiones de los actores, las cuales se agruparon por tipo de participantes. En el caso de los tutores, luego de la experiencia de la implementación de la propuesta, reflexionaron indicando que en sus asignaturas los estudiantes de primer año demuestran más facilidad para aplicar diversas estrategias de aprendizaje, evidenciado en mayor aprobación del curso. De igual forma, sus observaciones relevan una mayor vinculación entre estudiantes de primer año con estudiantes de cursos superiores, pues con el programa se fomenta la interacción entre ambos. También señalan que los alumnos de nuevo ingreso adquieren un sentido de pertenencia a la carrera que cursan. Y, por último, destacan la buena disposición del equipo coordinador para llevar a cabo las actividades.

En el caso de los mentores, este grupo de estudiantes de cursos más avanzados indican que, pese a que el programa estaba pensado en la promoción de aprendizajes para los estudiantes de primer año, su participación durante el semestre académico como mentores también les reportó aprendizajes, tales como: una mejora en la interacción con otros compañeros de carrera (promoción de estudiantes nuevos); el manejo de grupos de personas y la capacidad de liderazgo de equipos de trabajo; el diseño, planificación y ejecución de actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el modelo del aprendizaje colaborativo; y el desarrollo de la tolerancia y la inclusión al conocer personas nuevas. Adicionalmente, señalaron que la propuesta logró que los estudiantes de nuevo ingreso se sintieran más integrados y parte de la carrera. También apoyó el desarrollo de estrategias de estudio que potenciaron el aprendizaje, posibilitando la obtención de un mejor rendimiento académico. Aspecto en el que concuerdan con las observaciones realizadas por los tutores de sus carreras.

Con respecto al dispositivo, los actores brindaron sus valoraciones y estas se agruparon en tres dimensiones: aspectos positivos, aspectos por mejorar y aprendizajes. En relación a la primera dimensión se destaca, primero, la formación, implementación y mantención de veintiuna comunidades de aprendizaje, que funcionan de principio a fin en esta etapa de pilotaje; segundo, la comunicación expedita con los mentores y el proceso de seguimiento del funcionamiento de las CA; tercero, el trabajo colaborativo e interdisciplinario

entre PAC y PASDIE; cuarto, las jornadas de capacitación como una instancia de encuentro, de participación activa y reflexión centrada en la mejora continua; quinto, la consolidación de un equipo de coordinación articulado.

En relación con la dimensión *aspectos por mejorar* se señala que el programa requiere un mayor compromiso e involucramiento tanto de los tutores como de las jefaturas de carrera. Esto se indica pues se observó que, de las cuatro carreras participantes, hubo distintos grados de participación y compromiso por la propuesta formativa en tutores y jefaturas de carrera. Así mismo, los distintos estamentos participantes de este prepilotaje solicitaron que en las jornadas formativas se presente más información teórica y práctica sobre lo que es el aprendizaje colaborativo y cómo se puede desarrollar y sostener en el tiempo. Otro aspecto clave por mejorar es el establecimiento de un horario protegido para la realización de las mentorías por carrera, pues en algunos casos los estudiantes de la CA tenían choque horario con otras actividades académicas, lo que dificultó su funcionamiento. Además, que la universidad pueda implementar salas exclusivas con horario protegido y recursos más idóneos para el buen funcionamiento de las CA.

Como aprendizajes de la experiencia, los participantes de la jornada de cierre destacaron la importancia de cambiar el paradigma tradicional de enseñanza universitaria centrado en el docente, a una perspectiva donde el estudiante es el protagonista. Por lo que se debe invertir en propuestas formativas curriculares y cocurriculares donde los estudiantes puedan aprender diversas estrategias de aprendizaje como, por ejemplo, el aprendizaje entre pares, con diversas técnicas de estudio, en especial, las activo-participativas que potencien el desarrollo de competencias genéricas, redes de apoyo tanto en lo social como de estudio.

Finalmente, es importante destacar que a los estudiantes de primer año de las carreras intervenidas se les aplicó una consulta de percepción a finales de semestre. Las principales opiniones de esa consulta se resumen en que los estudiantes de nuevo ingreso que se integraron a una CA, en primer lugar, fortalecieron la implementación de estrategias de aprendizaje, lo que generó un aprendizaje profundo de los contenidos de las asignaturas eje. Esto lo compararon con su forma de estudio y aprendizaje que tuvieron en el primer semestre que no contó con el programa. De esta forma, reconocieron que pudieron trasladar estas estrategias de aprendizaje a otras asignaturas

incrementando su saber. En segundo lugar, indicaron que mejoró la calidad de las interacciones con otros compañeros de carrera. El pertenecer a una CA los hizo poder interactuar con compañeros de promoción que no habían tratado antes y conocer estudiantes de otras generaciones, forjando un sentimiento de pertenencia a la carrera mayor que el percibido durante el primer semestre. En tercer lugar, destacaron que lograron formar un grupo de estudio con reuniones sistemáticas y regulares en el tiempo, aspecto que no todos habían desarrollado durante el primer semestre de carrera. En cuarto lugar, percibieron que están manejando de forma más ordenada y óptima los tiempos de estudio en el calendario personal, junto a los tiempos de clases y de recreación. Finalmente, destacan que han logrado formar equipos de trabajo colaborativo.

A modo de conclusión

La propuesta de implementación de un programa de apoyo integral de inserción a la vida universitaria que ha desarrollado una universidad pública de la región de Valparaíso ha conseguido demostrar que el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje desarrolla habilidades individuales y colectivas, además de generar lazos afectivos que potencian el sentido de pertenencia tanto a las comunidades de aprendizaje como a la carrera elegida.

Al respecto, de acuerdo con lo estipulado en el PEI (2012), los estudiantes de primer año que forman parte de una Comunidad de Aprendizaje (CA) responden a las siguientes competencias genéricas: la capacidad de autorregulación y búsqueda continua del mejoramiento de sus conocimientos y habilidades, la capacidad para generar nuevas ideas y gestionar la información para mejorar su aprendizaje y la capacidad de comunicación efectiva en el área de Ingeniería y Ciencias (Marinkovich, Sologuren, & Shawky, 2018; Sologuren, 2019).

De igual forma, los estudiantes mentores también tributan a competencias genéricas decretadas en el PEI institucional, estas son: la capacidad para liderar grupos y trabajar en equipo; la capacidad para trabajar en escenarios complejos, con equipos multidisciplinarios y con sentido proactivo; y el conocimiento, habilidades y actitudes para actuar con sentido de ciudadanía, vocación de servicio público y equidad.

Así mismo, una de las fortalezas visualizadas en este pilotaje fue el acompañamiento brindado al trabajo de los mentores por parte del equipo de profesionales del Centro de Aprendizaje, proporcionando retroalimentación continua y oportuna al reconocimiento de sus logros. Sin embargo, esta investigación-acción participativa también arrojó dificultades tales como: el escaso compromiso de algunos profesores tutores, el desconocimiento de lo que significa el programa por parte de algunos miembros de las carreras involucradas, la escasez de espacios físicos para llevar a cabo las mentorías y la conversión de la mentoría en ayudantía por parte de algunos mentores; se llegó al consenso que todas ellas se deben corregir en las posteriores etapas de implementación del PAC.

Referencias

- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Barkley, E., Cross, P., & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., & Utreras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Brunner, J. J., & Pedraja-Rejas, L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25(1), 2-7. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000100002>
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(12-1), 181-204.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 18-34.

- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas. En: *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: 5-6 octubre.
- Colmenares E. A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Díez-Palomar, J., & García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 95(3), 518-524.
- Elboj, C., & Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, (74), 7-30.
- Gall, M. D., Gall, J., & Borg, W. R. (2010). *Applying Educational Research*. Boston: Pearson.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., & Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.
- Jiménez, A., Mendoza, L., Plaza, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 45-56.
- Lovera Falcón, P., & Uribe Gajardo, F. (2018). Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, (50), 91-108. Recuperado de

<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49253/53102>

- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A., & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2). Recuperado de <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Marinkovich, J., Sologuren, E., & Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Informatics: An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 74, 195-220. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P., & Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Revista Ibérica*, 38, 75-98.
- Perry, F. (2005). *Research in Applied Linguistics, becoming a discerning consumer*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ramos, R., Torres, J., León, C., & Yerbabuena, C. (2019). Implementación de comunidades de práctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 31-40. Recuperado de <https://doi.org/10.29197/cpu.n31.v16.2019.322>
- Rubio, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo? En el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de http://comie.org.mx/congreso/memoria/v10pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

- Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educação*, 325, 229-321.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Santiago, N. G., Rivera, T. M., & Ortiz, N. J. (2013). Mirada a la mentoría en investigación desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky. *Ámbito de encuentros*, 6(2), 129-139.
- Sologuren, E. (2019). Approche de l'écrit académique dans un milieu d'apprentissage de l'ingénierie civile en informatique. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, 4(2), 51-65. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/27855>
- Sologuren, E., Núñez, C., & González, M. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), julio-diciembre, 19-34.
- Sologuren, E., Bonifaz, C., & Núñez, C. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 131-154. doi:10.5354/0719-5885.2019.53748
- Tinto, V. (1997). Las aulas como Comunidades: el estudio de la Educación de Estudiantes de caracteres Persistencia. *Diario de la Educación Superior*, 68(6), noviembre/diciembre, 599-623.
- Tinto, V. (2003). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, 19(2): 5-10.
- Torrenteras, J. (2015). Las teorías de aprendizaje y la formación de herramientas técnicas. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 34. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/34>

- Universidad de Valparaíso. (2012). *Proyecto educativo de la Universidad de Valparaíso*. Recuperado el 25/10/2015 de http://divisionacademica.uv.cl/images/pregrado/proyecto_educativo.pdf
- Universidad de Valparaíso. (2013). Proyecto UVA 1311. Recuperado el 17/01/2020 de <https://convenios.uv.cl/images/convenios/UVA1311.pdf>
- Universidad de Valparaíso. (2014). Programa de aprendizaje colaborativo PAC. Recuperado el 17/01/2020 de <https://convenios.uv.cl/images/informes/1315/programas/PAC.pdf>
- Universidad de Valparaíso. (2015). Programa de Apoyo y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante (PASDIE). Recuperado el 17/01/2020 de <https://convenios.uv.cl/images/informes/1315/programas/PASDIE.pdf>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., & Romero, S. (2013). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(6), 87-112. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18172/con.530>
- Vanegas, G. A., Acuña, M., Cendejas, J. L., Benítez, M. E., & Ferreira, H. (2016). Diseño del sistema de información de control de tutoría y asesoría para mejorar el índice de eficiencia terminal en la Universidad Tecnológica de Morelia. *Volumen 2, Número 6, Octubre-Diciembre-2016*, 2(6), 35-44.
- Valenzuela, Jorge. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación* 46, 1-9.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Sociocultural theory. Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós. Recuperado el 25/10/2015 de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>

Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In: Blackmore C. (Eds.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer.

Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Netherlands: Ruud Moor Centrum.

Apéndice A

Pauta de observación Programa de Aprendizaje Colaborativo

Nombre:

Fecha:

Carrera:

Marque con una **X** en el casillero que corresponda de acuerdo con los siguientes criterios de evaluación. En el espacio de observaciones registre **todo** lo que parezca importante para aclarar sus apreciaciones.

Los criterios son:

1: **Nunca** está presente.

2: **A veces** está presente u ocasionalmente.

3: Se presenta **frecuentemente**.

4: Está **siempre** presente.

N/a: No aplica. (Es necesario justificar al aplicar este criterio).

Programa de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena

Indicadores	1	2	3	4	N/a
1. Genera y mantiene un ambiente de trabajo y colaboración en la CA.					
2. Toma medidas asertivas para resolver dificultades emergentes.					
3. Al inicio de la mentoría comunica a los estudiantes, con claridad, los temas a tratar y las actividades que realizarán, destacando la importancia y el propósito de estos.					
4. La metodología utilizada permite el desarrollo de un trabajo colaborativo en la CA.					
5. Desarrolla la mentoría de acuerdo con los objetivos y/o actividades sugeridas por el profesor tutor (ver planificación).					
6. Demuestra dominio de los contenidos.					
7. Revisa y monitorea regularmente el trabajo de la comunidad de aprendizaje.					
8. Considera las sugerencias, opiniones o dudas de los participantes de la CA.					
9. Se observa una participación activa de los estudiantes en la consolidación y organización del trabajo colaborativo.					
10. Se identifica un rol definido en los integrantes de la CA, que permite ejecutar las actividades de manera efectiva (por ejemplo: resolución de problemas, proyectos).					
11. El espacio donde se realiza la mentoría es apropiado.					

Otras observaciones/sugerencias/elementos destacados:

Apéndice B

Bitácora de mentorías

Nombre del mentor a cargo	
Carrera	

Sesión 1: Describe aquí las principales **actividades** desarrolladas en las sesiones semanales (temas abordados, actividades realizadas, obstáculos, logros, comentarios y observaciones).

--

Sesión 2: Describe aquí las principales **actividades** desarrolladas en las sesiones semanales (temas abordados, actividades realizadas, obstáculos, logros, comentarios y observaciones).

--

Apéndice C

Encuesta de Percepción Programa de Aprendizaje Colaborativo (PAC)

Estimado mentor:

Nos interesa tu opinión. Esta encuesta abarca los tres aspectos importantes del PAC (Satisfacción del Programa, Desempeño de Tutores y Autoevaluación).

Por favor responde marcando X en el casillero que corresponde a su opinión.

TA = Totalmente de acuerdo

PD = Parcialmente en desacuerdo

PA = Parcialmente de acuerdo

ED = En desacuerdo

CRITERIOS DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA	TA	PA	PD	ED
Las competencias adquiridas en este programa tendrán un impacto positivo en mi futuro desempeño profesional.				
Las capacitaciones desarrolladas en el transcurso de este pilotaje me facilitaron mi labor como mentor.				
Las competencias entregadas en las capacitaciones tuvieron un impacto positivo al momento de efectuar las mentorías.				
Los temas, tareas o trabajos desarrollados en las mentorías eran de mi total dominio.				
Los espacios físicos en los que se desarrollaron las jornadas de trabajo de la CA fueron los apropiados.				
Las mentorías se desarrollaron en un ambiente armónico que propiciaba el aprendizaje.				
El clima y ambiente que generó el PAC me ha permitido relacionarme de mejor forma con los estudiantes de la CA.				
El equipo de coordinación PAC me prestó apoyo en el desarrollo de mis labores como mentor.				
Recibí retroalimentación pertinente y a tiempo sobre mi labor como mentor, de parte del equipo de coordinación PAC.				
La carrera (profesores-tutores, director/jefe de carrera, secretarías, auxiliares, etc.) nos prestó apoyo para el buen desarrollo de la CA.				
Los canales de comunicación con el equipo de coordinación PAC fueron expeditos y permanentes.				

¿Consideras importante continuar implementando este programa?

SÍ NO ¿y por qué?

CRITERIOS DESEMPEÑO DE TUTORES	TA	PA	PD	ED
Los tutores me ayudaron y orientaron en mi trabajo como mentor.				
Los tutores me guiaron en el desarrollo del trabajo colaborativo.				
Los tutores respondían con buena disposición a mis preguntas.				
Los tutores se reunían con nosotros, los mentores, semanalmente.				
Los tutores nos proporcionaban los temas que desarrollábamos en las sesiones de trabajo de la CA.				
Los tutores nos apoyaron en el seguimiento de las CA.				
Los tutores estaban en constante comunicación con nosotros los mentores.				
Los tutores mostraron preocupación por nosotros como mentores.				
Los tutores ha sido un apoyo para mi desempeño como mentor.				

¿Recomendarías a los tutores que trabajaron contigo en este pilotaje para continuar trabajando en este programa?

SÍ NO ¿y por qué? _____

Programa de aprendizaje colaborativo en una universidad chilena

CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN	TA	PA	PD	ED
Los miembros de mi CA me reconocen como mentor.				
Asistí regular y puntualmente a la CA.				
Preparé cada una de mis sesiones de trabajo de la CA.				
Logré formar grupos de estudio entre los miembros de mi CA.				
Mi liderazgo fue significativo para mi CA.				
Respeté y valoré la participación de los miembros de mi CA.				
Entregué retroalimentación pertinente y constante a los integrantes de mi CA.				
Mantuve el liderazgo suficiente para que los miembros de mi CA asistieran regularmente a las CA.				
Motive a los miembros de mi CA a mejorar su rendimiento académico.				
Cumplí con los plazos y tareas solicitados por el equipo de coordinación PAC.				
Para el trabajo semanal, utilicé diferentes metodologías buscando la comprensión de los temas y su aplicación práctica.				

¿Te gustaría continuar trabajando en este programa?

SÍ NO ¿y por qué? _____

Para nosotros tu opinión es muy valiosa, por eso te invitamos a dejarnos tus comentarios o sugerencias.

Sugerencias y/o comentarios:

Muchas gracias.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 5, n.º 1, 2019, pp. 57-80. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

Predictores sociodemográficos de la satisfacción
con la vida en escolares de instituciones educativas públicas
de la ciudad de Arequipa

Sociodemographic Predictors of Satisfaction with Life
among Students from Public Educational Institutions
at Arequipa City

Walter L. ARIAS GALLEGOS
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú
warias@ucsp.edu.pe

Julio C. HUAMANI-CAHUA
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

Recibido: 2019.12.19

Aprobado: 2020.01.13

Resumen

Este estudio pretende analizar los factores sociodemográficos que predicen la satisfacción con la vida en una muestra de escolares de la ciudad de Arequipa, siguiendo los lineamientos teóricos de la Psicología Positiva. Se evaluó a una muestra de 872 estudiantes de 4.º y 5.º de media de cinco instituciones educativas de gestión pública, de los cuales el 46.9 % son varones y el 53.1 % mujeres. Se aplicó una ficha de datos sociodemográficos, además de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, que fue validada para la ciudad de Arequipa, de donde proviene la muestra (Arias Gallegos, Huamani-Cahua, & Caycho-Rodríguez, 2018). Los datos fueron procesados mediante el modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que el sexo y el colegio de procedencia tienen cierto poder predictivo sobre la satisfacción con la vida.

Palabras clave: satisfacción con la vida, psicología positiva, educación, datos sociodemográficos

Abstract

This study analyzes some sociodemographic factors, which could predict the satisfaction with life in a sample of high school students from Arequipa, following the theoretical frame of the Positive Psychology. We tested a sample of 872 students of 4th and 5th grade, from five public local high schools, who were 46.9 % males and 53.1 % females. A sociodemographic chart and the Satisfaction with Life Scale were applied, in the version validated to Arequipa City (Arias Gallegos, Huamani-Cahua, & Caycho-Rodríguez, 2018). The data was processed by structural equations modeling. The results indicate that sex and school have some predictive power over life satisfaction.

Keywords: satisfaction with life, positive psychology, education, sociodemographic data

La satisfacción con la vida suele considerarse como un componente del bienestar subjetivo y, en esa medida, es un importante indicador de la felicidad (Diener, 1984). Según Diener, la satisfacción con la vida se refiere al componente cognitivo del bienestar subjetivo, que implica un proceso de evaluación cognitiva de la satisfacción global de la vida de una persona (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). En otras palabras, la satisfacción con la vida es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva (Diener, 2000).

La satisfacción con la vida cambia a lo largo del proceso de desarrollo psicológico porque los intereses, las expectativas y las metas están sujetas a situaciones concretas en cada etapa de la vida (Fujita & Diener, 2005). En el estudio de Martínez (2004), por ejemplo, los adolescentes presentaron peores niveles de satisfacción con la vida, en comparación con grupos etarios mayores. En el estudio de Baird, Lucas y Donnellan (2010) se reportó un incremento de la satisfacción con la vida a partir de los cuarenta años. Otros estudios, sin embargo, no han encontrado diferencias en la satisfacción con la vida en función de la edad o el sexo, pero sí en función del estado civil, con valores más altos en las personas casadas (Alarcón, 2001; Seligman, 2006). Otras investigaciones han reportado que las mujeres tienen mayores niveles de satisfacción con la vida que los varones (Laca, Verdugo, & Guzmán, 2005; Puig, Rodríguez, Farrás, & Lluch, 2011); y en otros casos, los varones han obtenido puntuaciones más altas (Bernal, Daza, & Jaramillo, 2015).

La satisfacción con la vida se asocia positivamente con mayores logros profesionales, relaciones sociales positivas, ingresos económicos más altos y mejor rendimiento académico (Adler, 2017; Lyubomirsky, 2010). También se ha relacionado con la frecuencia con que se vivencian emociones positivas (Alarcón, 2000; Seligman, 2006; Vera, Grubits, López, & García, 2010), y particularmente con la resiliencia (Bernal, Daza, & Jaramillo, 2015; Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, & Conway, 2009), el optimismo (Chico & Ferrando, 2008) y la esperanza (Vuyk, 2013). La autoeficacia también se ha relacionado con la satisfacción con la vida (Caprara & Steca, 2005), así como un mejor estado de salud física (Barriopedro, Eraña, & Mallol, 2001; Jiménez, Zagalaz, Molero, Pulido, & Ruiz, 2013). La personalidad también se ha asociado con la satisfacción con la vida (Velásquez, Dioses, Chávez, Pomalaya, Cavero, Cabrera, Velásquez, & Egúsquiza, 2016) y esta con el bienestar social, lo que parece indicar que la satisfacción con la vida no se

desarrolla en un vacío social, sino que está influida por aspectos psicosociales (Zubieta & Delfino, 2011).

De hecho, el nivel socioeconómico también parece incidir en la satisfacción con la vida; aunque a nivel global se ha reportado que la gente de menores recursos es la que presenta niveles más altos de insatisfacción (Oishi, Diener, Lucas, & Suh, 1999), en nuestro país un reporte previo encontró que las personas de clase media eran quienes presentan mayores niveles de insatisfacción (Martínez, 2006). Esto se podría explicar por el hecho de que la clase media no cuenta con los privilegios de la clase alta y tampoco puede acceder a los beneficios sociales que otorga el Estado a las personas de nivel socioeconómico bajo. La satisfacción con la vida también registra diferencias en función de la nacionalidad de las personas, lo que supone ciertas particularidades culturales, históricas y sociales a la hora de vivenciar la satisfacción con la vida. Por ejemplo, Salgado (2006) encontró que los jóvenes universitarios de Paraguay tenían niveles de satisfacción con la vida más altos que sus pares peruanos y bolivianos, y que los jóvenes de Argentina poseen las puntuaciones más bajas entre las cuatro nacionalidades.

Ahora bien, con el fin de evaluar la satisfacción con la vida, Diener et al. (1985) diseñaron y validaron una escala de cinco ítems cuyas correlaciones ítem-test obtuvieron valores de .61 a .81, y una solución de un solo factor que explicaba el 66 % de la varianza total de la prueba. También se obtuvieron correlaciones moderadas y positivas con otras medidas de bienestar subjetivo y correlaciones inversas con variables psicopatológicas. La Escala de Satisfacción con la Vida de Diener se ha validado en diversas poblaciones de adultos y adultos mayores (Cabañero, Richart, Cabrero, Orts, Reig, & Tosal, 2004; Gouveia, Milfont, Da Fonseca, & de Miranda Coelho, 2009; López-Ortega, Torres-Castro, & Rosas-Carrasco, 2016; Padrós, Gutiérrez, & Medina, 2015; Requena, López, González, & Ortiz, 2009), en quienes se han encontrado relaciones entre la satisfacción vital y el bienestar social (Arita, 2005), la percepción de seguridad (Martínez-Ferrer, Ávila-Guerrero, Vera-Jiménez, Bahena-Rivera, & Musitu, 2006), y la recuperación de la salud (Corrigan, Kolakowsky-Hayner, Wright, Bellon, & Carufel, 2013), entre otras variables y contextos de la psicología aplicada. De hecho, existe una versión que valora la satisfacción con la vida en adultos en tres momentos en el tiempo: pasado, presente y futuro (Galiana, Gutiérrez, Sancho, Oliver, & Tomás, 2015), pero es poco conocida.

Son, sin embargo, pocas las investigaciones de la satisfacción con la vida en población infantil o adolescente, al menos en los países de América Latina (Castro, 2012). Por otro lado, la satisfacción con la vida se ha estudiado en contextos educativos en relación con la victimización escolar, encontrándose que los adolescentes con mayor autoestima y satisfacción con la vida tienen menor riesgo de ser víctimas de acoso, y que el clima familiar positivo favorece el desarrollo de la satisfacción con la vida (Povedano, Hendry, Ramos, & Varela, 2011). En ese sentido, la familia es una de las variables con mayor impacto en la satisfacción vital de los hijos, aun durante el periodo de la adolescencia (Luna, Laca, & Mejía, 2011). De hecho, los hijos de familias nucleares tienen mayor satisfacción con la vida y autoestima que aquellos que viven en familias monoparentales (Montoya & Landero, 2008). También se ha relacionado la satisfacción vital con la autoestima y el ajuste escolar, de modo que las valoraciones positivas que hace el profesor del alumno se relacionan con una mayor autoestima y niveles más altos de satisfacción (Martínez-Antón, Buelga, & Cava, 2007). También se ha visto que la satisfacción con la vida y la resiliencia tienen un efecto positivo combinado sobre la posibilidad de culminación de los estudios (Bernal, Daza, & Jaramillo, 2015). Finalmente, también se han establecido relaciones entre las metas académicas y la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes (Díaz & Martínez, 2004), así como con un mejor aprovechamiento del tiempo libre (Pavot & Diener, 1993).

En ese sentido, es importante considerar que la población infantil y adolescente representa una muestra importante, por cuanto es en edades tempranas que se forman los afectos tanto positivos como negativos. Así mismo, la formación de los afectos está muy vinculada con la formación de valores y la conducta prosocial, que ha sido asociada con la felicidad y el bienestar psicológico (Arias Gallegos, 2015a, 2015b). En ese sentido, a nivel de Latinoamérica, se pueden destacar los trabajos de María Cristina Richaud, quien ha puesto especial énfasis al estudio de las experiencias óptimas y el *flow* en adolescentes (Mesurado & Richaud, 2014), o los del grupo de Alfaro, que ha evaluado el bienestar subjetivo de población infantil de varios países de Latinoamérica (Casas, Alfaro, Sarriera, Bedin, Grigoras, Bălțătescu, Malo, & Sirlopú, 2015). Los estudios de Casullo sobre el bienestar psicológico en adolescentes son también importantes referentes, que se relacionan con el tema que nos ocupa (Casullo & Castro, 2000).

Así mismo, dada la importancia que tiene para la vida futura el desarrollo de las emociones positivas desde la infancia y la niñez es conveniente que la escuela se convierta en un espacio para su promoción mediante diversas técnicas y actividades pedagógicas (Oros, Manucci, & Richaud, 2011). En ese sentido, una crítica a la educación actual es que las escuelas priorizan mucho la formación cognitiva y dejan de lado la formación emocional, que en muchos casos es más decisiva para el futuro éxito de los estudiantes (Goleman, 1997), ya que el correcto ajuste emocional promueve la autorregulación del aprendizaje, la motivación intrínseca y las estrategias metacognitivas (Arias Gallegos, Galdos, & Ceballos, 2017). Desde la Psicología Positiva se han realizado diversas aplicaciones en el campo educacional que han buscado fomentar un mayor bienestar psicológico y satisfacción vital; son estas aplicaciones, a través de la experimentación de emociones positivas, el diseño de entornos educativos flexibles, la promoción del bienestar de los profesores y su adecuada formación, en sintonía con los principios de la Psicología Positiva (Palomera, 2017).

Un autor pionero en aplicar los conceptos y principios de la Psicología Positiva es Michael Fordyce (1977), quien aun antes de la formalización de la Psicología Positiva diseñó un programa para incrementar la felicidad en los estudiantes. Otro autor que ha propuesto la formación emocional en la escuela es Daniel Goleman (1997), a través de la creación de espacios para la expresión abierta de las emociones. Barbara Fredrickson (2009) también ha demostrado, experimentalmente, que la vivencia de emociones positivas en la escuela facilita el aprendizaje, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas. De hecho, la inteligencia emocional y el bienestar personal son excelentes predictores del rendimiento académico (Ferragut & Fierro, 2012) y de la felicidad en contextos de aprendizaje activo (Guerra, León, & Guerrero, 2015).

En la actualidad son ya varias las iniciativas que han desarrollado los conceptos clave de la Psicología Positiva en el campo de la educación, entre las que podemos mencionar el Programa de Resiliencia de la Universidad de Pennsylvania, el Curriculum de Psicología Positiva *Strath Haven* de Filadelfia (Adler, 2017), el *Geelong Grammar School* de Australia, el Programa *Smart Strengths* (Palomera, 2017), el Programa de Educación Emocional en Educación Primaria (Merchán, Bermejo, & González, 2014), el Grupo de Orientación Psicopedagógica de Barcelona y el Equipo Aulas Felices de

Navarra (Bisquerra & Hernández, 2017). Pero, si bien es importante poner énfasis a las emociones positivas en contextos educativos (Adler, 2017), también lo es contar con instrumentos validados para niños y adolescentes (Alfaro, Guzmán, García, Sirlopú, Gaudlitz, Oyanedel, & Oyanedel, 2015).

Por ejemplo, Seligson, Huebner y Valois (2003) crearon una escala para evaluar la satisfacción con la vida en estudiantes, que ha sido utilizada en varios estudios para evaluar sus propiedades psicométricas en niños de entre 10 y 12 años de edad (Alfaro et al., 2015; Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García, Reyes, & Gaudlitz, 2016). Para el caso de los adolescentes, la primera validación al español de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener fue realizada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000), quienes reportaron una estructura factorial unidimensional y un índice de consistencia interna de .84, mediante la prueba alfa de Cronbach. Otra escala utilizada en niños que valora constructos relacionados con la satisfacción con la vida es la de Afecto Positivo y Negativo (PANAS), que ha sido validada en varios países de Latinoamérica (González & Valdez, 2015), incluido el Perú (Casuso, Gargurevich, Van den Noorgate, & Van den Bergh, 2016).

La escala de satisfacción con la vida se ha utilizado en diversos estudios en Perú (Alarcón, 2000, 2001; Salgado, 2006; Martínez, 2004, 2006; Velásquez et al., 2016), pero solo unos pocos han estado orientados a la población adolescente (Salgado, 2009; Tarazona, 2005; Arias Gallegos et al., 2018). Así mismo, también son pocas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las emociones positivas en la escuela. Arbulú (2004), por ejemplo, aplicó un programa de estimulación de lenguaje positivo en padres de familia, cuyos hijos cursaban estudios secundarios, revelando que luego de cuatro sesiones hubo cambios favorables en la conducta verbal de los padres y de los hijos. En Arequipa, Sánchez (2015) aplicó un taller para mejorar la disciplina de estudiantes de primer grado de primaria, basándose en la pedagogía del amor y la ternura, registrando mejoras significativas en los valores de orden, respeto y responsabilidad.

Con respecto a la satisfacción con la vida en adolescentes, Tarazona (2005) encontró que los varones tienen puntuaciones más altas que las mujeres, y que los estudiantes de colegios públicos tienen un menor nivel de satisfacción con la vida que quienes provienen de colegios privados. En otro estudio, Salgado (2009) reportó, en estudiantes entre 15 y 18 años de nivel

secundario de colegios públicos de Lima, relaciones positivas y significativas entre la satisfacción con la vida, la resiliencia y el optimismo. Por otro lado, los trabajos de Martínez (2004, 2006) han revelado diferencias significativas en función de la edad de los participantes, en la satisfacción con la vida y la perspectiva temporal futura.

Todos estos estudios han tenido lugar en la ciudad de Lima, donde Alarcón (2000) realizó la primera valoración psicométrica de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en estudiantes universitarios, reportando adecuados valores de validez, pero bajos índices de confiabilidad. En provincias un estudio de Vallejos, Jara, Merino y Huiracocha (2016) implicó la evaluación de la satisfacción con la vida en 2 240 escolares de 3.º, 4.º y 5.º de secundaria de ocho regiones del Perú (Ancash, Ayacucho, Huancavelica, Huánuco, Ica, Junín, Lima y San Martín), reportándose que las mujeres presentan mayores niveles de satisfacción con la vida, al igual que quienes provienen de la región Junín. En Arequipa, recientemente, se presentó un reporte que da cuenta de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de Diener con adecuados indicadores de validez y confiabilidad en estudiantes de nivel secundario, y que los estudiantes varones y los de mayor edad son quienes presentan mayores niveles de satisfacción con la vida (Arias Gallegos et al., 2018). Por otro lado, algunos estudios han reportado que el sentido de vida de los escolares es muy bajo, con serias repercusiones para su proyecto de vida (Huamani-Cahua & Ccori, 2016). En otro estudio se encontró que en una muestra de 1 225 adolescentes entre 11 y 18 años, provenientes de colegios públicos y privados de la ciudad, poco más del 44 % cumple con los criterios psicométricos de sintomatología depresiva (Rivera, Arias Gallegos, & Cahuana Cuentas, 2017).

En consecuencia, en el presente estudio se pretende valorar el impacto de las condiciones sociodemográficas (sexo, edad, grado e institución educativa de procedencia) de los escolares de cinco colegios públicos de Arequipa, sobre la satisfacción con la vida. El presente estudio es por tanto de tipo predictivo (Ato, López, & Benavente, 2013).

Método

Muestra

La muestra estuvo conformada por 872 estudiantes de cinco instituciones educativas (dos de varones, dos de mujeres y una mixta), de ambos sexos de 14 a 18 años ($M = 15.47$, $DE = .80$). El 46.9 % son varones y el 53.1 % mujeres. El 50 % de los estudiantes tiene de 15 a 16 años. El 51.8 % fueron de 4.º de secundaria y el 48.2 % de 5.º de secundaria. Los colegios se seleccionaron de manera intencional, considerando la cantidad de alumnos; pero los estudiantes de 4.º y 5.º se seleccionaron por medio de métodos probabilísticos, aplicando la técnica de números aleatorios mediante la lista de asistencia de los estudiantes, en cada sección de ambos grados de estudio.

Instrumentos

Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), adaptada para muestra hispanoparlante por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). El instrumento mide la satisfacción con la vida a través de cinco ítems —de los cuales dos son inversos— y están dispuestos en una escala de respuesta tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo». Su índice de confiabilidad para la muestra peruana fue de .647, obtenido por el método de mitades partidas (Alarcón, 2000). Para el caso de muestras escolares de Arequipa se reportaron valores adecuados de validez y confiabilidad, con una estructura unidimensional y una confiabilidad con valores aceptables obtenida mediante el coeficiente omega (Arias Gallegos et al. 2018).

Procedimiento

Se obtuvieron los permisos de cinco instituciones educativas públicas de la ciudad, que abarcan poblaciones estudiantiles grandes, y se procedió a seleccionar la muestra. Para la aplicación de los instrumentos se solicitó la colaboración de los estudiantes informándoles acerca de los objetivos de la investigación, recalcando la importancia de la sinceridad en sus respuestas. Todos los estudiantes participaron voluntariamente y firmaron un

consentimiento informado. Los datos fueron recogidos entre los meses de agosto y octubre del 2016.

Análisis de datos

Se realizó el modelo de ecuaciones estructurales con el programa estadístico AMOS versión 23 (Arbuckle, 2014). Se empleó el método de máxima verosimilitud (ML) (Lara, 2014), ya que se cumplió el supuesto de la normalidad multivariada (Pérez & Medrano, 2010) y el coeficiente de Mardia (1970) (< 70). Se verificó el modelo a través de las medidas de bondad de ajuste. Se propuso utilizar el criterio $\chi^2/df < 2$ o $\chi^2/df < 5$ como medida de ajuste (Schumacker & Lomax, 2004). El Índice de Bondad de Ajuste (GFI) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) donde los valores superiores a .90 indican buen ajuste (Byrne, 2000). El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), donde los valores de hasta .08 indican un ajuste razonable (Kline, 2005). Finalmente, se estimó la fiabilidad por medio del Omega (ω) (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Resultados

La tabla 1 muestra el análisis descriptivo de los ítems, demostrando que el ítem tres ($M = 3.86$) y el ítem cuatro ($M = 3.74$) son los que presentan medias aritméticas más altas. A diferencia del ítem cinco ($M = 3.14$) que presenta la media aritmética más baja y con mayor dispersión. Así mismo, los índices de asimetría y curtosis no son excesivamente elevados, estuvieron por debajo a ± 1.5 (Pérez & Medrano, 2010) y la prueba de Normalidad Multivariada (Coeficiente de Mardia) fue de 9.579 (< 70). La confiabilidad de las variables latentes se estimó mediante el cálculo del coeficiente Omega $\omega = .801$, cuyos valores $> .80$ indican adecuada confiabilidad (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Predictores sociodemográficos de la satisfacción con la vida en escolares

Tabla 1
Análisis descriptivo de los datos

Ítems	M	DE	IC (95 %)	g ₁	g ₂
1. En la mayoría de los aspectos de mi vida es como yo quiero que sea.	3.52	1.12	3.444, 3.593	-.517	-.405
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas.	3.63	1.05	3.564, 3.704	-.575	-.248
3. Estoy satisfecho con mi vida.	3.86	1.18	3.782, 3.939	-.877	-.131
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	3.74	1.08	3.667, 3.810	-.700	-.074
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada.	3.14	1.40	3.049, 3.235	-.187	-1.201

Nota: n = 872; M = Media; IC (95 %) = Intervalo de Confianza al 95 %; DE = Desviación estándar; g₁ = Asimetría; g₂ = Curtosis

Al realizar el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM), los índices de bondad de ajuste indican el modelo de satisfacción con la vida explicadas por las variables: edad, grado de estudios (4.º y 5.º de secundaria), tipo de institución educativa (varones, mujeres y mixta), sexo. Se dieron los siguientes valores: $\chi^2/df = .465$; GFI = .998; CFI = 1.00; RMSEA = 0.000. Se observa además que las variables edad, grado de estudios, institución educativa y sexo no explican la variable satisfacción con la vida ($p < .05$). Sin embargo, la variable edad mantiene una correlación nula con el ítem tres ($r = -.08$) (Estoy satisfecho con la vida). Así mismo, el ítem cuatro (Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes) son explicadas por el sexo y tipo de institución educativa, donde el sexo femenino (colegio de mujeres) presenta puntajes más altos (figura 1).

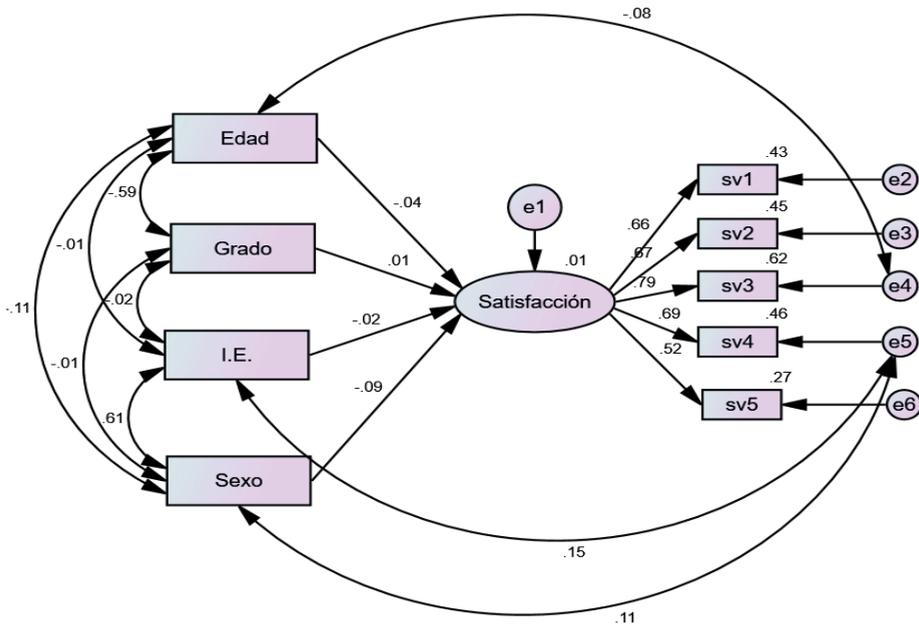


Figura 1. Modelo de Ecuaciones Estructurales para las variables demográficas que explican la Satisfacción con la Vida en adolescentes de la ciudad de Arequipa.

Discusión

Los resultados de nuestra investigación señalan que los factores sociodemográficos considerados (sexo, edad, grado de instrucción, colegio de procedencia) no tienen impacto en la satisfacción con la vida de los estudiantes de colegios públicos de la región Arequipa. Sin embargo, vemos que el sexo femenino y la institución educativa de procedencia tienen cierto impacto en el ítem cuatro de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener.

Esto sugiere que las mujeres tienen mayor satisfacción con la vida, en cuanto consideran que han obtenido lo que han deseado. Así mismo y en relación a esto, los colegios donde estudian mujeres bajo un esquema de educación diferenciada presentan los puntajes más altos en esta variable. Estos resultados son semejantes a los reportados por Vallejos et al. (2016) en diversas regiones del país, pero difieren de los datos encontrados por Arias Gallegos et al. (2018) para la ciudad de Arequipa. Debemos considerar que algunos

estudios hechos en el Perú sobre satisfacción con la vida muestran resultados en los que no existen diferencias significativas entre varones y mujeres (Alarcón, 2001; Salgado, 2009).

Por otro lado, es posible que el tipo de gestión, pública o privada, de las instituciones educativas, tenga algún impacto, como lo han señalado los trabajos de Tarazona (2005) y Salgado (2009) en estudiantes peruanos. En nuestro caso, todos los estudiantes provienen de instituciones públicas, por lo que no es posible valorar diferencialmente la variable tipo gestión del colegio.

Ahora bien, el hecho de que las estudiantes mujeres tengan puntuaciones más altas que los varones puede deberse al efecto de la educación diferenciada, ya que la mayoría proviene de instituciones educativas para señoritas, y como ha sido reportado en estudios realizados en la ciudad de Arequipa (Gordillo, Cahuana Cuentas, & Rivera, 2016), las mujeres suelen beneficiarse más que los varones de la educación diferenciada.

Una explicación a este dato viene del hecho de que las mujeres son más disciplinadas y se focalizan más en conseguir sus metas académicas y profesionales (Calvo, 2008; Arias Gallegos, 2015a, 2015b). En ese sentido, estudios realizados en el ámbito laboral también señalan que, a pesar de tener mayor conflicto trabajo-familia y contar, en muchos casos, con condiciones desiguales y desfavorables de trabajo, las mujeres suelen sentirse más satisfechas con su trabajo que los varones (Arias Gallegos & Justo, 2013).

Con respecto a la edad, esta variable no tuvo efecto alguno en la satisfacción con la vida y las correlaciones obtenidas con el ítem tres de la Escala de Satisfacción, son muy bajas. Otros estudios de corte correlacional tampoco encontraron relaciones entre la edad y la satisfacción con la vida en muestras de estudiantes peruanos (Alarcón, 2001; Salgado, 2009). En otras investigaciones, con muestras que tienen un rango mucho mayor de edad, se ha señalado que la edad se correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida (Martínez, 2004; Baird, Lucas, & Donnellan, 2010).

Finalmente, al igual que la edad, el grado de instrucción tampoco tuvo efecto alguno en la satisfacción con la vida, posiblemente porque ambas variables están íntimamente relacionadas ya que, a mayor grado escolar, mayor será la edad de los estudiantes; sin embargo, los últimos años de la etapa escolar,

y quizá el quinto año de educación secundaria, tienen una importancia trascendente porque implica el cierre de la etapa escolar y la formulación de un proyecto de vida futuro que implica tomar decisiones importantes sobre lo que se va a hacer después: continuar con estudios superiores, trabajar, apoyar a la familia, etc.

Si consideramos que los estudiantes que participaron de este estudio provienen de instituciones educativas públicas, la satisfacción de sus necesidades, mediadas por el factor económico, debe ser limitado; así como sus posibilidades de llevar a cabo estudios superiores, ya sea en la universidad o en institutos tecnológicos. Alarcón (2005), por ejemplo, reportó que el nivel socioeconómico de la población económicamente activa tenía un efecto positivo moderado sobre la satisfacción con la vida. En Arequipa, Gamero (2013) reportó que la satisfacción laboral y la felicidad de una muestra de trabajadores de la ciudad de Arequipa estaban mediadas por factores socioeconómicos.

Lamentablemente, algunas de las limitaciones del presente estudio, como la cantidad de variables socioeconómicas consideradas, el no haber evaluado a estudiantes de colegios privados y de otros ciclos de estudio inferiores al 4.º y 5.º de media, no nos permiten arribar a datos concluyentes. Sin embargo, a pesar de las limitaciones señaladas, el presente estudio hace un pequeño aporte al entendimiento de la satisfacción con la vida, en función de ciertas variables sociodemográficas. Es necesario, empero, profundizar más sobre este tema, pues todavía son pocos los estudios realizados en el Perú que exploren los determinantes de la satisfacción con la vida en escolares y, sobre todo, en las regiones de la sierra peruana.

Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2821
- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas con la felicidad. *Persona*, 3, 147-157.

- Alarcón, R. (2001). Relaciones entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(1), 27-46.
- Alarcón, R. (2002). Fuentes de felicidad: ¿Qué hace a la gente feliz? *Revista de Psicología* 20(2), 169-196.
- Alarcón, R. (2005). Efectos de los niveles socioeconómicos sobre la felicidad. *Teoría e Investigación Psicológica*, 14, 91-112
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Gaudlitz, L., Oyanedel, J., & Oyanedel, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-42. doi: 10.11144/javeriana.upsy14-1.ppeb
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F., & Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner, en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392.
- Arbuckle, J. (2014). *IBM SPSS Amos 23 User´s Guide*: IBM.
- Arbulú, R. (2004). Efectos de un entrenamiento en lenguaje positivo en un grupo de padres de familia. *Revista de Investigación en Psicología*, 7(2), 11-26.
- Arias Gallegos, W. L. (2015a). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
- Arias Gallegos, W. L. (2015b). Estudio de los valores y el juicio moral en el Perú: una propuesta para la educación. *Educationis Momentum*, 1(1), 33-59.
- Arias Gallegos, W. L., & Justo, O. (2013). Satisfacción laboral en trabajadores de dos tiendas por departamento: Un estudio comparativo. *Ciencia & Trabajo*, 15(47), 41-46.

- Arias Gallegos, W. L., Galdos, D., & Ceballos, K. D. (2017). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación de la Universidad Católica San Pablo. *Journal of Learning Styles*. (Artículo sometido a revisión).
- Arias Gallegos, W. L., Huamani-Cahua, J. C., & Caycho-Rodríguez, T. (2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 6(1). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.206>
- Arita, B. Y. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Baird, B. M., Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2010). Life satisfaction across the lifespan: Findings from two nationally representative panel studies. *Social Indicators Research*, 99(2), 183-203.
- Barriopedro, M. I., Eraña, I., & Mallol, L. (2001). Relación de la actividad física con la depresión y satisfacción con la vida en la tercera edad. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 239-246.
- Bernal, T., Daza, C., & Jaramillo, P. (2015). Satisfacción con la vida y resiliencia en jóvenes en extraedad escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 8(2), 43-53.
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2822
- Brown, F. G. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México D.F., México: Manual Moderno.

- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 53-80.
- Byrne, B. (2000). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS* (2.^a ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cabañero, M. J., Richart, M., Cabrero, J., Orts, M. I., Reig, A., & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.
- Calvo, M. (2008). *Hombres y mujeres: Cerebros y educación. Las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. España: Almuzara.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(21), 191-217.
- Casas, F., Alfaro, J., Sarriera, J. C., Bedin, L., Grigoras, B., Bălțătescu, S., Malo, S., & Sirlopú, D. (2015). El bienestar subjetivo en la infancia: estudio de la comparabilidad de 3 escalas psicométricas en 4 países de habla latina. *Psicoperspectivas*, 14(1), 6-18.
- Castro, A. (2012). La psicología positiva en América Latina. Desarrollos y perspectivas. *Psciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 108-116.
- Casullo, M., & Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18(2), 36-68.
- Casuso, L., Gargurevich, R., Van den Noorgate, W., & Van den Bergh, O. (2016). Psychometric properties of the Positive and Negative Affect Scale for Children (PANAS-C) in Peru. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(2), 170-185.

- Chico, E., & Ferrando, P. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3), 408-412.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. doi: 10.1037/a0015952
- Corrigan, J. D., Kolakowsky-Hayner, S., Wright, J., Bellon, K., & Carufel, P. (2013). The Satisfaction with Life Scale. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 28(6), 489-491.
- Díaz, J. F., & Martínez, P. (2004). Metas y satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(1), 121-149.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.
- Fredrickson, B. (2009). *La vida positiva. Cómo superar las emociones negativas y prosperar*. Bogotá: Editorial Norma.
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 158-164.

- Galiana, L., Gutiérrez, M., Sancho, P., Oliver, A., & Tomás, J. M. (2015). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de Satisfacción Temporal con la Vida (TSLS): un estudio en mayores que acuden a programas universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 335-344. doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.136
- Gamero, H. Y. (2013). La satisfacción laboral como dimensión de la felicidad. *Ciencia & Trabajo*, 15(47), 94-102.
- González, N. I., & Valdez, J. L. (2015). Validez de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS) en niños. *Liberabit*, 21(1), 37-47.
- Gordillo, E. G., Cahuana Cuentas, M., & Rivera, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Da Fonseca, P. N., & de Miranda Coelho, J. A. P. (2009). Life satisfaction in Brazil: Testing the psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) in five Brazilian samples. *Social Indicators Research*, 90(2), 267.
- Guerra, J., León, B., & Guerrero, E. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Journal of Learning Styles*, 8(15), 91-112.
- Huamani-Cahua, J. C., & Ccori, J. (2016). Respuesta al sentido de vida en adolescentes. *Revista de Psicología de Arequipa*, 6(1), 331-348.
- IBM. (2011). *IBM SPSS Statistics (Version 20)* [programa informático en CD-ROM].
- Jiménez, J. A., Zagalaz, M. L., Molero, D., Pulido, M., Ruiz, J. R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 429-436.
- Jöreskog, K. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34, 183-202.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York, NY: Guilford Press.
- Laca, F. A., Verdugo, J. C., & Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 325-336.
- Lara, A. (2014). *Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R*. España: Universidad de Granada.
- López-Ortega, M., Torres-Castro, S., & Rosas-Carrasco, O. (2016). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale (SWLS): secondary analysis of the Mexican Health and Aging Study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 14(1), 170.
- Luna, A. C., Laca, F. A., & Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26.
- Lyubomirsky, S. (2010). *La ciencia de la felicidad*. Buenos Aires: Urano.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Martínez, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2), 215-252.
- Martínez, P. (2006). Perspectiva futura del Perú y el nivel de satisfacción con él. *Liberabit*, 12, 113-121.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Ávila-Guerrero, M. E., Vera-Jiménez, J. A., Bahena-Rivera, A., & Musitu, G. (2006). Satisfacción con la vida,

victimización y percepción de inseguridad en Morelos, México. *Salud Pública de México*, 58(1), 16-24.

Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & González, J. D. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en educación primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99.

Mesurado, B., & Richaud, M. C. (2014). Optimal experience in Argentinean children and adolescents. En A. Castro (Ed.), *Positive Psychology in Latin America, Cross-cultural advancements in Positive Psychology*, 161-168. USA: Springer.

Montoya, I., & Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.

Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfactions: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 980-990.

Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.

Padrós, F., Gutiérrez, C. Y., & Medina, M. A. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223-232.

Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-71. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2823

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.

Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.

- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Puig, M., Rodríguez, N., Farrás, J., & Lluch, M. T. (2011). Calidad de vida, felicidad y satisfacción con la vida en personas ancianas de 75 años atendidas en un programa de atención domiciliaria. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 19(3), 1-8.
- Requena, C., López, V., González, R., & Ortiz, T. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en mujeres mayores activas. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 44(3), 146-148.
- Rivera, R., Arias, W. L., & Cahuana, M. (2017). Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa, Perú. *Revista Chilena de Neuropsiquiatria*. (Artículo sometido a revisión).
- Salgado, A. C. (2006). Felicidad en estudiantes de universidades nacionales de Perú, Bolivia, Paraguay y Argentina. *Cultura*, 20(1), 531-552.
- Salgado, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Sánchez, M. (2015). Efectos de un taller basado en la pedagogía del amor y la ternura para mejorar la disciplina en estudiantes de primer grado de primaria de una escuela arequipeña. *Educationis Momentum*, 1(1), 61-81.
- Santisteban, C. (2009). *Principios de Psicometría*. Madrid: Síntesis.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2.^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Seligman, M. E. P. (2006). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.

- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Velásquez, C., Dioses, A., Chávez, J., Pomalaya, R., Cavero, V., Cabrera, S., Velásquez, N., & Egúsquiza, B. (2016). Personalidad y satisfacción por áreas vitales en estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(1), 81-97.
- Vallejos, J., Jara, E., Merino, M., & Huiracocha, E. (2016). Satisfacción con la vida en escolares en algunas regiones del Perú. *PsiqueMag*, 5(1), 185-197.
- Vázquez, J. (2013). Modelos de ecuaciones estructurales en Psicología. Universidad Politécnica de Valencia - Departamento de Matemática Aplicada. Recuperado de: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/44523/Vazquez_Molina_Joan_TFM_Investmat.pdf?sequence=1
- Ventura-León, J., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-62.
- Vera, J. A., Grubits, H. B., López, P., & García, D. (2010). Satisfacción con la vida y afectos positivos en jóvenes universitarios. *Revista Psicología e Saúde*, 2(1), 24-41.
- Vuyk, M. A. (2013). Esperanza y satisfacción con la vida en estudiantes de Psicología en Paraguay. *Eureka*, 10(1), 16-27.

Zubieta, E., & Delfino, G. (2011). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol. 5, n.º 1, 2019, pp. 81-100. ISSN (impr.): 2414-1364; (online): 2517-9853

Habilidades sociales según edad y sexo en adolescentes
de una institución educativa pública de Arequipa

Social Skills According to Age and Gender among
Adolescents from a Public School from Arequipa

Julio C. HUAMANI-CAHUA
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú
jchuamani@ucsp.edu.pe

José Manuel CALIZAYA LÓPEZ
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

Roberto CERVANTES RIVERA
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

Recibido: 2020.01.13

Aprobado: 2020.02.15

Resumen

La capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y solucionar problemas sociales y emocionales implica para los adolescentes poseer habilidades sociales básicas, avanzadas e instrumentales, que es necesario indagar y analizar para ver si existen diferencias con respecto a la edad y el sexo. Con la finalidad de aportar evidencia empírica al respecto, se evaluó a doscientos treinta estudiantes del 1.º al 5.º grado de educación secundaria, cuyas edades son de doce a diecisiete años, de ambos sexos, de una institución educativa pública de la ciudad de Arequipa. El instrumento utilizado fue la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Los resultados indican un nivel promedio de habilidades sociales y diferencias estadísticamente significativas de TE, pequeño en la dimensión planificación, donde las mujeres presentan puntajes más altos que los varones. Con respecto a la edad se obtuvieron correlaciones significativas positivas débiles con las primeras habilidades sociales (habilidades sociales básicas) y con las habilidades sociales en general.

Palabras clave: habilidades sociales, adolescentes, psicología educativa, sexo, edad

Abstract

The ability to establish satisfactory interpersonal relationships and solve social and emotional problems implies having basic, advanced and instrumental social skills for adolescents, which is necessary to investigate and analyze to see if there are differences respect to age and sex. In order to provide empirical evidence in this regard, 230 students from the first to the fifth grade of secondary education, whose ages are 12 to 17 years, of both sexes, of a public educational institution in the city of Arequipa, were evaluated. The instrument used was Goldstein's Social Skills Checklist. The results indicate an average level of social skills and statistically significant differences of small TE in the planning dimension, where women have higher scores than men. Respect to age, weak positive significant correlations were obtained with the first social skills (basic social skills) and with social skills in general.

Keywords: social skills, adolescents, educational psychology, sex, age

Las relaciones sociales son una parte esencial de la actividad humana que requieren diversas herramientas y destrezas inexorables para la comunicación asertiva entre iguales (Carrillo, 2015; Garcés, Santana, & Feliciano, 2012), además estas herramientas permitirán identificar el componente social que se encuentra presente en todos los ámbitos de la vida de la persona y analizarlo mediante la psicología social (Ovejero, 2007).

En torno a las facultades y capacidades que intervienen en la interacción social, es decir, las habilidades sociales, han surgido en el siglo XXI innumerables estudios (Morales, 2017; Müggenburg, Rivero-Rosas, & Juárez-García, 2016; Valera-Pozo, Buil-Legaz, Rigo-Carratalá, Casero-Martínez, & Aguilar-Mediavilla, 2016; Salvador, De la Fuente & Álvarez, 2009; Eceiza, Arrieta, & Goñi, 2008) y una extensa difusión de obras (De la Cruz, 2013; Roca, 2005; De la Paz, Monjas, & Benito, 2000; Gismero, 2000; Gil & León, 1998).

Cabe resaltar que existen múltiples definiciones para las habilidades sociales debido a su compleja naturaleza (Lacunza & Contini, 2011; Roca, 2005; Peñafiel & Serrano, 2010; Rosentreter, 1996); sin embargo, apelando a la literatura, conceptualizaremos las habilidades sociales como el conjunto de comportamientos y conductas, verbales y no verbales, realizadas en un contexto interpersonal que permiten interactuar con los demás, transmitir el sentir, pensar, desear u opinar, dando como resultado la aceptación de los demás (Monjas, 1992; Caballo, 1986; Combs & Slaby, 1977), así mismo estas habilidades se pondrán en práctica en diversas actividades que irán de un nivel básico a un nivel avanzado o instrumental (Goldstein, 1978).

Así pues, es consistente reconocer la importancia que tienen las habilidades sociales en la vida de las personas (Villareal, 2016), estas habilidades serán aprendidas y potenciadas desde los primeros años de vida y permitirán la asimilación y abstracción de los papeles y normas sociales, necesarias para el buen funcionamiento social y la correcta adquisición de la competencia social (Peñafiel & Serrano, 2010).

Dicho de otra manera, las habilidades sociales estarán presentes a lo largo de toda la vida de la persona, puesto que en toda situación ocurre

la comunicación y relación con los demás, debido a la naturaleza social de las personas (Martín et al., 1999); por eso no es extraño que en la última década se realizaran múltiples estudios acerca del constructo «habilidad social», algunos centrándose en los primeros años de vida del infante (González, 2014; Camacho, 2012; Llanos, 2006), sin embargo, otros autores (Lacunza & Contini, 2011; Coronel, Levin, & Mejail, 2011; Zavala, Valadez, & Vargas, 2008) focalizan su objeto de estudio en la adolescencia, ya que precisamente en esta etapa las habilidades sociales se potencian y desarrollan por la presencia de contextos que rodean al adolescente, como la escuela y la familia, por lo que se hace importante brindar experiencias positivas dentro de ambos entornos.

Hay que destacar que las habilidades sociales son un constructo multi-dimensional y han sido estudiadas desde múltiples perspectivas, así mismo existen diversos esquemas acerca de su clasificación, uno de ellos propuesto por Pelechano (1984), en el que se señalan tres dimensiones: la apelación al valor de sabiduría del grupo, estrategias de afrontamiento y habilidades de solución de problemas interpersonales. Por otro lado, Monjas (1997) indica seis habilidades sociales: interacción social básica, para hacer amigos, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, solución de problemas y habilidades para relacionarse con los adultos. Conociendo esta amplia variedad y considerando algunas similitudes entre las diversas tipologías, el siguiente estudio optó por la propuesta de Goldstein (1978) que señala seis tipos de habilidades sociales: básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, de planificación, para hacer frente al estrés y como alternativas a la agresión; además este modelo es aplicable en sujetos de doce años a más, por esta razón la muestra del estudio estará conformada por estudiantes adolescentes de educación secundaria.

Respecto a las primeras habilidades sociales, diversos autores (González, 2017; Suárez, 2006) señalan que el estilo de comunicación femenino, incluso desde la adolescencia, estará cargado de facilidad de palabra y conversaciones con mayor fluidez; no obstante, el estilo de comunicación masculino se enmarca en un periodo muy escaso de tiempo, y su discurso versará en temas de poca profundidad, dejando de lado los temas personales (Valero, 2001).

En cuanto a las habilidades sociales avanzadas consideremos que la adolescencia es un proceso de cambios fisiológicos, personales y emocionales (Quiroga, 2004; Garbarino, González, & Faragó, 2010), por lo que Oliva, Rivera, González y León (2009) señalan que los adolescentes con problemas de conducta y que no fueron tratados desde la infancia o pubertad despliegan mayor número de comportamientos agresivos, sobre todo cuando se encuentran en compañía de sus amigos: estos comportamientos pueden generar trastornos de conducta que les impide seguir instrucciones y normas sociales (Matalli, Andión, Valls, Cañete, Pardo, & Ferrer, 2016).

Por otra parte, hay que destacar la importancia de la inteligencia emocional, íntimamente ligada al éxito personal y social (Zavala et al., 2008), y nos permitirá tener una mejor conciencia de los sentimientos y emociones propios (Gutiérrez & Expósito, 2015). De igual forma Lopes, Salovey y Straus (2003), así como Bachard y Hakstian (2004), confirman que el manejo adecuado y asertivo de las emociones juega un papel importante en las relaciones con los demás y la competencia social.

Investigaciones similares (Morales, Benítez, & Agustín, 2013; Coleman & Hendry, 2003) revelan que los adolescentes tienden a afrontar las situaciones en mayor proporción que los adultos, así mismo González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002) aseveran que son las adolescentes mujeres las que poseen un mayor compendio de estrategias de afrontamiento; sin embargo, los varones son los que poseerán la mayor habilidad para afrontar los problemas. Por el contrario, Senra (2010) y Herrero (2003) demostraron que los adolescentes que consumen alcohol poseen baja capacidad para hacerle frente a la presión del grupo y una deficiente defensa de sus propios derechos, contradiciendo lo obtenido por Coppari et al., (2012).

El presente estudio ha tomado en cuenta la evidencia teórica y empírica de las habilidades sociales ya mencionadas; y considerando que estas habilidades son las encargadas de mejorar la relación con los demás, permitiendo la integración e interacción social, se ha planteado como objetivo describir las habilidades sociales de estudiantes adolescentes de educación secundaria de una institución educativa de la ciudad de Arequipa, en función de las características sociodemográficas.

Método

Participantes

El estudio se realizó con una muestra intencional de 230 estudiantes del 1.º al 5.º grado de educación secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Arequipa. La edad ($M = 14.16$, $DE = 1.55$), en un rango de doce a diecisiete años. El 48.7 % fueron mujeres y el 51.3 % hombres.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue la Lista de Chequeo de las Habilidades Sociales de Goldstein (1980), adaptada, validada y estandarizada para Perú por Tomas (1995), consta de 50 ítems de una escala graduada de 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (a menudo) y 5 (siempre), que comprende seis dimensiones: primeras habilidades sociales (ítems 1 a 8), habilidades sociales avanzadas (ítems 9 a 14), habilidades relacionadas con los sentimientos (ítems 15 a 21), habilidades alternativas a la agresión (ítems 22 a 30), habilidades para hacer frente al estrés (ítems 31 a 42) y habilidades de planificación (ítems 43 a 50). La tipificación está hecha en una escala de eneatis, la significación de los niveles bajos (eneatis 1, 2 y 3), así como de los niveles medios (eneatis 4, 5 y 6) y de los niveles altos (eneatis 7, 8 y 9). Las evidencias de validez que presentó el instrumento fueron la correlación escala-test, test-retest, encontrando buenos índices de validez, así mismo presentó un Coeficiente Alpha de Cronbach de 0.92.

Procedimiento

Se realizó el permiso para aplicar el instrumento con el director y se coordinaron los horarios de aplicación con los profesores de cada uno de los salones. Los datos se recogieron en el año 2018 de forma individual, previo consentimiento informado de los profesores y el asentimiento de los estudiantes.

Análisis de datos

Para analizar la información se utilizó el *software* gratuito JASP (JASP Team, 2018). Se calcularon estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, asimetría y curtosis) para analizar la distribución de los datos, se consideró valores de asimetría y curtosis dentro del umbral ± 1.5 como indicadores de normalidad (George & Mallery, 2001). Posteriormente se realizó el análisis descriptivo de los datos, se tuvo en cuenta la tipificación en eneatipos propuesta por Tomas (1995). Para comparar la variable y sus dimensiones según sexo se utilizó la prueba estadística *t de Student* para muestras independientes, con su tamaño del efecto respectivo, *coeficiente d* de Cohen (1988), los valores de .20, .50 y .80 indican un TE pequeño, moderado y grande respectivamente (Ferguson, 2009). Para las diferencias de la variable por grado de estudios se usó la prueba estadística del ANOVA de un factor, su tamaño del efecto fue el coeficiente eta cuadrado (η^2), los valores de .01, .06 y .14 indican un TE pequeño, moderado y grande (Cohen, 1992), para correlacionar la variable según la edad se utilizó la *r* de Pearson.

Resultados

El estudio exploró las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria (tabla 1), se encontró que el 61.7 % están en el nivel promedio, un 18.7 % en el nivel alto y un 19.6 % en el nivel bajo, es decir que, de cada diez estudiantes, solo dos presentan habilidades sociales en el nivel alto.

Tabla 1

Descriptivos de los niveles de las habilidades sociales

Nivel	<i>f_i</i>	<i>hi %</i>
Alto	43	18.7
Promedio	142	61.7
Bajo	45	19.6
Total	230	100.0

La tabla 2 muestra las diferencias de las habilidades sociales y sus dimensiones en hombres y mujeres. Se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas en la variable habilidades sociales y en sus

dimensiones; sin embargo, en la dimensión habilidades de planificación, a pesar de no existir diferencias significativas ($t(228) = 1.478; p = .141$), existe un tamaño del efecto (TE) $d = 0.2$, que indicaría un efecto pequeño, es decir, las estudiantes mujeres tendrían ligeramente mejores habilidades relacionadas al establecimiento de objetivos, toma de decisiones y resolución de problemas que los hombres.

Tabla 2
Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en las dimensiones y habilidades sociales según sexo

Dimensiones de las habilidades sociales	Hombres	Mujeres	Prueba de Levene				d
	(n = 118)	(n = 112)	F	p	t(228)	p	
Primeras habilidades sociales	M(12.8)	M(12.5)	.19	.67	.293	.77	.04
Habilidades sociales avanzadas	62.5 (11.1)	61.5 (13.3)	4.89	.03	-.618	.537	.08
Habilidades relacionadas con los sentimientos	61.1 (13.2)	62.4 (15.2)	4.92	.03	.705	.481	.09
Habilidades alternativas a la agresión	64.4 (12.7)	63.4 (14.1)	.74	.39	-.546	.586	.07
Habilidades para hacer frente al estrés	63.2 (12.6)	63.1 (13.8)	.93	.34	-.064	.949	.01
Habilidades de planificación	64.3 (14.6)	67.2 (15.3)	.47	.49	1.478	.141	0.2
Habilidades sociales	62.4 (9.8)	62.9 (10.9)	1.09	.30	.324	.747	.04

Nota: n = tamaño muestral; M = promedio; DE = Desviación estándar; t = t de Student; p = p valor; d = d de Cohen (tamaño del efecto).

En la tabla 3 se muestra las diferencias de las habilidades sociales y sus dimensiones según grado de estudio. Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) y de tamaño de efecto pequeño ($TE < .06$) en las dimensiones: habilidades alternativas a la agresión; habilidades para hacer frente al estrés, donde los estudiantes de 4.º de secundaria son los que mayor puntuación presentan; sin embargo, en la dimensión habilidades sociales avanzadas no existen diferencias estadísticamente significativas ($p = .235$), pero existe TE pequeño, que indicaría que los estudiantes de 4.º de secundaria presentan mayores puntajes que los otros grados. Así mismo, en las dimensiones primeras habilidades sociales, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades de planificación y la variable habilidades

sociales existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) de tamaño de efecto moderado ($TE < .14$), donde los estudiantes de 3.º y 4.º presentan puntajes altos en comparación a los otros grados de estudio.

Tabla 3

Descriptivos y análisis inferencial de diferencias en las dimensiones y habilidades sociales según grado de estudios

Dimensiones de las habilidades sociales	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	F(4, 225)	p	η^2
	(n = 53)	(n = 35)	(n = 43)	(n = 44)	(n = 55)			
	M(DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)			
Dimensión 1	55.4 (15.2)	57.1 (12.1)	61.3 (12.1)	64.3 (9.5)	59.1 (11.7)	3.724	.006	.062
Dimensión 2	63.0 (13.5)	60.5 (13.0)	61.3 (9.8)	65.2 (10.0)	60.0 (13.6)	1.40	.235	.024
Dimensión 3	59.2 (16.1)	57.0 (12.7)	64.4 (10.7)	68.7 (13.2)	59.5 (14.4)	5.048	.001	.082
Dimensión 4	60.7 (14.0)	61.5 (17.1)	66.7 (11.7)	68.9 (11.3)	62.4 (11.6)	3.389	.010	.057
Dimensión 5	60.6 (11.6)	61.2 (14.4)	66.4 (13.8)	67.6 (9.5)	60.7 (14.7)	3.16	.015	.053
Dimensión 6	62.4 (16.3)	63.2 (16.9)	72.7 (14.0)	67.0 (11.1)	64.0 (14.4)	3.623	.007	.061
Habilidades sociales	60.2 (10.9)	60.1 (11.6)	65.5 (8.9)	67.0 (7.6)	61.0 (10.6)	4.643	.001	.076

Nota: n = tamaño muestral; M = promedio; DE = desviación estándar; F = ANOVA de un factor; p = p valor; η^2 = eta cuadrado (tamaño del efecto); Dimensión 1 = primeras habilidades sociales; Dimensión 2 = habilidades sociales avanzadas; Dimensión 3 = habilidades relacionadas con los sentimientos; Dimensión 4 = habilidades alternativas a la agresión; Dimensión 5 = habilidades para hacer frente al estrés; Dimensión 6 = habilidades de planificación.

En la tabla 4 se muestra la relación baja, directa y estadísticamente significativa entre la edad con las primeras habilidades sociales ($r = .218^{**}$) y las habilidades sociales ($r = .135^*$), además se observa que existen correlaciones directas, altas y significativas entre las habilidades sociales con sus dimensiones.

Tabla 4
Correlación de Pearson de habilidades sociales con sus dimensiones y la edad

	Edad	Primeras habilidades sociales	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos	Habilidades alternativas a la agresión	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación	Habilidades sociales
Edad	1							
Primeras habilidades sociales	0.218**	1						
Habilidades sociales avanzadas	0.014	.497**	1					
Habilidades relacionadas con los sentimientos	0.114	.426**	.410**	1				
Habilidades alternativas a la agresión	0.127	.491**	.446**	.638**	1			
Habilidades para hacer frente al estrés	0.087	.426**	.473**	.596**	.742**	1		
Habilidades de planificación	0.064	.331**	.378**	.482**	.615**	.647**	1	
Habilidades sociales	0.135*	.676**	.681**	.778**	.857**	.846**	.765**	1

Nota: **p < .01

Discusión

Este estudio exploró las habilidades sociales y se encontró que de los 230 estudiantes que conformaban la muestra solo 43 (18,7 %) poseían un alto nivel de habilidades sociales, 142 (61,7 %) tenían habilidades sociales en un nivel promedio, mientras que 45 (19,6 %) presentaban un bajo nivel, es decir que, de cada diez estudiantes, solo dos manifiestan habilidades sociales en un nivel alto. En tal sentido, los hallazgos son congruentes con lo obtenido por Ccora y Montenegro (2017) y Berrocal (2009) puesto que

se encontró que más del 50 % de los estudiantes presentaban niveles medios y bajos respecto a las habilidades sociales. Estos resultados confirman lo señalado por Musetti y Pérez (2015) e Ives (2014), quienes afirman que los adolescentes son sujetos en proceso de formación; este puede ser el motivo por el cual Díaz y Jáuregui (2014) encontraron que el desarrollo de habilidades sociales se presenta en ellos de manera deficiente, este déficit puede ser consecuencia de los diversos cambios a los que se encuentran expuestos los estudiantes durante esta etapa y el proceso de consolidación de su autoestima; sin embargo, cabe resaltar que la adquisición de las habilidades sociales es de suma importancia en la adolescencia ya que permite el aprendizaje de respuestas de interacción social que facilitan la adecuada inserción al mundo laboral y social (Patrício, Maia, & Bezerra, 2015; Peres, 2005), de lo contrario, un desarrollo precario de las habilidades sociales podría consolidarse como un factor de riesgo para trastornos psicológicos y de adaptación (Del Prette & Del Prette, 2006).

Con los resultados obtenidos se evidenció que no existía diferencias entre el sexo del sujeto y las habilidades sociales que poseía, sin embargo, los resultados arrojaron una pequeña diferencia respecto a la dimensión de habilidades sociales de planificación, en cuanto a las estudiantes. Esta prevalencia femenina en la planificación coincide con lo obtenido por Morales, Benites y Agustín (2013) y puede deberse a que la perspectiva femenina en cuanto a la anticipación y afrontamiento de problemas y decisiones presenta un mayor repertorio de estrategias (González, Montoya, Casullo, & Bernabéu, 2002); así mismo, es característica de este sexo presentar una mayor organización, flexibilidad, versatilidad y planificación en torno al trabajo, convivencia, comunicación y cooperación (Jorna, Castañeda, & Véliz, 2016).

Por otro lado, respecto a la variable grado de estudios analizada en la investigación se encontraron diferencias significativas y de tamaño del efecto moderado, que evidencian que los estudiantes de 4.º de secundaria presentan habilidades sociales básicas como escuchar, iniciar y mantener conversación y pedir ayuda. Así mismo, habilidades para relacionarse de forma satisfactoria con el entorno y para resolver problemas, toma de decisiones y tener objetivos claros más manifiestos que los estudiantes de 1.º, 2.º, 3.º y 5.º de secundaria, significa mejores habilidades para las relaciones interpersonales y para poder solucionar problemas que afecten el área interpersonal y socioemocional (Goldstein, 1980).

Al analizar la variable sociodemográfica-edad los resultados indican diferencias respecto a la primera dimensión, ya que los estudiantes de menor edad poseían menos habilidades sociales básicas, lo que coincide con lo obtenido por Ortego, López y Álvarez (s.f.), esto podría verse reflejado en el desarrollo del estudiante donde las habilidades sociales desempeñarán un rol indispensable y tendrán que ser potenciadas durante los años siguientes, considerando que es precisamente en los primeros años donde el egocentrismo se encuentra presente aún en el sujeto (Novoa, 2011), la aceptación social no será una prioridad para el niño, sin embargo, a partir de los doce años, al empezar la adolescencia, la necesidad de entablar relaciones interpersonales forjará un mejor comportamiento social con el fin de lograr la aceptación de los demás. No obstante, Gutiérrez y Expósito (2015) difieren de lo mencionado, ya que revelan que no existen diferencias respecto a la edad y las primeras habilidades sociales.

Ahora bien, los resultados arrojaron la correlación entre las habilidades sociales en general y todas las dimensiones planteadas por Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), además se encontró una correlación significativa entre las habilidades alternativas a la agresión y las relacionadas con los sentimientos, es decir, que aquellas personas que son capaces de regular sus sentimientos podrían tener habilidades para controlar la ira, la cólera, la ansiedad, entre otras emociones. Estos resultados pueden atribuirse a que las personas que buscan y ejercen estrategias de afrontamiento a los conflictos por medio de la conciliación y la empatía desarrollan con facilidad la asertividad, esta asertividad permitirá que el sujeto construya relaciones interpersonales adecuadas (Naranjo, 2008). Así mismo, las habilidades alternativas a la agresión manifestaron correlaciones significativas con las habilidades de planificación y hacer frente al estrés. Simultáneamente, las de planificación se encontraron correlacionadas con las habilidades para hacer frente al estrés; de acuerdo con Cabanach, Fariña, Freire, González y Ferradas (2013) la planificación es una herramienta indispensable para combatir el estrés cotidiano y laboral, por este motivo se podría deducir que las personas que actúan con una organización previa y una adecuada planificación de su tiempo poseen herramientas suficientes para hacer frente al estrés y dominar su ansiedad. Ahora bien, respecto a las otras dimensiones se encontraron correlaciones, sin embargo, todas eran correlaciones bajas, por ejemplo, las primeras habilidades sociales se relacionaron con las demás de manera baja y este resultado posiblemente se debería a que las habilidades sociales

básicas (escuchar, dar las gracias, presentarse, iniciar una conversación) son las primeras en desarrollarse; a medida que la persona crece e interactúa con los demás requerirá de habilidades más complejas.

En el presente estudio se encontraron diversas limitaciones que requieren ser precisadas. Las variables investigadas explican las habilidades sociales, sin embargo, al tratarse de un constructo multifactorial requiere de una mayor atención a otras posibles variables que pueden explicar la conducta social en los adolescentes como, por ejemplo, la asertividad (Roa, Sánchez, Buscató, Vásquez-Dodero, & Gómez, 2014; Flores, 2002; Zaldívar, 1994), las conductas de riesgo (Orcasita, Peralta, Valderrama, & Uribe, 2010), la autoestima (Álvarez, 2013), entre otras. Es importante para la generalización de los datos considerar tener una muestra más grande para determinar con ajustada precisión qué variables sociodemográficas influyen con mayor incidencia en la adquisición de las habilidades sociales.

A pesar de las limitaciones ya mencionadas, los resultados obtenidos aportan fundamento empírico respecto a las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria, permitiendo a futuras investigaciones ampliar el conocimiento respecto a este tópico. Estos resultados se convertirán en punto de partida y en una fuente rica de información para todo el ámbito socioeducativo, y permitirá la posterior realización de programas que potencien las habilidades sociales de los adolescentes. Siguiendo estos lineamientos priorizaremos el desarrollo cognitivo, emocional-afectivo y social de nuestros educandos.

Referencias

- Álvarez, D. (2013). *Cómo influye la autoestima en las relaciones interpersonales*. (Trabajo de fin de máster). Recuperado de <http://www.repositorio.ual.es>
- Bachard, K., & Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of Emotional Intelligence Abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 437-462.

- Berrocal, J. (2009). *Nivel de Habilidades Sociales que poseen los estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de licenciatura). Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. A. Carrobes (Comps.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32.
- Camacho, L. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. (Tesis de grado). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años*. (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada.
- Ccora, K., & Montenegro, M. (2017). *Habilidades sociales e inicio de actividad sexual en adolescentes del 4to y 5to grado de secundaria de la Institución Educativa Ramón Castilla Marquesado en el año 2016*. (Tesis de grado). Huancavelica, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the social sciences*. Michigan: Hillsdale.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia (4.ª edición)*. Madrid: Morata.
- Combs, M., & Slaby, D. (1977). Social-Skills Training with Children. *Advances in Clinical Child Psychology*, 1, 161-201.

- Coppari, N., Aguilera, M., Batura, R., Campos, F., Canese, M., González, A., Guttandin, M., Martínez, L., Medina, K., Quevedo, L., Triderman, P., & Zanotti, R. (2012). Presión de grupo y consumo de alcohol en estudiantes del curso probatorio de ingreso de universidad privada. *Eureka*, 9(2), 196-216.
- Coronel, C., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 241-261.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Psicología educacional, forense e com adolescente em risco: Prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 99-104.
- De la Cruz, T. (2013). *Habilidades sociales y dinamización de grupos*. Antequera: IC.
- De la Paz, B., Monjas, M., & Benito, M. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Ministerio de Educación.
- Díaz, E., & Jáuregui, C. (2014). Clima Social Familiar y Habilidades Sociales en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa-Bagua Grande. *Revista PAIAN*, 5(2), 1-12.
- Eceiza, M., Arrieta, M., & Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 221, 34-47.
- Garbarino, J., González, A., & Faragó, P. (2010). Adolescencia y desarrollo emocional, social y cognitivo. En D. Pasqualini y A. Llorens (Comps.), *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Garcés, Y., Santana, L., & Feliciano, L. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Número Monográfico, 172-192.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gil, F., & León, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales (EHS): Manual*. Madrid: TEA.
- González, C. (2014). *Las habilidades sociales y emocionales en la infancia*. (Tesis de grado). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M., & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- González, S. (2017). *Comunicación femenina inteligente: Los 10 lenguajes de la mujer*. Tennessee, Estados Unidos de América: Grupo Nelson.
- Goldstein, A. (1978). *Escala de Habilidades Sociales*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/266977250/Test-de-Habilidades-Sociales>
- Goldstein, A. (1980). *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS)*. Madrid: Projective Way.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gutiérrez, M., & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.

- Herrero, M. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. *Revista de Estudios de Juventud. Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, 62, 81-91.
- Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente: cómo se construye. *Revista de Formación continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2(2), 14-18.
- JASP Team. (2018). JASP (Version 0.9) [Computer software].
- Jorna, A., Castañeda, I., & Véliz, P. (2016). Percepción de habilidades de liderazgo en hombres y mujeres para la dirección de salud en Cuba. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(1), 70-79.
- Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada.
- Lopes, P., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-659.
- Matalli, J., Andión, O., Valls, C., Cañete, T., Pardo, M., & Ferrer, M. (2016). *Adolescentes con trastorno de comportamiento. ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?* Barcelona: Sant Joan de Déu.
- Martín, A., Quintana, J., Yubero, S., Larrañaga, E., Latorre, J., Montañés, J., & Sánchez, M. (1999). *Envejecimiento, sociedad y salud*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Monjas, I. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (P.E.H.I.S.) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción social»*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Morales, F. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48.
- Morales, M., Benítez, M., & Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación*, 15(3), 98-113.
- Müggenburg, C., Rivero-Rosas, A., & Juárez-García, F. (2016). Entrenamiento en habilidades de comunicación en enfermeras y percepción del paciente que recibe su cuidado. *Enfermería Universitaria*, 13(4), 201-207.
- Musetti, D., & Pérez, G. (2015). Los adolescentes y su proceso de formación. *Cerca, la revista de salud de Casmu*, 22-25. Recuperado de <http://casmu.com.uy/wp-content/uploads/2017/09/Los-adolescentes-y-su-proceso-de-formaci%C3%B3n-2015-08.pdf>
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conductas asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Novoa, J. (2011). El egocentrismo en la teoría del desarrollo de Norbert Elías. *Universitas Humanística*, 71, 71-84.
- Oliva, L., Rivera, E., González, M., & León, D. (2009). Problemas de conducta más frecuentes en jóvenes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(3), 30-43.
- Ortego, M., López, S., & Álvarez, M. (s.f.). *Las habilidades sociales*. Universidad de Cantabria. Recuperado de https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_07.pdf
- Orcasita, L. Peralta, A., Valderrama, L., & Uribe, A. (2010). Apoyo social y conductas de riesgo en adolescentes diagnosticados y no diagnosticados con VIH/SIDA en Cali-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 155-195.

- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Patrício, M., Maia, F., & Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19(2), 17-38.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y modificación de conducta*, 10(26), 393-420.
- Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Peres, X. (2005). Déficit de las habilidades sociales en adolescentes institucionalizados en una entidad privada de la Ciudad de la Paz. *Ajavu*, 3(1), 1-36.
- Quiroga, S. (2004). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires: UBA.
- Roa, M., Sánchez, J., Buscató, N., Vásquez-Dodero, I., & Gómez, O. (2014). *Cómo fomentar en nuestros hijos e hijas habilidades sociales, de comunicación, asertividad y autoestima*. Madrid: CEAPA.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.
- Rosentreter, J. (1996). Habilidades sociales y salud mental: un enfoque comunitario. *Última década*, 4, 1-21.
- Salvador, M., De la Fuente, M., & Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 275-288.
- Senra, M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 423-433.
- Suárez, J. (2006). *La mujer construida: comunicación e identidad femenina*. España: MAD-Eduforma.

- Tomas, A. (1995). *Conducta Tipo A y habilidades sociales en estudiantes del primer al quinto año de Psicología de una Universidad Nacional de Lima*. (Tesis de licenciatura). Lima: Universidad Federico Villarreal.
- Valera-Pozo, M., Buil-Legaz, L., Rigo-Carratalá, E., Casero-Martínez, A., & Aguilar-Mediavilla, E. (2016). Habilidades sociales en preadolescentes con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36(2), 55-63.
- Valero, D. (2001). *Hablando se entiende la gente, ¿o no? Comunicación intergéneros según Deborah Tannen*. Castellón: Universitat Jaume.
- Villareal, N. (2016). *Las habilidades sociales, una herramienta indispensable en la educación de hoy: una experiencia significativa en la Institución Educativa Fidel de Montclar*. (Boletín informativo). Colombia: Universidad Mariana.
- Zaldívar, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista cubana de Psicología*, 12(3), 99-107.
- Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 321-338.

Coherencia sistémica en escuelas y UGEL:
implementación del proyecto Comunidades
de Aprendizaje en el Perú en el año 2019

Systemic Coherence in Schools and Districts:
The implementation
of the Learning Communities Project in Peru

Roberto BARRIENTOS¹
Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú
rbarrientosm@umch.edu.pe

Recibido: 2020.01.08
Aprobado: 2020.02.03

1 El autor desea agradecer a todo el equipo de coordinadores de la universidad que han hecho posible la implementación del proyecto: Cecilia Saavedra, en Piura; Gustavo Alarcón, en Junín; Jesús Huamán e Ysmael Sulca, en Cusco; Paola Riveros, Yuri Cavero, Mónica Ataucusi, Linda Lucana y Vilma Tanillama, en Lima; y a todos los docentes y directivos que son parte del mismo.

Resumen

El presente artículo es una sistematización de las estrategias de implementación realizadas en el proyecto Comunidades de Aprendizaje en el año 2019. El proyecto inició su implementación en el año 2015. El principal objetivo del mismo es insertar en los salones de clase del Perú prácticas dialógicas, para ello se ha utilizado las estrategias de implementación de la corriente teórico-práctica de mejora y eficacia escolar, así como enfoques y estrategias de la investigación sobre movimientos sociales. Además, se introduce el enfoque de aprendizaje profundo para fortalecer el trabajo de las escuelas de la red. Para la realización de la misma se han realizado entrevistas al equipo de implementadores y directivos que son parte de la red de escuelas del proyecto. Se concluye que el marco de coherencia sistémica es una herramienta útil para movilizar a las escuelas a mejores resultados y que el aprendizaje profundo es un marco orientador de las acciones de mejora escolar.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, escalonamiento, política pública, mejora escolar, cambio educativo, aprendizaje profundo, planificación estratégica, teorías de la acción

Abstract

This article is a systematization of the implementation strategies carried out in the Learning Communities project in the year 2019. The project began its implementation in 2015. The main objective of the project is to insert dialogic practices into classrooms in Peru. For this purpose, the strategies for the implementation have been used theories of the School Effectiveness and School Improvement research, as well as approaches and strategies of research on social movements. In addition, the deep learning approach is also introduced to strengthen the work of the schools in the network. In order to carry it out, interviews have been carried out with the team of implementers and managers who are part of the project's school network. It is concluded that the systemic coherence framework is a useful tool to mobilize schools to better results and that deep learning is a guiding framework for school improvement actions.

Keywords: Learning Communities, Scaling-up, public policy, advocacy, school improvement, educational change, Deep learning, Strategy planning, Action Theories

La inequidad en el mundo va en aumento, diversos análisis muestran que esta situación no mejorará con los años (Wilkinson & Pickett, 2020) y la educación tiene el potencial de cerrar brechas de inequidad. Por ello es necesario desarrollar propuestas educativas que tengan como centro la inclusión y el cierre de brechas. El propósito del proyecto Comunidades de Aprendizaje es insertar en las escuelas públicas prácticas dialógicas, inclusivas y de participación educativa de la comunidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Elboj et al., 2002). Este trabajo viene siendo impulsado en Latinoamérica por la empresa Natura Cosméticos. El proyecto consiste en un conjunto de estrategias que fomentan la participación educativa de la comunidad y la convivencia democrática en las escuelas llamadas Actuaciones Educativas de Éxito (Aubert et al., 2011). Las mismas que han sido desarrolladas por el *Community of Research on Excellence for All* (CREA) de la Universidad de Barcelona, España. Para lograr el propósito trazado se han aplicado estrategias de implementación de la corriente de investigación teórico-práctica de Mejora y Eficacia Escolar (Murillo, 2003) así como aportes de la investigación en movimientos sociales (Ferree et al., 2003). Una de las estrategias de participación educativa de la comunidad que trabaja el proyecto son las «comisiones mixtas», que funcionan como espacios de coordinación y participación educativa de la comunidad y son parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje. En dichas instancias participan miembros de la comunidad, padres de familia, estudiantes y docentes (Elboj et al., 2002). Nacen en función a los sueños propuestos por las escuelas. Generalmente, se forman tres comisiones mixtas: de aprendizajes, de infraestructura y de convivencia. Para la aplicación del marco de coherencia se trabajó con la Comisión Mixta de Aprendizajes, por estar directamente relacionada con el sueño de mejorar los logros y aprendizajes y conseguir mayores niveles de equidad.

Para la mejor implementación de proyectos y cambios educativos teóricos City, Elmore y Fiarman (2009) recomiendan la construcción de una teoría de la acción. Por ello, una de las primeras acciones de planificación estratégica del proyecto fue construir y afinar continuamente la teoría de la acción del mismo.

Las teorías de la acción como metodología de planificación estratégica

Argyris y Schon (1978) afirman que los cambios en las conductas y consecuencias de los profesionales ocurren dependiendo del uso del tipo de

aprendizaje: aprendizaje de bucle simple y aprendizaje de doble bucle. El aprendizaje de bucle simple es aquel que revisa las acciones y consecuencias de las mismas, mientras que el de doble bucle va más allá pues revisa las creencias y valores que están detrás de esas acciones. Esta segunda manera de aprender es más efectiva puesto que solo explicitando los supuestos de por qué y cómo actúan las personas y organizaciones es que se puede cambiar de perspectivas para tener mejores y mayores resultados. City et al. (2009) mencionan que las teorías de la acción deben de ser lo más detalladas posibles, para así poder explicitar todos los supuestos y realizar mejores iteraciones y pivoteos necesarios (Ries, 2012). En el periodo 2015-2018 (Barrientos, 2019), las acciones del proyecto se centraron en el desarrollo de capacidades en los docentes con un acompañamiento semanal o quincenal a las escuelas para que apliquen de manera efectiva las estrategias llamadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE); y en el 2018 se realizó un mayor acercamiento a los órganos de gobierno intermedio en educación del Perú llamados Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). En este periodo se puso el acento en acompañar el desarrollo de capacidades de manera directa en las escuelas. En el año 2019 se empezó a migrar hacia un desarrollo de capacidades en los órganos intermedios como las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local. Esta decisión se basó en el supuesto de que la sostenibilidad es posible si se instalan capacidades en los órganos intermedios. La teoría de la acción del 2019 se centró en estos dos grandes supuestos (ver figura 1). Una buena teoría de la acción tiene las siguientes características: estar redactada con el predicamento «Si... entonces...», estar abierta a cuestionamientos, estar redactada en primera persona, ser lo más detallada posible y evaluable al final de un año escolar (Fowler-Finn, 2013).

Supuesto 1: Si las escuelas de referencia, siguiendo el marco de coherencia sistémica, aplican con amplitud e intensidad las AEE, se acelerará la mejora de aprendizajes y resultados de convivencia.

- Conformaremos la Comisión Mixta de Aprendizaje de la escuela que implementará el marco de coherencia.
- Acompañaremos a la Comisión Mixta en el diseño e implementación del plan a cien días de la escuela.
- Se fortalecerán redes entre escuelas mediante encuentros interesuelas, foros regionales, foro nacional, encuentro de red por UGEL.
- Garantizaremos sostenibilidad con el enfoque de movimiento social y de movilización entre pares.
- Realizaremos las formaciones y capacitaciones lideradas por pares docentes y directivos.

Supuesto 2: Si formamos y ayudamos a que las UGEL y oficinas del gobierno nacional se organicen en torno al marco de coherencia e inserten orgánicamente nuestras estrategias se garantizará una expansión y sostenibilidad del proyecto.

- Para ello acompañaremos y haremos de facilitadores en las UGEL respectivas una vez por semana o más, ofreciendo todas las herramientas y materiales que necesiten.
- Crearemos y fortaleceremos una red de organismos intermedios para que se enriquezcan mutuamente mediante encuentros presenciales, pasantías y comunicación virtual continua.
- Tendremos las UGEL y entidades que no sobrecargan, fragmentan ni generan confusión y parálisis en los directores y docentes.
- Fomentaremos que los funcionarios de órganos intermedios visiten las escuelas referencia de manera periódica.

Figura 1. *Teorías de la acción de Comunidades de Aprendizaje del año 2019.*

La elaboración y revisión continua de la teoría de la acción ayudó a hacer revisiones y cambios en el camino en aquellas acciones cuyos supuestos resultaron equivocados.

Contexto

El contexto del sector educación en el Perú en el año 2019 estuvo marcado por cambios diversos. A nivel del gobierno nacional, en marzo de dicho año asumió una nueva Ministra de Educación y se renovaron los viceministerios. Cambios similares ocurrieron en las direcciones generales, que son los espacios de más alto nivel donde se diseñan y desarrollan las políticas del país. Todo ello genera cambios a nivel de las políticas y estrategias del Ministerio de Educación en todos sus niveles.

A nivel de los gobiernos regionales, que son la segunda instancia de toma de decisiones en el país, el 2019 empezaron su gestión los nuevos gobernadores. El año 2002 inició el proceso de descentralización en el Perú (Ley 27783, 2002) que otorga y transfiere cada vez más competencias del gobierno central, entre ellas la educación, proceso no acabado y aún por mejorar (Vásquez & Oliart, 2004). Al respecto afirma Valdivia (2013, p. 16) que aún subsiste «el desorden y la incoherencia del marco normativo que orienta y regula la descentralización educativa». Una de las potestades del gobernador es la designación del director regional de educación. Este último es la máxima instancia de gobierno educativo en una región, el mismo que tiene un rol de orquestación de actividades con sus respectivas Unidades de Gestión Educativa Local. El rol del director regional de educación es un cargo de confianza, los otros cargos directivos de las direcciones regionales y UGEL son por concurso público, con una duración mínima de tres años y sometidos a evaluaciones continuas. Es un dato importante a tener en cuenta puesto que las direcciones de las UGEL en la visión de los gobernadores electos el 2018 pertenecen a otra gestión. Situación que ha generado no pocas tensiones en las mismas, con las consecuentes distracciones para la implementación de reformas educativas. A manera de ejemplo de esta situación es necesario decir que algunos directores de UGEL, en el periodo 2019-2020, se encuentran sancionados y con procesos administrativos, por lo que han sido separados de su cargo por varios meses. Esta situación influye en la implementación del proyecto puesto que dificulta el desarrollo de capacidades en los directores de UGEL. A nivel de implementación del proyecto, en el año 2019 se cumplen cinco años de su implementación en el Perú, por lo que se tiene más experiencia y conocimiento de la realidad y el contexto del país.

Desarrollo de la experiencia

El marco de coherencia sistémica

La decisión fue implementar el marco de coherencia (Fullan & Quinn, 2016) como un «ordenador» de la vida de las escuelas y las UGEL para que las estrategias del proyecto tengan un mayor impacto en la vida institucional (véase tabla 1). El marco cuenta con cuatro dimensiones: una dirección enfocada, desarrollo de culturas colaborativas, aprendizaje en profundidad y desarrollo de una cultura de rendición de cuentas. La dimensión de enfoque de la dirección se refiere a la concentración de energías y esfuerzos en pocos elementos para tener mayores resultados. La segunda dimensión se refiere al desarrollo de una cultura organizacional basada en la colaboración docente que desarrolla el capital social de la mano del capital individual y decisional (Hargreaves & Fullan, 2012). La tercera dimensión, aprendizaje profundo, se refiere a que la institución tenga claridad sobre lo que significa un aprendizaje potente y cuáles son aquellas estrategias que lo garantizan. Estas prácticas pedagógicas deben ser conocidas y aplicadas por todos los docentes. Por último, el desarrollo de una cultura de rendición de cuentas busca cambiar la lógica de la evaluación externa punitiva por una responsabilidad interna y entre pares por los resultados educativos.

La mayoría de escuelas aplicó herramientas para mejorar su organización, como el revisar las actividades que realizan y desarrollar un plan estratégico reducido y simple, lo que se llamó «plan de una página». Además, se realizó una autoevaluación de los catorce indicadores que plantea el marco de coherencia, pero cuya operacionalización no tuvo mucha duración. Dicha autoevaluación generaba un plan a cien días para lograr una mayor coherencia.

Tabla 1

Distribución de escuelas y UGEL que aplicaron el marco de coherencia

Escuela /UGEL	Región	Nivel /modalidad
Institución Educativa 1	Lima	Primaria
Institución Educativa 2	Lima	Secundaria
Institución Educativa 3	Lima	Primaria
Institución Educativa 4	Lima	Primaria y secundaria
Institución Educativa 5	Lima	Inicial, primaria y secundaria
Institución Educativa 6	Piura	Primaria y secundaria
Institución Educativa 7	Cusco	Secundaria en alternancia
Institución Educativa 8	Cusco	Secundaria en alternancia
Institución Educativa 9	Lima	Básica alternativa
Institución Educativa 10	Junín	Primaria multigrado
UGEL A	Lima	-
UGEL B	Lima Provincias	-

La coherencia sistémica fue un fenómeno descubierto por Fullan y Quinn (2016) al constatar que los funcionarios de diversos niveles y modalidades educativas en Ontario tenían un discurso común sobre el propósito de la reforma, las estrategias de la misma y el rol que le correspondía a cada uno. La reforma de Ontario empezó en el año 2003 y comprendió un conjunto de acciones y estrategias que generaron mejoras de aprendizaje a gran escala (Barrientos, 2008). Esta sincronía de respuestas es lo que llamó la atención a los cientos de visitantes de decenas de países cuando conversaban con los diversos actores del sistema, sean estos docentes, directivos de escuelas, directores de distrito o ministros de educación. Como se sabe, Ontario ha sido para muchos un modelo de reforma educativa con altos logros de aprendizaje y equidad en tiempos cortos (Barber & Mourshed, 2008; Barrientos, 2008; Levin, 2008; Mourshed et al., 2012). A esta comprensión compartida del propósito y la estrategia la llamaron «coherencia» y la definen como la «comprensión compartida profunda de la naturaleza del trabajo» (Fullan & Queen, p. 23) en todos los actores del sistema. Según los autores, en un sistema educativo con coherencia todos los actores saben lo que se busca y qué le toca a cada uno en el mismo. La coherencia sistémica no es articulación

ni alineación. Es por ello que «la solución más profunda requiere coherencia compartida por parte de los implementadores, la alineación se trata de estructuras, mientras que la coherencia se trata de mentalidades» (Fullan, 2013, p. 76).

Fullan, Quinn y Adam (2016) han desarrollado una guía de acción que es el fruto de sus asesorías a sistemas educativos de todo el mundo. Esta guía permite a las organizaciones operacionalizar los conceptos de coherencia. La guía consta de treinta y dos protocolos de acción para los equipos líderes de organizaciones (véase tabla 2). El equipo de Fullan, entre noviembre del 2018 y enero del 2019, hicieron algunas recomendaciones al equipo de Perú para la implementación del marco de coherencia en las escuelas y UGEL del Perú:

- Estudio del libro de *Coherencia* por parte del equipo de facilitadores.
- Cada uno de los equipos líderes de las escuelas también deberían de leer el libro. Estas dos acciones garantizan una comprensión compartida.
- Se debe trabajar previamente los protocolos con los facilitadores o acompañantes de escuelas antes de empezar con la escuela.
- Trabajar con los grupos líderes de escuelas por *cluster* de escuelas o por áreas. Es recomendable trabajar por redes de escuelas utilizando los protocolos para que aprendan unos de otros.

En otro momento se realizaron las siguientes recomendaciones para el funcionamiento de las redes de escuelas y el equipo de facilitadores del proyecto:

- Todas las escuelas que implementarán el enfoque necesitan desarrollar un plan de cien días para lograr una mayor coherencia. Esto se conoce como el Protocolo de Planificación Coherencia número 33. Las escuelas deben tener un adecuado equipo de planificación durante cada una de las sesiones. Este tiempo les permitirá construir un mejor conocimiento a partir del uso de los protocolos y pensar en la coherencia en lo que respecta a sus escuelas.
- En cada sesión los equipos líderes de las escuelas deben compartir su progreso, las estrategias y las acciones realizadas para avanzar hacia la coherencia con otras escuelas. Es una medida de rendición de cuentas,

pero también es una estrategia potente para que las escuelas puedan aprender unas de otras.

- El plan de cien días se convierte en la guía del facilitador en su visita a las escuelas para monitorear el progreso, ofrecer apoyo y recursos para alentar a los nuevos desafíos (E. Adam, comunicación personal, 15 de noviembre, 2019).

En conversaciones con el equipo de Fullan se recomendó el uso de algunos protocolos para iniciar el trabajo con la red de escuelas para una implementación adecuada del marco de coherencia. Se recomendó el uso del Protocolo 32, que consiste en una rúbrica de evaluación organizacional de catorce indicadores para la revisión institucional (véase tabla 2) y el Protocolo 33, un formato de planificación estratégica para que se revisa cada cien días para evaluar el cumplimiento de las actividades propuestas para el logro de mayores niveles de coherencia en la organización. Además, se recomendaron otros protocolos lo que se dejó a criterio de cada equipo para su desarrollo. Luego de la revisión de uso de estos, el equipo de facilitadores de Comunidades de Aprendizaje eligió aplicar el protocolo ocho, por su alto nivel de practicidad para la vida escolar.

Tabla 2

Indicadores del marco de coherencia sistémica. Adaptado de Fullan et al., 2016

Dimensión	Indicadores
1. Enfocando las fuerzas.	1. Un propósito compartido que guía la acción. 2. Un pequeño número de objetivos guían las decisiones ligados al aprendizaje estudiantil. 3. Una estrategia clara para lograr los objetivos es conocida por todos. 4. Un liderazgo distribuido y que genera confianza atraviesa la organización
2. Cultiva culturas colaborativas.	5. Una mentalidad de crecimiento subyace la cultura institucional. 6. Los líderes son modelo de aprendizaje y configuran una cultura del aprendizaje. 7. Se fomenta una construcción de capacidades colectiva sobre el desarrollo individual. 8. Las estructuras y procesos apoyan el trabajo colaborativo intencional.
3. Profundizando en el aprendizaje.	9. Los objetivos de aprendizaje son claros para todos y guían la enseñanza. 10. Un conjunto de prácticas pedagógicas efectivas es conocido y usado por todos los profesores. 11. Se usan procesos rigurosos como la indagación colaborativa y la revisión del trabajo de los estudiantes para mejorar la práctica.
4. Cultura de rendición de cuentas.	12. Los docentes asumen la responsabilidad colectiva por mejorar los resultados continuamente. 13. El bajo desempeño es una oportunidad para crecer, no para quejarse. 14. Se usan indicadores claros y transparentes para la rendición de cuentas externa.

A continuación, se desarrolla la explicación y justificación del protocolo ocho.

La estrategia para reducir, reestructurar y reformular (3R)

La estrategia de las 3R es una de las cuatro etapas que recomiendan Fullan y Quinn (2016) para reducir el problema de la *iniciativitis* que se viven en los sistemas educativos. La *iniciativitis* se refiere a la sobrecarga de acciones y objetivos que se viven y que, al final, hacen inefectivo el trabajo de todos. Esta sobrecarga hace que muchos de los objetivos no se puedan cumplir. Además se genera fragmentación porque los docentes no descubren la conexión entre ellos. Las cuatro etapas para enfrentar la *iniciativitis* son las siguientes: 1) ser transparente, 2) crear un método de colaboración, 3) elaborar una estrategia para reducir, reestructurar y reformular (3R) y 4) cultivar el compromiso. El protocolo tiene como objetivo el identificar un enfoque o dirección central para la organización y desarrollar una estrategia para abordar la sobrecarga y la fragmentación.

Este proceso es un vehículo para reducir la sobrecarga de demasiadas iniciativas, disminuyendo el volumen y la superposición de indicaciones, para centrarse en la identificación de un número pequeño de objetivos centrales. Existe evidencia de la importancia de la focalización para lograr resultados (Reeves, 2011; Schmoker & Schmoker, 2011). Además, permite replantear las conexiones y la integración de las iniciativas o programas que respaldan el pequeño número de objetivos, para evitar la fragmentación y, por último, eliminar los distractores que toman tiempo de los objetivos importantes. Para ello es necesaria la explicitación de las actividades que viene realizando la organización, para ser analizadas y discutidas. En un segundo momento los miembros de la organización construyen su propósito junto con la declaración de dos o tres objetivos concretos junto con sus estrategias. En un tercer momento se realiza una revisión de cada actividad para evaluar si apoya o no al cumplimiento de los objetivos y las estrategias, para ser reformuladas, reducidas o removidas.

Los equipos líderes de las escuelas participantes estudiaron y aplicaron estas herramientas. Se descubrió que estas tuvieron un mayor sentido en aquellas instituciones que necesitaban un mayor orden interno, mientras que aquellas que tenían hábitos y culturas con mayor desarrollo de colaboración

se constituía en un apoyo, mas no en una herramienta de transformación. Además, algunos de los indicadores del marco de progresión de coherencia no eran adecuados para la vida de la escuela. Dicho marco fue desarrollado para la mejora de sistemas enteros, sin embargo, según los autores, puede ser utilizado por escuelas.

El recojo de información se hizo mediante entrevistas al equipo de facilitadores y directivos de las escuelas, así también se efectuó la revisión de diarios de campo del equipo de facilitadores y actas de reuniones de planificación con los mismos.

En palabras de una directora la coherencia:

Es una dimensión profunda de cómo hacer para que los chicos aprendan. Vivir un conjunto de acciones que les lleven a ese aprendizaje profundo que tanto esperamos en nuestros estudiantes, a un aprendizaje libre que movilice capacidades para que puedan demostrar esos desempeños que nosotros queremos que los chicos evidencien las competencias. (Entrevista 1).

Para esta directora, el marco de coherencia es una herramienta para lograr el aprendizaje profundo. Para otra directora, el uso de marco fue más un ordenador de la vida de su institución educativa:

[...] es una manera de ordenarnos, como su propio nombre dice, es ser coherentes con lo que queremos ser, para ello es necesario enfocarnos en el propósito de la institución y darnos cuenta qué ayuda y qué no ayuda. Antes la institución estaba desorganizada, en el desorden hemos avanzado y el orden que se generó, se aprovechó para realizar actividades que antes no realizamos. (Entrevista 2).

Como se puede ver, cada quien utilizó la herramienta según el nivel o estadio de desarrollo de la organización. En el segundo caso se observaron más transformaciones y mejoras. Las mejoras observadas para esta directora fueron:

Un cambio objetivo fue el orden. Lo cual se evidenció de manera muy concreta con la construcción de la *pared de datos*, que nació después de leer *Coherencia*. Para empezar, los profesores pasaron por el proceso de conocer y reconocer quiénes eran los alumnos, antes se ponía las

notas sin reconocer a los estudiantes, no se reconocía la cara ni características del estudiante. Cuando se ponía los datos del estudiante, los docentes comenzaron a indagar sobre los alumnos, se reconoció ciertos conflictos, se pudo ver qué docentes tienen interés y quiénes no. [...] Esta herramienta permitió una evaluación más personalizada. Mayor organización de los docentes y de la coordinadora, administrativamente hablando, se dio rendición de cuentas del año frente a todos. [...] Mejor visualización hacía afuera, [...]. Mayor involucramiento de los docentes, al menos se sientan a ver qué falta y qué no falta, ahora ellos se involucran con las actividades de los docentes. Los chicos se involucran más, quieren saber de las actividades, ser partes de las actividades, tienen mayor interés, y exigen más a los docentes. (Entrevista 2).

En esta institución el equipo líder realizó los pasos anteriormente mencionados: estudio, discusión, autoevaluación con la rúbrica de coherencia y realización de planes de mejora de cien días, en los que se plantearon acciones para desarrollar mayores espacios de aprendizaje profundo entre los estudiantes y la generación de culturas colaborativas entre los docentes. Dentro de las acciones que se realizaron estuvo la elaboración de una pared de datos (Sharratt & Fullan, 2012). La pared de datos es una estrategia que busca mejorar la evaluación para el aprendizaje, consiste en disponer en una pared, de manera visible, pequeñas fichas con indicadores de aprendizajes clave de todos los estudiantes de la escuela, con una foto del mismo para personalizar el aprendizaje. La pared de datos se ubicó en la sala de profesores y tuvo dos tipos de datos: uno que contenía el estatus de los alumnos dentro de la institución, y otro con el nivel de progreso de cada estudiante.

Para otro directivo del distrito de Villa María del Triunfo, en Lima, coherencia es:

[...] que, en la escuela y el aula, sobre todo los docentes y los estudiantes, encuentren sentido a los que vienen haciendo y generen aprendizajes permanentes, profundos, en cada acción y actividad que realizan. Las herramientas fueron útiles, pero desmenuzadas. (Entrevista 3).

Otra directora de una institución educativa del distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima, resalta la importancia de la comprensión compartida profunda o lo que llaman determinación conjunta (Fullan, 2018):

Aprendí que hay fuerzas incorrectas y fuerzas correctas y que la coherencia es la relación que existe entre lo que pensamos como propósito y hacemos individualmente, pero sobre todo en forma colectiva, encontrarle el sentido a lo que hacemos. (Entrevista 4).

La realización del marco de coherencia y los respectivos dispositivos ayudaron a que la escuela pueda enfocarse en acciones clave de mejora de aprendizaje, además se tuvo impacto en la mejora de los resultados de las evaluaciones. Así mismo se favorecieron discusiones colegiadas sobre evidencia de aprendizajes. El desarrollo de discusiones colegiadas y espacios de formación conjunta como las Tertulias Pedagógicas, en opinión de los docentes y directivos, mejoró el clima y cultura escolar. Se puede afirmar que la aplicación del marco de coherencia sistémica es aún incipiente al ser su primer año de implementación en las escuelas. Se esperaría que las escuelas logren un mayor manejo y dominio del mismo en un segundo año.

El aprendizaje profundo

El aprendizaje profundo es un término acuñado y difundido hace algunos años por The William and Flora Hewlett Foundation (2013) para referirse a las:

[...] competencias y el conocimiento que los estudiantes deben poseer para tener éxito en los trabajos del siglo XXI y la vida cívica. En esencia, hay un conjunto de competencias que los estudiantes deben dominar para desarrollar una comprensión aguda del contenido académico y aplicar sus conocimientos a los problemas en el aula y en el trabajo. (p. 1).

En la tabla 3 se realiza un comparativo entre las competencias planteadas por The William and Flora Hewlett Foundation, el marco de coherencia de Fullan & Quinn y el perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación, 2017).

Tabla 3

Comparación de tres visiones de competencias para el siglo XXI

Fundación Hewlett	Fullan & Quinn	Currículo Nacional Perú
1. Dominar el contenido académico central.	1. Carácter.	1. Identidad.
2. Piensa críticamente y resuelve problemas complejos.	2. Pensamiento crítico.	2. Ciudadanía.
3. Trabajar en colaboración.	3. Colaboración.	3. Vida saludable.
4. Comunicarse efectivamente.	4. Comunicación.	4. Arte y creatividad.
5. Aprende a aprender.	5. Creatividad.	5. Comunicación.
6. Desarrollar mentalidades académicas.	6. Ciudadanía.	6. Indagación científica.
		7. Resolución de problemas.
		8. Emprendimiento.
		9. Uso de tecnologías.
		10. Autonomía en el aprendizaje.
		11. Vida espiritual.

Las tres propuestas tienen en común la creatividad, ciudadanía, pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación. Al igual que el Perú, cada país ha desarrollado una propuesta sintética de las capacidades o competencias clave para que sus ciudadanos puedan enfrentar los desafíos del siglo XXI. Como se puede ver en las tres propuestas analizadas, existen elementos en común. El aporte del enfoque del aprendizaje profundo es sintetizar las necesidades de los estudiantes frente a los desafíos del siglo XXI. Esta síntesis ofrece claridad frente a la cantidad y diversidad de documentos y dispositivos curriculares que desarrolla cada país.

Una definición aún más sintética es la de Rincón-Gallardo, para quien el aprendizaje profundo es «el proceso y resultado de dar respuesta a preguntas que nos importan» (2019, p. 48). En esta definición se resaltan tres elementos: 1) la motivación intrínseca del estudiante y el empoderamiento del mismo sobre el proceso de aprendizaje, 2) el aprendizaje entendido como un proceso de búsqueda de respuestas, y 3) un aprendizaje con resultados y evidencias de su logro.

El enfoque de aprendizaje profundo como una experiencia con sentido y enriquecedora para el estudiante, hace que se replantee la evaluación tal como se conoce hoy en día. Es por ello que existen desarrollos de marcos de evaluación del aprendizaje profundo en las aulas (Conley & Darling-Hammond, 2013; Darling-Hammond & Oakes, 2019).

Dominio, identidad y creatividad.

Mehta y Fine (2019) realizaron un estudio de siete años en el que trataron de identificar el aprendizaje profundo en las mejores escuelas en contextos desafiantes. Descubrieron que el aprendizaje profundo no se encontraba dentro del sistema sino en los márgenes del mismo, en las actividades extracurriculares. En los pocos espacios donde visualizaron el aprendizaje profundo había tres elementos en común: dominio, identidad y creatividad. El dominio se refiere a la existencia de espacios y momentos donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar el conocimiento y la competencia. Este captura las dimensiones del aprendizaje más profundo, vinculadas al conocimiento sustantivo del contenido, la transferencia de este conocimiento, el reconocimiento de patrones y la experiencia, y la comprensión de la estructura de un campo o disciplina. La identidad captura la forma en que el aprendizaje profundo es impulsado por la motivación intrínseca, la forma en que se nutre de las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia del contenido y la forma en que el aprendizaje se vuelve más profundo a medida que se convierte en una parte central del ser. En esta los estudiantes se involucran de manera profunda y personal con ese dominio, llegan a ver la esencia del mismo y generan una conexión vital con lo que están aprendiendo y haciendo. La creatividad se refiere al cambio que ocurre cuando se recibe el conocimiento acumulado de un sujeto o dominio y se llega a ser capaz de hacer algo dentro de ese campo. En los espacios de aprendizaje profundo los estudiantes tienen la oportunidad de tratar de hacer o, efectivamente, hacer algo nuevo en ese dominio en lugar de simplemente recibir conocimiento de forma pasiva.

Características del aprendizaje profundo.

En otro estudio realizado por Farrell, Manion y Rincón-Gallardo (2017), en propuestas educativas exitosas a gran escala del Sur Global o países en vías de desarrollo identificaron ciertas características comunes. Rincón-Gallardo (2019, p. 65) sintetiza en ocho estas características de buen aprendizaje,

que llama *aprendizaje liberador*. 1) Existe una relevancia del punto de vista del aprendiz, dado que «solo podemos aprender en profundidad cuando estamos interesados en aprender» (p. 65). 2) El aprendizaje es dirigido por el estudiante, por lo que se debe generar las condiciones y oportunidades para que cada uno conduzca su propio proceso. 3) La precisión del propósito. El aprendizaje ocurre cuando se define con claridad el qué y el para qué; de esta 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 asuma su rol de aprendiz experto. 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 solo 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 temas. Por último, 8) existen espacios para la demostración pública de lo aprendido. El aprendizaje se consolida cuando otros pueden ver la inversión de esfuerzo y la calidad del trabajo producido por los estudiantes. Para el autor, estas ocho características deben estar presentes en todo proceso de aprendizaje profundo.

Entonces, el enfoque de aprendizaje profundo, como el aprendizaje que libera y garantiza mayores niveles de equidad para la sociedad, se enriquece con estos dos aportes para dar forma y afinar las experiencias e iniciativas que se vienen realizando en las escuelas y en las UGEL.

Primeras experiencias de aprendizaje profundo.

Para la aplicación del aprendizaje profundo en las escuelas se usó la operacionalización realizada por Rincón-Gallardo (2018), que recoge los últimos aportes de investigación al respecto (Bellanca, 2014; Fullan, Hill, & Rincón-Gallardo, 2017; Mehta & Fine, 2019; Rincón-Gallardo, 2020). Este presenta siete características: 1) es duradero, se queda con uno a lo largo del tiempo; 2) es exigente puesto que requiere periodos prolongados de concentración; 3) implica una elección personal dado que surge del deseo personal de explorar asuntos que a uno le importan; 4) es alimentado por la motivación intrínseca; 5) es emocional e intelectual puesto que involucra aspectos intelectuales y afectivos; 6) desarrolla metacognición y habilidades cognitivas superiores y, por último, 7) genera transferibilidad a nuevas situaciones o contextos. En un salón de clase donde se vive el aprendizaje profundo el estudiante será capaz de decir qué está haciendo, por qué lo está haciendo y cómo lo está haciendo, y qué está aprendiendo, lo puede hacer además en sus propias palabras. Para ello se desarrolló un checklist de autoevaluación de una sesión de aprendizaje profundo (véase figura 2), un póster en el que se resumió a seis las características (véase figura 3) y una rúbrica de evaluación de sesiones de aprendizaje para los docentes, tomando en cuenta estas características. Se invitó a cada escuela a diseñar una sesión de aprendizaje profundo basada en esa definición y a realizar iteraciones durante el año sobre las mismas. La mayoría de escuelas llegó a realizar dos o tres experiencias de sesiones de aprendizaje con dichas características durante el año.

Autoevaluación de sesión de Aprendizaje Profundo														
Colegio: Grado y sección: Docente:						Turno: Nivel: Año: 2019								
Fechas	AP 1		AP 2		AP 3		AP 4		AP 5		AP 6		AP 7	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Organización														
P1	¿Se realiza con regularidad la experiencia de Aprendizaje Profundo (mensual o bimensual)?													
P2	¿La experiencia de Aprendizaje Profundo es planeado con el equipo que conforma el COMIX?													
P3	¿Se tomó en cuenta la rúbrica de Aprendizaje Profundo para el diseño de la actividad?													
P4	¿Las actividades fueron planeadas dentro del horario regular de la escuela?													
Realización														
P5	La propuesta contiene entre 3 y 4 características de Aprendizaje Profundo como mínimo.													
P6	El diseño incluye actividades para que los estudiantes puedan expresar en sus propias palabras qué está haciendo y porqué lo está haciendo, qué le falta para aprender y qué planes tiene para dominar eso que le falta.													
P7	Cada estudiante eligió libremente el tema que quiere trabajar y cómo lo quiere trabajar.													
P8	El estudiante ayudó a desarrollar criterios para ser evaluado, ofreciendo argumentos claros.													

Figura 2. Checklist de autoevaluación de una sesión de aprendizaje profundo.



El Aprendizaje profundo es

- 1** **DURADERO**
Se queda con uno a lo largo de tiempo.
- 2** **EXIGENTE**
Requiere periodos de concentración prolongada.
- 3** **ELECCIÓN PERSONAL**
Produce y es alimentado por la motivación intrínseca. Surge del deseo personal de explorar asuntos que a uno le importan.
- 4** **METACOGNICIÓN**
Pone en juego habilidades cognitivas superiores
- 5** **EMOCIONAL**
Involucra aspectos intelectuales y afectivos, involucra la emoción.
- 6** **TRANSFERIBILIDAD**
Genera una transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

¿Cómo se evidencia? En un salón de aprendizaje profundo el estudiante va a ser capaz de decir qué está haciendo, por qué lo está haciendo, cómo lo está haciendo, qué está aprendiendo y lo puede hacer en sus propias palabras.

Figura 3. Póster con las características del aprendizaje profundo.

Siguiendo las recomendaciones del equipo Fullan de generar espacios de intercambio de experiencias entre los equipos líderes de las escuelas en torno a la aplicación de las herramientas es que se realizaron encuentros entre la red de escuelas. En agosto de 2019 se realizó un encuentro entre los equipos líderes de cada escuela de Cusco, Junín, Piura y Lima para compartir sus planes a cien días y las experiencias de aplicación de sesiones de aprendizaje profundo. Durante el proceso se descubrió que las escuelas venían desarrollando experiencias previas que cumplían con las características del aprendizaje profundo. Estas experiencias habían empezado mucho antes del 2019: por ejemplo, una institución educativa situada en el distrito Villa María del Triunfo aplica el Aprendizaje Basado en Proyectos, uno de ellos es una campaña de desparasitación y esterilización de perros y gatos en la zona, con la involucración de la comunidad y estudiantes de todas las edades. Esta iniciativa nació de la preocupación de los estudiantes por los animales abandonados que deambulaban por la comunidad. El plan e implementación lo lideran los estudiantes.

Otro caso es el de una institución educativa situada en el distrito de Jesús María. Es un colegio público de mujeres con una población de 450 estudiantes provenientes de contextos desafiantes. Algunas estudiantes son hijas de trabajadoras del hogar y otras provienen de escuelas privadas cuyas familias tuvieron dificultades económicas, por lo que tuvieron que cambiar de colegio. Una de las experiencias que desarrolla aprendizaje profundo es *El Café Literario*, que se realiza hace algunos años y consiste en la demostración pública, frente a los padres de familia y compañeras de otros grados, del dominio de diversos poemas de Gabriel Mistral. Las estudiantes días antes seleccionan, comprenden, discuten y memorizan los textos de la poetisa chilena que más les ha llamado la atención. Además reciben una retroalimentación continua de sus pares y del docente. El padre de familia elige luego uno de los poemas que la joven recita con alto nivel de desempeño y explica con alto nivel técnico literario. Es un espacio de autodomínio puesto que vencen sus miedos y temores. En la demostración las estudiantes utilizan vestuario, objetos y música, comenzando por explicar qué quiso decir Gabriela Mistral y cuál es su opinión al respecto.

Es parte de la experiencia del aprendizaje profundo cuando los estudiantes eligen el tema, tienen claro el propósito y realizan una demostración pública de lo aprendido. Además, hace cuatro años el colegio emite cada semana

un programa radial de dos horas, de alcance nacional, en el que estudiantes de diversas edades se juntan para diseñar, preparar y dirigir el programa.

En conclusión, el aprendizaje profundo está presente en los esfuerzos pedagógicos de las escuelas, en algunos casos de manera incipiente, en otros de manera más desarrollada. El acento del mismo proyecto permitió dar más visibilidad y protagonismo a este tipo de actividades. Es por ello que es importante mejorarlas y, como afirman Prahalad y Hart (2002) respecto a la próxima buena práctica, de lo que se trata es de «amplificar señales débiles, y conectar cabos. La próxima práctica es imaginación disciplinada» (p. 54). Es decir, la próxima buena práctica o *next practice* (Hannon, 2007) necesita aún un mayor desarrollo y cuidado para su madurez y consolidación.

Fortalecimiento del liderazgo intermedio

El liderazgo intermedio es un concepto reciente en la literatura académica, se le puede definir como:

[...] estrategia deliberada que aumenta la capacidad y la coherencia interna del medio a medida que se convierte en un aliado más efectivo hacia el estado y hacia abajo a sus escuelas y comunidades, en busca de un mayor rendimiento del sistema. El objetivo del Liderazgo desde el Medio (LdM) es desarrollar una mayor coherencia general del sistema al fortalecer el enfoque del medio en relación con los objetivos del sistema y las necesidades locales. (Fullan, 2015, p.1).

Para Harris y Jones (2017) el liderazgo desde el medio es clave para la mejora y la transformación escolar. Para el desarrollo de esta capacidad y coherencia interna es necesario el desarrollo de espacios de colaboración entre dichos órganos intermedios. Los espacios de colaboración deben tener como fin el «compartir recursos, ideas, experiencia y desarrollen la responsabilidad colectiva para el éxito de los estudiantes» (Andy Hargreaves & Ainscow, 2015, p. 44). Diversos estudios muestran que el fortalecimiento de los órganos intermedios generan impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y mejora la calidad de las prácticas docentes (Fleming, 2013; Leask & Terrell, 2014).

En los años de implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú, así como en la interacción con los órganos de gobierno intermedio como las UGEL, se descubrió la necesidad de estas de nuevas ideas y experiencias para mejorar su desempeño. Por esa razón el 2019 estuvo marcado por una asistencia técnica directa a los directores de UGEL, Jefes de Gestión Pedagógica y especialistas que, por ser los cargos más estables, son los funcionarios educativos responsables de las escuelas en un conjunto de distritos (véase tabla 4). La interacción con dichos órganos también estuvo marcada por el enfoque de coherencia. Se invitó a las Unidades de Gestión Educativa Local que habían asumido la propuesta de utilizar las herramientas del marco de coherencia. Las UGEL invitadas son aquellas que tienen la intención de implementar las estrategias dialógicas de Comunidades de Aprendizaje en toda su jurisdicción. En el 2019 se trabajó con cinco regiones del Perú (véase tabla 5).

Tabla 4

Nivel de estabilidad de los funcionarios de alto rango en el Perú

Cargo	Nivel de estabilidad
Ministro de Educación	Bajo
Gobernador Regional	Alto
Director Regional de Educación	Bajo
Director del Área de Gestión Pedagógica	Alto
Director de UGEL	Alto
Director del Área de Gestión Pedagógica	Alto
Especialistas de UGEL	Alto
Directores de escuelas	Medio

Tabla 5
Distribución de las UGEL que participan de las estrategias

Región	UGEL
Piura	Sullana
Cusco	Paruro
Lima Provincias	08 - Cañete
Junín	Concepción
Lima Metropolitana	03 - Lima, Cercado

El marco de coherencia se trabajó con las UGEL 03 (Lima) y 08 (Lima Provincias). El desafío fue la aplicación y persistencia en los objetivos definidos en el plan de una página. Las demandas y pedidos del día a día han impedido su cumplimiento. Durante marzo y abril de 2019 se realizaron talleres para trabajar la alineación de actividades de la misma. Las UGEL 03 y 08 desarrollaron el plan de una página.

Así como se generó espacios de intercambio de aprendizajes a las escuelas que venían aplicando el marco de coherencia y el aprendizaje profundo, fue necesario generar espacios similares para las UGEL y otros órganos de gobierno para así desarrollar un liderazgo distribuido (Harris, 2014) a nivel de órganos intermedios, de esta manera se creó la Red de Gobiernos por la Transformación Educativa. La red es una iniciativa para fortalecer los gobiernos educativos locales en torno a criterios comunes de las comunidades de aprendizaje: inclusión, participación educativa de la comunidad y enfoque dialógico. El sistema educativo tiene muchas prioridades, sin embargo, para la Red estas tres son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía y democracia robusta. Es por ello que se considera importante la creación de una iniciativa que permita a los gobiernos locales, provinciales o nacionales aprender entre ellos para implementar exitosamente este tipo de políticas, y convertirse realmente en una comunidad de aprendices que inspire y denote emoción como las estrellas que juntas resplandecen con mayor intensidad.

El 2019 se realizaron dos encuentros (octubre y noviembre) entre los directores de UGEL con sus respectivos jefes de gestión pedagógica, en los que estuvieron presentes directores de gestión pedagógica de las Direcciones Regionales de Educación y representantes del Ministerio de Educación. Se

constituyó en un espacio de intercambio de experiencias y planificación de acciones conjuntas para el 2020 como son: pasantías, visitas entre distintas UGEL y realización del primer congreso de especialistas de DRE y UGEL.

Se entiende por prácticas dialógicas aquellas relaciones igualitarias entre docente y estudiante en presencia del contenido o currículo. Es decir, dejar atrás las prácticas verticalistas en la que el docente era la única fuente del conocimiento y pasar a una búsqueda comunitaria de la verdad, en la que todos son aprendices permanentes. Las prácticas inclusivas son aquellas que generan integración y unidad en la diversidad dentro del sistema educativo. Y la participación educativa de la comunidad implica el desarrollo de alianzas entre escuela y los diversos actores de la comunidad para la mejora de los aprendizajes y formación integral de los estudiantes.

Se puede concluir que el acento en el fortalecimiento de los órganos intermedios responde a una necesidad concreta de los mismos. Por lo que es importante continuar con dichas acciones y espacios de aprendizaje de dichas entidades.

El enfoque de cambio educativo como movimiento social

Comprender el cambio educativo como movimiento social (Rincón-Gallardo, 2019) es una metáfora potente para aproximarse de una nueva manera a la acción educativa y el escalonamiento de innovaciones. El acento de dicho enfoque se encuentra en la identidad, sentido de pertenencia y emociones (Ganz, 2010), centrado en una pedagogía clara. En el año 2019 se continuó trabajando con el enfoque de movimiento social, con acciones que generen identidad y mística entre los docentes por medio de un empoderamiento de los mismos (Ganz, 2009).

Una de las evidencias de la efectividad de dicho enfoque de empoderamiento al docente es la Red de Docentes Voluntarios de Comunidades de Aprendizaje, que consiste en un grupo de más de cuarenta maestros que colaboran voluntariamente en formaciones para otras escuelas en contrahorario. Por ejemplo, en agosto, a pedido de la Dirección Regional de Educación de Lima, se formó en tertulias literarias dialógicas a cerca de cuatrocientos acompañantes del programa Lima Aprende, para que dominen la estrategia como parte de sus herramientas para apoyar a las escuelas. Los docentes que realizaron la formación fueron los docentes de esta red.

Conclusiones

La utilización de una teoría de la acción fue de gran ayuda para la implementación efectiva del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Es necesario mejorar el uso de indicadores claros y accionables (Ries, 2012) para poder tomar decisiones efectivas. Los supuestos de la teoría de la acción se vieron confirmados en algunos casos; en otros ha sido necesario modificar y replantearlos para una mayor efectividad.

El marco de coherencia es una herramienta útil para que la escuela pueda enfocarse en acciones clave de mejora de aprendizaje. Se favorecieron además discusiones colegiadas en base a evidencias sobre los logros de aprendizaje. Si bien la aplicación del marco de coherencia sistémica es aún incipiente, se esperaría que las escuelas y las UGEL logren un mayor manejo y dominio del mismo en el segundo año.

El aprendizaje profundo se encuentra de manera incipiente o más desarrollada en algunas escuelas. Es un concepto y enfoque potentes que requieren más profundización y comprensión por parte de los investigadores e implementadores de políticas. La experiencia del año 2019 ha permitido visibilizar el trabajo sobre el mismo que se viene realizando en escuelas peruanas; sin embargo, los dispositivos y estructura del sistema educativo actual no favorecen el desarrollo del mismo. Por lo que el esfuerzo de implementación aún tiene que ser contracorriente.

El fortalecimiento de los órganos intermedios mediante espacios de colaboración e intercambio de experiencias como es la Red de Gobiernos por la Transformación Educativa es una acción clave para la mejora de los sistemas educativos. Es clave puesto que mediante el intercambio mejoran y aprenden nuevas estrategias para el cambio a gran escala dentro de sus respectivas jurisdicciones. Además, garantiza la implementación y sostenibilidad de las estrategias dialógicas que el proyecto desea insertar en las escuelas y el sistema educativo. Es así que se continuará con la aplicación de dichas acciones y espacios de aprendizaje e interaprendizaje.

Por último, el enfoque de cambio educativo como movimiento social de manera transversal a las actividades del proyecto favoreció la implementación del mismo y se evidenció un empoderamiento de las estrategias por parte

de los docentes. Dicho enfoque es una manera alternativa de implementar políticas públicas, por lo que es necesario seguir profundizando en el mismo para generar más evidencias sobre su impacto en la transformación escolar.

Referencias

- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading (Massachusetts): Addison Wesley.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2011). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Preal.
- Barrientos, R. (2008). La Reforma Esperada: Una Educación para Todos y para Cada Uno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 24-46.
- Barrientos, R. (2019). Interacciones que transforman: implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú durante los años 2014-2018. *Revista EDUCA UMCH*, 13. Recuperado de <https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i13.94>
- Bellanca, J. A. (2014). *Deeper Learning: Beyond 21st Century Skills*. Bloomington: Solution Tree Press.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Conley, D. T., & Darling-Hammond, L. (2013). *Creating systems of assessment for deeper learning*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Farrell, J., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2).
- Ferree, M. M., Flacks, R., Ganz, M., Gould, D. B., Koopmans, R., Kurzman, C., . . . Morris, A. (2003). *Rethinking social movements: Structure, meaning, and emotion*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fleming, P. (2013). *The art of middle management in secondary schools: a guide to effective subject and team leadership*. Londres: Routledge.
- Fowler-Finn, T. (2013). *Leading Instructional Rounds in Education: A Facilitator's Guide*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2013). *Motion Leadership in action. More skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks (California): Corwin Press, OPC, Learningforward.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- Fullan, M. (2018). *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Fullan, M., Hill, P., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Deep Learning: Shaking the Foundation*. Ontario, Canada: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. Recuperado de http://npdl.global/wp-content/uploads/2017/03/npdlcase_study_3.pdf
- Fullan, M., Quinn, J., & Adam, E. (2016). *The Taking Action Guide to Building Coherence in Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.

- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school, districts and systems*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Ganz, M. (2009). *Why David sometimes wins: Leadership, organization, and strategy in the California farm worker movement*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ganz, M. (2010). Leading change: Leadership, Organization, and Social Movements. En Nohria, N. & Khurana, R. (eds.). *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Business School Press, pp. 509-550.
- Hannon, V. (2007). *Next practice in education: a disciplined approach to innovation*. S. d.: The Innovation Unit.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Thousand Oaks (California): Corwin-Sage.
- Leask, M., & Terrell, I. (2014). *Development planning and school improvement for middle managers*. Londres: Routledge.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Ley n° 27783. (2002). Ley de bases de la descentralización. Lima: Congreso de la República.
- Mehta, J., & Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Santiago de Chile: Preal.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2).
- Prahalad, C. K., & Hart, S. L. (2002). The Fortune at the Bottom of the Pyramid. *Strategy + Business*, (26), 2-14.
- Reeves, D. B. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for student results*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ries, E. (2012). *El método Lean Startup: cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua*. Barcelona: Deusto.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). *¿Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes? El desafío para los líderes escolares del siglo XXI*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u0CNtig59EA>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning, educational change as social movement*. Londres: Routledge.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). *The Learning Movement*. Thousand Oaks (California): Corwin Press.
- Schmoker, M. (2011). *Focus: Elevating the Essentials to Radically Improve Student Learning*. Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sharratt, L., & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the Data: What Great Leaders Do!* Thousand Oaks (California): Corwin Press.

- Valdivia, N. (2013). *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica*. Lima: Grade.
- Vásquez, T., & Oliart, P. (2004). *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa: Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2020). *The inner level: How more equal societies reduce stress, restore sanity and improve everyone's well-being*. Nueva York: Penguin Books.

COLABORARON EN ESTE NÚMERO

Amada BRUNO es traductora pública en idioma inglés por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Ha trabajado traduciendo documentos públicos de naturaleza científica, legal y médica. Se ha desempeñado, además, como docente e investigadora con dedicación semiexclusiva en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), así como profesora de inglés en instituciones privadas. Sus intereses de investigación comprenden el uso de redes sociales, las competencias digitales por parte de profesores y estudiantes en contextos universitarios, así como las prácticas académicas de lectura y escritura.

Paloma PINEDO es licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Se ha dedicado a la consulta clínica en consultorio, así como en empresas privadas. Actualmente es docente e investigadora con dedicación simple en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. Sus intereses de investigación comprenden el uso de redes sociales, así como las competencias digitales por parte de profesores y estudiantes en contextos universitarios, y cómo estas construyen intersubjetividades entre dichos actores.

Enrique SOLOGUREN INSÚA es candidato a doctor en Lingüística (Cátedra Unesco) por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en Chile; y licenciado en Letras Hispánicas y en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuenta con una maestría en Letras con mención en Lingüística, por esta última casa de estudios. Ha sido director del Centro de Aprendizaje de la Universidad de Valparaíso y profesor agregado en la PUCV. En la actualidad se desempeña como coordinador del Programa Alfabetización Académica y Profesional del Área de Idiomas de la Escuela de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de Chile. Sus intereses de investigación comprenden la alfabetización académica, el discurso académico y profesional, el aprendizaje en las disciplinas y la didáctica de la lengua materna.

Carmen Gloria NUÑEZ CASTILLO es magíster en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y profesora de Castellano y Comunicación por la misma casa de estudios. Se ha desempeñado como encargada de Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En la actualidad es asesora de Alfabetización Avanzada en la Escuela de Ingeniería y Ciencias de la misma universidad,

así como docente en la Universidad de Playa Ancha (Chile). Sus investigaciones suelen abordar los temas de alfabetización avanzada, didáctica de la lengua e investigación en docencia universitaria.

Erika DÍAZ SUAZO es candidata a doctora en Educación por la Universidad de Girona (España) y licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha (Chile). Cuenta con una maestría en Educación por la *Massey University* de Nueva Zelanda. Se ha desempeñado en la docencia en todos los niveles educativos. En la actualidad es directora de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Autónoma de Chile, así como docente en la Universidad de Playa Ancha y de Valparaíso. Sus intereses de investigación comprenden la formación inicial docente y la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Walter L. ARIAS GALLEGOS es doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Es magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo (Lambayeque) y psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa). Actualmente es docente en la Escuela Profesional de Psicología y docente investigador de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Sus investigaciones abordan los temas de riesgo psicosocial en la escuela, estilos de aprendizaje, educación superior y las TIC en educación.

Julio C. HUAMANI-CAHUA es doctor en Psicología, así como doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), de Arequipa. Cuenta con una maestría en Psicología Clínica, Educativa, Infantil y Adolescente por la misma casa de estudios. Se ha desempeñado como profesor de postgrado en diversas universidades arequipeñas. En la actualidad se desempeña como profesor de pregrado de la Universidad Católica San Pablo y profesor de postgrado de la UNSA. Sus investigaciones abordan los temas de psicometría, psicología humanista, psicología educativa y violencia.

José Manuel CALIZAYA LÓPEZ es doctor en Educación por la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), de Arequipa, casa de estudios por la cual obtuvo también una maestría en Ciencias, así como un bachillerato en Trabajo Social. Actualmente es profesor ordinario principal a tiempo completo en la

UNSA. Sus temas de investigación abarcan los recursos humanos y la psicología educativa en el adolescente.

Roberto CERVANTES RIVERA es magíster en Ciencias por la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), de Arequipa. Cuenta con una licenciatura y un bachillerato en Historia por la misma casa de estudios. Actualmente labora como profesor ordinario auxiliar a tiempo completo en la UNSA. Sus líneas de estudio son violencia, educación y temas sociales.

Roberto BARRIENTOS es máster en Procesos de Evaluación y Autoanálisis Institucional por la Universidad de Florencia (Italia) y licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Católica de Santa María (Arequipa). Ha trabajado como asesor pedagógico para la Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación del Perú. Sus investigaciones abordan cambio educativo, eficacia y cambio de sistemas educativos, liderazgo, redes educativas, aprendizaje profundo, participación de la familia y comunidad. En la actualidad es coordinador general del proyecto Comunidad de Aprendizaje y docente de Gestión y Liderazgo Escolar en la Universidad Marcelino Champagnat (Lima).

LIBROS LLEGADOS
A NUESTRA REDACCIÓN

Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V., & Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Lima: Grade, 158 pp., ISBN: 978-612-4374-09-8.

De Bofarull, I. (2013). *Fortalezas y competencias de la familia. Bases para la orientación y mediación familiar*. Barcelona: Instituto de Estudios Superiores de la Familia–Universitat Internacional de Catalunya, 299 pp., ISBN: 978-84-939888-6-9.

De Bofarull, I., & Camps Bansell, J. (Eds.). (2019). *Habilidades para la vida. Familia y Escuela*. Madrid: Dykinson, 232 pp., ISBN: 978-84-1324-358-0.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Lima: Grade-Magro, 277 pp.

Ricart, D., & Bourse, P. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes. Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Buenos Aires: Bonum, 416 pp., ISBN: 978-987-667-090-6.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (Florida): Kresearch, 98 pp., ISBN: 978-1-945721-26-7.

UNESCO. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 140 pp., ISBN: 978-92-9189-227-3.

UNESCO. (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)* (S. Seguel, Trad.). París: UNESCO, 85 pp., ISBN: 978-92-3-300107-7.

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. A la fecha (septiembre del 2019) se encuentra indexada en Road y Clase.

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 <<http://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 esté 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

A partir de enero del 2020 los trabajos deberán ser subidos por medio de la plataforma OJS en la que se aloja la revista. Para ello los autores deberán crear un nombre de usuario y una contraseña, los que los habilitarán a monitorear todo el proceso de evaluación y eventual publicación de sus artículos. Las instrucciones sobre el proceso se pueden encontrar en <<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum>>, en la pestaña «Instrucciones para autores». Además de subir el artículo propiamente dicho, para iniciar el proceso los autores deberán subir también un documento a modo de carta de presentación, como se detalla más adelante. No se aceptarán trabajos enviados por correo electrónico.

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 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 ser subidos en un formato compatible con MS Word®. No se aceptan trabajos con extensión *.pdf, *.xps o similares (i.e., que no admitan posibilidad de modificación). 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, deberán ser enviados 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.

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

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.

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 a educationis@ucsp.edu.pe para su evaluación.

Si bien la convocatoria para nuevos artículos está abierta todo el año, solo se recibirán trabajos con vistas a aparecer en el número 6 de la revista hasta el 30 de marzo del 2020. Las respuestas sobre la aceptación de los trabajos se harán llegar a los autores a partir del 15 de junio del 2020.

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	