



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 2. Artículo no.:39 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.

TÍTULO: Conceptualización de la evaluación de los aprendizajes de los docentes del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

AUTORES:

1. Dr. Aurelio Gonzales Flores.
2. Dr. Alfonso Gedulfo Cornejo Zúñiga.
3. Dra. Yurfa Carolina Medina Bedon.
4. Máster. Sirley Mariela Gómez Palomino.
5. Dra. Fany Silvana Figueroa Hurtado.

RESUMEN: Esta investigación tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre el paradigma cualitativo de la evaluación de los aprendizajes y la optimización del desempeño docente de los profesores del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Se pudo determinar que el docente peruano no es diferente a los de otros países en su resistencia a cambiar paradigmas, especialmente en el ámbito de la evaluación pedagógica, pues se encuentra profundamente contextualizado en una visión solo instrumental y accesoria de lo que es la evaluación de los aprendizajes.

PALABRAS CLAVES: evaluación pedagógica, docente, aprendizaje.

TITLE: Conceptualization of learning evaluation of teachers at the Experimental School of Application of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle, Peru.

AUTHORS:

1. PhD. Aurelio Gonzales Flores.
2. PhD. Alfonso Gedulfo Cornejo Zúñiga.
3. PhD. Yurfa Carolina Medina Bedon.
4. Master. Sirley Mariela Gómez Palomino.
5. PhD. Fany Silvana Figueroa Hurtado.

ABSTRACT: This research aimed to establish the relationship that exists between the qualitative paradigm of learning evaluation and the optimization of the teaching performance of the professors of the Experimental College of Application of the Enrique Guzmán y Valle National University of Education. It was possible to determine that the Peruvian teacher is not different from those of other countries in their resistance to changing paradigms, especially in the field of pedagogical evaluation, since they are deeply contextualized in an only instrumental and accessory vision of what is the evaluation of the learnings.

KEY WORDS: pedagogical evaluation, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN.

Pese a los grandes esfuerzos que realiza el sistema educativo peruano por lograr forjar una cultura evaluativa de nuevo tipo en los actores de la educación peruana, no se ha podido hacer cambiar de paradigma de quienes tienen a su cargo la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, y el proceso educativo en general.

El maestro peruano no es diferente a los de otros países en su resistencia a cambiar paradigmas, especialmente en el ámbito de la evaluación pedagógica pues se encuentra profundamente

contextualizado en una visión solo instrumental y accesorio de lo que es la evaluación de los aprendizajes, en la utilidad de la aplicación de instrumentos para calificar los aprendizajes y justificar su accionar pedagógico (Ayustes, 1999).

No hay evidencia positiva en el sistema educativo peruano de un esfuerzo consistente u orgánico por promover el cambio del paradigma cuantitativo e instrumental de la evaluación de los aprendizajes, pues a pesar de los intentos de la formación continua que ha incidido principalmente en la programación curricular no lo ha hecho en el aspecto de la evaluación de los aprendizajes, pues ello no sólo implica el aspecto instrumental sino fundamentalmente el nivel conceptual y paradigmático de la evaluación (Ball & Míguez, 1989).

El desempeño del maestro peruano en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes es casi intuitivo y empírico, pues no logra tener, a través de la evaluación, una visión real del desempeño de sus educandos, ni de su propio desempeño docente, pues no es capaz de desarrollarse en un paradigma definido del proceso enseñanza-aprendizaje ni de la evaluación pedagógica; adicionalmente, sus bases teóricas, en lo que respecta a la evaluación, son deficientes o casi nulas y ello se refleja en su incapacidad para crear sus propios instrumentos de evaluación y sus dificultades para analizar sus resultados y la respectiva toma de decisiones sobre ellos, pues estas son subjetivas que en la mayor parte de los casos sólo tiene en cuenta el aspecto sumativo de la evaluación y no el formativo como debería corresponder a un paradigma cualitativo (Diaz Barriga, 1990).

La respuesta de esta situación hay que buscarla primero en la formación del maestro, los currículos de las facultades de educación así como de los institutos pedagógicos no dan la debida relevancia al aspecto de la evaluación pedagógica, en el mejor de los casos sólo se limitan a un curso teórico de evaluación que no conduce obviamente a la adquisición de un modelo o un paradigma cualitativo de la evaluación (De Los Santos, 1995).

En segundo lugar, las nociones que tiene el maestro peruano sobre la evaluación son intuitivas y empíricas; es decir, han sido adquiridas con base en la experiencia de la aplicación de normas oficiales que generalmente se reducen a la administración de pruebas objetivas como única alternativa de evaluación. Otro aspecto que contribuye a este déficit pedagógico es que la práctica profesional docente está centrada en el desarrollo cuantitativo de los contenidos y no en el proceso integral del proceso de enseñanza aprendizaje que incluye la evaluación como parte consustancial de este proceso (Grundy, 1994).

La Universidad, en su matriz curricular, contempla el área de la práctica preprofesional por la cual el futuro docente debe vivenciar sus primeras experiencias pedagógicas en Colegio Experimental de Aplicación o en otras instituciones educativas, cuyos docentes que se desempeñan como conductores de la práctica preprofesional, así como la mayoría de los maestros peruanos, carecen de una formación integral en este ámbito de la evaluación pedagógica, y por lo tanto, no están en condiciones de formar al futuro docente en una concepción pedagógica de la evaluación de los aprendizajes, que le permitan adquirir una visión integral del proceso, el resultado es una formación atávica y reduccionista tan vulnerable como la aplicación de instrumentos de evaluación predefinidos que no siempre conducen a una correcta toma de decisiones pedagógicas y éticas (Valencia & Marin, 2017).

Se formula como problema: ¿Cómo optimizar el desempeño pedagógico de los docentes del Colegio experimental de Aplicación de la Universidad en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes a través de la aplicación del paradigma cualitativo de la evaluación en el año 2006?

Este proyecto se justifica por la necesidad de lograr en los docentes un cambio en su paradigma evaluativo en el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que en el contexto actual la calidad de los aprendizajes de los educandos en el Perú es deficitaria no sólo debido a la realidad del sistema educativo sino también a la formación profesional docente y a la realidad de un currículo oculto,

que propicia la persistencia de modelos y prácticas tradicionales en el desempeño docente. Es importante, porque contribuiría a optimizar la práctica docente y porque aporta una visión diferente, en el docente, de lo que debería ser la evaluación de los aprendizajes con un paradigma y enfoque cualitativo. Así como a que el docente comprenda la necesidad de formar juicios de valor, recoger información, analizar la información y tomar decisiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Su importancia también está dirigida a que el proceso evaluativo basado en un paradigma cualitativo contribuya al logro de aprendizajes significativos en los educandos (Sacristán & Gómez, 1989).

Esta investigación es importante también porque contribuye a que los actores del proceso educativo adquieran una visión basada en la calidad de los aprendizajes en función de una evaluación cualitativa (Kemmis, 1988). Contribuye también a que los docentes actúen con equidad, justicia y ética en el proceso evaluativo.

Por lo que se plantea como objetivo general: Optimizar el desempeño pedagógico de los docentes del Colegio Experimental de Aplicación de la universidad en el ámbito de la evaluación pedagógica. Para ello se exponen como objetivos específicos:

1. Promover el cambio de paradigma de una evaluación cuantitativa a una cualitativa entre los docentes de la universidad.
2. Promover el cambio de paradigma de una evaluación cuantitativa a una cualitativa en la comunidad educativa y la sociedad.

DESARROLLO.

Metodología.

De acuerdo a los objetivos propuestos de la investigación, la naturaleza de los problemas de este trabajo reúne las condiciones suficientes para ser calificado como una investigación aplicada en razón que su desarrollo en la parte teórica-conceptual y se apoya en los conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes y paradigma de evaluación de los docentes de la universidad. Esta fue una investigación “descriptiva” en un primer momento, luego “explicativa”, y finalmente, “correlacionada” de acuerdo a la finalidad de la misma.

En la presente investigación se empleó el método descriptivo, el mismo que se complementó con el estadístico, análisis, síntesis, deductivo, inductivo, entre otros. Dada la naturaleza de las variables, responde a una investigación por objetivos, pues trata de reestablecer el cambio de paradigma que se pueda producir en el docente y así optimizar su desempeño pedagógico. Se asume en este diseño una probabilidad del 90 % de correlación entre las variables.

El estudio se hará con una muestra calculada de la siguiente manera:

Población.

La población en estudio está conformada por el personal docente del Colegio Experimental de Aplicación de la universidad.

- Nivel Inicial: 7 docentes.
- Nivel Primaria: 16 docentes.
- Nivel Secundaria: 44 docentes.
- Total: 67 docentes.

Muestra.

De la población señalada anteriormente, se tomará una muestra estratificada de los niveles de educación Inicial, Primaria y Secundaria, que constituyen el 30 % de la población total.

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudio.

Nivel	Población	Muestra
Inicial	7 docentes	2 docentes

Primaria	16 docentes	5 docentes
Secundaria	44 docentes	15 docentes
Total	67 docentes	22 docentes

Fuente: Elaboración Propia.

Características de la muestra.

Los sujetos muestreados son docentes nombrados en el Centro de Experimentación Pedagógica de la universidad y trabajan en los dos turnos de mañana y tarde.

Técnicas.

Las principales técnicas que se emplearán en la investigación serán: Entrevista, Encuesta, y el Análisis documental. Entre las principales técnicas de investigación se utiliza:

- El Análisis de documentos. Esta técnica se utilizó en todo el desarrollo de la investigación para lograr información complementaria.
- La Entrevista. Se aplicó en el momento de la evaluación de las variables, lo cual permitió datos relacionados con las variables de control.
- La Encuesta. A través de la cual se aplicó el cuestionario sobre evaluación.

Tratamiento estadístico y presentación de los resultados.

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos aplicados fueron de tipo descriptivo e inferencial como el análisis de frecuencias y porcentual, la prueba Chi cuadrado y la correlación de Pearson.

Prueba Chi Cuadrado.

El valor de la prueba chi cuadrado se obtiene mediante la siguiente fórmula:

$$x^2 = \sum \frac{(Fo - Fe)^2}{Fe} \quad (1)$$

Donde:

Fo = Frecuencias observadas

Fe = Frecuencias esperadas

Se consideran los grados de libertad (GL) que se deducen el número de filas y columnas que tiene la tabla de contingencia o bidimensional.

Si $m = N^\circ$ de filas

$N = N^\circ$ de columnas

Entonces: $GL = (m - 1)(n - 1)$

Al tomar decisiones acerca de los parámetros, se comparan los valores observados de chi cuadrada calculados en los datos de la muestra con los valores críticos de la distribución teórica de chi cuadrado, con $(c-1) (f-1)$ grados de libertad y a un nivel de significación específico.

Para los cálculos estadísticos efectuados a partir de datos de las muestras, se ha utilizado un nivel de significación de 0.0001.

Coefficiente de correlación de Pearson.

$$r = \frac{N \sum x^2 - (\sum x)(\sum y)}{\{N \sum x^2 - (\sum x)^2\}\{N \sum y^2 - (\sum y)^2\}} \quad (2)$$

Donde:

$N =$ Tamaño de la muestra

$x =$ Puntaje en la variable x

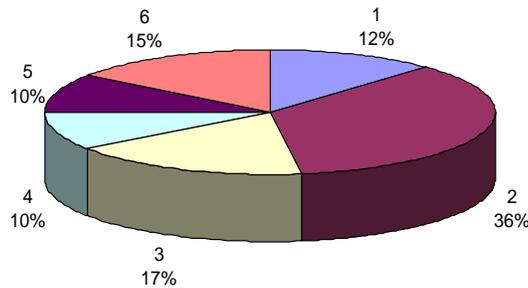
$y =$ Puntaje en la variable y

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre las variables cuantitativas.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados.

En este epígrafe se presenta, analiza e interpretan los resultados a los que se ha llegado en la investigación, valiéndonos para el propósito de un conjunto de cuadros con relación a los objetivos propuestos.

Figura 1. Información de la pregunta 1. ¿Qué entiende usted, en general por evaluación?



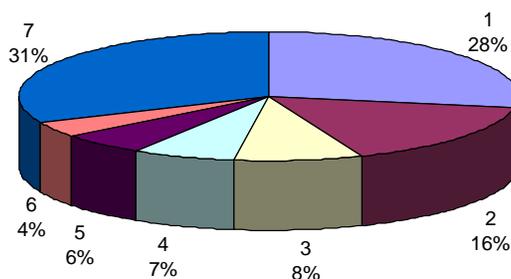
Fuente: Elaboración Propia.

Ítems.

1. Medición terminal en general. Concibe la evaluación como una actividad terminal que mide, califica, y valora algo respecto de unos objetivos o metas propuestas.
2. Medición terminal en general. Respuesta no en una forma general sino enfocada a la educación y la consideran como una acción terminal para comprobar, conocer, detectar, identificar nivel de lo aprendido, y del logro de los objetivos.
3. Proceso en educación. Conciben la evaluación como un proceso que implica, entre otras, detectar debilidades y mejorar, retroalimentación, y tomar decisiones.
4. Proceso en general. Concepciones generales que se refieren a medición, comparación, cualificación de un trabajo, valoración de algo, y apreciación de algo.
5. Otros. Concepciones generales que se refieren a medición, comparación, cualificación de un trabajo, valoración de algo, y apreciación de algo.
6. Otros. Concepciones muy generales referidas a la educación que hablan de cualificación, comprobación, fijar valor, establecer asimilación de conocimientos y diversas definiciones que

se refieren a los profesores, a las programaciones, al sistema educativo y a la valoración general de lo educacional.

Figura 2. Información de la pregunta 2. ¿Qué representa para usted evaluar en educación?



Fuente: Elaboración Propia.

Ítems:

1. Medición terminal. Visiones que buscan al terminar el proceso el cumplimiento de objetivos, comprobar asimilación, medir conocimientos, logros, desempeños, aprendizaje utilidad; examinar resultados; medición de lo captado; apreciar el valor de conocimientos adquiridos, valorar logro de propósitos.
2. En cuanto proceso. Conocer, orientar, evaluar procesos de aprendizaje, seguimiento del aprendizaje, ver evolución de los estudiantes, estado en que se encuentra el proceso educativo, medir avance o progreso, proceso continuo de retroalimentación, conocimiento de los avances y logros, y determinación sistemática.
3. Acción para evaluar, valorar, identificar capacidades, fortalezas, debilidades, aptitudes y actitudes del estudiante, grado de formación, y potenciar capacidades.
4. Conceptos relativos a la evaluación como un concepto amplio que incluye el sistema educativo, las instituciones y sus planes, los docentes.
5. Verificación del proceso enseñanza-aprendizaje para determinar si se cumple, y observar su impacto y cualificarlo.

6. Definiciones indirectas de la acción docente a través de la claridad de lo que se imparte, de la forma de transmitir y de lo que puede observar el docente en los estudiantes.
7. Otros.

Figura 3. Información de la pregunta 3. ¿Qué entiende usted por evaluación integral?



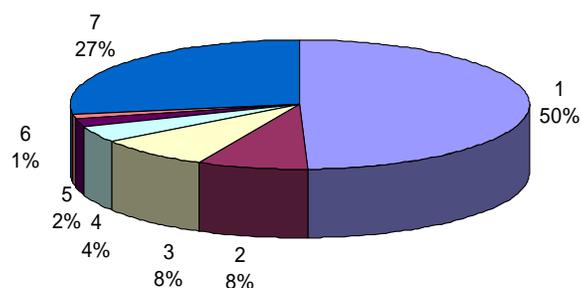
Fuente: Elaboración Propia.

Ítems.

1. La evaluación integral se ocupa de lo cognitivo, pero que a ella se suman los aspectos actitudinales, los hábitos, las aptitudes, las habilidades, y los comportamientos.
2. La evaluación integral es un proceso total que suma todo lo que pueda evaluarse y que tenga en cuenta todos los factores, pero no es explícito sobre qué partes tiene ese todo.
3. La evaluación integral es evaluar un conjunto de conocimientos que trascienden los considerados en la materia y entonces evaluar varias asignaturas, los conocimientos adquiridos en un semestre o lo que hasta el momento se ha cursado, es una evaluación integral. Aquí lo integral se refiere a integrar varios conocimientos en una evaluación.
4. La evaluación integral indaga por lo enseñado y por la aplicabilidad o el saber hacer con esos conocimientos.

5. La evaluación integral evalúa además de los conocimientos, los aspectos metodológicos de la clase, los recursos.
6. Es la evaluación conjunta de la labor del alumno, del docente y aun de la institución.
7. Integrar a los aspectos cognitivos, los aspectos éticos, morales y valorativos.
8. La relacionan con la adición de una evaluación cualitativa a la evaluación cuantitativa.
9. Es la evaluación del conocimiento y de la persona que posee dicho conocimiento.
10. Definiciones muy generales sin una explicación clara.

Figura 4. Información de la pregunta 4. ¿Qué entiende usted por evaluación del aprendizaje?

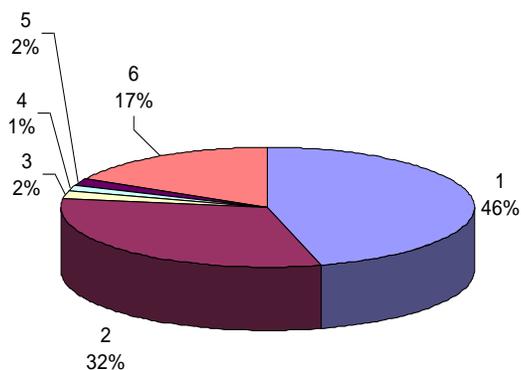


Fuente: Elaboración Propia

Ítems.

1. Medir, calificar, observar la calidad, cantidad, grado y efectividad del conocimiento asimilado.
2. Medir calidad, grado, efectividad de los métodos utilizados para el aprendizaje.
3. Evaluar si se cumplen metas y objetivos del curso.
4. Valorar el desarrollo de habilidades, destrezas.
5. Determinar cambios en el alumno.
6. Medición de los procesos de construcción, transformación y generalización del conocimiento.
7. Definiciones muy generales sin una explicación clara.

Figura 5. Información de la pregunta 5. ¿Qué tipos de evaluación conoce?

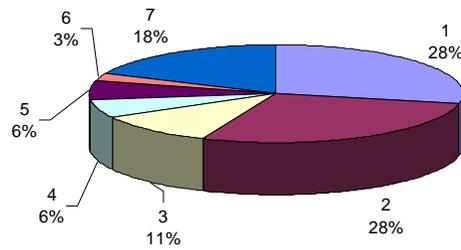


Fuente: Elaboración Propia

Ítems:

1. Diferentes clases de evaluación. Profesores que enumeran concepciones de evaluación como: diagnóstica, formativa y sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, cualitativa y cuantitativa, y mezclas de las anteriores.
2. Mecanismos o formas de aplicar la evaluación. Concepciones que se refieren a pasos para aplicarla a los alumnos. Incluye pruebas escritas, orales, teóricas, prácticas, preguntas abiertas, test, consultas a biblioteca, exámenes, talleres, exposiciones, e informes de lecturas.
3. La distribución en el tiempo. Incluye las evaluaciones iniciales, parciales y finales.
4. Destinatario de la evaluación. Incluye aspectos como la evaluación de la administración, de los estudiantes, del currículo y los profesores.
5. Competencias. Evaluaciones que se agrupan según busquen evaluar competencias, habilidades y destrezas.
6. Otras agrupaciones.

Figura 6. Información de la pregunta 6. ¿Cuáles son los objetivos de la evaluación?

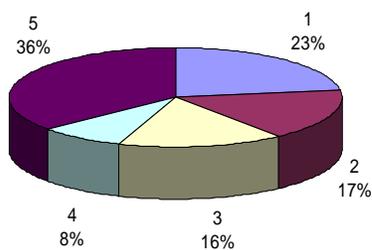


Fuente: Elaboración Propia.

Ítems.

1. Medir o cuantificar lo aprendido.
2. Diseñar estrategias según resultados (reorientar procesos, plantear correctivos, identificar dificultades).
3. Comprobar el logro de objetivos.
4. Conocimiento del alumno y estimular el trabajo de los estudiantes.
5. Evaluación de los docentes.
6. Detectar fallas.
7. Otros.

Figura 7. Información de la figura 7. ¿Qué relación encuentra usted entre la forma de evaluación y el aprendizaje de los alumnos?

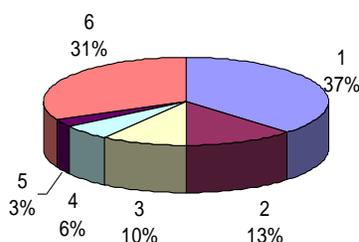


Fuente: Elaboración Propia.

Ítems:

1. La evaluación como proceso que ayuda al aprendizaje de los alumnos y la construcción del conocimiento.
2. La evaluación tiene relación, porque puede constatar la captación del conocimiento y el aprendizaje de los alumnos.
3. La relación se establece entre lo que se da al estudiante y el aprendizaje que logra.
4. Conceptos en contra de las evaluaciones como instrumentos eficaces para evaluar el aprendizaje.
5. Otros.

Figura 8. Información de la pregunta 8. Puede evaluar la evaluación. ¿Por qué?

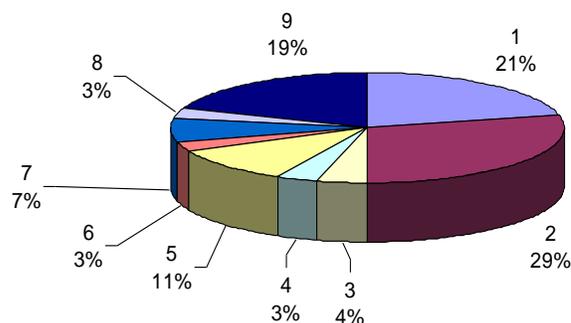


Fuente: Elaboración Propia.

Ítems:

1. Para corregir errores en su diseño, para adaptarla.
2. Debe evaluarse para saber si se está evaluando bien el cumplimiento de los objetivos.
3. Porque siendo un proceso puede ser evaluada.
4. Para determinar la calidad de los instrumentos usados y si el resultado no es el esperado revisarla. (Esto lleva implícito que la evaluación es el proceso que válida toda la acción educativa y si no se encuentra los esperados debe cambiarse dejando de lado la posibilidad de revisar otros aspectos).
5. Si, para establecer si el alumno entendió el tema y determinar donde reforzar.
6. Otros.

Figura 9. Descripción de la información de la pregunta 9. Ante problemas de aprendizaje detectados mediante la evaluación, ¿Qué postura toma usted como educador?

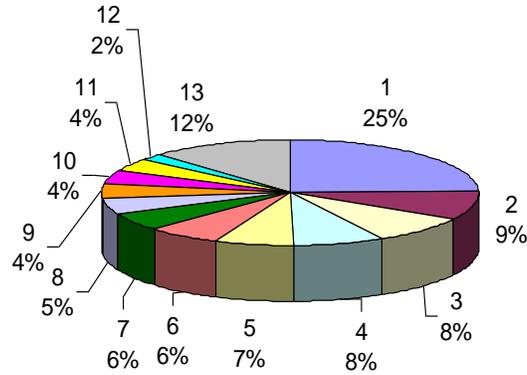


Fuente: Elaboración Propia.

Ítems:

1. Determinar las causas y darle una solución no especificada.
2. Cambiar la metodología, estrategias, revisar procesos.
3. Hacer énfasis en detectar los vacíos y buscar cómo llenarlos.
4. Revisar las temáticas que presentaron inconvenientes.
5. Análisis con los estudiantes sobre la problemática y recibir sugerencias.
6. Reflexión por parte del profesor sobre su acción.
7. Inducir la reflexión en el alumno sobre su trabajo académico.
8. Realizar actividades remediales.
9. Otros.

Figura 10. Información de la pregunta 10. ¿Qué factores considera usted que intervienen en el proceso de aprendizaje? ¿Cómo los evalúa?



Fuente: Elaboración Propia.

Ítems:

1. Interés, dedicación, motivación por los temas.
2. Ambiente cultural y social.
3. Rendimiento del alumno.
4. Conocimientos previos.
5. Actitud y desempeño del Docente.
6. Método de trabajo en clase.
7. Actitudes.
8. Recursos didácticos.
9. Tipo de asignatura.
10. Aptitudes.
11. Relaciones docentes–alumnos.
12. Creatividad del alumno.
13. Otros.

Discusión.

Según el análisis de las hipótesis formuladas, solo una de ellas correlaciona significativa y positivamente, y está referida al componente de la concepción del paradigma cualitativo de la

evaluación. Este hallazgo viene a confirmar lo reportado en la literatura especializada en la cual se da cuenta de que la evaluación es un proceso inherente al proceso enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, condicionante en logro de los aprendizajes de los educandos.

La visión que tiene los docentes del Centro de Experimentación y Aplicación de la universidad está enmarcada en una concepción cualitativa, pero con cierta confusión en la conceptualización de la evaluación como proceso cualitativo con la medición que es un proceso cuantitativo.

CONCLUSIONES.

Respecto a los docentes se puede decir que:

- Conciben la evaluación como una actividad terminal que mide, califica, y valora el proceso enseñanza-aprendizaje en función de los objetivos o metas propuestas.
- No tienen una noción definida sobre qué representa evaluar en educación.
- Entienden que la evaluación integral no solo se ocupa de lo cognitivo sino también de los hábitos, aptitudes, las habilidades y los comportamientos, y que la evaluación del aprendizaje es medir, calificar, observar la calidad, cantidad y efectividad del conocimiento asimilado.
- Los tipos de evaluación que conocen son fundamentalmente la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, cualitativa y cuantitativa, y mezclas de las anteriores.
- Consideran que los objetivos de la evaluación son medir o cuantificar lo aprendido. Así como diseñar estrategias según los resultados, comprobar el logro de los objetivos, evaluación de los docentes y detectar fallas en el proceso educativo.
- No tienen definido qué relación existe entre la forma de evaluar y el aprendizaje de los alumnos.
- Consideran que la evaluación puede evaluarse para corregir errores en su diseño para replantearla.

- Ante los problemas de aprendizaje detectados mediante la evaluación, como educadores tratan de determinar las causas y darle una solución no especificada o cambiar la metodología, estrategias y revisar el proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Ayuste, A. (1999). Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar. España: Grao.
2. Ball, S. J., & Míguez, N. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar (pp. 19-44). Barcelona: Paidós.
3. De los Santos, J. E. (1995). El examen a prueba: Los usos del examen en educación superior. *Perspectivas Docentes*, (17). 39-47.
4. Díaz Barriga, Á. (1990). Currículum y evaluación escolar. Buenos Aires: IEAS-Aique.
5. Grundy, S. (1994). Producto o praxis del currículum. Madrid: Ediciones Morata.
6. Kemmis, S. (1988). El currículum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata.
7. Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica (Vol. 57). Madrid-España: Ediciones Akal.
8. Valencia Grajales, J. F., & Marin Galeano, M. S. (2017). El panóptico más allá de vigilar y castigar. *Revista Kavilando*, 9(2), 511-529.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Aurelio Gonzales Flores.** Doctor en Ciencias de la Educación. Director de Investigación de la Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. E-mail: agonzales@une.edu.pe

2. **Alfonso Gedulfo Cornejo Zúñiga.** Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
3. **Yurfa Carolina Medina Bedon.** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
4. **Sirley Mariela Gómez Palomino.** Magíster en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.
5. **Fany Silvana Figueroa Hurtado.** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Posgrado Walter Peñaloza Ramella de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

RECIBIDO: 8 de septiembre del 2021.

APROBADO: 12 de diciembre del 2021.