

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# EDUCA CIÓN

2019 - I  
Enero - Junio



**unifé**

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

de  
EDUCA  
ción  
ción

2019 - I  
Enero - Junio



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

# EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN es una revista científica, multidisciplinaria que presenta artículos relevantes sobre educación, con el aporte de investigadores peruanos y extranjeros.

EDUCACIÓN

Volumen XXV, N° 1, Enero – Junio 2019

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ

## EDITORIA

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Coordinadora de la Unidad de Investigación

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

## COMITÉ EDITORIAL

María Peralta Lino

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

## COMITÉ CIENTÍFICO

Pilar Remy Simatovic

Directora del Departamento Académico de Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Mónica Escalante Rivera

Secretaria Académica

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

## COMITÉ CONSULTIVO

Ruth Huarcaya Aliaga

Directora del Programa de Complementación Académica en Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

David Parra Reyes

Docente – Investigador de la Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima - Perú)

Katuska del Águila Camargo

Investigadora de la Universidad Nacional Federico Villarreal (Lima - Perú)

Walter L. Arias Gallegos

Docente – Investigador de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa - Perú)

Mayluc Martínez

Investigadora – Docente de la RIIIE (Venezuela)

Giovanna Paganini Ojeda

Directora de la Escuela Profesional de Educación Primaria

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

Andrea Cristina Farias Délano

Docente – Investigadora de la Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)

Ana María Adriaola León

Directora de la Escuela Profesional de Educación Especial

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

Leticia Rosalía Chico Hidalgo

Docente – Investigadora de la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador)

Patricia Melloh Navarro

Directora de la Escuela Profesional de Educación Inicial

Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Lima - Perú)

## CORRECTORA DE ESTILO

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

## CARÁTULA

María Peralta Lino

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

## TRADUCCIÓN

Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la Comunicación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón



## AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD

### RECTORA

Dra. Carmela Alarcón Revilla, rscj.

### VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Rosario Alarcón Alarcón

### VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Victoria García García

### CONSEJO DE FACULTAD (2018 – 2019)

### DECANA

Mg. María Peralta Lino

### REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Mg. Pilar Remy Simatovic  
Mg. Patricia Melloh Navarro  
Mg. Giovanna Paganini Ojeda  
Mg. Ana María Adriazola León

### REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Mg. Mónica Luz Escalante Rivera  
Lic. María del Carmen Ferrúa Allen  
Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

### REPRESENTANTES DE LAS ESTUDIANTES

Srta. Liz Andrea Murillo Ocampo  
Srta. Andrea Beatriz Zurita Valle  
Srta. Luz Danitza Rios Casa  
Srta. Alejandra Bellido Tagle Basurto  
Srta. Priscila Palacios Zamora  
Srta. Mercedes Cayllahua Itusaca  
Srta. Laura Lisbeth Risco Mendoza

### Dirección

Av. Los Frutales 954 – Urb. Santa Magdalena Sofia  
La Molina – Lima 12  
revi\_educ@unife.edu.pe

Registro de Depósito Legal N° 2004-7742  
ISSN N° 1813-3363

DOI: <http://doi.org/10.33539/educacion>

Distribución por donación o canje

### Impresión

IMPRESA EDITORIAL - GRAFIMAG SRL  
grafimag@gmail.com

Periodicidad: Semestral

Revista Indizada en el Sistema Latindex

### Repositorio:

ALICIA (Repositorio Nacional Digital)  
OJS (Open Journal System)



Prohibida la reproducción total o parcial de los artículos publicados en esta revista. El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor y no compromete la opinión de la revista.

ENERO - JUNIO  
2019

# XXV EDUCACIÓN

# Contenido

---

---

## 6 EDITORIAL

### ARTÍCULOS:

- 11 HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA VISIÓN SISTÉMICA**  
**TO THE INCLUSIVE EDUCATION: A SYSTEMATIC**  
Mayluc Martínez
- 33 PERSPECTIVA GLOBAL DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN CHILE Y EN LOS PRINCIPALES PAÍSES SUDAMERICANOS**  
**GLOBAL PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION, IN CHILE AND SOUTH AMERICAN MAIN COUNTRIES**  
Romina Esparza Manríquez - Chile
- 43 ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA DIVERSIDAD. UN PENDIENTE EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN PERUANA**  
**TEACHING-LEARNING FOR DIVERSITY. AN EDUCATION PENDING IN PERUVIAN EDUCATION**  
Francisco Coriñaupa Vargas
- 49 RELEVANCIA DEL JUEGO Y ACTIVIDADES RECREATIVAS EN AULAS HOSPITALARIAS**  
**RELEVANCE OF PLAY AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN HOSPITAL TEACHING PROGRAMS**  
Mariella Victoria Mendoza Carrasco
- 55 EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS**  
**PLAY IN MATH LEARNING**  
Fernanda Alexandra Vásquez Yépez
- 59 EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES POR BEBÉS: DE LECTURAS EN EL CAMPO EDUCATIVO**  
**THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR BABIES: READING IN THE EDUCATIONAL FIELD**  
Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt - Brasil  
Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida - Brasil
- 63 FOMENTAR LA AUTOESTIMA EN EL NIÑO PARA UN BUEN DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL**  
**PROMOTING SELF-ESTEEM IN THE CHILD FOR A GOOD SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT**  
Marlene Elguera Martinez
- 67 LA INTERVENCIÓN EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS ALTERACIONES EN INTERSUBJETIVIDAD Y LA TEORÍA DE LA MENTE**  
**THE INTERVENTION IN THE AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE ALTERATIONS IN INTERSUBJECTIVITY AND THE THEORY OF THE MIND**  
Raquel Calderón Coronado

- 79 LA IMPORTANCIA DEL CONTROL DE LAS EMOCIONES DE PADRES CON HIJOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**  
THE IMPORTANCE OF CHECKING THE EMOTIONS OF PARENTS WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)  
Gladys Lily Amparo Reyes Cortijo
- 83 EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTENOR ORREGO ESPINOZA, SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA**  
THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT AND ITS RELATIONSHIP WITH THE QUALITY EDUCATIONAL MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION ANTENOR ORREGO ESPINOZA, SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA  
Dilcia María Vicente Fernández
- 91 LOS CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE COMUNICACIÓN DEL V CICLO**  
THE QUALITY CRITERIA OF THE SCHOOL TEXTS OF COMMUNICATION OF THE V CYCLE  
Maricela Laiza Cruz
- 99 RACIONALIDADES, CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR**  
RATIONALITIES, BELIEFS AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE IMPLEMENTATION OF THE SCHOOL CURRICULUM  
Juan Luis Condori Gutiérrez
- 107 NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN AULA, FAVORECEN LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE INSTITUTOS SUPERIORES**  
NEW FORMS OF COOPERATIVE LEARNING IN THE CLASSROOM, FOSTER ATTENTION OF STUDENTS ATTENDING HIGHER EDUCATION INSTITUTES  
Patricia Noelia Flores Galarreta
- 115 PENSAMIENTO COMPLEJO: UN DESAFÍO PARA EL EDUCADOR Y LAS FAMILIAS DE HOY**  
COMPLEX THOUGHT: A CHALLENGE FOR THE TEACHER AND FAMILIES TODAY  
Veronikha Teresa Gomero Pretel
- 123 COLABORADORES**
- 129 NORMAS DE EDICIÓN**
- 133 PROCEDIMIENTOS DE EDICIÓN**

# Editorial

¿Por qué constantemente los maestros observan mayor cantidad de estudiantes con falta de interés y motivación frente a la escuela?

La Educación a lo largo de las décadas, se ha centrado en el desarrollo del área cognitiva y ha venido minimizando los talentos, habilidades, capacidades y destrezas del estudiante. En las últimas décadas los aspectos culturales y de la sociedad, han presentado cambios significativos a nivel mundial; sin embargo, los sistemas educativos no han cambiado significativamente sus programas y sus objetivos no distan de los modelos conservadores. La sociedad del mundo actual necesita estudiantes reflexivos, innovadores, creativos y motivados.

En muchas aulas de clase, aún se sigue impartiendo educación centrada en el conocimiento y basada en la obtención de información, destinadas y efectivas en décadas pasadas, donde se respondía a la demanda laboral, en incluir al ciudadano dentro de un sistema educativo para, posteriormente, responder a la década de los 50', donde la demanda laboral exigía formar, para ocupar los puestos de trabajo por profesionales en las industrias.

El funcionamiento del sistema educativo actual, sigue siendo muy similar al tipo de educación que se diseñó para los años 50', cuando vemos que la sociedad ha cambiado significativamente desde entonces; basado en ello, se deduce que los cambios deben venir desde el aula de clase, para que el estudiante pueda sentirse cómodo y motivado. Sin embargo, nuestra realidad del siglo XXI presenta una sociedad enfocada a los servicios y las tecnologías de la información. En este proceso, la tecnología, Internet y sus redes sociales son herramientas relevantes para desarrollar nuevas habilidades a los estudiantes, las que verdaderamente necesitan para llegar a la vida laboral y desenvolverse socialmente.

En este número de la Revista se presenta el artículo: *El uso de las tecnologías digitales por bebés: de lecturas en el campo educativo*. La producción se inserta en el escenario educativo y en el campo de las articulaciones entre psicoanálisis y educación, generando reflexiones sobre el uso de las tecnologías digitales por bebés y de qué manera repercuten dentro de la sociedad del conocimiento.

La figura del docente resulta determinante para que el alumno fomente y desarrolle la creatividad durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. Cada individuo debe buscar su "talento", y así debe ser capaz de encontrar por sí mismo o mediante la ayuda de otros sus aptitudes, capacidades y destrezas, buscando oportunidades de aprendizajes. Si el docente es capaz de potenciar la originalidad y el talento de sus alumnos se habrá superado el modelo industrial. Cuánto más creativos sean los estudiantes, más posibilidades tienen de autorrealizarse.

La demanda de la educación actual es enseñar y desarrollar el trabajo en equipo. Educar para que el docente aprenda a discernir, abstraer, sintetizar y analizar información, aprender a convivir con la diversidad y aprender de los unos a los otros, con aprendizajes colaborativos y construyendo su propio aprendizaje. La educación debe tomar en cuenta los aprendizajes previos, para construir nuevos aprendizajes, donde el maestro cumple la función de ser la persona que acompaña y monitorea los aprendizajes, sirviendo de andamiaje para el alumno dentro del proceso, haciendo que estos aprendizajes tomen un significado para el desarrollo de la vida diaria.

En el artículo: *Pensamiento complejo: un desafío para el educador y las familias de hoy*, se plasma cómo la sociedad actual exige al sistema educativo desarrollar competencias en los estudiantes, ampliando

su bienestar y mejora de la calidad de vida para contribuir al desarrollo social, cultural, ético de las familias y de la sociedad. Para ello, se requiere del acompañamiento del educador para la planificación y ejecución del proyecto ético de vida personal de cada estudiante.

Asimismo, cabe resaltar en uno de los artículos, la importancia emocional y psicológica del estudiante donde el maestro debe *Fomentar la autoestima en el niño para un buen desarrollo socio emocional*. Se necesita tener una buena autoestima para poder aceptarnos y aceptar a los demás; es así que adquirimos habilidades socioemocionales que nos ayudarán a controlar nuestras emociones y poder llevarnos bien con los demás y aceptar, de esta manera, a la diversidad.

La educación tiene en líneas generales, tres objetivos: formar para conseguir un trabajo y así la economía se beneficiará; ayudar a las personas a comprender el mundo que les rodea y a desarrollar un sentimiento de idea cultural; y que la educación ayude a convertir al estudiante en mejor persona cada día, cumpliendo su función formativa.

En el presente número se pretende despertar el interés del maestro en generar cambios significativos en la educación, empezando desde la forma de enseñanza en las propias aulas de clase. La revista EDUCACIÓN nos lleva a la reflexión y a generar que los maestros abran caminos nuevos, para que se generen cambios viables que repercutan en la educación y formación del estudiante para hacer frente a la resolución de problemas de la vida diaria, dentro de una sociedad de demanda tecnológica y de requerimientos de servicios.

Entre los artículos tenemos: *El Proyecto Educativo Institucional y su relación con la Gestión Educativa de Calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, San Juan de Lurigancho - Lima*, cuyo objetivo general es determinar la relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad. Así, a su vez, el artículo: *Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar*, propone desarrollar una reflexión acerca del tipo de racionalidad que se presenta en la implementación del currículo escolar y de sus relaciones con las creencias y la práctica pedagógica del docente.

Actualmente, dentro de la práctica docente, los maestros se encuentran con una realidad diversa de grupos de estudiantes heterogéneos en las aulas de clase, para lo cual deben estar preparados para utilizar diferentes metodologías y estrategias de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje. Las *Nuevas formas de aprendizaje cooperativo en aula, favorecen la atención en estudiantes de institutos superiores*, se centra en la falta de atención del estudiante durante su aprendizaje, siendo el punto clave su desmotivación dentro del aula de clase.

La atención a la diversidad en América Latina, se encuentra aún en un proceso de sensibilización. En el artículo: *Hacia la educación inclusiva: una visión sistémica*, la educación inclusiva, vista como un fenómeno complejo en el que interactúan, además del propio sujeto, que son los educandos, varios actores, sistemas y subsistemas: la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, los profesionales de apoyo, las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos, entre otros.

El artículo: *Perspectiva global de una educación inclusiva, en Chile y en los principales países sudamericanos*, muestra los desafíos que enfrenta el sistema educativo en relación a un modelo inclusivo, teniendo como objetivo centrarse en la educación de los estudiantes con N.E.E., analizando

aquellos casos en los que muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales, han sido excluidos de oportunidades de recibir educación en instituciones educativas de básica regular.

La atención a la diversidad es uno de los retos y desafíos, que viene afrontando el MINEDU, es por ello que el artículo: *Enseñanza - aprendizaje para la diversidad. Un pendiente educativo en la educación peruana*, nos lleva a la reflexión hacia la atención a la diversidad en el aula de clase y en la sociedad. Aceptar la peculiaridad de cada estudiante solo será posible a través de un cambio personal.

Es necesario que los maestros de las instituciones educativas de básica regular que estén realizando Inclusión Educativa, se encuentren en constantes capacitaciones, y así asumir la inclusión con responsabilidad y con conocimiento de las diferentes discapacidades, para sobre llevar y planificar sus planes educativos de adaptaciones educativas, respetando la condición de vida de muchos estudiantes incluidos en aulas regulares.

En el artículo: *La intervención en el trastorno del espectro autista en las alteraciones en intersubjetividad y la teoría de la mente*, nos da a conocer sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus múltiples características, el cual nos lleva a interiorizar términos como la intersubjetividad, la Teoría de la Mente (ToM). Con la finalidad de mejorar el proceso de intervención y sus relaciones interpersonales del alumno TEA con su familia y entorno.

En el artículo: *La importancia del control de las emociones de padres con hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*, espera mencionar de una manera breve las emociones que a menudo presentan los padres de niños y niñas con autismo, tomando en cuenta que algunos de los estados emocionales que desarrollan los padres de familia, influyen en el avance emocional de sus hijos; por tal motivo, es importante que se brinde el apoyo emocional a corto y largo plazo, en torno a toda la familia.

El logro de los aprendizajes es complejo, están involucradas muchas variables, tanto de enseñanza como de aprendizaje; sin embargo, dentro de este proceso se encuentra la calidad de los textos escolares. En el artículo: *Los criterios de calidad de los textos escolares de comunicación del V ciclo*, se evalúa la calidad del texto escolar de Comunicación Primaria del V ciclo, proporcionado por el MINEDU, con el fin de demostrar el cumplimiento parcial de los indicadores de calidad y las implicancias que tiene para el logro de los aprendizajes.

*El juego en el aprendizaje de las matemáticas* aporta beneficios importantes para la enseñanza de las matemáticas. La teoría conductista resalta la práctica, el esfuerzo y la retroalimentación para incrementar el aprendizaje y la memoria. En el ámbito educativo, el juego es una herramienta fundamental en el proceso educativo desde temprana edad.

Así, a su vez, en el artículo: *Relevancia del juego y actividades recreativas en aulas hospitalarias*, es considerado el juego como una herramienta didáctica, el cual no resta importancia para ser incluida constantemente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos - pacientes, que se encuentran pasando momentos de hospitalización en los centros de salud y reciben el derecho a la educación.

Se espera, que este número editorial sea de interés y, sobre todo, que sea de utilidad para conocer, ampliar o disipar algunas dudas y poder contribuir a mejorar las buenas prácticas docentes en una sociedad del conocimiento.

Como Editora de la Revista EDUCACIÓN, hago llegar mi más sincero agradecimiento por la participación, el profesionalismo, el aporte investigativo y teórico, a los prestigiosos autores que, con sabiduría y desprendimiento del conocimiento, han contribuido con sus artículos a la educación de nuestro país.

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco  
Editora



# HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA VISIÓN SISTÉMICA

TO THE INCLUSIVE EDUCATION:  
A SYSTEMATIC

Mayluc Martínez

taeho-valenciadireccion@hotmail.com

## RESUMEN

En el marco de la presente disertación, abordaremos, desde un enfoque sistémico, el proceso de la educación inclusiva, vista como un fenómeno complejo en el que interactúan, además del propio sujeto, que son los educandos, varios actores, sistemas y subsistemas: la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, los profesionales de apoyo, las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos, entre otros. Es oportuno resaltar que este papel de trabajo es producto tanto de una revisión teórica como de una reflexión que surge de la práctica que tiene lugar en el contexto de nuestra institución (Organización Psicoeducativa TAEHO). En este orden de ideas, tratamos de aprehender no solo cómo funcionan tales elementos (haciendo particular énfasis en la familia, en la escuela y en el profesional de apoyo), sino las interconexiones que se establecen entre ellos en el contexto de esta totalidad, partiendo de necesarios diagnósticos y realizando análisis pertinentes, en relación tanto con la diversidad de los sujetos (estudiantes, participantes) como con la heterogeneidad de la institución educativa y su contexto. De esta manera, se espera llegar a la comprensión del proceso educativo en su integralidad, como única manera de asegurar que sea sinérgico, armonioso y, sobre todo, inclusivo.

## PALABRAS CLAVE

Enfoque sistémico, familia, educación inclusiva, Index, DUA, profesional de apoyo.

## ABSTRACT

In the framework of the current dissertation, from a systemic approach, the process of inclusive education, seen as a complex phenomenon in which interact, in addition to the subject itself, which are the learners, various actors, systems and subsystems: the Family, the school as an institution, the teachers, the curriculum, the support professionals, the institutions that provide psychoeducational and therapeutic services, among others. It is opportune to highlight that this working paper is a product of both a theoretical review as a reflection that arises from the practice that takes place in the context of our institution (Organization Psychoeducational TAEHO). In this ideas order, we try to learn not only how such elements work (doing particular emphasis on the family, on the school and on the professional of support), but the interconnections that are established between them in the context of this totality, departing from necessary diagnoses and realizing pertinent analyses, in relation both with the diversity of the subjects (students, participants) and with the heterogeneity of the educational institution and its context. In this way, it is expected to reach an understanding of the educational process in its entirety, as the only way to ensure that it is synergistic, harmonious and, above all, inclusive.

## KEYWORDS

Systemic approach, family, inclusive education, Index, DUA, support professional.

## 1. Visión sistémica

El mundo siempre ha estado en perpetuo cambio; ha habido cambios físicos, sociales, económicos, espirituales. El momento presente no es demasiado diferente. Dejando de lado, por ser demasiado extensas, las causas y antecedentes, podemos decir junto con Capra (1999) que actualmente asistimos a una transformación de paradigmas que afecta nuestra manera de ver, pensar, comprender y actuar en el mundo o sobre el mundo. De acuerdo con este autor:

El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes... reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza. (p. 28)

Capra, sin embargo, considera que el término sistémico (o *ecológico*, como también lo denomina) es aún más amplio que el holístico. Para ilustrar esto, plantea el ejemplo de lo que sucede con una bicicleta:

Una visión holística de, por ejemplo, una bicicleta significa verla como un todo funcional y entender consecuentemente la interdependencia de sus partes. Una visión ecológica incluiría esto, pero añadiría la percepción de cómo la bicicleta se inserta en su entorno natural y social: de dónde

proviene sus materias primas, cómo se construyó, cómo su utilización afecta al entorno natural y a la comunidad en que se usa, etc. (p. 28)

Esto nos lleva a pensar que dicho vehículo puede ser utilizado, por ejemplo, en Venezuela con un fin puramente recreativo, puede ser parte de una práctica deportiva en Estados Unidos (o viceversa); en países de Europa que son relativamente pequeños, como Bélgica, Holanda, se utiliza con fines turísticos; en China es un vehículo que constituye un transporte alternativo, tomando en cuenta el tamaño de las ciudades y el tráfico, así como los costos de combustible. Es la misma bicicleta, pero no representa lo mismo en todas partes del mundo: no ha cambiado el elemento, lo que ha cambiado es su función en el sistema.

O sea, dicho en términos más generales, tener una mirada sistémica consiste en ver todo elemento como una unidad, ver sus partes, las relaciones de dichas partes y el todo y las relaciones de ese elemento con lo que lo rodea. Parece complejo y, en efecto, lo es. Pero es una visión más apropiada, en el sentido de que tratar de comprender un fenómeno, como por ejemplo la educación, simplificándolo en extremo, reduciéndolo o enfatizando solo unos aspectos básicos y esenciales, es perder la perspectiva.

Ya que entramos en materia, comencemos por conocer cuál es el ser de la educación inclusiva, cuáles son sus componentes, cómo actúan e interactúan y de qué manera se pueden activar e interconectar tales componentes entre ellos y con su entorno. Podemos definir la educación inclusiva, de un modo bastante general, de la siguiente manera:

La Inclusión o Educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración,

hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa. (Barrio de la Puente, 2009, p. 14)

En este sentido, desde la educación inclusiva no se enfatiza la diferencia, la condición, el diagnóstico o la discapacidad; enfocarse en las llamadas necesidades educativas especiales, “nos fuerza a ver a estos estudiantes a través solamente de la lente de sus *deficiencias*, más que a tener una visión integral de los mismos” (Booth y Ainscow, 2013). Sería fácil, entonces, perder la perspectiva: concentrarse en el déficit, imputar todo al individuo, ver el árbol y dejar de ver el bosque.

Por el contrario, en la educación inclusiva vista como sistema, además del propio sujeto (que son los educandos) y sus características, se considera cómo interactúan varios actores y otros sistemas y subsistemas: la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, profesionales de apoyo, organizaciones psicoeducativas, entre otros. En tal sentido, en la Organización Psicoeducativa TAEHO, desde cuyos espacios y a partir de cuya práctica emprendemos esta reflexión, comprendemos el proceso de la educación inclusiva como un continuum, que tiene lugar en la escuela, mas es el producto de una relación de interdependencia de los actores señalados, en un contexto particular. Veamos, entonces, cómo funcionan algunos de estos elementos, sistemas, subsistemas e interconexiones, en esa totalidad que es la educación inclusiva.

## 2. Inclusión desde el hogar: rol de la familia líder y empoderada

La inclusión comienza en el hogar. Esta frase, que, en nuestra organización psicoeducativa ha surgido como una suerte de revelación, nos ha llevado a entender que se debe apoyar en todos los sentidos a la familia, a los padres que acuden a nuestra institución buscando un servicio para sus hijos, que presentan alguna condición o tienen algún diagnóstico; aunque entendemos que las inclusiones van más allá de esto. Solo que, como decíamos, esta reflexión ha surgido desde la labor de una organización que brinda servicios psicoeducativos.

Con respecto al apoyo que se ha dado desde nuestra institución, esto ha significado, por sobre todas las cosas, dar la formación que se requiere para que dichas familias lidericen el proceso de inclusión de sus hijos, empoderarlos, en una palabra, ya que la familia es el eje de la vida de cada aprendiz, el motor del movimiento, de la acción, la determinación y el emprendimiento; la familia es la clave del cambio.

De allí, visto su accionar en el marco de este todo del que venimos hablando, los padres, la familia en general, tienen que pensar, en primer lugar, en un abordaje psicoeducativo y terapéutico a tiempo, así como médico, cuando se requiera; pero, luego, también tienen que pensar en qué hacer dentro de los espacios y entornos naturales del niño que, en primer lugar, es su propio hogar. No se puede esperar que un aprendiz participe y aprenda dentro de la escuela o en la sociedad si no participa en el seno del grupo familiar del que forma parte; por tanto, necesita desarrollar ciertas habilidades para desenvolverse en ese microcosmos que es la familia e interactuar con los demás miembros, participando en sus rutinas, costumbres y eventos, propios de su idiosincrasia.

A tales fines, los padres, entonces, deben emprender acciones prácticas, particulares, a través de las cuales pueden trabajar en función de lograr la plena inclusión social de sus hijos.

Se puede comenzar fomentando la autonomía del niño, a través de la realización de pequeñas tareas relacionadas consigo mismo y con la interacción de este y su entorno. Dedicar tiempo y esfuerzo al desarrollo de habilidades de la vida diaria, favorecerá su autodeterminación.

Para ello, resultan claves dos aspectos: primero, abordar los déficits a través de procedimientos conductuales, específicamente, encadenamientos (Miltenberger, 2013); esto significa dividir una actividad en pequeñas tareas y enseñarla al niño, desde el primer paso hasta el último (encadenamiento hacia adelante) o enseñar la habilidad comenzando por el último momento dentro de la secuencia, hasta llegar al primero (encadenamiento hacia atrás), lo que, en suma, resultará en la habilidad esperada; por supuesto, se debe reforzar cada paso en la cadena, para incrementar la conducta, presentando, contingentemente a su aparición, algún elemento que previamente haya sido identificado como reforzador; es decir, que dichas conductas se incrementen ante su presentación.

El otro aspecto se relaciona con proponer situaciones que demanden la necesidad de desplegar las habilidades aprendidas, o dicho de otro modo, propiciar la participación del niño en el desempeño de todo lo inherente a su desenvolvimiento; en pocas palabras, que pueda usar lo que aprende. De esta manera, es importante establecer una rutina que, además de ser cumplida, pueda ser reflejada visualmente, para facilitar la comprensión por parte del niño y, al mismo tiempo, la predictibilidad, favoreciendo tanto la anticipación y exhibición de comportamientos esperados para cada uno de los momentos que forman parte de dicha planificación de vida, como la disminución de conductas problemáticas o excesivas, sean de carácter verbal (llorar, gritar) o de otra naturaleza. Al respecto, Rivière (1999) señala que el entorno tiene un papel protagónico: en la medida que se generan espacios en los que la persona tiene que exhibir conductas funcionales, decrecen las autoestimulatorias en sus distintas dimensiones.

Ahora bien, dicha planificación visual será significativa en tanto guarde relación con lo que, en efecto, se haga día a día; pero, es importante que tal rutina, en efecto, forme parte de ese microcosmos llamado familia y que lo que se proponga para ser ejecutado por el niño tenga sentido dentro de lo que para tales familias constituye su propia dinámica. Sobre esto, sobre la base de los aportes de la enseñanza estructurada se recomienda la organización del ambiente a través de estímulos visuales (Mesibov, Shea y Schopler, 2005; en De Goñi, 2015). Si bien es cierto que la vida real no siempre es totalmente estructurada, y no puede serlo, porque hay cambios, situaciones imprevistas; también lo es el hecho de que algunas personas necesitan de tal estructuración para poder funcionar plenamente. No propiciar tal estructura, les limita o les disminuye sus posibilidades de participación e interacción. Así que, a tales fines, la familia se debe adaptar.

En otro orden de ideas, además de habilidades asociadas a la autodeterminación, el niño requerirá del desarrollo de habilidades de interacción y juego, que garantizarán su participación y aprendizaje en todos los contextos. En relación con la interacción, es necesario desarrollar habilidades de entrada: aceptar y solicitar ayuda, dar y recibir elogios, hacer y aceptar críticas, seguir sugerencias, observar y controlar las situaciones de juego, mostrar reciprocidad y compartir liderazgo, así como los elementos propios de toda interacción, demostrando empatía y capacidad para resolver conflictos de manera adecuada y, por último, mantener y concluir la interacción. Con respecto al juego, se debe buscar, en un primer momento, que el niño dé un uso funcional a los juguetes y que exista variabilidad en las acciones que ejecuta con estos, para, después, jugar con adultos, tolerar la presencia de otros niños, jugar con ellos, hasta lograr participar en juegos, cooperativamente (Fernández Valdés, 2007).

Para todo lo anteriormente expuesto, es importante desarrollar, por una parte, la imitación; esta es una habilidad considerada conductualmente como un vértice conductual, definido este

último concepto como aquella conducta que el niño o joven al adquirirla, le permite contactar con nuevos estímulos, contextos; en definitiva, posibilita nuevos aprendizajes (Rosales - Ruiz y Baer, 1997). En principio, esta habilidad permitirá usar el apoyo de modelo para, a su vez, contribuir con el desarrollo de otras acciones más complejas; paulatinamente, la imitación generalizada garantizará el aprendizaje en situaciones naturales, lo cual es lo esperado.

Por otra parte, es necesario propiciar la emergencia de operantes verbales socialmente aceptadas, que se refieren a conductas con carácter comunicativo, verbales vocales o simplemente verbales, generando la necesidad de comunicación, que es fundamental. Partiendo de esta intención comunicativa, es que debe darse el desarrollo de las conductas verbales apropiadas, desde el incremento de sonidos, palabras, hacer solicitudes, hasta llegar incluso a pedir información a través de preguntas, estructurar frases, dar respuestas cónsonas y participar en conversaciones espontáneas. Un sistema de comunicación alternativo o aumentativo también puede ser considerado un medio de comunicación apropiado, en casos de niños no verbales; igualmente, este sistema puede ser aumentativo, cuando funciona como apoyo para el desarrollo de la conducta verbal vocal.

Del mismo modo, desde tempranas edades es necesario que los padres pongan en contacto al niño, de forma gradual, con los distintos estímulos que son percibidos por los sentidos, ya que de la combinación de toda la información que se obtiene a través de estos se consigue percibir el mundo que nos rodea (Ayres, 2006); el desplazamiento y la interacción, así como la mayoría de las tareas cotidianas, requieren de todos los sentidos trabajando al mismo tiempo, no solo los cinco comúnmente conocidos, sino, además, los sentidos vestibular y propioceptivo.

El aspecto sensorial integrado armónicamente favorece la participación y aprendizaje del niño; en tal sentido, se debe procurar su adecuado desarrollo frente a los estímulos que le son

familiares dentro del hogar, de tal forma que los tolere, disfrute y participe de todas las situaciones que los implican, extendiendo luego la experiencia a los diferentes entornos comunitarios, entre estos, la escuela.

Lo dicho hasta ahora implica una serie de acciones que dependen fundamentalmente de la familia, que funciona como “directora de orquesta”, planteando los apoyos necesarios, lo que en el marco de la educación inclusiva se refiere a la mayor cantidad de actividades y situaciones planificadas para todos, considerando la diversidad representada en cada miembro, en este caso, del seno familiar. Así, aunque el abordaje terapéutico es asunto de profesionales, la familia líder y empoderada de conocimientos se convierte en la dirección orquestal del continuum, tanto de las acciones que directamente le atañen como responsable, así como de las que están relacionadas con los aportes de los profesionales, orientadas a la superación de los hándicaps; dejando aclarado que la contratación de servicios psicoeducativos y terapéuticos se hace en función de aportar los mecanismos necesarios para que en contextos reales o descontextualizadamente, en terapias, el niño se apropie de aprendizajes que no han sido construidos en situaciones naturales; pero, una vez que los aprende en esta recreación de lo natural, deben ser múltiples las ocasiones de “la vida real” en las que progresivamente los pueda desplegar.

Entonces, no todo es tarea del terapeuta, ni de los servicios psicoeducativos; por tanto, debe haber una estrecha colaboración y comunicación entre la familia, la institución psicoeducativa y los profesionales que forman parte de esta, así como una clara delimitación de compromisos, ya que ciertas acciones deben ser desarrolladas por los profesionales, otras por los padres; todas apuntando a la participación del niño en situaciones reales, es decir, en espacios y circunstancias naturales. Al respecto, señala la UNICEF (2013) que los servicios familiares “deben tratar de proporcionar a las familias los conocimientos, las habilidades y el apoyo necesarios... los prestadores de servicios

psicoterapéuticos deben trabajar en estrecha colaboración con las familias para diseñar y ejecutar intervenciones culturalmente apropiadas y satisfacer sus necesidades”.

En una palabra, las familias tienen que empoderarse, del conocimiento y de las acciones, ya que no se debe actuar a ciegas: hay que acudir a algún profesional, en el momento que se requiera un diagnóstico o una intervención y, luego, brindar una ayuda, direccionada, focalizada. Desde el punto de vista de lo que hace la familia, observar es útil; reflexionar es importante; actuar es determinante; acudir a quien sabe, cuando se requiere, es indispensable. Para saber que una terapia está funcionando, se necesita el conocimiento desde ambos espacios: los padres saben lo que ocurre en casa, el profesional sabe lo que ocurre en la terapia; la interconexión es necesaria.

### **3. Transformación de la escuela y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva**

Entre los teóricos sobre el tema de la inclusión, es una posición aceptada que la escuela es la que debe transformarse o adaptarse y no viceversa; es decir, no es el niño el que debe adecuarse a un conjunto de lineamientos, planes, programas, contenidos, objetivos, prácticas, actividades, evaluaciones, diseñadas de manera estandarizada. Al respecto, la UNESCO considera que “El planteamiento de la educación inclusiva consiste en examinar cómo deben transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos” (UNESCO, s/f, en línea). Estamos parcialmente de acuerdo con estas afirmaciones; sin embargo, en el contexto de nuestra visión de la educación inclusiva, consideramos una premisa fundamental, cónsona con un enfoque sistémico: tanto la escuela como el niño deben transformarse; deben adaptarse el uno al otro, en el marco de una interacción, una reciprocidad en la que ambos actores, estudiante y escuela, se enriquecen.

En este orden de ideas, creemos que el niño también cambia, se adapta; a fin de cuentas, la esencia del aprendizaje es precisamente eso: un cambio relativamente permanente del

comportamiento o conducta como resultado de la práctica o de la interacción, análisis y reflexión con respecto al entorno. Para el niño que ingresa a la escuela, sea cual sea su condición, tenga un diagnóstico o no, es una nueva situación a la que tiene que responder, como tantas otras que se presentan y presentarán en su vida; por lo que nunca está de más brindar un apoyo, ayudarlo, darle las herramientas para que pueda afrontar los nuevos retos, adaptarse a nuevos entornos, otras personas, modos de ser y de hacer las cosas.

En tal sentido, la emergencia de ciertas habilidades que pueden estar ausentes en el repertorio del niño, se consideran necesarias para su funcionamiento y participación plena dentro del contexto escolar. Nos referimos a habilidades básicas, propias del *control instruccional*; según el ABA<sup>1</sup>, son un conjunto de habilidades que facilitan el proceso de enseñanza y que son necesarias para la adquisición de otras: poder permanecer sentado, establecer contacto visual, seguimiento de instrucciones simples, mantener manos quietas, igualar a la muestra, dar o entregar un objeto, esperar; así como otras un poco más complejas: la imitación, la comunicación, el prestar atención por un cierto espacio de tiempo, seguir instrucciones de dos o más acciones, dar uso funcional a los elementos inherentes a la dinámica escolar, adaptarse a rutinas consistentemente, en suma, desenvolverse apropiadamente en el contexto de la institución educativa. Desarrollar tales habilidades para actuar y/o estar en un aula regular, a la larga les permite insertarse en la escuela y ganar, a su vez, otras experiencias.

La escuela, por supuesto, también debe adaptarse; pero no sería posible, ni tampoco apropiado, que se adaptara solo a un individuo neurotípico, a uno con TEA o con cualquier otra condición que quizá le haya demandado acciones diferenciales, previamente a su ingreso a la escuela, tales como asistir a alguna terapia o un programa de entrenamiento escolar. La institución educativa no es una homogeneidad, sino que es precisamente lo contrario: la escuela es una heterogeneidad, desde todo punto de vista, conformada por numerosos

o pocos niños, según las características de cada institución, pero, en cualquier caso, todos diversos. Examinemos, ahora, con más detalle, lo que significan estos términos.

#### 4. Educación inclusiva para la diversidad; aula heterogénea

El término heterogeneidad se refiere al hecho de que un todo está compuesto por partes de distinta naturaleza. Y la diversidad se refiere a esas partes; es decir, con este término se hace alusión a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, o a la variedad de elementos diferentes que componen el todo y que pueden coexistir, a veces sin mezclarse o sin perder su esencia. Referidos estos conceptos a los seres humanos en sociedad, es obvio que, en cualquier espacio en el que estemos, sea la familia, un grupo de amigos, el trabajo o la escuela, las personas son distintas entre sí: diferentes orígenes, edades, sexo, intereses, gustos, aficiones, habilidades; somos diversos, hay heterogeneidad.

Particularmente, en las escuelas siempre hemos estado en presencia de ello, la diversidad y la heterogeneidad, pero solo recientemente nos hemos percatado. Tenemos una escuela heterogénea, donde abunda la diversidad, lo variado; un conjunto de personas diversas, conformado por elementos de distinta clase o naturaleza. Pero, anteriormente, desde la visión de un currículum único, monolítico, se daba una sola alternativa ante maneras diversas.

Ahora bien, este *percatarse* sucedió paulatinamente.

Las primeras miradas sobre la diversidad, estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales (de allí la denominada “pedagogía/escuela diferencial”) o, simplemente, al modo de evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso es entendido como un obstáculo individual que requiere, en muchos casos, una atención especial

<sup>1</sup> Según Taubman, McEachin y Leaf (2013), el Análisis Aplicado de la Conducta (ABA, *Applied Behavior Analysis*, por sus siglas en inglés) “es una rama de la psicología que utiliza principios del aprendizaje para resolver problemas de salud mental, al igual que para mejorar la manera como la gente se desarrolla en la vida diaria. ABA se focaliza en la conducta observable” (p. 21).

y personalizada para reducir la dificultad (Anijovich, 2013, p. 1).

Entonces, lo primero ha sido saberlo, entenderlo y superar esa visión reduccionista: no es un asunto de necesidades educativas especiales, todos tenemos necesidades; no es solo ver la diferencia, porque hacer énfasis en la diferencia es caer en el tema de las clasificaciones y etiquetas, que lejos de ayudar a dar una respuesta equitativa, contribuyen a fomentar discriminaciones. Esto es lo que ha llevado a tener escuelas separadas (una *especial* y una regular), a tener niños aislados (en las llamadas aulas *integradas*), a tener, en suma, un sistema compuesto por partes fragmentadas.

Lo más reciente ha sido entender que la heterogeneidad es valiosa. Que cada quien sepa cosas distintas o haga las cosas de manera particular, que haya un intercambio desde la diferencia, es lo que nos enriquece.

Los salones de clase pueden entenderse desde un concepto de “espacios de aprendizaje”, como comunidades que aprenden; donde los docentes tienen capacidad para flexibilizar los procesos, de manera que se pueda responder a la diversidad, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, de sus bagajes culturales, experiencias, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencia. La diferencia es la norma –ser diferentes es lo normal– para entender el aprendizaje y plantear la enseñanza. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2011)

Entonces, ya debemos estar claros, en este punto, que la heterogeneidad es una visión sinérgica de esas diferencias, más bien, de esa diversidad; lo que a la larga debe traducirse en acciones que, desde el punto de vista pedagógico, signifiquen una respuesta en la que todos resulten beneficiados. ¿Cómo hacerlo? En primer lugar, hay que comenzar por conocer esa heterogeneidad que tenemos en un salón de clases.

A tales efectos, es indispensable realizar diagnósticos, por ejemplo, de estilos de aprendizaje dentro del aula; también, por qué no, de algunos comportamientos excesivos que pudieran tornarse problemáticos (como hablar en demasía, levantarse reiteradamente del puesto asignado, salirse del aula), así como de los déficits en cuanto a los períodos de atención sostenida, la lectura, la escritura, la comprensión del lenguaje oral, destrezas motrices finas y gruesas, escasas habilidades de interacción y juego, entre otras; con miras a conocer el grupo y proporcionar los apoyos, cuando sea necesario, en términos del mayor número de actividades en las que puedan participar todos, considerando los múltiples rasgos y perfiles que presentan los estudiantes, destacando que en muchos casos, estos son compartidos por niños con o sin diagnósticos. De tal forma, se espera que las actividades, pensadas y propuestas para todos, brinden respuestas al aula heterogénea.

Figura 1

Situaciones que se deben considerar para evitar o disminuir las barreras al aprendizaje y la participación



Fuente: Meléndez y Méndez (2012).

En este punto es pertinente preguntarse: ¿Qué conforma un aula heterogénea?, ¿cuál es el panorama con el que se encuentra un docente en un aula de clases?, ¿a qué debe dar respuesta y qué es lo que debe diagnosticar? El término heterogeneidad, como hemos dado a entender, es mucho más amplio que necesidades educativas especiales y abarca toda la diversidad de características, condiciones o situaciones de los sujetos: competencias, habilidades, conocimientos, actitudes e intereses son diversos en cada persona; así como lo son el contacto con la tecnología, el idioma materno o la variedad del mismo que se maneja, amén de los estilos de aprendizaje, entre muchos otros aspectos; también lo son los trastornos del neurodesarrollo, discapacidades intelectuales, limitaciones motoras y sensoriales, problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de salud (ver figura 1), pero estas son apenas una parte del panorama de la heterogeneidad y no es lo único en lo que el docente debe centrar la atención.

Después de saber y entender esto, después de conocer cómo está constituida esa heterogeneidad (en particular), es necesario actuar en consecuencia, para dar respuesta a la colectividad. Una escuela transformada, como dijimos, reconoce, en su justa dimensión, la diversidad y valora la heterogeneidad como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje.

En tal sentido, se tiene que avanzar en una visión no reduccionista de los estudiantes que comúnmente son diagnosticados con *necesidades educativas especiales*: no pensar en el hándicap o desventaja, pensar en lo que puede ganar en términos realistas, cómo lo puede ganar, cómo ayudarlo a ser una mejor versión de sí mismo. No basta con dar respuesta solo a estos estudiantes, también los demás tienen necesidades, que podemos llamar especiales o no; aunque, más bien, preferimos decir, junto con Booth y Ainscow (2013), que muchas veces los estudiantes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, “que generan fracaso escolar y marginación” (p. 9). Sobre este particular, los autores señalan:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales... (p. 44)

Una barrera impide una interconexión efectiva en la dinámica niño-escuela. Es un obstáculo a la sinergia, una desfragmentación del todo, una ruptura del sistema. De esta manera, lo que debería ser un sistema funcionando armónicamente, termina por ser un conjunto, cuyas partes están aisladas, donde los elementos están en el mismo espacio, pero no tienen nada que ver entre sí: el niño con sus necesidades, por un lado; la escuela con sus programas, por el otro. El primero no encuentra respuestas, la otra no logra su cometido.

Al respecto, con miras a la superación de tales barreras en la escuela, para identificarlas a través de un diagnóstico, recomendamos considerar los cuestionarios que aparecen en el apéndice del *Index for inclusion*, por Booth y Ainscow (2013), quienes elaboran una propuesta para el análisis exhaustivo de la escuela. Así que nos adentraremos, ahora, en el conocimiento de la escuela considerando las tres dimensiones en la dinámica de las instituciones educativas de las que hablan estos autores: la cultura del centro, sus políticas y las prácticas que tienen lugar en ella.

### **5. Index for inclusion: cultura, políticas y prácticas educativas inclusivas**

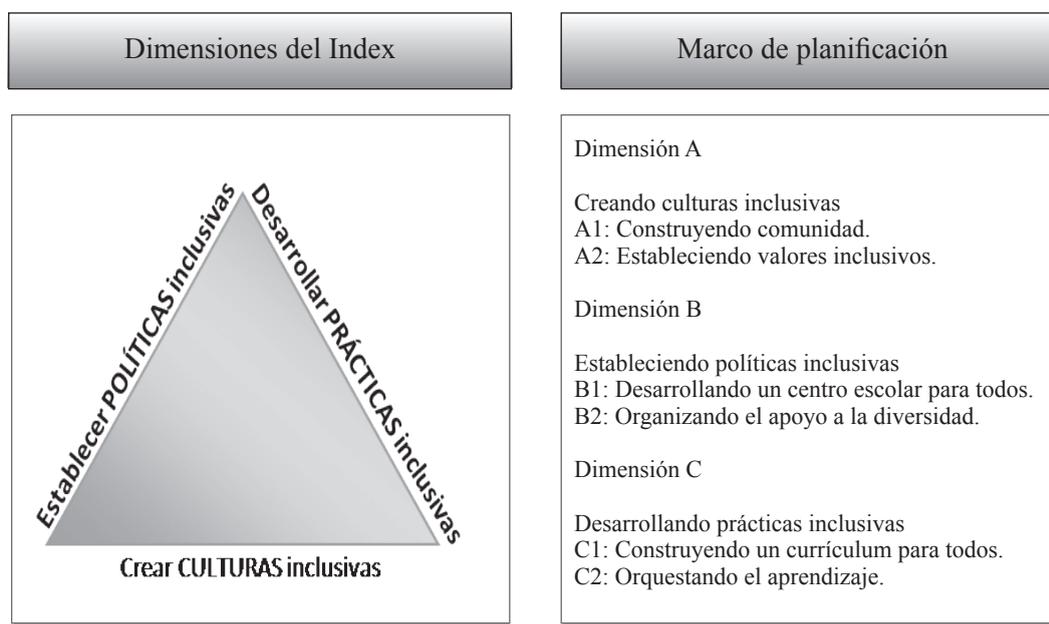
El *Index for inclusion* (*Guía para la educación inclusiva*, según su traducción oficial al español), publicado en el Reino Unido por el Centro de

Estudios para la Educación Inclusiva y elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, originalmente en el año 2000, reeditado luego en 2002 y en 2006 (con la participación de Denise Kingston) y actualizado más recientemente en 2013, ha sido traducido a más de treinta idiomas y constituye un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en su proceso de construcción de una educación inclusiva. Sus objetivos apuntan a construir comunidades escolares colaborativas, que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, a partir de un diagnóstico detallado de las posibilidades reales de cada centro educativo, todo con miras a superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En este sentido, en el *Index* se hace énfasis, no en las dificultades o necesidades o la condición personal, sino en la identificación de las barreras que pueden estar en su entorno cultural o escolar inmediato y que le plantean al estudiante maneras de aprendizaje que no le son propias, en el marco de un currículum que le resulta desfasado o insuficiente. De tal manera, el *Index* pone su atención en la necesidad de valorar o diagnosticar las tres dimensiones de la institución educativa vista en conjunto: sus culturas, sus políticas y sus prácticas, como un mecanismo que permitirá luego construir un modelo de aprendizaje donde exista participación plena de los estudiantes en todos los aspectos de la vida escolar.

Figura 2

La tríada del Index



Fuente: Booth y Ainscow (2013).

## 6. Las tres dimensiones del *Index*

### ✓ DIMENSIÓN A: Creando culturas inclusivas

Como se sabe, las culturas tienen que ver con los modos de ser y de hacer de cada organización; en tal sentido, según se señala en el *Index*, esta dimensión se refiere al análisis y consolidación de un entorno en el que todos son valiosos, donde se acepta a las personas, se las estimula para que

sean una mejor versión de sí mismos y donde todos colaboran, en el marco de una serie de valores inclusivos compartidos que se ponen en práctica y se transmiten a todos los miembros de la institución: directivos, profesionales docentes, personal de mantenimiento, niños, padres. Dichos valores en las culturas inclusivas son: igualdad, respeto a la diversidad, alegría, derechos, no - violencia, amor, participación, confianza, esperanza/optimismo, comunidad, compasión, belleza, sostenibilidad,

honestidad, valor (coraje); los mismos deben guiar, en todo momento, las decisiones sobre las otras dimensiones: políticas y prácticas, en un proceso de mejora continua e interconectada.

✓ **DIMENSIÓN B: Estableciendo políticas inclusivas**

En esta dimensión se analiza la inclusión en función de los planes concebidos para el centro escolar y los lineamientos (inclusive normas, diseñados para contribuir con la consolidación de esa cultura de la que hablamos; dicho de otro modo: lo que ocurre en la práctica o es parte de la cultura, como un modo de ser cotidiano, se hace estable, permanente, con las políticas, como un deber ser, que impide se diluyan los valores. De esta manera, con la generación de políticas se busca vertebrar la participación de los niños y demás miembros de la organización educativa, incluso en su relación con el entorno, propiciando un ambiente de participación y reduciendo las presiones excluyentes. Pero, como toda política conlleva una estrategia, se deben delinear acciones claras para lograr el cambio que se quiere, con miras a una educación verdaderamente inclusiva; para ello, se proponen en el *Index* tres ideas

claves: “Reemplazar las necesidades educativas especiales, por el uso del concepto de barreras al aprendizaje y la participación”, “Organización de los apoyos y recursos para apoyar el aprendizaje y la participación”, “Apoyo a la diversidad”, entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa para responder a la diversidad del estudiantado, valorando a todos por igual.

✓ **DIMENSIÓN C: Desarrollando prácticas inclusivas**

La dimensión práctica se refiere de manera más particular al desarrollo de actividades dentro y fuera del aula de clases, lo que implica una atención a los temas y a las acciones, al niño y al docente; por supuesto, todo esto no debe ser ajeno a las culturas y políticas de la institución, sino que más bien deben ser un reflejo o una continuidad. De esta manera, las actividades que se planifiquen responderán tanto a la diversidad de los niños y jóvenes del centro como a las características del centro escolar y de su entorno, tanto cercano e inmediato como más general. En este contexto, se debe fomentar que los niños participen activamente desde lo que ellos saben y lo que son.

Cuadro 1

Dimensiones e indicadores del Index

<b>Dimensión A Creando culturas inclusivas</b>	<b>Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas</b>	<b>Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas</b>
<p><b>A1: Construyendo comunidad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todo el mundo es bienvenido.</li> <li>2. El equipo educativo coopera.</li> <li>3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.</li> <li>4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.</li> <li>5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.</li> <li>6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.</li> <li>7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.</li> <li>8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.</li> <li>9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.</li> <li>10. El centro escolar y la localidad local se apoyan entre sí.</li> <li>11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.</li> </ol>	<p><b>B1: Desarrollando un centro escolar para todos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo.</li> <li>2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.</li> <li>3. Los nombramientos y los ascensos son justos.</li> <li>4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.</li> <li>5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.</li> <li>6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.</li> <li>7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.</li> <li>8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.</li> <li>9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.</li> <li>10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.</li> <li>11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.</li> </ol>	<p><b>CI: Construyendo un currículum para todos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.</li> <li>2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.</li> <li>3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.</li> <li>4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.</li> <li>5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.</li> <li>6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.</li> <li>7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.</li> <li>8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.</li> <li>9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.</li> <li>10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.</li> <li>11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.</li> <li>12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.</li> <li>13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.</li> </ol>

<b>Dimensión A</b> <b>Creando culturas inclusivas</b>	<b>Dimensión B</b> <b>Estableciendo políticas inclusivas</b>	<b>Dimensión C</b> <b>Desarrollando prácticas inclusivas</b>
<p><b>A2: Estableciendo valores inclusivos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.</li> <li>2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.</li> <li>3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.</li> <li>4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.</li> <li>5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.</li> <li>6. Los estudiantes son valorados por igual.</li> <li>7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.</li> <li>8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.</li> <li>9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.</li> <li>10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.</li> </ol>	<p><b>B2: Organizando el apoyo a la diversidad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.</li> <li>2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.</li> <li>3. La lengua de señas y el sistema Braille son un recurso para todo el centro escolar.</li> <li>4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.</li> <li>5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.</li> <li>6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.</li> <li>7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.</li> <li>8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.</li> <li>9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).</li> </ol>	<p><b>C2: Orquestando el aprendizaje</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.</li> <li>2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.</li> <li>3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.</li> <li>4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.</li> <li>5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.</li> <li>6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.</li> <li>7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.</li> <li>8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.</li> <li>9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.</li> <li>10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.</li> <li>11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.</li> <li>12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.</li> <li>13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.</li> <li>14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.</li> </ol>

Fuente: Booth y Ainscow (2013, con adaptaciones de Martínez y Muñoz, 2017).

## 7. Instrumentos (diagnósticos)

Como se mencionó, para cada una de las tres dimensiones (cultura, política y práctica) se contempla la realización de un exhaustivo análisis, a partir de una observación detallada, tomando en consideración los indicadores detallados en el *Index*, los cuales configuran un amplio y coherente *corpus* de aspectos. Los autores proponen una serie de preguntas, que tienen como finalidad concretar cada indicador; aunque ellos consideran que las mismas pueden ser modificadas o adaptadas de acuerdo con las características de cada centro y con sus prioridades (en el cuadro 1 se detallan los indicadores).

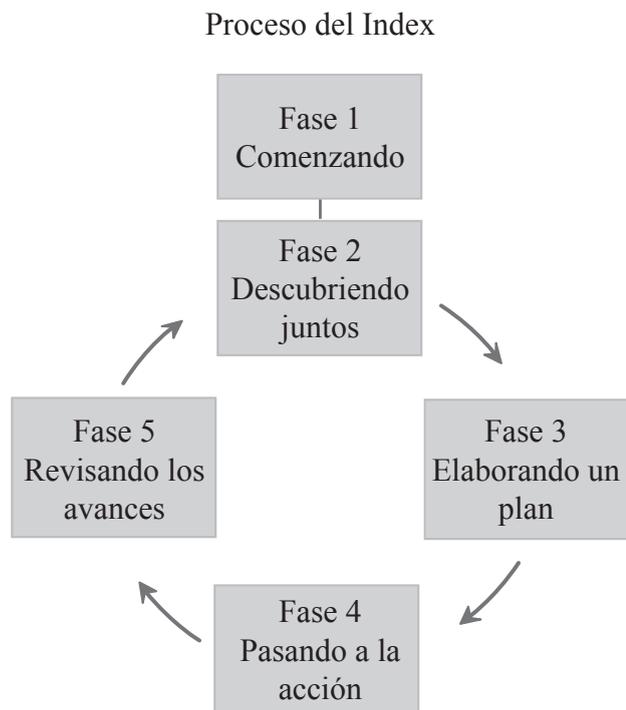
## 8. Proceso del *Index*

El proceso del *Index* no se limita a la aplicación de unos instrumentos y a la realización de un diagnóstico. Este es apenas un paso para ir definiendo prioridades en la elaboración de un plan de mejoras, en el desarrollo de acciones y en la posterior evaluación de las mismas. Según señalan los propios autores (Booth y Ainscow, 2006 y 2013), en un primer momento se recomienda constituir

voluntariamente en el centro escolar un grupo coordinador que llevará las riendas del proceso con el *index*; este grupo puede ser asesorado por profesores universitarios (que, por supuesto, tengan conocimiento del *Index*) o por otras instituciones (por ejemplo, psicopedagógicas). Este grupo coordinador se hará responsable del proceso de aplicación de los instrumentos y trabajará junto con el resto del equipo directivo, docente, personal de mantenimiento, estudiantes, familias y comunidad, en el análisis de todos los aspectos del centro educativo y la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación.

En un segundo momento se sugiere que, una vez que se han aplicado los instrumentos o hecho las observaciones, el grupo coordinador junto con los miembros de la institución educativa y la comunidad asumen la tarea del análisis de la situación del centro educativo, para decidir cuáles aspectos son susceptibles de mejorarse. Del mismo modo, en una tercera etapa se elabora un plan de mejora para, por supuesto, implementarlo y evaluarlo (fases 4º y 5º etapas); esto se puede hacer a lo largo de un año escolar, aunque como el *Index* es flexible al respecto, pueden ser períodos más largos o breves.

Figura 3



Fuente: Booth y Ainscow (2013).

Otro aspecto a considerar en relación con el *Index*, es que no necesariamente se tiene que aplicar todo de una vez o tratar de resolver todas las situaciones; el material puede ser utilizado de diversas maneras, ya sea por partes, como base del trabajo con grupos de reflexión docente, trabajando en colaboración con diferentes centros. Más que proporcionar respuestas, el *Index* proporciona preguntas; y “cuando uno da con la pregunta adecuada ante un determinado problema, ya tiene parte de la respuesta” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012); en este caso, estamos hablando de la respuesta en relación con el camino hacia una escuela para todos.

## 9. Diseño universal para el aprendizaje

Siguiendo con el tema de la transformación de la institución educativa, se debe reconocer que la dinámica de su actividad pedagógica (más allá de otro tipo de actividades, como las propias de la función administrativa), es producto de una interacción entre los sujetos del acto educativo (docentes - estudiantes) mediada por un discurso

normativo, emanado comúnmente por una autoridad educativa que se hace presente o manifiesta en todo momento dentro de la clase: el currículum. Es decir, lo que ocurre en el aula es producto de lo que se hace (prácticas) en función de lo que se espera (establecido en el currículum).

El término currículum, referido al ámbito educativo, tiene tres acepciones básicas; a saber:

- Como fin: proyecto en el que se expresan tanto las concepciones ideológicas, epistemológicas, pedagógicas, sociales y psicológicas que subyacen a la educación, como los objetivos de dicho proceso.
- Como medio, proceso o instrumento: conjunto sistematizado de criterios técnicos y metodológicos referidos a un programa de educación o formación, que incluye planes de estudio, programas, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para ponerlos en práctica.
- Como contenido: conjunto de conocimientos, experiencias o saberes que un estudiante debe poseer, adquirir o demostrar para optar a un determinado título académico.

Ahora bien, en el contexto en el que nos hemos venido manejando, la educación inclusiva vista como un sistema en el cual se debe dar respuesta a todas las necesidades de una población diversa, es necesario también reconocer que, tomando en cuenta tal heterogeneidad, ni los fines ni los medios ni lo que debe saberse, pueden ser asumidos como una sola o única cosa; es decir, no se puede dar respuesta a la heterogeneidad desde un currículum concebido para la homogeneidad.

Durante los últimos años, en la misma medida que hemos ido interiorizando este discurso acerca de que la educación debe ser inclusiva, debe ser para todos, han ido también surgiendo respuestas desde diferentes ámbitos y con respecto a todos los aspectos del proceso educativo y el componente

curricular, no podía quedar fuera de esta necesaria revisión. En este contexto, cabe comprender la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005).

Como se sabe, el término diseño universal proviene del área del desarrollo arquitectónico y de diseño de productos; se trata, en líneas generales, de un movimiento, impulsado por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte en 1980, quien fue uno de los primeros en usar este concepto. Este movimiento tiene como norte el diseño y creación de espacios físicos, herramientas, instrumentos y productos en general, que puedan ser utilizados por el mayor número de personas posible, con o sin limitación o discapacidad física.

Luego, a principios de los años 90, en el CAST se comenzó a investigar con respecto a la aplicación de dichos principios en las prácticas educativas, de lo cual se deriva entonces el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje, cuyo objetivo es desarrollar y articular un currículum que dé respuestas a todos por igual. Esta propuesta significa, básicamente, dar una mayor flexibilidad no solo al currículum en general, sino también a los medios y a los materiales que se utilizan en la escuela, de modo tal que todos los estudiantes puedan consolidar sus competencias y lograr el aprendizaje.

El asunto es que, tal como estaban concebidos los currículos tradicionales, no se daba respuesta ni siquiera a los estudiantes que se consideraría promedios (aunque todos sabemos que tal estudiante promedio no existe):

... muchos currículos están contruidos para atender a la *mayoría* de los estudiantes, pero no a todos. Estos currículos conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las

tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una “minoría”, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículum impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje. (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011)

En el marco del DUA, se tienen en cuenta los principales avances en cuanto a la neurociencia,<sup>2</sup> para así dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y a la heterogeneidad de las aulas, sugiriendo, por tanto, flexibilidad en objetivos, métodos, materiales y evaluación, lo que precisamente permitiría satisfacer necesidades educativas diversas, presentando opciones personalizadas o personalizables a todos los estudiantes, que les permitan progresar desde donde ellos están y no desde donde el currículum piensa que deben estar, según su edad, grado o nivel.

Para ello, desde las pautas del DUA, se planifica con miras a la reducción de las barreras a la vez que optimizando los niveles de desafío; es decir, generando expectativas altas de desarrollo para cada quien, según su capacidad, sin dejar de considerar los apoyos necesarios (con respecto a los apoyos, daremos más información en la siguiente sección de este trabajo).

## 10. Los tres principios del DUA

Hay tres principios fundamentales, basados en la investigación neurocientífica que guían el DUA y sugieren las pautas para su desarrollo:

### ✓ Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación

No solo los estudiantes, sino todas las personas, somos diferentes en la manera de percibir, interpretar y comprender la información que proviene del exterior; no estamos hablando únicamente de personas con alguna discapacidad sensorio-perceptiva (ceguera o sordera), todo esto se hace extensivo a diferencias lingüísticas y/o

<sup>2</sup> Para mayores detalles sobre las bases neurocientíficas del DUA, se pueden revisar los trabajos de autores como Rose y Meyer (2002), Rose Meyer y Hitchcock (2005), entre otros.

culturales (por ejemplo, percibir visualmente lo que es antes y después varía si una persona forma parte de una cultura donde se escribe de derecha a izquierda) y, también, claro está, diferencias individuales. Como se sabe, para algunos es más fácil captar o recordar, incluso atender informaciones presentadas a través de medios visuales, otras de manera auditiva; a algunas les va mejor con el texto impreso; o captan de manera kinestésica, tocando, manipulando.

Ya que, como se señala en las pautas del DUA, “no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes”. Para asegurar mejor el aprendizaje y participación activa de todos, es conveniente proveer múltiples opciones de presentación de la información, lo que asegura que lo que se pretende que conozcan los aprendices, llegue de diferentes formas y se establezcan las conexiones pertinentes entre lo que la persona sabe y el nuevo contenido que se le presenta; esto quiere decir, que se deben utilizar múltiples opciones en cuanto a los sistemas de lenguaje y los símbolos (como los utilizados en las matemáticas) para representar la información.

El aprendizaje es inviable si no hay, en primer lugar, una percepción del conocimiento que se nos presenta. De allí que, para tratar de reducir al mínimo las barreras en el aprendizaje, se debe asegurar que la información es igualmente percibida claramente por todos, no solo proporcionando dicha información a través de diferentes canales (visual, auditivo o kinestésico) sino también cuidando que el formato permita que sea ajustada para o por los usuarios. Por tanto, es recomendable que el texto o las imágenes puedan agrandarse o que el sonido pueda amplificarse, para que el usuario pueda personalizarlas según su necesidad y que sea accesible, tanto para aquellos con discapacidades perceptivas o sensoriales concretas como para los estudiantes en general.

Parte de estas propuestas dentro del primer principio del DUA responden a o concuerdan con lo que establecen diferentes teorías en el área de

la programación neurolingüística; por ejemplo, el modelo VAK (Blander y Grinder, en DGB/DCA, 2004). Y también con los estilos de aprendizaje: modelos de Honey y Munford (1992), Kolb (en Salas Silva, 2008) y de los cuadrantes cerebrales de Herrmann, (idem), así como las teorías de las inteligencias múltiples Gardner (2011).

## ✓ Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

En una ocasión le preguntaron a un pintor qué quería decir con sus obras y respondió: si pudiera decirlo con palabras, no sería pintor sino escritor. Así, al igual que ocurre con lo que se expuso en el punto anterior, las personas, todas, somos diferentes en cuanto a nuestra manera de transmitir información; para algunos es más sencillo hacerlo cara a cara y al momento, para otros por escrito, hay quien sufre de lo que se llama miedo escénico y por eso le cuesta hablar en público, pero está el que prefiere dibujar o se expresa de manera gráfica (como los diseñadores, pintores, caricaturistas).

Sin embargo, la escuela ha privilegiado casi exclusivamente la forma escrita como la manera por excelencia de que el estudiante exprese lo que sabe y, en segundo lugar, la forma oral, con lo cual limitan enormemente las posibilidades de participación de las personas, incluso aquellas que no presentan ninguna condición; qué decir de los que experimentan barreras con el idioma, de los que solo conocen lenguaje de señas o de aquellos para los cuales el lenguaje oral o escrito resulta complejo y, por el contrario, muy fácil de procesar el visual, a través de imágenes. Igualmente, a una persona le puede resultar más fácil hacer una narración oral que escrita.

En suma, como no hay un único medio de expresión, ni siquiera existe el óptimo o el mejor, en la escuela se deben dar oportunidades para expresarse, brindando diferentes medios de acción. En el DUA se sugiere tener variedad de opciones para la expresión y la comunicación, ya que no hay una que sea igual de válida para todos los estudiantes o para todos los tipos de

comunicación o para todas las situaciones. Al respecto, las diversas opciones para la expresión de los conocimientos se pueden ampliar incluso hasta las posibilidades de interacción física, más allá de las formas habituales (escribir o hablar, que proporcionan medios limitados de interacción); esto se haría, por ejemplo, con la demostración de un procedimiento, ya sea de armar o desarmar, preparar algo, reparar, hacer o fabricar objetos. Para algunos es más fácil hacerlo o demostrarlo que explicarlo.

En este principio cabe considerar, asimismo, más allá del modo competitivo y el individualista, el aprendizaje colaborativo a través de distintas formas de agrupamiento, donde cada estudiante puede participar de una manera activa, cumpliendo un rol adecuado a sus intereses y experimentando cómo funcionan las verdaderas comunidades de aprendizaje. Para esto, el docente puede proponer actividades para desarrollar un aprendizaje por proyectos, por resolución de problemas, a través de estudio de casos, aprendizaje multinivel, entre otras estrategias.

### ✓ Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación

Sin motivación no hay acción. Esto se ha sabido desde siempre. Pero, aquí también, nuevamente, debemos considerar las diferencias individuales: “los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender” (Alba, H. Sánchez, S. Sánchez y Zubillaga, 2013). No todos tienen la misma motivación ni el mismo grado de compromiso. Sin embargo, en la escuela tradicional parece haberse privilegiado una dinámica en la cual la única aspiración es una calificación o la promoción al grado siguiente, olvidando las múltiples razones que influyen en la elección afectiva de una persona hacia una acción: aspectos culturales, interés o satisfacción personal, experiencias y conocimiento previos, entre una gran diversidad de factores.

Así, a algunos estudiantes les atraen tareas novedosas y poco rutinarias, y a otros les

asustan. Algunos prefieren trabajar solos, otros en equipo. Por ello, es esencial proporcionar múltiples formas de implicación para captar el interés y mantener el esfuerzo y la persistencia del estudiante en la actividad que está realizando y ser capaz, incluso, de autorregular sus procesos, reorientándolos cuando sea necesario. Al implementar diversas estrategias de mediación de los procesos motivacionales o al existir, dentro del espacio de la clase, diversas formas de motivación, se logra la implicación de los estudiantes a través de un adecuado manejo emocional, fomentando, a su vez, el desarrollo del potencial creativo que existe en cada uno.

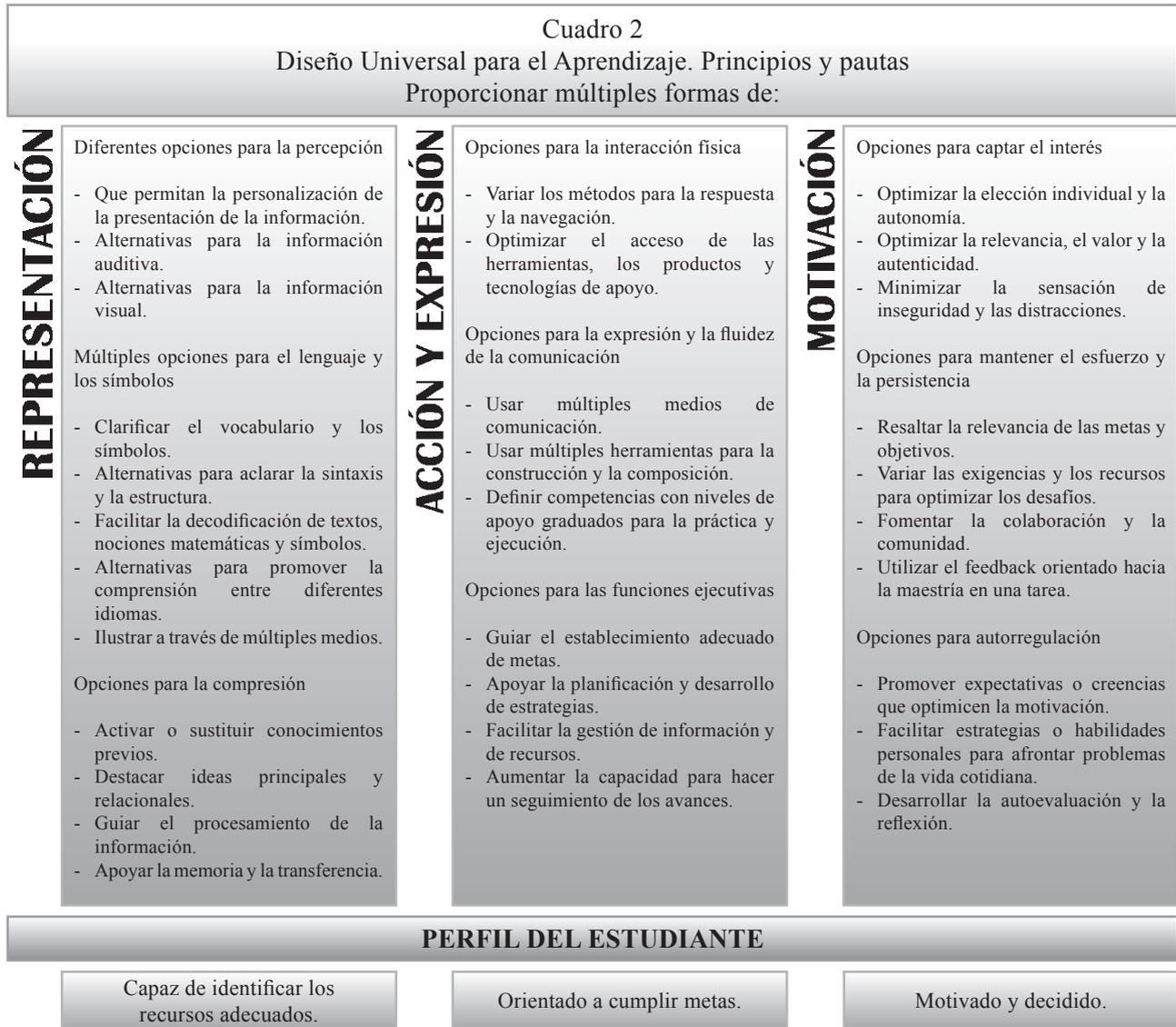
### 11. Pautas del DUA

Para cada uno de los principios antes expuestos, hay ciertas pautas que constituyen:

... un conjunto de estrategias que pueden ser empleadas para superar las barreras inherentes a la mayoría de las *currícula* existentes. Pueden servir como base para la creación de las opciones y de la flexibilidad que son necesarias para maximizar las oportunidades de aprendizaje. (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011)

Estas pautas aparecen reflejadas, correlacionadas, con los principios y el perfil del estudiante, en el cuadro 2.

Ahora bien, lo fundamental es entender que, en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, el aspecto curricular, que siempre ha formado parte del sistema, pero que antes se concebía en las instituciones escolares como algo inamovible, que debía inexorablemente cumplirse, ahora se modifica, adapta, transforma, dentro de la dinámica escolar, en función de las características de los aprendices que conforman el aula heterogénea; es decir, el currículum es también parte de un sistema interactivo, que influye y es influido por las personas.



Fuente: Martínez (2017, con información de Alba y otros, 2013).

## 12. Profesional de apoyo al aula inclusiva

Como otro engranaje, dentro de esta visión sistémica de la educación inclusiva, se encuentra el profesional de apoyo. El rol de este constituye, precisamente, un enclave, lo que hace que sus acciones le obliguen a estar en permanente diálogo y contacto con todos los otros componentes: con el niño que requiere de la ayuda, así como los otros que están en el salón, que también pueden ser potenciales beneficiarios de la mediación de este profesional; con los padres de ese niño y, por supuesto, con el docente de aula regular.

Ahora bien, en el contexto del enfoque sistémico, del que hemos venido hablando, el

profesional de apoyo debe armonizar dentro de ese todo, dentro del complejo sistema de la educación inclusiva. Al respecto, como parte de las reflexiones que estamos realizando, se está buscando o proponiendo la transformación del perfil de este profesional, de las responsabilidades y las funciones en general que le competen, para lograr su interconexión e interdependencia, disminuyendo su carácter de pieza de alcance parcial, otorgándole una visión más amplia a su labor, e incluso más sostenible. Esto coincide con lo que señala Meléndez (2016), quien sostiene que “el educador especial en su función como docente de apoyo... más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón

de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, la diversidad y la equidad” (p. 10).

Sobre este particular, el *Index* también nos proporciona una serie de aspectos a tener en cuenta, que nos pueden servir tanto de indicadores con miras a un diagnóstico como de base para acciones a desarrollar por parte del profesional de apoyo en el centro educativo; con ellos se ha hecho una adaptación, categorizando los diversos procesos dentro de la dinámica educativa, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Indicadores y funciones del profesional de apoyo

1. Cómo se puede apoyar el proceso para que las similitudes y diferencias entre los estudiantes sean tenidas en cuenta en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clases.	Diversidad y heterogeneidad
2. De qué manera se puede apoyar para que la planificación se haga considerando a todos los estudiantes.	Planificación
3. De qué manera se puede apoyar para que se dé la participación de todos los estudiantes en actividades colaborativas de aprendizaje.	Participación
4. Qué clase de tareas escolares pueden ser diseñadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	Actividades del estudiante
5. Cómo se puede colaborar con el equipo educativo para que planifique, enseñe y revise en conjunto, desarrollando recursos compartidos para el aprendizaje.	Aprendizaje colaborativo
6. Qué clase de actividades de evaluación se pueden modelar para fomentar los logros de todos los estudiantes.	Evaluación
7. De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la disciplina basada en el respeto mutuo.	Comportamiento

Fuente: adaptado de Booth y Ainscow (2013, por Martínez, 2017).

Son diferentes, entonces, las acciones que puede desarrollar el profesional de apoyo en relación con cada uno de estos aspectos:

✓ **Con respecto a la diversidad y heterogeneidad**

El profesional de apoyo al aula inclusiva contribuye con el diagnóstico de la diversidad que conforma el salón de clases, considerando los distintos estilos de aprendizaje predominantes en el estudiante, reconociendo las inteligencias múltiples más y menos activadas, entre otros rasgos y perfiles. Todo con el objeto de conocer el aula heterogénea y, así, poder construir planificaciones que respondan a sus talentos, habilidades y necesidades, e incrementen la participación y el aprendizaje. En este orden de ideas, el profesional de apoyo puede identificar la presencia de trastornos del neurodesarrollo, no con el fin de etiquetar, sino para tomar en cuenta las características de algún trastorno, o más bien sus fortalezas, y relacionarlas con diversos aspectos de la clase, por ejemplo, con la forma de presentar la información.

✓ **Con respecto a la planificación**

El profesional de apoyo al aula inclusiva comparte la responsabilidad con el docente en la elaboración de una planificación multimodal, cuidando que la información responda a diversas maneras de presentación, contemplando los distintos medios de expresión y acción y, de igual forma, considerando la motivación e implicación en el aprendizaje por parte del estudiante, tal como se señala en el DUA. No obstante, si aun diversificando las planificaciones se siguen presentando barreras relacionadas con el logro de los objetivos, se pueden considerar alternativas, tales como la planificación multinivel (Miller, 2002, en Gartin y otros, 2002).

✓ **Con respecto a la participación**

Según se señala en el *Index* (Booth y Ainscow, 2013), en un concepto amplio, el apoyo debe ser entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de forma que se les valore a todos igualmente. De esta manera, descubrir y reducir barreras al aprendizaje y

la participación ya se considera una actividad de apoyo; del mismo modo que la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje con una orientación inclusiva. Así que no se debe pensar en la ayuda individual, ya que, si las actividades de aprendizaje se diseñan para lograr la participación de todos los estudiantes, dicha ayuda individual se reduce. Por lo tanto, la tarea del profesional de apoyo en este sentido debe orientarse a asegurar que los estudiantes estén participando por igual en todas las tareas y, en caso de que no sea así, colaborar, junto con el docente, en el desarrollo de los mecanismos para que esto suceda.

#### ✓ **Con respecto a la actividad del estudiante**

Aquí se persigue la activación de la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido, tema a tratar o tarea a ejecutar. Para ello, el docente debe mostrar la información nueva, partiendo de los conocimientos previos del aprendiz, de forma sorprendente, innovadora y hasta incongruente, ya que cuando se nos presenta una situación que no concuerda con la manera como siempre la hemos pensado, tenemos que hacer un replanteamiento, lo que nos lleva, por supuesto, a un nuevo aprendizaje. También, se sugiere el aprendizaje a través de la resolución de problemas, donde el profesional de apoyo puede colaborar en la mediación para el esclarecimiento de metas y actividades orientadas a la culminación de la tarea y a la autorregulación del estudiante.

#### ✓ **Con respecto al aprendizaje colaborativo**

Además de sugerir actividades para el desarrollo del trabajo cooperativo dentro del aula, el profesional de apoyo comparte con el docente la responsabilidad en relación con la forma de agrupar a los estudiantes para realizar las actividades, según diversos criterios: grupos afines, de interés, grupos heterogéneos, grupos interactivos, tutoría entre pares. El profesional de apoyo debe velar para que en cada grupo los niños tengan garantizados la participación y el aprendizaje. A tales fines, se deben organizar actividades que promuevan

la construcción de un entorno de aceptación y valoración de todos los estudiantes, ampliando sus oportunidades de interacción personal, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y apoyando a aquellos que necesitan de la ayuda de los que se considera más competentes para determinadas tareas particulares.

El profesional de apoyo, por tanto, colabora en la mediación del aprendizaje de habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: el diálogo, la argumentación, la tolerancia a las diferencias, la responsabilidad y el liderazgo compartidos, asignación de roles, entre otras; asimismo, debe velar para que se trabaje cumpliendo los principios de equipos de aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, la formación en habilidades interpersonales y una interacción estimuladora.

#### ✓ **Con respecto a la evaluación**

El profesional de apoyo al aula inclusiva dispone de instrumentos y formas de evaluación amplias, dando prioridad a los mecanismos y modalidades que permiten una visión comprehensiva y múltiple de los procesos de aprendizaje y el reconocimiento del esfuerzo y progreso por parte de los estudiantes y profesores; lo cual permite, tanto al docente como al profesional de apoyo, tomar decisiones acerca de cómo mejorar el desempeño de los estudiantes. En el proceso de evaluación, el profesional de apoyo se asegura de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de revisar y mejorar sus trabajos, enfatizando los procesos de metacognición por medio del ofrecimiento de correcciones cualitativas, para que estos puedan reconocer oportunidades de avance y darse cuenta de las razones de sus desaciertos. Del mismo modo, el profesional de apoyo reconoce los logros de los estudiantes, al darles mensajes sobre sus progresos en el proceso de aprendizaje no solo de resultados, evitando el favoritismo, la descalificación, la exclusión de determinados estudiantes, que son aspectos que impactan gravemente en la autovaloración del aprendiz.

### ✓ Con respecto al comportamiento

La disciplina debe ser concebida por el profesional de apoyo como el manejo efectivo de las relaciones en el grupo escolar y de los recursos de los que se dispone, a fin de promover un ambiente de respeto para el aprendizaje, donde también se consideren las necesidades del grupo en particular. Esto implica la formulación de normas o reglas necesarias que regulen la convivencia en general, dentro de un marco de respeto que permita el crecimiento personal de cada uno de los miembros y propicie un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje.

De la misma manera que se establecen las normativas, consensuadamente, se ha de establecer una rutina a seguir durante la jornada escolar. Tales medidas favorecerán el desarrollo de conductas en déficits, tales como: el seguimiento de instrucciones, adoptar conductas esperadas según la sugerencia de la imagen, iniciar y culminar las actividades, ejecuciones con mayor independencia, incremento de los períodos de trabajo sostenido, comprensión de la instrucción; al tiempo que disminuirán los comportamientos excesivos, tanto típicos (conductas problemáticas mantenidas por la mediación de otras personas, para obtener, escapar o evitar) como atípicos (conductas autoestimulatorias), en la medida que se genera un ambiente predecible.

De igual forma, el profesional de apoyo despliega procedimientos para incrementar conductas en déficits, que aún se presenten o mantengan en el repertorio conductual de los estudiantes, a pesar de la enseñanza estructurada (estímulos visuales); en este sentido, presenta los apoyos necesarios (visuales, gestuales, posicionales, de modelo, físicos o verbales) y, una vez que aparece la conducta, refuerza positiva o negativamente de manera continua, si la habilidad apenas se adquiere, o intermitentemente, si se persigue mantenerla. Por otra parte, si se suscitan conductas problemáticas, este profesional posee las competencias para aplicar procedimientos que las disminuyan.

Además de estos roles, Meléndez (2016) refiere que el docente de apoyo también debe ser un investigador, que lleve registros de lo ocurrido en clase, con respecto a cada una de las funciones anteriormente explicitadas, así como un estudioso permanente de las nuevas corrientes y teorías relacionadas con las áreas de conocimiento que le competen.

Del mismo modo, hay muchos otros momentos, situaciones o eventualidades, donde el profesional de apoyo puede intervenir para apoyar el trabajo del docente, ya sea referido a este aspecto del comportamiento o tantos otros de los eventos y procesos que tienen lugar en ese fenómeno tan complejo que es la educación inclusiva; así como hay otras competencias, habilidades y conocimientos que debe manejar, por ejemplo, con respecto a otros sistemas de comunicación (lenguaje de señas, sistema Braille), así como tecnologías asistidas personales (sillas de ruedas, antiparras, implantes cocleares) y tecnologías de apoyo o de asistencia, que se refieren a cualquier recurso o dispositivo (dispositivos, equipos, software, instrumentos), diseñadas para superar las barreras de acceso, en especial a las tecnologías digitales, y para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales, como la comunicación de personas con discapacidad (aunque no están limitadas solo a ellas, por su diseño universal).

En fin, lo importante es comprender que este profesional debe estar enfocado no solo en superar y trascender la visión o el modelo terapéutico, sino en dar un completo giro de timón a su actividad, hacia la educación plena, total y verdaderamente inclusiva. A tales fines, su esfuerzo no puede estar limitado, por su alcance, a solo unos miembros de la institución; el impacto es mayor si se trabaja desde una visión más amplia, sistémica. Y la única manera de lograr un cambio es que surja desde adentro, que la escuela se transforme y genere sus propios mecanismos y se redimensione para ir más allá de un niño a la vez. Por lo tanto, el profesional de apoyo ahora tiene que verse a sí mismo dentro de ese sistema que es la educación (incluso más allá de la escuela) y entender a cabalidad su funcionamiento.

## CONCLUSIONES

En este papel de trabajo hemos querido presentar algunos avances con respecto a la reflexión que venimos construyendo en torno a las acciones, competencias o responsabilidades de cada uno de estos componentes del sistema, tanto la escuela, como la familia o las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos, de cara a la comprensión de lo que en un sentido global significa la educación inclusiva.

Pero aún hay otros aspectos más a puntualizar, ya que la educación es un sistema bastante complejo (con subsistemas dentro del sistema), donde intervienen aspectos intangibles (culturas), discursivos (curriculares) y diferentes actores, que tienen su protagonismo dentro del proceso: las comunidades del entorno, instituciones y demás organizaciones que brindan apoyo (además de las psicoeducativas, también están las fundaciones públicas y privadas que trabajan en pro de la consolidación de este modelo educativo), las políticas particulares y generales de los entes que se encargan de regular el proceso educativo, las distintas instancias de estos entes (Ministerio de Educación, Zona Educativa, Dirección de Educación Especial y Educación Básica), entre otros. Del mismo modo, el proceso de la educación inclusiva es complejo, en la medida que los componentes involucrados o implicados interactúan entre ellos y se mueven de manera permanente; son entes dinámicos y no estáticos; evolucionan, cambian continuamente, cuando entran en conexión con otros, reconfigurando, de este modo, el sistema.

Desde nuestro espacio como institución psicoeducativa aspiramos, pues, a coadyuvar en la construcción de una visión de ese sistema, de sus actores, procesos, interacciones, con lo cual podamos trazar un mapa de sinergias que permita conectar todas las fortalezas de cada uno de los elementos del sistema en función de los otros. De esta manera, desde el punto de vista particular de nuestro funcionamiento como organización psicoeducativa, será más poderosa y determinante nuestra intervención con miras a

ayudar en la consolidación de competencias que aún estén en proceso, no solo en el caso particular de los aprendices que acuden a terapia, sino en todos los niños que asisten a las instituciones educativas, incluso en aquellos que aún no han sido formalmente admitidos en la escuela; y desde una visión más amplia, sistémica, este mapa de sinergias permitirá consolidar el funcionamiento conjunto y la interconexión del sistema de la ya vastamente analizada educación inclusiva.

En tal sentido, retomando la idea de inicio, pero enfocándonos no en una bicicleta sino en la escuela, una visión holística de la educación inclusiva significaría verla como un todo funcional y entender la interdependencia de sus partes: los estudiantes, los docentes, el personal directivo, personal administrativo, obrero. Más ampliamente, una visión sistémica incluiría todo esto, pero añadiendo: las barreras que puedan experimentar los estudiantes ante su entorno social y familiar; la percepción de los padres acerca de cómo insertarse o interactuar en el trabajo de la escuela; cómo la institución educativa afecta y es afectada, en el buen sentido de la palabra, por el entorno cultural inmediato (la comunidad a su alrededor) y mediato (la sociedad, sus valores, credo religioso, forma de organización política); así como el hecho de que la escuela forma parte de un subsistema (por ejemplo, el nivel de básica) de un sistema más amplio (en nuestro caso, la educación venezolana); cómo se da respuesta al currículum oficial o desde el currículum; cómo es la presencia y la participación del profesional de apoyo y de otras instituciones que entran en contacto con la escuela (institutos psicoeducativos), entre tantos otros factores en los que tenemos que pensar permanentemente.

Demás está decir que cualquier situación que podamos poner como ejemplo no debe, en modo alguno, tomarse como una panacea o como una receta infalible acerca de la manera de materializar los principios e ideales de la educación inclusiva en todas las instituciones o en todas partes del mundo. A lo sumo, estamos tratando de comprender, de hacer una aproximación, a la

manera como ha venido desarrollándose o está empezando a desarrollarse este proceso en Venezuela. Estaríamos cayendo en una evidente contradicción si pensáramos en proponer una respuesta única para necesidades diversas, de las personas, las instituciones educativas y las sociedades. Coincidimos, en este sentido, con lo que plantea Arnaiz (2012) a modo de pregunta y de metáfora: más que una receta, deberíamos ver las distintas maneras de combinar los ingredientes; incluso, añadimos nosotros, las proporciones de dichos ingredientes.

A fin de cuentas, la escuela no es un lugar, ni un espacio; es más bien una comunidad de personas

(debería ser una comunidad de intereses): son sus estudiantes, también su personal docente, profesionales de apoyo, directivos y demás trabajadores, que se conectan con la familia, la cultura, las instituciones; interactúan con las instalaciones, equipos, entre otras cosas, un todo. Por ello, es importante, más que la acción, la interacción, que permite conformar una red de interconexiones, a la manera de la sinapsis cerebral. Recordemos que, en una visión sistémica, este todo funcionará en la medida que se produzca un efecto sinérgico; ya que todos, en palabras de Capra (1999), somos parte de esa trama de la vida: damos, recibimos, nos adaptamos a otros, como ellos a nosotros.

## REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. N., Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: [www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_v.2.0full\\_espanol.docx](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v.2.0full_espanol.docx)
- Anijovich, R. (2013). Todos pueden aprender. *Prospectiva. Revista de Educación del Colegio Nacional*. Recuperado de: <http://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001.php?n=6>
- Arnaiz, P. (2012). Buenas prácticas inclusivas en una escuela para todos. En Meléndez, L. (comp.). *Construyamos centros educativos inclusivos*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. pp. 12-51.
- Ayres, J. (2006). *La integración sensorial y el niño*. Sevilla, España: Trillas.
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. Vol. 20. Núm. 1. pp. 13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2013). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / FUHEM.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Barcelona, España: Anagrama.
- De Goñi, A. (2015). *El método TEACH en educación infantil*. Universidad de Navarra, España. Tesis de Grado.
- Dirección General del Bachillerato / Dirección de Coordinación Académica. *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado de: [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf).
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). Question and answer on learning styles. *Industrial and Commercial Training*. Vol. 24. N° 7. MCB University Press. pp. 10-13.
- Fernández Valdés, A. (2007). *Intervención en autismo y otros TGD. Una perspectiva desde el Análisis Aplicado de Conducta*. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://www.fundailusiones.es/files/Seminario%20internacional%20de%20Autismo%20y%20otros%20TGD.pdf>

- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M. & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Alexandria, VA: A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Alumnos vulnerables. Barreras. El Index*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3\\_ei.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf).
- Larkin, T. y otros (2002). *A global approach to learning styles*. Ponencia presentada en el 32º Congreso "Frontiers in Education Conference", realizada en Boston, Massachusetts.
- Meléndez, L. (2016). *El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana*. Texto de la ponencia presentada en el marco del II Congreso: Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas. TAEHO/CEUJAP/Fundación Venezuela Nueva. Valencia, Venezuela.
- Meléndez, L. y Méndez, V. (2012). *Inclusión educativa. Una perspectiva de la didáctica de las ciencias naturales*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Miltenberger, R. (2013). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Madrid, España: Pirámide.
- Peñafiel Martínez (2011). Tema 1. Web personal y profesional. Recuperado de: <http://www.fpenafiel.es/uned/asignaturas/diversidad-e-igualdad-en-educacion>
- Rivière, A. (1997). El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas. En Rivière, A. y J. Martos (comps.). *Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rosales - Ruiz, J. y Baer, D. (1997). Behavioral cups: a development and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Nº 3-30.
- Salas Silva, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Sánchez, P. A. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Taubman, M., McEachin, J. y Leaf, R. (2013). *Mitos y verdades sobre el tratamiento conductual del autismo*. North Caroline: Alter.
- UNICEF/OMS (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Un documento de debate*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD\\_SPANISH-FINAL\\_\(low\\_res\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf).

---

## PERSPECTIVA GLOBAL DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN CHILE Y EN LOS PRINCIPALES PAÍSES SUDAMERICANOS

GLOBAL PERSPECTIVE OF INCLUSIVE  
EDUCATION, IN CHILE AND SOUTH  
AMERICAN MAIN COUNTRIES

Romina Esparza Manríquez  
[rominaesparza.m@gmail.com](mailto:rominaesparza.m@gmail.com)

---

### RESUMEN

La revisión de la literatura muestra los desafíos que enfrenta el sistema educativo en relación a un modelo de inclusión. Se menciona a la pedagogía inclusiva, teniendo como objetivo centrarse en todos los estudiantes, en especial, los que han sido excluidos de oportunidades educativas, tales como niños que presenten algún tipo de Necesidad Educativa Especial. En este contexto y considerando las actuales políticas públicas, es necesario revisar el contexto actual, tanto de Chile como en países sudamericanos, vislumbrando estas nuevas propuestas. A pesar de todas las leyes y promulgaciones, se establece que los principales problemas radican en la escasa formación docente para la atención de la diversidad, falta de recursos destinados a la educación especial y la persistencia de segregar a estudiantes con capacidades diferentes, siendo necesario reformular las normativas que regulan la inclusión de estos niños a la sociedad.

### PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales (NEE), paradigma inclusivo, políticas públicas, formación docente, segregación.

### ABSTRACT

Literature review demonstrates the challenge that the educational system faces in connection with a model of inclusion. Inclusive pedagogy is mentioned, targeting all students, specially, those who has been excluded from educational opportunities, such as kids that present some type of Special Educational Needs. In this context and taking into account the current public policies, it is necessary to review the current context, both in Chile and South American countries, envisage these new proposals. In spite of all the laws and proclamations, it is established that the main problems reside in the scarce teacher training for the attention of diversity, lack of resources destined to special education and persistence of segregating students with different capabilities being necessary to reformulate the regulation that governs the inclusion of these children to the society.

### KEYWORDS

Special educational needs (SEN), inclusive paradigm, public policies, teacher training, segregation.

A nivel mundial, desde hace aproximadamente quince años, se debate acerca de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), con participación de organismos de carácter internacional, como la Organización de Naciones Unidas (ONU), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), los que han convocado a una serie de acciones y reuniones internacionales, en favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (Flores, 2008). En este contexto, muchos países han incorporado leyes que garantizan el acceso al sistema educativo para todos los alumnos, no importando cuán severa sea una deficiencia.

En el caso de Chile, se han aprobado leyes que promueven que la educación debe abordarse desde una nueva perspectiva, lo que implica que la educación especial debe desarrollarse dentro de una escuela común.

En esta misma línea, en Chile y durante los últimos quince años, se han creado diversas normativas y leyes, con el fin de hacer más efectivo los derechos de los niños con capacidades diferentes, como, por ejemplo, planes y programas destinados a personas con deficiencia mental, trastornos específicos de lenguaje, discapacidad visual, entre otras, proporcionando igualdad de oportunidades a la

población con NEE. Si bien el Estado de Chile se ha comprometido en el derecho de educación para todos, aún continúan pendientes los apoyos necesarios a las diferentes NEE y, por ende, aún existen alumnos que no aprenden en igualdad de condiciones respecto al resto de los niños y jóvenes, con el objetivo de lograr su plena integración social (MINEDUC, 2005).

Este documento de tipo descriptivo, tiene como objetivo comparar la realidad actual de Chile y los principales países sudamericanos en relación a temas vinculados con educación, principalmente, a la atención a las NEE.

Miranda, en el año 2011, manifiesta que, en Chile, la educación especial ha transcurrido por varias etapas y desafíos, como, por ejemplo, en la década del 80' se comenzó a integrar a los primeros estudiantes con discapacidad sensorial a establecimientos regulares; sin embargo, este proceso, no estuvo exento de dificultades, como fue, por ejemplo, la falta de recursos e insuficiente capacitación docente.

En la Mesa Técnica Educación Especial del año 2015, se expresa que, en el caso de la década del 90, y a pesar de la reforma educacional, la educación especial no fue contemplada, quedando marginada de la atención regular y sin especificar el qué hacer con niños que presenten algún tipo de necesidad educativa específica.

El MINEDUC (2005), pone de manifiesto que, el principal desafío que enfrenta Chile en la educación, es dar respuesta a la diversidad, sin exclusión; es decir, bajo un paradigma inclusivo, cuyo objetivo es garantizar que el aprendizaje sea significativo y, por tanto, los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Es así que se analiza los últimos 20 años en materia educativa. Dijk, en el año 2009, manifiesta que es interesante hacer una revisión de las propuestas y cumplimientos mencionados en las cuentas públicas de los mandatarios en temas de inclusión. Por ejemplo, en el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 - 2005), sus propuestas siempre se enfatizaron a la entrega de oportunidades a

todos los jóvenes, independiente de la situación socioeconómica, y cuyo objetivo principal es el ingreso a la educación superior. Es frecuente el término discapacidad y discriminación, pero este último referido hacia la mujer. Además, Morales, en el año 2016, enfatizó en entregar subvenciones a establecimientos que requieran de ayuda económica, apuntando a mejorar el rendimiento académico de estudiantes. Durante su gobierno, no se realizó el apoyo a niños con trastornos de aprendizaje ni NEE.

En el caso del primer periodo de gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006 - 2011), a diferencia del presidente anterior, en la mayoría de sus discursos públicos menciona el concepto de enfoque inclusivo.

Martínez, en el año 2016, creó el programa Chile Crece Contigo, dándole énfasis a la primera infancia. En el segundo gobierno, se promulga la Ley de Inclusión el año 2015, entrando en vigencia el 1 de marzo del año 2016, el que se ha ido implementando gradualmente. Larraín en el año 2006, manifiesta sus principales postulados, como son: fin al lucro, fin a la selección y fin al copago. MINEDUC en 2015, dio de conocimiento que esta fue pensada para que todos los estudiantes, independiente de sus diferencias, puedan desarrollar al máximo sus habilidades sociales, personales y académicas, eliminando la dinámica segregadora en el mercado educativo.

El primer gobierno de Sebastián Piñera crea SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) y fue el único mandatario que menciona el concepto "capacidades diferentes" y "trastornos de aprendizaje"; sin embargo, en las próximas cuentas públicas señala el término discapacidad, no siendo concordante a lo largo de su gobierno mencionado por Zapata, en el año 2016.

Recordando las elecciones primarias del año 2017, cinco postulantes al Palacio de la Moneda, en el diario La Nación (año 2017), exponen a la ciudadanía sus programas de gobierno. De estos cinco, solo el candidato del centro derecha

Felipe Kast Sommerhoff, presentó una propuesta vinculada con la primera infancia, denominada “Los niños primero”, cuyo eje fue mejorar la cobertura y promover el acceso universal a la educación inicial.

En el gobierno actual (segundo mandato de Sebastián Piñera), presenta la Propuesta de Gobierno, en el año 2018, específicamente en el ítem educación escolar, menciona la “Creación de unidad especial para disminuir la deserción escolar y Programa Especial para la Diversidad y la Inclusión”, para atender las necesidades educativas especiales de los niños; sin embargo, a diferencia de los otros expuestos, no establece el cómo, cuándo y los recursos destinados para este proyecto. Cabe destacar, que en el MINEDUC se encuentra vigente el Decreto 83 del año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular, para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Es importante mencionar que la atención de niños con NEE en Chile se distribuye de la siguiente manera:

En el caso de que los estudiantes acudan a establecimientos con Proyectos de Integración (PIE), deben estar asociados a una discapacidad de tipo motora, visual, intelectual, auditiva y alteraciones en la capacidad de relación y comunicación, establecido en el Decreto 1/98 de educación. Dependiendo de cuán afectado esté el rendimiento escolar, es atendido en aulas de recursos para apoyar su déficit, en conjunto con otros profesionales (Fonoaudiólogo, Educadora diferencial, Psicopedagoga y, en ocasiones, Terapeuta ocupacional). Existe otra opción, que son las escuelas especiales que aceptan a niños con los mismos déficits mencionados anteriormente, pero con una enseñanza diferenciada y con apoyo de profesionales capacitados. Y, finalmente, Morales, en el año 2016, presenta otra opción, son las aulas hospitalarias que atienden a niños que se encuentran alejados del sistema escolar, favoreciendo así el proceso educativo a aquellos que permanecen hospitalizados.

## 1. Mirada crítica a la formación docente en Chile

Es imprescindible como este modelo de inclusión se ve forjado a la necesidad de que los docentes sean capaces de reconocer y valorar la diversidad educativa. Flores, en el año 2008, manifestó que, en el caso de Chile, como también ocurre en otros países, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado.

Diversos autores (Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Cardona, 2006; Jiménez, 2005 y Stainback, 1999), coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la atención a las NEE sea efectiva, se relaciona directamente con la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado. Por lo tanto, Peña, en el 2013, considera que la atención a estos estudiantes implica retos importantes en el proceso educativo. Los docentes de aula expresan descontento con el sistema, escasez de horas no lectivas, falta de herramientas para abordar a cada estudiante con diferentes dificultades comunicativas lingüísticas y planificaciones del ámbito de comunicación generalizadas para el grupo curso; en síntesis, malestar con un sistema que no garantiza calidad dentro del aula y, a la vez, no favorece el proceso educativo inclusivo.

Cuestionada ha sido la formación docente en diversas universidades y centros de formación técnica en el área de la pedagogía. Flores (2008), expresa que es una necesidad urgente reestructurar mallas curriculares, incluyendo asignaturas relacionadas con NEE e integración, además de nuevos planteamientos en relación a la modificación del currículo, para profesionales que ejercen en establecimientos educacionales, denominados “adaptación curricular”. De igual forma, Slee (2001), menciona que la construcción de diversidad, debe considerar en un primer lugar, el análisis al currículo universitario, permitiendo el desarrollo de metodologías y

técnicas que busca como premisa la inclusión, dejando atrás una orientación marcada más bien en el déficit y visualizando a la inclusión como una globalidad y no como un área segregada del ámbito educativo.

González, en el año 2014, refiere que si bien el cambio de paradigma, desde la segregación a la inclusión, ha causado un revuelo en los docentes, tuvo un primer logro, relacionado con reconocer el derecho de la educación de estudiantes con capacidades diferentes. Sin este paso, no se hubiese garantizado el acceso de estos alumnos a la educación.

Finalmente, es importante mencionar que, para Infante (2010), la inclusión educativa en el país no es posible bajo la premisa de identificación de la anormalidad, más bien, es fundamental la mirada de los principales actores que participan en el desarrollo de herramientas, con el fin de potenciar al máximo las habilidades de los estudiantes que conforman una sala de clases.

## **2. Una mirada inclusiva en América Latina y el Caribe**

A nivel internacional, desde el año 1930, se debate en relación a temas de educación inclusiva. La educación inclusiva en América Latina y el Caribe, 2008, es el principal objetivo para la mayoría de los países, al lograr una educación de calidad para todos, mencionando en mayor medida conceptos como calidad y equidad, y en menor frecuencia el concepto de inclusión.

La revisión de la literatura, muestra definiciones de inclusión muy semejantes entre cada país, destacando, por ejemplo: Argentina, “Se concibe la inclusión como un aspecto de calidad, lo que implica considerarla como resultado de la aplicación de una genuina política de derechos humanos”. En el caso de Brasil, “La educación inclusiva, constituye un paradigma fundamentado en la concepción de derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables y supera el modelo de igualdad formal, eliminando la exclusión

dentro y fuera de clases”. En el caso de Ecuador, la educación inclusiva “se conceptualiza desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez a los niños y jóvenes sin discriminación de ningún tipo”. En el caso de Perú, “se considera a la persona como el agente fundamental del proceso educativo, bajo el principio de inclusión educativa, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa, contribuyendo a la eliminación de la pobreza”. Carías (2017), manifiesta que, en el caso de Venezuela, “Provee la atención de niños con necesidades especiales, desde una visión humana social del enfoque socio, histórico, cultural, como respuesta a la inclusión educativa en el aula regular”.

Infante (2009), menciona como información adicional, que en CIE del año 2008, no existía un claro planteamiento en relación a la política educativa en otros países de América Latina como en países del Caribe y América Central, como son: Guatemala, Islas Vírgenes, Trinidad y Tobago, El Salvador y además de los 31 países, solo un 52% se refirió a una visión muy ampliada en relación con NEE.

### **2.1 Inclusión educativa en Venezuela**

En Venezuela, en el año 1976, se alude al término “adecuaciones curriculares” aunque no de forma explícita; sin embargo, ya existía una concepción en relación a la educación especial desde un modelo psicopedagógico y, por tanto, se estaba generando un cambio de modelo de atención clínico para llegar a uno basado en potenciar al estudiante. En el año 1989, se enmarca el concepto de integración educativa de educandos que presenten necesidades educativas especiales, con el fin de ubicarlos en una escuela regular. (La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación, 2008). En ese mismo año, se menciona que la formación docente es fundamental en un concepto de integración,

Cariás (2017). Corredor (2016), a la vez, menciona uno de los factores que puede afectar la atención a la diversidad, y se enfoca en la escasa capacitación del profesorado en estrategias de aprendizaje diferenciada y, además, un clima adecuado, generando un ambiente propicio para el desarrollo del aprendizaje.

Fue así que, en el año 2005, se permite la integración de niños con NEE en aula regular. Venezuela dispone de algunos establecimientos con docentes de lengua de señas, que permita la comunicación con niños que presenten déficit auditivo. Casanova (2011), sin embargo, manifiesta que es similar la modalidad de áreas de atención en niños que presenten capacidades diferentes, alejados del aula regular, ya sea centros para niños con TEA, déficit intelectual, discapacidad visual, entre otras.

Dikj (2009), manifiesta que, en la actualidad, a pesar de la crisis política que se vive hoy en día, se aprueba en el año 2017, la Ley de Autismo de manera unánime por la Asamblea Nacional. Los principales cambios son incluir asignaturas en relación al autismo en educación, psicología, terapia del lenguaje y ocupacional, además de entidades públicas como bomberos, policías y miembros de la fuerza armada. Cabe destacar, que cada estudiante con autismo debe contar con un tutor especializado, realizando acompañamiento durante su proceso escolar. Según Morales, en el año 2016, que, para realizar adecuaciones curriculares, bajo ningún caso existe una disminución de exigencias propias de los aprendizajes programados para el nivel escolar, sino se refiere a diversas alternativas para posibilitar que todos los estudiantes logren adquirir conocimientos en relación al objetivo propuesto.

## 2.2 Inclusión educativa en Perú

En el caso del Perú, se observa una tendencia hacia el desarrollo de currículos organizados por competencias. Este país, cuenta con un centro de atención básica especial que atiende las necesidades educativas especiales de niños,

niñas y adolescentes que tienen algún tipo de discapacidad severa, llamados los Centros de Educación Básica Especial - CEBES.

En el Proyecto Educativo Nacional del Perú 2006 - 2021, se hace mención que un niño con las características de discapacidad leve o moderada, con una sola discapacidad, debe ser inserto en un establecimiento regular inclusivo tanto del sector público como privado, para que sea atendido por profesionales y, paralelamente, sea apoyado por especialistas del equipo SAANEE, dándose este tipo de apoyo solo en los colegios del sector público (“Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales”), como una unidad operativa, responsable de asesorar al docente regular de todos los diferentes niveles, con el fin de generar una respuesta a todos los estudiantes (Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo para la atención de las NEE). El SAANEE está encargado de la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento e inclusión familiar, educativa, laboral y social de los estudiantes con discapacidad leve y moderada, con una discapacidad, o con talento y superdotación, incluidos en el sector público (RPP, 2017). Las instituciones educativas regulares inclusivas privadas, deberán formar su propio equipo de especialistas de apoyo inclusivo, con autofinanciamiento de la institución privada.

Dentro de las leyes promulgadas en Perú, resalta la Ley General de Educación, ésta señala que el enfoque inclusivo debe darse en todas las modalidades y niveles de educación; es decir, que la discapacidad no es un asunto únicamente de “escuelas especiales”. Bedel (2016), menciona que esa actitud es segregacionista y anti-inclusiva.

Asimismo, es conveniente señalar que, entre los años 2003 - 2012, se crean planes y programas pilotos sobre educación inclusiva, Ley General de la Persona con Discapacidad, Decreto N° 009 del año 2003, planes de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, Reglamento de Educación Básica Especial (EBE) y finalmente,

el Decreto N° 009 del año 2005, señalando estudiantes con discapacidad sensorial intelectual y motriz que presenten talento y superdotación (La inclusión en la educación, como hacerla realidad, 2007). Es interesante visitar el sitio web de la Sociedad Peruana de Síndrome de Down, en donde mencionan la importancia de la inclusión de estos estudiantes en centros educativos de enseñanza básica regular, mejorando la calidad de educación, al considerar a los estudiantes como seres individuales. Otro punto que mencionan, es acerca de la inclusión considerando como parámetro, una constante preparación del profesorado y personal administrativo del establecimiento educativo, sin dejar de lado, la función principal de apoyo del equipo SAANEE a los colegios de educación básica públicos, dado que los docentes de básica regular del Estado, no se dan abasto para atender las necesidades individuales dentro de un aula regular y necesitan de especialistas con conocimientos en N.E.E.

### 2.3 Inclusión educativa en Argentina

Según Saacson (2018), Argentina posee dos modalidades educativas, una escuela común y otra especial. Vaillant (2007), manifiesta que el ingreso de los estudiantes va a depender de un diagnóstico médico; sin embargo, es posible que ingresen estudiantes con dificultades siempre y cuando respondan al currículum educativo. El proyecto de ley que establece Argentina en el año 2017, es principalmente asegurar el desarrollo hacia la integración social en niños y adolescentes con NEE tanto permanentes como transitorias en todos los niveles educativos, propiciando un desarrollo óptimo en el sistema educativo común. Además, menciona el marco legal para realizar adecuación curricular diseñada con cada alumno, siendo flexible y singular; es decir, vislumbrar una proyección de corto y mediano plazo, según sean sus habilidades y capacidades del estudiante, respondiendo así a las exigencias educativas. Actualmente, el Ministro de Educación, Cultura, Ciencias y Tecnología, Alejandro Finnocchiaro, menciona que los resultados de evaluación “Aprender

2018”, indican que las oportunidades para todos los estudiantes se han igualado, reduciendo la brecha en diferentes grupos, mejorando así los resultados en lengua, capacidad de comunicación, lectura y escritura; sin embargo, no menciona la política implementada para comentar tal avance mencionado. Finalmente, Morales (2017), en materia de formación docente, expresa que, el pasado 30 de enero de 2019, la Cámara de Diputados de Buenos Aires, aprobó que la lengua de señas fuese una materia obligatoria en los planes de estudios en institutos superiores de formación docente, esto con el fin de que personas que presentaran pérdida auditiva, se puedan integrar sin dificultad a la sociedad.

### 2.4 Inclusión educativa en Colombia

En el caso de Colombia, revisando diversas bibliografías, se puede apreciar que ya en el año 1994 se aprueba la Ley N° 115, en la cual se establece que será un objetivo principal la formación idónea de docentes, respondiendo así a la diversidad en los procesos educativos de personas con algún tipo de NEE (Síndrome Down, Autismo, limitación auditiva y visual). Ya en el año 2013, se aprueba la Ley N° 1618, realizando un énfasis a la atención de personas con discapacidad cognitiva en establecimientos convencionales. Romo (2015), manifiesta que este servicio está dispuesto para que reciban atención de calidad, no siendo excluidas del sistema educativo. No obstante, es posible revisar las noticias de aquel año, donde mencionan que, en el año 2014, se invirtió dinero fiscal para fortalecer el uso de las TICS dentro de los planes de estudio; sin embargo, Vélez (2015), menciona que no fue así, en la preparación y capacitación docente, ni modificaciones en el acceso físico de establecimientos educacionales, para estudiantes con algún grado de restricción motora.

En relación a la preparación del profesorado, Murel en el 2015, menciona que las instituciones educativas y docentes no se sienten preparados y capacitados para atender a niños con NEE, siendo la principal causa un desconocimiento de temas específicos y metodologías para afrontar a niños

con capacidades diferentes, siendo abordados como el resto de sus compañeros de aula.

## 2.5 Inclusión educativa en Brasil

Por otro lado, en Brasil, Ferrer (2010), hace mención que en el año 2007 fue promulgado el Programa de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, teniendo como objetivo “promover una mayor cobertura de la población al 14,5% de la población con algún tipo de discapacidad”. El programa incluye medidas integradas, coordinadas y complementarias con respecto a la educación, salud, infraestructura, entre otras, coordinado por la Secretaría Especial de Derechos Humanos.

El Decreto 6571/2008, dispone sobre la atención educativa especializada. Entre ellos, se dispuso de recursos para aulas multifuncionales apoyando escuelas inclusivas, ampliando la prestación de servicios a estudiantes con discapacidades como TGD y altas capacidades.

Novais (2010), manifiesta que en el año 2007 y 2008 se distribuyeron 2,000 equipos para estudiantes con pérdida total de la visión y 10,000 para estudiantes con pérdida parcial. Paralelo a lo mencionado anteriormente, en el año 2007, se creó el Programa de BPC en la Escuela para el control y seguimiento del acceso y la permanencia en la escuela de personas con discapacidad de 0 a 18 años, beneficiándose en un continuo de Bienestar Social.

Finalmente, en Publicaciones en el año 2014 (FLACSI, el desafío a la inclusión), plantea que es un proceso en desarrollo; sin embargo, en el censo del año 2013, se registró más de 560,000 estudiantes que asistían a escuelas regulares, ya sean estatales o municipales en Brasil. En aquella época, Magalhaes en el año 2014, planteó que no existía una política nacional que regule la inclusión de estudiantes con NEE, siendo necesario adaptar los procesos de enseñanza a cada uno; sin embargo, en el año 2015, se promulga la Ley 13.146 de inclusión de personas con discapacidad.

Tabla 1

Años de promulgación de leyes, vinculadas con inclusión educativa en principales países sudamericanos

País	Año de promulgación y/o entrada en vigencia	Nombre
Brasil	2007 2015	Programa de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Ley N° 13146 de inclusión de personas con discapacidad.
Colombia	2013	Ley de Inclusión Educativa.
Chile	2016	Ley de Inclusión.
Venezuela	2017	Ley de Autismo.
Argentina	2017 (promulgado)	Ley de inclusión educativa para personas con discapacidad temporal o permanente.
Perú	2018	Ley N° 30797.

Fuente: Propia autoría.

## CONCLUSIONES

- A pesar de que la política nacional de educación ha promulgado normas y decretos en favor a niños con NEE, permitiendo que los estudiantes puedan aprender de manera diferente dentro de un currículo, se observa aún un modelo de exclusión al interior de los establecimientos; es decir, estudiantes que presenten algún tipo de NEE y que son atendidos fuera del aula regular. Por tanto, se persiste en un enfoque de segregación, siendo incompatible bajo un paradigma inclusivo. A pesar de la entrada en vigencia de decretos en el país, proponiendo la integración escolar, utilizando frecuentemente el concepto de necesidades educativas especiales, término que alude a ser visto como una carencia individual; es decir, la problemática de las dificultades, por ejemplo, de aprendizajes, proviene del individuo y no de la escuela

- hacia el estudiante. En relación a la palabra “diagnóstico”, conlleva a mirar al estudiante como “portador” y, por ende, la sala de clases se divide en estudiantes enfermos y sanos. Por tanto, la inclusión en Chile, no existe dentro de la educación.
- En relación a las propuestas gubernamentales en Chile, tanto en campañas políticas como en gobiernos electos de los últimos 20 años, la atención a las NEE no ha sido prioridad. Se plantea, por tanto, la atención de niños con capacidades diferentes en sus programas, pero no existe ejecución de aquellos. La actual Ley de Inclusión, como mencionó en el año 2017 la subsecretaria de educación Valentina Quiroga, está “orientada hacia las familias”, evitando la discriminación de sus hijos/as, mas no menciona niños con algún grado de dificultad en el contexto educativo.
  - Realizando una comparación con países aledaños, es posible apreciar definiciones similares en relación al concepto inclusión. Coinciden, además, en países como Venezuela, Perú, Colombia y Chile, que persiste una escasa formación docente en el ámbito educativo, influyendo de manera negativa en el desarrollo de un paradigma inclusivo. A pesar de aquello, Argentina establece que se debe modificar las mallas curriculares de pedagogía, incluyendo lengua de señas en la formación del profesorado, tema que a la fecha no se ha discutido en otros países. Cabe destacar que, tanto en Chile como Argentina, se requiere de un diagnóstico médico para el ingreso de niños con NEE a establecimientos educacionales; sin embargo, es conveniente analizar el futuro de niños que son diagnosticados erróneamente o de manera tardía, como ocurre en especial con los estudiantes portadores del espectro autista. Continuando con esta línea, es importante destacar la promulgación de la nueva Ley de Autismo en Venezuela, la cual establece la incorporación de asignaturas relacionadas con TEA en carreras del área de educación y entidades públicas, además de contar con un maestro sombra en la sala de clases, similar a lo que se ha establecido en Chile y Colombia, realizando acompañamientos en aula; sin embargo, en estos dos últimos países, no es obligatorio ni se encuentra aún en proyecto de ley, salvo si el equipo a cargo de estudiantes con NEE lo consideran necesario.
  - Finalmente, la mayoría de los países sudamericanos han promulgado leyes y normativas para una atención inclusiva; sin embargo, diversas estrategias, la formación de herramientas y competencias, es y será un desafío tanto del gobierno como de toda la comunidad escolar, con el fin de sentar las bases para una cultura inclusiva, siendo necesario hacer una revisión en las actuales políticas públicas. Por tanto, ¿Existe la inclusión o es solo un holograma utilizado en la actualidad?

## REFERENCIAS

- Arias, I. (2005). *Integración escolar en Chile. Santiago de Chile*. Chile: Universidad de Chile.
- Corredor, Z. (2016). *Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva*. Universidad Nacional Abierta. Vol. II, N° 3. Caracas, Venezuela.
- Coyuntura (2007). *Educación para todos*. Bogotá, Colombia, Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Denise, V. (2017). Mejorando la formación y el desarrollo profesional al docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*. 3ra. edición. Caracas, Venezuela.
- Diario La Nación (20 de abril de 2014). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Chile, Santiago de Chile: Editorial La Nación.
- Duk H., C. *Enfoque de educación inclusiva*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile.

- Ingrassia (2017). *Cómo generar más y mejor educación inclusiva en Argentina*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.infobae.com/discapacidad/2017/06/22/como-generar-mas-y-mejor-educacion-inclusiva-en-la-argentina/>
- Julio, C. & Conejeros, Ma. L. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Vol. 51, N° 2. Santiago de Chile, Chile.
- Ministerio de Educación - MINEDU (2007). *La inclusión en la educación, cómo hacerla realidad*. Foro Educativo. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación - MINEDU. Dirección General de Educación Básica y Especial (2015). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales, SAANEE*. Lima, Perú: MINEDU.
- Morales, M. (2016). *Necesidades educativas especiales en el siglo XXI*. Evolución del discurso político en Chile, iniciativas y contrastes con el debate internacional. Santiago de Chile, Chile.
- Muriel, D. (2015). *¿Hay inclusión educativa en Colombia?* Colombia. Recuperado de: <http://hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>
- Organización de Estados Americanos - OEA. *Técnica de actualización de los logros de Brasil en 2009 para la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad, 2006-2016*. Consulte la Dra. Eneida Ferrer, Director Técnico SEDISCAP, Brasilia-DF. (02 de febrero de 2010).
- Revista de Ciencias Sociales (2009). *Las estrategias de inclusión social en Venezuela: un acercamiento a la experiencia de las misiones*. Caracas, Venezuela.
- Revista de Educación (2006). *Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales*. Sao Paulo, Brasil.
- Revista de educación inclusiva (2012). *La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España*. Sao Paulo, Brasil.
- Rodríguez, N. (2007). *Inclusión y calidad de la educación en Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Saacon (2010). *El derecho a la educación inclusiva, un título en igualdad de condiciones*. Buenos Aires, Argentina.
- Saleh, L. (2000). *La inclusión desde la mirada internacional*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile, Chile.
- Valenzuela, C. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: Breve revisión a los paradigmas y leyes*. Valoras UC. Santiago de Chile, Chile.



---

## ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA DIVERSIDAD. UN PENDIENTE EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN PERUANA TEACHING-LEARNING FOR DIVERSITY. AN EDUCATION PENDING IN PERUVIAN EDUCATION

Francisco Coriñaupa Vargas  
fcorinaupa@gmail.com

---

### RESUMEN

Ver al estudiante como un ser único en todo sentido, en cualquiera de sus dimensiones, es elemental para lograr aprendizajes, aunque en la actualidad se configure como una labor muy difícil tomando en cuenta la peculiaridad de nuestro mundo actual y de nuestro país; pero más allá de las dificultades inherentes a educar, esa es la labor del docente, quien debe ver y ayudar a cada uno de sus estudiantes a descubrir el mundo de potencialidades que tiene, siempre, más allá de un rótulo o una condición de salud o social.

Aprender a ver la diversidad del grupo y aceptar la peculiaridad de cada estudiante, sólo será posible a través de un cambio personal, y siguiendo unos pasos que ayudarán a ver lo único del estudiante: observar y pre-ocuparse, indagar, experimentar y construir.

### PALABRAS CLAVE

Diversidad, inclusión, enseñanza, aprendizaje, métodos, técnicas, estrategias.

### ABSTRACT

To see the student as a unique being in every way, in any of its dimensions, is elementary to achieve learning, although today it is set up as a very difficult task taking into account the peculiarity of our current world and our country; But beyond the inherent difficulties of educating, that is the work of the teacher, who must see and help each of his students to discover the world of potentialities that has, always, beyond a label or a health or social condition.

To learn to see the diversity of the group and accept the peculiarity of each student, will only be possible through a personal change, and by following a few steps that will help to see the only thing the student: observe and pre-deal, investigate, experience and build.

### KEYWORDS

Diversity, inclusion, teaching, learning, methods, techniques, strategies.

La escuela, probablemente, desde su creación, nos ha facultado ver lo que aqueja a la sociedad que la alberga, como una especie de laboratorio; nos ha permitido y nos permite ver el síntoma social.

En estos tiempos, la escuela nos muestra casos de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno de Déficit de Atención (TDA), Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndrome Oposicionista Desafiante, Depresión, entre otros, así como autolesiones, problemas con la imagen como síntoma de problemas emocionales diversos, todo esto de la mano de padres controladores que creen conocer todo de su hijo, y de familias desestructuradas y/o fracturadas, ya sea por separaciones o por ausencias-presentes de los padres, lo cual suma a lo anterior una insondable soledad, la que, hasta cierto punto, es velada por la presencia escolar, presencia que se configura, en ocasiones, como salvadora o, por lo menos, como desinflamante de la falta de puntos de conexión y comunicación que, en ocasiones, puede darle sentido a la vida misma.

En la escuela, el niño y el adolescente encontrarán un lugar para ser quienes son, de allí la típica reacción de los padres al ser entrevistado por algún docente "... así no se comporta en la casa..." o "... yo conozco a mi hijo...", luego, al profundizar más en la entrevista, se encuentra

la poca o inexistente comunicación en la familia, ante el desconocimiento de una serie de hechos, gustos y elecciones de los hijos, de lo cual muchas veces sabe el docente.

Estos padecimientos, entre otros, en la escuela actual van en aumento al igual que los estudiantes medicados y las terapias emocionales y de aprendizaje, que han convertido estos rubros en excelentes negocios, que en el caso de la medicación mueve miles de millones de dólares al año. En nuestro país, lamentablemente, no existen datos actualizados oficiales sobre estos padecimientos; no obstante, de esto pueden dar fe los docentes que deben hacer frente a esta sintomática de origen familiar, pero también fuertemente incentivada por la sociedad en la que vivimos.

Los docentes, que deben hacer frente a la problemática planteada, en la mayor parte de casos no han sido ni están preparados para ello, e incluso la universidad tampoco lo hace, ya que ella misma no está preparada para dar respuesta a estudiantes con esas características.

Es en este punto en que se puede hablar, quizá más patente que nunca, sobre la necesidad de prácticas inclusivas en educación, pero ya no de la forma clásica, atendiendo a estudiantes con discapacidades físicas, con parálisis cerebral, ciegos o sordos, esta vez toca incluir a aquellos estudiantes de los que se solía decir que tenían mala conducta (ahora se les rotula, muchas veces sinsentido), a aquellos de los que se decía que eran raros porque no socializaban de la forma esperada, a aquellos que siempre están callados, solitarios y que no se juntan con nadie, no porque no puedan, sino porque no quieren, debemos agregar a los estudiantes que de un año a otro bajaron mucho de peso y se fijan mucho en lo que los compañeros hablan de ellos, mucho más que en la clase de matemática o de ciencias en la que el profesor ya viene llenando la segunda pizarra escrita y, claro a veces, este mismo estudiante también llegará con vendas en los brazos diciendo que se raspó o que su perro lo mordió o que su gato lo arañó.

Si bien lo anterior suena a la problemática de un colegio entero, nos encontramos que todo esto puede suceder en un aula de menos de treinta estudiantes, ya sea en educación básica o superior, además de los clásicos problemas de pérdidas y/o robos, accidentes y otros, que pasan a segundo orden o se combinan como subsidiarios de los síntomas/padecimientos anteriormente mencionados.

Los tiempos han cambiado, pero los métodos para la enseñanza-aprendizaje y la exigencia académica siguen iguales, aunque hoy se planifique en escuelas como en universidades por competencias y capacidades, pero que siguen siendo usadas como si fuera una planificación por objetivos. En ese mismo sentido va la gestión de instituciones educativas que igual que antaño, no escucha lo que la escuela habla –su mal-estar–, usando ello como base para construir estrategias. Y es que se ha popularizado que la gestión sólo tiene que ver con la administración de recursos, contabilidad, marketing y, claro, con el cumplimiento de la programación y con premios obtenidos por ganar algún concurso interescolar, olvidando, o quizá dejando de lado, que la escuela cumple con una función social y, por ende, la gestión debe ser de la escucha que lleve a la acción.

Si gestionamos un sistema educativo basado en la normalización y el amoldamiento que anulan la individualidad, la imaginación y la creatividad, no debemos sorprendernos que ocurra esto último. (Robinson et al., 2015, p. 21)

Todo lo anterior, nos lleva a varias preguntas: ¿cómo entender inclusión educativa hoy? ¿hasta qué punto el maestro de estos tiempos está preparado y dispuesto a hacerle frente a estudiantes con estas características? ¿cuál es el rol que juegan los padres en la educación actual? ¿cuál es el rol de la institución educativa? Y, más aún ¿cuál es el rol del Estado? Estas preguntas podrían ser respondidas en uno o más libros, pero aun así no ser respondidas del todo, por lo que pasando a la acción cabe preguntar ¿cómo incluir en educación?

Para empezar, toca definir inclusión social, por lo menos para dar operacionalidad al contexto planteado. En ese sentido, tomaré la definición que nos brinda el Ministerio del Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS):

Es la situación que asegura que todos los ciudadanos sin excepción, puedan ejercer sus derechos, aprovechar sus habilidades y tomar ventaja de las oportunidades que encuentran en su medio. (Recuperado de: <http://www.midis.gob.pe/index.php/es/que-es-inclusion-social>)

Esta definición de inclusión social nos lleva a ver primero, que lo más propio es hablar de diversidad, ya que, si todos deben ejercer sus derechos en plenitud, y tomando en cuenta que todos somos diferentes y, por consecuencia, todos aprendemos, actuamos y creemos, de formas diversas, no sería necesario hablar de inclusión social. Sin embargo, se seguirá hablando de inclusión social en tanto se siga actuando y pensando que existe un patrón de normalidad, ya que sólo se incluye al que no encaja en ese patrón, en lugar de identificar lo diverso, lo único en cada sujeto.

La Ley 30797 que promueve la educación inclusiva del 25 de junio de 2018, hace aportes importantes respecto a la inclusividad en todos los sectores educativos, incluso dando una gran importancia a la función del psicólogo en las diversas instituciones educativas y a la creación de servicios de apoyo desde el Estado, como es el caso de Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SANEE), aunque este fue creado al amparo de la Ley General de Educación el año 2006, y gracias a esta ley, se refuerza su actuación.

Aunque la Ley 30797 significa un avance respecto a inclusión, no hace mención a algún cambio en la educación superior que forma docentes para hacerle frente a estudiantes diversos, por lo que seguirán siendo educados en la inexistente normalización, tampoco hace mención sobre

la *indispensable capacitación* de docentes en métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje para hacer frente a la diversidad.

A medida que el movimiento de normalización cobra fuerza, mayor es el número de estudiantes que están abocados al fracaso. (Robinson et al., 2015, p. 29)

En ese sentido, llama la atención que sólo los colegios privados tomen medidas reales respecto a educar en la diversidad sin ningún tipo de rótulos, centrándose básicamente en las capacidades y diversidad de los estudiantes; sin embargo, cabe resaltar que, al hablar de colegios particulares, en su mayoría, se hace mención a instituciones educativas con padres de alto poder adquisitivo, tirándose con esto el propio concepto que plantea el estado peruano con respecto a inclusión.

Pero ¿qué es lo que hacen en estas *escuelas exclusivas*? La respuesta no es muy compleja, aunque lograrlo si lo es, y mucho. Básicamente estas escuelas permiten al estudiante aprender no en base a lo que “debe ser”, sino respetando el ritmo personal de cada uno y potenciando lo mejor que cada uno puede hacer.

Según Gardner (2005), “La educación que trata a todos de la misma forma es la más injusta que puede existir”.

Refiriéndose al niño, Dewey (1899) decía: “Ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (p. 25).

Es así que estas escuelas han implementado metodologías que se vienen aplicando de forma exitosa en otras partes del mundo, como son el caso de Regio Emilia, Waldorf, y la que promueve el Bachillerato Internacional de forma progresiva desde inicial hasta finalizar la educación secundaria, la cual es una propuesta fundamentada en la Enseñanza-Aprendizaje basada en conceptos y en el Aprendizaje basado en el Pensamiento. Estas dos últimas, propuestas

constructivistas planteadas por Lynn Erickson y por Robert Swartz, que se unen en una propuesta integral en la organización del Bachillerato Internacional.

Más allá de las metodologías de organizaciones internacionales, en cuyo espíritu anida la diversidad estudiantil, podemos encontrar propuestas que sin necesidad de ser tan estructuradas pueden ser usadas por cualquier institución; no obstante, esto no significa que las metodologías puedan ser usadas sin que el profesor también se encuentre convencido de la necesidad de ese cambio, ya que la técnica o metodología no significa nada sin la actitud del maestro a enfrentar su curso y a sus alumnos en su peculiaridad.

La actitud del profesor a ser flexible, capaz de observar, escuchar, experimentar y construir con la peculiaridad de cada estudiante es indispensable. Los colegios privados, antes mencionados, invierten mucho dinero en la capacitación de sus profesores, no sólo para aprender la técnica y la base teórica, sino que se invierte una fuerte cantidad de tiempo también en supervisar las prácticas adecuadas y en evidenciar que el profesor también cree en lo que hace, esto claro, es una suerte de cambio del “chip” con el que fue educado en su etapa escolar y universitaria.

A nivel de educación pública la situación es mucho más compleja, ya que de la mano de una serie de reformas educativas que nunca han terminado de concretarse, encontramos aulas con más de treinta estudiantes, muchas veces mal alimentados, que deben transportarse desde muy lejos y, además, en muchos casos, tienen la misma problemática antes planteada, entre otras como delincuencia, pandillaje, etc.

También sumado a lo anterior, tenemos docentes que aún no están bien pagados, que pueden saber mucho de la teoría, exigida por el Estado, pero que en su mayoría no aplica en las aulas.

Mientras que el maestro no sea consciente de la educación que brinda, tanto de sus fines como

de sus procesos, no se puede esperar una mejora educativa si él se mueve en la inconsciencia de lo que enseña, por supuesto no basta planificar una clase o una unidad de aprendizaje, finalmente la burocracia se queda en la forma (Coriñaupa, 2017, p. 17).

Es importante mencionar en este contexto, que la búsqueda por la calidad educativa implica resultados estandarizados academicistas que difieren mucho de la búsqueda por una educación diversa, si bien es necesario mejorar el desarrollo de habilidades básicas y medir el desarrollo de estas a lo largo de los años escolares, también resulta importante y quizá más, atender de forma diferente a cada estudiante, haciendo uso de metodologías disruptivas que no sólo estimulen la creatividad, sino la invención; es decir, no quedarse sólo a nivel de ideas, sino llevarlas a la aplicación en la realidad. ¿Hasta qué punto rendir pruebas tipo censales o PISA resultan realmente educativas?

Con respecto a las técnicas, métodos o estrategias, algunas de las que se mencionan no son nuevas, pero se les sigue viendo como si lo fueran, aunque en algún caso haya pasado alrededor de cincuenta años desde que se empezaron a aplicar, y otras son tan nuevas que no sólo se usan en educación, sino que se usan a nivel empresarial, y que también sirven para el desarrollo de habilidades blandas. Se encontrará que todas ellas coinciden con la afirmación de la National Council for the Social Studies de los Estados Unidos.

El proceso de aprendizaje constructivista se puede explicar mediante el uso de los conceptos planteados por Jean Piaget: adaptación, asimilación y acomodación. Cuando esta explicación se proporciona en un contexto escolar, se puede describir como sigue: Los estudiantes ven o escuchan algo en su ambiente escolar (o lo experimentan de alguna otra manera), interpretan esa nueva experiencia basada en lo que ya saben y llegan a una comprensión personal conectando la nueva experiencia con su comprensión previa (National Council for the Social Studies, 2002).

Una de las formas más antiguas de trabajar en la diversidad y que antiguamente sólo se usaba para casos de inclusión, en el sentido clásico, es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que tiene su origen en la década de los 60 en Estados Unidos. El DUA, cuyo origen es el Diseño Universal planteado para la Arquitectura, nace en la Universidad Estatal de Carolina del Norte y se basa en el principio que todos deben tener acceso en igualdad de condiciones al aprendizaje, pero desde el respeto de su peculiaridad; es decir, de forma diversa, además de enseñar al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. Este método nace fuertemente sustentado en estudios realizados por las neurociencias. Las preguntas que guían al DUA son: ¿qué aprendo? ¿cómo aprendo? ¿por qué aprendo?

Un método salido del mundo empresarial que da muy buenos resultados en tanto incentiva la identificación de problemas, la creatividad, la solución de problemas y presentación de propuestas es el Design Thinking. Este método sale del mundo del Diseño, siendo planteado en teoría en la Universidad de Stanford en los años 70, cuenta con cinco pasos (empatizar, definir, idear, prototipar y testear), los que potencian el trabajo colaborativo y especializado en la peculiaridad de cada integrante. Con este método pueden salir grandes ideas para ser trabajadas de forma transversal o interdisciplinaria.

Una técnica entre muchas que pueden ser trabajadas con los dos métodos anteriormente planteados es Storytelling, que es una técnica que cambiará definitivamente la forma en que se expone en clase, incluso la manera en que se expresan ideas creativas, tiene la virtud de poder trabajarse de forma individual y grupal, además de ser una técnica que puede ayudar a conocer a profundidad a los estudiantes mientras se incentiva la creatividad y la solución de problemas.

Cabe mencionar que, en estos métodos y técnicas planteadas, se ejercita la tolerancia

frente al error, se aprende que equivocarse es una oportunidad de aprendizaje, y que desde allí se pueden crear y construir/inventar soluciones viables, también se promueve la escucha personal y del equipo diverso con el que toca trabajar.

Estas mismas características las podemos encontrar en el arte y en el deporte recreativo primero, y luego de competencia; no obstante, en nuestra realidad cada día encontramos mayor reducción, eliminación o suplantación de los cursos de arte en favor de cursos netamente académicos que alimentan la mal llamada normalización. Por lo que a través del arte y del deporte se puede también enseñar cursos como matemáticas, física, historia, biología, química, comunicación, cómputo, etc., pero desde una mirada holística, creativa e innovadora, incluso divertida, en donde el juego es algo serio, a propósito del método Lego Serious Play que cada vez es más usado a nivel empresarial y que podría ser usado con grandes logros también en educación, sobre todo, por permitir el trabajo colaborativo, estructurado, tolerante y en búsqueda de soluciones.

## CONCLUSIONES

Educar en nuestro medio respetando la peculiaridad de cada estudiante; es decir, educar en la diversidad, es un reto enorme tanto para entidades privadas como para públicas, y si bien se han dado avances en este sentido en los últimos diez años, aún no es suficiente, y es que no basta con llenar documentos y decir que se realiza, es necesario que el docente no sólo esté capacitado en metodologías actuales e innovadoras, también deberá estar capacitado en las acciones a realizar frente a estudiantes con sintomatologías que afectan su salud y, claro, su desenvolvimiento en un aula de clase.

Más allá de cualquier capacitación, y quizá sea lo más importante, se necesita a un profesor y a una familia íntegramente comprometida, los últimos por motivos por demás evidentes, que en esta ocasión no trataré, y los primeros por

ser los que lideran el proceso de enseñanza aprendizaje. Y, ¿qué implica ese compromiso?, pues basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un constante aprender de cada estudiante, no sólo para su experiencia, sino para su desarrollo, y eso significa que todo maestro debe observar y pre-ocuparse (¿qué se puede y qué podemos

hacer?, ¿cómo puedo y cómo puede hacer?), indagar (en lo personal y único de cada estudiante, en los otros docentes y autoridades), experimentar (técnicas, métodos, estrategias, pero viendo que existe la posibilidad de error) y, por último, construir (junto con el estudiante en su peculiaridad).

## REFERENCIAS

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013). Recuperado de: [http://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Coriñaupa, F. (2017). *El currículo basado en conceptos como base para mejorar la calidad en la educación básica regular peruana*. Tesis doctoral. Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. En Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976. Illinois.
- Design Thinking. Recuperado de: <http://designthinking.es/inicio/index.php>
- Diseño Universal para el Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>
- Duschatzky, S. (2019). *Desbaratando el lenguaje escolar*. Argentina: Flacso Virtual.
- Erickson, H. (2002). *Concept-based curriculum and instruction*. Corwin Press. United States.
- Ley 30797. Recuperado de: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-que-promueve-la-educacion-inclusiva-modifica-el-articulo-ley-n-30797-1662055-2/>
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Escuelas Creativas*. España: Ed. Grijalbo.
- Storytelling. Recuperado de: <http://bienpensado.com/que-es-el-storytelling-y-como-usarlo-en-marketing/>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Bena, B. (2015). *El Aprendizaje basado en el Pensamiento*. Tercera Edición. Estados Unidos: Ed. SM.

---

# RELEVANCIA DEL JUEGO Y ACTIVIDADES RECREATIVAS EN AULAS HOSPITALARIAS

## RELEVANCE OF PLAY AND RECREATIONAL ACTIVITIES IN HOSPITAL TEACHING PROGRAMS

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

[mariella.mendozac@unife.pe](mailto:mariella.mendozac@unife.pe)

Código ORCID 0000-0003-0919-0296

---

### RESUMEN

**El juego es una herramienta didáctica, el cual no resta importancia para ser incluido dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos - pacientes que se encuentran pasando momentos de hospitalización en los centros de salud. En nuestro país la Pedagogía Hospitalaria no es muy difundida, ni contamos con aulas hospitalarias establecidas por el Estado; sin embargo, hay entidades de organizaciones no gubernamentales que se ocupan por la educación y recreación de los niños y adolescentes en situación de enfermedad e internos. Para ello, las aulas hospitalarias imparten educación y usan el juego como una herramienta lúdica de enseñanza y de recreación, para el desarrollo de las habilidades sociales y habilidades blandas.**

### PALABRAS CLAVE

**Aulas hospitalarias, didáctica - lúdica, habilidades sociales.**

### ABSTRACT

The importance of play as a learning tool must be considered in the educational and learning process of the student-patients who are hospitalized in health centers. Hospital Teaching is not widely used in our country, nor do we have Hospital Teaching Programs established by the Government. However, there are Agencies of Non-Governmental Organizations engaged in providing education and recreation for children and adolescents suffering from illness and who are hospitalized. For this reason, Hospital Teaching Programs provide education and use play as a learning and recreational tool to enhance the development of social and soft skills.

### KEYWORDS

Hospital Teaching, learning - play, social skills.

**L**a Pedagogía Hospitalaria se encuentra centrada en la atención del niño y adolescente hospitalizado, para que sean atendidos de manera integral en su formación y educación.

Mientras el niño y adolescente paciente, se encuentra en situación vulnerable de enfermedad internado en el hospital, tiene el derecho de ser atendido, no solo en el aspecto médico, sino, a su vez, dentro del sistema educativo, y así no quedar excluido de la educación formal.

La educación en Aulas Hospitalarias, debe responder a las necesidades y contextos del alumno - paciente, trabajando con la parte sana del estudiante.

Se han hecho diferentes aportaciones acerca de lo que es la pedagogía hospitalaria. Entre ellas está la de Olga Lizasoáin, que la define como:

Aquella rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no retrase su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez, que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece. (Cardone & Monsalve, 2010, p. 55)

Al estar internado por largos tiempos, el niño corre el riesgo en muchos casos de perder el año escolar y entrar en algunos otros en estado depresivo. Se debe tener presente que muchos de ellos vienen de zonas rurales lejanas a la ciudad, debido a que no hay la suficiente atención médica de calidad o de la especialidad que requiere el paciente; para ello, la Pedagogía Hospitalaria cumple la función de atender de manera integral al niño o adolescente en su educación, ocupando su tiempo con actividades productivas y educativas, sin perder el año escolar.

Muchos de estos niños son internados con la compañía de uno de sus padres, tutor o apoderado, los cuales también sufren los rezagos de estar largos días en un solo recinto, sin salir y distraerse por largos periodos. Para ellos, se deben programar actividades recreativas y talleres participativos, tanto para los niños o adolescentes pacientes, como para los padres o tutores, con la finalidad de mejorar la integración del niño y la familia en el hospital, a través de la participación en juegos y talleres manuales - recreativos.

Su condición de enfermedad, la estadía en un área física asignada ajena a la familiar y lugar de origen, rodeado de personas desconocidas, expuesto a experiencias que en muchos casos le infringen dolor y malestar; son vivencias que generan en paciente - alumno, un sinnúmero de situaciones emocionales, como pueden ser: angustia, temor, enojo, entre otros, y a las que debe encarar, junto con el soporte afectivo que le brindan sus padres, tutores o apoderados en el proceso de internamiento. Por ello, la Pedagogía Hospitalaria tiene, entre otros, los principales objetivos:

Evitar la exclusión escolar de quienes se encuentren en situación de salud disminuida, especialmente los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, así como prepararlos para su reinserción en la escuela de proveniencia. Todo con el fin de favorecer el desarrollo motor, social,

afectivo y cognitivo de los pacientes y mejorar significativamente su calidad de vida. (Cardone & Monsalve, 2010, p. 56)

### **1. El juego, actividad dinámica en la educación hospitalaria**

Jugar es también un proceso creativo e innovador, en el que el niño puede crear y desarrollar imaginativamente situaciones recreativas relacionadas con su entorno y cultura.

Mediante el juego simbólico, el niño puede dramatizar su entorno, la forma cómo vive e interpreta su ambiente. Le ofrece los medios para poder hacer uso de su imaginación y fantasía, como de sus diversas emociones en escenas que, además, le pueden producir bienestar.

Es a través del juego que el niño tiene la oportunidad de dar a conocer el mundo que le rodea, interactúa con los objetos y resuelve problemas muchas veces de la vida diaria. Mediante el juego involucra su cuerpo y también pone en escena a distintas modalidades de comunicación.

Es importante que el equipo de salud y las maestras hospitalarias, reconozcan la función y beneficio que tiene el juego, en los ámbitos hospitalarios y así darle la relevancia y pertinencia, para aplicarlo durante la estancia del niño en el hospital; de esta manera, ayudará al equipo multidisciplinario, conocer a fondo quién es su paciente, cómo vive y enfrenta su situación de enfermedad, así como establecer las estrategias de abordaje educativa y de intervención del equipo multidisciplinario médico a cargo del paciente, usando las estrategias más convenientes para hacer más llevadera y menos estresante la experiencia hospitalaria.

El objetivo del juego terapéutico es que el niño comprenda lo que sucede con su cuerpo, el porqué de todo lo que le está sucediendo y cuál es su participación en vía de su recuperación.

Figura 1

Los juegos lúdicos ayudan al desarrollo mental



## 2. Beneficios de los juegos y talleres participativos

Los talleres y juegos ayudan a reducir el estrés, la ansiedad y la depresión que genera el estar hospitalizado por largo tiempo, aislado de su familia y entorno.

De esta manera, se ayuda a reducir emocionalmente el magnificar y dramatizar la situación vulnerable de salud del alumno - paciente, generando por medio del juego actividades dinámicas, que le permitan olvidar los momentos difíciles en que se encuentra y ayuda a disipar posibles problemas emocionales que esto conlleva, como consecuencia del internamiento.

Los efectos psicológicos que tiene el juego es beneficioso en el paciente, ya que ayuda a reducir la angustia del niño y adolescente durante los periodos de tratamientos médicos que recibe; ayuda a disminuir las situaciones emocionales de tristezas; propicia a levantar el sistema inmunológico de los signos vitales en los niños mediante el juego, así pues, ayuda a contrarrestar los problemas derivados de la cotidianidad hospitalaria.

El juego y los talleres recreativos - manuales, permiten que los niños y adolescentes desarrollen capacidades y habilidades, como la tolerancia y manejo a la frustración, mejoren la autoestima y desarrollo de la creatividad, descubriendo en muchos casos potencialidades, y destrezas en ellos.

Mediante estas actividades el alumno - paciente desarrolla habilidades blandas y habilidades sociales, generando lazos afectivos con sus compañeros de hospitalización, médicos, enfermeras y voluntarios; de esta manera, se está atendiendo a mejorar la calidad de vida del niño y adolescente hospitalizado, favoreciendo su estancia en el hospital.

Figura 2

Música, teatro y juegos llenan la Navidad de los hospitales de Almería



## 3. Características que deben cumplir los juegos en áreas hospitalarias

El juego es una herramienta lúdica, que nos ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera entretenida y divertida, mediante el cual el niño aprende y desarrolla competencias sociales básicas.

Tabla 1

### Habilidades sociales básicas

HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS	
<b>Apego</b>	Establecer lazos afectivos con otras personas.
<b>Empatía</b>	Ponerse en el lugar del otro y entenderle.
<b>Asertividad</b>	Defender los propios derechos y opiniones sin dañar a los demás.
<b>Cooperación</b>	Colaborar con los demás para lograr un objetivo común.
<b>Prevención y manejo de conflictos</b>	Estos apuntan a que los niños aprendan a "evitar que se instale la agresión" o "evitar involucrarse".
<b>Socialización y cortesía</b>	Forma adecuada de solicitar un juguete, el ingreso a un juego o un turno.

Fuente: Propia autoría.

Figura 3

Habilidades prosociales infantiles

# HABILIDADES PROSOCIALES INFANTILES

- |                 |                               |                 |                                     |
|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------------|
| - Habilidad 1:  | Escuchar.                     | - Habilidad 21: | Reconocer los propios sentimientos. |
| - Habilidad 2:  | Hablar amablemente.           | - Habilidad 22: | Manejar el sentirse excluido.       |
| - Habilidad 3:  | Hablar con firmeza.           | - Habilidad 23: | Buscar a alguien con quien hablar.  |
| - Habilidad 4:  | Dar las gracias.              | - Habilidad 24: | Enfrentar el miedo.                 |
| - Habilidad 5:  | Recompensarse uno mismo.      | - Habilidad 25: | Decidir cómo se siente alguien.     |
| - Habilidad 6:  | Pedir ayuda.                  | Habilidad 26:   | Mostrar afecto.                     |
| - Habilidad 7:  | Pedir un favor.               | Habilidad 27:   | Enfrentarse con ser molestado.      |
| - Habilidad 8:  | Ignorar a alguien.            | Habilidad 28:   | Manejar el sentirse enfadado.       |
| - Habilidad 9:  | Hacer una pregunta.           | Habilidad 29:   | Decidir si es justo.                |
| - Habilidad 10: | Seguir instrucciones.         | Habilidad 30:   | Resolver un problema.               |
| - Habilidad 11: | Intentar cuando es difícil.   | Habilidad 31:   | Aceptar las consecuencias.          |
| - Habilidad 12: | Interrumpir.                  | Habilidad 32:   | Relajarse.                          |
| - Habilidad 13: | Saludar a otros.              | Habilidad 33:   | Enfrentar los errores.              |
| - Habilidad 14: | Interpretar a los demás.      | Habilidad 34:   | Ser honesto.                        |
| - Habilidad 15: | Unirse a un grupo.            | Habilidad 35:   | Saber cuando contar algo.           |
| - Habilidad 16: | Esperar el turno.             | Habilidad 36:   | Enfrentarse con la derrota.         |
| - Habilidad 17: | Compartir.                    | - Habilidad 37: | Querer ser el primero.              |
| - Habilidad 18: | Ofrecer ayuda.                | - Habilidad 38: | Decir "no".                         |
| - Habilidad 19: | Pedirle a alguien que juegue. | - Habilidad 39: | Aceptar "no" por respuesta.         |
| - Habilidad 20: | Participar en un juego.       | - Habilidad 40: | Decidir qué hacer.                  |



El juego es un beneficio y un medio por el cual el niño - paciente aprende de manera entretenida, y más aún si este se da dentro de un contexto en que el niño ha sido extraído de su contexto, entorno y rutina cotidiana. A pesar de la importancia y relevancia, el reconocimiento de la trascendencia del juego en centros hospitalarios, aún no se toma conciencia de su valor como complemento dentro de la educación de los niños y adolescentes pacientes en contextos hospitalarios. Es necesario su reconocimiento por parte de diferentes profesionales e incluso por los equipos médicos. En los hospitales del Perú hay una gran ausencia de espacios de juegos.

Las Aulas Hospitalarias en el Perú son doce; hoy en día, dichas aulas existen y se deben al esfuerzo de asociaciones, fundaciones y entidades privadas que trabajan para los niños enfermos, con la finalidad que sean educados y, a su vez, pasen por momentos recreativos.

Actualmente, nos encontramos en una sociedad que parece haber olvidado la cultura del juego, de la que muchas generaciones han hecho uso y han disfrutado del placer que éste provoca.

Incluirlo y reincorporar al juego dentro de la cultura educativa - recreativa es una tarea de todos, dosificando el uso del juego tecnológico, el cual ha invadido a los niños y adolescentes que se encuentran internos en los hospitales, usándose como forma de diversión, sin dosificar los tiempos prudenciales.

Los Maestros Hospitalarios tienen como función, reivindicarlo en contextos donde éste se hace del todo necesario para mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes enfermos. Investigaciones han demostrado que, mientras el paciente se encuentra pasando momentos difíciles de enfermedad y, a la par, recibe educación y momentos de recreación, se le eleva el sistema inmunológico y ayuda a su recuperación.

Costa (2000), manifiesta que, en un hospital se pueden realizar muchas actividades lúdicas, en las que se pueden incluir diversos juguetes; sin embargo, no todos los juegos son válidos en el hospital.

Con el juego se debe favorecer y reforzar sentimientos de colaboración, paciencia y de

sana competencia, para desarrollar tolerancia a la frustración y obtener de ellos resultados gratificantes. Los juegos a seleccionar en un recinto hospitalario no pueden ser muy ruidosos, ya que pueden molestar a otros pacientes. Deben ser juegos que de preferencia se podrían utilizar en la cama y no requerirán desplazamientos o movimientos globales, excepto en las aulas hospitalarias en las que pueden resultar de gran utilidad dentro de un espacio requerido, considerando también el estado y la condición de salud del alumno - paciente. En muchos aspectos, el juego planificado deberá considerarse para poder utilizarse con una sola mano, debido a la inmovilización parcial que producen las vías que utilizan los pacientes.

El juego debe ser seleccionado según los intereses y la edad del alumno - paciente, siendo divertido, estimulando entre muchos aspectos: la relajación, la concentración y la creatividad.

El tamaño del juguete no debe ser demasiado grande y que no genere derrames de líquidos, para poder ser utilizados en la cama del centro hospitalario. Debe ser fabricado, preferiblemente, de material de plástico y evitar los muñecos de peluche por razones de higiene. Se recomienda que, al retirar el juego del uso del paciente, este debe ser desinfectado, ya que posteriormente deberá ser usado por otro alumno - paciente.

## REFERENCIAS

- Costa, M., (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia, España: Nau llibres.
- Cardone, P. & Monsalve, C. (2010). *Pedagogía hospitalaria. Una propuesta educativa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- EIDiario.Ec. Educación. *Los juegos lúdicos ayudan al desarrollo mental*. (14 enero, 2014). Manabi, Ecuador. Recuperado de: <http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/301011-los-juegos-ludicos-ayudan-al-desarrollo-mental/>
- Guillén, M. & Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias*. Madrid: Narcea.
- McGinnis, E. - Goldstein, A. P. Orientación Andujar. *Programa para trabajar las habilidades prosociales en niños de infantil o preescolar*. (17 marzo, 2017). Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/2017/03/17/programa-trabajar-las-habilidades-prosociales-ninos-infantil-preescolar/>
- Novaciencia. *Música, teatro y juegos llenan la Navidad de los hospitales de Almería*. (16/12/2008). Almería, España: Por Nova Ciencia. Recuperado de: <https://novaciencia.es/mas-teatro-y-juegos-llenan-la-navidad-de-los-hospitales-de-almeria/>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social - Educación Social: construcción científica e intervención*. Madrid: Narcea.
- Violant, V. (2010). *Perfil profesional del investigador*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano y de El Caribe, La pedagogía hospitalaria hoy, contextos, políticas y formación profesional. México, D. F.



---

# EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS PLAY IN MATH LEARNING

Fernanda Alexandra Vásquez Yépez  
nandita0725@hotmail.com

---

Educación  
Ene-Jun.2019.Vol 25 N° 1  
Doi:10.33539/educación.2019.v25n1.1768

## RESUMEN

El aprendizaje cada vez tiene un resultado como consecuencia de las interacciones sociales.

Cada una de estas teorías aporta beneficios importantes para la enseñanza de las matemáticas. La teoría conductista resalta la práctica, el esfuerzo y la retroalimentación para incrementar el aprendizaje y la memoria. La teoría cognitiva está ligada a la comprensión y la teoría constructivista contempla la capacidad de los niños para adaptarse y aprender de su medio.

En el ámbito educativo el juego es una herramienta fundamental para un óptimo aprendizaje.

## PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, retroalimentación, actualización continua, juego, herramientas.

## ABSTRACT

Learning outcomes are increasingly impacted by social interactions.

All these theories provide important benefits for math teaching. The Behavioral Theory highlights practice, effort, and feedback in order to increase learning and memory. The Cognitive Theory –associated with comprehension and The Constructivist Theory– considers the ability of children to adapt to and learn from their environment.

In the educational field, play is a key tool for optimal learning.

## KEYWORDS

Learning, feedback, continuous updating, play, tools.

El juego está en el mundo del niño, y su práctica le permite un crecimiento y desarrollo integral.

Está comprobado que el aprendizaje de los niños se da de mejor manera a través del juego ya que es más significativo por las experiencias que les proporciona.

El juego es esencial para los niños y puede convertirse en la puerta de entrada a la participación en la indagación matemática, ya que en este contexto les permite explorar y encontrar situaciones importantes que serán significativas. Las experiencias matemáticas en el juego pueden presentarse de dos formas:

- Participando en juegos entretenidos que capten la atención del niño y, de esta manera, pueda involucrarse en las matemáticas.
- Jugando explícitamente con las matemáticas mismas, ya que los niños a través del juego exploran patrones, formas y relaciones espaciales, comparan magnitudes, cuentan objetos.

En la infancia se presenta una etapa de plasticidad que permite a través del juego que el infante experimente, desarrolle y una sus experiencias con el juego, por eso es conveniente que el juego lo realice tanto en la escuela como en casa (Vergara, 2017, p. 54).

En la poca experiencia de educadora que tengo he aprendido a no subestimar la importancia de la elección de los juegos. En el desarrollo de mi trabajo he tenido que planificar cada juego acorde a la edad del niño, apoyándome con material concreto, otras veces utilizando el propio cuerpo de los niños y la imaginación.

Al conocer al grupo de niños con el cual trabajo, logro utilizar los intereses espontáneos de los niños como punto de partida para establecer situaciones de aprendizaje. En el grupo también he encontrado niños que al realizar estas actividades se quedan estancados; es decir, que no logran entender en que consta el juego o cuál es el fin. Cuando se me presentan estos casos formulo preguntas de sondeo que le provoquen pensar en dar respuestas alternativas para entender el juego.

Como maestra sé que no todos los niños tienen las mismas capacidades de aprendizaje, por eso el juego es un medio muy importante donde el niño aprende de manera libre y sin causar en él alguna frustración.

### 1. Análisis

El aprendizaje es una experiencia humana donde se presenta un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que comprenden estímulo y/o respuestas específicas. Aprender engrana los conocimientos previos con los nuevos, esto depende mucho de qué manera la información llega a los estudiantes. Puede ser:

- A través de una representación mental de la información que llega del entorno, pasa a la memoria perceptual y dura pocos segundos.
- En el caso de la información por memorización, esta es de corto plazo.
- Si esta información es asociada con las estructuras cognoscitivas existentes, el aprendizaje y la asimilación de conocimientos se localiza en la memoria de largo plazo y se vuelve significativa por mucho tiempo.

Los niños desarrollan aprendizajes de manera espontánea; para que sus conocimientos nuevos sean apropiados deben tener una estructura cognitiva, experiencias y conocimientos previos.

Hoy en día la necesidad de una didáctica está centrada en los estudiantes, la cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje. Al desarrollar una sesión de clase con los niños no solo se trata de que ellos se apoderen del conocimiento, sino que puedan desarrollar habilidades, formen sus valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente y desarrollar más su creatividad, para que ellos puedan resolver los problemas que se les presente en su futuro personal y profesional.

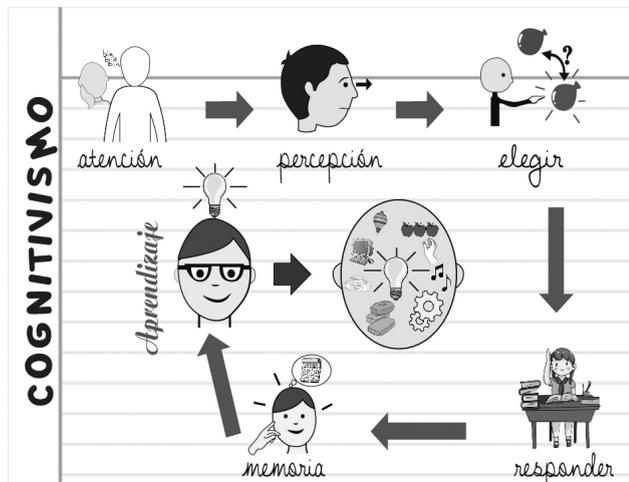
Es importante que el desarrollo de clases esté enfocado a la particularidad de cada niño, tomando en cuenta sus habilidades, su desarrollo intelectual y necesidades afectivas e interacciones sociales que presenta. También el docente debe tener en cuenta que las nuevas generaciones han desarrollado autonomía en la búsqueda de la información y, por tanto, el proceso de enseñanza - aprendizaje no se adecua a la realidad en la que se desarrolla este proceso; entonces, es necesario utilizar cada vez más en las aulas herramientas propias de esta generación, para motivarlos y desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos, modos y formas en que aprenden los estudiantes de esta nueva generación.

Las teorías del aprendizaje evolucionan y cambian con el paso del tiempo, contribuyen y son útiles para el profesor y este hecho provoca la necesidad de actualización continua de los docentes.

Entre las principales teorías descriptivas que fundamentan el aprendizaje humano destacamos:

- Cognitivismo.
- Conductismo.
- Constructivismo.

El cognitivismo estudia los procesos de la mente que se encuentran relacionados con el conocimiento. Esta teoría nace como reacción al conductismo que se basa en el aprendizaje por estímulo respuesta.

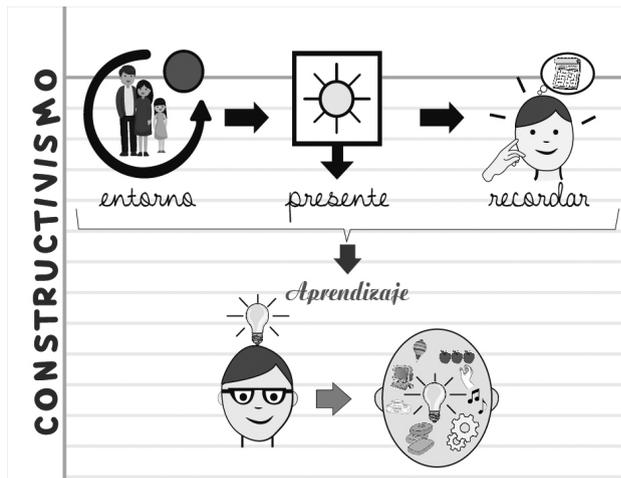


El conductismo es el aprendizaje que se considera logrado cuando se muestra una respuesta apropiada a un estímulo específico. Para el conductismo, el conocimiento matemático es un conjunto de técnicas y datos a recordar que, en sus primeros niveles, se adquieren asociaciones entre ellos.



El constructivismo es una corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento, y está en función de cómo el niño crea significado a partir de sus experiencias.

Necesariamente, el niño necesita de herramientas (conjunto de ayudas) que le permitan construir sus propios métodos, mecanismos para resolver una situación problemática.



## 2. Importancia del juego

Los niños encuentran en el juego un placer, lo que los lleva a involucrarse profundamente en una acción; cuando el niño juega activa sus habilidades mentales, las cuales suponen el planteo de metas, su implementación, su control y la posibilidad de realizar cambios en su conducta.

Hoy en día los juegos virtuales son sumamente atractivos para los niños, por lo cual es una herramienta muy rica al momento de despertar el interés y el deseo de jugar, es a través de los mismos que podemos incorporar los pasos necesarios para la adquisición de este conocimiento.

Los juegos dan a los niños la oportunidad natural y agradable de establecer conexiones y dominar técnicas básicas que pueden contener un valor incalculable para estimular tanto el aprendizaje significativo como la memorización.

Como maestra, busco la importancia del uso de material concreto y la participación del niño a través de su cuerpo para obtener un mejor aprendizaje, y el juego se toma como una actividad fundamental en este proceso.

## CONCLUSIONES

- El docente al ser uno de los involucrados en el proceso educativo debe buscar la mejora continua. El estar capacitado le permitirá

- ofrecer al alumno diferentes estrategias que pueden ser utilizadas y adecuadas en la actualidad.
- Aprender las matemáticas es una tarea constante que el niño debe aprender, este conocimiento le va a permitir desarrollar habilidades, mejorar su razonamiento, que le servirán como una herramienta importante desde su infancia hasta su vida profesional, ya que las matemáticas conviven cada día con las experiencias de todo ser humano.
  - Como maestra he podido darme cuenta que el juego es una estrategia que lleva más allá de la imaginación en los niños, muchas veces despiertan su curiosidad y en ese trance investigan diferentes hechos, para lo cual se debe orientarlos en lo que está bien y lo que está mal. Puedo decir que ayuda en el desarrollo de sus destrezas para las matemáticas. El resultado que se obtiene después de terminar la sesión es favorable, ya que el aprendizaje por parte de los niños se da en forma óptima.
  - Los sistemas educativos de los países se ven favorecidos cuando desde la educación inicial se forman niños con valores, que aprendan a respetar y tengan igualdad de derechos, porque ellos forman un capital humano que mañana más tarde contribuirán a una sociedad con una mejor economía, cultura; por tanto, se da un mejor desarrollo de un país.

## REFERENCIAS

- Castro Martínez, E. (2016). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación infantil*. Madrid, España: Edición Pirámide.
- Figuroa, A. *La importancia del juego en la educación matemática*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.educacioninicial.com/c/000/056-importancia-juego-educacion-matematica/>
- González, A. y Weinstein, E. (2000). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue S.R.L.
- Mira, M. (1995). *Matemática "viva" en el parvulario*. Barcelona, España: Ceac, S.A.
- Muñiz-Rodríguez, L., Rodríguez-Muñiz, L. J. (septiembre 2014). *El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas*. Estudio de una experiencia innovadora. Asturias, España (39). Recuperado de: <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>
- Salvador, A. (1996). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. Recuperado de: <http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/grupomaic/conferencias/12.Juego.pdf>

---

# EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES POR BEBÉS: DE LECTURAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

## THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES FOR BABIES: READING IN THE EDUCATIONAL FIELD

Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt  
cleonascimentoead@gmail.com

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
almeida@unb.br

---

### RESUMEN

La presente producción se inserta en el escenario educativo y en el campo de las articulaciones entre psicoanálisis y educación. Muestra breves reflexiones sobre el uso de las tecnologías digitales por bebés y sus efectos en el enlazamiento social, a partir de la experiencia docente de la primera autora en una escuela pública en el Distrito Federal - Brasil, que motivó sus estudios de doctorado. Pensamos que la formación continuada de profesores para orientar las relaciones sociales del niño, sus pares y familias, frente a la tecnología puede ser de emergencia, cuando estamos tratando de bebés y niños en su más tierna infancia.

### PALABRAS CLAVE

Psicoanálisis, educación, tecnologías digitales, los bebés, la infancia.

### ABSTRACT

This production is added in the educational scene and in the field of articulations between psychoanalysis and education. It shows brief reflections on the digital technologies use for babies and their effects on social linking, based on the teaching experience of the first author in a public school in the Federal District - Brazil, which motivated her doctoral studies. We believe that the continuous training of teachers to guide the social relationships of the child, his parents and families, regarding the technology can be for emergency, when we are dealing with infants and children in their early childhood.

### KEYWORDS

Psychoanalysis, education, digital technologies, babies, childhood.

En los tiempos de la posmodernidad, que para Bauman (1998) se volvió líquida (Bauman, 2001), las relaciones están permeadas desde el nacimiento del sujeto por transformaciones y elementos sociales, individuales y psíquicos, que impactan también en las relaciones y acciones pedagógicas derivadas de los procesos de aprendizajes y constituidas en el campo educativo, que, en la contemporaneidad, están mediadas por las tecnologías digitales.

Las conexiones establecidas virtualmente, impactan también las relaciones de los sujetos, produciendo conflictos e incertidumbres. En el marco de la teoría de Bauman (2001), sobre la modernidad neta, nos permite reflexionar sobre las relaciones producidas en el campo de la escuela contemporánea, y mediadas por las tecnologías de la información y comunicación, que en este trabajo, serán comprendidas a través del reporte de experiencia docente de la primera autora en el escenario de la escuela que acoge al bebé<sup>1</sup> (guardería).

El retorno de la autora a la experiencia docente con bebés, con ocasión de las actividades

---

<sup>1</sup> Utilizamos el término para categorizar a los niños de hasta tres años (guardería).

de doctorado, se produce al recordar su trayectoria pasada en el sentido de retomar lo vivido, para comprender el momento actual. Según lo expresado por Almeida y Bittencourt (2018), indican que en la práctica se inscriben “marcas mnémicas” que permean la subjetividad e identidad docente en todos los ámbitos de enseñanza, con posibles repercusiones en el aula. De modo que, en la posición de investigadora, los “encuentros significativos” son reeditados. En ese sentido, se presenta la memoria de experiencia docente con niños de 0 a 3 años, donde, en los últimos años, se observó a los bebés abandonar sus mordedores, traqueteos, las bromas de manifestaciones vocálicas como balbuceos con sus madres y/o cuidadores parentales, para enfocar su mirada y cuerpo en las imágenes y sonidos producidos por los celulares, tabletas, Ipad, entre otros.

### **1. Uso de la tecnología por bebés impacta en las relaciones**

En los estudios de diversos autores (Winnicott, 1975; Crespín, 2004) que estudian bebés en la fase de 0 a 3 años, “tiempo de nacimiento de lo humano” (Crespín, 2004), el jugar puede contribuir al desarrollo psíquico, afectivo y social, permitiendo al niño elaborar su imaginación y fantasía (Winnicott, 1975), crear, de acuerdo con lo que nos transmitió Freud (1907-1908 / 1994, p. 127) en *Escritores creativos y devaneos*.

Todos, en lo íntimo, somos poetas... La ocupación favorita y más intensa del niño es el juguete o los juegos. ¿Acaso no podríamos decir que al jugar cualquier niño se comporta como un escritor creativo, pues crea un mundo propio, o mejor, reajusta los elementos de su mundo de una nueva forma que le guste?

La creatividad es que, con el uso de la tecnología digital, según Lévy (1993), puede llevar “a un aumento de los poderes de la imaginación y de la intuición”. De modo que los profesores de bebés en contexto de guardería, con la función según Mariotto (2009) de un auxiliar en el devenir del

sujeto del inconsciente, necesitamos discutir ante los posibles límites y posibilidades que los bebés puedan tener en su desarrollo como sujeto, a partir de la convivencia diaria con las tecnologías digitales, que hoy se hace presente en el día a día de padres, bebés y sus profesores.

Uno de los puntos necesarios para la discusión, cuando estamos tratando del bebé en contexto de guardería, es el producto que tenemos de las relaciones surgidas y constituidas a partir de la relación con sus pares, que, en los tiempos actuales, pasan a ser también producto instituido por las relaciones establecidas con la tecnología digital. En el sentido de que, necesitamos pensar el esfuerzo y la energía física y psíquica movilizados en esas relaciones establecidas en el tiempo de la infancia, que en la era digital se caracteriza como un tiempo que “es velocidad”. (Lévy, 1993, p. 115)

En este sentido, la idea de que en la relación del bebé con sus pares están presentes también, elementos de la cultura del conectar y desconectarse, provenientes de las relaciones parentales, familiares y sociales, o sea, ya nacen sumidos en una cultura derivada de relaciones considerada por autores como efímeras (Bauman, 2001), donde encuentros y desencuentros (Baptista & Jerusalinky, 2017), pueden no ocurrir.

En la medida en que conviven con adultos que no tienen más tiempo, porque los electrónicos jugaron, desconfiguraron el borde entre el espacio de ocio y de trabajo, y que no tienen más lugar, afina, se vive mirando a ventanas virtuales, de cuerpo presente, pero psíquicamente ausente. (Baptista & Jerusalinky, 2017, p. 35)

Al hablar de las relaciones del bebé con los padres y profesores en el escenario de la guardería, nos remite a la complejidad de las mismas, especialmente, para que tengamos una mirada diferenciada sobre el sujeto “infans”, de modo

que podamos comprender aspectos relacionales y estructurales que están involucrados en el desarrollo del bebé, de modo que los lazos sociales sean observados.

## **2. Cultura del brincar en la formación del bebé y sus conexiones**

A lo largo de 20 años de ejercicio docente en la Escuela de Educación Infantil con niños de 0 a 3 años (guardería), pude acompañar en los últimos años en el uso de juegos y juguetes por bebés, la transición de los mordedores, traqueteos y otros, por los llamados “juguetes electrónicos” para transformar también las formas de jugar.

Gomes et al. (2015), indican que la escena que nos instigó a cuestionar si esa nueva configuración no estaría interfiriendo en los vínculos construidos con sus padres, profesores y también con el “vínculo directo e inmediato entre el niño”.

Al realizar la acogida del bebé ya no podíamos leer su expresión de contentamiento en la mirada, pues se mostraban irritados al tener que apartarse de los celulares y tabletas que portaban en sus pequeñas manos. A nosotros como profesores, la situación trae preocupación, ya que siempre actuamos en el campo del juego, teniendo como elemento natural del sujeto infante, que se constituye en un saber constituido, también a partir de las relaciones que establecen en los vínculos parentales y con los grupos.

En concordancia con Gomes et al. (2015), al posicionarse frente al juego del niño: “Ellos traen en el pensamiento, en las emociones o en la forma de jugar la manera como fueron miradas y percibidas por los demás” (p. 5).

Lo que nos instiga, por tanto, a buscar la comprensión sobre cómo los bebés están siendo mirados en lo que se refiere a los aspectos estructurantes que envuelven las emociones oriundas de las relaciones sociales establecidas con sus pares, como están siendo miradas y percibidas por los otros sujetos oriundos de las relaciones parentales y las funciones de maternidad ocupadas por las profesoras de la guardería y también insertadas en la cultura digital, cuestionamos, ¿cómo están siendo pensados el jugar de esos bebés en la modernidad actual?

## **CONCLUSIONES**

El trabajo con los bebés en la contemporaneidad, sujetos constituidos por la cultura digital, que juegan, hacen clic y establecen relaciones y conexiones a través de las tecnologías de la información y comunicación, requiere de los profesores, en especial de los educadores de guardería, el pensar sobre su formación, actuación y conexiones / relaciones construidas de los nuevos modos de jugar y aprender de los bebés, quizá aprender a enseñar a los bebés.

## REFERENCIAS

- Almeida, I. M. & Pereira do N., Bittencourt, C. (2018). *The Writing of Educational Memories as a Significant Research Device*. Athens: ATINER'S Conference Paper Series, N° EDU2018-2496.
- Baptista, A., Jerusalinky, J. (2017). *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais*. Salvador: Editora Ágalma.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Crespin, G. (2004). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (1994). *Projecto de psicologia*. Em Obras Completas 1 (pp. 323-436). Buenos Aires: Amarroutu. (Trabalho original publicado em 1895).
- Gomes, T., Ribeiro, M., Bragança, A., Pizeta, H., Gregio, L. & Buchvitz, P. (2015). *Ludoterapia em psicanálise: o real da criança e das brincadeiras*. *Humanas Sociais & Aplicadas*, 5(14). doi: <https://doi.org/10.25242/88765142015851>
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência*. Ed. 34.
- Mariotto, R. M. M. (2003). *Atender, cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise*. *Estilos da Clínica*, 8(15), pp. 34-47.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1971).

---

# FOMENTAR LA AUTOESTIMA EN EL NIÑO PARA UN BUEN DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL

## PROMOTING SELF-ESTEEM IN THE CHILD FOR A GOOD SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT

Marlene Elguera Martinez  
[marlene14\\_78@hotmail.com](mailto:marlene14_78@hotmail.com)

---

### RESUMEN

En el presente artículo queremos aportar con un tema muy importante para el bienestar de los niños; y es la autoestima, que sabemos que sin ella ningún ser humano es capaz de salir adelante. Se necesita tener una sana autoestima para poder aceptarnos y aceptar a los demás, es así que adquirimos habilidades socioemocionales que nos ayudarán a controlar nuestras emociones y poder llevarnos bien con los demás.

### PALABRAS CLAVE

Autoestima, habilidades socioemocionales, valores, bienestar del niño.

### ABSTRACT

In the present article we want to contribute with a very important issue for the well-being of children; and it is the self-esteem, that we know that without it no human being is capable of moving forward. It is needed to have a healthy self-esteem in order to accept ourselves and accept others, so we acquire socio-emotional skills that will help us to control our emotions and get along with others.

### KEYWORDS

Self-esteem, socio-emotional skills, values, well-being of children.

Una de las tantas razones que observamos en los niños es que el desarrollo de su autoestima está basado en la crianza de los padres. Los maestros juegan también un rol muy importante para seguir fomentando una sana autoestima; estos personajes influyen en el desarrollo socioemocional del niño; sino prestamos la debida atención, nuestros niños crecerán inseguros, sin valor de solucionar sus problemas.

De modo que planteo la siguiente pregunta: ¿Cómo fomentar la autoestima en el niño para un buen desarrollo socioemocional? Por lo que mi objetivo es fortalecer y estimular el desarrollo de la autoestima para mejorar su vida afectiva.

### 1. Autoestima

La autoestima se entiende como un concepto sano de sí mismo; el aprecio y estima propios de cada persona. En realidad, si nos valoramos o no.

En algunas patologías de comportamiento (depresión, por ejemplo) se ha encontrado la baja valía personal como uno de sus

síntomas específicos. La autoestima en el niño surge inicialmente del valor demostrado y expresado que sus padres o cuidadores hacen de él. Luego se consolida mediante el valor otorgado al niño por sus acciones productivas, sus logros y adquisiciones. Finalmente, es la sensación incondicional de miembro amado de una familia o sistema familiar lo que fundamenta el valor del niño. (Barreto, 2012, p. 57)

Esta definición hace hincapié de que la autoestima se desarrolla primero en el hogar, si los padres transmiten a los niños: *Eres muy importante para nosotros, Te queremos mucho, Eres muy inteligente*, etc. Estas palabras son motivación fundamental y hacen que el niño y niña fortalezcan su autoestima.

No solo debe quedar ahí, sino que también en otros ambientes que asistan como la escuela, le transmiten el mismo lenguaje. Así su formación y desarrollo de la autoestima se hará más fuerte, y tendrá formas de cómo defenderse en la vida.

Entonces, autoestima es valorarse tal como es, aceptar sus aciertos como sus errores, quererse a sí mismo.

## 2. Importancia

En la escuela cuando acogemos a los niños nos llegan diferentes situaciones. Hay niños alegres, tristes, extrovertidos, introvertidos, etc. Y es que cada uno de ellos viene de diferentes hogares, ya sean consolidados como tal u hogares disfuncionales. Vemos entonces lo importante que es estimular la autoestima desde pequeños, está en nosotros educarles para que sean autónomos, tengan un buen auto concepto de ellos mismos y puedan demostrar que son capaces de afrontar las adversidades.

Por otra parte, importante también es que todos unamos fuerzas y vayamos a un mismo objetivo, padres y maestros busquemos la forma de que nuestros niños desarrollen una autoestima

positiva; esto les dará confianza en sí mismos para enfrentarse a los problemas que se presenten en la vida.

Y como pieza fundamental, es que se acepten tal como son, con sus defectos y virtudes, ya sean físicas o emocionales.

## 3. Una baja autoestima

Cortez (2004), nos dice:

Por el contrario, el efecto sobre la autoestima de un niño puede llegar a ser irreparable y alterar su normal desarrollo en diferentes aspectos de la vida, tales como: el desempeño educativo, el laboral, el proceso de socialización, entre otros. (p. 64)

Es decir, que un niño con baja autoestima puede sentirse triste, deprimido, sin ganas de hacer nada, poco valorado, y que las consecuencias se verán más cuando sea un adulto sin estima que afectará su desarrollo socio emocional.

Los padres y educadores deben velar por el desarrollo de una autoestima sana; para que así tenga como defenderse ante la vida.

## 4. Pautas para fomentar la autoestima

Ruth (2018), nos muestra algunas pautas para ayudar al niño que adquiera una sana autoestima.

- a. Favorecer su autoconocimiento: ayudar a los niños a conocerse es una parte fundamental del desarrollo de la autoestima. Es importante facilitarles actividades que refuercen sus cualidades, para que vayan percibiendo y valorando sus propias capacidades.
- b. Fomentar su responsabilidad: el tener responsabilidades les hará entender que la vida tiene también obligaciones. Cumplir con ellas y hacerlas bien, nos hace sentirnos satisfechos porque somos útiles. Si son capaces de responsabilizarse de ciertas tareas,

se sentirán “mayores”, y esto aumentará su autoestima.

- c. Valorar con ellos sus cualidades: dejar que expresen qué actividades son aquellas en las que se sienten más cómodos y de las que se sienten más orgullosos. Hablar con ellos acerca de cómo se sienten haciéndolas y recapitular juntos cuáles son esas capacidades y fortalezas personales que más se reflejan en estas habilidades.
- d. Destacar el esfuerzo y no los resultados: es importante reconocer su esfuerzo y el trabajo, en vez del resultado. Los niños necesitan demostrar que son competentes y que su aportación es valiosa. Una buena práctica para esto es dejarles que ayuden en las tareas domésticas [Enlazar con el post “Aprender a convivir: tareas domésticas para niños”].
- e. Evitar comparaciones: cada niño tiene sus capacidades y hay que aceptarlos tal y como son. No hay que compararlos con otros niños, sino realzar las características que los hacen únicos.
- f. Enfocarse en lo positivo: la actitud positiva crea un ambiente más sano y tranquilo para los niños, les aporta mayor seguridad para que en las situaciones difíciles aprendan a ver el lado positivo.
- g. Darle la importancia justa a la imagen física: son muchos los niños que tienen una autoestima baja por problemas de auto aceptación de su imagen corporal. Es muy importante desde pequeños proporcionarles una alimentación saludable y fomentar la práctica de ejercicio físico, y no transmitirles una excesiva preocupación por el físico, con metas irreales de talla, peso y apariencia.
- h. Demostrar cariño y afecto: los niños necesitan sentirse queridos y apreciados. Es fundamental demostrarles afecto, esto les hará sentirse especiales y apoyados por su mamá y su papá, además de generarles mayor sensación de confianza.

Estas son algunas de las pautas para fomentar la autoestima del niño. La autora nos plantea muy bien cada una de ellas y de la manera más sencilla para poder ponerlo en práctica. Siempre va a depender de nosotros, los adultos que estemos a cargo, en orientarlos bien, y no hay mejor forma de enseñarles mediante nuestro ejemplo, ser mejores personas, querernos tal como somos.

## 5. Desarrollo socioemocional

Desde que nacemos, todos somos capaces de sentir distintas emociones: alegría, tristeza, cólera o ira, miedo, afecto, etc., y también a ser social, pero nosotros los adultos tenemos que ayudarlos a que desarrollen y adquieran habilidades sociales, a entender y comprender normas de conducta.

El desarrollo socioemocional es la cualidad de un niño en asimilar los sentimientos de otras personas, aprender a controlar sus emociones, sentimientos, y comportarse bien con sus compañeros. Los niños que puedan adquirir habilidades como prestar atención, obedecer órdenes, etc., han desarrollado habilidades socioemocionales. Sobre todo, tienen herramientas para afrontar a la sociedad en que vivimos.

Para Ferreyra y Pedrazzi (2007), la inteligencia emocional:

Es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como ser capaz de motivarse y percibir las decepciones, controlar los impulsos y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, la autoconciencia, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la capacidad de abrigar esperanzas, la agilidad mental, etc. (p. 102)

Quiere decir, que el mundo de la emoción es tan grande que debemos aprender a controlarla para que tengamos una buena repuesta y adaptarnos muy bien en la sociedad.

Goleman (1995), en Ferreyra y Pedrazzi (2007):

Se centra en la importancia que revisten las emociones en cada uno de los aprendizajes que realizan los sujetos. Considera que las emociones son los sentimientos y pensamientos característicos que guían nuestro actuar (estado psicológico y biológico). (p. 100)

Una vez más, se apela a la conciencia de los padres y educadores. Qué vital e importante es enseñar a los niños desde temprana edad el desarrollo de la autoestima y, por consiguiente, adquirir habilidades socioemocionales que permitan tener una buena niñez.

## CONCLUSIONES

- Como se ha mostrado, la autoestima en los niños es fundamental para su crecimiento y desarrollo socio emocional, que debe partir en el hogar y se debe seguir fortaleciendo en la escuela.
- Es vital que su educación empiece desde muy temprana edad; es cuando ellos se concentran y tienen toda la capacidad de asimilar lo que se les enseñe.
- Lo que buscamos es tener niños felices, capaces de sobrellevar los problemas que se les presente a lo largo de su vida.

## REFERENCIAS

- Barreto, A. (2012). *Educación en valores inteligentes: para niños, jóvenes y adultos*. Madrid, España: CCS.
- Cortez, R. (2004). *El estado de la niñez en el Perú*. Lima, Perú. Recuperado de: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib0588/Libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0588/Libro.pdf)
- Ferreyra, H., Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. D. F., México: NOVEDUC.
- Judith. El mundo de Mozart, escuela infantil (2018). *Autoestima en niños de 3 a 5 años*. Recuperado de: <http://elmundodemozart.com/autoestima-en-ninos-de-3-5-anos/>

## LA INTERVENCIÓN EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS ALTERACIONES EN INTERSUBJETIVIDAD Y LA TEORÍA DE LA MENTE

THE INTERVENTION IN THE AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE ALTERATIONS IN INTERSUBJECTIVITY AND THE THEORY OF THE MIND

Raquel Calderón Coronado

raquelcalderonc@unife.edu.pe

ORCID N° 0000-0003-2072-287

### RESUMEN

Conocer sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus múltiples características nos lleva a interiorizar términos como la intersubjetividad, la Teoría de la Mente (ToM), el juego simbólico, la atención conjunta, la empatía; con la finalidad de mejorar el proceso de intervención y sus relaciones interpersonales. Los aspectos conceptuales, definición y descripción de estas competencias, nos conducirán a un mejor desarrollo del lenguaje y sus relaciones interpersonales con sus pares.

El objetivo de este estudio es actualizar los conocimientos sobre el TEA y de qué manera se manifiestan las alteraciones de la intersubjetividad y la ToM en él. Por otro lado, es importante que todo educador que se relaciona con niños con TEA, conozca cuál es el proceso de la intersubjetividad, la ToM, el juego simbólico y su incidencia en el desarrollo del lenguaje y las relaciones del niño con TEA.

Es importante considerar que las dificultades en el área de comunicación y lenguaje también son características del TEA y como docentes, especialistas y terapeutas no podemos dejar de analizar e investigar sobre ellas, ya que pueden manifestarse en mayor o menor medida, con más o menos intensidad, pero en ambos casos requieren de la intervención y manejo adecuado. No debemos olvidar que las personas con TEA presentan fallas en el área de la comunicación, no solo en el lenguaje, vehículo esencial de ésta, sino también en la propia intención comunicativa; por ello, es importante trabajar e intervenir en esta área, ya que es la que da pie a otras áreas del desarrollo como: la socialización, la interacción con otros y, por ende, un mejor desenvolvimiento en la escuela y su comunidad.

### PALABRAS CLAVE

Intersubjetividad, Teoría de la Mente, Trastorno del Espectro Autista, juego simbólico.

### ABSTRACT

Knowing about the autism spectrum disorder (ASD) and its multiple characteristics lead us to internalize terms such as intersubjectivity, the Theory of Mind (ToM), symbolic play, joint attention, empathy; with the purpose of improving the intervention process and its interpersonal relationships. The conceptual aspects, definition and description of these competences will lead us to a better development of language and their interpersonal relationships with their peers.

The objective of this study is to update the knowledge about ASD and how the alterations of intersubjectivity and ASD are manifested in it. On the other hand, it is important that every educator who interacts with children with ASD, knows what is the process of intersubjectivity, the TOM, the symbolic game and its incidence in the development of language and the child's relationships with ASD.

It is important to consider that difficulties in the area of communication and language are also characteristic of ASD and as teachers, specialists and therapists we cannot stop analyzing and researching them, since they can manifest themselves to a greater or lesser extent, with more or less intensity, but in both cases they require proper intervention and management. We must not forget that people with ASD present failures in the area of communication, not only in language, an essential vehicle of communication, but also in their own communicative intention; therefore, it is important to work and intervene in this area, since it is the one that gives rise to other areas of development such as: socialization, interaction with others and, therefore, a better development in the school and its community.

### KEYWORDS

Intersubjectivity, Theory of Mind, Autism Spectrum Disorder, symbolic game.

Conocer sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus múltiples características nos lleva a interiorizar términos como la intersubjetividad, la teoría de la mente, el juego simbólico, la atención conjunta, la empatía; con la finalidad de mejorar el proceso de intervención y sus relaciones interpersonales. Al conocer los aspectos conceptuales, definición y descripción de estas competencias, los docentes lograrán un mejor desarrollo del lenguaje y mejores relaciones interpersonales con su entorno.

El concepto que tenemos sobre la intersubjetividad es el que alude a la condición de intersubjetivo, un adjetivo que se vincula a lo que ocurre en la comunicación afectiva o intelectual entre dos o más personas. Puede afirmarse que la intersubjetividad es un espacio común donde distintos sujetos mantienen una interacción. Dicho lugar simbólico posibilita la comprensión mutua; es decir, que los individuos se entiendan entre sí, esto permite la interacción social. En ella hay una cognición que es compartida y el conocimiento se construye socialmente. Por lo tanto, la intersubjetividad favorece el aprendizaje a través del diálogo y el consenso. Siguiendo con este razonamiento, donde se alcanza un consenso hay comunicación, y en esa comunicación se producen significados.

Las competencias y motivaciones intersubjetivas se hacen evidentes desde los primeros momentos

del desarrollo del niño, por esta razón, podemos afirmar que los humanos nos constituimos como seres eminentemente sociales, es así que la Teoría de la Mente nos permite ser capaces de representar en nuestra psiquis los estados mentales del otro o de nosotros mismos: deseos, creencias, emociones o cualquier otro tipo de estado mental. Para esto será necesario recurrir a la evidencia, investigación y los argumentos que ofrecen algunos de los principales exponentes de la “teoría de la mente” (ToM), por un lado, y de las teorías de la intersubjetividad temprana, por el otro. Para explicar estas formas de sociabilidad primaria sobre las cuales se inician los vínculos interpersonales y socio afectivos, será necesario analizar, conocer e introducirnos en la exploración de las principales ideas y evidencias que nos ofrecen, las que no solo nos permitirá logros significativos en la comunicación sino también en las relaciones con sus pares, mejorando así el desarrollo del lenguaje y el tratamiento eficaz a llevarse a cabo con las personas que presentan el Trastorno de Espectro Autista (TEA).

El desarrollo en las personas con autismo está marcado por la alteración de esta forma de inteligencia social, de relación con el otro, de la interacción adecuada o denominado de maneras distintas como: habilidades mentalistas, inteligencia emocional, inteligencia interpersonal, intersubjetividad, etc. Finalmente, las bases teóricas nos permitirán exponer los avances en el diseño y construcción de la intervención de niños con TEA, buscando enseñar, entrenar en estrategias pertinentes, teniendo en cuenta las demandas, particularidades y necesidades educativas especiales diversas a las que se enfrentan los niños con TEA, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en lo concerniente a las estrategias de intervención y acompañamiento psico-educativo, en este caso, dirigidas al entrenamiento de habilidades y competencias socio-emocionales y socio-comunicativas.

Es común observar a niños jugar a ser sirenas, princesas, médicos, superhéroes, magos, bomberos y la lista podría seguir. Seguramente

verlos jugar así es muy divertido de observar y muy placentero para ellos, pero además tiene otra propiedad que es la de ayudar al niño a mejorar sus funciones ejecutivas y de la misma manera, favorecer el desarrollo del lenguaje, la creatividad, la espontaneidad y la relación e interacción con su entorno.

Las habilidades lingüísticas en los niños incluyen las capacidades para hacerse entender y comunicar sus pensamientos o requerimientos a los demás, así como comprender los enunciados verbales procedentes de las otras personas. Frecuentemente, en los niños con TEA se presentan dificultades para alcanzar estas habilidades, en cuyo caso estarían dándose problemas en el lenguaje y la comunicación; por ello, no solo es importante conocer conceptos básicos sobre intersubjetividad, ToM, juego simbólico, entre otros; sino también, es importante conocer de qué manera podemos brindar una intervención eficaz y efectiva.

### **1. Aspectos conceptuales: definición y descripción de estas competencias**

El concepto de Teoría de la Mente (ToM) surge en el trabajo de primatología de Premack y Woodruff (1978) en un estudio en chimpancés para explicar cómo dicha especie es capaz de inferir los estados mentales del otro. Posteriormente, Baron-Cohen, (Baron Cohen et al., 1996; Charman et al., 1997) Alan Leslie y Frith (1985) en sus investigaciones sobre ToM, establecieron que los sujetos con autismo no tienen una ToM debido a la incapacidad que poseen los autistas para atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás, con el fin de predecir y explicar los comportamientos. Esta hipótesis estaba parcialmente basada en el análisis que hizo Alan Leslie (1987) de las habilidades cognitivas subyacentes en los niños normales para comprender el juego de ficción. Para Alan Leslie, las representaciones llevan el mundo a la mente y, según su teoría, a partir del primer año de vida, los niños desarrollan la capacidad de elaborar formas acerca de las representaciones (metarrepresentaciones) de los sucesos del mundo real.

Años más tarde, Baron Cohen (1995), nos dice que la lectura de la mente es un “fenómeno biológico, innato y producto de la selección natural”. Él nos postula cuatro componentes del sistema humano de lectura de la mente:

- ✓ El primero es *el detector intencionalidad* (ID), que nos permite identificar algo o a alguien como un agente y así poderle atribuir metas y/o deseos.
- ✓ El segundo, *el detector de la dirección ocular* (EDD), que percibe la presencia de ojos y su direccionalidad, esto nos permite interpretar los estímulos en término de lo que el agente ve.

Estos dos primeros mecanismos se ponen de manifiesto durante dos fases del desarrollo del niño.

- La primera fase que va desde los 0 hasta los 9 meses.
- La segunda fase de los 9 a los 18 meses.

✓ El tercer mecanismo es el de *la atención compartida* (SAM), que nos permite tener una relación entre un agente, uno mismo y un tercer objeto el cual puede ser otro agente. Este mecanismo se ha de manifestar en:

- La tercera fase que va desde los 18 hasta los 48 meses, donde se desarrolla:

✓ El cuarto componente, el mecanismo de *la Teoría de la Mente*, el cual nos permite ser capaces de representar en nuestra mente los estados mentales del otro o de nosotros mismos, como son: deseos, creencias, emociones o cualquier otro tipo de estado mental.

El término intersubjetividad fue empleado por primera vez por Trevarthen en 1982, para explicar algunos fenómenos que se observan en los bebés a partir de los 2 o 3 meses. Es común observar que a partir de esa edad los bebés tienden a producir expresiones emocionales que son complementarias con relación a las que les muestran los adultos

que los rodean. Es así como Trevarthen divide la intersubjetividad en dos niveles:

- a. **Nivel primario** para referirse a una motivación esencial en el desarrollo que permite percibir de algún modo inicialmente indiferenciado la “significación humana” de ciertas expresiones. Más tarde, los psicólogos evolutivos denominarán “triangulación” al proceso por el cual los niños son capaces de comunicarse con los otros sobre los objetos, formando un triángulo relacional cuyos vértices estarán definidos por los adultos, la interacción y el tema-objetos que comparten.
- b. **El nivel secundario** se da en el período de 12 a 18 meses, donde esa capacidad se ha desarrollado lo suficiente como para considerar establecida la pauta de triangulación, lo cual implica que el niño es capaz de hacer protodeclarativos; es decir, realizar pautas comunicativas empleando gestos y emisiones con la intención de compartir con la otra persona el interés o la atención con respecto a un objeto.

Posteriormente, Hobson (1993, 2004), sostiene que el niño adquiere el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas a través de las experiencias de relaciones afectivas interpersonales, en un inicio con sus padres y luego con las personas que lo rodean. Afirma que es la implicación intersubjetiva para la que está biológicamente predispuesto, la que le permite la comprensión de la naturaleza subjetiva. Asimismo, Valsiner (2005), sostiene que la intersubjetividad se encuentra en el campo afectivo, en el cual se lleva a cabo la comunicación interpersonal y donde los signos son creados, usados, abstraídos y generalizados. Es decir, el afecto se encuentra en el centro de los procesos mentales y no es un agente externo que impacta sobre ellos.

## 2. Bases neurobiológicas de la intersubjetividad y Teoría de la Mente

Hoy se considera a los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) como desórdenes en el

desarrollo del cerebro tanto prenatal como postnatal y, a pesar de los variados y abundantes estudios científicos realizados en las últimas décadas, no se ha dado aún con un factor causante claramente atribuible, aunque sí conocemos que tiene un origen genético (que involucra múltiples genes y que toca múltiples áreas del cerebro) y que, dependiendo del ambiente en el que se encuentre, puede terminar expresándose o no.

Por estas razones, hoy se considera que el abordaje de los TEA es multidisciplinar, donde cada enfoque y avance es complementario de los otros y entre ellos se retroalimentan. En este contexto, la psicología cognitiva y las teorías que se barajan para explicar los TEA (entre ellas la Teoría de la Mente) se han convertido en el mediador obligado entre todas las disciplinas involucradas (estudios neurobiológicos, endofenotípicos, genéticos y patogénicos).

El aporte de la neurobiología a los TEA viene dado porque estudia los mecanismos básicos que conservan los organismos y que se expanden o modifican a través de la evolución. La neurobiología, entre otras cosas, especifica el soporte físico de la actividad desarrollada por el cerebro; determina qué estructuras neuronales y qué mecanismos fisiológicos y bioquímicos constituyen los correlatos físicos de cada actividad; e identifica sistemas y subsistemas cerebrales involucrados funcionalmente en la conducta. Así, si la neurobiología logra definir los mecanismos celulares o moleculares que regulan los desarrollos del cerebro que median en las funciones cognitivas, podría haber identificado la causa de los TEA.

En este sentido, los últimos avances de la neurobiología han logrado establecer que compromisos en la amígdala, las neuronas espejo y las mini-columnas neuronales se reflejan en deficiencias en las competencias mentalistas individuales (capacidad para entender la conducta de otras personas y generación de empatía, entre otras), siendo tal vez la explicación para los trastornos en la socialización y la interacción social que presentan los TEA además de otra sintomatología propia del trastorno.

Desde el aporte de la psicología cognitiva, numerosas investigaciones (recientes y tan antiguas como los planteamientos ya clásicos de Kanner y Asperger) dan cuenta del déficit de competencias mentalistas en personas con autismo. De las varias hipótesis postuladas para explicar este déficit, la tesis de Hobson de que el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas se adquiere en la niñez a través de la experiencia de las relaciones afectivas interpersonales, enlazaría con las deficiencias en la amígdala, las neuronas espejo y las mini-columnas detectadas por la neurobiología.

El razonamiento implícito es el siguiente: a decir de Hobson, la ausencia de la ToM en las personas con TEA es el resultado de un déficit emocional primario en las relaciones interpersonales, que aparece entre los 12 y 18 meses de vida del niño cuando no logra establecerse la pauta de triangulación entre el mundo de los objetos, la madre y el bebé (esquemas de acción y de interacción).

Para la neurobiología, esta etapa que describe Hobson en el libro *Autismo del diagnóstico al tratamiento* de Daniel Valdez (2011), coincide con la activación del sistema de recompensa mediado por la dopamina (p. 35), que se activa cada vez que se desarrollan elementos sociales (contacto facial, atención a voces y hacia la gente, orientación de la mirada, expresiones de emoción como la sonrisa social). Adicionalmente, también las neuronas espejo están muy activas facilitando la imitación y el aprendizaje social espontáneo y permitiendo al bebé comenzar a entender y sentir las emociones expresadas, es lo que llamamos empatía.

Durante el segundo año de vida, para Hobson, el bebé que ha logrado establecer los esquemas de acción y de interacción, comienza a desarrollar la intersubjetividad secundaria, entendida como la motivación para compartir los intereses y experiencias de los otros. En la neurobiología y para la misma etapa, el circuito de activación social de la dopamina se complejiza junto con el desarrollo de otras regiones también

comprometidas con la percepción, lo que lleva al infante a lograr representaciones del estímulo social y a afianzar la percepción de lenguaje y las expresiones faciales. Todo lo anterior permite desarrollar circuitos coordinados entre las regiones límbicas, temporal, frontal y cerebelosa para lograr el surgimiento de la atención conjunta, la intención de comunicación y la imitación social.

Los niños con TEA presentan fallas en todo este proceso descrito y no logran desarrollar la empatía que más tarde les permitiría establecer las estructuras cognitivas que facilitarían la comprensión de las situaciones sociales. A través de la empatía, el bebé percibe actitudes en las personas a las que más tarde atribuirá estados mentales. Las consecuencias cognitivas de la teoría de Hobson serían, por lo tanto, un fallo para percibir a los otros como seres con mente (ToM) y una dificultad severa para abstraer y pensar simbólicamente.

### **3. Alteraciones de estas competencias en los TEA: ¿en qué consisten las alteraciones en subjetividad y Teoría de la Mente?**

Los trastornos de las capacidades intersubjetivas y mentalistas, según el Inventario de Espectro Autista, están inmersos dentro del área social, lo cual permite evaluar por niveles las alteraciones cualitativas de esta área.

El cuadro prototipo del trastorno presenta una normalidad aparente hasta los 8 o 9 meses de edad. A partir de este momento y hasta aproximadamente los 18 meses de edad, la fase elocutiva del desarrollo, comienza a manifestarse la ausencia de comunicación intencionada (tanto para pedir como para declarar), el aumento gradual de la pérdida de la intersubjetividad (la atención conjunta) y una clara alteración cualitativa del desarrollo. En este período, es evidente la presencia de rituales, el aislamiento o ausencia de lenguaje, la oposición a cambios y la ausencia de competencias intersubjetivas y de ficción. Finalmente, hacia los 4 años de edad, cuando los niños neurotípicos suelen adquirir

la ToM, vemos que entre los TEA ésta se halla ausente o alterada; por lo tanto, su mundo social se presenta como caótico, confuso o amenazante, lo cual podría llevarlos a evitar interactuar con los demás o bien a hacerlo como si los otros fuesen objetos inanimados o carentes de mente.

Dentro del Espectro del Autismo, uno de los problemas más serios es la falta de desarrollo de la Teoría de la Mente o la capacidad de imaginar y tener empatía con otras personas en lo que sienten o piensan. En otras palabras, el niño con TEA no tiene conciencia de que los demás pueden tener pensamientos o sentimientos distintos a los suyos y, es por ello, que las experiencias de los demás carecen de significado para él. Así, un niño con TEA, si otra persona lo está mirando o interactuando con él, es incapaz de reconocer la emoción básica que la otra persona está viviendo y, a partir del reconocimiento de esa emoción, mostrar una empatía hacia el sentimiento del otro; no puede, además, responder con su cuerpo apropiadamente al estado emocional del otro ni tampoco con claves de expresión facial, postura corporal, tono de voz, etc. La ausencia de la ToM conlleva un desconocimiento casi total de la otra persona, de sus creencias y deseos, afectando seriamente la vida de los niños con TEA. Por ejemplo, al carecer de ToM, es decir, de la capacidad de predecir o acceder a la mente e intenciones de los demás, los niños con TEA no pueden diferenciar la intencionalidad, buena o mala, de las acciones de los demás, lo cual se traduce en que no logrará identificar quien puede hacerle daño, debido a que no identifica los cambios en el tono de voz, facciones del rostro o el movimiento del cuerpo, es decir, no entiende lo que otro interlocutor desea transmitirle.

En investigaciones realizadas en las dos últimas décadas de las personas con TEA y según lo enunciado por Riviére (1999), las alteraciones que se vinculan con las fallas en competencias mentalistas y que afectan las funciones sociales y comunicativas son:

Dificultad para relacionarse con iguales;  
falta de sensibilidad ante las señales

sociales; alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal; falta de reciprocidad emocional; carencia de malicia y engaño; dificultades para comprender intenciones ajenas y, especialmente, dobles intenciones; dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido; limitación en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación; dificultades para saber de qué conversar con otras personas, para producir emisiones relevantes a las situaciones y a los estados mentales de los interlocutores; limitaciones lingüístico pragmáticas de conversación o del uso de verbos mentales; dificultad para desarrollar comunicación intencional, en especial declarativa, de finalidad mentalista. (D. Valdez, 2006, p. 31)

#### 4. Lineamientos generales de intervención en el área social

Las *dificultades en el área social son características del TEA* y varían de acuerdo a la persona. Se pueden identificar individuos con mayor o menor competencia social pues ello depende de factores o características personales, de tratamientos anteriores o estimulación del medio en el que se desarrollan. Existe también la motivación hacia las relaciones interpersonales que se dan en mayor o menor medida en cada persona y favorece o desfavorece el aprendizaje de habilidades sociales.

Los niños con autismo muestran una multitud de características asociales. Por definición, un comportamiento social apropiado implica una interacción positiva o como mínimo funcional con otros. En consecuencia, ha habido un aumento en las investigaciones que utilizan estrategias como modelado, ayudas, tutorías y otros como un medio para incrementar el aprendizaje y la mejora de las relaciones sociales de las personas con autismo y otros trastornos del desarrollo (Carr y Darcy, 1990; Charlop, Schreibman y Tryon, 1983; Kamps, Locke, Delquadri y Hall, 1989; Odom y Strain, 1986;

Sasso, Hughes, Swanson y Novak, 1987; Shafer, Egel y Need, 1984).

La intervención en esta área consiste en la aplicación de estrategias clásicas como el juego de roles, entrenamiento en situaciones cotidianas, reconstrucción de escenas, uso de láminas, videos, aplicación de estrategias más creativas y novedosas como la participación activa en eventos sociales, fiestas de cumpleaños, paseos, así como campamentos con el acompañamiento adecuado. Estas estrategias están orientadas también hacia el desarrollo de habilidades conversacionales (comentarios, turnos conversacionales y contextualización del mensaje).

Es importante tener en cuenta que existe diferencia en el abordaje de la intervención de niños de alto funcionamiento con autismo, respecto al de niños con bajo funcionamiento. *Los niños con alto funcionamiento* presentan inteligencia dentro de la media, por lo que las expectativas son que sus habilidades sociales se encuentren relativamente cerca de la media. *Los niños con bajo funcionamiento* tienen un mayor compromiso en el desarrollo social, se adhieren más rígidamente a las estructuras y a los horarios, no muestran interés en niños de su edad y son mucho más perseverantes en objetos o temas. Muchos niños de alto y bajo funcionamiento suelen tener un desempeño bastante limitado a nivel social, motivo por el cual existen muchas propuestas para el desarrollo de esta área de trabajo.

Es importante trabajar en varios aspectos como el contacto visual, regulación del volumen de voz y la prosodia, utilización de la comunicación gestual, comprensión verbal, expresión verbal. La intervención debe darse en situaciones de terapia y en contextos funcionales; es decir, entrenar y ensayar y luego aplicarlo en situaciones reales (casa, colegio, comunidad, terapia).

En la representación de situaciones culturalmente definidas, Peter Burke, uno de los historiadores de la cultura más notables de las últimas décadas, da una variedad de elementos para el trabajo

en situaciones representativas: acción, agente, escenario, meta e instrumento. Jerome Seymour Bruner, quien desarrolló investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, agregó un elemento más que es el problema, que resulta de una situación desequilibrante de cualquiera de los cinco elementos. Asimismo, Gray (1998), incluye dentro de sus programas de entrenamiento de habilidades sociales para niños con TEA en el área de comunicación: ayudas visuales, claves visuales, agendas visuales, historietas sociales y conversaciones en formas de historieta para facilitar la predicción y anticipación a situaciones sociales.

Existen diferentes recursos para poner en práctica las estrategias y planteamientos de la intervención como el uso de cómics (dibujos con conversación), videos e historias. Hay varias formas de utilizar los recursos audiovisuales, una de ellas es utilizar videos con situaciones específicas sociales y otra forma es grabar las representaciones y analizar la actuación de las personas.

Dentro de las habilidades básicas que se pueden trabajar con niños con TEA se encuentran el sonreír, reír, saludar, presentarse, pedir favores, ser amable. Las habilidades conversacionales implican iniciar una conversación, mantener una conversación, unirse a la conversación de otros, realizar comentarios pertinentes. En lo que respecta a habilidades más complejas, se trabajan habilidades de recepción como: la atención al interlocutor, empatía, solicitar información, reforzar al interlocutor. También se trabajan habilidades de emisión como responder a las preguntas del interlocutor, expresar opiniones, deseos e ideas, elegir el tema de conversación, respetar turnos de conversación, elegir momento y lugar adecuados para conversar. También se considera el lenguaje no verbal en el entrenamiento en habilidades de interacción social. La terapia deberá incluir mirada y contacto ocular, distancia del interlocutor, postura.

Otro aspecto importante es el trabajo con auto instrucciones que implican verbalizaciones que cada uno se hace a sí mismo cuando afronta

distintas situaciones sociales. Mediante mensajes hacia sí mismo dirige su actuación, planifica y auto regula su conducta. Los programas de lectura mental trabajan desde el reconocimiento de la expresión facial hasta el reconocimiento de emociones. Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1996), definen varios niveles de lectura mentalista. Estos entrenamientos se utilizan al inicio de la intervención en habilidades sociales.

Es importante considerar que las dificultades en el área de comunicación y lenguaje también son características del TEA y como docentes, especialistas y terapeutas no podemos dejar de analizar e investigar sobre ellas, ya que pueden manifestarse en mayor o menor medida, con más o menos intensidad, pero en ambos casos requieren de la intervención y manejo adecuado. No debemos olvidar que las personas con TEA presentan fallas en el área de la comunicación, no solo en el lenguaje vehículo esencial de ésta, sino también en la propia intención comunicativa; por ello, es importante trabajar e intervenir en esta área, ya que es la que da pie a otras áreas del desarrollo como la socialización, la interacción con otros y, por ende, un mejor desenvolvimiento en la escuela y su comunidad.

Centrándonos en el lenguaje, vemos que las alteraciones o fallas en él pueden estudiarse desde cuatro componentes: fonético - fonológico, morfosintáctico, léxico - semántico y pragmático. De los cuatro, los dos últimos (léxico - semántico y pragmático) son los que están habitualmente comprometidos, en mayor o menor grado, en los trastornos de desarrollo del espectro autista. Los aspectos pragmáticos también están vinculados con los aspectos semánticos (intenciones del hablante y del interlocutor y diversidad de contextos a la hora de producir o recibir y comprender mensajes).

Así tenemos niños con TEA que presentan *trastornos en el lenguaje y comunicación verbal*, y niños con TEA que presentan *trastornos de la comunicación y el lenguaje no verbal*. Los primeros caracterizados por mutismo, ecolalias, jerga, disprosodia, estereotipias

verbales, hiperverbalismo y confusión de los pronombres (inversión pronominal), ausencia de iniciativa en la conversación, respuestas cortas o monosilábicas, lenguaje literal con frases hechas, pobre comprensión de ironías y chistes, dificultad para narrar historias, hablan con la misma prosodia. Los segundos, se caracterizan por presentar ausencia de gestos expresivos que acompañen un relato, conversación o respuesta; no señalan lo que les interesa y no siguen con la mirada lo que se les señala, dificultad para discriminar gestos y expresiones faciales, escaso contacto ocular y déficit de atención conjunta.

En la práctica privada podemos reconocer que alrededor de la mitad de los niños con TEA no desarrollan espontáneamente el lenguaje oral, en especial aquellos que además de Trastorno de Espectro Autista, presentan retraso mental. Koegel y Koegel (1995) indican que, si se realiza una intervención precoz e intensiva, un 70% a 75% de la población de niños con TEA inicialmente no verbal, pueden llegar a adquirir y desarrollar un cierto nivel de manejo del lenguaje oral. Por otro lado, tenemos que las alteraciones semántico - pragmáticas conforman la base en común de las dificultades lingüísticas y comunicativas de todos los niños que presentan TEA, y pueden interpretarse como la expresión en el código verbal de las alteraciones en coherencia central, Teoría de la Mente o en anomalías del desarrollo emocional.

Hoy en día, la intervención se dirige más a favorecer competencias comunicativas que competencias lingüísticas y, por tanto, hay una estrecha relación entre la intervención en el área social y la intervención en el área comunicativa. No obstante, al intervenir en esta última, debemos buscar promover estrategias de comunicación expresiva, funcional y generalizable, usando como vehículo de esa comunicación el soporte más adecuado al nivel del niño (ya sea la palabra, signos, pictogramas, actos simples, etc.).

Aunque son aspectos diferentes del desarrollo cognitivo, resulta sumamente difícil separar de manera tajante unos aspectos de otros; es decir,

la ToM y la función ejecutiva; atención conjunta y juego simbólico, ToM y el lenguaje; y las relaciones entre las capacidades lingüísticas y el sistema de coherencia central. Es un racimo de competencias íntimamente relacionadas y que no pueden ser desestimadas a la hora de intervenir en comunicación y lenguaje a lo largo del continuo autista.

Es importante conocer cuáles son los síntomas que se derivan directamente de las limitaciones en interacción social y en percepción del entorno propias del cuadro de TEA, como dificultad para comprender preguntas, interpretación literal de los mensajes sin tener en cuenta el contexto, inversión pronominal, ecolalia inmediata y diferida; conocer qué síntomas pueden derivarse de imitaciones cognitivas como falta de cohesión en la narración, confusiones entre unidades semánticas próximas; qué síntomas podrían derivarse de un déficit asociado como dislalias resistentes al tiempo, agramatismo, parafasias, déficit de evocación.

Por otra parte, hay que considerar que los niños con TEA presentan conductas comunicativas intencionales que resultan, muchas veces, difíciles de comprender para los adultos de su entorno. De este modo, el llanto, los berrinches o las conductas de escape y evitación pueden ser la forma en la que un niño con TEA comunica a los demás lo que desea en cada circunstancia, en ausencia de un recurso comunicativo de mayor complejidad. Todo programa de intervención debe reflejar la necesidad de aumentar progresivamente la complejidad del recurso de comunicación y la necesidad de ampliar las funciones comunicativas para las que cada recurso comunicativo es utilizado. Por ello, es importante enseñarles a utilizar conductas instrumentales para comunicarse, las mismas que pueden suponer un hito importante en aquellos niños que carecen de un sistema más eficaz de comunicación. Progresivamente, el aprendizaje de la conducta de señalar y de otros recursos comunicativos no verbales resulta fundamental para promover el acceso al lenguaje o, en su ausencia, para generar recursos que

faciliten el bienestar del niño y la posibilidad inestimable de comunicarse con los demás. En todo recurso comunicativo resulta importante la intención comunicativa de la persona con TEA al momento de utilizarlo, pues favorece que el niño se comunique sobre necesidades básicas, demande, niegue, o rechace objetos y muestre o comparta con los demás. Estos deben ser objetivos fundamentales en cualquier programa de intervención y deben generarse en ambientes naturales (hogar, escuela, comunidad), contemplando las características del niño, su nivel de desarrollo y el estado de ánimo en el que se encuentra en cada momento.

Si consideramos que las personas con TEA procesan de mejor manera la información visual y concreta en lugar de la información abstracta, y si tenemos en cuenta que el lenguaje nos exige un procesamiento eminentemente auditivo - secuencial y abstracto, llegamos a la conclusión que comprender y utilizar el lenguaje es un reto difícil para ellos, pero no imposible de lograr en el proceso terapéutico o en las escuelas. Es así que tenemos diferentes estrategias o instrumentos para apoyarnos como el SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación), que se utilizan en las personas con TEA priorizando el uso espontáneo y comunicativo del recurso comunicativo no verbal, para así no ser dependientes de la imitación. Los llamados Sistemas Alternativos de Comunicación han supuesto un enorme avance en la intervención. Otro recurso en el caso concreto del autismo es el programa de Comunicación Total (Schaeffer et al, 1980) que ha sido quizá el más utilizado y el que mejores resultados ha ofrecido. Este programa enfatiza la espontaneidad y el lenguaje expresivo y se estructura a través del aprendizaje de las funciones lingüísticas de: expresión de los deseos, referencia, conceptos de persona, petición de información, y abstracción, juego simbólico y conversación.

La falta de juego simbólico es un comportamiento particularmente significativo dentro de la sintomatología del autismo, donde las relaciones entre el juego simbólico, la

habilidad de mentalizar y la coherencia central son una necesidad clara para entender la falta de juego simbólico porque éste tiene un papel importante en el desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales. El juego simbólico requiere que el niño tenga la capacidad de mantener dos representaciones simultáneamente en su mente, la representación primaria que refleja el mundo real y la nueva identidad pretendida. Esta habilidad de realizar representaciones surge durante el segundo año de vida y es la que precede a la habilidad más avanzada de entender la mente de otras personas, que surge alrededor de los cuatro años. Los niños con TEA tienen un déficit en la Teoría de la Mente (que se refleja en la dificultad de mentalizar) y, por ende, dificultades en el juego simbólico (carecen de la capacidad de entender y producir pretensión). El juego funcional no es un problema porque no está sujeto a la necesidad de formar representaciones secundarias. Las representaciones primarias son suficientes para el juego funcional porque el mundo está representado como es.

Cada vez aumentan más los estudios de la relación entre los juegos de fantasía y las funciones ejecutivas, pero ninguno ha explorado la causalidad y la direccionalidad de dicha relación. Los juegos de pretensión involucran la adopción de ciertos guiones mentales (soy un dragón y debería mover mis brazos como si fueran alas) que no podrían utilizarse en la vida real, lo que significa que el sujeto debe adoptar selectivamente y cambiar de guiones y normas estándar de conducta. Basados en evidencias pasadas, la autora principal, Rachel Thibodeau y sus colegas, sospechaban “que es el elemento fantástico del juego de pretensión el responsable de poner en marcha el desarrollo de las funciones ejecutivas” (E. Jones y K. Feeley, 2011, p. 565).

El juego de pretensión le da al niño la posibilidad de ejercitar su imaginación y eso lo hace más valioso que los juegos rutinarios y dirigidos.

Los niños con TEA mejoran su capacidad de pretensión si son guiados o estimulados. Además, se ha demostrado que no tienen dificultades en

comprender el juego simbólico de otros. Se ha sugerido, entonces, que el impedimento selectivo de la producción espontánea de juego simbólico podría resultar de un déficit en la performance y, en particular, por una inhibición de respuesta, que interferiría en el poder actuar “como si”. La evidencia más reciente sugiere que hay una falta de competencia en el juego simbólico.

La Teoría de la Coherencia Central Débil propone que los individuos con autismo tienen una habilidad anómala para percibir partes o concentrarse en el detalle (procesamiento local), pero una habilidad empobrecida para percibir un todo (procesamiento global) con respecto a los individuos neurotípicos (lo cual tiene su correlato neurobiológico en la atípica disposición de las minicolumnas neuronales). Esta teoría puede explicar la pobre performance de los niños con autismo en tareas que involucran ToM. También podría explicar el impedimento de pretensión. Si los niños tienen dificultad en integrar varias piezas de información, es probable que fracasen en codificar y relacionar todas las claves cuando observan la pretensión de alguien más. Es

decir, pueden no entender el contexto en que actos no-literales son llevados a cabo. El juego funcional no representa un problema porque la comprensión correcta puede ser alcanzada simplemente por el conocimiento de los comportamientos convencionales asociados a objetos y situaciones. Es importante considerar la existencia de una relación entre el juego simbólico y el desarrollo del lenguaje, y más específicamente, que el lenguaje receptivo está relacionado al juego simbólico.

El lenguaje como la pretensión requieren representación secundaria, estos resultados respaldarían la hipótesis de la deficiencia simbólica. La simbolización afectada/impedida contribuye a déficits en el lenguaje, la pretensión y la mentalización. Los niños con TEA carecen de la competencia para realizar ciertas formas de pretensión. Es indudable que el tratamiento psicoeducativo, como consecuencia de la incorporación de los distintos hechos explicativos, ha experimentado un cualitativo y sustancial cambio que está mejorando significativamente la calidad de vida de las personas con TEA.

## REFERENCIAS

- Attwood, T. (2006). *El síndrome de Asperger*. España: Editorial Paidós.
- Castorina, J. y Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Editorial Paidós.
- Cuadrado, P. (2009). *Niños con autismo y TGD*. España: Editorial Síntesis.
- DiCicco-Bloom, L. et al. (2006). The Developmental Neurobiology of Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Neuroscience*, June 28, 26(26), pp. 6897, 6906.
- Explicaciones teóricas del Autismo (2006). *Una guía breve sobre los modelos psicológicos más recientes*. XIII Congreso Nacional AETAPI. Sevilla.
- Jones, E. y Feeley, K., Takacs, J. (2011). Enseñar respuestas espontáneas a niños con autismo. *Journal of Applied Behavior Analysis* 2007, 40, pp. 565-570.
- Lacobon, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Editorial KATZ.
- Téllez - Vargas, J. (2006). Teoría de la Mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en Psiquiatría Biológica*, Vol. 7.
- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la Teoría de la Mente? *Red Neurol.* 44 (8), pp. 479-489.
- Uta, F. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid. Editorial Alianza.
- Valdez, D. y Ruggieri, V. (2012). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Valdez, D. (2011). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Alque Grupo Editor.
- Verdejo - García, A. y Tirapu - Ustárroz, J. (2012). Neuropsicología clínica en perspectiva: retos futuros basados en desarrollos presentes. *Revista Neurol.* 54, pp. 180-186.



---

# LA IMPORTANCIA DEL CONTROL DE LAS EMOCIONES DE PADRES CON HIJOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

THE IMPORTANCE OF CHECKING THE  
EMOTIONS OF PARENTS WITH CHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Gladys Lily Amparo Reyes Cortijo

[gabrielgila3012@gmail.com](mailto:gabrielgila3012@gmail.com)

## RESUMEN

El siguiente artículo espera mencionar de una manera breve las emociones que a menudo presentan los padres de niños y niñas con autismo. Algunos de los estados emocionales que presentan estos padres, conforme transcurren los días, meses y años, influyen en el avance emocional de sus hijos, por lo que me parece importante que se brinde el apoyo emocional a corto y largo plazo.

Antes de iniciar la redacción de este artículo realicé una encuesta de una sola pregunta entre personas de mi entorno sobre el autismo. Todas ellas elegidas al azar con dos únicos puntos en común, los cuales eran que ninguna de ellas tuviera hijos y que no tengan estudios en docencia, psicología o afines.

Ante la pregunta: ¿cómo tomarías la noticia de que tu hijo es autista?, estas fueron algunas de las respuestas que recibí: "en mi familia no tenemos ese problema", "mi esposo y yo somos jóvenes", "no me quedaría con un solo resultado", "para eso se planifica", entre otras.

Personalmente, todas esas respuestas son naturales del ser humano: la negación, la resiliencia, la pena, etc., por lo que considero aceptable todas sus respuestas dado que desconocen los conceptos, teorías o estudios sobre el TEA.

En este artículo mencionaremos algunos conceptos importantes que nos darán una idea sobre el TEA y las emociones que embargan a los padres de los niños y niñas que lo tienen.

## PALABRAS CLAVE

TEA, autismo, emociones, padres.

## ABSTRACT

The following article hopes to briefly mention the emotions that parents of children with autism usually present. Some of the emotional states of these parents, as the days, months and years pass, influence the emotional progress of their children, therefore it is important to provide emotional support in the short and long term.

Before starting the writing of this article, I conducted a survey of a single question among people around me about autism. All of them randomly chosen with only two unique points in common, neither of them has children, nor studies in teaching, psychology or similar.

Before the question: how would you take the news that your child is autistic?, these were some of the answers I received: "we do not have that problem in my family", "my husband and I are young", "I would not be satisfied with a single result", "for that we planned", among others.

Personally, all these responses are natural of the human being: denial, resilience, shame, etc., that is why I consider acceptable all their answers since they do not know the concepts, theories or studies on ASD.

In this article it will mention some important concepts that will give us an idea about ASD and the emotions that affect the parents of the children who have it.

## KEYWORDS

ASD, autism, emotions, parents.

Actualidad existen estudios sobre el comportamiento de los niños y niñas con TEA. A pesar de los grandes avances sabemos que aún nos falta mucho por seguir investigando a favor de los niños y niñas que tienen este trastorno.

Desde 1938, nos ha llamado la atención un número de niños, cuyas características difieren, de forma tan peculiar, de todo lo descrito hasta ahora, que cada caso merece y esperamos que alguna vez reciban una consideración detallada de sus fascinantes peculiaridades. (Kanner, 1943, p. 217)

Kanner también realizó investigaciones sobre el comportamiento de los padres referente a sus hijos con TEA; sin embargo, se centró en el compartimiento de la madre que en 1943 las llamó "madres nevera", que describía que la falta de contacto con las personas de los niños con TEA se debía a la soledad emocional causada por la madre. Esta teoría dejada de lado mucho después por el mismo Kanner, quien aceptó haberse equivocado. Sin embargo, condenó a muchas madres dado que eran culpadas por la sociedad.

## 1. La importancia de estar bien formados e informados

Existe un proceso de duelo que pasan los padres de los niños que son diagnosticados con TEA; para que este sea más corto, los padres de familia

deberán informarse y recibir ayuda de fuentes de calidad, profesionales con experiencia, dado que necesitan prepararse para tomar las mejores decisiones en torno a su hijo o hija.

Este conocimiento será vital en el momento de defender los derechos de su hijo o hija, ayudará a saber cómo actuar en situaciones de la vida diaria, lo que causará que toda la familia se involucre en el proceso de adaptación del niño o niña con TEA.

Sabemos que los niños pasan más tiempo con la familia, por eso muchas veces es importante que los padres sean los primeros en tener mayor conocimiento y, a la vez, el mejor soporte para que ellos lo puedan replicar a los demás miembros de la familia.

## 2. Resoluciones y leyes a favor del TEA a nivel mundial y en Perú

De acuerdo con lo escrito anteriormente, los padres de niños y niñas con TEA deben conocer los derechos de sus hijos para actuar con responsabilidad. A continuación, mencionaremos la resolución de la OMS y la ley del Estado Peruano que protege a la persona con TEA.

En mayo del 2014, la 57ª Asamblea Mundial de la Salud aprobó la resolución titulada “Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista”, que fue apoyada por más de 60 países.

La resolución insta a la OMS a colaborar con los Estados Miembros y organismos asociados en el fortalecimiento de las capacidades nacionales para abordar los TEA y otros problemas del desarrollo.

En el Perú existe la Ley de protección de las personas con trastorno del espectro autista (TEA), Ley N° 30150, Artículo 1, Objeto de la Ley. Esta Ley tiene por objeto establecer un régimen legal que fomente la detección y diagnóstico precoz, la intervención temprana, la protección de la salud, la educación integral, la capacitación profesional y la inserción laboral y social de las personas con trastorno del espectro autista (TEA), al amparo de lo dispuesto por el artículo 7 de la Constitución Política del

Perú y de la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973.

## 3. Definición de Autismo

Kanner lo define como un trastorno de tres áreas fundamentales:

- Un trastorno de las relaciones interpersonales.
- Problemas de la comunicación y el lenguaje.
- Rigidez mental y comportamental.

La Organización Mundial de La Salud en el 2017, indica que: “Los TEA son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo” (p. 38).

Tabla 1

### Criterios diagnósticos del DSM-IV para el trastorno autista

- A. Un total de 6 (o más) ítems de (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1) y uno de (2) y de (3):
- (1) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:
    - (a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son: contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
    - (b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
    - (c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (por ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
    - (d) Falta de reciprocidad social o emocional.
  - (2) Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por una de las siguientes características:

- (a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).
- (b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- (c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
- (d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imaginativo social propio del nivel de desarrollo.
- (3) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados manifestados por lo menos en una de las siguientes características:
- (a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés y que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- (b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- (c) Manierismos motores estereotipados y repetitivos (ej.: aleteo o giro de las manos o los dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
- (d) Preocupación persistente por partes de objetos.

- B. Retraso o funcionamiento anormal en al menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: (1) interacción social, (2) lenguaje utilizado en la comunicación social, o (3) juego simbólico o imaginativo.
- C. El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

Fuente: Juan Amodia de la Riva y Ma. Auxiliadora Andrés Fraile.

#### 4. Definición de emociones

Según Piaget, las personas en el desarrollo cognitivo reorganizan progresivamente los procesos mentales, desde niños vamos

asimilando una comprensión básica del mundo que nos rodea.

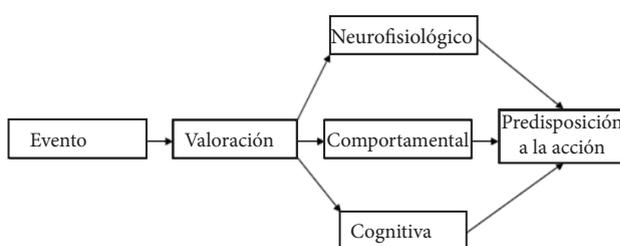
Las personas con inteligencia emocional son capaces de identificar sus propias emociones, manejar sus reacciones emocionales, aceptarse a sí mismos y a los demás, desarrollan autocontrol y empatía y tienen una alta capacidad para resolver problemas.

Según LeDoux, el estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas, meses y años.

Frijda afirma, que las emociones nos dicen qué hechos son verdaderamente importantes en nuestra vida.

Figura 1

#### Concepto de emoción



Fuente: Rafael Bisquerra.

#### 5. Respuestas emocionales ante la crisis de tener un hijo con autismo

Según Holroyd y McArthur, las crisis emocionales de los padres que tienen hijos e hijas con TEA provocan mayor estrés en los padres que los que tienen hijos e hijas con Síndrome de Down.

Los padres de niños y niñas con TEA, según las investigaciones de Bristol, pasarán por las siguientes fases durante las crisis graves que sufran sus hijos e hijas:

- Fase de shock o conmoción.
- Fase de depresión, pensamientos negativos sobre el futuro.
- Fase de reacción, puede manifestarse con rechazo o sobreprotección.

- Fase de realidad adaptación, actuaciones realistas.

Tener conocimiento de estas fases o procesos es importante para que el padre de familia utilice las estrategias necesarias para alcanzar objetivos relacionados a sus hijos e hijas, tales como modificar la conducta, identificar aquello que le produzca estrés y reducirlo.

## CONCLUSIONES

Para responder la pregunta que realicé ¿cómo tomarías la noticia de que tu hijo es autista?, es necesario comentar que ninguna persona

está preparada teórica y emocionalmente para enfrentar este tipo de noticia.

Las teorías sobre las emociones nos dicen que estas se obtienen a lo largo de nuestras vidas y por experiencias estas se adquieren y desarrollan según nuestro grado de madurez.

Recibir la noticia te obliga a prepararte en menor tiempo, en obtener conocimientos necesarios para afrontar la nueva etapa como ser humano.

Entender que no tenemos un problema, sino que tenemos la oportunidad de aprender a entender a nuestro hijo o hija con TEA.

## REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2018). *Concepto-emoción*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html>
- Garrido, S. (2014). *Desarrollo Socio-emocional: algunas teorías*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/sandragarrido71/desarrollo-socioemocional-algunas-teorias>
- Kanner, L. (1935). *Child Psychiatry*. (Traducción castellana: Psiquiatría infantil). Buenos Aires, Argentina: Siglo XX.
- Maseda, M. (2013). El autismo y las emociones. *La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional*. Curs 2012-2013 Projecte final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar. Universidad de Barcelona, España.
- Palomo, R. (2017). *Autismo - Teorías explicativas actuales*. Madrid, España: Alianzas editoriales.

---

# EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTENOR ORREGO ESPINOZA, SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA

THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL  
PROJECT AND ITS RELATIONSHIP WITH THE  
QUALITY EDUCATIONAL MANAGEMENT  
OF EDUCATIONAL INSTITUTION ANTENOR  
ORREGO ESPINOZA, SAN JUAN DE  
LURIGANCHO - LIMA

Dilcia María Vicente Fernández  
[dilciavic@yahoo.es](mailto:dilciavic@yahoo.es)

---

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general determinar la relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad.

Es una investigación que corresponde al tipo de estudio básico en razón que sus resultados enriquecen el conocimiento científico en educación. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional debido a que establece relación entre dos variables: Proyecto Educativo Institucional y Gestión Educativa de Calidad. La muestra estuvo conformada por 165 personas: 3 directivos, 3 administrativos y/o personal de servicio, 11 docentes del nivel primaria, 16 docentes del nivel secundaria, 66 estudiantes del 4to. año de secundaria y 66 padres de familia de los estudiantes. El tamaño muestral fue elegido de forma intencional no probabilística.

## PALABRAS CLAVE

Proyecto, institucional, gestión, educativa, calidad.

## ABSTRACT

The present research has a general objective to determine the relation that exists between the Institutional Educational Project with the Educational Quality Management.

It is a research that belongs to the type of basic study because its results enrich the scientific knowledge in education. It is descriptive level and assumes the correlational design because it establishes a relationship between two variables: Institutional Educational Project and Quality Educational Management. The sample consisted of 165 people: 3 managers, 3 administrative and/ or personal staff, 11 teachers at the primary level, 16 teachers at the secondary level, 66 students at the 4th level of high school and 66 parents of the students. The sample size was chosen intentionally non-probabilistic.

## KEYWORDS

Project, institutional, management, educational, quality.

El estudio parte del problema de una inadecuada formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), un proyecto sesgado y sin considerar los lineamientos estratégicos actuales, la participación sumamente importante de los actores educativos, el diagnóstico de la realidad, entre otros. Por lo tanto, es el documento de gestión principal en cuyo interior se plasma de manera teórica las acciones o estrategias a realizarse para determinado periodo, conduciendo la vida institucional de manera sistemática, planificada, eficiente y eficaz. Según lo que plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ministerio de Educación, 2011), “El PEI es un instrumento de gestión de la institución educativa a mediano y largo plazo, enmarcado dentro del proyecto educativo nacional. Define la identidad de la institución educativa y ayuda a orientar, conducir y definir la vida institucional” (p. 57).

Si un Proyecto Educativo Institucional carece de las características arriba mencionadas, la vida o trayectoria a seguir dentro de la institución educativa será desorganizada, endeble y no

podrá cumplir con sus objetivos institucionales planteados. Todo lo dicho se lleva a la práctica a través de la gestión educativa; es decir, si tenemos una buena planificación estratégica, podremos lograr una gestión educativa de calidad. Por lo cual, consideramos la correlación de estas dos variables, una conlleva a la otra, siempre y cuando todos los actores educativos funcionen como un engranaje y luchan por objetivos comunes, sin descuidar que el fin último es la transformación y el aprendizaje de los niños y adolescentes.

Benno (1996), manifestó que:

La calidad de la gestión educativa es una de las variables que explica la calidad de la educación en sí misma (...). De ser así, la administración cerrada y jerárquica debe dar lugar a la gestión horizontal, con la utilización progresiva de redes interactivas de organización y administración que facilitan la acción cooperativa y la comunicación interna y externa. La acción individual debe incorporarse a la acción colectiva mediante una nueva ética de cooperación y participación ciudadana. (...). (p. 37)

En síntesis, el presente estudio tiene el propósito de determinar la relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la I. E. Antenor Orrego Espinoza, SJL. Para ello, se formuló el problema de investigación basado en una interrogante: ¿Cuál es la relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la Institución Educativa Antenor Orrego Espinoza, San Juan de Lurigancho - Lima? Ante este problema, se formuló la siguiente hipótesis: Existe la relación directa y significativa entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad.

Se hallaron estudios realizados a nivel nacional, entre los principales se menciona a: Ibarra (2012), en su tesis de maestría titulada: Planeamiento estratégico y su relación con la gestión de la calidad de la Institución Educativa Kumamoto I

Nº 3092 - Puente Piedra - Lima. Asimismo, se hallaron estudios en el extranjero, tal es el caso de Fuentes (2009), en su tesis de maestría: La Gestión Escolar y la Calidad de la Educación Secundaria (Universidad Pedagógica Nacional de México). Y en Ramírez (2012), en su tesis de maestría: Modelo de Gestión Estratégico y su Aplicación al Proyecto Educativo Institucional en el Instituto Tecnológico de Música “San Lorenzo”, de la Parroquia Rural San Lorenzo, Cantón Guaranda, Provincia Bolívar, Periodo (Universidad Estatal de Bolívar de Ecuador).

En cuanto a la revisión de la literatura en la fundamentación teórica y científica, en lo que respecta a la variable Proyecto Educativo Institucional, se puede definir según Rimari (2001):

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) es un instrumento técnico y político que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta educacional y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarla. Ella contiene en forma explícita principios y objetivos de orden filosófico, político, y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración. Tiene como finalidad el mejoramiento progresivo de los procesos de aprendizaje (...). (p. 62)

En ese sentido, el PEI comprende cinco dimensiones, las cuales deben englobar en su totalidad la direccionalidad de la institución educativa, y son: identidad de la institución educativa, análisis situacional, propuesta de gestión, propuesta pedagógica y la participación de los actores educativos.

En cuanto a la segunda variable denominada Gestión Educativa de Calidad, según Sander (1996), quien manifestó en su documento *Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa: democracia y Calidad*: “(...) la calidad de la gestión educativa es una de las variables que explican la calidad de la educación en sí misma (...)” (p. 37).

Simultáneamente, la calidad de los insumos, de los procesos administrativos y laborales y de sus resultados, en base a un sistema de evaluación cualitativa permanente que abarca a todos los participantes y beneficiarios a lo largo del proceso de gestión.

Las dimensiones estudiadas de la segunda variable fueron cuatro: la dimensión institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria.

## 1. Marco teórico

### 1.1 Proyecto Educativo Institucional

Cabe resaltar que el Proyecto Educativo Institucional debe responder a las necesidades y aspiraciones de toda la comunidad educativa, y plantear de manera consistente las estrategias a desarrollar para afrontar las debilidades y amenazas que rodean a toda institución educativa. En ese sentido, los mismos autores, Miranda y Olano (1999), manifestaron que en “el proyecto educativo se expresa de manera explícita y ordenada la utopía que una colectividad educativa desea lograr para responder a las necesidades y aspiraciones de una comunidad determinada (...)” (p. 6).

Se abarcó las siguientes dimensiones referidas al Proyecto Educativo Institucional, estas cinco dimensiones deben estar comprendidas dentro de un verdadero Proyecto Educativo Institucional.

#### a. Identidad de la institución educativa

Primer punto esencial que hace que cada institución educativa se diferencie de otras. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Ministerio de Educación, 2011):

Se define a partir de los antecedentes de la institución educativa, como institución (historia)... Está conformada por: “La reseña histórica”, reúne el proceso histórico de la institución desde su fundación, presentando los

momentos significativos por los que ha atravesado a lo largo de los años de su existencia. “La cultura institucional”, es el conjunto de valores y creencias compartidas por los miembros de una institución que se reflejan en sus actividades y en su comportamiento e identifican la naturaleza de la misma. Comprende la tradición, la unidad, el sentido de pertenencia y la reciprocidad. “La filosofía institucional”, es una integración de principios, criterios y valores que sirven de fundamento epistemológico, antropológico, cultural, social, educativo, afectivo y moral a una institución educativa. La identidad de la Institución Educativa va a estar sintetizada en la misión y visión institucional. (p. 59)

#### b. Análisis situacional

Para tener una gestión educativa de calidad se requiere conocer las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades con las que contamos; es decir, tener siempre una evaluación interna y externa, que nos permita definir nuestra ventaja competitiva y la búsqueda de herramientas dentro del proceso de mejora continua. En este sentido, la institución educativa debe realizar su proceso de autoevaluación, lo cual le permitirá detectar puntos claves de mejora.

En resumen, realizar un correcto análisis situacional solo le traerá grandes beneficios a la escuela, tales como comprender mejor la realidad, analizar los puntos críticos e identificar las necesidades, así como el establecimiento de las relaciones o alianzas pertinentes. Por lo tanto, si tenemos un adecuado análisis situacional, los objetivos estratégicos estarán alineados al logro de la misión.

#### c. Propuesta de gestión

Es la concretización de todo, es mediante la cual se plantea efectuar todo lo anteriormente idealizado, para que se lleve a cabo el modelo

educativo de la institución. Todo ello está interrelacionado tanto con la misión, visión, valores y objetivos planteados, nada puede estar desarticulado, debido a que la institución educativa camina en una sola dirección, la cual debe ser brindar la mejor educación.

#### **d. Propuesta pedagógica**

La cual orientará y son las directrices para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje que planteará la Institución Educativa.

El Ministerio de Educación de Guatemala, Dirección General de Acreditación y Certificación –DIGEACE– en su obra *Manual para la Elaboración del Proyecto Educativo Institucional - PEI* (2008), señaló:

La construcción de la propuesta pedagógica requiere de un posicionamiento epistemológico, lógico y ético coherente que fundamenta y orienta los procesos educativos y formativos (...). En esta construcción es importante que la escuela reflexione y analice las implicaciones que tendrá el haber decidido por determinada teoría, enfoque y modelo pedagógico, puesto que conlleva una determinada concepción del conocimiento, sociedad, del ser humano, de educación y formación, entre otras. (p. 32)

#### **e. Participación de los actores educativos**

Para la formulación del Proyecto Educativo Institucional se requiere la participación de todos los actores educativos, no solo de un grupo directivo, recordemos que el PEI es considerado también un proyecto social, ellos tienen que ser escuchados y sus opiniones tomadas en cuenta. En ese sentido, la participación activa de los docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y apoderados, constituye un elemento esencial en la construcción y consolidación de lo que llamamos comunidad educativa, al permitir el encuentro, articulación y reconocimiento

de las personas desde sus distintos roles y funciones.

#### **1.2 Gestión educativa de calidad**

La otra variable estudiada, es la gestión educativa de calidad; en ese sentido, Lepeley (2001), planteó: “la gestión de calidad tiene fundamento en la satisfacción de las necesidades de los clientes externos, pero asume que esas necesidades no podrán ser satisfechas a menos que los ‘clientes internos’ sientan que la organización satisface sus necesidades” (p. 15).

Es de suma importancia que los *clientes internos* de una institución educativa estén comprometidos e identificados con la escuela, y que sus objetivos estén alineados con los objetivos institucionales, solo de esa manera y tal como lo señala el autor anterior, se podrá llevar a cabo una gestión educativa de calidad.

Según el IPEBA (2013), en su documento: ¿Qué y cómo evaluamos la Gestión de la Institución Educativa?, señaló:

Para alcanzar la calidad educativa, las instituciones educativas necesitan reflexionar sobre las metas que se proponen alcanzar, identificar y priorizar los desafíos que requieren superar para lograrlas e implementar mecanismos institucionales que les permita dirigir sus acciones a la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar que todos sus estudiantes alcancen una formación integral. Se entiende, entonces, por gestión educativa, como la capacidad que tiene la institución para dirigir sus procesos, recursos y toma de decisiones, en función a la mejora permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro de la formación integral de todos los estudiantes que atiende. (p. 12)

Destaco de la cita anterior los siguientes términos: mejora permanente, se refiere al proceso de mejora continua que se debe llevar a

cabo teniendo como modelo el ciclo de Deming y siguiendo los cuatro procesos se puede optar por una gestión educativa de calidad. Por otro lado, hace énfasis en la dirección de los recursos para la correcta toma de decisiones a favor del fin último que es la educación integral de la comunidad.

La variable **Gestión educativa de calidad** fue estudiada en sus cuatro dimensiones:

#### **a. Dimensión institucional**

Se entiende como la forma de organizarse de una institución educativa, ello incluye funciones, horarios, distribución de las tareas, así como las actividades o ceremonias en las cuales participan todos los actores educativos, constituyendo todo ello el estilo institucional que, junto a la misión y visión, lo diferencia de otras instituciones.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación (2011), señaló: “esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y el análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada escuela dan cuenta de un estilo de funcionamiento” (p. 35).

#### **b. Dimensión pedagógica**

La dimensión pedagógica curricular ocupa un papel medular en la gestión de la institución, debido a que es preciso focalizar los quehaceres de todas las dimensiones en torno a los aspectos académicos, referidos al enseñar y al aprender, objetivo fundamental para la vida de la institución.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación (2011), señaló:

Se refiere al proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la conforman: la enseñanza-aprendizaje. La concepción

incluye el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el proyecto curricular (PCI), las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos. Comprende también la labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras. (p. 36)

#### **c. Dimensión administrativa**

Las acciones de la dimensión administrativa se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además de garantizar acciones de seguridad e higiene y control de la información relativa a todos los actores de la escuela, cumplimiento de la normatividad, así como la relación con la supervisión escolar en sus funciones de enlace entre las normas y disposiciones de la autoridad administrativa.

#### **d. Dimensión comunitaria**

La escuela y la comunidad se encuentran en constante interacción, una no puede estar alejada de la otra, son un complemento. Si la escuela se desligara de la comunidad no tendría sentido su razón de existir, ya que ella forma y moldea a los ciudadanos de determinada comunidad.

### **2. Metodología**

En cuanto a la metodología, se ubica a este estudio dentro del enfoque cuantitativo; en referencia al tipo de estudio, se encuentra dentro del tipo básico. “El diseño de investigación de este estudio es considerado dentro del diseño descriptivo correlacional, ya que describiremos la relación del fenómeno de

la situación actual”, como afirma Hernández et al. (2010, p. 149). No Experimental, porque son “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural, para después analizarlos”. Transaccional, porque los “datos se van a recolectar en un solo momento, en un tiempo único y, con un único propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 151).

Como instrumentos para la medición tenemos el Cuestionario que tiene por objetivo recoger información para determinar la relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la I. E. “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.

### 3. Presentación y análisis de resultados

En este apartado se presenta el resultado que se obtuvo con la aplicación de los cuestionarios tanto a la variable Proyecto Educativo Institucional como a Gestión Educativa de Calidad, en la muestra de 165 personas, en la I. E. “Antenor Orrego Espinoza”, San Juan de Lurigancho - Lima. El objeto de evaluación de esta investigación es:

- Determinar la relación que existe entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la I. E. “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.

El análisis que se hace de los resultados es descriptivo, cuantitativo e interpretativo.

- Contrastación de Hipótesis General

**Ho: No existe relación directa y significativa** entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la I. E. “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.

**Ha: Existe relación directa y significativa** entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la I. E. “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.

Tabla 1

### Correlación hipótesis general

Correlaciones		Proyecto Educativo Institucional	Gestión Educativa de Calidad
Proyecto Educativo Institucional	Coefficiente de correlación de Pearson	1,000	,885*
	Sig. (bilateral)	.	,019
Gestión Educativa de Calidad	N	165	165
	Coefficiente de correlación de Pearson	,885*	1,000
	Sig. (bilateral)	,019	.
	N	165	165

### INTERPRETACIÓN

El resultado del coeficiente de correlación de Pearson es igual a **0,885**, los que de acuerdo a la tabla de interpretación que puede tener una variación de entre -1,00 a +1,00, por lo que se determina que *existe una alta correlación positiva de la variable independiente: Proyecto Educativo Institucional sobre la variable dependiente: Gestión Educativa de Calidad* y de acuerdo a los resultados de la correlación de Pearson donde indica que el p valor (sig = 0,019) es menor que 0,05; entonces, se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis alternativa (Ha).

### CONCLUSIONES

- En la presente investigación, se contestó la hipótesis general que sí existe relación directa y significativa entre el Proyecto Educativo Institucional con la Gestión Educativa de Calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, SJL - 2014, un nivel de 0.85, lo que, de acuerdo a la tabla de interpretación, se puede tener una variación de entre -1,00 a +1,00; por lo que se determina que existe una alta correlación positiva. Y que, de acuerdo a los resultados de la correlación de Pearson, el cual indica que el p valor (sig = 0,019) es menor que 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general.
- Se halló una correlación significativa de nivel 0.878, la significancia de 0.74, si es menor que 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se

- acepta la hipótesis alternativa. Se afirma que existe correlación positiva considerable entre la dimensión identidad de la institución con la gestión educativa de calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.
- Se halló una correlación positiva de  $r = 0.883$ , la significancia es  $p = 0,001 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se afirma que existe una correlación significativa entre el análisis situacional con la gestión educativa de calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.
  - Se halló una correlación significativa de nivel de  $0,808$ , la significancia es  $p = 0,002 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se afirma que existe una correlación positiva entre la propuesta de gestión con la gestión educativa de calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.
  - Se halló una correlación significativa de nivel de  $0,857$ , la significancia es  $p = 0,024 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se afirma que existe una alta correlación positiva entre la propuesta pedagógica con la gestión educativa de calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.
  - Se halló una correlación significativa de nivel de  $0,743$ , la significancia es  $p = 0,024 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se demuestra que existe una alta correlación positiva entre la participación de los actores educativos con la gestión educativa de calidad de la Institución Educativa “Antenor Orrego Espinoza”, SJL.

## REFERENCIAS

- Benno, S. (1996). Nuevas Tendencias en la gestión educativa: Democracia y calidad. *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, V. 40, N° 1-3. pp. 29-40.
- Fuentes, J. (2009). *La gestión escolar y la calidad de la educación secundaria*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de México. Recuperado de: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/26714.pdf>
- Ibarra, A. (2012). *Planeamiento estratégico y su relación con la gestión de la calidad de la Institución Educativa Kumamoto I N° 3092 - Puente Piedra - Lima 2011*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1674>
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica - IPEBA (2013). *¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa? Matriz y guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de educación básica regular*. Lima, Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- Lepeley, M. (2001). *Gestión y Calidad en Educación - Un Modelo de Evaluación*. Santiago de Chile: Editorial Mc. Graw Hill. pp. 4, 12, 66.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2008). *Manual para la elaboración del proyecto educativo institucional - PEI*. Guatemala: Dirección General de Acreditación y Certificación - DIGEACE - Ministerio de Educación.
- Miranda, A. y Olano, E. (1999). *Proyecto Educativo Institucional Estratégico. Serie Innovaciones Educativas - Instituto de Pedagogía Popular*. Lima - Perú.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima, Perú: Lance.
- Ramírez, V. (2012). *Modelo de gestión estratégico y su aplicación al proyecto educativo institucional en el Instituto Tecnológico de Música San Lorenzo*. Tesis de Maestría, Universidad Estatal de Bolívar de Ecuador. Recuperado de: <http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/1008/1/151%20P.pdf>
- Rimari, M. (2001). *Planeamiento estratégico*. Callao: PAME.

---

# LOS CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE COMUNICACIÓN DEL V CICLO

## THE QUALITY CRITERIA OF THE SCHOOL TEXTS OF COMMUNICATION OF THE V CYCLE

Maricela Laiza Cruz  
[10060146@unmsm.edu.pe](mailto:10060146@unmsm.edu.pe)

---

### RESUMEN

En este artículo evaluaremos la calidad del texto escolar de Comunicación Primaria del V ciclo, estos textos los proporciona el MINEDU, con el fin de demostrar el cumplimiento parcial de los indicadores de calidad y las implicancias que tiene para el logro de los aprendizajes.

### PALABRAS CLAVE

Calidad, evaluación, texto escolar, indicadores, aprendizaje.

### ABSTRACT

In this article we will evaluate the quality of the school text of primary communication of the V cycle, these texts are provided by the MINEDU, in order to demonstrate the partial fulfillment of the quality indicators and the implications that it has for the achievement of the learning.

### KEYWORDS

Quality, evaluation, school text, indicators, learning.

La calidad del texto escolar puede enfocarse desde varias miradas, una de ellas es entenderla como una “sumatoria de características o aquella propuesta que responda a las expectativas de los usuarios y satisface sus necesidades e intereses” (Mejía, 1989, p. 6). Por tal motivo, será necesario conocer qué requieren tanto estudiantes como docentes, porque ellos son los usuarios. Además, se entiende que el producto u objeto que en este caso es el libro, debe cumplir un conjunto de características o propiedades, el cual debe suplir dicha necesidad del profesor que lo escoge; de la misma manera, el estudiante, quien lo emplea como un instrumento que le ayudará a facilitar el proceso de aprendizaje.

En este trabajo de investigación se evaluará la calidad de los textos escolares de Comunicación del V ciclo, los cuales proporciona el Estado a los estudiantes de instituciones públicas. Por tanto, será necesario establecer un conjunto de dimensiones que nos permita evaluar si un texto escolar es de calidad. Por ello, hemos considerado

los criterios que propone el MINEDU (2012) en la “Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares” para determinar si un texto es de calidad: Alineamiento con el currículo y el enfoque pedagógico, Contenidos, Tratamiento pedagógico, Características físicas y de formato.

Estos indicadores son concretos y medibles; además, hacen posible que se evalúe de manera precisa si el texto escolar cumple o no con los diversos criterios pedagógicos.

De ello se desprende que el concepto calidad de texto está ligado a presentar o cumplir con un conjunto de criterios pedagógicos. Estos guardan relación con la propuesta de Stevenson (2004), la cual lo plantea en su libro *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*, quien los denomina dimensiones que debe presentar un texto escolar, descritos a continuación:

- Los requerimientos formales (características del libro como objeto físico).
- Los ordenadores y propuesta gráfica (aspectos del diseño).
- El desarrollo curricular.
- El enfoque educativo - constructivista.
- La propuesta metodológica constructivista.
- El desarrollo de objetivos transversales.

Tener en cuenta que dicha autora hace alusión a la evaluación de textos escolares, la cual está relacionada con la calidad, ya que en la evaluación permite recoger información acerca de las características o propiedades del libro, además de examinar el grado de adecuación que presentan dichas características con los criterios pedagógicos; así lo mencionaba De Ketelle. (Gómez, Álzate y Geoffrey, 2009, p. 32)

Otra de las propuestas en común con las ya mencionadas es la de Mejía Botero (1991), en su investigación “Evaluación de la calidad de los textos escolares”, quien propone un conjunto de propiedades o indicadores que debe presentar

un texto escolar de calidad. Estos son los siguientes: Lenguaje escrito idiomáticamente correcto y adaptado al usuario; Lenguaje gráfico apropiado; Contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar; Tratamiento pedagógico de los temas presentados; Relación estrecha entre las prácticas curriculares y programáticas; Conjunto de valores positivos; Rasgos físicos o materiales.

## 1. Dimensiones de la calidad del texto escolar

### 1.1 Lenguaje escrito idiomáticamente correcto y adaptado al usuario

Esta dimensión propuesta por Mejía (1991), hace alusión al vocabulario empleado en el texto, el cual debe estar acorde a la preparación, edad y uso del estudiante; también al empleo correcto o adecuado de la escritura, la cual no debe presentar errores ortográficos; el texto debe ser claro, preciso y sencillo; la extensión o complejidad de las oraciones o párrafos deben facilitar la lectura; el uso de la terminología técnica debe ser moderado propio a cada asignatura.

Dicho indicador se relaciona con lo propuesto por el MINEDU (2012), el cual lo considera como un criterio de “Contenido” y alude de la misma manera a considerar las normas ortográficas y gramaticales; además, Stevenson (2004) lo entiende de la misma forma solo que lo inserta en la dimensión de “Desarrollo curricular” y dentro del indicador de “Lenguaje”, a ello le añade que las dificultades léxicas que presente el estudiante se pueden resolver por el contexto.

### 1.2 Lenguaje gráfico apropiado

En esta dimensión, Mejía (1991) hace alusión a las imágenes, las cuales son textos cargados de significado; por ello, es importante que aparezcan en un texto con la finalidad de complementar las ideas. Además, las ilustraciones deben evidenciar la unión entre lo didáctico y lo artístico, como también proporcionar elementos informativos, a la par motivadores; por tanto, deben tener un tamaño adecuado y guardar relación con la realidad.

Este indicador se relaciona directamente con la propuesta del MINEDU (2012), ya que lo considera como parte de su criterio “Características físicas y de formato”, el cual alude a la nitidez, el tamaño adecuado y la función pedagógica que deben cumplir las imágenes en relación al texto. De la misma manera, Stevenson (2004) hace referencia a lo mismo solo que llama a dicho criterio “Los ordenadores y propuesta gráfica”, al cual le añade que debe haber variedad de imágenes (ilustraciones, fotografías, infografías, mapas, etc.) con buena nitidez. También tenemos que tener en cuenta la pertinencia que deben presentar las imágenes, de acuerdo a la edad del estudiante. Por último, estas deben cumplir un papel evaluador; es decir, deben plantear problemas o interrogantes.

### 1.3 Contenido del texto

Esta dimensión propuesta por Mejía (1991), hace referencia a la información que brinda el texto, la cual debe ser actualizada y específica; además, el contenido debe ser coherente, organizado y progresivo de acuerdo al grado de escolaridad del estudiante. Dicha información tiene que ser veraz, objetiva y válida; asimismo, estar acorde a lo que el alumno pueda procesar.

También cabe recalcar que el contenido que se desarrolle debe tener presente el tiempo en el cual se llevará a cabo durante el año escolar; los temas tratados deben relacionarse a lo largo de las diversas secciones, además de presentar una interrelación con otras asignaturas. A ello, añadir que los títulos y subtítulos de los contenidos deben ser motivadores y significativos. Dichos indicadores los ha considerado de la misma manera el MINEDU (2012), en su criterio de “Contenidos” e igualmente Mejía (1991). Debido a que coinciden en que el texto debe ser claro, preciso y pertinente al grado del estudiante y tener en cuenta la jerarquización de los temas. Además, el MINEDU (2012) complementa al añadir lo siguiente: El texto escolar no presenta información, imágenes o actividades que fomenten estereotipos o alguna forma de exclusión, ya sea por género, discapacidad,

religión, grupo étnico, lugar de origen, nivel socio económico, entre otros. De la misma manera, el contenido no fomenta ni alienta ningún tipo de violencia.

Estos contenidos son pertinentes para el grado. También es necesario que el texto escolar presente la hoja de créditos donde se haga mención a la editorial, la cual se hace responsable por los contenidos brindados; a ello, es de gran importancia que se presenten las referencias bibliográficas y de Internet que se emplearon para la elaboración del material. A la par, se debe sugerir fuentes de información que ayuden a ampliar los contenidos desarrollados.

De la misma forma, Stevenson (2004) coincide con el indicador de contenidos, en su dimensión “El desarrollo curricular”, con lo mencionado por Mejía y el MINEDU. A ello, le agrega que los contenidos deben estar contextualizados y posibilitar la aplicabilidad a otros contextos; asimismo, tienen que ayudar a aclarar y ejemplificar.

## 2. Tratamiento pedagógico

Dicha dimensión propuesta por Mejía (1991), considera al texto como una herramienta de trabajo, la cual ayudará a guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Por tanto, es necesario que el texto escolar fomente la participación activa de los estudiantes; además, de incentivar que estos formulen sus propios conceptos y no repitan la información tal cual. Para ello, se debe motivar al estudiante hacia el aprendizaje con el fin de que se muestre interesado a trabajar con su texto.

También es necesario que el texto presente actividades variadas, las cuales promuevan una relación entre lo aprendido y las situaciones reales. Estas pueden realizarse tanto dentro como fuera del aula; a la par, propiciar el trabajo individual y en equipo. Del mismo modo, el texto debe estimular la creatividad, el razonamiento, el análisis y el fomento de la autoevaluación del estudiante. Este, en simultáneo, debe promover la búsqueda de información para la investigación.

Por último, el texto escolar debe considerar elementos de ayuda para el aprendizaje, estos pueden ser: resúmenes, evaluaciones, notas, sugerencias, talleres, etc. A ello, agregar que se debe informar acerca del aprendizaje que se espera lograr en cada unidad. Dichos indicadores también los propone el MINEDU (2012), ya que aluden a las actividades propuestas, las cuales deben ser trabajadas tanto de manera individual como grupal con la finalidad de propiciar un aprendizaje autónomo y colaborativo. También, estos criterios propuestos se asemejan al hacer alusión que el texto debe propiciar preguntas de autoevaluación; de tal manera, que permita reconocer a los estudiantes en qué medida están logrando sus aprendizajes. Por último, señala que los aprendizajes a lograr deben estar mencionados al inicio de cada unidad o capítulo. A ello, le agrega otros indicadores complementarios:

- Las actividades propuestas deben propiciar la reflexión, el juicio crítico de los estudiantes; teniendo en cuenta el grado al que pertenecen.
- El libro debe tener un índice; es decir, una tabla donde se evidencien los contenidos y las páginas donde podemos ubicarlos.
- El texto está estructurado en bloques, unidades, capítulos; es decir, su organización es ordenada y clara.
- Las actividades o recursos que presenta el texto ayuda a facilitar la recuperación de saberes previos, la construcción de aprendizajes, la aplicación de lo aprendido en clase y la ampliación de los conocimientos.

En el caso de la propuesta de Stevenson (2004), hace mención a lo ya señalado anteriormente, solo que la autora ubica dichos indicadores en la dimensión “La propuesta metodológica constructivista”, aludiendo al indicador “Características básicas y enseñanza”. A ello, complementa con otros indicadores que la autora tiene en cuenta en este punto, los cuales son los siguientes:

- Promover el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y civiles.
- El texto debe presentar actividades en las que se utilice técnicas y dinámicas de grupo que le permitirá al docente asegurar la interacción y un clima social propicio.
- Plantear numerosas situaciones en las que los estudiantes deben resolver problemas y manifestar sus capacidades cognitivas.
- Al iniciar un tema se debe partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, esto les ayudará a desarrollar aprendizajes significativos.

### **3. Relación entre las prácticas curriculares y programáticas**

Considerando la propuesta de Mejía (1991), el texto escolar tiene que presentar adecuación a un programa; es decir, debería estar alineado al Currículo Nacional, debido a que es un documento de carácter oficial y allí encontraremos las competencias que queremos desarrollar en nuestros estudiantes. Esta dimensión presenta los siguientes indicadores de calidad:

- El texto escolar se debe ajustar a los fines de la educación y al Currículo Nacional.
- Interpreta de manera adecuada cada uno de los elementos que presenta el currículo.
- Considera los recursos y características de los estudiantes.
- Fomenta la formación cultural, social e histórica de los estudiantes.

En la propuesta del MINEDU (2012), alude a este criterio con el nombre de “Alineamiento con el currículo y enfoque pedagógico”; del mismo modo, Stevenson (2004) lo explica con el nombre de “El desarrollo curricular”. Aludiendo la propuesta del MINEDU, nos precisa que dicho texto debe presentar situaciones comunicativas

reales tanto en sus contenidos como en sus actividades, las cuales implican el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Además, se debe considerar el uso de las TIC.

#### **4. Valores positivos que contribuyen a la formación de los estudiantes**

Teniendo en cuenta el criterio de calidad que Mejía (1991) nos plantea, debemos considerar que los textos escolares deben difundir y promover valores; por ejemplo: el trabajo en equipo, la solidaridad, el diálogo, la convivencia, el respeto por los derechos de los demás, la preservación del medioambiente, la responsabilidad, la superación a los estereotipos, etc.

El MINEDU lo sitúa en el criterio de “Contenidos”, los cuales deben fomentar dichos valores en las actividades y las imágenes que presentan los textos escolares. De igual manera, Stevenson (2004) aborda este punto; en este caso, la autora lo ha considerado dentro de la dimensión “El desarrollo de objetivos transversales”, la cual coincide en mencionar que el texto debe fomentar la práctica de los valores; además, de promover el respeto por los diversos grupos humanos que conforman nuestra cultura. Ello lo complementa con los siguientes indicadores específicos:

- El texto hace explícito los enfoques transversales o los valores a desarrollar.
- Ofrece actividades variadas y significativas que abordan los temas transversales.

#### **5. Rasgos físicos y de soporte**

En este caso, Mejía (1991) hace referencia a la tipografía, al tamaño de la letra, los espacios adecuados que debe haber entre los renglones y párrafos, los márgenes, el tipo de papel, la impresión nítida, el tamaño y el peso de libro, las partes de todo libro (la portada, la tabla de contenidos, la presentación de la obra), la carátula adecuada para el grado.

Dichos indicadores los tiene en cuenta de manera similar la propuesta del MINEDU, ello con el nombre de criterio de “Características físicas y de formato”. En este caso, tienen en común indicar que el texto debe presentar un tamaño y tipo de letra adecuados, también que las imágenes deben ser nítidas o de buena resolución. A ello, el MINEDU agrega que el texto debe presentar señalizaciones que ayuden tanto al estudiante como al docente a orientarse (íconos, colores, imágenes u otros símbolos).

La investigadora Stevenson lo comprende como dimensión de “Requerimientos formales” y “Los ordenadores y propuesta gráfica”. Estas dos últimas propuestas también coinciden en mencionar que el texto presente íconos, colores, rótulos y otros símbolos que ayuden al estudiante y docente a orientarse. Además, Stevenson detalla y añade otros indicadores complementarios:

- La encuadernación y grosor del texto permiten que este se mantenga abierto sin tener que sujetarlo.
- La encuadernación es resistente, lo que permite que las páginas no se suelten y el texto no se desarme.
- Las páginas se presentan como un todo visual que integra imágenes y textos armónicamente.
- El diseño sorprende y atrae al destinatario.
- La propuesta gráfica contempla íconos y otros que indique nexos o puentes entre contenidos o referencias a otras asignaturas.
- Se destacan los conceptos importantes sin producir saturación visual.

A partir de los criterios mencionados, analizaremos los textos de Comunicación del V ciclo, estos proporcionados por el MINEDU, los cuales cumplen parcialmente los indicadores de calidad. En el primer criterio “Lenguaje escrito idiomáticamente correcto y adaptado al usuario”, los textos emplean palabras que son complejas o

poco entendibles para el estudiante. Y si estamos enfocándonos en niños no se debe incurrir en cantidad de terminologías porque lo único que estaríamos logrando es dificultar el aprendizaje. También, “numerosos estudios demuestran que en nuestro país los textos cuentan con errores ortográficos” (Montés, 2004, p. 45); por ejemplo, los textos Módulo de Comprensión Lectora 1, 3 y 6 que entregó el MINEDU en el 2010. Estos errores ortográficos pueden ocasionar confusión, ambigüedad, cambio de sentido en la idea que brinda un texto o malinterpretaciones.

Otro aspecto está enfocado en el criterio “Lenguaje gráfico”, el cual evidencia que las imágenes presentadas en el Libro de Comunicación de 6° grado de primaria – edición 2012– (este libro se está empleando en la actualidad en las instituciones públicas), no guarda relación directa con el texto discontinuo que aborda el tema de las responsabilidades de los niños y niñas. Por ejemplo, en la imagen se enuncia acerca de los deberes con nuestra familia y se aprecia el dibujo de unos niños llegando a la escuela. En otra viñeta o cuadro, se aprecia la responsabilidad de los niños con las creencias, costumbres y tradiciones; sin embargo, la imagen que se observa es de una señora y un niño llevando las bolsas del mercado. Y en una tercera viñeta, alude a la responsabilidad que deben tener los niños con sus amigos y se observa una imagen de niños uniformados despidiéndose de su profesor.

Dichas imágenes deberían complementar la información o ayudar a motivar la lectura del texto; por el contrario, se alejan de representar lo enunciado. Por tanto, el niño puede confundir la información, desorientarse con la imagen y no generar habilidades interpretativas en el estudiante.

Un tercer criterio enfocado en “Los contenidos del texto”, evidencia que las diversas secciones del Libro de Comunicación de 6° grado (edición 2012) no guardan relación. Por ejemplo, en la Unidad 2, la Apertura trata acerca de la historieta; la sección Expresión oral hace alusión a la realización de una exposición oral; mientras

que, en la sección Comprensión de textos, hace alusión a los afiches y en la Producción de textos se enfoca en cómo escribir una entrevista. Es decir, abordan diversos textos o intentan abarcar mucho en una unidad y no vinculan lo que desarrollan. Si la apertura de la unidad es acerca de la historieta, la sección Expresión Oral debería tratar de cómo realizar una narración oral; en la sección de Comprensión de Textos debería plantear una historieta y en la Producción de Textos sería idóneo presentar los pasos necesarios para que escriban una historieta, lo cual no se evidencia en la propuesta. El desarrollar tanta variedad de textos de manera desvinculada implica que el estudiante acumule mucha información, que solo lo abrumará, le generará desmotivación y falta de interés. Es decir, no se logrará el aprendizaje, solo desarrollará los contenidos en el momento; mas no logrará las habilidades comunicativas propuestas. Además, el texto modelo propuesto en la Unidad 2, el cual mencionamos, era una entrevista. En esta producción escrita no considera ningún recurso gramatical; mientras, que en el recurso ortográfico se hizo una breve teoría del uso de la “m” en la sección Aprendemos juntos, mas no se indica la aplicación de este recurso en el procedimiento de redacción de la entrevista. Es decir, los recursos gramaticales y ortográficos no cumplen ninguna función en el texto a desarrollar. Esto nos indica que los recursos empleados no son funcionales; por ende, no se enseña la utilidad, la complementariedad y la importancia que tienen dichos recursos en la redacción de un texto. De esta manera, se continúa llevando a cabo una enseñanza tradicional, donde los recursos se aplican de manera desvinculada.

En el criterio de “Contenidos” también se observa que los textos modelos propuestos en la producción de textos del libro de Comunicación Primaria de 6° grado (edición 2012), no presenta la señalización que ayude a identificar las partes que conforman la estructura del texto, lo cual es necesario mencionarlo para que se identifique fácilmente cómo está estructurado. Y si el texto lo usa el estudiante como una guía, le será de poca ayuda y no logrará entender de manera

clara el tipo de texto propuesto. También el libro no brinda suficientes fuentes de información que ayuden al estudiante a aclarar sus dudas.

El cuarto criterio que hemos analizado es la “Relación entre las prácticas curriculares y programáticas”. Este libro no está alineado al Currículo Nacional vigente; sin embargo, este texto sigue proporcionándolo el MINEDU en diferentes escuelas públicas. En este criterio se hace mayor énfasis a la competencia comprensión de textos; sin embargo, no sucede lo mismo en la producción de textos, donde se evidencia que no hay suficientes indicaciones para que el estudiante desarrolle la redacción del texto que proponen, incluso el texto modelo que colocaron (afiche de un concurso de pintura infantil) no guarda relación con el tema que proponen (Escribimos una crónica); incluso no hay un ejemplo de crónica que le ayude al estudiante en su redacción. A ello, agregar que falta desarrollar más instrumentos de evaluación enfocados en la coevaluación, hetero evaluación y autoevaluación, lo cual es importante para que el estudiante pueda identificar sus aciertos y errores, y de esta manera seguir mejorando en el logro de los

aprendizajes. Por último, como competencia transversal debería haber mayor impacto en las TIC; pero no hay mucho de este recurso, solo escasos links que proporciona el texto.

## CONCLUSIONES

Los textos escolares de Comunicación Primaria del V ciclo que proporciona el MINEDU, cumplen parcialmente los indicadores de calidad. Como se ha analizado, notamos que en los diversos criterios como “El lenguaje escrito idiomáticamente correcto y adaptado al usuario”, aún existen errores ortográficos. En cuanto al “Lenguaje gráfico” no se emplean imágenes que guarden relación con la idea que requiere transmitir el texto. En el criterio “Contenidos” no se evidencia que los textos estén relacionados en cada unidad. De la misma manera, al analizar la “Relación entre las prácticas curriculares y programáticas” se demuestra que no hay la debida alineación con el Currículo Nacional. En todos estos criterios se demuestra que los textos escolares de Comunicación del V ciclo no ayudan de manera adecuada al estudiante en su proceso de aprendizaje; es decir, no cumple de manera pertinente su función de libro guía.

## REFERENCIAS

- Eguren, M., De Belaunde, C. y González, N. (2004). *Repensando el texto escolar desde su uso: Un diagnóstico para la escuela urbana*. Recuperado de: <http://old.cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/repensando-el-texto-escolar-desde-su-uso-un-diagnostico-para-la-escuela-urbana.pdf>
- Mejía, W. (octubre de 1991). Evaluación de la calidad de los textos escolares presentado en la Conferencia *Encuentro sobre la calidad del texto escolar en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú.
- MINEDU (2014). *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en Instituciones Educativas Privadas*. Lima, Perú.
- Montés, I. (2007). *Estándares de aprendizaje. Definición, tensiones y propuestas para el Perú*. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación.
- Stevenson, A. (2004). *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*. Lima, Perú: PUCP.



---

# RACIONALIDADES, CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR

RATIONALITIES, BELIEFS AND  
PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE  
IMPLEMENTATION OF THE SCHOOL  
CURRICULUM

Juan Luis Condori Gutiérrez  
xsidarta@gmail.com

---

## RESUMEN

El presente artículo propone desarrollar una reflexión acerca del tipo de racionalidad que se presenta en la implementación del currículo escolar y de sus relaciones con las creencias y la práctica pedagógica del docente. Consideramos que la racionalidad dominante en el currículo es aquella vinculada con el interés técnico que prioriza la consecución de un producto en relación con unos objetivos preestablecidos que son los estándares de aprendizaje. Asimismo, en las prácticas pedagógicas subyacen rezagos de creencias relacionadas con el cumplimiento de normativas reforzando la idea de que el currículo debe desarrollarse de manera rígida, minimizando las prácticas de construcción curricular desde la experiencia del docente. Por último, el alto nivel prescriptivo establecido desde sus lineamientos para su implementación presenta una serie de elementos que la constituyen como una prescripción más que como una herramienta pertinente con la escuela.

## PALABRAS CLAVE

Teorías implícitas, práctica pedagógica, racionalidad tecnicista, implementación curricular.

## ABSTRACT

This article proposes to develop a reflection about the type of rationality presents in the implementation of the school curriculum, and in its relationships with beliefs and pedagogical practice of the teacher. Let us consider that the dominant rationality in the curriculum is associated with technical interest that gives priority to the achievement of a product in relation to pre-established objectives, which are the learning standards. Furthermore, in the pedagogical practices underlie lag of beliefs related to the compliance of regulations reinforcing the idea that the curriculum should be developed in a rigid way, minimizing the practices of curricular construction from the experience of the teacher. Finally, the high prescriptive level established from its guidelines for its implementation presents a series of elements that constitute it as a prescription rather than as a relevant tool with the school.

## KEYWORDS

Implicit theories, pedagogical practice, technical rationality, curricular implementation.

La política curricular ha devenido en marchas y contramarchas durante el proceso de desarrollo de las reformas educativas en el país. Entre los avances recientes surgidos a partir de la discusión técnica especializada ha sido la reconceptualización del enfoque por competencias, introduciendo en su comprensión la idea de la funcionalidad integral donde la combinación de los recursos debe cumplir el criterio de eficacia para solucionar problemas reales o simulados. También, se ha determinado la evolución de los aprendizajes en un modelo de estándares mínimos que en niveles y ciclos se irán desarrollando de manera progresiva para el logro de las competencias; y se ha insertado el concepto de Perfil de egreso como expresión fundamental de las intenciones del sistema educativo, orientadas al desarrollo personal, a la formación ciudadana y a la preparación para el desempeño laboral.

Sin embargo, en estos vaivenes del desarrollo de la política educativa, las prácticas pedagógicas se han mantenido en la tendencia de continuar con esa subyacente manera de entender el currículo como un documento prescriptivo y disciplinar, moldeable, con ciertas innovaciones de tendencia que terminan por insertarse en la

didáctica especializada. Como señala Gonzáles (2016), “pareciera que la teoría curricular predominante en los docentes de nuestro país (...) sigue siendo directa, reproductiva y academicista (...)” (p. 47).

A pesar de los esfuerzos denodados por parte del Estado para ejecutar programas de fortalecimiento profesional, las prácticas de la mayoría de los docentes terminan por alejarse de la propuesta que se enmarca en el currículo por competencias, reforzándose ciertas creencias del cómo debe entenderse el currículo desde unas creencias implícitas que dominan el quehacer del aula.

### 1. Teorías implícitas y práctica pedagógica docente

Cossío y Hernández (2016), definen las teorías implícitas como “(...) constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales” (p. 1139).

Estas creencias terminan por dominar la práctica profesional docente en distintas situaciones pedagógicas, sin atribuirles a explicaciones formales sino a sus experiencias enmarcadas en un entorno cultural interpretativo y re interpretativo donde existen otras construcciones subjetivas semejantes que terminan por reforzar la explicación implícita de la persona.

A nuestro entender, las teorías implícitas se presentan como unas formas de pensamiento social identificadas como teorías espontáneas, intuitivas o ingenuas que subyacen en las cogniciones de los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Como sistemas cognitivos complejos, no sucumben ni al tiempo ni a sus supuestas inconsistencias. De hecho, la resistencia al cambio es un aspecto por el cual las teorías implícitas destacan. Rodríguez y Gonzáles (1995), explican que “los individuos

interpretan los eventos acudiendo a aquellas proposiciones causales de sus propias teorías (...)” (pp. 225-226).

Las teorías implícitas, como constructos primarios en la cognición humana, determinan muchas veces la dirección de la enseñanza en la práctica educativa, por lo que el circuito didáctico (propósitos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación) se impregna desde lo que sabe por experiencia el docente que por lo que podría explicitarse en un modelo teórico, conceptual o técnico que pertenece al campo educativo. En efecto,

... “Las personas infrautilizan importantes fuentes de información tales como el tamaño de la muestra, la probabilidad previa de un suceso, etc. En su lugar emplean una serie de reglas y atajos (...) que aplican espontáneamente a los procesos de inferencia”. (Kahneman y Tversky, 1972, 1973, citado por Rodríguez y González, 1995, p. 226)

Cuando nos referimos a las prácticas pedagógicas estamos en el ámbito de la actuación docente. En efecto, deben ser entendidas desde la perspectiva de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en el aula, y que se relaciona con los logros de aprendizajes. Concretamente, es un conjunto de acciones “que ejecuta el maestro en el aula y que, implícita o explícitamente, promueven algún tipo de aprendizaje en sus estudiantes” (González y otros, 2017, p. 3).

Estas acciones, según Latorre (2004) pueden ser “experienciales, reproductivas y transformativas” (p. 88).

Las prácticas pedagógicas experienciales responden a estímulos internos y externos del estudiante, vinculan el sentido común y se disocia de toda norma. Se asocia a esta tipología los aprendizajes colaborativos. Las prácticas pedagógicas reproductivas responden a una línea de acción previamente normada por disposiciones que se generan en el ámbito institucional de la

escuela para el logro de resultados inmediatos y efectistas. Sobresalen el desarrollo de respuestas cortas, la aplicación de exámenes, el uso de libros de texto escolar, etc. Por último, las prácticas pedagógicas transformativas adecúan la acción a la dinámica del contexto. Son estructuradas, flexibles y pertinentes, e incorporan los hechos a la situación. Comprenden aquellos proyectos de investigación que responden ante una situación problemática.

Cabe anotar que existe un vínculo entre las teorías implícitas y la práctica pedagógica que permite el funcionamiento pertinente del currículo escolar en su implementación. Un punto crucial en este proceso curricular es el estudio entre lo que piensa el docente y lo que realmente hace en sus clases. Frente a esta disyuntiva, los enfoques de las teorías de la acción asumen la existencia de dos tipos de sub teorías: aquellas,

(...) utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, en las que se apoyan sus metas, intenciones y pensamientos (teorías asumidas); y las (...) que realmente determinan sus acciones y práctica (teorías en uso). (Soto y Barrios, 2011, p. 78)

Es decir, se configura una teoría *adoptada o implícita* que incluye la cosmovisión y los valores que el docente cree poseer para sustentar su comportamiento; a la vez, se presenta una teoría en uso que gobierna el mismo comportamiento del docente en situaciones reales. Comprender esta relación entre la teoría implícita y la práctica pedagógica confiere una explicación de mayor consistencia acerca de la implementación del currículo escolar en el aula y de cómo en ese proceso las resistencias subyacentes (voluntarias o involuntarias) de los docentes, dificulta la ruptura del desgastado paradigma tecnicista curricular.

En resumen, el problema de la implementación del currículo se sitúa en la reproducción de acciones pedagógicas desde una perspectiva instrumentalista, desvalorizando las relaciones intrínsecas entre el pensamiento docente y su

actuar pedagógico; es decir, entre las teorías adoptadas y las teorías en uso. Al respecto:

Las teorías en uso (actuar pedagógico) son medios para obtener lo que queremos, pues especifican estrategias para resolver conflictos, organizar una clase, interactuar con el estudiante, etc. (...). En cambio, las teorías adoptadas (pensamiento implícito), se consideran como el contexto ideológico dentro del cual el docente percibe, interpreta, decide, actúa y valora. (Soto y Barrios, 2011, p. 78)

La implementación del currículo, según las orientaciones del Ministerio de Educación “implica la generación de condiciones, el análisis del Perfil de egreso, sus competencias, estándares, el contexto y las necesidades e intereses de los estudiantes (...)” (Ministerio de Educación, 2016, p. 8).

En este marco, la práctica docente, en cuanto al desarrollo del currículo, está amarrada a una idoneidad de perfil y competencias de logro, de estándares y desempeños declarados previamente, generando que la práctica pedagógica acentúe su pretensión para su cumplimiento. Sin embargo, en el actuar de los docentes no se llega a la comprensión de estas idoneidades porque aún las propuestas curriculares pertinentes no han sido diseñadas en las regiones y localidades para responder de manera pertinente a las problemáticas y necesidades particulares de las escuelas. En contraste con lo señalado en las orientaciones generales para la diversificación curricular que se menciona en el documento del Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016, p. 210), donde se aclara que las competencias pueden contextualizarse sobre la realidad regional con base a estudios previos, según las características de los estudiantes y de sus entornos geográficos, económicos y socioculturales en cada realidad regional y local (...), o elaborarse nuevas competencias “pertinentes a las características específicas, necesidades y demandas de los estudiantes, en función de sus entornos socioculturales, lingüísticos, económico - productivos y geográficos”, la realidad que

se observa en las propuestas curriculares de la escuela y del aula, distan mucho de lo deseado en el documento oficial.

Finalmente, los docentes no logran asumir como propia la experiencia de adecuación de los propósitos de aprendizaje del currículo porque las disposiciones y procedimientos para la planificación y ejecución curricular, designados por el ente central, terminan por replicar el corpus tecnicista, sin que se consideren las maneras de pensar docente y su relación con la forma cómo realizan la concreción curricular en la realidad de sus escuelas.

## 2. La racionalidad curricular dominante: el instrumento como prioridad

Para Giroux (2004), la racionalidad técnica del currículo se concibe en términos de rigurosidad para el cumplimiento de objetivos concretos porque “(...) está vinculada a los principios de control y certeza. Su interés constitutivo de conocimiento reside en controlar el mundo ambiental objetivado” (p. 224).

De hecho, desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la objetivización del conocimiento en un proceso de enseñanza aprendiza, se reduce a hechos y conceptos que son empíricamente comprobables. En un currículo aplicado desde dicha racionalidad, donde la verdad de una afirmación se convierte en lo relevante para un sistema de enseñanza, se “cumple los presupuestos de la racionalidad sí y solo sí encarna un saber fiable guardando relación con el mundo objetivo (...)” (Habermas, 1999, p. 26).

Por otro lado, Pascual (1998) señala que:

La racionalidad técnica tiene una correspondencia crucial con el desarrollo del paradigma conductista y los aportes teóricos al modelo pedagógico por objetivos, concebidos por Ralph Tyler. “(...) en esta noción bidimensional de objetivo educacional ya se incorpora esta racionalidad de adecuación de los medios

a los fines, en cuanto la adquisición o modificación conductual del alumno constituye el fin y el medio (a través de) con los contenidos culturales (...)”. (p. 20)

Es decir, la perspectiva técnica curricular se propone “concretar el plan o el diseño previamente elaborado. Su éxito se mide en términos de la eficacia de sus realizaciones” (Feldman, 1999, p. 50). Cuando se observa la presencia de dicha perspectiva en el currículo escolar, se reconocen los medios que lo sostienen para asegurar su eficiencia y así generar el producto. Estos medios se constituyen en herramientas, procedimientos y tecnologías en general. De allí que el currículo escolar se convierta en un instrumento que se concreta en las diversas instancias de gestión hasta llegar al aula. A escalas mayores, la instrumentalización del currículo conlleva a la especialización de las necesidades profesionales que se expresan en documentos curriculares, paquetes instruccionales, propuestas didácticas, libros de textos, programas de mejora, modificaciones de la estructura escolar, etc. Por lo tanto, la racionalidad instrumental del currículo escolar plantea un aspecto crucial del problema en la implementación del mismo. Las prescripciones elaboradas por un grupo de expertos del ente central se orientan a cerrar todo alcance de reflexión de las prácticas implícitas de los docentes sin que puedan promover la construcción de propuestas curriculares de mayor pertinencia.

Por otra parte, Grundy (1998) propone ciertos criterios de reconocimiento de la racionalidad tecnicista en el currículo escolar. Señala que “cuando la acción está informada por el interés técnico (...) queda constituida por una serie de elementos. Se trata del *eidos* (la idea orientadora) y la *tekné* (la disposición orientadora) que, unidas, proporcionan la base de la *poietiké* (‘hacer la acción’)” (p. 43). Precizando lo que sostiene el autor, el “eidos” (la idea) solo se concreta mediante la “tekné” (habilidad del docente). A su vez, el “eidos” prescribe la naturaleza del producto y no la habilidad del docente. Por tanto, el resultado de la “poietiké” (efectuar la acción)

es algún producto. El producto será juzgado de acuerdo con la medida en que se parezca a la imagen implícita en el “eidos” orientador.

Los elementos descritos permiten identificar los rasgos tecnicistas del currículo escolar. A continuación, añadimos las precisiones que el documento señala sobre el currículo, en la página 8, y realizamos un contraste con la propuesta de Grundy: el establecimiento de los aprendizajes es una prescripción que es justificado por los fines y principios educativos nacionales, lo que vendría a ser el “eidos”. Luego, se propone el perfil del egreso del estudiante, que es el producto formado al finalizar la educación en el sistema educativo. Por último, se presenta la organización curricular por estándares, áreas, competencias, capacidades y desempeños, así como las orientaciones para la evaluación y diversificación curricular que se concretarían a través de la “tekné” y la “poietiké”; es decir, la habilidad y la acción pedagógica que juntas conforman la práctica docente.

La naturaleza tecnicista del currículo escolar también trae consecuencias en cuanto a la funcionalidad de su implementación, que, en muchos casos, terminan siendo disfuncionales en criterios de mejora de los aprendizajes.

En palabras de Pascual (1998), el currículo escolar prescrito es una normativa de política pública que implica formalizar “una oferta educativa o de estudios a seguir para los estudiantes, que es articulada en función de ciertos principios y valores socioculturales, necesidades humanas y sociales y políticas educativas” (p. 54).

Es así como se configuran dos formas curriculares: el currículo explícito, *manifiesto o de producto*, que se opone al currículo implícito, *oculto o de proceso*, centrado “en los contenidos de la interacción entre los actores educativos (profesores, alumnos, padres, dirección, etc.) en la acción pedagógica misma de la unidad escolar” (p. 55).

Estas concepciones de currículos conviven en la cultura escolar, y la práctica pedagógica se sitúa

entre ambas formas, sin que los docentes hayan podido articularlas. Además, las dos formas de concepciones entran en disonancia cuando los docentes “se limitan a aplicar las prescripciones de un diseño curricular o de un plan de acción educativa, sin reflexión crítica, ni asimilación y/o negociación o consenso entre ellos (...)” (p. 56).

En cuanto a la perspectiva del currículo como *producto*, ella genera un divorcio entre el diseñador (especialista de alto nivel) y el ejecutor (docente). Es decir,

...se separa el proceso de su construcción, por expertos de la práctica curricular misma en la escuela, gestionada por los profesores (...). Y cuanto más se aleja, se corre el riesgo de que el diseño curricular se convierta en una prescripción vacía, meramente formal (...). (Pascual, 1998, p. 59)

Esta separación conduce a limitar la construcción reflexiva de la práctica pedagógica y trae como consecuencia la desarticulación entre las necesidades educativas de los estudiantes y el contexto en el cual se encuentra inmersa la escuela. Muchas veces el currículo explícito se ve comprometido cuando se condice con la realidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Otro aspecto que también es importante para el entendimiento de la brecha curricular entre lo formal y lo real, se relaciona con el análisis del sistema de la evaluación de los aprendizajes como componente clave en un sistema curricular. La experiencia en evaluación educativa en todos los niveles ha tenido avances significativos en las mediciones de los aprendizajes desde la aplicación de pruebas estandarizadas con fines de rendición de cuentas. Sin embargo, la evaluación de los resultados como parte de la implementación del currículo en las escuelas no han sido claras, menos innovadoras. Se supone que las escuelas, antes que precisen el proceso sumativo de sus avances, deben incluir procesos más abiertos, flexibles y comprensivos con fines de mejora, rasgos fundamentales

de la evaluación formativa. Además, la instrumentalización que construye el sistema desde arriba y las creencias implícitas de los docentes para reproducir lo que han venido realizando en años con el método de exámenes, con preguntas cerradas o abiertas, y con ítems orientados al desarrollo de habilidades de orden inferior, terminan por dificultar las miradas reflexivas sobre los resultados.

Por consiguiente, para el caso del currículo escolar, tanto el sistema educativo como los docentes creen de manera arraigada que la medición de los aprendizajes deben priorizar el conocimiento del contenido hacia el aprendizaje de habilidades de niveles reproductivo, comprensivo y analítico, que incluyen el aprendizaje de formulismos, operaciones, definiciones, conceptos, características, elementos, nombres técnicos, entre otros elementos, desvirtuando la mejora del sistema y reforzando la eficiencia del sistema curricular.

## CONCLUSIONES

La propuesta del currículo escolar en el Perú ha tenido ciertos avances, a pesar de las diversas reconceptualizaciones que generaron la revisión de sus elementos conceptuales y operativos. Sin embargo, el contraste ha sido evidente porque la racionalidad dominante que se presenta en el currículo escolar y en las prácticas docentes se traduce en aquella concepción técnica, objetivista y cerrada que tendrá un costo en el desaprender. Asimismo, las creencias implícitas de los docentes se mantienen intactas porque el sistema gestiona todos los componentes de especialización que comprenden el currículo como las normativas, programas, jornadas de

capacitación, textos escolares, instructivos de implementación, la estructura misma de un perfil de egreso, enfoques transversales, estándares y desempeños; las unidades y sesiones de manera general como modelos de orientación, etc. Estos elementos, limitan el desarrollo de la discusión en cada realidad que corresponde a cada escuela, diversa en sus interacciones y manifestaciones socioculturales.

Por otra parte, el riesgo que el currículo escolar tendrá que enfrentar es su propia normativa de formalización que encuentra su propia dialéctica en la realidad del aula y la experiencia del docente. Lo que se observa, a partir de las diversas manifestaciones de los docentes es que no terminan de comprender las razones y propósitos del currículo formal, y por la demanda del tratamiento inmediato del currículo en los procesos de planificación y ejecución durante el año, se enfrasan en la rutina a inicios del año, sin haber generado espacios de reflexión acerca de las prácticas pedagógicas y las creencias que aún mantienen los docentes con respecto a la educación.

Por último, la perspectiva instrumentalista del currículo también influye en las prácticas de la evaluación de los aprendizajes. El currículo escolar ya ha prescrito los estándares, capacidades y desempeños como los criterios de evaluación previamente establecidos, y los procesos de aprendizaje y enseñanza se orientan al cumplimiento de estos enunciados que deben responder a una agenda estratégica regional de mejora de los sistemas educativos insertados en macropolíticas diseñadas por entidades multilaterales.

## REFERENCIAS

- Cossío, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), pp. 1135-1164. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/105/105>
- D'Amico, M. V. (2016). La definición de la desigualdad en las agendas recientes de los organismos internacionales para América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 39(1), pp. 221-240. doi: <https://doi.org/10.15446/rcs.v39n1.56348>
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- González, W. (2016). Las teorías implícitas de docentes acerca del currículo escolar: lo "oculto" en la escuela. *Revista Tarea. Desafíos del Currículo Nacional de la Educación Básica* (92), pp. 43-48. Recuperado de: [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92\\_43\\_-Mario\\_Wilfredo\\_Gonzales.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92_43_-Mario_Wilfredo_Gonzales.pdf)
- González, N., Eguren, M. y De Belaúnde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Documento de trabajo N° 233. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, España: Taurus.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 30, pp. 75-91. Recuperado de: <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n30/art05.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Pascual, E. (2011). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 23(2), pp. 13-72. Recuperado de: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/129>
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. Pozo et al. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, pp. 95-132. Barcelona, España: Grao.
- Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU (2019). *Orientaciones para la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en el año 2018*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), pp. 221-229. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2161352>
- Soto, D. y Barrios, M. (2011). *El Pensamiento de los profesores, sus teorías implícitas y la relación con la práctica, un estudio de caso de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de pregrado. Recuperado de: <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/9126>



# NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN AULA, FAVORECEN LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE INSTITUTOS SUPERIORES

## NEW FORMS OF COOPERATIVE LEARNING IN THE CLASSROOM, FOSTER ATTENTION OF STUDENTS ATTENDING HIGHER EDUCATION INSTITUTES

Patricia Noelia Flores Galarreta

[pfloresg@talento.tls.edu.pe](mailto:pfloresg@talento.tls.edu.pe)

Código ORCID: 0000-0003-0573-4516

### RESUMEN

El presente estudio es descriptivo, se centra en la falta de atención del estudiante durante su aprendizaje, siendo el punto clave su desmotivación dentro del aula. Se elaboró las cinco fases de la metodología Design Thinking con técnicas cualitativas; la entrevista y la observación. Se aplicó a estudiantes y docentes de dos carreras profesionales en dos institutos superiores, con la finalidad de adaptar nuestra didáctica hacia nuevas maneras de motivación en el aula, y que, desde la propia experiencia del trabajo cooperativo de los alumnos, ellos construyan su propio conocimiento con nuevas formas de aprendizaje creativo: el primero, basado en el estímulo visual resumiendo un tema de la clase; el segundo, en la combinación de dos estímulos: visual y auditivo, ejemplificando el proceso operativo de un tema de aprendizaje. Se concluye, que ambas propuestas generan un interés del estudiante por aprender motivando su atención dentro del aula.

### PALABRAS CLAVE

Atención, aprendizaje cooperativo, creatividad, motivación, pensamiento creativo.

### ABSTRACT

This descriptive study focuses on the student's lack of attention during their learning process, whereby the key point is the student's lack of motivation in the classroom. The five phases of the Design Thinking methodology and qualitative techniques such as interviewing and observation were applied. These tools were applied to students and teachers from two professional careers in two higher education institutes, with the aim of adapting our methodology towards new ways of classroom motivation, for them to build, from their own experience of the cooperative work of the students, their own knowledge with new forms of creative learning: the first, based on the visual stimulus that summarizes a lesson theme; the second, combining two stimuli: visual and auditory, illustrating the operational process of a learning theme. It is concluded that both proposals generate an interest to learn in the student, motivating his attention in the classroom.

### KEYWORDS

Attention, cooperative learning, creativity, motivation, creative thinking.

Cada sesión de clase dentro del aula debería ser guiada de manera distinta, buscando que esta se transforme en un espacio dinámico de aprendizaje para el estudiante, que facilite la asimilación de conceptos y la construcción de conocimiento. Es un reto que emprendemos todos los docentes cada día, por ello, es necesario que mejoremos nuestra práctica educativa, y adaptemos nuestra didáctica, con apertura a las nuevas formas de motivar, teniendo en cuenta la diversidad que existe en el aula; en cuanto a las diferencias de género, sociales, culturales y habilidades distintas, creando así, un entorno adecuado, motivacional y flexible, para facilitar los mecanismos de aprehensión de la información y de los contenidos, ello implica que también sean repetitivos para fortalecer las redes neuronales y, de esta manera, predominen las habilidades cognitivas y afectivas del estudiante. Por ello, se considera al trabajo cooperativo, como un método inclusivo que permite una apertura de corazón que promueva las oportunidades para todos, a la vez que, fomenta el respeto mutuo, la atención y la comprensión a las diferencias individuales.

El trabajo cooperativo puede ser de: equipo base (máximo 6 integrantes, composición heterogénea y permanente), equipo esporádico (máximo 8 integrantes, composición homogénea o heterogénea) y equipo de expertos (un integrante especialista en un conocimiento o habilidad). Se presenta entonces, como favorecedor del aprendizaje, ya que, la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, los guía hacia el logro de los objetivos en común, reforzando la cohesión de equipo y fomentando la participación y ayuda recíproca dentro del grupo. Además, la estructura del aprendizaje cooperativo, contribuye con nuestra tarea de gestión pedagógica en el aula, al monitorear las actividades y compartir el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, para el logro de los objetivos, facilitando en ellos el pensamiento crítico, reflexivo, creativo y promoviendo un aprendizaje significativo. “En el aprendizaje profundo, el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, de manera que la enseñanza debe explotar las interconexiones: hacer explícitas las conexiones” (Biggs y Moore, 1993, p. 101).

Otros autores, en referencia al trabajo cooperativo, señalan: “Un equipo es el conjunto de dos o más individuos que deben interactuar y adaptarse a objetivos específicos, compartidos y valorados” (Salas y Cannon-Bowers, 2000, p. 313). Asimismo, lo que refiere Vigotsky sobre el aprendizaje cooperativo, la importancia de los entornos (aulas-ambientes) que faciliten esa interacción entre los miembros del grupo, conformando un entorno propicio para su aprendizaje. Estos entornos son parte de la motivación que contribuye a través del estímulo visual, con generar en los estudiantes la predisposición hacia la atención de la información y de los contenidos, que no sólo se basa en la comprensión de los mismos, sino en la participación del grupo en la construcción de su propio conocimiento y que ellos puedan transformarlo en nuevas formas de aprendizaje, que ayuden a fijar los conceptos de los temas de cada sesión de clase, expresados a través del dibujo, la tira cómica, el storyboard, la dramatización socializada, el juego de roles, el uso de herramientas digitales, etc.

La motivación entendida como una expectativa de afecto de agrado, es un estímulo o impulso que surge de una necesidad y genera una respuesta en una persona. La motivación intrínseca se relaciona al interés que tiene alguien por realizar las tareas y llegar al logro por sí mismo; y la extrínseca, el tipo de motivación que depende de la participación de retos y recompensas por el logro adquirido. Ambas son necesarias para generar la atención del estudiante, selectiva (frente al estímulo) o sostenida (cuando requiere de mayor tiempo). Es necesario considerar lo señalado por Howe, respecto a que no estamos seguros que nuestros estudiantes en cada clase tengan la intención de aprender. A través de los objetivos de cada sesión se hace importante clarificar qué aprenderán y que ellos lo sientan como un incentivo enteramente relacionado a sus propios intereses. “Tal vez los premios y los incentivos afectan el aprendizaje diario porque aumentan la probabilidad de que la persona preste toda su atención a la tarea de aprender” (Howe, 2000, p. 33).

Es importante, por ello, conocer más al alumno, su pensamiento, sus gustos y preferencias en el momento del aprendizaje en el aula. Esta pequeña investigación basada en la metodología creativa del Design Thinking, se conforma por cinco fases:

Empatizar; en esta primera fase se elaboró el árbol de problemas y se busca comprender la explicación de las causas y efectos de por qué los alumnos no atienden en clase. Definir; es la segunda fase y comprende el detectar los puntos clave de su falta de atención en clase. Idear; en esta tercera fase se generan tres ideas para la solución al problema señalado anteriormente. Prototipar; en esta cuarta fase, sobre las tres alternativas para la solución del problema, se crean dos modelos que toman un aspecto real, con la finalidad de ponerlos a prueba en una sesión de clase con los alumnos dentro del aula. Y la última fase: evaluar; en la cual se resumen los hallazgos de esta investigación a través de conclusiones. La investigación utiliza técnicas cualitativas y contribuye con ofrecer, por un lado, un punto de vista descriptivo de cómo percibe el estudiante de dos institutos de educación superior, su aprendizaje en el aula, con la finalidad

que los docentes reflexionemos y mejoremos nuestra didáctica. Por otro lado, también se obtiene la información de cómo percibe el profesor su enseñanza en clase.

## 1. Fases de aplicación

### 1.1 FASE 1: Empatizar

#### ✓ El árbol del problema

El problema se centra en la falta de atención del estudiante, durante el aprendizaje dentro del aula.

#### ✓ Lo visible y lo obvio

Utilizando el instrumento de guía de observación, se recogen los aspectos importantes para obtener fácilmente la información del público en referencia dentro del ámbito académico. Lo visible de la causa se ubica en la distracción del alumno, generado por un mal hábito de atender las redes sociales en horas de clase y se considera su efecto en las prácticas desaprobadas, el trabajo no está elaborado de acuerdo a lo que solicita el profesor. También se visualiza en el aula la inseguridad del estudiante frente a sus trabajos y prácticas entregadas.

Respecto a los docentes, lo visible se focaliza en el compromiso de trabajo con el alumno en la clase.

#### ✓ No evidente

No se evidencia si el estudiante toma conciencia, para qué le servirá la información y los contenidos de cada sesión de clase de los cursos teóricos.

### 1.2 FASE 2: Definir

El problema principal es la falta de motivación del estudiante durante el momento de aprendizaje en el aula.

#### ✓ Mapa de actores

Referente al problema se considera los siguientes actores:

- Usuarios: la población de 20 alumnos por aula, que pertenecen a dos institutos de educación superior, cuyas carreras son de diseño gráfico y de negocios, hombres y mujeres jóvenes de 18 a 25 años de edad, de nivel socio económico "C".

- Expertos: docentes de dos institutos de educación superior, hombres y mujeres, adultos maduros de 30 a 60 años de edad, de nivel socio económico "B" y "C".

#### ✓ Técnica cualitativa

- Entrevista individual al alumno.

- Entrevista a expertos (docentes).

- Observación no invasiva: El favoritismo a través del trato amical observado entre el docente y el alumno.

- Inmersión del contexto: La tardanza del estudiante en asistir a la clase. La entrega de tareas por parte del estudiante fuera de la fecha señalada.

Se presenta a continuación los hallazgos que se desprenden de las entrevistas a los 20 alumnos de la Carreras de Diseño Gráfico y 20 alumnos de la Carrera de Administración Bancaria de dos institutos de educación superior, realizadas dentro de su ámbito académico.

Respecto a las preguntas relacionadas con gustos y valoraciones de las clases de sus profesores, los estudiantes indicaron lo siguiente: la información señalada, la casuística, el aclarar dudas, 100% comprometidos, la comunicación, los ejemplos trabajados en la pizarra, la ayuda en organizar las ideas de sus trabajos y proyectos académicos. Sobre las preguntas relacionadas a la cualidad que más valoran de sus docentes, los alumnos eligieron el respeto, la atención, el trato amable, el carisma y el que estén enfocados en el aprendizaje del alumno. Sobre las preguntas relacionadas a lo que les desmotiva a ellos de sus profesores, las respuestas fueron las siguientes:

ironías respecto a los trabajos que ellos presentan, no todos los profesores enseñan igual, la calificación de los trabajos que se relacione con el desempeño grupal en lugar del individual, los avances del tema en forma acelerada, el favoritismo, demasiada exigencia, no hay uniformidad de criterios en cuanto a la enseñanza, algunos profesores no hacen la clase de acuerdo al sílabo. La sugerencia que ellos plantean para que sus profesores mejoren la enseñanza es: que el docente tenga más empatía con el alumno, que sean más didácticos, que potencien las habilidades, que les hagan participar en retos, ejemplificar más sus clases, que involucren más su experiencia con el tema que enseñan. Los estudiantes señalan en sus respuestas que son conscientes que les falta la planificación en sus proyectos de trabajos, sienten el conformismo y la inseguridad, desean vencer la timidez y la dejadez, este último en relación con sus trabajos. Son puntuales al indicar que sus profesores utilizan las TIC'S como soportes de sus sesiones de clase, pero no realizan los seguimientos de los trabajos que dejan a los alumnos.

Según las respuestas de los profesores, respecto a lo que ellos valoran en sus clases, señalaron lo siguiente: la concentración, el respeto y que los estudiantes se sientan contentos con el curso que enseñan. Los profesores se sienten

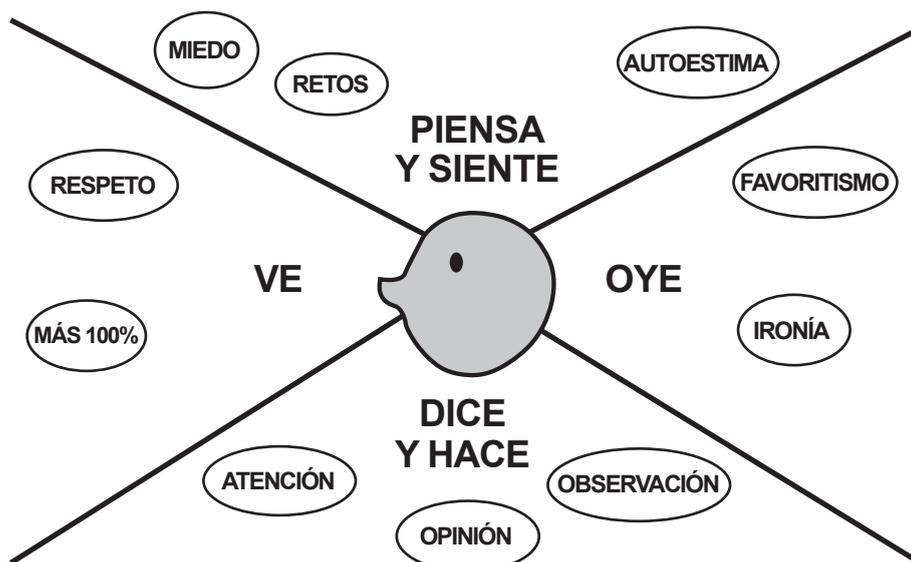
motivados por la participación del alumno, ellos desean ser un referente o guía para ellos. Les decepciona que el estudiante no entregue sus tareas asignadas, la falta de planificación de las mismas y la impuntualidad. Los docentes señalan en que tienen un comportamiento empático y brindan confianza al alumno; además, indican que poseen una buena metodología de enseñanza, tienen presión de trabajo y son conscientes de que les falta tiempo para revisar y entregar con puntualidad las tareas de sus alumnos. Los profesores están en la expectativa de las capacitaciones, de mejores oportunidades, tienen buena autoestima, se identifican con la institución donde trabajan; no obstante, desean mejores remuneraciones y que les otorguen el reconocimiento que ellos merecen.

- **Inmersión del Contexto:** se visualiza la tardanza de los docentes en la asistencia a clases, la revisión y entrega de los trabajos y proyectos de material físico del estudiante.
- **Observación No Invasiva:** tardanza en la revisión de las tareas del alumno en el aula virtual.

De acuerdo a lo trabajado anteriormente, en la Figura 1 se presenta el siguiente mapa interpretativo:

Figura 1

Mapa de Empatía Público: Alumnos



- **Piensa y siente:** el alumno se siente inseguro producto de una baja autoestima; su miedo se ve reflejado a través de la acción que realice el docente con respecto a la nota. Se considera creativo, inmerso en su mundo de retos.
  - **Dice y hace:** el alumno consulta a otros docentes sobre temas aprendidos, consulta con sus pares los temas que imparten los docentes de otras aulas.
  - **Ve:** reconoce que el buen docente da más del 100% y le tiene respeto.
  - **Oye:** el favoritismo del docente hacia algunos alumnos. La ironía al expresarse sobre los trabajos académicos.
- Asimismo, en la Figura 2 se presenta el mapa interpretativo:

Figura 2



- **Piensa y siente:** el docente tiene el compromiso y la responsabilidad con el alumno y la institución. Desea capacitaciones.
- **Dice y hace:** se actualiza y busca nuevas metodologías, usa TIC'S en sus clases. Los intereses que tiene el docente promedio están en trabajar sus emprendimientos de negocios relacionados a su profesión, conseguir oportunidades.
- **Ve:** observa la baja autoestima del alumno, identifica en ellos sus fortalezas y debilidades.
- **Oye:** quejas de los alumnos por su baja calificación, comentarios sobre su imagen proyectada en las redes sociales, nuevas propuestas de trabajo de otras instituciones.

### 1.3 FASE 3: Idear

Se menciona 100 posibles ideas para generar la motivación, con la finalidad que los estudiantes presten atención a las clases. Se procedió a la selección de 20 ideas; dos de ellas correspondientes al grupo de las apuestas ganadoras y son: hacer un resumen de clase a través de una tira cómica y la segunda idea seleccionada del grupo que rompe esquemas: la dramatización socializada en grupo sobre la enseñanza de la clase.

#### Producto N° 1: Tira cómica

- **Resumen de una sesión de clase a través de una tira cómica.** Se define el ¿Qué? El estudiante desarrolla una tira cómica como

resumen del tema desarrollado por el docente en la clase.

- **Objetivos:** Generar la atención por parte del estudiante sobre el desarrollo del tema del curso. Motivar la investigación de saberes previos. Orientar el desarrollo de la capacidad creativa del estudiante. Ampliar su comprensión con las ideas del grupo. Fijar la recordación del tema de aprendizaje de la sesión de clase.

### **Concepto creativo: Crea, aplica y aprende**

Se define el *¿Cómo?* El grupo de estudiantes tiene 45' para realizar la tira cómica, relacionándola con el tema de la sesión de clase. Iniciando a partir de los aspectos genéricos hacia los específicos.

- **Materiales del grupo de estudiantes:** hoja bond, rayada o cuadriculada, lápiz, borrador.
- **Materiales del docente:** proyector, diapositivas PPT, plumón, mota, pizarra acrílica.

### **Producto N° 2: Dramatización socializada en grupo**

El estudiante aplica lo aprendido con una dramatización grupal de la solución del problema.

Se define el *¿Qué?* El estudiante manifiesta a través del lenguaje verbal y expresiones corporales, el resumen de los principales conceptos del tema de la clase realizada por el docente.

- **Objetivos:** Generar la atención por parte del estudiante sobre el desarrollo del tema del curso. Motivar la investigación. Ampliar su entendimiento con las ideas del grupo. Ejecutar la creación de ideas en la solución de problemas.
- Se define *¿Cómo?* El grupo de estudiantes tiene 15' para escenificar la creatividad de equipo relacionándolo al tema de la enseñanza, basado en un argumento y guión literario de la

dramatización, planteando además las opciones positivas y negativas que puede presentar un proceso en la solución de problemas.

### **Concepto creativo: Aplica viviéndolo**

- **Materiales del grupo de estudiantes:** fichas para el argumento y guión literario.
- **Materiales del docente:** proyector, diapositivas PPT, plumón, mota, pizarra acrílica.

## **1.4 FASE 4: Prototipar**

- **El resumen de la clase a través de una tira cómica**

Asignatura: Semiótica Visual. Sesión 1: Tema Figuras Retóricas y Operaciones Retóricas. Semana de clase: 14 / tercer ciclo Carrera de Diseño Gráfico de un instituto de educación superior. Fecha: jueves 14 de enero de 2015.

- a. **Actividad:** el equipo de trabajo de grupo debe elaborar un resumen de clase a través de una historieta.

**Objetivos:** Fijar el recuerdo del aprendizaje. Demostrar los puntos clave de la enseñanza del tema desarrollado en clase.

- **Materiales de los alumnos para hacer la historieta:** hojas rayadas, cuadriculadas, bond, lápiz y borrador.
- **Materiales de uso frecuente del docente para sus clases:** proyector, PPT, pizarra acrílica, mota, plumones.

- b. **Modo:** el docente desarrolla la clase, haciendo uso del proyector y la pizarra para facilitar el aprendizaje. Finalizada la clase, explica al salón el resumen de la clase que ellos deben elaborar, dando indicaciones desde los aspectos generales hacia los específicos. El resumen se hará como una historieta creativa sobre el tema de la enseñanza de clase. El docente explica cómo el grupo de estudiantes debe elaborarla

y coloca un ejemplo en la diapositiva de Power Point. Los estudiantes en grupo tienen 45' para realizar el resumen del tema de la clase en una historieta. Los estudiantes se agrupan e intercambian ideas mientras van elaborando su resumen. Los estudiantes realizan consultas al profesor sobre la historieta que van realizando.

Los estudiantes finalizan y entregan el resumen del tema de enseñanza, en una hoja trabajan la historieta hecha a lápiz y con los globos de diálogos en cada viñeta donde se aprecia la secuencialidad de las acciones de las escenas. Finalizada la sesión de clases, el profesor recibe las historietas para su evaluación. Los estudiantes que entregaron la historieta se retiran del aula.

- **Modelo de Prototipo es Horizontal:** Basado en características, conceptos y no detalles.
- **Niveles de Prototipo:** Baja Fidelidad: Los estudiantes presentarán bosquejos de la representación de la idea a través de una historieta.

Imagen 1

Alumnos ilustrando el resumen de un tema de la sesión de clase 14 / tercer ciclo Carrera de Diseño Gráfico de un instituto de educación superior



### c. Dramatización socializada en grupo sobre una de las clases plasmada en un video

Sesión 1 - 17: Tema Productos Financieros Pasivos. Semana de clase: 14 / primer ciclo.

Carrera de Administración Bancaria de un instituto de educación superior. Fecha: jueves 14 de enero de 2015.

El docente inicia explicando el objetivo del curso y exponiendo los elementos de capacidad a lograr, genera una introducción de la clase con temas relacionados a los productos y servicios que otorga una Institución Financiera, luego transmite a los estudiantes el trabajo que realizarán referente a algún producto o servicio de un banco.

### Objetivos

- Conocer, describir y promover los productos y servicios financieros, con las debidas pautas de calidad, aplicando técnicas de venta al comercializar productos.
- Conocer, interpretar y aplicar las normas legales y las políticas internas vigentes en ejecución de transacciones, consultas y reclamos. Desarrollar habilidades comunicativas que le permiten atender al público de manera asertiva y convincente de manera presencial, telefónica o Internet. Conocer, interpretar y ejecutar transacciones diversas, para la atención de los clientes a través de aplicativos financieros.
- El docente explica cada diapositiva referente a las operaciones que realiza un banco y quiénes intervienen, así como las características y usos de un cheque. Finalizado el tema de enseñanza, el docente realiza indicaciones para que se agrupen e inicien como tarea la elaboración de una Dramatización.

### 1.5 FASE 5: Evaluar

Se presenta las conclusiones de la experiencia.

#### a. Matriz receptora de información / Tira cómica

- **Cosas importantes:** fue un reto para los alumnos elaborar una historieta porque

nunca antes lo habían hecho. Recordaron fácilmente la enseñanza y se pudo comprobar al día siguiente en pleno desarrollo de clase. Los alumnos fueron más participativos, todos cooperaron en mayor y menor intensidad. Estuvieron motivados en la siguiente clase, les pareció un trabajo recreativo.

- **Críticas constructivas:** al inicio les pareció difícil por dónde o qué parte de la enseñanza de la clase empezaría la tira cómica y los grupos demoraron varios minutos en ponerse de acuerdo respecto a la idea; por ello, prefieren que sea la tarea asignada en forma individual o que ellos seleccionen sus grupos de trabajo.
- **Nuevas ideas:** la mayoría estuvo de acuerdo en aplicar el resumen de los temas de clase a través de tiras cómicas e historietas, en asignaturas teóricas, pues, difícil sería hacerlo en aquellas que son de naturaleza práctica, por el tiempo de desarrollo de los trabajos.
- **Dudas sin respuesta:** ninguna.

## **b. Matriz receptora de información / Dramatización socializada en grupo**

El grupo prestó mucha atención a su desempeño de trabajo: verbal y corporal, se sentía motivado. Se visualizó la creatividad en el desarrollo de su video, la presentación y las nuevas ideas que fluyeron con sus pares. Generó en el estudiante un aprendizaje significativo. Se evidenció la seguridad del estudiante y colaboró con su desenvolvimiento. Fortaleció la empatía del grupo. Propició retos a nuevas experiencias.

- **Críticas constructivas:** el estudiante indica que sería mejor la nivelación o selección de las personas que intervienen en los grupos.
- **Nuevas ideas:** la mayoría de los estudiantes indicaron que sería bueno trabajar así todas las clases y que no sólo sea una tarea académica, pasar los videos elaborados por ellos y otros compañeros en otras clases.
- **Dudas sin respuesta:** el estudiante pregunta, profesor: ¿por qué otros docentes no hacen lo mismo?

## REFERENCIAS

- Biggs, J. (2009). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea, S. A. De Ediciones.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. D. F., México: McGraw-Hill.
- Elía, L. (2012). *Intervención educativa e interculturalidad*. Lima, Perú: PUCP.
- Fundación Mapfre (2016). *El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/11/DOC1-El-Trabajo-Cooperativo.pdf>
- Gómez-Mingot, M., García L., Selva, V., Martínez, A. J., Solla-Gullón, J., Vidal-Iglesias, F. J., Sánchez-Sánchez, C. M. e Iniesta, J. (2011). El trabajo colaborativo como metodología para mejorar la competitividad educativa y profesional. En Lucas, C. y Teruel, J. (Coords.). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de Educación Superior*. pp. 69-87. Alicante, España: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació Marfil.
- Howe, M. (2000). *Psicología del aprendizaje*. México D. F., México: Oxford ediciones.
- Shanker, S. (2013). *Calma, atención y aprendizaje*. Lima, Perú: Cerebrum ediciones.

---

# PENSAMIENTO COMPLEJO: UN DESAFÍO PARA EL EDUCADOR Y LAS FAMILIAS DE HOY COMPLEX THOUGHT: A CHALLENGE FOR THE TEACHER AND FAMILIES TODAY

Veronikha Teresa Gomero Pretel  
[gomeroveronikha@gmail.com](mailto:gomeroveronikha@gmail.com)

## RESUMEN

La sociedad actual exige al sistema educativo desarrollar competencias en los estudiantes mejorando su bienestar y mejora de calidad de vida para contribuir al desarrollo social, cultural, ético de las familias y de la sociedad. Para ello, se requiere del acompañamiento del educador para la planificación y ejecución del proyecto ético de vida personal de cada estudiante.

Al respecto, se busca que los educadores y las familias de hoy desarrollen competencias y muestren desempeños sobre capacidades de pensamiento complejo, que les permita comprender el sentido de las prácticas pedagógicas sustentadas en los saberes de Jack Delors; para aprender a aprender, a ser, a convivir, a hacer y a vivir. Para ello, se requiere compartir la experiencia en la comprensión del sentido del pensamiento complejo que está fundamentado en el enfoque socio formativo y en el método del pensamiento complejo, a fin de ser aplicado en las prácticas pedagógicas para generar aprendizajes para la vida de la diversidad de los estudiantes en la escuela.

## PALABRAS CLAVE

Pensamiento complejo, planificación curricular, enseñanza - aprendizaje.

## ABSTRACT

Today's society requires to educational system to develop competencies in students, improving their well-being and quality of life in order to contribute to social, cultural, ethnic development of the families and the society. Thus, educator's accompaniment is required for the planning and realization of personal life's ethical project of each student.

In this regard, it is sought that today's the educators and families develop competences and show performances on complex thought skills, which allows them to understand the meaning of the pedagogical practices based on the knowledge of Jack Delors; learning to learn, to be, to coexist, to do and to live. Therefore, it is needed to share the experience in understanding the complex thought's sense that is based on socio-formative approach and the complex thought method, in order to be applied in the pedagogical practices to generate learning for the life of diversity of the students in the school.

## KEYWORDS

Complex thought, curricular program, teaching-learning.

Estamos viviendo en una sociedad donde la incertidumbre, los cambios constantes, la diversidad, es una característica, pero que, a la vez, las exigencias de generar conocimientos como una visión estratégica para los profesionales de hoy y, sobre todo, para los educadores de hoy. Ello implica desarrollar competencias y habilidades de pensamiento complejo, sin descuidar la práctica del bienestar, la calidad de vida en las personas, la empatía por el cuidado del medio ambiente local y planetario, y en especial, de aportar a la sociedad en el sector político, cultural, económico y social donde vivimos. Por ello, surge la necesidad de generar competencias y habilidades de pensamiento complejo en la diversidad de los estudiantes; pero, primero se debe fortalecer capacidades en los profesionales que atienden la diversidad de estudiantes en la escuela inclusiva, ya que ello le permite al educador mirar la vida de manera sistémica, global, crítica, reflexiva; donde puede desarrollar capacidades para desaprender, reaprender y volver a aprender nuevas habilidades, a fin de mejorar su desempeño en la gestión de la escuela inclusiva.

Por ello, este artículo tiene como prioridad promover el desarrollo del pensamiento como una forma de generar conocimiento y ver el mundo y

la sociedad de diferentes formas, para comprender y aportar desde la situación donde cada uno se desempeña, a fin de dar respuestas más globales y holísticas a las demandas y urgencias de la sociedad, escuela y planeta en que se convive, a través de la promoción y gestión del pensamiento complejo y con acciones transdisciplinarias, intersectoriales, fundadas en la aceptación de la complejidad.

De esta manera, este artículo busca aplicar el método del pensamiento complejo a las educadoras de hoy, para mejorar su gestión pedagógica en la escuela inclusiva. Con ello, se empezará con la mejora de la planificación curricular y el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y participación en la escuela inclusiva.

**1. Fundamentos que sustentan el enfoque del Pensamiento Complejo**

Comprender y apropiarse del pensamiento complejo implica volcarse hacia los aportes que se han venido suscitando y aportando a lo largo de las diferentes etapas de la sociedad y del sistema educativo peruano, tales como: el enfoque conductual, funcionalista, constructivista y complejo, a fin de desarrollar competencias, tal como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1

Enfoques actuales que sustentan el pensamiento complejo

Perspectiva	Descripción	Enfoque
Conductual	Asume las competencias como comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico - analítica Neo - positivista.
Funcionalista	Asume las competencias como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales - profesionales enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo.
Constructivista	Asume las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales - profesionales desde el marco organizacional.	Constructivismo.
Compleja	Asume las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2007).

En la tabla se visualiza descripciones acerca de los enfoques que se vienen utilizando en nuestro

contexto a nivel educativo, que vienen dando soporte a los enfoques que exige la sociedad actual para desarrollar conocimientos desde la complejidad: pensamiento complejo.

Así, Tobón, plantea que el enfoque socio formativo busca desarrollar las habilidades del pensamiento complejo y lo define como:

Un proceso biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico que se enlaza con la vida humana y social. Por lo tanto, la construcción del conocimiento debe tener en cuenta las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo. (Morin, 1994, p. 213)

Figura 1

Edgar Morin



A Edgar Nahum Morin se le considera padre del pensamiento complejo, él es uno de los pensadores más emblemáticos e importantes de nuestro tiempo. En ese sentido, la gran contribución del doctor Morin ha sido la de conectar y hacer surgir la coherencia paradigmática entre distintos autores tan diversos como: Leonardo da Vinci, Blaise Pascal, Gastón Bachelard, Norbert Wiener, Jean Piaget, Ilya Prigogine... entre la antigua filosofía y la cibernética, entre Giambattista Vico y Herbert Simón. Este pensador nació en París, Francia, el 8 de julio de 1921. Actualmente tiene 98 años de edad y sigue ejemplarmente contribuyendo al desarrollo integral de la persona.

Para tener una mejor comprensión del pensamiento complejo como estrategia de pensamiento flexible, que permite en la persona comprender el sentido de generar conocimientos desde las habilidades básicas del aprendizaje (desde los primeros años de vida), se debe visualizar desde el saber actuar, dentro de un contexto socio cultural y teniendo

como soporte los enfoques que lo sustentan. Es así, que se puede visualizar el método con sus componentes, procedimientos, estrategias, características, habilidades y principios básicos que utiliza Morin para describir el enfoque del pensamiento complejo, según se describe en la siguiente figura:

Figura 2

Enfoque del pensamiento complejo



Fuente: Elaboración propia (2018).

En ese mismo contexto, se describen los principios del pensamiento complejo que permiten generar estrategias (recursos para el aprendizaje) en la persona para el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo: Principio dialógico, busca el desarrollo de las nociones antagónicas, se unen sin perder su diferenciación y particularidad. Principio de la auto-organización, donde los procesos del pensamiento complejo se autorregulan y auto organizan. Principio hologramático, las partes están en un todo y, a la vez, el todo está en las partes. (Morin, 1997, p. 84)

El pensamiento complejo busca comprometer a los educadores de hoy, el sentido de una educación que ayude a comprometer el desarrollo y cuidado de la persona humana, del bienestar de la sociedad, del mundo y del planeta. Al respecto, Morin plantea siete principios que sustentan la educación del futuro, buscando el desarrollo del conocimiento complejo, desde los educadores y las familias:

- La enseñanza del proceso del conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. La educación requiere enseñar cómo se da el proceso de conocimiento desde una visión multidimensional, desarrollando en las personas

la capacidad de la lucidez, tras la tendencia a la ilusión y al error y, para ello, es necesario mediar con la metacognición en el proceso de formación integral humana de la persona.

- La enseñanza del conocimiento pertinente. Se requiere que en las escuelas se oriente el aprendizaje desde los problemas individuales, sociales, organizacional, ambiental, inclusivo, dentro de cada área y relacionar vínculos para ser atendido en los proyectos formativos.
- La enseñanza de la condición humana. Implica utilizar la didáctica que integra los saberes académicos y del contexto comunitario.
- La enseñanza de la identidad terrenal. Es la educación que tiene como reto promover en los estudiantes la comprensión del destino planetario del hombre, interrelacionando los procesos locales con los globales en los diferentes aspectos.
- La enseñanza del proceso de la incertidumbre. Es la educación actual que debe formar a los estudiantes en la comprensión de los procesos de incertidumbre y su afrontamiento, mediante diferentes estrategias.
- Enseñanza del proceso de la comprensión. Es preciso aclarar que la comprensión es el fin de la comunicación humana. La comprensión se desarrolla mediante la toma de contacto y vinculación con aquello que se desea comprender en sí mismo, en los demás y con el entorno.
- Enseñanza de la antropológica. Es necesario enseñar la condición de la persona en relación consigo mismo, la sociedad, la especie y el entorno ecológico, para respetarla, valorarla y generar armonía y bienestar.

## 2. Desafíos de los educadores de hoy

Para atender los desafíos de los educadores de hoy, se debe comprender la formación, necesidades y fortalezas que ha vivido y aprendido durante su formación; además, añadir que su mirada de

atención, ahora debe ser a la familia, sociedad, cultura y sin perder de vista, la mirada al cuidado del planeta. Para ello, el educador debe desarrollar las habilidades del pensamiento complejo por él mismo, con él y con otros, así podrá aprehenderlo, interiorizarlo, comprenderlo y enseñar. Por eso, los desafíos que debe atender, se plantean desde el pensamiento complejo, con las siguientes interrogantes:

¿De qué está “hecho” el pensamiento para poderlo mejorar? En gran parte, el pensamiento está hecho de marcos que nos permiten pensar mejor, organizando, apoyando y catalizando el curso de nuestro pensamiento. El desarrollo de los repertorios de marcos de los estudiantes es la ventana natural hacia oportunidades de enseñar a pensar; en vez de tratar de mejorar el poder de la inteligencia, que parece imposible, o el contenido, y lo tratamos de hacer sin estar muy satisfechos con los resultados que hasta ahora hemos alcanzado.

### 2.1 ¿Con cuál proceso de aprendizaje pueden los estudiantes pensar mejor?

El aprendizaje de marcos de pensamiento requiere que se preste atención a la adquisición, la internalización y la transferencia, apoyados por la mediación. Todos estos tres aspectos presentan problemas que pueden estar incidiendo en un aprendizaje efectivo.

### 2.2 ¿Cómo podemos saber si un determinado enfoque sobre la enseñanza de pensamiento complejo es bueno?

La respuesta a esta pregunta se convierte en nociones básicas para la evaluación del marco que elijamos. Imagine que usted, como educador se encuentra tratando de planificar cómo desarrollar el pensamiento de sus estudiantes. Se encuentra estudiando varios programas y explorando la posibilidad de diseñar su programa en torno de áreas del conocimiento, prestando a la vez atención a las habilidades avanzadas de pensamiento. ¿Qué preguntas podría hacerse con respecto a un programa, bien sea comercial o “hecho en casa”,

que pudiera ser exitoso? De esta manera, se puede deducir que para generar pensamiento complejo se resume en la siguiente fórmula:

$$\text{Pensamiento complejo} = \text{Actitud} + \text{Estrategia} + \text{Contenido}$$

Para ello, existe la necesidad de promover y facilitar procesos de auto-organización, autorregulación y la confrontación de nuevas experiencias en la educación para que el educador de hoy sea capaz de comprender las relaciones que ocurren, entre el ser que aprende, el estudiante, y los objetos con los cuales él interactúa, contexto, recursos, cultura, familia, de lo que sabe y lo que aprenderá, fomentar la red de redes que preserve la integridad del sistema donde se desenvuelve el estudiante.

En ese sentido, hay que reconsiderar la organización del conocimiento complejo y los factores que incluyen, debemos hacer a un lado las barreras tradicionales entre las disciplinas, se necesita buscar unir lo que se encuentra disperso y separado; para ello, es necesario reformular las políticas, las culturas

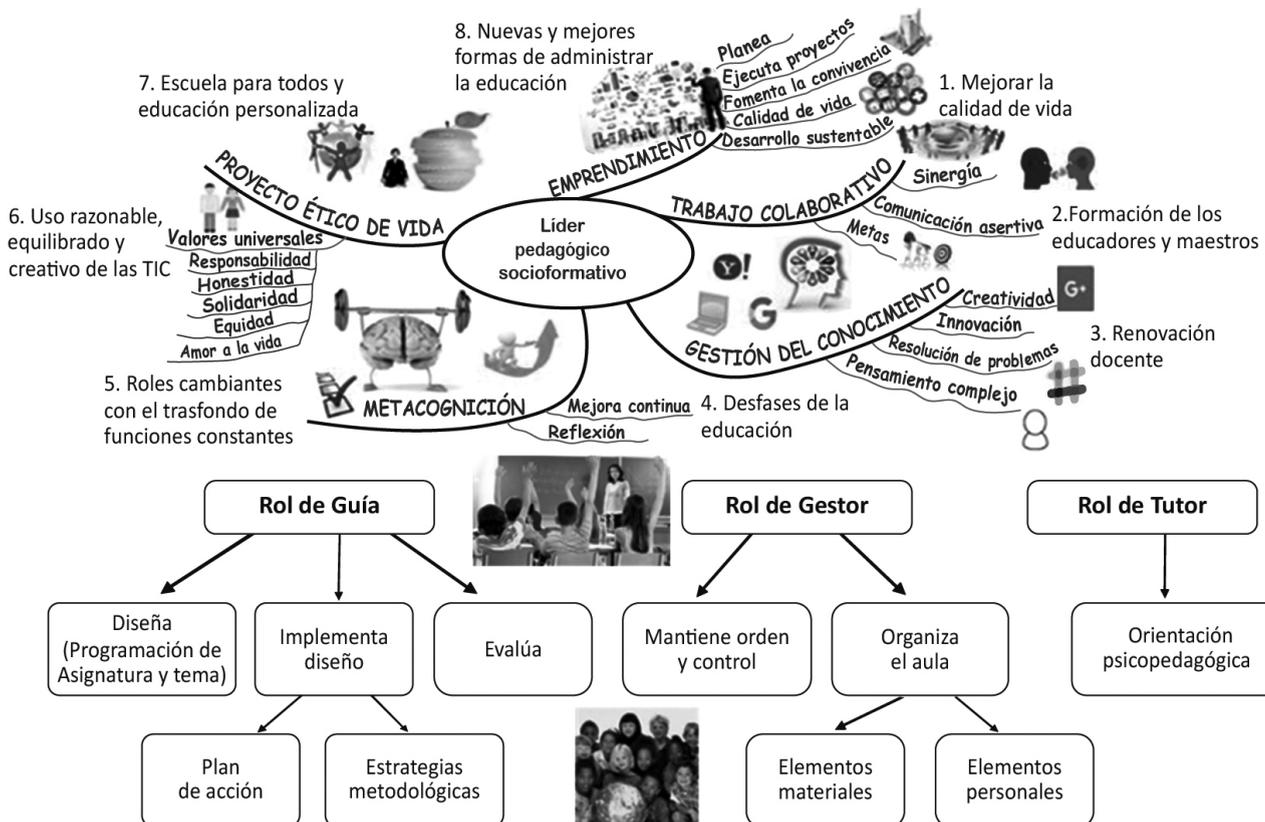
y las prácticas que se dan en el sistema educativo con una visión fija a largo plazo hacia el mundo de las generaciones futuras de nuestra sociedad.

Ahora, se necesita desarrollar marcos que nos permitan pensar en otros enfoques que permitan comprender mejor el mundo, basado en el respeto de la naturaleza, cosmos, del ser humano y que además permitan generar conocimientos para mejorar y responder a las exigencias de esta sociedad; ello nos exige a extender esas estrategias para el dominio de la mente misma hacia el buen vivir y vivir feliz.

Teniendo la comprensión clara sobre el sentido del desarrollo de las habilidades complejas, se puede interiorizar los retos que el educador de hoy debe atender para brindar un servicio de calidad en el sistema educativo y asegurar aprendizajes para la vida de los estudiantes; en ese sentido, se presenta el gráfico sobre los ocho componentes que debe atender el educador de hoy para seguir formando al estudiante de manera integral y con un proyecto ético de vida.

Figura 3

### DESAFÍOS DEL EDUCADOR DE HOY



Fuente: Elaboración propia. (2018).

### 3. Aportes del pensamiento complejo a las familias de hoy

Es responsabilidad de los gobiernos regionales, instituciones educativas y educadores, utilizar estrategias innovadoras para comprometer a las familias a mejorar el aprendizaje de sus hijos con el desarrollo del pensamiento complejo, como exige la sociedad.

En ese sentido, las familias deben asumir su responsabilidad de acompañar a sus hijos en la construcción de su proyecto ético de vida y logren desarrollar las competencias básicas y genéricas mínimas; para ello, es preciso que las familias aprendan a utilizar los siete saberes básicos en el proceso de convivencia y de crecimiento de sus integrantes. Tobón y Fernández (2004), plantean los siete saberes para las familias:

- Saber del liderazgo: Consiste en que la familia debe trabajar en equipo para alcanzar sus metas cada vez más elevadas de bienestar, educación, salud, ambiente familiar, seguridad, estabilidad económica, calidad de vida y convivencia.
- Saber del contacto: Consiste en la mejora continua de los vínculos afectivos entre los integrantes de la familia, otras personas y el ambiente, a través del respeto, buen trato y confianza.
- Saber de autorreflexión: Consiste en buscar que los integrantes de la familia reflexionen sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar y esto les posibilite cambios para vivir mejor.
- Saber del diálogo: Consiste en practicar el diálogo con base de la comunicación familiar para establecer acuerdos frente a lo que se quiere y resolver los conflictos que se puedan presentar.
- Saber de la autorrealización. Consiste en identificar las necesidades vitales de

crecimiento en la familia y trabajar para alcanzarlas con un espíritu de crecimiento continuo y de auto superación.

- Saber de emprendimiento. Consiste en realizar proyectos económicos y sociales en la familia, articulando las metas personales y familiares.
- Saber de la común unión. Consiste en la construcción de la unidad familiar mediante la práctica de valores, tales como: justicia, solidaridad, cooperación, dignidad y trascendencia.

### CONCLUSIONES

- En el pensamiento complejo, las personas se auto-eco-organizan a partir de la dependencia ecosistema social y desarrollan un diálogo que permite interactuar y complementar las diferentes lógicas.
- El investigador es un observador que observa el objeto a estudiar, percibiéndose a sí mismo; es decir, se analizan los efectos de las propias actitudes y modelos mentales en la elaboración del conocimiento, el diseño de la metodología y su aplicación y, en ese sentido, el principio hologramático permite conocer el todo para comprender las partes.
- El pensamiento complejo combina el análisis cualitativo con el cuantitativo. Se hace necesario pensar lo que se hace y busca desarrollar características regulares e irregulares, dentro de una organización dada por el orden y el desorden. La realidad se concibe como un cambio constante y se da la flexibilidad en la forma de abordarla, se da en la incertidumbre.
- El pensamiento complejo busca la unión de la simplicidad y la complejidad. Es la práctica del doble juego del análisis y la síntesis y tiene una misión ética y aborda la construcción del conocimiento desde el pensamiento.

## REFERENCIAS

- Ciurana, E., Domingo, R. y Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid. Salamanca, España: Gráficas Varona.
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Lima, Perú: GRADE.
- García, F. y Tobón, S. (2009). Estrategias didácticas para la formación de competencias. *Río Negro, Colombia. CEFÉ: Centro de Investigación en Formación y Evaluación*. Lima, Perú: A. B. Representaciones Generales S.R.L.
- MINEDU (2017). *Cartilla de planificación curricular para Educación Primaria. ¿Cómo planificar el progreso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?* Lima, Perú: MINEDU.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> (16 de marzo de 2016).
- Samper, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Instituto FICE. Ediciones Ecoe Ltda. Tercera edición.
- Virginia, A. (2005). *Comprensión a través del diseño Asociación para la supervisión y desarrollo del currículo*. Grant Wiggins y Jay Mc Tighe. 2° edición ampliada. USA. UNESCO y el Instituto Colombiano de Fomneot de la Educación Superior.
- (2003). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Quito, Ecuador: Ilich Ibanquillo.
- Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa, Editorial Magisterio.



# COLABORADORES

---

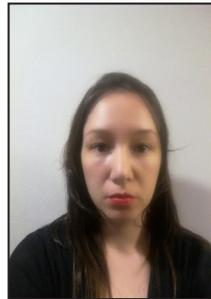


**Mg. Mayluc Martínez**

Egresada del Colegio Universitario Monseñor Talavera como Técnico Superior en Educación del Niño Excepcional, mención Retardo Mental. Licenciada en Educación Especial, mención Retardo Mental por la Universidad José María Vargas. Magíster en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo. Analista Conductual Máster ABA (BACB, España). Miembro correspondiente por Venezuela de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE).

Ha sido docente de aula de primaria y de educación especial, trabajando con niños con discapacidad intelectual y TEA. Fundadora y Directora General de la Organización Psicoeducativa TAEHO, donde además diseña los programas psicoeducativos, enmarcados en ABA; facilita talleres en diversas áreas: intervenciones para disminuir conductas problemáticas, desarrollo de habilidades sociales, de lectura y escritura, autonomía, desarrollo de habilidades del pensamiento, formaciones para padres; facilita programas de formación dirigidos a psicoeducadores; coordina un Programa de Inclusión Educativa en 41 escuelas de la ciudad de Valencia, así como un Diplomado de Educación Inclusiva con el apoyo de la Universidad José Antonio Páez y, además, el Programa Escuela de Brazos Abiertos, con el apoyo de la Fundación Venezuela Nueva.

Ha participado como ponente y conferencista en congresos nacionales sobre inclusión educativa, currículum inclusivo.



**Mg. Romina Esparza Manríquez**

Fonoaudióloga titulada el año 2011 por la Universidad San Sebastián (Chile). Diplomada en Estrategias Psicoeducativas en niños con Trastorno del Espectro Autista (2016). Magíster en Educación Diferencial, mención: Lenguaje, Audición y Comunicación (2017).

Experiencia en Docencia Clínica en la carrera de Fonoaudiología en la Universidad de las Américas e Instituto Profesional Pro Andes. Actualmente es docente de la carrera de Psicopedagogía en el Instituto Profesional AIEP en Santiago de Chile.



**Dr. Francisco Coriñaupa Vargas**

Doctor en Educación, Magíster en Política Social, estudios de doctorado en Ciencias Sociales, Licenciado en Educación y Psicoanalista.

Docente universitario por diecisiete años, a nivel de pregrado y postgrado en diversas universidades nacionales. Actualmente es docente en UTP y UMCH.

Veintiocho años de experiencia en Educación Básica Secundaria en el Área de Ciencias Sociales en diversos colegios de Lima y provincia, como Docente, Coordinador y Examinador del Programa del Diploma de Bachillerato Internacional; también se ha desempeñado como Asesor del Área de Ciencias Sociales.

Psicoanalista en consultorio privado. Autor de una novela y artículos publicados en revistas académicas, periódicos y libros.



**Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco**

Especialidad en Educación Inicial por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Especialista en Terapia de Lenguaje y Aprendizaje. Egresada de la Escuela de Postgrado como Magíster en Administración Educativa de la Universidad de Lima y Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Andrés Bello - Santiago de Chile. Egresada de la Escuela de Postgrado para optar el grado de Doctora en Educación. Fundadora y Presidente Ejecutiva de la Asociación Peruana para la Inclusión y la Diversidad - Aspelid / Perú.

Presenta experiencia en Pedagogía - Hospitalaria (Área Pediátrica) en el Hospital e Instituto de Enfermedades Neoplásicas - INEN, en el Programa de Pedagogía Hospitalaria de la Asociación sin fin de lucro “Aprendo

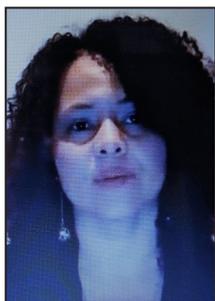
Contigo”. Catedrática de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Escuela Profesional de Educación Especial y en la Escuela de Postgrado. Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación - UNIFÉ. Miembro del directorio del Centro de Investigación - UNIFÉ en el Área Proyectos de Investigación. Catedrática en la Escuela de Postgrado de la Universidad Cayetano Heredia.

Consultora y asesora externa de UNESCO - Perú. Capacitadora y conferencista a nivel nacional e internacional, sobre diversos temas de Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, de Pedagogía Hospitalaria e Inclusión Educativa.



**Prof. Fernanda Alexandra Vásquez Yépez**

Profesora de Educación Inicial, con estudios superiores en la UNSAAC - Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Primera experiencia laboral como docente de Educación Inicial en la I.E.P. “El Castillo Encantado” – Cusco; posteriormente, en Lima trabajó como auxiliar de Educación Inicial en el Jardín Niño Jesús de Salamanca. Actualmente se desempeña como Profesora de Inicial en el Colegio Veritatis Splendor en Lima. Con estudios culminados de Complementación Académica en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, para optar el Grado de Bachiller.



**Cleonice Pereira Do Nascimento Bittencourt,  
PHD**

Maestra en Educación por el Programa de Postgrado en Educación - PPGE / UnB, de la Escuela de Aprendizaje, Acción Pedagógica y Subjetividad en la Educación - EAPS, donde realiza investigación sobre “Tecnología e Infancia en las relaciones con los sujetos”. Tutora a distancia del Curso de Pedagogía UAB / UnB - Brasil.

Profesora pedagoga de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal - Brasil. Miembro del Grupo de Investigación, Educación, Ecología Humana y Transdisciplinariedad y Diálogos Sociología Clínica - UnB.



**Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de  
Almeida**

Doctorado en Psicología por la Universidad de Brasilia / IP (2001) y Posdoctorado en la FEUSP. Licenciada en Pedagogía por la Universidad del Sagrado Corazón de Bauru (SP), Maestría en Educación por la Universidad de Brasilia.

Ocupó la función de Vicerrectora (2002-2006) y Directora de la Facultad de Educación / UnB (2006-2010).

Representante de la Universidad de Brasilia, Consejera del Consejo de Educación del DF (2007/2008). Coordinadora del NEAL / CFORM / CEAM - UnB (aprobada la renovación en la 565ª reunión del Consejo de Educación, Investigación y Extensión CEPE / UnB). (1ª y 2ª edición) y de Coordinación Pedagógica (1ª y 2ª edición) en asociación MEC / UnB y SEE / DF del Programa Escuela de Gestores. Es miembro académico del Instituto de Educación e Investigación de Atenas.



**Prof. Marlene Elguera Martinez**

Docente en Educación Inicial del Instituto Superior Pedagógico Público “Manuel González Prada” - ISPPMGP.

Egresada del Programa de Complementación Académica en Educación para optar el Grado de Bachiller de Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ.

Con 15 años de experiencia en la docencia. Ha sido Coordinadora General de Educación Inicial en la Institución Educativa Particular John Von Neumann.



### **Mg. Raquel Calderón Coronado**

Magíster con mención en Psicopedagogía, obtenido en la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile. Licenciada en Educación Especial por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Especialista en Audición, Lenguaje y Aprendizaje.

Experiencia profesional de 18 años en el tratamiento de niños y jóvenes con Retardo Mental, Integración e Inclusión de niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales y Problemas de Aprendizaje. Docente ponente y capacitadora e integrante del equipo SAANEE, encargada de monitorear el proceso de inclusión de alumnos de la jurisdicción de Breña, Lima.

Durante su ejercicio profesional se desempeñó como Tutora de Aula de los niveles de Estimulación Temprana, Inicial y Primaria, como docente en el Ministerio de Educación y colegios particulares. Asimismo, especialista ponente para diferentes entidades tanto públicas como privadas. Realizó evaluaciones psicopedagógicas y terapias para alumnos con Dificultades de Aprendizaje, Audición, Lenguaje en entidades particulares.



### **Prof. Gladys Lily Amparo Reyes Cortijo**

Docente de Educación Primaria con 23 años de experiencia laboral en el sector

Telecomunicaciones en la Gestión de Planeamiento, Optimización e Implementación de Proyectos Estratégicos para la capacitación interna en nuevas tecnologías.

Titulada en Educación Primaria por el Instituto de Educación Superior Pedagógico Nelson Rockefeller, Bachiller en Educación de la Universidad Pedro Ruiz Gallo y estudiante de Complementación Académica en Educación en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.



### **Lic. Dilcia Maria Vicente Fernandez**

Licenciada en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con estudios culminados de Postgrado en la Maestría en Educación con mención en Gestión Educativa en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cuenta con siete años de experiencia en la práctica educativa, metodología y técnica de la enseñanza en instituciones educativas a nivel superior y básico. En los últimos cinco años ha trabajado en el área de Calidad Académica de Posgrado y Pregrado participando en los procesos de selección, inducción, monitoreo y capacitaciones a docentes. Actualmente coordina el área de Gestión y Desarrollo Docente de la Universidad ESAN desde el año



### **Lic. Maricela Laiza Cruz**

Licenciada en Educación, especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Egresada de la Maestría en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Presenta experiencia en instituciones privadas de Educación Básica y en la edición de textos escolares en el nivel de primaria y secundaria.



### **Lic. Juan Luis Condori Gutiérrez**

Licenciado en Educación en la especialidad de Historia - Geografía por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Egresado de la Maestría en la mención de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Ha seguido cursos de gestión educativa y de evaluación externa.

Cuenta con experiencia en la docencia y coordinación académica en el ámbito de la educación privada. Se ha desempeñado como

especialista en proyectos de educación para comunidades campesinas en zona de influencia minera. Ha desarrollado talleres de capacitación sobre planificación del currículo y diseño de instrumentos de evaluación educativa dirigido a docentes de Lima y provincias. En el campo intelectual, ha escrito artículos sobre gestión educativa en la Revista Signo del Consorcio de Centros Educativos Católicos. Actualmente, se dedica a la consultoría educativa y a la auditoría pedagógica en procesos de acreditación realizados por instituciones educativas privadas de educación básica.



### **Mg. Patricia Noelia Flores Galarreta**

Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa por la Escuela de Post Grado de la Universidad Tecnológica del Perú.

Fundadora y directora del Estudio Creativo GNIA IMAGEN COMUNICACIÓN E.I.R.L. Redactora de artículos y ensayos sobre la enseñanza - aprendizaje, semiótica y comunicación publicitaria, metodologías activas, TIC's.

Experiencia en la docencia por 10 años. Docente de la Carrera de Diseño Gráfico del Instituto Superior Toulouse Lautrec (2017 - actualidad). Docente de la Carrera de Comunicación del Instituto Superior Tecnológico IDAT (2013 - 2018). Experiencia profesional mayor a 10 años. Jefa de Marketing en Professional Cleaning S.A. (2012). Jefa de Marketing e Imagen Institucional en Starex International S.A.C. (2011 – 2010). Diplomado en Gestión del Negocio Propio

CDE - ESAN (2010). Consultor del Proyecto de Identidad de Producto en Alimento Balanceado para Camarón de ARECA - Guatemala (2008). Jefa de Práctica de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Federico Villarreal (2007 - 2005). Bachiller en Ciencias de la Comunicación, Facultad CC.SS. por la Universidad Nacional Federico Villarreal.



**Prof. Veronikha Teresa Gomero Pretel**

Estudió Educación Especial en el Instituto de Educación Especial María Madre - Callao, en

la especialidad de Retardo Mental; Segunda Especialidad en Estadística e Investigación Científica en la Universidad Nacional Federico Villarreal; estudios completos en la Maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y diplomados en Gerencia Social y Políticas sobre Discapacidad en la Organización de los Estados Americanos - FLACSO CHILE, Intervención Clínica y Educativa en el Trastorno del Espectro Autista en la Universidad de Trujillo y Trastornos del Desarrollo según el Enfoque Sensorio motriz, en la Universidad Ricardo Palma.

Actualmente es consultora pedagógica en programas de desarrollo social para atender a la diversidad en MINTRA, MINEDU y CUNAMAS, Capacitadora y Asesora Pedagógica de la Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y evaluadora internacional en Evaluación y Certificación por Competencias a través de CONOCER - MÉXICO.

---

# NORMAS DE EDICIÓN

---

## I. Estructura para la presentación del artículo

1. Título máximo de 15 palabras.
2. Nombre y apellidos del autor.
3. Resumen en castellano e inglés no mayor de 150 palabras.
4. Cinco palabras clave en castellano y en inglés.
5. Desarrollo del artículo que incluye:

- Introducción, análisis (no se coloca como subtítulo), conclusiones (se coloca como subtítulo con letra mayúscula y en negrita).
- Los cuadros, figuras u otros –de haberlos– se incluyen dentro del texto con la leyenda de la referencia, en la parte inferior de la imagen, tabla o cuadro (con letra tamaño N° 10). El título de la tabla o figura correspondiente (en la parte superior).

6. Referencias bibliográficas según Normas APA – 6ta. edición 2016.
7. Reseña biográfica breve del autor en diez líneas.

## II. Caracteres formales y de contenido del artículo

1. Escritos a espacio y medio en letra Times New Roman, de 12 puntos, hoja tamaño A4.
2. Las citas del texto se elaborarán de acuerdo al formato de la APA – 6ta. edición 2016.

- **Citas cortas:** Son consideradas a las menores de 40 palabras, se escriben continuadas sin dejar sangría, a espacio y medio (1.5), lleva “comillas”, seguido de la referencia de la cita con normas APA – 2016.

Ejemplo:

“La Educación en Latinoamérica, se encuentra en un proceso de cambio, donde se está realizando modificaciones de contenidos y en base a competencias, considerando que no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni ritmos de aprendizaje” (J. Méndez, 2010, p. 23).

- **Citas largas:** Son consideradas a las que pasan más de las 40 palabras, se escribe todo el párrafo de la cita dejando una sangría de 5 espacios (sangría en regleta de 1.2), a espacio simple, y NO lleva comillas; seguido de la referencia de la cita con normas APA – 2016.

Ejemplo:

La Educación en Latinoamérica, se encuentra en un proceso de cambio, donde se está realizando modificaciones de contenidos y en base a competencias, considerando que no todos los alumnos aprenden de igual manera, ni ritmos de aprendizaje. La realidad en los países latinoamericanos es hacer frente a la deserción escolar, a la desnutrición, anemia y alfabetismo, que aún no se ha erradicado de los países en sub-desarrollo. Para ello debemos realizar cambios en las políticas públicas del sector educación en cada país, para gestionar de manera más eficaz la educación. (J. Méndez, 2010, pp. 23 - 24)

3. **Las referencias de las citas textuales** dentro del texto irán entre paréntesis, con la inicial del primer nombre y

primer apellido del autor, seguido del año de la publicación y la(s) página(s). Abreviatura de una página: p. y de varias páginas: pp. correspondiente(s).

Ejemplo:

En caso de un solo autor:

(J. Campos, 1999, p. 35). En caso que no figura en los libros el nombre, solo se coloca el primer apellido (Campos, 1999, p. 35).

En caso de varios autores:

(J. Campos, M. Rodríguez y R. Álvarez, 2000, pp. 34 - 56).

- Al mencionar una obra, se coloca la inicial del primer nombre, seguido del primer apellido del autor, y el año de la publicación entre paréntesis.

Ejemplo:

J. Rivera (2008) emociona en la obra “Los caminos de la educación”,...

- Si se menciona a un autor, se consigna la inicial del primer nombre, primer apellido, el año de publicación, todo ello entre paréntesis.

Ejemplo:

(J. Ventura, 2008)

- Para destacar alguna palabra o frase en el texto debe ponerse en cursiva, no negrillas.

### III. Contenido temático del artículo

- El artículo debe ser original, inédito y redactado en castellano.
- El desarrollo del artículo se ciñe a la temática establecida en las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, la cual se establece en cada convocatoria semestral para la presentación de artículos en la revista EDUCACIÓN.
- El desarrollo de la temática del artículo es científico, consecuencia de una investigación o de tipo técnico, resultado de la aplicación

práctica del conocimiento científico o de opinión con comentario sobre temas de interés actual.

- La extensión del artículo es de mínimo de 5 páginas y máximo de 18.

### IV. Referencias

- Las referencias se presentan al final del artículo en orden alfabético según apellidos del autor y a espacio simple. Solo la primera línea de la referencia debe ir pegada al margen establecido en todo el documento; a partir de la segunda línea y las demás del párrafo, se deja un margen de 1.2 de sangría.

- Las referencias se redactan de la siguiente manera:

#### 2.1 Libros

Blengio, M. (2005). *Derechos Humanos en movimiento: La Declaración Universal en el universo educativo*. Montevideo, Uruguay: Santillana.

Barcela, A. y Melich, N. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Madrid, España: Paidós.

#### 2.2 Artículo (sea de: diario, revista, boletín u otros)

- Diario (Periódico):** nombre del artículo de periódico en cursiva.

Diario El Peruano, (21 de junio del 2018), *Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-a y 62-a en la ley 28044, ley general de educación*. Lima, Perú.

Diario El Peruano, (12 de febrero del 2016), *Ordenanza que regula la accesibilidad universal y fomenta la inclusión en el distrito de Miraflores* ORDENANZA N° 454/MM, Lima.

**2. Revista:** nombre de revista en cursiva.

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (2009). *Normas técnicas del reglamento nacional de edificaciones, Norma técnica A. 120- Accesibilidad para las personas con discapacidad y de las personas adultas mayores*. Lima, Perú.

Viviendas para personas con discapacidad (2010a). *Diagnóstico del Sistema Urbano Nacional y Políticas Nacionales de Desarrollo Urbano*. Lima, Perú.

**3. Boletín - Volumen** (cifra), (cursiva), si en vez de haber volumen hay número se coloca.

Blengio, M. (2005). Pontificia Universidad Católica del Perú. Derechos Humanos en movimiento: La Declaración Universal en el universo educativo. *Lexis* (Nº 6). Montevideo, Uruguay: Santillana.

**2.3 Internet**• **Ejemplo de libros en PDF**

Carpizo, J. (2011). *Los Derechos Humanos: Naturaleza, denominación y características*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La*

*investigación-acción en la formación del profesorado*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/132416354/Carr-y-Kemmis-Teoria-critica-de-la-ensenanza-cap-5>

• **Ejemplo de artículos en web / Blogs**

Silva, J., Álvarez, J., y Pérez, M. (23 de noviembre de 2010). *El docente como programador*. Recuperado de: <http://blogdidacticasjuana.blogspot.com/>

**V. Indicaciones generales**

1. La publicación del artículo pasa por la revisión de pares a doble ciego del Comité Editorial de la revista EDUCACIÓN.
2. La responsabilidad del contenido, autoría y originalidad del artículo es exclusivamente de sus autores.
3. La Facultad de Ciencias de la Educación efectúa el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional según Ley N° 26905 y su Reglamento D.S. N° 017-98-ED; además, tramita la obtención de los registros del ISSN.
4. La Facultad de Ciencias de la Educación tramitará la obtención del DOI de cada artículo. La revista será colocada en el repositorio OJS y en la página web de UNIFÉ.

**NOTA:** El autor del artículo deberá remitir en un archivo aparte, una foto tamaño pasaporte digitalizada, acompañada, a su vez, de una reseña no mayor de 10 líneas donde indique: títulos y/o grados, ocupación y trayectoria laboral.



---

# PROCEDIMIENTOS DE EDICIÓN

---

El proceso editorial responde a una secuencia de fases a seguir, para terminar en la edición del ejemplar de la revista, publicación en el repositorio OJS y tener ejemplares en físico.

La secuencia de la edición de la Revista EDUCACIÓN empieza con la:

- **Convocatoria**

Se invita a participar a diversos articulistas que se encuentran registrados en la base de datos y a otros especialistas, tanto internos de la institución universitaria, como externos, que respondan y sean especialistas en el tema de educación, para que remitan artículos de investigación respondiendo a las Líneas de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales deben ser remitidos de forma digital mediante el e-mail de la revista EDUCACIÓN: [revi\\_educ@unife.edu.pe](mailto:revi_educ@unife.edu.pe).

- **Recepción de los artículos**

Se da un plazo de tres meses para recepcionar los artículos de investigación, después de este periodo se procede a clasificarlos por ejes temáticos vinculados a las Líneas de Investigación de la UNIFÉ; posteriormente, se procede a remitir los artículos a los Revisores Pares.

- **Revisión de pares**

En esta etapa, el Comité Editorial procede al envío de los artículos de investigación para ser revisados por los “*pares revisores doble ciegos*”, teniendo en cuenta de mantener la calidad y validez de los distintos artículos. La revisión de los artículos es a doble ciego; es decir, ni los revisores saben de quién es el artículo que están revisando y, de la misma forma, el autor desconoce quiénes son las personas que revisaron su artículo.

El trabajo en esta fase es minucioso y va más allá en cuanto a trabajo y tiempo invertido, ya que esta labor de las personas involucradas, se da de forma totalmente altruista y con el único fin de contribuir a mejorar la producción científica.

- **Remitir artículos para levantar observaciones**

Las observaciones son enviadas a los autores de los artículos, una vez recibidas las correcciones éstas son enviadas a los revisores pares externos, quienes son especialistas en el tema y expertos investigadores.

- **Comité de redacción y correctora de estilo**

Una vez que el artículo ha sido modificado, levantando las observaciones que fueron establecidas por los revisores, el artículo pasa al Comité de Redacción y Correctora de Estilo, quienes se encargan de corregir y mejorar la ortografía y sintaxis de los artículos.

- **Aceptación de artículos**

Se procede a enviar la carta de aceptación de los artículos a los autores.

- **Comité de diagramación y edición**

En esta fase, el artículo pasa a quienes se encargan de organizar los artículos de la revista y realizar la impresión del primer borrador, hasta quedar totalmente concluido el trabajo y generar en imprenta el fascículo original, con sus reproducciones en físico.

- **Publicación de la revista**

En la última fase se invita a los autores de los artículos a una ceremonia de reconocimiento

en las instalaciones de la Universidad, donde se les hace entrega de dos ejemplares en físico a cada uno de ellos, brindándoles una constancia de agradecimiento a nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación. Paralelamente, se procede a realizar la publicación de la revista con los artículos científicos de investigación en la web [www.unife.edu.pe](http://www.unife.edu.pe) y el repositorio OJS.

La revista EDUCACIÓN es fruto del esfuerzo y trabajo en equipo, los desafíos que nos planteamos es mejorar la calidad científica de investigación, continuar con la visibilidad de la revista en el exterior por medio de nuevas indizaciones.

Mariella V. Mendoza Carrasco  
Editora



*Revista impresa en los talleres de  
Grafimag S.R.L.  
Jr. Ica 713 - Lima  
Telf.: 424-7531  
grafimag@gmail.com.pe*

