

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# EDUCA CIÓN 2013



**unifé**

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

# EDUCACIÓN 2013



**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

AÑO XIX – DICIEMBRE 2013

### DIRECTORA

Dra. Olga González Sarmiento  
Coordinadora de la Unidad de Investigación de la  
Facultad

### EDITOR

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE

### COMITÉ EDITORIAL

Mg. María Rosaura Peralta Lino  
Mg. Mónica Escalante Rivera  
Lic. Patricia Melloh Navarro  
Mg. Ana María Adriazola León  
Lic. Rosa María Burga Gutiérrez

### Correctora de estilo

Dra. Olga González Sarmiento

### Carátula

Mg. María Rosaura Peralta Lino

### Traducción:

Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la  
Comunicación - UNIFE  
Traductora Pamela Mariño Zegarra

### Dirección

Av. Los Frutales 954 – Urb. Santa Magdalena Sofia  
La Molina – Lima 12

Registro de Depósito Legal N° 2004-7742

ISSN N° 1813-3363

Distribución: gratuita o canje.

Gráfica Vulcano S.A.C.

Calle Germán Carrasco, 2083 - Lima 01-Perú

Tel.: 335 - 3960 / 335 - 3961

Periodicidad: Anual

### Distribución por donación o canje

Revista Indizada en el Sistema Latintex

---

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.





# unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## AUTORIDADES

### RECTORA

Dra. Elga García Aste, rscj.

### VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Victoria García García

### VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Fernando Elgegren Reátegui

## CONSEJO DE FACULTAD (2013 – 2014)

### DECANA

Mg. María Rosaura Peralta Lino

### REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Mg. Mónica Escalante Rivera

Mg. Ana María Adrizola León

Lic. Patricia Melloh Navarro

### REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Mg. Lucrecia Villanueva Paz

Dra. Olga González Sarmiento

Lic. Maritza Goicochea del Castillo

### REPRESENTANTES DE LAS ESTUDIANTES

Srta. Gabriela Nicole Santa María Torres

Srta. Mayori Ross Alvarado Yangali

Srta. Lucero Elena Marroquín Paredes

Srta. Stefania Graciela Aguilar Ramírez



DICIEMBRE  
2013

# XIX EDUCACIÓN

# Contenido

---

---

- 8 EDITORIAL**
- 11 COMPETENCIAS DIGITALES PARA LOS CIUDADANOS DEL SIGLO XXI**  
Claudia García Sandoval
- 17 ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA LIDERAR LA EDUCACIÓN**  
Claudia Incháustegui López
- 23 CRISIS DE LA UNIVERSIDAD EN EL PERÚ: UN PROBLEMA DE SU NATURALEZA E IDENTIDAD**  
Walter Lizandro Arias Gallegos
- 40 EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN EL PERÚ CONTEMPORÁNEO**  
Alessandro Caviglia Marconi
- 46 EDUCAR EN LA AUTONOMÍA MORAL: UNA OBLIGACIÓN PARA LOS DOCENTES Y UNA NECESIDAD PARA LOS ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI**  
Maria Alejandra Peñarrieta Juanito
- 51 FORMACIÓN: VIOLENCIA COMUNICACIONAL Y VIDA**  
Lisle Sobrino Chunga

**56 EDUCACIÓN PARA LOS  
CIUDADANOS DEL SIGLO  
XXI: LA EDUCACIÓN  
COLABORATIVA Y  
EMPRENDEDORA**

Sisi Bautista Pizarro

**59 EL SISTEMA NACIONAL  
DE DESARROLLO  
CURRICULAR Y LAS  
RUTAS DEL APRENDIZAJE**

Magaly Cruzalegui Delgado

**65 EL INGLÉS COMO SEGUNDA  
LENGUA: ACCESO Y  
OPORTUNIDAD EN EL  
SISTEMA UNIVERSITARIO**

Mayra Yaranga Hernández

**72 ACREDITACIÓN: UN  
PROCESO VITAL PARA LA  
INTERNACIONALIZACIÓN  
UNIVERSITARIA**

Yadira Jiménez Arrunátegui

# Editorial

Los temas explorados por los articulistas en el presente número son diversos, comprenden desde el tema de las Competencias Digitales como una nueva exigencia en la educación de los ciudadanos para el siglo XXI, en el cual, por ejemplo, deben estar preparados para utilizar blogs y wikis, infografías, programas para elaborar y editar videos, compilar información en un e-portafolio, tener conocimientos sobre seguridad online, etc., que son requisitos para nuestros nativos digitales que deben recibir una preparación adecuada sobre las posibilidades (y peligros) que implica el acercarse al mundo digital.

Otro de los artículos se ocupa del acompañamiento docente como requisito indispensable para liderar la educación actual; la articulista argumenta a favor de que se cambie la acostumbrada supervisión por un acompañamiento de calidad que le permita al docente desarrollarse en todos los aspectos a fin de brindar un mejor servicio, en base a las sugerencias y/o propuestas de su “acompañante”.

La crisis de la Universidad también fue uno de los temas a ser analizados. En este sentido, se revisaron aspectos históricos, la situación de la investigación y de la enseñanza en nuestro país, así como los problemas de la educación universitaria que, según el autor, se manifiestan a través de la escasa producción académica, la deficiente enseñanza y la limitada conexión de la universidad con la realidad de nuestro país.

En el presente número también se analiza la relación entre Educación e interculturalidad en el Perú contemporáneo. Afirma el autor del citado artículo que se hace necesario educar para la ciudadanía; por tanto, la educación intercultural debería, en todo momento, articularse con la educación para la ciudadanía nacional. Esto supone, evidentemente, el conocimiento de la cultura propia, el reconocimiento del otro en su cultura y el concebirse como conciudadano con el otro en el marco de la sociedad civil.

Por otro lado, también se dirige, a través del presente número, una nueva mirada a los ciudadanos del siglo XXI, pero esta vez lejos del mundo digital, para orientarse al interior de la persona humana. Se hace evidente, entonces, la necesidad de educar en la autonomía moral, preparar a la persona, al estudiante, para actuar de manera

correcta, no importa en qué contexto ni en qué situación, sin dejarse influir por terceros; prepararlo para desarrollar una conciencia moral que lo ayude a responder correctamente frente a los retos y exigencias que nos plantea la sociedad actual.

Otro cariz que toma la educación actual es el de educar en y para la comunicación, enseñar, desde la familia, a comunicarse de manera asertiva, pues al hacerlo eficientemente se generarán una serie de relaciones enriquecedoras que conducirán a la persona a su pleno desarrollo y realización como ser humano.

También se habla en el presente número de la necesidad de educar en la colaboración y el emprendimiento, un tema tan actual como necesario para nuestro país.

La perspectiva en que es presentado este tema se relaciona con la formación para la ciudadanía. Según la autora, desde la educación, es posible orientar a la persona para que desarrolle múltiples aprendizajes, pero todos ellos basados en el aprendizaje que se considera, desde todas las perspectivas, el indispensable: el aprender a ser, para que se constituya en la base del verdadero emprendimiento y colaboración ciudadanos.

Otro de los artículos presentados en este número se ocupa de las Rutas del Aprendizaje que constituyen un esfuerzo del Ministerio de Educación por elevar la calidad educativa que se brinda en nuestro país.

El siguiente artículo presenta la necesidad de estudiar al inglés como segunda lengua desde dos perspectivas: la necesidad del aprendizaje del inglés, entendida como acceso, y el potencial no utilizado de los intercambios académicos internacionales para aprender a vivir en la comunidad global. De esta manera, indica la autora, se pretende brindar una visión más clara y específica sobre las implicancias del aprendizaje del inglés dentro del contexto de la formación universitaria contemporánea.

El artículo final de esta Revista desarrolla el tema tan actual de la acreditación, y la presenta como un proceso vital para la internacionalización y, por supuesto, como herramienta ideal para brindar un servicio universitario competitivo que se equipare con las principales universidades de la Región.

Todas estas miradas sobre la educación, tan enriquecedoras, tan actuales, solo nos conducen a agradecer a todos y cada uno de los articulistas que nos han compartido con generosidad sus reflexiones sobre el principal motivo y razón de ser de la Facultad de Ciencias de la Educación: el educar y el hacerlo con los más altos estándares de calidad posibles.

Dra. Olga González Sarmiento  
Directora

---



*Claudia García  
Sandoval*

---

# COMPETENCIAS DIGITALES PARA LOS CIUDADANOS DEL SIGLO XXI

---

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo introducir el término **competencia digital**, como una de las competencias claves para el aprendizaje permanente; **competencia básica y fundamental** en la sociedad del siglo XXI. Asimismo, en este texto se realiza una presentación de los aspectos centrales del Informe Final del Proyecto DIGCOMP (Digital Competence) elaborado por la Unión Europea en el que se identifican cinco áreas de la competencia digital, así como una lista de descriptores para cada una de ellas. Finalmente, se hace una reflexión sobre la importancia de su desarrollo y se propone una autoevaluación personal en esta competencia.

## PALABRAS CLAVE

**Sociedad del conocimiento, competencia digital, proyecto DIGCOMP.**

## ABSTRACT

This article has the purpose to introduce the Digital Competence term as one of the key competences for the permanent learning; basic and fundamental competence in the XXI century society.

In addition, it is performed a presentation of central aspects of the Final Report of DIGCOMP (Digital Competence) Project which is elaborated for the European Union by identifying five areas of the Digital Competence, as well as a list of descriptors for each one. Finally, it is made a reflection about the importance of its development and it is suggested a personal self-assessment in this competence.

## KEYWORDS

Society of knowledge, Digital Competence, DIGCOMP Project.

## INTRODUCCIÓN

Vivimos en la era denominada Sociedad del Conocimiento en la que el conocimiento es considerado como el factor principal de producción y, por ende, en el motor del crecimiento de las sociedades actuales. Este tipo de sociedades se caracteriza, según señala el SINED (Sociedad del Conocimiento), por producir nuevo conocimiento, por su alta capacidad innovadora, por cuestionar el conocimiento a través de continuos procesos reflexivos, por el uso intensivo de las TIC, así como por promover procesos educativos y formativos a lo largo de la vida.

Frente al contexto antes presentado, nos planteamos las siguientes interrogantes ¿somos capaces de procesar y analizar la ingente cantidad de información que nos rodea y convertirla en nuevo conocimiento? ¿realizamos un uso adecuado de las TIC en nuestra vida personal y profesional? ¿continuamos

formándonos a lo largo de nuestra vida? En la esfera profesional, ¿estamos preparados como docentes para formar ciudadanos con estas habilidades o competencias para la vida? Nuestros alumnos ¿serán capaces de adaptarse al siglo XXI sin haber desarrollado dichas competencias?

### Competencia digital: Una competencia clave para el aprendizaje en el siglo XXI

En el año 2006 la Unión Europea publicó el documento **Competencias clave para el aprendizaje permanente. Marco de Referencia Europeo**, en el que se proponen ocho competencias que son fundamentales para la realización personal, integración social y laboral de los individuos en las sociedades del conocimiento. Aunque se puede pensar que tomar documentos de la Unión Europea como referencia es muy alejado a nuestra realidad, considero que a pesar de las grandes diferencias formativas, culturales y económicas, se pueden ubicar más puntos de encuentro, esa es nuestra aspiración.

Las ocho competencias propuestas en el documento son:

- › La **comunicación en la lengua materna**, es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir).
- › La **comunicación en lenguas extranjeras**, implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural.
- › La **competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología**. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento,

la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza.

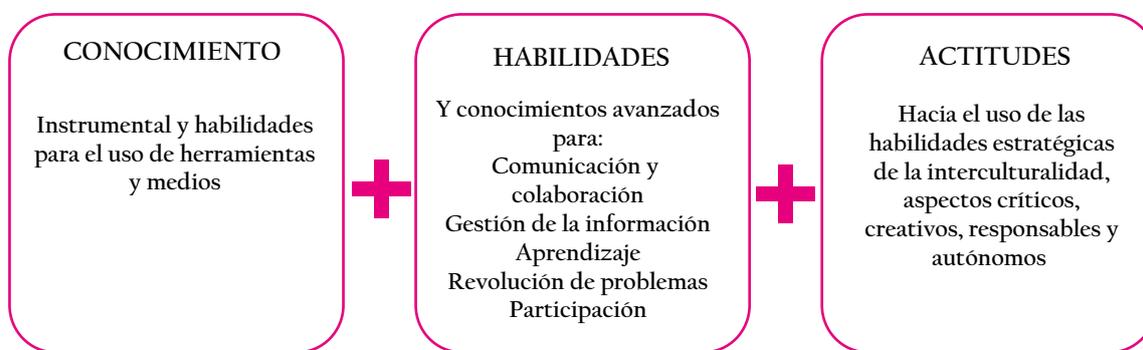
- › La **competencia digital**, conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- › **Aprender a aprender**, competencia vinculada al aprendizaje, se refiere a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
- › Las **competencias sociales y cívicas**. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional.
- › El **sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa**, consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.
- › La **conciencia y la expresión culturales**, suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

De todas ellas, nos centraremos y analizaremos la **competencia digital**, pues como señala Cobo, esta es una competencia transversal

que contribuye a potenciar todas las demás competencias (C. Cobo Romaní, 2009). Es decir, es importante para el aprendizaje, la empleabilidad, la inclusión, la participación, la innovación, la creatividad y la competitividad (A. Ferrari, 2013).

De aquí en adelante, presentaremos los aspectos más importantes del **Informe Final del Proyecto DIGCOMP** (A. Ferrari, 2013) (Digital Competence) organizado por el Instituto de Prospectiva Tecnológica de la Unión Europea.

Entre los resultados de este proyecto destacan el haber identificado los **componentes clave de la competencia digital que se deben potenciar y/o desarrollar en todos los ciudadanos para ser digitalmente competentes**, así como haber elaborado descriptores en términos de conocimientos, habilidades y actitudes (ver esquema 1). Consideramos que haber logrado esta identificación es fundamental, pues sienta las bases sobre Competencia digital que en nuestro país aún está en sus inicios.



Fuente: Ikanos: competencias digitales

El proyecto define **competencia digital** como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad”.

Después de haber definido lo que significa Competencia digital, el proyecto propone un marco de trabajo que se caracteriza por haber

identificado cinco áreas competenciales o de competencia digital, a las que a su vez les corresponden otras 21 competencias. Cabe resaltar que las primeras tres áreas se pueden denominar áreas nucleares, mientras que las dos restantes, son consideradas áreas transversales; es decir, que pueden encontrarse en cualquiera de las tres áreas. El área transversal por excelencia es la de Solución de Problemas.



Fuente: Ikanos: el marco europeo

Además de las competencias antes señaladas, el proyecto desarrolla, también, tres niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado) para cada una de las 21 competencias propuestas. Asimismo, presenta ejemplos concretos de conocimientos, habilidades y actitudes para cada una de ellas.

A continuación presentaremos, a modo de ejemplo, solo una de las competencias desarrolladas en este marco de trabajo: la competencia 3.1. **Desarrollo de contenidos** correspondiente al área **Creación de contenidos**. La identificación de la competencia, sus descriptores, los niveles de desempeño y los ejemplos constituyen una herramienta fundamental para, nosotros los docentes, pues nos permite contar con un mapeo completo de

aquellas competencias digitales que debemos desarrollar en nosotros mismos, como docentes, y en nuestros alumnos para no ser relegados por la globalización y la revolución digital y, más bien ser partícipes de forma activa y significativa en la sociedad y economía del siglo XXI.

Cabe mencionar que el ejemplo ha sido tomado del Marco Común de Competencia Digital del Docente (borrador, 2013), documento publicado por el INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, y elaborado a partir del Informe final de DIGCOMP antes mencionado. Puede ver el documento completo en el enlace abajo mencionado.

<b>Dimensión 1</b> Denominación del área	<b>Creación de contenidos</b>		
<b>Dimensión 2</b> Denominación y descripción de la competencia	<b>3.1 Desarrollo de contenidos</b> Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido de creación propia o ajena, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías		
<b>Dimensión 3</b> Niveles	<b>Básico</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzado</b>
	Soy capaz de crear contenidos digitales sencillos (por ejemplo, texto, o tablas, o imágenes, o audio, etc.).	Soy capaz de producir contenidos digitales en diferentes formatos, incluidos los multimedia (por ejemplo, textos, tablas, imágenes, audio, etc.).	Soy capaz de producir contenidos digitales en formatos, plataformas y entornos diferentes. Soy capaz de utilizar diversas herramientas digitales para crear productos multimedia originales.
<b>Dimensión 4</b> Ejemplos			
Ejemplo de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cabe que los contenidos digitales pueden ser elaborados en diversos formatos.</li> <li>● Conoce qué programa/aplicación es la que mejor se adapta al tipo de contenido que quiere crear.</li> <li>● Comprende cómo se crea significado a través de formatos multimedia (texto, audio, vídeo, imágenes).</li> </ul>		
Ejemplo de habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Es capaz de usar paquetes básicos de herramientas para crear contenidos en diferentes formatos (texto, audio, vídeo, imágenes).</li> <li>● Es capaz de crear representaciones de conocimientos usando medios digitales (por ejemplo, mapas mentales, diagramas).</li> <li>● Es capaz de usar una amplia gama de medios para expresarse de forma creativa (textos, imágenes, audio, videos).</li> <li>● Es capaz de editar contenido para mejorar el producto final.</li> </ul>		
Ejemplo de actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>● No se conforma con las formas habituales de creación de contenidos, sino que explora nuevas formas y formatos.</li> <li>● Entiende el potencial de las tecnologías y de los medios para la autoexpresión y la creación de conocimiento.</li> <li>● Aprecia el valor añadido de los nuevos medios digitales para los procesos creativos y cognitivos.</li> <li>● Es crítico/a en lo referente a la producción y al consumo de recursos y conocimiento a través de los medios de comunicación digitales y las tecnologías.</li> <li>● Se encuentra cómodo/a a la hora de crear contenidos digitales.</li> <li>● Se implica en la creación de contenidos.</li> </ul>		

## A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de las distancias entre la Unión Europea y el Perú, este ha sido un primer acercamiento a las preocupaciones que también en los países desarrollados se están haciendo sobre cómo abordar la necesidad de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, fundamental para mantenerse activo en esta sociedad de continuos y vertiginosos cambios, originados por revolución digital.

Ante esta situación, surge la propuesta de la competencia digital, como competencia transversal a través de la cual será posible alcanzar objetivos en todos los ámbitos de la vida (trabajo, aprendizaje, ocio, entre otros), de tal

manera que se asegure la participación activa de las personas en la sociedad y economía del siglo XXI.

Por otro lado, el marco propuesto por la Unión Europea nos sirve de referencia para pensar en la urgente necesidad, en primer lugar, de evaluar nuestra propia competencia digital (Proyecto Ikanos), para de esta manera identificar nuestras debilidades y trabajar sobre ellas, porque solo podremos desarrollar esta competencia en nuestros alumnos siendo sus referentes en el uso y manejo responsable, creativo, crítico y seguro de las TIC.

## REFERENCIAS

- Cobo Romani, C. (2009). Presentación E-Competencias docentes. En I Jornadas Educación y TIC. <http://www.dreig.eu/caparazon/2009/03/21/presentacion-e-competencias-por-cristobal-cobo/>
- Competencias clave para el aprendizaje permanente (2012). From: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1> Retrieved June 1, 2014.
- Conecta 13, una empresa dedica a la investigación en educación propone una Rúbrica para evaluar la competencia digital. <http://es.slideshare.net/Conecta13/rubrica-competencias-digitales-de-conecta13>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2014). Borrador Marco Común de Competencia Digital Docente. From: <http://www.slideshare.net/educacionlab/borrador-marcocdd-v1> Retrieved June 2, 2014.
- Ikanos (2013). Mis competencias digitales 2013). From: [http://ikanos.blog.euskadi.net/?page\\_id=2423](http://ikanos.blog.euskadi.net/?page_id=2423) [http://ikanos.blog.euskadi.net/?page\\_id=2418](http://ikanos.blog.euskadi.net/?page_id=2418) En el proyecto Ikanos se propone un test de autodiagnóstico para identificar nuestro perfil digital. <http://ikanos.encuesta.euskadi.net/index.php/566697?lang=es> Retrieved June 1, 2014.
- Sociedad del Conocimiento – Sined (2010). From: <http://www.sined.mx/socconocimiento.htm> Retrieved June 1, 2014.



Claudia Incháustegui  
López

---

# ACOMPañAMIENTO DOCENTE PARA LIDERAR LA EDUCACIÓN

---

## RESUMEN

El siguiente artículo versa sobre la importancia del acompañamiento al docente en ejercicio, en especial en las zonas más alejadas y necesitadas de nuestro país. La autora apuesta por la observación, el diálogo y el enfoque crítico-reflexivo que conduzcan a los docentes a su mejor nivel en el campo de la enseñanza y la comunicación, “para lograr un cambio en sus mentalidades, competencias y los conocimientos que imparta”.

## PALABRAS CLAVE

Acompañamiento, asesoría, enfoque crítico - reflexivo.

## ABSTRACT

The following article is about the importance of accompaniment teacher in training, especially in the most distant and needed areas of our country. The author bets for observation, dialogue and critic-reflective perspective that address the teachers to their better level in the field of learning and communication, “for obtain a change in their mentalities, competences and knowledge that they impart”

## KEYWORDS

Accompaniment, consultancy, critic-reflective perspective.

Ser maestro en Perú, es sinónimo de baja motivación, desatención, Sutep, última rueda del coche, revoltosos, inactualizados. ¿El Estado ha brindado a lo largo de los años las condiciones y oportunidades necesarias, no sólo económicas, para que el docente se capacite? ¿Los docentes cumplen con la misión de servir a las futuras generaciones como corresponde? ¿Existe una guía que observe y sea un soporte constante en el desempeño docente? ¿Cómo revertiremos el resultado de los exámenes censales y los internacionales? El acompañamiento docente podría ser la clave para avizorar una mejora en uno de los sectores más olvidados de nuestro país.

El acompañamiento es un proceso mediante el cual, el docente durante su experiencia en aula recibe una constante asesoría a través de la observación, el diálogo y el enfoque crítico-reflexivo realizado por facilitadores con el fin de mejorar su desempeño en aula, apoyándose en la documentación para lograr un cambio en sus mentalidades, competencias y conocimientos que imparta, pero que además de ello lo enriquezca durante su práctica.

El Ministerio de Educación ha implementado el PELA, un programa de educación para el acompañamiento docente, donde se pretende que los facilitadores o acompañantes docentes, tengan el perfil indicado para tener una relación no jerarquizada, sino de confianza con los maestros, a fin de

darles alternativas de mejora en su trabajo, retarlo a nuevos desafíos en su día a día y contribuir a eso que tanto queremos: una educación de calidad.

## MODELO A IMITAR

Un docente es un modelo a imitar, un guía, un referente para que el estudiante se inspire y anhele ser una persona de bien, se podría decir que tiene la misión de formar personas no sólo cognoscitivamente sino con una responsabilidad humana, tan igual a la de un padre de familia.

Pero ser docente en la ciudad es muy distinto a serlo en el campo o zona urbano - marginal, los desafíos y retos que se encuentran en la comunidad educativa tanto como en el aula, son de magnitudes diferenciales, pero con el mismo grado de importancia.

Durante la formación pedagógica los futuros maestros reciben toda la información necesaria para ser un docente bajo normativas que el Estado solicita en cuanto a documentaciones y formalidades laborales propias de toda institución. Sin embargo, muy poco se les prepara para situaciones donde el liderazgo debe ser la clave para ejercer con efectividad su labor.

Un maestro es un líder, líder en aula, en la institución educativa y porque no, en la comunidad. Muchos de los egresados en educación con verdadera vocación y con la meta de tener una mirada distinta de la realidad tradicional educativa, podrá tener experiencias como la de zona rural donde la educación multigrado y unidocente predominan en gran proporción, y a la que contrariamente quienes la asumen, no están preparados porque la currícula de muchas universidades o pedagógicos no se centran a estas realidades tan retadoras y enriquecedoras a la vez.

Es por ello, que muchos de los docentes que asumen estos retos tanto en la ciudad como en el campo, necesitan de un acompañamiento pedagógico de alta demanda no solo cognitiva

sino también afectiva para que puedan enseñar, liderar y sobretodo, disfruta de esta hermosa profesión.

## ¿ACOMPANANTES O SUPERVISORES?

Si recurrimos al Diccionario de la Real Academia Española, acompañar significa: “Estar en compañía de otras personas. Juntar o agregar algo. Existir junto a otra. Participar de los sentimientos de alguien”, si lo trasladamos a un contexto, sentimental, personal, humano. Acompañar estará siempre relacionado a una experiencia conjunta, un trabajo colaborativo, un espacio donde se sinceran y se respaldan las emociones. Entonces, un acompañamiento dentro de la perspectiva pedagógica debe funcionar de esa manera.

El Fascículo de Gestión Escolar centrada en los aprendizajes, del Ministerio de Educación (MINEDU), señala que “en el contexto del cumplimiento de los compromisos de gestión escolar, el acompañamiento pedagógico se realiza con el énfasis en el uso efectivo del tiempo en el aula, y el uso adecuado de las rutas del aprendizaje, los materiales y recursos educativos”. Esto significa que el acompañamiento debe ser un punto de apoyo para dar evidencia de un cambio a conciencia pero, a la vez, una muestra de las principales debilidades encontradas en las instituciones, para buscar alternativas de solución que puedan ser sistematizadas y puestas en práctica en otros campos.

¿Cuando hablamos de acompañamiento, será lo mismo que supervisión? El Consejo Nacional de Educación (CNE), señala que “La supervisión pedagógica es un proceso intencionado y sistemático, de carácter técnico, orientación y asesoramiento, instituido para optimizar, las actividades pedagógicas en las instancias de gestión educativa descentralizada”, a diferencia de un acompañamiento. Este se realiza periódicamente y si bien su finalidad es mejorar en el aspecto administrativo y pedagógico, tiene

una connotación de “evaluador” y no de un apoyo para consultar dudas, o buscar experiencias de éxito y mejora en aula y escuela.

Sin embargo, tanto el acompañamiento como la supervisión dependen del monitoreo como herramienta importante para el recojo de información o para analizar y diagnosticar sistemas. El monitoreo es un proceso organizado para verificar una secuencia de actividades durante un período de tiempo en una institución. Esto permitirá como resultado, contribuir en la toma de decisiones para una gestión adecuada y un trabajo en aula acertado.

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep) ha desarrollado en algunas regiones proyectos para mejorar aspectos en el plano pedagógico como la lectura. Para hacerlo implementó un programa de acompañamiento, donde se pretende alcanzar una cultura innovadora y para ello, se ha tenido en cuenta que este sea: 1) Un diseño consistente y específico. 2) Innovación de las ideas y de la práctica. 3) Promover la resiliencia. Se ha tenido en cuenta implementando el modelo PELA a nivel regional y Moquegua lo replicará con su propio financiamiento.

## ENSEÑAR ES LIDERAR

La ONG Enseña Perú, es una organización sin fines de lucro con cinco años de trabajo en las zonas vulnerables de nuestro país. Es integrada por jóvenes de diversas profesiones, motivados por el desafío de lograr un cambio sistemático en la realidad educativa del país.

De esa manera adoptaron el modelo de “Enseñar para Liderar”, original de Estados Unidos, por la Red Teach for American. Bajo esta premisa, jóvenes de diversas partes del país, se encuentran actualmente trabajando por dos años en escuelas vulnerables de Lima, Arequipa, Cajamarca y La Libertad. El objetivo además de la experiencia en aula, es ejercer el liderazgo, irradiar valores

como el trabajo en equipo, la autonomía, la perseverancia, en maestros de estado, con quienes trabajarán de la mano por el desarrollo educativo.

La experiencia de pertenecer a Enseña Perú en el departamento de Cajamarca, significa obtener grandes aprendizajes para la vida y todos ellos nacen del liderazgo.

Lidera tu vida: un maestro cuando lidera un aula, logra fortalecer aspectos que podemos considerar debilidades pero que son potenciales oportunidades para hacer del aula un espacio de aprendizaje y un verdadero segundo hogar. Te permite crear una visión de lo que deseas a corto y largo plazo. Ser estratégico. Crear una tensión para movilizar. Crear vínculos afectivos con resultados efectivos.

Lidera tu comunidad: conseguir lo del punto anterior es uno de los trabajos más complicados porque todo nace de la capacidad de adaptación. El ejercicio constante del liderazgo adaptativo nos permitirá asumir retos personales que irán creciendo y pasarán las barreras del aula, hasta llegar a toda una institución que involucre cambio de mentalidades en docentes, estudiantes, padres de familia. Además, conseguir aquello que, a veces, es tan complicado alcanzar en contextos foráneos: ser aceptado y movilizar proyectos.

Lidera sistemas más grandes: adaptarse a un sistema distinto. Culturas, hábitos, costumbres, aceptación de mentalidades para poder transformarlas es un proceso de prueba que Enseña Perú ejerce con el propósito claro de enriquecer instituciones educativas con la presencia de profesionales de Enseña Perú (Pep) ejerciendo la docencia, pero también enriquecer el panorama del Pep, en cuanto a su formación personal y potencializar su capacidad de liderazgo. Esto, se verá reflejado cuando, culminado los dos años, los profesionales se reinserten a la sociedad laboral en cada uno de sus campos y busquen desde ahí el mismo

impacto educativo pero con las herramientas para movilizar y alcanzar proyectos en favor de la educación del país.

Ser docente en zona rural hizo que muchos profesionales de Enseña Perú, se enfrenten a las realidades antes mencionadas como la unidocencia y multigrado. Si para un docente de estado, es complicado el reto de enseñar diversos grados y actualizarse según los modelos que el MINEDU imparte como el de Las Rutas de Aprendizaje. Un profesional, asume la responsabilidad y vive la experiencia pero con un constante acompañamiento que la organización ofrece dentro del programa de liderazgo.

Eso es lo que necesitan los docentes: un acompañamiento pedagógico que no sea evaluado, sino, un mediador entre sus dificultades y fortalezas.

Dentro de la experiencia en aula, un tutor o coordinador de liderazgo, visita semanalmente al Pep, observa su sesión de clase, comparte un día con la realidad educativa a la que se encuentra expuesto. Y finalmente, tiene un espacio de diálogo para la reflexión autocrítica y la propuesta de retos para alcanzar mejorar en el ambiente.

El maestro de esa forma, no sólo aprenderá a tener un 'feedback' en el plano pedagógico sino personal, pues, si vemos el acompañamiento en un maestro de estado, este debería abordar también sus motivaciones, problemas, aspiraciones, ideas de proyectos y enriquecerlos al punto de proponerle temas (de plano profesional y personal) que deberá superar en un determinado tiempo y que deberá ser monitoreado por el acompañante hasta el logro de estos objetivos.

## ZONAS RURALES CON URGENCIA DE ACOMPANAMIENTO

El CNE creó en el 2007 el Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar aprendizajes en zonas rurales. Dentro de este

programa se menciona que un 80% de las escuelas primarias del sistema público de educación están ubicadas en áreas rurales y concentran el 40% de la matrícula escolar del nivel. Esto significa que más de un millón de niños y niñas estudian en las aulas de más de 22.000 escuelas rurales, a cargo de casi 60 mil maestros.

La mayoría de escuelas son de modalidad unidocente y multigrado, considerado uno de los segmentos con menor inversión del Estado y con peores resultados de aprendizaje pues, los maestros de esta única aula para seis grados es a la vez director de escuela.

¿Qué hacer con estas escuelas con peculiaridades no solo geográficas, mobiliario escaso, y con altos índices de desnutrición crónica en sus estudiantes?

En estas aulas, donde las diferencias de edades y grados son tan importantes, se debe considerar el proceso de aprendizaje, dando el conocimiento de manera diferenciada y con la posibilidad de tener un trabajo personalizado si es un número reducido de estudiantes.

En estas escuelas, se corre el riesgo de que el maestro use la improvisación por atender otras actividades o se llene los cuadernos con tareas que no serán cumplidas puesto que los niños tienen también responsabilidades en casa y el campo. Y en casos más extremos, el uso de la educación tradicional para corregir errores o comportamientos mediante "la maja" o castigos físicos trae como consecuencia, la deserción escolar, aprendizajes no logrados, niños temerosos y con poca capacidad de expresión oral y, por supuesto, exámenes censales con notas desaprobatorias.

¿Quiénes pueden ser acompañantes?

Si bien podrían ser los mejores maestros de aula, también se corre un riesgo de que se pierda este material humano que da buenos resultados en el aprendizaje del alumno. Ante este antecedente,

podemos decir que existe un bajo material humano y por esas razones es que se descuida el trabajo de acompañamiento al docente.

El FONDEP considera algunos principios del acompañamiento docente que deben ser claves para un resultado exitoso con el maestro: humanista, integrador, valorativo, democrático, contextualizado y descentralizado.

Los acompañantes deben tener estrategias claves para apoyar en las diversas áreas y tener una visión objetiva y clara para analizar las prácticas en aula. Sus propósitos deben girar en torno a conseguir la autonomía y motivación para el buen ejercicio docente y lograr un aprendizaje de calidad en los niños de la zona rural.

Es recomendable que un acompañante tenga entre 5 y 7 escuelas rurales, para una frecuencia aproximada de dos visitas al mes. También es adecuada la conformación de redes por zonas, esto permitirá el intercambio de experiencias entre maestros y facilitará el aprendizaje colaborativo entre maestros unidocentes.

Brindar toda la información sobre los materiales que puede utilizar de manera contextualizada.

Ofrecerle un acompañamiento constante que incluya el uso de las Tic's para tener una permanente comunicación por la mejora de su trabajo y el aprendizaje de los estudiantes.

El acompañamiento docente es una gran oportunidad para poder empezar a tomar atención a los segmentos olvidados de la educación como la zona rural y si partimos por este sector, los resultados en la educación irán mejorando, pero todo dependerá de la inversión y atención que preste el Estado.

La tarea de mejorar la educación, no sólo está en manos de los maestros. Nuestro país y los últimos resultados penosos en los exámenes internacionales, son un mensaje de alerta para preocuparnos por el futuro de nuestras generaciones y es aquí donde el Ministerio de Educación, Gobiernos Regionales, Municipalidades Provinciales y Distritales, Direcciones Regionales de Educación y Ugeles, deben manifestar un sentido de urgencia por nuestro país, por la educación y por esos 900 mil niños de zonas rurales en manos de docentes que necesitan no sólo una mejora a su economía, así como de su desempeño.

## REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Educación (CNE) (2009). *Programa de Acompañamiento Pedagógico para mejorar los aprendizajes en las Instituciones Educativas de áreas rurales*. Recuperado de: <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-publicaciones/cuaderno08.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Lineamientos y estrategias generales para la Supervisión Pedagógica*.
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep) (2009). *Guía para el Acompañamiento Pedagógico en las Regiones*.
- Martínez, H. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. República Dominicana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

- Ministerio de Educación (2014). *Programa de Formación de Formadores de Acompañantes Pedagógicos en el marco de la PELA*. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/?cat=1>
- Ministerio de Educación (2009). *Manual de Supervisión Pedagógica*. Recuperado de: <http://ugel01agp.files.wordpress.com/2011/04/manual-de-supervision-pedagogica-disde.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). Viceministerio de Gestión Pedagógica. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/gestionpedagogica/>
- Ministerio de Educación (2014). Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes. pp. 48-57.
- Montero, C. (2009). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Consejo Nacional de Educación (CNE). Recuperado de: [http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14012/PLAN\\_14012\\_Plan\\_Anual\\_de\\_Trabajo\\_2013-DGP\\_2013.pdf](http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14012/PLAN_14012_Plan_Anual_de_Trabajo_2013-DGP_2013.pdf)
- Rimari, W. (2009). *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep). Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/30962778/Guia-de-Acompanamiento-Pedagogico-Wilfredo-Rimari>



Walter Lizandro Arias  
Gallegos

---

# CRISIS DE LA UNIVERSIDAD EN EL PERÚ: UN PROBLEMA DE SU NATURALEZA E IDENTIDAD

---

## RESUMEN

En el presente artículo se hace una reflexión sobre la identidad de las universidades católicas a partir de su naturaleza como institución eminentemente académica y de la crisis que se remite a la educación superior de nivel universitario. Se revisan aspectos históricos, las funciones de investigación, enseñanza y extensión de la universidad, así como los problemas de la educación universitaria que se comprenden la escasa producción académica, la deficiente enseñanza, su limitada conexión con la realidad del país y poca claridad en los roles de los profesores universitario y sus estudiantes.

## PALABRAS CLAVE

Educación universitaria, investigación, identidad, Universidad Católica.

## ABSTRACT

In this article, there is a reflection about the identity of Catholic Universities from its nature as an eminently academic institution and the crisis that is sent to the higher education of university level.

The historic aspects, research functions, teaching, university extension are reviewed, as well as the university education problems that comprise the poor academic production, deficient education, its limited connection with the reality of the country and little clarity on the functions of university teachers and their students.

## KEYWORDS

University education, research, identity, Catholic University.

## INTRODUCCIÓN

La universidad es una de las instituciones más antiguas de la humanidad. Su origen data del siglo X cuando empezaron a surgir las asociaciones gremiales. Así tenemos que la primera universidad surgió en 1088 en Bolonia, luego le siguieron la de París en 1150, la de Oxford en 1167, la de Padua en 1222, la de Salamanca en 1218, la de Viena en 1365, la de Praga en 1348, etc. (Greenwood, 2011). Asimismo, es importante tener en cuenta que las universidades surgieron como asociaciones de personas que tenían vivo interés por el conocimiento. Estas personas se reunían en las escuelas catedráticas como una comunidad de maestros y estudiantes (*universitas magistrorum et scholarium*) que trataba de escapar de la jurisdicción del obispo y apelaban directamente al Papa.

De hecho, la primera universidad que se crea oficialmente fue la de París, al recibir sus estatutos en 1215 por parte del Cardenal Roberto de Courcon y que fueron ratificados en 1231 mediante la bula papal *Parens Scientiarum* (Hubeňak, 2008). De ahí que exista cierta confusión en las fechas de creación de las universidades, ya que algunos consideran la fecha en que comenzaron a reunirse los maestros y estudiantes, y otros consideran la fecha en que el Papa otorga la bula que legitima su funcionamiento.

Por otro lado, si bien las universidades surgen de la Iglesia, poco a poco se fueron desprendiendo de ella. Este fue un proceso lento y paulatino que inicia a finales del siglo XIV durante la alta escolástica, que continúa en el renacimiento, se agudiza en la edad moderna y se inserta culturalmente a través de la laicización de las instituciones sociales en el siglo de las luces (siglo XVIII). En ese sentido, en la escolástica, lo más característico de la universidad medieval era la *disputatio*, es decir, un duelo académico entre dos personas, sean estudiantes o profesores, en el que se discutían diversos temas con argumentos lógicos tomados de la filosofía y la teología. Se trataba de una confrontación de ideas que capturaba la atención de la comunidad académica, dependiendo de quiénes eran los participantes. Entre las disputas más memorables figura la de Pedro Abelardo y Bernardo de Claraval, de las que resultaba ganador siempre el primero.

El conocimiento que se desarrollaba reflejaba una unidad entre la fe y la razón, principalmente por influencia de Santo Tomás de Aquino que había conseguido integrar el conocimiento, tanto de la tradición greco-latina como de la filosofía islámica. En el renacimiento empero, por las ideas de Duns Scoto, Guillermo de Occam y Giordano Bruno; la fe y la razón vuelven a tomar caminos separados. La enseñanza pierde su énfasis teológico y se nutre de las aproximaciones racionales y empiristas de los filósofos modernos, de modo que el distanciamiento entre la enseñanza universitaria y la fe se hace más evidente.

Durante la Ilustración, se difunden diversas filosofías abiertamente anticlericales que promueven la teología protestante. El modelo de universidad de la época prescinde de la fe y comienza un proceso de laicización que implicó la creación de diversas escuelas y universidades a cargo del Estado. Otras tantas universidades católicas, fueron perdiendo su fidelidad para con la Iglesia y se sumaron al naturalismo liberal que promovía la razón ilustrada y el positivismo naciente. Entonces, la teología y la metafísica fueron arrancadas del conocimiento científico, que decantó en un naturalismo en el siglo XIX, y en un relativismo en la siguiente centuria.

Este cientificismo naturalista no ubica más el conocimiento en el plano sobrenatural y transmite esta visión hueca del mundo en el claustro universitario. La reforma napoleónica terminó por consolidar esta visión del mundo en diversas instituciones sociales, incluyendo las universidades que pasaban por un proceso de laicización. Es en este contexto que surge la Universidad de Berlín, como un nuevo modelo de universidad, en el que la investigación científica es la fuente del conocimiento superior (Perkins, 1967). Desde entonces la enseñanza universitaria ha privilegiado más, el conocimiento surgido de la investigación científica, positiva y naturalista; que el conocimiento filosófico, teológico y metafísico; que ha alongado aún más la brecha entre ciencia y fe.

Las universidades latinoamericanas, reproducirían estas tensiones entre la fe y la razón, pero de manera más lenta, dadas las condiciones geográficas y las limitaciones tecnológicas de la época. Según Molina (2008) la primera universidad latina se inauguró en 1538 en Santo Domingo, República Dominicana. Luego, en 1551 se crearon universidades en Lima y México, con diferencia de unos pocos meses. Para esa época en Europa sólo había 16 universidades y ninguna se había creado en EEUU todavía. Las universidades latinas eran copia de las Pontificias Universidades de Salamanca y Alcalá de Henares,

donde predominaba por aquellos años, el modelo aristotélico-tomista.

En el siglo XIX, el siglo de las revoluciones latinoamericanas había ya 31 universidades con fuerte influencia del modelo napoleónico, que implicó la laicización de la enseñanza universitaria. Sin embargo, las universidades latinas, estaban inmersas en un ambiente politizante demasiado cargado, que conllevaría a la reforma de Córdova de 1918. Esta reforma critica el carácter aristocrático y elitista con que venían funcionando las universidades en el cono sur del continente (Lazo, 2002). Esta reforma supuso cambios drásticos en el sistema de organización de la enseñanza universitaria. Se implantan entonces medidas como la asistencia libre, la libertad de cátedra, la participación del estudiante en el gobierno de la universidad, la extensión universitaria y la autonomía universitaria. También significó el reemplazo de la enseñanza escolástica por la investigación científica.

Esta reforma se extendió por diversos países de la patria grande, en Chile tuvo lugar en 1922, en México en 1921, en Cuba en 1923, en Colombia en 1924 y en el Perú en 1926. Todo ello trajo consigo el crecimiento de la matrícula universitaria, el incremento de nuevas carreras, la pérdida de posición de algunas carreras tradicionales como el derecho, la diversificación de especialidades, el cambio de facultades a departamentos, el interés por la producción científica, la temporalidad de los cursos se volvió semestral y la enseñanza se tornó laica (Molina, 2008).

Para nuestro país, la creación de universidades inicia con la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, creada el 12 de mayo de 1551, pero se inició el año académico el 1.º de enero de 1553. Casi cien años después, en 1622 se crea la Universidad de San Ignacio de Loyola en el Cuzco pero se cierra en 1767, fecha en que los jesuitas son expulsados del país. En 1677 se crea la Universidad San Cristóbal de Huamanga. Más tarde se crea en el Cuzco la Universidad

San Antonio Abad en 1692, y en 1824 se crea la Universidad de Trujillo (Aranzamendi, 2008). La Universidad Nacional de San Agustín se crea en Arequipa en 1828 por iniciativa de Dean Valdivia (Arenas, 1996). En 1917 el Padre Jorge Dintilhac de los Sagrados Corazones funda la Universidad Católica del Perú, que en 1942, el Papa Pío XII otorgaría el título de Pontificia (Cardó, 2005).

Más recientemente, vemos que con el Decreto Legislativo N° 882 para la Promoción de la Inversión en la Educación, las universidades en el país han tenido un crecimiento acelerado, con la salvedad de que han proliferado sobre todo, “universidades negocio”, cuyo rasgo más esencial es la visión de la universidad como una empresa (Castro y Valdivia, 2012).

Esto ha agudizado la crisis educativa del país, que tiene ya larga data y que es resultado de la incoherencia entre el discurso y el valor que le atribuimos a la educación en todos los niveles (Aranzamendi, 2008). Para el caso de la educación universitaria, esto se manifiesta en una enseñanza que no responde a los tiempos que nos toca vivir ni a la situación socioeconómica que atraviesa el Perú. Vemos que se ha distorsionado totalmente, el fin de la universidad y que la sociedad misma demanda de ella la simple “formación” de personas con las capacidades que confiere el título, de ejercer una profesión; convirtiendo a las universidades en meras fábricas de títulos profesionales (Céspedes, 1994).

Renovar la visión de la universidad donde se alberga la masa crítica de académicos que se compromete con el desarrollo del país, a través de la generación de conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos y teológicos; pasa por la revisión de la naturaleza de la universidad y la valoración concreta de la crisis que le eclipsa. Todo ello decanta en la forja de la identidad de la universidad, no como un negocio, sino como un espacio donde la élite académica se congrega con el principal afán de comprender la realidad, de modo que las diversas facetas de la vida, la sociedad y el espíritu humano se integren

de manera armoniosa y nos permitan resolver los problemas sociales que afectan a las poblaciones menos favorecidas.

## NATURALEZA DE LA UNIVERSIDAD

Como ya habíamos mencionado, las universidades fueron creadas con el fin de profundizar en el conocimiento de la realidad, y aunque existen diversas instituciones de educación de nivel superior, la universidad se distingue precisamente por eso. En ese sentido, la Ley General de Educación 23384 contempla como formas de educación superior, la educación técnica (propia de Institutos Superiores Tecnológicos y Pedagógicos) y la universitaria. En los institutos se imparte formación técnica, que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para operar máquinas y herramientas sobre la base de información tecnológica; mientras que en las universidades se debe generar conocimientos de alto nivel a través de la investigación científica.

Así pues, la Ley Universitaria N° 23733, dice en su artículo 18 que “las funciones de la universidad son la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística, y la investigación científica y tecnológica”. Todo ello se resume en la investigación, la enseñanza y la extensión; el trípode que sostiene a toda universidad que se precie de ser tal (Perkins, 1967).

Sin embargo, lo más característico de la universidad es la investigación, que se convierte en el eje en torno al que giran la enseñanza y la extensión. Esto es así, porque si no hubiera investigación, los profesores no tendrían qué enseñar, o en todo caso la enseñanza impartida sería muy similar a la que se da en un contexto escolar, que es fruto de la indagación documental del maestro, pero no de la aplicación del método científico. Asimismo, si no hubiera investigación no habría actividades orientadas al desarrollo social, porque éstas se derivan de los avances científicos y tecnológicos que aporta la investigación.

Lamentablemente, la mayoría de universidades de nuestro país se limitan a la función de enseñanza sin considerar que la docencia sin investigación empobrece a la universidad y la transforma solo en un vehículo de transmisión de conocimientos y no en el centro de creación del saber (Delgado y Alcázar, 2004).

Como dice Reynoso (1998), si la integración de la enseñanza y la investigación es superficial e insustancial, es decir sin un norte definido o los soportes –humanos y sistémicos– que garanticen su continuidad, se generan estructuras pedagógicas estériles que no guardan correspondencia con las exigencias sociales del desarrollo del país.

La enseñanza así es una mera abstracción. Por ello, es importante no perder de vista que una universidad que no genera conocimiento, brinda en realidad una enseñanza “escolarizada” y por tanto solo se desvirtúa a sí misma. Las universidades de mayor prestigio tienen muy claro este principio, de hecho, las mejores universidades del mundo son aquellas que están a la vanguardia del saber científico: cuentan con laboratorios y tecnología de punta, tienen un cuerpo de profesores que investigan a tiempo completo, su producción académica es además de vasta, de alto nivel y cuentan con políticas de investigación que promueven el desarrollo de todas estas actividades.

De acuerdo con el ranking de las doscientas mejores universidades del mundo elaborado por el diario británico *The Times*, las mejores universidades están en Estados Unidos, seguidas de las de Europa, Australia, Japón y China. En este ranking, la Universidad Nacional Autónoma de México –la única latinoamericana!– se ubica en el puesto 195. Otro ranking de la Universidad Jiao Tong de Shangai señala que las ocho mejores universidades del mundo están en Estados Unidos, entre ellas, la de Harvard, la de Berkeley, la de Stanford, el MIT, etc.

En América Latina las mejores universidades se ubican en Brasil, como son la Universidad de Sao Paulo y la Universidad de Campinas (Oppenheimer, 2008).

Esta situación está empezando a hacer eco en algunas autoridades políticas y académicas del país, que se ve reflejado en una preocupación por mejorar el posicionamiento de las universidades peruanas en los rankings nacionales e internacionales.

Los rankings nacionales de hace poco menos de una década señalaban que las mejores universidades eran la PUCP, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad del Pacífico, la Universidad Nacional de Ingeniería, la Universidad Nacional Agraria La Molina, la Universidad del Altiplano, la Universidad Nacional de Trujillo y la Universidad Nacional de San Agustín (Piscoya, 2006).

Hoy en día los rankings identifican que las mejores universidades siguen siendo la PUCP, la UPCH, la UNMSM, la Universidad del Pacífico, la UNI y la Universidad Nacional Agraria La Molina; pero a estas se han agregado, la Universidad de Lima, la Universidad de Piura, la Universidad San Antonio Abad y la Universidad San Martín de Porres.

Este ranking toma en consideración el tamaño de la universidad (medido a través de la cantidad de carreras que oferta, la cantidad de profesores y estudiantes), la internacionalización, la empleabilidad de sus egresados, el prestigio que posee y las investigaciones publicadas.

La investigación es entonces el motor de la vida universitaria, que debe animar la enseñanza. Al respecto se debe tener presente que, si bien la universidad cumple también funciones formativas, por historia y tradición, estas son secundarias a la investigación.

En nuestro medio en cambio, no se reconoce este aspecto como parte inherente de la naturaleza de la universidad. Se toma lo formativo como primario y le secunda la investigación. Esta inversión de prioridades no permite ver el alcance que tiene la investigación en la enseñanza, y termina por debilitarla. Así pues, en el imaginario de la gente, no se ve la universidad como una institución eminentemente académica, sino como una fábrica de profesionales, no interesa cuanto se investiga, sino cuantos profesionales egresan. Por otro lado, quienes estudian en la universidad, responden a este modelo, de manera que los estudiantes no buscan aprender sino aprobar, no desean formarse para contribuir con el desarrollo de la nación, sino que solo quieren su título para conseguir un trabajo.

La educación universitaria, vista así, está mercantilizada. La oferta y la demanda son los ejes sobre los que gira la universidad y ya no el conocimiento. Las *business university* son precisamente este modelo de universidad al que nos referimos. En ellas no pesan los ideales intelectuales que toda universidad cultiva sino los conceptos funcionales que caracterizan a las empresas (Castro y Valdivia, 2012), por tanto no puede considerarse del mismo modo a una universidad que a una empresa (Casales, 2005). Así que, si bien muchas universidades son empresas privadas, tienen que regirse por fórmulas equilibradas que velen por la calidad y pertinencia de sus funciones primordiales (Ruíz, 2013).

Cuando la investigación antecede a la enseñanza la currícula tiene ciertos componentes, como la integración de los conocimientos, la investigación como pilar del desarrollo científico-tecnológico y la promoción de valores (Ferro, 2001); pero siempre de cara a la realidad más próxima. Por ello, Sime (2001) indica que los aspectos que influyen en la elaboración del currículo universitario son los factores temporales, disciplinarios, científicos, tecnológicos, ideológico-políticos, generacionales, las características de los estudiantes y del mercado.

Ello supone que se tiene que prestar especial atención a las necesidades que determinadas sociedades demandan en circunstancias particulares. En el Perú por ejemplo, dados nuestros medios de producción, las profesiones altamente tecnologizadas no tendrían un espacio laboral adecuado.

Otro detalle que vale la pena tomar en cuenta es el perfil de los estudiantes que egresan de los colegios, ya que muchos de ellos no cuentan con la base académica suficiente para prolongar sus estudios en la universidad, sino que ven la universidad como una alternativa para ascender socialmente. En ese sentido, se sabe que el acceso a la educación superior constituye un mecanismo seguro para escapar de la pobreza en nuestro país (Castro, Casavilca y Lizarzaburu, 2010).

Un estudio publicado recientemente por el Instituto de Estudios Peruanos, reportó que un individuo con educación superior tiene un 70% de probabilidades de ascender socialmente (Benavides y Etesse, 2012). Esto explica por qué la gente acude cada vez con mayor interés a las universidades, muy a pesar de que este espacio no es compatible con sus aptitudes y su vocación. Téngase presente que en 1940 sólo el 1% de la población mayor de 15 años tenía educación superior, mientras que el año 2007 este porcentaje fue de 31%.

Lo que la gente pasa por alto es que, cuando se estudia por la motivación equivocada, de no entrar al cauce propio del estudio universitario, el resultado solo puede ser el fracaso académico. Esto no quiere decir que los universitarios no deban desear una mejora en su calidad de vida, mediada por su paso por la universidad, sino que esto más bien viene por añadidura, siempre que demuestren una preocupación académica en sus estudios que pueda traducirse en competencia profesional en su trabajo, cuando se hayan titulado. En resumen, a la universidad debe ir gente que quiere estudiar, aprender y conocer; ya que esa es la naturaleza de la universidad.

Ahora bien, dado que los estudiantes no buscan esto de primera mano, es importante que las dimensiones curriculares comprendan la investigación, la docencia, la evaluación y la asesoría-tutoría (Sime, 2001), ya que en la medida que la universidad entregue a la sociedad, profesionales bien preparados, cumple con su misión social.

En ese sentido, la investigación y la enseñanza no pueden estar desvinculadas de la sociedad, sino que tienen que responder a ella. El binomio investigación-enseñanza en la universidad también requiere de una sociedad que le encuentre utilidad, así como las aplicaciones del conocimiento deben ser sujetadas por la investigación y la enseñanza (Perkins, 1967). De esta manera se cierra un círculo virtuoso que define y distingue a las universidades como verdaderas instituciones que enarbolan los estandartes del conocimiento, la cultura y el bienestar social.

Ubicada en el marco de la sociedad, la universidad no es una institución aislada, ya que muy por el contrario debe tener en el Estado y la empresa privada, aliados estratégicos que le permitan concretar sus metas. Las universidades que apuntan en esta dirección, consiguen amalgamar la ciencia, la tecnología y la sociedad (CTS) en campos como la investigación, la política, la educación y la economía. Esta nueva fórmula es la que a través de dos vertientes, ha facilitado el despegue de las universidades de Estados Unidos y Europa.

Por un lado, la tradición europea de la CTS parte de la sociología científica que toma a Kuhn como máximo representante, entre otros como Barry Barnes, Steven Shapin y David Bloor. Mientras que la tradición estadounidense se centra más en las consecuencias sociales de la ciencia y tiene como representantes a Paul Durbin, Ivan Illich, Carl Matcham y Langdon Winner. A pesar de sus diferencias, la CTS se sostiene en principios que promueven la interdisciplinariedad y

responden a una imagen crítica, no reductiva, ni descontextualizada de la universidad (Quintero, 2010).

En este paradigma, la ciencia y la universidad son un instrumento del desarrollo tanto económico, como social y personal. En este escenario, la sociedad (representada por el Estado y la empresa) es un buen soporte para la investigación universitaria, pero su aporte retorna a ella a través de los logros de la ciencia y la tecnología. Bunge (1981) plantea en ese sentido que, las naciones que se cierran a este esquema son las más empobrecidas y culturalmente subdesarrolladas. ¿El Perú se encuentra en esta situación?

Para responder esta pregunta, sería bueno aclarar, que si bien el país muestra un crecimiento sostenible, desde hace un par de décadas aproximadamente; el boom turístico-gastronómico y de la minería es hoy, lo que fue años atrás, la fiebre del caucho o del guano; y como todos sabemos, en ninguno de esos casos, el país consiguió quebrar las cadenas del subdesarrollo, antes bien, se engendraron más condiciones de pobreza y explotación, mediadas por la corrupción. Es decir, que si la economía nacional se basa en cuestiones ciertamente rentables, pero meramente coyunturales o incluso casuales; no se conseguirá a largo plazo, un cambio sustantivo en las condiciones de vida, salud y educación que los peruanos necesitamos.

La unidad entre la universidad, el Estado y la empresa que se propone desde la CTS, no es una receta mágica para el desarrollo, pero es una alternativa que ha producido resultados exitosos en diversos países como Estados Unidos, cuyas universidades a mediados del siglo XIX dan un importante salto, gracias al apoyo de empresarios como Ezra Cornell, Andrew Carnegie o John Rockefeller, que fundaron universidades o dieron apoyo económico a otras; de modo que están vinculados al despegue académico de universidades como Cornell, Harvard, Chicago, Clark, etc. (Greenwood, 2011).

Ciento cincuenta años después, el resultado es que, las universidades estadounidenses poseen un gran poder económico fruto de la investigación y las invenciones tecnológicas que generan. En el caso de la computación, el MIT por ejemplo, tuvo una importante participación en la creación de la computadora y el perfeccionamiento de diversos modelos cibernéticos. Hoy en día, el poder económico de estas universidades es tal que la Universidad de Harvard posee pozos petroleros en Kuwait y la Universidad de Austin en Texas, maneja un presupuesto anual mayor que Nicaragua.

Este nivel de desarrollo institucional les permite desenvolverse con autosuficiencia y presentarse como un buen modelo para otras universidades. Para muchas universidades latinas –las estatales al menos–, este modelo a seguir se topa con una visión paternalista de sus autoridades y de prácticamente toda la comunidad universitaria que las conforma, porque piensan que el Estado debe darles todo, y obvian que la universidad cuenta con capital humano y recursos suficientes para crecer y consolidarse por sus propios medios. ¿Acaso no congrega a las mentes más brillantes del país? ¿No son las universidades los repositorios del conocimiento de más alto nivel en el Perú?

Una sociedad del conocimiento, como señala Peter Drucker (2003), maximiza sus recursos a partir del conocimiento, de modo que no son las naciones que cuentan con mayores recursos naturales las que alcanzan mayor poder económico y calidad de vida, sino aquellas que aprovechan mejor su capital humano. Para muestra tenemos países como Japón o Luxemburgo que a pesar de contar con reducido territorio y limitados recursos naturales, poseen altos estándares de economía, salud y educación (Oppenheimer, 2008).

Pues bien, dado que muchas universidades no participan en la solución de los problemas del país, ya sean, sociales, económicos, viales,

tecnológicos, psicológicos o educativos; es lógico cuestionar su existencia y plantear en estado de emergencia a la universidad peruana, pero antes es necesario analizar los factores que motivan esta crisis, no perdiendo de vista el trinomio investigación-enseñanza-extensión.

## LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD PERUANA

Aunque suene dura esta sentencia, es real: la universidad peruana está en crisis. Esta crisis ha sido condicionada por diversos factores. Algunos de corte político, otros económicos, otros sociales, etc. Es decir que podemos identificar diversos agentes causales que han originado esta crisis y que bien pueden ser vistos como los más importantes actores en este escenario dispuesto en el terreno de la educación superior. Entre ellos tenemos el Estado, los profesores, los estudiantes y la sociedad.

En cuanto al Estado, podemos decir que ha propiciado esta situación cuando promulgó el D. L. 882 para la Promoción de la Inversión en la Educación, pues ese fue el germen que propició la proliferación de universidades que han distorsionado el verdadero sentido de esta institución, pero dado que tienen demanda, se siguen manteniendo en el mercado. Sin embargo esta demanda está sujeta a la mediocridad de algunos estudiantes y a las limitaciones de otros que desean estudiar en una buena universidad.

En el primer caso, muchos estudiantes desean terminar sus estudios rápido y de manera sencilla, por lo que optan por universidades que les convalidan sus estudios técnicos o que les exigen muy poco. Las *business university* brindan esa oferta y hay quienes la toman. En el segundo caso, estudiantes que no pueden acceder a una universidad de buen nivel, ya sea porque no cuentan con el dinero suficiente o porque no han tenido la preparación adecuada en el colegio que les permita ingresar, aprobando el examen, se resignan a estudiar en una universidad mercantilista como las que describimos.

Cabe señalar que no toda universidad privada es una universidad negocio, sino aquellas que no priorizan la investigación como parte de la formación y producción universitaria. De hecho, hoy en día muchas universidades estatales han seguido las fórmulas de las *business university*, a nivel de postgrado, ofertando maestrías y doctorados, carentes de las herramientas y exigencias sustanciales para hacer investigación. Solo cubren la demanda de algunos profesionales que buscan tener su título de maestría o de doctorado para acceder a un mejor puesto en el trabajo, sin considerar que como dice Arellano (2008) el doctor es “la locomotora de la ciencia, el creador de novedades para el desarrollo y el bienestar que viene con ella” (p. 37).

Hasta se ha incurrido en la figura de los “doctorados bamba” cuando se otorgó doctorados a profesores universitarios, considerando solo sus años de servicio y la presentación de una tesis doctoral que seguramente, no presenta ningún aporte a la ciencia. Así pues, un doctor es aquel que hace ciencia y que hace su trabajo con sólidas bases científicas. En nuestro país en cambio abundan los doctores de “etiqueta” o “bamba”.

Lo que no consideran las universidades que endosan estos “doctores” a la sociedad, es que las naciones que no tienen “doctores de verdad” están condenadas a ser recipientes pasivos de lo que hacen otros países. En palabras de Arellano, “un país que no hace ciencia nunca podrá ser líder en el mundo moderno” (Arellano, 2008, p. 38).

El Estado tiene parte de responsabilidad en esta cuestión, por avalar este tipo de actividades, aunque esté de por medio la autonomía universitaria, que si bien es fundamental para el crecimiento de las universidades, cuando es utilizada de pretexto para apañar estas barbaridades, no puede ser un medio de defensa, sino muy por el contrario, solo es una artimaña legal para despercudirse de la responsabilidad

que se tiene frente a todo un país de no cumplir con el rol verdadero de estas casas de estudios.

En ese sentido, Lovón (1996) afirma que “sin la existencia de una norma legal, las declaraciones de principios, o los fines expuestos en los estatutos de las universidades, sólo serían manifestaciones de buena voluntad, pero se requiere la existencia de una norma legal imperativa, que obligue a realizar las acciones de control de la calidad de la enseñanza universitaria” (pp. 80-81). Ello no significa perder su autonomía, sino simplemente garantizar que la universidad cumple su papel como le toca al ser una de las instituciones más emblemáticas de la sociedad.

Por otro lado, no puede obviarse el hecho de que el Estado peruano no ha brindado el apoyo económico que la investigación científica y el desarrollo tecnológico requieren. El Estado peruano solo aporta un 3% del PBI a las universidades nacionales del país (Delgado y Alcázar, 2004). La situación en otros países de Latinoamérica es similar: México destina el 4,4% de su PBI, Chile 4,2% y Argentina 4%. Vale decir todavía, que casi todo el gasto educativo se va en pagar salarios. Esta cifra es del 95% en México, del 90% en Brasil y del 80% en Argentina (Oppenheimer, 2008). Es decir que la ayuda del Estado no permite hacer investigación. Pero no olvidemos que la producción científica puede ser llevada a cabo por fondos concursables.

En la actualidad hay diversos concursos de investigación del Concytec, CIES, Preal, etc., que subvencionan investigaciones de tipo social, tecnológico, educativo, económico, o de salud; de manera que para las universidades que no cuentan con fondos propios para investigación, no hay excusas para no hacer investigación científica. Eso obviamente no exime al Estado de su responsabilidad para con las universidades, ya que se debe aumentar el presupuesto y la inversión educativa a nivel superior; considerando que el Perú invierte 2,344 USD al año por estudiante universitario, mientras que Brasil invierte 10,306,

Chile 7,711, México 4,331, Argentina 3,047, EEUU 19,802, Canadá 14,579, Suecia 13,224 y España 5,038 (Aranzamendi, 2008).

Pero aumentar el presupuesto a las universidades estatales supone también exigir más de ellas. En ese sentido, toca a los profesores universitarios liderar los procesos de transformación social. Claro que difícilmente podrán llevarse a cabo si no hacen investigación. En ese sentido hay que decir, que son muy pocos los profesores universitarios del país que hacen investigación científica o tecnológica. Este caso es más alarmante en las universidades públicas y/o en aquellas que se encuentran en provincias, muy a pesar de que los profesores de las universidades nacionales reciben un pago por investigación. Que no investiguen entonces, no es ya solamente una cuestión de laxitud o incapacidad, sino una falta moral, porque están cobrando un sueldo por algo que no hacen, sueldo que además proviene del bolsillo de todos los peruanos.

Así pues, el otro componente de la crisis universitaria –y quizá el más importante– es la falta de profesores académicamente preparados con la capacidad y la vocación de gestionar eficientemente el conocimiento a través de la investigación. Ciertamente muchos profesores, aducen que el sueldo que les pagan es insuficiente para investigar, pero repetimos que pueden participar de concursos nacionales e internacionales de investigación, además de solicitar apoyo de las empresas privadas como se trabaja en el modelo CTS. Sin embargo, creemos que si quisieran podrían hacer más con el mismo sueldo que reciben (Arias, 2003).

En realidad lo que ocurre es que su trabajo en la docencia universitaria, no está amparado por una firme vocación de enseñar ni de investigar, sino que su principal motivación ha sido o es, ganar dinero y tener la estabilidad que proporciona el trabajar para el Estado, aunque no se cumpla con las demandas sociales que tiene todo trabajador público. Esto es así, porque en muchas de las

universidades públicas y privadas del país, los profesores ingresan al claustro universitario gracias a favores políticos, amistad o nepotismo. Es decir que no existe un adecuado proceso de selección de los profesores que ingresan a trabajar a la universidad. Esto ha generado que algunas universidades estén a la zaga de la frontera del conocimiento, y que por ende, la producción académica en el Perú sea muy limitada.

Por ejemplo, según el *Science Citation Index* Perú tenía para 1997, 173 publicaciones registradas, Colombia 545, Chile 1770 y España 22,077 (Aranzamendi, 2008). Si consideramos que la producción académica se concentra mayoritariamente en la capital, esto deja todavía peor a las universidades de provincia. Un profesor promedio de Lima cuenta en su haber con aproximadamente 30 artículos publicados, mientras que un investigador top tiene en promedio 200.

En Arequipa, un investigador top tiene en promedio 20 investigaciones, y muchas de ellas incluso, publicadas solamente en medio locales o en revistas no arbitradas, mientras que sus pares de Lima publican en revistas indexadas. La producción científica también es mayor en Lima con respecto a las revistas de investigación y los libros que se publican. Por todo ello, es que podemos decir que prácticamente la producción académica nacional se circunscribe a Lima.

En resumen, no se puede soslayar el hecho de que los profesores universitarios deben tener mayor producción académica y estar preparados para generarla, de no ser así, aunque sean excelentes profesionales, la universidad no es el lugar más adecuado para ellos, ya que si no investigan tampoco podrán ser buenos profesores.

Precisamente, otro aspecto que ha sido también motivo de análisis dentro del marco del tema que nos ocupa, es que los profesores de este nivel de enseñanza, no han sido formados como profesores, sino que son profesionales con cierta trayectoria y experiencia en un

determinado campo profesional que se han sumado (en algunos casos, posiblemente por las razones antes señaladas), al cuerpo docente universitario. En ese sentido, la docencia universitaria, dispone de estrategias didácticas muy particulares, que difieren de las empleadas en el nivel escolar (Castilla, 2000). Ignorarlas podría ser efectivamente, una causa de la deficiente formación que reciben los estudiantes universitarios en el país. En consecuencia, a los profesores universitarios les hace falta mayor capacitación pedagógica y formación especializada en docencia universitaria.

Pero, dada la estrecha vinculación entre la enseñanza y la investigación en la universidad, pensamos que además de la formación pedagógica, un profesor que no investiga, difícilmente podrá enseñar bien, ya que su grado de rigor académico en algunos temas será limitado, seguramente no estará actualizado con los últimos avances científicos de su campo y no podrá transmitir al estudiante el entusiasmo por profundizar en el curso que enseña, ya que él mismo no lo hace.

En ese sentido, en Arequipa, muchos de los profesores universitarios se encuentran tan desfasados que enseñan temas de la primera mitad del siglo pasado e ignoran los últimos alcances científicos en sus propias áreas de conocimiento. Por ejemplo, en 1996 se realizó una encuesta en la ciudad de Arequipa que reportó que el 73% de estudiantes de la Universidad Nacional de San Agustín y 67% de la Universidad Católica de Santa María pensaba que sus profesores “no domina los cursos que enseñaba”. El 11% de estudiantes de la UNSA y el 10% de estudiantes de la UCSM señalaba que sus profesores se encontraban “totalmente desactualizados” (Centro de Estudios e Investigaciones Filosóficas Universitas, 1996).

A modo de conclusión sobre este aspecto, podemos decir que los profesores universitarios deben tener un perfil caracterizado por las siguientes cualidades: grados y títulos especializados, formación pedagógica,

experiencia profesional, inquietud académica, actitud crítica, conocimientos actualizados y especializados, capacidad de investigación, claridad epistemológica, proactividad, personalidad estable, creatividad, publicaciones, membresía en sociedades académicas nacionales e internacionales, sentido ético y sólidos valores morales (Knight, 2009).

En la medida que los profesores universitarios cumplan con estos requisitos, su espacio en la educación superior estará plenamente justificado y podrán contribuir con el desarrollo del país, a través de la generación de conocimiento mediado por la investigación científica, además de la formación que dan a los jóvenes estudiantes que acuden a la universidad.

En este punto, toca ya hablar de los estudiantes universitarios, que como hemos adelantado, en muchos casos no optan por la universidad, por las razones adecuadas o con la claridad necesaria para estudiar como se debe mientras transitan por los claustros universitarios.

De hecho, si bien son muchos los que ingresan a la universidad, son pocos los que terminan. En Argentina por ejemplo, egresan dos de cada diez estudiantes y en México solo el 30% termina su carrera (Oppenheimer, 2008). En ese sentido, nos atrevemos a decir que buena parte de los estudiantes universitarios lleva sus estudios mediocrementemente, pero esto tiene diversas implicancias que es importante analizar. Por un lado, las deficiencias académicas de los estudiantes universitarios se deben a que en el colegio no han sido formados adecuadamente.

Por ejemplo, en secundaria el 68% de estudiantes peruanos no comprende lo que lee, y el 41% apenas puede resolver problemas matemáticos simples. Esto se debe a su vez, a que aunque se dice lo contrario, no se da la debida importancia a la educación, ya que existe un divorcio entre lo que se predica y lo que se hace. Para muestra, considere que si bien el gobierno peruano exige 1100 horas de enseñanza en primaria y 1200 en

secundaria al año, en las zonas rurales se llega a las justas a 250 horas de enseñanza. La consecuencia es que existen brechas muy grandes entre la enseñanza urbana y la rural, encontrándose en seria desventaja los estudiantes que provienen de las zonas altoandinas.

A nivel nacional por ejemplo, el analfabetismo es de 12%, pero dos tercios están en la zona rural y 76% de este sector lo conforman las mujeres. Si nos comparamos con otros países, veremos que en el Perú se trabajan 22 semanas de clases reales en lugar de las 36 planificadas, en Brasil, Chile y Colombia se trabajan en cambio 40 semanas de clase (Aranzamendi, 2008).

Otro aspecto es que no se hace una selección adecuada de estudiantes, pues los exámenes de ingreso solo valoran los conocimientos de los estudiantes, pero no su disposición psicológica hacia la carrera. Tampoco se filtra adecuadamente a los estudiantes, sobre todo en las universidades nacionales, donde los discentes pueden desaprobado los cursos tantas veces como su incapacidad se los permita, sin considerar que están estudiando con el dinero de los peruanos, y el mostrar un bajo rendimiento, desaprobado cursos o reprobar el semestre; implica que se está utilizando mal los fondos del Estado.

No se puede perder de vista que la educación estatal funciona bajo el esquema de una inversión que hace el Estado en los estudiantes y que luego se debe revertir en la sociedad, a través de su trabajo altamente cualificado y orientado a resolver los problemas sociales de la población. Pero si los estudiantes no rinden como se debe o se retiran, la empresa educativa en la universidad no cumple su cometido, sino que por el contrario, hecha millones de soles al agua. A esto se suma que tampoco se hacen filtros económicos adecuados, pues muchos de los estudiantes que asisten a las universidades estatales pueden pagar sus estudios en una universidad privada. Esta situación es recurrente en varios países de América Latina. Por ejemplo en Brasil, México y Argentina, el 70% de estudiantes universitarios

pertenece al 20% más rico de la población (Oppenheimer, 2008). Todo ello significa que no se hace un gasto eficiente con los recursos del Estado.

Por otro lado, si a esto se agrega que el otro elemento de la ecuación universitaria, vale decir el profesor, no hace lo que le toca como tal, el resultado será indefectiblemente, una enseñanza de muy bajo nivel académico que poco puede aportar a la sociedad. Así, los engranajes de la maquinaria universitaria están tan desgastados que es muy difícil echar a andar la universidad sobre los rieles de la investigación, la enseñanza y la extensión.

Lo lamentable de todo este asunto es que esta situación, pasa desapercibida para la comunidad, ya que en encuestas recientes, 37% la población arequipeña señala que la UNSA es la mejor universidad de la ciudad (Aurum, 2012), desconociéndose que en esta universidad la investigación ha dejado de ser su motor, ya que no solo no cuentan con revistas especializadas e indexadas, sino que la mayoría de sus profesores no investigan ni cuentan con producción académica relevante. Esta situación se ve opacada por los casi 200 años de existencia de la universidad, y por la tradición que ha tenido en décadas anteriores, cuando efectivamente, la UNSA era un foco de cultura y conocimiento.

De esto, empero, queda solo el recuerdo. A los padres de familia poco les importa esta penosa situación, ya que solo demandan de la universidad que haga profesionales a sus hijos, pero ignoran que la profesionalidad que deviene de la formación universitaria se sustenta en el trabajo científico de los profesores y los estudiantes. De hecho, los propios padres no brindan los soportes adecuados para la educación de la prole, ya que solo el 0.1% de la población destina presupuesto para comprar libros (Aranzamendi, 2008). Sin libros qué puede hacer un estudiante universitario, aunque disponga de otros elementos como el Internet.

Lo que ha ocurrido en términos sociales es que se ha instrumentalizado el conocimiento, de modo que se han perdido las capacidades críticas y de reflexión sobre cuestiones sumarias como la importancia del conocimiento y sus vinculaciones con el destino del país. Destino que en gran medida, reposa en la educación, la investigación y las jóvenes generaciones; ingredientes todos estos que confluyen en la universidad, por eso le toca jugar un rol protagónico en el desarrollo del Perú.

Como dicen Roa y Suárez (2006) “la educación superior puede apostarle nuevamente a ser filtro, convertido en conciencia crítica, en lo que sucede en la realidad” (p. 128), ya que si bien la educación es la base del desarrollo que sostiene la sociedad, para que la educación universitaria esté a la altura de las demandas sociales del país, debe pasar del paradigma de enseñar al de aprender, sí, aprender de los modelos de gestión del conocimiento de las universidades más exitosas del mundo.

Un ejemplo próximo a seguir, podría ser Brasil, donde las universidades son responsables del 90% de la producción científica del país y de cada 100 jóvenes solo 20 van a la universidad, porque no todos tienen la misma vocación por el estudio (Aranzamendi, 2008). Deberá también brindar ofertas profesionales de acuerdo a los tiempos presentes, las nuevas especialidades y las necesidades sociales.

Se debe ampliar su infraestructura física y virtual, así como su visión de universidad, de modo que la formación universitaria revalore las capacidades intelectuales que favorecen la investigación y la reflexión crítica. Se debe instaurar un nuevo orden ético, donde los méritos orienten los procesos de mejora y promoción en la universidad, donde se enfatizen las cualidades afectivas, sociales y emocionales que se cultivan al ser persona (Ruíz, 2013). En suma, se trata de que la universidad responda a su verdadera naturaleza, a sus fines intrínsecos.

Conseguir esto requiere, empero, de que en las universidades se tome conciencia de la identidad que tienen como repositorios del saber primero y como empresas después, pero ambas son trascendentales para definir el norte que se quiere seguir. Por ello es fundamental identificar los rasgos propios de cada universidad, más allá de las características comunes. Estos rasgos constituyen su sello institucional y su identidad.

#### IDENTIDAD DE LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

Podemos decir que las universidades de Latinoamérica comparten características que en los últimos años se han hecho más evidentes. Por un lado, está la crisis que es común a varias universidades de Latinoamérica (escasa investigación, deficiencias en la enseñanza, profesores sin mérito académico, limitada inversión estatal en la educación superior, estudiantes sin vocación y con malos hábitos de estudio, equipamiento e infraestructura insuficiente, etc.), pero por otro, también se distinguen ciertas características demográficas extendidas entre las universidades de los países de la patria chica, como son el acceso limitado a la universidad, la feminización de la educación superior y la explosión de universidades privadas (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007).

Todos estos factores han determinado una identidad universitaria que se aleja de los valores originarios de la universidad, ofreciéndonos un conocimiento pragmático, relativizado y desconectado de la sociedad. En ese sentido, cada universidad como toda institución responde a una identidad.

Entre los modelos de universidad podemos distinguir los siguientes: a) un modelo romántico, que implica el cultivo de ideales en pos de una sociedad libre, justa y fraterna; b) en modelo republicano, que responde a un ideal ilustrado-racionalista; c) el modelo emancipacionista, que propende a la educación para la emancipación

dentro de un marco ideológico marxista; y d) el modelo católico, que es fiel a la identidad y los principios de la Iglesia Católica.

Cada modelo ha tenido un momento de protagonismo en el tiempo. El modelo romántico con la revolución francesa y el liberalismo europeo que se focalizó en Francia e Inglaterra. El modelo republicano que se empieza a institucionalizar durante la Ilustración, y más fuertemente, a partir la reforma napoleónica y la reforma alemana. El modelo emancipacionista hizo eco de la teoría marxista y su interpretación de la sociedad, del cual se derivó un modelo de enseñanza universitaria que reacciona frente a las desigualdades. La reforma de Córdova que tuvo lugar en Latinoamérica responde a este modelo. Sin embargo, el modelo emancipacionista se moderó con el influjo de los teóricos de Frankfurt y el enfoque sociocrítico, que se muestra más crítico con el propio marxismo.

Finalmente, el modelo católico fue el que dio origen a la universidad en el siglo X, pero con el correr de los años y el proceso de secularización, las universidades católicas perdieron su identidad y asumieron otros modelos, unos más academicistas, otros más reaccionarios, otros más idealistas y otros más mercantilistas. Sin embargo en el siglo XIX, con el Cardenal John Henry Newman se intentó restablecer el modelo católico que se estaba perdiendo. Su labor se centró en universidades de Irlanda y Bélgica, con un discurso que armoniza la fe y la razón (Newman, 1993). Luego, en 1990, el Sumo Sacerdote Juan Pablo II, escribe la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, en la que explica los principios que deben regir las universidades católicas y desarrolla sus orientaciones fundamentales, que tienen un carácter normativo.

La *Ex Corde Ecclesiae* es así, la carta magna de las universidades católicas. En ella se insta a defender los valores de la fe católica desde las aulas universitarias, a través de la investigación, la enseñanza y la formación de los estudiantes

que libremente reunidos con sus maestros, son animados por el amor del saber (Juan Pablo II, 1990, p. 5).

Se parte, como hiciera el Cardenal John Newman, por reconocer que la universidad es una empresa eminentemente intelectual. De hecho Newman distingue las verdaderas universidades de las escuelas profesionalizantes, es decir aquellas que solo buscan formar profesionales. En ese sentido el aporte de Newman trasciende a lo pedagógico y se incrusta en el corazón de la universidad con una profunda visión filosófica (Athié, 2012).

En otras palabras el amor por el saber y la consecuente búsqueda de la verdad es lo que define a las universidades católicas del mundo. Por ello, la investigación, en sus diversas formas – teórica, aplicada, experimental, etc.–, es también la vía que nutre su naturaleza, pero además su identidad como institución católica, señala cuatro preceptos por los que debe transitar la investigación.

Según la *Ex Corde Ecclesiae* la investigación científica debe reposar en la integración del saber, el diálogo entre la fe y la razón, la responsabilidad ética y una perspectiva teológica. Estos son los rasgos que caracterizan la investigación en las universidades católicas y que no buscan sino, derrocar la visión fragmentada del hombre que ha sido impuesta por el positivismo y el racionalismo, ambas posturas dominantes en el quehacer científico hodierno.

Así pues, no es que la fe se oponga a la ciencia, ya que ambas son “dos alas con las que el espíritu humano se eleva a la contemplación de la verdad” (Juan Pablo II, 1998, p. 7). A lo que se opone la fe es al “cientificismo” que con una visión reduccionista limita el campo de estudio de los saberes humanos, a los puramente experimentales, cuantificables y observables; aun cuando muchos fenómenos de la realidad son eminentemente cualitativos, metafísicos y sobrenaturales.

El papel de la investigación en las universidades católicas es aproximarse a la realidad a través de una honda reflexión antropológica y alto rigor académico, para restaurar el conocimiento escindido y lograr una síntesis integradora que forje una cultura reconciliada y esté al servicio de toda la humanidad. Ello se encuentra en viva conexión con las funciones de extensión y enseñanza de la universidad, y a través de su reformulación, da respuesta a la emergencia educativa de los tiempos actuales, desde una reflexión de la verdad fundada en Cristo, ya que “no hay verdadera educación sin una concepción de verdad” (Carriguiry, 2012, pp. 42-43).

En ese sentido, las universidades católicas están llamadas no solo a formar académicos y profesionales, sino personas íntegras con una sólida visión del mundo a partir de la unidad fe-razón. Así pues, no pueden existir contradicciones entre la fe y la razón, cuando se acompañan de manera equilibrada. Sus excesos serían nocivos para la universidad, ya que por un lado el inmanentismo y por otro el fideísmo, agotarían su misión contemplativa y terminarían también desvirtuando sus fines.

Es decir que “una universidad católica no existe ante todo para circunscribir un ámbito de difusión de la fe, aunque esa dimensión no sea ajena a su vida” (García, 2004, p. 117). Se trata de que la universidad sea un foco de cultura que integre todo el conocimiento, en un horizonte que se amplía y enriquece con la adopción de su real dimensión a través de la fe.

La cultura es pues repositorio de la fe, y por ser inseparable de la vida del hombre y expresión de la vida humana (Ferroggiaro, 2012), toda la universidad gravita en torno a ella. Por eso, la universidad está llamada a ser un instrumento cada vez más eficaz del progreso cultural, tanto de las personas como de la misma sociedad (García, 2003).

De hecho, como dice Morandé (2012) la universidad está al servicio de la sociedad, he ahí su función de extensión. Más aún, si restablecer la cultura significa hacer frente al nihilismo y al relativismo que se ha esparcido en la sociedad y ha tocado a no pocas universidades católicas.

En ese sentido, la transmisión de la fe en la universidad católica, no puede ser una mera sentencia y mucho menos contradecir el modelo de vida de la Iglesia Católica. Ella debe preparar el ámbito para el despliegue de las potencialidades humanas de todos los miembros de la comunidad universitaria, profesores, alumnos y administrativos; y de la sociedad misma.

La espiritualidad católica debe ser cultivada y promovida en todos estos niveles, que engranan las funciones de la universidad y son travesados por el respeto a la persona humana; que para el caso de los trabajadores se plasma en la promoción de su bienestar, a los profesores les corresponde ser apoyados en su tarea de integrar el pensamiento cristiano con las ciencias modernas, y a los estudiantes el de brindarles una formación integral en conocimientos, capacidades y valores católicos. Todos en la comunidad universitaria cumplen su rol y trabajan juntos por la noble misión de elevar el espíritu del hombre y contribuir con el desarrollo de una cultura de vida, de paz y amor. Se trata entonces de dar testimonio institucional de la vida de Cristo.

De ahí, que la identidad de la Iglesia Católica ilumina la vida institucional de la universidad, que como empresa que es expone una misión que determina su estructura y sus recursos en función de su visión. Como *universitas*, tanto profesores como estudiantes colaboran en el proceso de búsqueda de la verdad y de ella emanan sus funciones de enseñanza y extensión.

Una universidad católica entonces, tiene una identidad que deviene de la Iglesia Católica y que la define como institución académica y como organización de personas. Esta identidad, la diferencia además, de otras instituciones y hasta de otras universidades que tienen otras prioridades.

En conclusión, podemos decir que la investigación en la universidad católica busca la verdad a través de la integración del saber, la enseñanza está orientada a la formación integral de la persona en un diálogo fecundo entre la fe y la razón, y la extensión se manifiesta en la evangelización de la cultura que cierra el círculo virtuoso de su identidad. Una universidad católica debe reflejar así, la integración de la ciencia con la fe, tanto en los contenidos de la enseñanza como en las manifestaciones en el aprendizaje. Debe motivar el espíritu investigativo de los profesores y los estudiantes, quienes han de ser formados para autorregular las capacidades que les permitan transformar el mundo en un orbe más humano. Deben ser formados por tanto, para el encuentro con otros y consigo mismos, a través de la mediación de cualidades personales y valores éticos (Roa y Suárez, 2006).

En resumen, la crisis que vive la universidad actual se debe a dos cuestiones: por un lado, se ha olvidado la verdadera naturaleza de la universidad y por otro, muchas universidades se han fundado sin tener claro cuál es su identidad. Aunque ambas cuestiones se encuentran relacionadas, la primera pospone los fines de la universidad como academia y la segunda atenta contra sus principios como organización. El resultado es empero, siempre el mismo: una institución aletargada que no es capaz de brindar soluciones concretas a los problemas sociales más álgidos, una institución desmoralizada que busca respuestas a interrogantes no formuladas, esta institución solía llamarse universidad.

## REFERENCIAS

- Aranzamendi, L. (2008). *Crisis universitaria*. Arequipa: ADRUS.
- Arellano, R. (2008). *Bueno, bonito y barato*. Lima: Planeta.
- Arenas, M. (1996). *El Dean Valdivia. Símbolo de la Arequipa Republicana*. Arequipa: s/e.
- Arias, W. L. (2003). La enseñanza en la universidad. *Entre Claustros*, 1(1), 13-16.
- Athié, R. (2012). Aportaciones del cardenal Newman a las Universidades Católicas. *Persona y Cultura*.
- Aurum. (2012). ¿Cuál es la mejor universidad de Arequipa? *Arequipa Empresarial*, 18, 40.
- Benavides, M. y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior movilidad social en el Perú: Evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca, *Educación Superior. Movilidad social e identidad*. (pp. 51-92). Lima: IEP.
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América latina 2004-2007. s/l/e: EuropeAid.
- Bunge, M. (1981). *Ciencia y desarrollo*. México: Siglo XX.
- Cardó, A. (2005). *Iglesia y educación en el Perú*. Arequipa: UCSP.
- Carrquiry, G. (2012). Desafíos y tareas de la Universidad Católica a la luz de la emergencia educativa. *Persona y Cultura*, 10(10), 39-65.
- Casales, J. C. (2005). Determinantes de la eficacia directiva en una institución universitaria. *Revista Cubana de Psicología*, 22(1), 42-55.
- Castilla, E. (2000). *Didáctica universitaria*. Lima: San Marcos.
- Castro, J. F.; Casavilca, P. y Lizarzaburu, R. (2010). Crecimiento económico y demanda por educación superior en el Perú: un estudio para el periodo 2004-2006. *Apuntes*, 66(1), 29-58.
- Castro, R. J. y Valdivia, J. (2012). Propuesta metodológica de un Sistema integral de Gestión Universitario. *Revista de Administración de Negocios*, 1(1), 73-92.
- Centro de Estudios e Investigaciones Filosóficas Universitarias. (1996). La calidad educativa en la universidad. *Philosophica*, 6, 5-16.
- Céspedes, V. S. (1994). La cultura de la vida y la universidad. *Philosophica*, 5, 4-7.
- Delgado, F. y Alcázar, M. (2004). *Informe sobre educación superior universitaria*. Lima: ANR.
- Drucker, P. (2003). *El management del futuro*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferro, J. (2001). La globalización y el conocimiento. Reflexiones acerca del impacto de la modernización global sobre el desarrollo de los currícula académicos. *Zona Próxima*, 2(1), 24-29.
- Ferroggiaro, L. (2012). La Universidad Católica y su misión en la promoción de una cultura humana y cristiana. *Persona y Cultura*, 10(10), 66-82.
- García, A. (2003). El desafío cultural de las universidades católicas, consideraciones en torno a Ex Corde Ecclesiae. *Persona y Cultura*, 2(2), 65-87.
- García, A. (2004). La fe cristiana en la universidad. *Persona y Cultura*, 3(3), 104-126.
- Greenwood, J. (2011). *Historia de la psicología. Un enfoque conceptual*. México: McGraw-Hill.
- Hubeñak, F. (2008). *Historia integral de occidente desde un enfoque cristiano*. Argentina: EDUCA.
- Juan Pablo II (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Lima: Epiconsas.
- Juan Pablo II (1998). *Documento Pontificio Fides et Ratio*. Lima: Epiconsas.
- Knight, P. T. (2009). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lazo, J. (2002). *Metodología del trabajo universitario*. Lima: UIGV.
- Lovón, A. (1996). La educación y la ley. *Philosophica*, 6, 76-81.
- Molina, M. M. (2008). Introducción al estudio de la universidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(1), 129-142.
- Morandé, P. (2012). La vocación de servicio de la universidad a las personas y la sociedad. XX años de vigencia de Ex Corde Ecclesiae. *Persona y Cultura*, 10(10), 12-22.
- Newman, J. H. (1993). *La fe y la razón. Sermones universitarios*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Oppenheimer, A. (2008). *Cuentos chinos. El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Perkins, J. A. (1967). *La universidad en transición*. México: Uteha.
- Piscoya, L. (2006). *Ranking Universitario en el Perú*. Lima: ANR.

- Quintero, C. A. (2010). Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia. *Zona Próxima*, 12(1), 222-239.
- Reynoso, J. (1998). *Formación académica profesional científica y humanista en la universidad*. Arequipa: UNSA.
- Roa, A. y Suárez, J. R. (2006). La sociedad globalizada y el papel de la educación superior. *Zona Próxima*, 7(2), 108-131.
- Ruíz, M. F. (2013). El futuro de la educación (superior). Una reflexión entre la doxa y la episteme. *Educación*, 22(42), 7-27.
- Sime, L. (2001). *Universidad y currículo. Construyendo el cambio*. Lima: PUCP.



*Alessandro Caviglia  
Marconi*

---

# EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN EL PERÚ CONTEMPORÁNEO

---

## RESUMEN

**El autor en el siguiente artículo ahonda en la necesidad, siempre presente y siempre relegada, de la educación en nuestro país; que se requiere tomar como punto de partida, a fin de crecer en niveles de calidad, el principio que el Perú es de naturaleza intercultural y multilingüe, aspectos, que, según la mirada del autor, no siempre son tomados en cuenta en el momento de concretar la enseñanza en el aula.**

## PALABRAS CLAVE

**Interculturalidad, Programas EIB, Perú contemporáneo, multilingüismo.**

## ABSTRACT

In the following article, the author deepens in the necessity, always present and always relegated, of the education in our country; that is required taking as a starting point with the purpose to grow in quality levels, principle that the Peru is from intercultural and multilingual nature, aspects that, according to the author point of view, not always are considered in the moment of making teaching in classroom.

## KEYWORDS

Interculturality, IBE programs, contemporary Peru, Multilingualism.

Desde la década de los 70 se ha generado en el Perú y en América Latina un movimiento de exigencia de educación intercultural y de promoción una política intercultural. Dicho movimiento ha tenido dos escenarios: el de la actividad política y el de la academia. En el plano político se encuentran desde entonces aquellos líderes regionales que exigen la implementación de una educación bilingüe intercultural (EBI) y el reconocimiento de derechos colectivos sobre el territorio. La EBI tiene como objetivo preservar la cultura y

apunta a derechos culturales, mientras que los derechos colectivos apuntan a exigencias sociales y económicas de propiedad comunal sobre el territorio (Tubino, 2009).

En el plano académico, en cambio, se ha desarrollado una reflexión respecto de la política de la interculturalidad que considera que las culturas no se encuentran solas o aisladas unas de otras, sino que en relaciones unas con otras, y que en América Latina, debido al pasado colonial, se encuentran subordinadas unas a otras de manera conflictiva y a través de relaciones de poder.

Tanto los activistas políticos como los académicos han dejado fuera del espectro de reflexión la necesidad de incluir la diversidad cultural al interior de un Estado nacional que tenga como eje central la idea de una sociedad civil activa. El presente trabajo procura abonar en esta última dirección, para lo cual presentará las políticas de la EBI (1) para pasar a definir los términos que nos permitan entender lo que significa la interculturalidad (2) y terminar apoyando la idea de articular un proyecto de nación que tenga como centro de gravedad las ideas de ciudadanía y de sociedad civil activa (3). Finalmente, veremos las consecuencias que trae este giro en la educación para la ciudadanía intercultural (4).

## 1. LA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

La EBI es, desde los años 70, una política llevada adelante por maestros y comunidades locales con la finalidad de preservar la lengua y la cultura locales. Esta política fue llevada adelante principalmente por las comunidades de la selva peruana, pues ellas mantuvieron a sus líderes y sus organizaciones políticas locales; cosa que no sucedió en la región andina. En los andes peruanos, a diferencia de Ecuador y Bolivia, las comunidades andinas fueron descabezadas después de la rebelión de Túpac Amaru II.

Las exigencias políticas de los partidarios de

la EBI son el mantenimiento de la lengua y la cultura de las comunidades, así el derecho a la propiedad colectiva de la tierra. La primera exigencia es la de un derecho cultural y la segunda representa un derecho cultural y económico a la vez. La preservación de la lengua y la cultura se asocia a un proyecto colectivo de preservación y mantenimiento a través de generaciones de una comunidad lingüística y cultural que se encuentra amenazada por la penetración del castellano que, en tanto lengua dominante, está penetrando las comunidades nativas y está vulnerando las culturas locales. La propiedad colectiva sobre el territorio, por su parte, representa una exigencia cultural y económica. Se trata de una exigencia cultural porque es la reinterpretación de las comunidades nativas del derecho a la propiedad, exigencia que cuestiona el modelo occidental de propiedad privada y el proyecto de titularización de la propiedad llevado a cabo desde hace décadas por Hernando de Soto. Pero, a la vez, se trata de la reivindicación de derechos económicos, debido a que la subsistencia de las comunidades nativas depende de la propiedad colectiva debido a su modo de producción y de subsistencia.

## 2. LA POLÍTICA DE LA INTERCULTURALIDAD

La política de la interculturalidad ha sido planteada no por los activistas políticos, sino por los académicos. Esta política parte del fenómeno del interculturalismo, es decir, de la coexistencia de diferentes culturas que se relacionan entre sí. Esta parte de un hecho general más abarcador, que el del pluralismo, que tiene su expresión en el pluralismo cultural, religioso, moral y filosófico que caracteriza a las sociedades contemporáneas.

El interculturalismo es una manera de entender el pluralismo cultural. Esta manera se ha gestado en América Latina y ha llevado a la gestación de un tipo de política nominada política de la interculturalidad. Esta política es una forma de gestionar la diversidad cultural. En el Canadá y en Europa se ha interpretado el

pluralismo cultural bajo los lentes del fenómeno del multiculturalismo, lo que ha llevado a las llamadas políticas de la multiculturalidad.

En Canadá las comunidades aborígenes y Quebec –la zona francófona– han exigido derechos culturales como son el derecho a la educación en sus lenguas y culturas propias en las escuelas públicas. Al mismo tiempo han exigido cierto nivel de autogobierno y el estatuto de “sociedad distinta” (Taylor, 2009). En Europa, los inmigrantes, como los indios y otras comunidades en Inglaterra, han exigido derechos como el mantenimiento de su lengua y cultura propias a través de la escuela pública.

De hecho, el Estado británico financia escuelas públicas para las comunidades de inmigrantes más importantes. La manera de encarar el multiculturalismo en Inglaterra como en otros países europeos ha sido denominado por Amartya Sen “monoculturalismo plural”, el cual sería una política fallida pues no permite la integración social de las diferentes comunidades culturales al interior de la sociedad civil (Sen, 2007).

Finalmente, en Estados Unidos se ha gestionado la diversidad cultural por medio de políticas de acción afirmativa y de discriminación positiva. Allí la diversidad cultural ha sido tratada de la misma manera que la diversidad religiosa: se ha llevado a cabo la separación de la Iglesia y el Estado, así como la separación entre cultura y Estado, de tal manera que se ha asegurado la neutralidad del Estado frente a la religión y a la cultura. Al mismo tiempo, se han asignado derechos individuales, como el de creencia religiosa, libertad de asociación y libertad de conciencia y expresión para que cada ciudadano elija la religión que prefiera y pueda mantenerse en su núcleo cultural. Una vez hecho esto, la política estadounidense para gestionar la diversidad cultural ha sido a través de la política de discriminación positiva, que permita resarcir las injusticias que han tenido décadas o siglos para con colectividades diversas: mujeres, negros, grupos religiosos o grupos culturales.

La discriminación positiva se canalizó mayormente a través de políticas de cuotas para individuos pertenecientes a grupos históricos discriminados. Las políticas de la interculturalidad y de la multiculturalidad han incorporado la dotación de derechos colectivos y han exigido incorporar exigencias culturales en la política del Estado.

Con ello se ha exigido la quiebra de la neutralidad del Estado para que pueda otorgar derechos colectivos dirigidos a hacer justicia cultural. En cambio, las políticas de acción afirmativa y de discriminación positiva niegan la necesidad de incorporar la reivindicación cultural en la política y preservan la neutralidad del Estado (Lymlicka, 1996).

La política de la interculturalidad latinoamericana entiende que las culturas no se encuentran aisladas unas de otras sino que conviven unas entre otras y establecen relaciones asimétricas entre sí. De esta manera, las comunidades nativas de la selva se encuentran en relaciones de subordinación y resistencia frente a la cultura occidental e hispanohablante dominante.

La posición económica y el control de los medios de producción hace de la cultura occidental la dominante y ello exige que, a fines de hacer justicia, las comunidades nativas puedan tener derecho colectivo al territorio y derecho a la preservación de su cultura. Pero la inserción de un mercado nacional y la presencia de las comunicaciones, especialmente la telefonía móvil, ha hecho que las comunidades nativas tengan que matizar su posición. En el caso de la propiedad colectiva de la tierra, se ven obligadas a negociar con empresas extranjeras extractoras de petróleo. Para ello han logrado que el Estado les reconozca la Ley de Consulta Previa, que les da voz pero no voto ni derecho a veto.

De otro lado, la educación ha tenido que girar hacia la búsqueda de competencias adecuadas para poder insertarse de mejor manera en el mercado. Esto último no significa un abandono

del proyecto de preservación de la cultura, sino incluir los instrumentos para la incorporación de las comunidades en el mercado.

### 3. LA ARTICULACIÓN DE UNA NACIÓN DE CIUDADANOS

A inicios del siglo XIX, bajo la influencia de los intelectuales del romanticismo intelectual –entre los que destacan Goethe y Herder– se articuló la idea de que cada Estado contenía al interior un pueblo que tenía un “espíritu único e inconfundible”, lo que los intelectuales alemanes no dudaron en llamar *Volksgeist*. Era el nacimiento del nacionalismo moderno. Dicho nacionalismo señalaba que cada nación era como una obra de arte: única, irrepetible, con una identidad propia y con un sentido singular.

Además, dicho nacionalismo suponía que los habitantes de cada país compartían un único pueblo con una única historia, los mismos correlatos simbólicos y la misma narrativa de lo que son en tanto pueblo (Taylor, 2010; Mayos Solsona, 2004).

Esa visión de la nacionalidad romántica ha sido frontalmente cuestionada debido a la evidencia de la multiplicidad de pueblos y etnias que encuentran al interior de un país. Desde la caída del Muro de Berlín hemos podido asistir al nacimiento de un nuevo nacionalismo que tiene como centro de gravedad la identidad étnica, cultural o religiosa.

Este nuevo nacionalismo hizo saltar por los aires países como Checoslovaquia, Rusia, o Yugoslavia. Y en algunos casos lo hizo a través de una cruenta guerra, como la que despedazó Yugoslavia. En todos estos casos, se trató de la reedición del nacionalismo romántico, pero a otra escala y por otros medios. Frente a estos fenómenos es necesario fortalecer la idea de nación que tenga como centro de gravedad no la etnia, la religión, la cultura o el *Volksgeist*, sino la ciudadanía y la sociedad civil.

Para ello es necesario incluir en las pertenencias que articulan la identidad de las personas la de ser ciudadanos. El proceso de forjación de ciudadanía supone una serie de procesos, desde construcción de infraestructura que permitan la conexión entre las personas hasta procesos educativos. La necesidad de elevar a los miembros de las diferentes culturas al estatuto de ciudadanos dentro de una sociedad civil activa es de vital importancia, puesto que ello permite a los pueblos indígenas y a las comunidades de migrantes entenderse como miembros de una sociedad civil activa.

Desde el seno de dicha sociedad, los diferentes grupos pueden participar en procesos políticos de mayor alcance y que resultan ser más efectivos. Desde la perspectiva limitada de “miembros de un pueblo indígena” las personas y los grupos no consiguen el impacto político que permitan que sus reivindicaciones tengan impacto en toda la sociedad, además desde esa posición las personas y los grupos no logran articular sus reivindicaciones con reivindicaciones más universales.

En cambio, en tanto miembros de una sociedad civil activa las personas y los grupos pueden conseguir que sus reivindicaciones empaten y sean apoyadas por los demás ciudadanos y terminen impactando en las políticas de Estado y en la legislación. En cambio, si continúan atrapados en los patrones de pensamiento del nacionalismo romántico no lograrán objetivos efectivos (Sen, 2007). Por otra parte, la misma idea de pueblos indígenas y las propias exigencias que provienen del nacionalismo romántico resultan ser construcciones occidentales proyectadas sobre las minorías culturales, cosa que hace sospechoso el uso de las mismas categorías.

### 4. EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Es por esa razón que es necesario educar para la ciudadanía. La educación intercultural debe de articularse con la educación para la ciudadanía

nacional. Esto supone en conocimiento de la cultura propia, el reconocimiento del otro en su cultura y el concebirse como conciudadano con el otro en el marco de la sociedad civil.

Esto supone que la conciencia de ser miembro de una cultura debe ser acompañada de la conciencia de ser ciudadano en una nación en la cual hay personas de otras culturas. Esta forjación de ciudadanos modifica la propia comprensión de la identidad de una persona y lo inserta en el centro de la sociedad civil como copartícipe del destino de una nación de ciudadanos.

Pero la construcción de ciudadanía no es posible sin la articulación de una narrativa que permita el reconocimiento del otro como ciudadano. El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) constituye aquella narrativa que permite dicho reconocimiento. El Informe ha mostrado las vejaciones, maltratos y muertes que los peruanos nos hemos infringido unos a otros durante los veinte años del conflicto armado interno. Especialmente, se relata allí la violencia que con la que Sendero Luminoso y, en algunos momentos y lugares específicos, los miembros de las fuerzas del orden ejercieron contra las personas pertenecientes a la cultura andina (quechuas y aymaras) y a las pertenecientes a las diversas culturas amazónicas.

La construcción de la educación de la ciudadanía desde el Informe Final de la CVR permite realizar los procesos de reconocimiento de las personas y las culturas para conectarlas con la construcción de una nación de ciudadanos donde los derechos y las libertades de todos sean reconocidos y respetados (Comisión de la Verdad y Reconciliación).

Sin embargo, este trabajo tiene que enfrentar tres obstáculos importantes. El primero de ellos es la negativa a aceptar el Informe Final de parte de un sector influyente de la sociedad. Este sector está compuesto por algunos partidos políticos (el APRA y el Fujimorismo especialmente, pero también algunos miembros del PPC), la

derecha empresarial del país, especialmente los medios de comunicación y los sectores más conservadores de las iglesias, especialmente de la Iglesia Católica, lo mismo que los sectores simpatizantes de Sendero Luminoso. Estos sectores de la sociedad se sienten amenazados por el Informe y lo rechazan porque en él se muestra la responsabilidad que han tenido estos sectores durante el conflicto armado interno.

El segundo obstáculo lo ofrece la penetración del discurso y las acciones de los agentes del neoliberalismo económico en la sociedad peruana. El discurso del neoliberalismo ha penetrado a través de los medios de comunicación y ha propalado el mensaje del Perú como *país de emprendedores*. Esta idea ha llevado a las personas a concebirse a sí misma no como ciudadanos sino como engranajes del libre mercado, y en cuanto tales, lo que consideran primordial es el crecimiento económico de las empresas. Ello trae consigo una presión sobre la política económica en el Perú, que tiene dos direcciones centrales.

La primera es reemplazar la política de redistribución de la riqueza por la política de crecimiento económico de las empresas. Esta primera dirección, en su momento más radical, reemplazó la política de combate contra la pobreza por la política de combate contra los pobres representada por las esterilizaciones forzadas durante el gobierno de Alberto Fujimori. Esta política tenía como núcleo combatir la pobreza evitando que los pobres se reproduzcan biológicamente. La segunda es la desregulación del mercado de trabajo, que trae como uno de sus elementos centrales el facilitar las cosas a las empresas, especialmente al momento de contratar, despedir y pagar el sueldo a un empleado. Esto va aparejado con la desaparición de los sindicatos y la casi desaparición del salario mínimo, a la par de la política de privatización de los servicios del estado (Caviglia, 2011, 2012).

Finalmente, el tercer obstáculo lo representa la penetración del neoliberalismo económico en la escuela privada y algunas universidades, y sus

intentos de penetrar la escuela pública (Fraser, 2008; Nussbaum, 2010). En la escuela privada, dicha penetración se muestra en la reducción del juego, las artes y las humanidades para centrar la enseñanza en la lectoescritura, el razonamiento verbal y el razonamiento matemático.

En la universidad se ha ido reduciendo el espacio de las humanidades, las artes y la creación científica, y ha ido creciendo el lugar

que tiene el conocimiento técnico-aplicativo de las diferentes disciplinas. Por otro lado, se han ido cerrando facultades humanísticas o se han ido reduciendo a través de la fusión, a la par que se han eliminado por completo los estudios generales compartidos, y se han ido reduciendo paulatinamente al interior de cada facultad. Esta tendencia en las universidades obedece a las exigencias que el mercado les impone.

## REFERENCIAS

- Caviglia, Alessandro (2011). Démocratie et autoritarisme dans le Pérou actuel. En: *Droit et Cultures: revue internationale interdisciplinaire* (N° 62).
- Caviglia, Alessandro (2012). La vigencia social de los derechos humanos en la escena peruana reciente. En: *Páginas* (Vol. 37, N° 227).
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final*. Lima.
- Fraser, Nancy (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Mayos Solsona, Goncal (2004). *Ilustración y romanticismo. Introducción a la polémica entre Kant y Herder*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Sen, Amartya (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Taylor, Charles (2009). *La política del reconocimiento*. En: Gutmann, Amy (ed.) (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Taylor, Charles (2010). *Hegel*. Barcelona: Anthropos.
- Tubino, Fidel (2009). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. En: *Revista Cultural Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad* (Año 5, N° 5, Noviembre 2009). Lima, Perú.



*Maria Alejandra Peñarrieta  
Juanito*

---

# EDUCAR EN LA AUTONOMÍA MORAL: UNA OBLIGACIÓN PARA LOS DOCENTES Y UNA NECESIDAD PARA LOS ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI

---

## RESUMEN

El presente trabajo desarrolla un análisis acerca de la importancia de la generación de autonomía moral en los estudiantes a través de una educación basada en valores. Pretende llevar a la reflexión a través de la observación de aspectos importantes que abordan el gran desafío de contribuir a la mejora de la problemática social actual.

## PALABRAS CLAVE

**Autonomía moral, educación en valores.**

## ABSTRACT

This work develops an analysis about the importance of moral autonomy education in students through an education based in values. It is expected taking to the reflection through the observation of important aspects that deal with a great challenge contributing to the improvement of the real social problem.

## KEYWORDS

Moral autonomy, education in values.

## INTRODUCCIÓN

Los ganadores de los premios Nobel no surgen de la nada, existe una serie de motivaciones y necesidades que el mundo otorga para que en nuestra condición de seres humanos decidamos “mejorar las cosas” y plantearnos retos en contribución a nuestra sociedad, varios de estos retos están relacionados a la educación.

Mucho se ha hablado ya acerca de la función trascendental que cumple la educación en la formación de las generaciones y desde sus inicios, se ha dado importancia a su relación con el desarrollo y la generación de valores. Hoy más que nunca, este es un aspecto indispensable en la educación de los estudiantes del siglo XXI.

Pero ¿qué buscamos al educar?, es esta pregunta la que nos direcciona a los hechos cotidianos de la vida; como adultos creemos ser personas morales con las capacidades necesarias para discernir entre el bien y el mal, pero es cuando se presenta una tentativa que, por ejemplo, dudamos continuar conduciendo cuando un semáforo está

en rojo y no hay policías cerca, o que dudamos cuando se presenta la oportunidad de evadir algún impuesto. Es así que podemos notar que los adultos que terminan realizando acciones de este tipo, aún no tienen una autonomía moral completamente formada, autonomía que es tan indispensable para crear ese cambio social del que previamente hablábamos, es aquí cuando el rol del educador cobra vital importancia no solamente en preparar a las nuevas generaciones en conocimientos y lograr más avances, sino en prepararlos para un mundo de conciencia, un mundo moral en el que los valores sean una forma de vida: la única.

### AUTONOMÍA MORAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Sabemos que en el ámbito de la educación, existe una relación estrecha entre la autonomía intelectual y la autonomía moral así como sus respectivas tareas; formar intelectualmente y formar en valores. En este sentido, se presenta una precepto universal; los estudiantes necesitan aprender que ellos deben “tratar a los demás como ellos quieren ser tratados” y con esto, un reto para el docente; desarrollar el juicio moral y brindar una guía que genere cuestionamientos en el estudiante, desarrollar una moralidad autónoma que parta de sí y no una moralidad heterónoma como temor al poder ser sancionado, y es justamente este un gran desafío para el educador ya que, por lo general, ante determinadas conductas inadecuadas, se presenta la posibilidad de corregirlas a través del castigo con el que el estudiante supuestamente aprende y se direcciona hacia lo correcto, pero es necesario entender que el desarrollo del juicio moral no es consecuencia del castigo, aunque este haya sido una directriz en la educación casi desde sus inicios, en realidad solo consigue crear personas calculadoras de riesgos o temerosas de accionar.

Tal como dijera Esteve (2008) “con el castigo, se corre el riesgo de olvidar al estudiante y hacerlo

objeto de condicionamiento; y al mismo tiempo, se corre el riesgo de olvidar la construcción de la personalidad, olvidando dirigirla hacia una finalidad intencional elegida”

Frente a esto, se presenta la interrogante de cómo educar. Piaget nos hablaba de la sanción por reciprocidad, en la que el estudiante interioriza aquello que hizo mal a través de hechos generados por los demás como en el caso de la desaprobación social y la exclusión del grupo o a través de hechos generados por sí mismo; como la idea de indemnización frente al daño realizado, la privación de aquello de lo que se abusó o la experimentación y evidencia de la consecuencia directa como abordan los enfoques constructivistas. Desde los estudios realizados en el campo psicológico, es importante resaltar que la sanción por reciprocidad, debe darse en medio de una relación de afecto y respeto mutuo entre el círculo en el que se da, de lo contrario puede no tener el efecto esperado o lograr incluso el efecto contrario.

Las relaciones humanas son, sin duda, la base del desarrollo moral por lo que es trascendental que se forme a los estudiantes en esta dirección, hacia una construcción moral en la que por sí mismos busquen el bien común y el desarrollo personal. Si se hace énfasis en esto se atacan a su vez otros puntos, como una cura generalizada que una vez aplicada trae consigo la solución alternativa a diversos problemas sociales y la prevención anticipatoria a varios otros, en especial en temas que tienen gran interés y son el punto de partida de hechos graves en su repercusión social como son los ocasionados por la disconformidad en opiniones y directamente la resolución de conflictos en la que sin duda se debe educar considerando la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras.

“Reconocer su autonomía y aceptar que tomen sus propias decisiones es la prueba definitiva de que hemos tenido éxito en la relación educativa” (Esteve, 2010).

Definitivamente, no es una tarea sencilla y por el contrario plantea numerosos retos a través de los cuales se generan diversas interrogantes que no tienen una sola respuesta, son varios los aspectos relativos al momento de educar en valores, un tema considerado subjetivo pero que puede ser enseñado con ejemplos y hechos de vida objetivos. La relación que se crea, está direccionada hacia los límites de libertad, aquellos en los que los estudiantes deben aprender cuando abstenerse y sobre todo por qué hacerlo generando así autonomía moral.

Por ello, es vital no prolongar la situación de dependencia hacia lo que el sistema exige y buscar la cooperación en diversos ámbitos formales y no formales a través de distintos actores educativos y así lograr que los estudiantes asuman responsabilidades, tomen decisiones, que aprendan directa y significativamente. En el rol del educador: prepararlos para la vida.

Otro aspecto intrincado que se presenta en el rol docente es el auto cuestionamiento al pensar cómo educar si la propia autonomía moral no está lo suficientemente desarrollada. Es importante reflexionar y pensar que las personas no llegamos al culmen del desarrollo moral en algún momento de nuestras vidas, el desarrollo moral es un proceso que nunca acaba por ser parte del aprendizaje que día a día se nos presenta a través de nuevas situaciones y hechos que generan la oportunidad de actuar de una u otra manera por lo que continuamos en este aprendizaje y desarrollo de la autonomía moral pudiendo adquirir cualidades que nos conviertan en mejores personas y con ello, enseñar a los estudiantes no solo siendo una guía sino a través del ejemplo.

## VALORES COMO INGREDIENTES DE LA VIDA HUMANA

Es inadmisibles hablar de autonomía moral sin desarrollar el tema de valores ya que guardan una relación muy cercana. Consecuentemente, menciono la definición de Mélich, Palou, Poch

y Fons (2001), quienes refieren que podemos entender un valor como un “horizonte de significado” ya que otorga un punto de referencia mediante el cual el mundo cobra significancia y sentido a través de las relaciones de convivencia y cultura por medio de las cuales las personas podemos actuar frente a los acontecimientos de forma que no nos sean indiferentes y así poder constituir nuestro desarrollo individual y colectivo.

Es de esta forma que los valores están representados constantemente en nuestra sociedad y especialmente en el ámbito educativo, que es uno de los escenarios en el cual se forman, los valores, en esencia, no pueden ser definitivamente alcanzados, pues las personas están siempre en movimiento, adaptándose a la situación y a la cultura, por lo que se consideran dinámicos, y además, susceptibles de ser perfeccionados o mejorados por la persona, pero no tendrían sentido si solamente fueran ideales por lo que su importancia radica en la puesta en práctica de los mismos.

Como dijera Adela Cortina (1999) “existen diversos tipos de valores de los que echamos mano para acondicionar nuestra existencia”. Desde este aspecto, aunque los valores resulten abstractos y formales, no lo son, pues afirmamos que es cuando se ponen en práctica y cuando “echamos mano de ellos” que podemos tomarlos como criterios directrices para el actuar humano. Tal como lo dijera su nombre, los valores no tienen solo que ser, sino “valer” para adquirir de este modo la importancia que su razón trae consigo.

Las anteriores ideas señalan también la relatividad que los valores acarrear, las contradicciones empiezan en el sentido de autenticidad, cada cultura trae consigo determinados valores representativos de la misma. Es por esto que los valores y en especial en el rol docente, deben ajustarse a la cultura en la que se desarrollan, ser contextualizados para conservar su sentido de autenticidad.

El problema se presenta cuando las nuevas generaciones deben salir de su medio habitual y al que estuvieron acostumbrados, es en esta situación en la que niños y jóvenes atraviesan conflictos de adaptación psicológica que les producen confusión, ansiedad y frustración. Es por esto que el educador debe estar preparado para contextos multiculturales, en los que se forme a las personas en valores universales que tengan una generalidad moral y representen el deseo de acotar al bien social, relacionándolos con la construcción de la identidad individual sin que se dé un vacío cultural.

Ejecutar estas acciones es una tarea difícil, más aún cuando actualmente se considera que vivimos en un mundo sin valores pero es necesario reconocer que aunque el colectivo y las instituciones que tradicionalmente han difundido los valores se encuentren en crisis, los valores aún siguen estables y que no van a desaparecer por ser parte de nuestra condición como humanos.

Tal como refiere José Tirado (2004), “El compromiso común en torno a los valores básicos de convivencia pacífica se manifiesta en que todos los grupos ideológicos presentes en una sociedad pluralista toman en serio dichos valores” y mientras la educación preste importancia y tome en serio a dichos valores, continuarán siendo elementos esenciales para los estudiantes del siglo XXI.

Los valores son y serán una pieza clave en la sociedad y parte importante de la autonomía moral y tal como lo dijera Aristóteles: “La excelencia moral es resultado del hábito. Nos volvemos justos realizando actos de justicia; templados, realizando actos de templanza; valientes, realizando actos de valentía” por lo que se trata de afrontar las situaciones de la vida

cotidiana con una visión holística, que priorice el bien común a los intereses particulares con esa justicia y valentía que debe ser usada en beneficio de un mundo donde quepan todas las personas bajo el único criterio, comúnmente aceptado, de los principios de los Derechos Humanos (Eduardo Vila, 2006).

Son numerosos los retos y dificultades que se presentan en el rol del educador frente a esta problemática, pero está claro que es una tarea ineludible y necesaria pues además, desde la posición de seres humanos que ocupamos, tenemos la obligación en medio de esta etapa de crisis de valores en la que nos encontramos de acondicionar el mundo, hacerlo un lugar habitable y con valores para todos.

## CONCLUSIONES

1. Tanto como la autonomía intelectual, es indispensable que los educadores desarrollen una autonomía moral en los estudiantes ya que el juicio crítico será quien determine su accionar en el entorno social.
2. El desarrollo de la autonomía moral se da a lo largo del continuo de la vida, no hay un culmen ni una etapa final por lo que es un aprendizaje constante que puede ser enseñado en coherencia con el ejemplo.
3. Los valores son dinámicos y deben ser contextualizados a la cultura sin olvidar la enseñanza de aquellos valores universales orientados a la búsqueda del bien común.
4. La importancia de los valores radica en que su significancia no es abstracta e idealista, sino que deben ser puestos en práctica y llevados a la acción para generar un cambio social.

## REFERENCIAS

- Cortina, A. (1999). *Un mundo de valores: Ética mínima y educación*. Santafé de Bogotá: El Búho.
- Esteve, J. M. (2008). *La urdimbre de la relación educativa*. Adenda presentada al XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Melich, J.; Palou, J.; Poch, C.; Fons, M. (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez Alonso-Geta, P. M<sup>a</sup>. (2007). *El brillante aprendiz: Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Tirado, J. (2004). *Ética y educación de adultos: la tarea de educar en valores a personas adultas*. *Revista Glosas Didácticas* (Nº 11, 155-161).
- Vila Merino, E. S. (2006). *Educación en valores, educación por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos*. *Revista Iberoamericana de Educación* (Volumen: 37/5).
- Vila, E. y Vega, F. (2011). *La educación para la autonomía moral en la escuela intercultural*. XII Congreso Internacional de Teoría de la No



Lisle Sobrino Chunga

---

# FORMACIÓN: VIOLENCIA COMUNICACIONAL Y VIDA

---

*No hay por qué avergonzarse de las lágrimas, ellas testifican que el Hombre es verdaderamente valiente, pues tiene el valor de sufrir. (Víctor Frankl)*

## RESUMEN

**El siguiente artículo trata sobre la necesidad de atender los niveles comunicacionales durante la formación de un niño y que ese cuidado y respeto por las formas cómo se entablan las interacciones debería provenir de todos los componentes de cada familia, pero no solo de ellos sino de toda persona que tenga acceso, como cuidador o acompañante en el seno del hogar.**

## PALABRAS CLAVE

**Niveles comunicacionales, valores, sistema familiar, niveles interaccionales.**

## ABSTRACT

The following article is about the necessity of attending communication levels during child training and that care and respect, for the manners how are started the interactions, should come from all components of each family, nevertheless, not only of them but also of each person that has access, as carer or companion within the home.

## KEYWORDS

Communication levels, values, family system, interactional levels.

**T**odos los padres (Papá y Mamá), en cualquier Sistema Familiar funcional, es su propio compromiso de amor, que los llena de grandes deseos y fortaleza para salir adelante satisfaciendo sus necesidades más importantes y más allá si les es posible, tanto para sí mismos como para todos los suyos. Generando de esta manera un sistema familiar confiable, seguro, con buenas relaciones interpersonales, afectivas y mucho más en todos y en cada uno de sus miembros integrantes del sistema familiar que incluye las personas encargadas de los quehaceres domésticos inclusive. Sabemos que estas normas de convivencia son las que el mismo infante va a llevar y con las que va a interactuar donde se encuentre y con las que va a desplazarse y que también, debo de adelantar, que más tarde algunas de ellas serán cuestionadas, criticadas, minimizadas, ampliadas, aceptadas, y hasta rechazadas, o de alguna manera modificadas, para mejor o peor por parte del hijo en la medida de su desarrollo íntegro y, de su jerarquía de valores, que va desarrollando él mismo, y que también sufrirá cambios permanentes.

Todo esto se dirige hacia la “realización personal” en todo ser humano; por lo que, cabe considerar uno de los más grandes pilares y muy significativos en nuestras vidas,

como son los niveles comunicacionales y los tipos de relaciones en los diferentes sistemas con los que interactuamos; encontrando que, toda relación genera influencia para bien o para mal; considerando también nuestro sentir, pensar y actuar, que además dependerá de lo que cada sistema con el que interactúa le facilite, y lo que él quiera y/o deba hacer; ya que nada ni nadie determina al ser humano; ya que el ser humano es el único ser capaz de autodeterminarse; es decir, capaz de llegar a ser quien quiera, deba o pueda ser. Toda esta complejidad en la formación (formar para la acción), del ser humano, que es diversa y múltiple (compleja); también debe de llevarnos a precisar con mayor objetividad y certeza que los problemas ante los que nos encontramos en la vida, nos exigen vivir con responsabilidad (responder con habilidad), esto conlleva una gran diversidad y multiplicidad de criterios de valores “introyectados” como fruto de sus interacciones y clasificación; y así debo de resaltar al menos a grosso modo las exigencias de nuestras vidas sobre las que debemos de hacernos responsables; y que el problema no está en un solo lugar, ni depende de un solo criterio; evidenciando la complejidad de nuestras vidas personales; descubriendo que la violencia se da y sin posibilidades de manejo en quienes están en formación, tienen una formación deficiente y/o en personas que tienen muchos problemas y viven como si no pudieran salir de ellos (desesperanza), o ante el pensamiento de: ahora, ya no ; ahora, ¿para qué? Ahora, ya no quiero, etc.

Esto ya nos pone cierta luz para visualizar que estamos en un caldo de cultivo riquísimo, donde la mala semilla será puesta y se garantiza con certeza en un 100% una gran cosecha de grandes conflictos y/o problemas de vida en esta persona, la cual por vivir permanentemente en relación, influirá sobre quienes se encuentren cerca de él o ella y especialmente con quienes dependan de él o ella (efecto multiplicador); entonces, precisemos que de inicio, la familia es fundamental en la formación y/o deformación de todo ser humano, y paradójicamente siendo la única institución que protege, no sólo nadie la protege, sino que

es una de las más golpeadas, violentadas, desde los sistemas laborales que no están permitiendo tener vida de pareja y menos de familia, dado que, ante tanta necesidad deben de trabajar en dos o más actividades y/o lugares, tanto el padre como la madre, entonces, los hijos ¿con quién o quiénes quedan? Con los medios de comunicación para ser educados por los contenidos que se dan mediante esas pantallas?; y si consideramos los amigos del barrio que también se encuentran en abandono, ¿qué no podríamos decir?, y ¿de la prensa escrita con sus titulares y contenidos? Bien, son sólo estas perlas muy significativas que podríamos considerar para empezar a corregir tanta deformación, violencia y conflictos en los sistemas familiares y sociales.

Me pregunto, ¿a quién o a quiénes les interesa mantener y/o dar solución a esto? Pregunto, porque quienes tienen el “poder” de generar cambios; si escuchan, parecen sordos; y si lo leen, parecen no entender.

La violencia ocurre porque las instituciones o centros designados para proteger a los niños, púberes, adolescentes, jóvenes, ancianos, parejas, familias y en suma la sociedad; no se ocupan de, al menos, cumplir la razón para lo que fueron creados; (la persona con “poder de autoridad” que “protege” a la persona).

Es en el Sistema Familiar donde tenemos nuestras primeras experiencias de vida o de negación de la vida, que nos dan las percepciones de cuidarla, amarla y desarrollarla para lograr realizarnos; o la otra posibilidad de querer abandonarla; dado que ningún ser humano puede aceptar una vida sin sentido ni soportar vivir una vida sin amor y más aún cuando se trata de que la misma vida nos la “destruye” quien o quienes nos la “dieron”.

Sin embargo, ahora debo de resaltar el más importante: la persona, que es libre, pero al mismo tiempo, toda libertad demanda la responsabilidad de nuestros actos; entonces, cabe considerar que, a pesar de las condiciones de vida adversas podemos imponernos, gracias

a nuestro espíritu que es indomable y que nos sirve para salir adelante a pesar de todo cuanto podamos estar viviendo; pero, penosamente esta postura es la menos tomada por falta de formación y fuerza de voluntad, de imágenes, o paradigmas cercanos que le sirvan como ejemplo para imponerse ante la violencia y adversidades de la vida, de las personas y del mundo.

Consideremos que ante una variedad de posibilidades de conductas, podemos elegir resentirnos, o procurarnos lo mejor a nuestro alcance e ir sumando condiciones posibles en nuestra vida y lo importante ahora es que, también somos libres para ser como queremos ser y hacer las cosas como queremos o debemos de hacerlas. Así, la elección puede ser el resentimiento, la violencia, o lo que el mundo nos presente; si la persona elige, no elegir (lo “más fácil”, lo “más cómodo”), quienes le conocen, lo justificarán en sus conductas, porque fue maltratado, abandonado, o porque su padre es borracho, porque nunca lo atendió, etc., y esta justificación lo acomodará muy bien para su destrucción; y yo digo que es una falsa percepción, porque si su padre fue alcohólico, es porque un día empezó a tomar y ahora al hijo, le toca decidir su propia vida, donde paradójicamente le resulta más fácil continuar igual o peor que sus padres (y que fue o es la conducta que más detesto), con grandes justificaciones desde los familiares, ambiente social, y “grandes teorías profesionales” que por ahí circulan destruyendo, debilitando y echando a perder muchas vidas, enmascarando dichas “teorías como científicas”.

La verdad es que somos capaces de ser los protagonistas de nuestra propia vida y ser quien queramos ser; porque queremos, porque somos capaces y somos quienes podemos hacer nuestra propia vida, y por eso decimos: “es mi vida”; porque la hago yo, porque si me la hace otro, lo más probable es que me la deshaga.

Es cierto, que no podemos no ser influenciados (por nuestros padres, familiares, por la educación, el ambiente social y por todos los medios de

comunicación, que obran sin límites ni censura, exponiendo nuevos modelos de “vida” que generalmente son destructivos), y que esto nos condiciona; trastocando especialmente criterios de valor, que van desde la cosificación de las personas; lo cierto es que sólo nos condicionan, pero no nos determina, ya que el ser humano es el único que puede autodeterminarse (por el ejercicio de su propia libertad), considerando que si alguien lo determina, es porque él mismo le confiere el poder de determinarlo, y muy probable por falta de formación, que va entrelazada con la fortaleza para decidir ser quien queremos y debemos ser y cómo hacer las cosas, aún con las influencias adversas.

Hablar del ser humano, en cualquiera de sus dimensiones existenciales, es hablar de cambio, de procesos evolutivos, de desarrollo, lo cual inexorablemente involucra hablar de crisis, porque significa hablar de toda la vida de la persona con todos los sistemas con los que interactúa, ya sea personal, de pareja, familia, social, etc.; sin embargo, no debemos dramatizar, mucho menos considerar que la crisis tiene que alcanzar a destruirnos o eliminarnos; debiendo precisar que, aquello que “determina” nuestras vidas, no es el estímulo o “problema”, sino aquello que hacemos con lo que nos ocurre, y cómo lo tomamos para dar una respuesta que si es inadecuada, podría decir realmente que recién tengo un problema; por eso el problema no son las exigencias que la vida, la gente o el mundo nos plantea, sino la respuesta que damos a dichas exigencias planteadas; ya que cuando damos la respuesta adecuada, nos hacemos más eficientes y eficaces en nuestras vidas. Y, considero necesario subrayar, que todas la personas, crecemos en base a crisis, para lo cual se requiere un buen criterio de formación.

Así, el problema no es lo que nos ocurre, sino que lo más significativo, es la actitud que se tome; para bien o para mal, gracias a su libertad, ante la cual le corresponde asumir con responsabilidad sus propios actos y/o decisiones, aún cuando decida “no decidir”.

Uno de los axiomas de la comunicación humana es que no podemos no comunicar, y ahora lo asocio con que tampoco podemos no decidir, ya que aún cuando yo me niegue a tomar una decisión, estoy decidiendo no decidir.

También considero que los niveles de exigencias que tenemos en la vida, son cada vez mayores y más complejos, razón por la cual, se nos exige mayor preparación para tener las mejores formas de obrar (porque si doy una respuesta inadecuada a una exigencia de vida, ahora sí, recién puedo decir que tengo un problema).

Para todos los psicoterapeutas sistémicos “toda crisis, bien abordada, la transformamos en una gran oportunidad que nos facilite activar nuestro proceso evolutivo y de manera sinérgica”. Exigencias que son muy buenas, y juegan a favor nuestro aunque algunas veces nos neguemos a tenerlas, ya que ellas, nos permiten activar los recursos o habilidades necesarias para responder adecuadamente, y así probamos y descubrimos las capacidades que tenemos, obteniendo seguridad, tranquilidad y sentirnos dignos en la vida.

Estos niveles interaccionales con mis semejantes y con el mundo circundante, al cual atendemos indefectiblemente, y al activar interacciones funcionales, son los responsables de que nos faciliten o dificulten todo nuestro proceso evolutivo ya sea como sistema personal, de pareja o familia; lo cual nos demanda la máxima posibilidad de la elaboración de estrategias eficaces y eficientes para poder salir de manera positiva, generativa y sinérgica, de las dificultades presentes en nuestras vidas.

Ahora, agreguemos que como seres humanos con múltiples capacidades; somos selectivos, clasificadores, y siendo así, debemos de tomar conciencia que si nuestras condiciones de vida, o formas de ser que tenemos no son las que queremos ¿Por qué no estamos siendo como queremos ser? ¿Qué me imposibilita ser como quiero? Y, aquello que me “imposibilita, es

insuperable? Además, tengamos muy presente que si somos clasificadores, ¿por qué pongo toda mi atención a esto o aquello? (atendemos lo que nos interesa o motiva). Considerando que si dicha elección es constructiva, debemos de continuar, de lo contrario, debemos de cambiar, a no ser que las motivaciones sean contrarias.

Sin embargo dichas actitudes también obedecen a procesos interaccionales, en los cuales se co-elaboran ideas o pensamientos, luego surgen los sentimientos para finalmente dar paso a las conductas con todas sus implicancias como resultado de estados psicológicos co-creados y por lo tanto de co-responsabilidad; razón por la cual los psicoterapeutas sistémicos adoptamos el paradigma circular, de retroalimentación o feedback, encontrando que si el sistema en el cual interactuamos, es funcional, podemos crecer sin mayores dificultades, superando toda exigencia de la vida; pero si nuestro sistema fuera disfuncional, aquí es donde el aprendizaje de conductas disfuncionales tiene primacía, y posteriormente encontramos que lo más importante es la fortaleza con la cual podemos variar esta “realidad”, y mantenernos lo mejor posible o bien, “a pesar de todo”, considerando que sólo así nos hacemos responsables de nosotros mismos.

Estos posibles cambios de asimilación y transformación de las vivencias o experiencias negativas en positivas y/o constructivas; es decir, capacidad de resolución de problemas, tanto a nivel de sistema personal como familiar, o social; dependen del clima emocional del sistema; de la capacidad de cambio del sistema en el transcurso de su propio ciclo de vida; así como de la regulación y la formación de fronteras entre los subsistemas y generacionales; y principalmente de la misma persona, por ser indeterminado, y en todo caso el único con la posibilidad de auto-determinarse “libremente”.

Esta forma que tomo para presentar a grosso modo la vida en nuestros sistemas con los cuales inexorablemente interactuamos, es lo

que ocurre en todo sistema educativo, social, y especialmente en el Sistema Familiar que es uno de los más significativos y el más influyente.

Cabe precisar que la influencia que ejercen los sistemas en cada uno de sus miembros es diferente de acuerdo a la actualización y utilización de sus habilidades o recursos personales, pero es inevitable, ya que desde uno de los axiomas de la comunicación humana encontramos que “no podemos no comunicar”, y por lo tanto no podemos no influir, ya que el hombre habla aún sin decir nada verbalmente; por eso, la sola presencia de otra persona ante nosotros, nos interroga, nos influye; y, los que son cada día más utilizados como los medios de “comunicación”, que paradójicamente son los que más incomunican como el Internet, los celulares, etc., que también ejercen una gran influencia y que generalmente no son positivas y/o constructivas, y hasta generan conductas disfuncionales, violentas; sin embargo, esta influencia es condicionante (condiciona), más no determina, a no ser que la persona lo quiera así, desde su libertad, conciencia y responsabilidad.

Si consideramos la numerosa e inagotable cantidad de interacciones realizadas a diario en un sistema familiar y social, encontraremos que se presentan los diversos y múltiples niveles comunicacionales funcionales o disfuncionales y que darán como resultados relaciones de aceptación o rechazo; de agrado o de desagrado; constructivos o destructivos, generalmente, tanto para la persona como para los de su entorno. Todo esto desde la concepción de Familia como

un sistema organizado, cuyos miembros se encuentran ligados por lazos de consanguinidad, que además comparten modos muy peculiares de relacionarse entre sí y con todo su entorno, basados en la lectura, orden o percepción que tienen de toda esta “realidad”. Encontramos aquí el cómo co-construimos la “realidad”, y es en base a toda la dinámica interaccional dentro del sistema familiar (teorías, creencias, etc.), así como con los demás sistemas del entorno, en el cual también desarrollaremos nuestras interacciones funcionales o disfuncionales de acuerdo a nuestras percepciones positivas y/o negativas del mismo y que no necesariamente son iguales para todos y cada uno de sus miembros, sumando a todo esto la lectura de la experiencia personal actual, para así co-crear nuestras propias percepciones de la vida, la persona y el mundo de acuerdo a las que vamos a desarrollar en nuestras formas de relacionarnos con todo nuestro entorno; por todo esto es que nos hacemos unos y únicos en nuestras formas de ser y hacer que nos ocupa a lo largo de nuestra existencia.

Realidad ante la cual nosotros los psicoterapeutas, debemos de atender a cada sistema como a cada miembro del mismo en una exigencia tal, de cortar cada terapia a la medida de cada persona, con el propósito de lograr interacciones sanas, funcionales, o adecuadas, a partir de las cuales llegamos a reconocer dicho sistema en “Sistema Funcional”, ya sea familiar, laboral, educativos, social, etc.; como efecto del convertirnos en Personas.



Sisi Bautista  
Pizarro

---

# EDUCACIÓN PARA LOS CIUDADANOS DEL SIGLO XXI: LA EDUCACIÓN COLABORATIVA Y EMPREENDEDORA

---

## RESUMEN

**El presente artículo es una reflexión acerca de las características que la autora considera imprescindibles para la educación de los ciudadanos del siglo XXI.**

**El desarrollo de las ideas empieza mencionando al cuarto pilar de la educación: “Aprender a ser”, del Informe Delors (1996), como sustancial precedente para abordar este tema. Luego la autora reflexiona sobre la imperante necesidad de que la educación colaborativa y emprendedora incursione en la vida de los educandos-ciudadanos del siglo XXI, pues son aplicaciones de la libertad humana.**

## PALABRAS CLAVE

**Educación emprendedora, educación colaborativa, ciudadanía, libertad humana.**

## ABSTRACT

This article is a reflection on the characteristics that the author considers essential for the education of the XXI century citizens.

The development of ideas begins by mentioning the fourth pillar of education: “Learning to be” of Delors Report (1996), as substantial precedent to address this issue. Then the author reflects about the current need for collaborative and entrepreneurial education forays into the lives of learners-citizens of XXI century, as applications of human freedom.

## KEYWORDS

Entrepreneurial education, collaborative education, citizenship, human freedom.

**E**l Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), presidida por Jacques Delors, es un precedente básico sobre el tema de la educación para el siglo XXI.

Entre los cuatro pilares de la educación, propuestos en este informe, está el *aprender a ser*.

Pero ¿qué significa aprender a ser?, ¿qué relación existiría con la educación emprendedora? y ¿en qué medida es importante enseñarla desde las escuelas para desarrollar *ciudadanía*?

Para efectos de responder estas interrogantes, empezaremos citando fragmentos referidos al pilar destacado.

*Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento,*

*de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino (Delors, 1996, p. 106).*

Entonces, la función esencial de la educación es impulsar seres autores de su destino, autosuficientes, ganadores, emprendedores. Por otro lado, destacamos que se mencione la libertad de pensamiento y la imaginación, ambas precedentes de la creatividad e innovación. En suma, el *aprender a ser* busca que los seres humanos sean libres de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, en los diferentes aspectos de su vida.

Por tanto, el desarrollo humano debe ser integral, sistémico, holístico, complejo y trascendente:

*El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas, y creador de sueños (Delors, 1996, p. 106).*

Tanto nuestros estudiantes-ciudadanos, como nosotros, docentes, somos potencialmente creadores de sueños, y así automáticamente generadores de cambio desde nuestro punto de referencia; es decir, nos volvemos actores en lugar de veedores. No nos conformamos con que las cosas sucedan, sino somos parte de que sucedan para bien.

¿Compromiso? Así es, surge desde ese momento el compromiso ciudadano de colaboración. Debemos inculcarle al estudiante la conciencia de que es ciudadano del mundo y de su entorno, por lo cual pasa a ser actor responsable en el marco de la educación colaborativa.

Por citar un ejemplo, cuando un estudiante y ciudadano posee los conocimientos y las habilidades para ser emprendedor (innovador) se encuentra en la situación latente de generar empleo para otros ciudadanos. En este sentido

está colaborando con el progreso económico de su país y, además, enseñando.

Sobre la *educación colaborativa*, la Fundación del Innovación Bankinter (2011), señala:

*La responsabilidad sobre la educación y su futuro no puede depositarse exclusivamente en los gobiernos o los profesores de cada país, porque es demasiado amplia. Los expertos del Future Trends Forum defienden un papel más activo y colaborador por parte de los principales agentes (Gobierno, empresas, padres, los propios individuos, etc.) (p. 16).*

Y sobre la *educación emprendedora*, la que debe estar, además, en favor de la comunidad –y aún más allá– la Fundación del Innovación Bankinter (2011) señala:

*...todos los jóvenes, independientemente de sus aspiraciones de futuro, deben verse expuestos al espíritu empresarial. Esto es lo que propone la iniciativa Valnalónen Asturias, que contempla una estrategia integral de capacitación en cultura e iniciativa empresarial desde los primeros niveles de la educación (p. 13).*

La idea de educación emprendedora podría relacionarse con lo que Delors (1996) nos dice en la siguiente cita:

*En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales va a ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana pueden verse amenazadas por cierta normalización de la conducta individual (p. 107).*

Al respecto de las últimas líneas, Paulo Freire, fundador de la escuela activa y del pensamiento crítico, llamaría a esa normalización de la conducta individual como adormecimiento, aletargamiento del ánimo de pensar sobre lo pensado, sobre lo ya establecido como paradigma. ¿En las aulas, se educa para ser

empleado, para generar empleo o se dan ambas opciones?

Estaríamos atentando contra nuestra libertad si no reflexionamos, contextualizamos, opinamos, pensamos sobre lo establecido. ¿No es acaso la libertad humana un bien y derecho universal que debemos cuidar?

Al respecto, Bixio (2010: 123) cuenta como experiencia docente que ha tenido estudiantes a quienes les cuesta prescindir de las respuestas fijas de un libro –así como aquellos que requieren de respuestas inmediatas–, dejando de lado o desconfiando de su cuaderno de apuntes, donde se plasma el pensamiento.

A esto se suma la inmediatez de información que reciben por los avances de la tecnología, lo que podría generar falta de reflexión.

Por otra parte, un ejemplo positivo del uso de la

libertad humana, lo tenemos en un niño que desde casa fue educado financieramente. Además de haber tenido experiencias de aprendizaje de ese tipo fuera de su hogar.

Este niño creció y se hizo ciudadano. Ahora sabe si es mejor ahorrar o invertir en el momento en el que está ubicado, podrá reflexionar sobre qué deudas puede asumir y qué deudas no, en qué tipo de moneda, etc. En suma, hace uso de su libertad, el bien tanpreciado que posee.

Finalmente, en nuestro rol de educadores, queda nuestro compromiso de no ser quienes detengamos la creatividad de nuestros estudiantes-ciudadanos; de preguntarnos y repreguntarnos sobre nuestra propia labor –¿cómo y en dónde nosotros podemos “ser normalizados”, como una serie de botellas de gaseosa? Asimismo, si aceptamos nuevos paradigmas de desarrollo antes de examinarlos, y sobre cómo es nuestra disposición al cambio.

## REFERENCIAS

- Ander - Egg, E. *Los desafíos de la educación para el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bixio, C. (2010). *Maestros para el siglo XXI: el oficio de educar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- López-Jurado, M. (2011). *Educación para el siglo XXI*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Fundación de la Innovación Bankinter. *La Educación para el siglo XXI. Una apuesta de futuro*. [http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8498/original/FTFXVI\\_Educacion\\_FINAL.pdf](http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8498/original/FTFXVI_Educacion_FINAL.pdf) Reg. 2 de junio de 2014.
- Fundación Telefónica. *20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* [http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte\\_cultura/publicaciones/add\\_descargas?doc=20%20Claves%20Educativas%20para%20el%202020&pdf=media/publicaciones/20\\_claves\\_educativas\\_para\\_el\\_2020\\_es.pdf&type=publicacion&code=257](http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/add_descargas?doc=20%20Claves%20Educativas%20para%20el%202020&pdf=media/publicaciones/20_claves_educativas_para_el_2020_es.pdf&type=publicacion&code=257) Reg. 2 de junio de 2014.



Magaly Cruzalegui  
Delgado

---

# EL SISTEMA NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR Y LAS RUTAS DEL APRENDIZAJE

---

## RESUMEN

En el siguiente artículo la autora explora diversos aspectos involucrados con la educación, entre ellos: la importancia del Marco Curricular que deba responder a la pregunta: ¿qué deben aprender los estudiantes durante su etapa escolar?, los Mapas de Progreso que deben responder a la interrogante: ¿qué se debe observar y con qué criterios? Y, finalmente, las ya conocidas y difundidas Rutas de Aprendizaje que nos indican el camino de cómo alcanzar dichos aprendizajes?

## PALABRAS CLAVE

Rutas de aprendizaje, mapas de progreso, marco curricular.

## ABSTRACT

In the following article, the author explores many education-related aspects, such as: Curriculum Framework importance which have to answer the question: what do the students must learn through their school stage?, improvement Maps which have to answer the question: what must to look and according to what criteria? And finally, the well-known and diffused Learning Routes which show us the way of How to achieve those learnings.

## KEYWORDS

Learnings Routes, Improvement Maps, Curriculum Framework.

Luego de los resultados de la Evaluación Censal - ECE del año 2011, queda evidenciado que un porcentaje mayor de la población estudiantil a nivel nacional se ubicó en un nivel de logro esperado bastante bajo, lo cual debía ser revertido mejorando el nivel de aprendizaje de los estudiantes, así nace la propuesta “Rutas del Aprendizaje”, las que deben ser desarrolladas pero cumpliendo sus lineamientos y estrategias tal y como se vayan comprobando los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad el sector educación considera al Sistema Nacional de Desarrollo Curricular (aún no acabado), a través del cual se pretende subsanar las deficiencias encontradas

en el Diseño Curricular Nacional del 15 de diciembre de 2008 vigente. Este sistema está compuesto por tres dimensiones:

- › Marco Curricular ¿Qué deben aprender los estudiantes durante su etapa escolar?
- › Mapas de Progreso ¿Qué se debe observar y con qué criterios?
- › Rutas del Aprendizaje ¿Cómo alcanzar los aprendizajes?

Las dimensiones anteriormente mencionadas son nuevos conceptos que apuntan a solucionar problemas en la educación peruana, en lo concerniente a la implementación de la tarea pedagógica, para superar las debilidades de estas prácticas las mismas que están expresadas en los resultados de las evaluaciones censales. Por ello, el maestro debe asumir el reto de su preparación para el buen uso de la nueva terminología que describen las nuevas formas y perspectivas distintas a sus prácticas pedagógicas de siempre.

## EL MARCO CURRICULAR

El Ministerio de Educación define al Marco Curricular como un elemento vertebrador del nuevo Sistema Nacional de Desarrollo Curricular, que desde una perspectiva intercultural, inclusiva e integradora define los aprendizajes fundamentales, que todos y todas las estudiantes de la educación básica deben alcanzar y además que genere el desarrollo de currículos regionales con un piso común de hitos de conocimientos y capacidades que nos permita aceptar y complementar nuestras diferencias, la pertinencia a la diversidad del país. Este se sustenta en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) que en su Políticas 5.1 y 5.2 del Obj. 2 donde establece construir un marco curricular nacional que sea intercultural, inclusivo e integrador y oriente la formulación de currículos regionales hacia objetivos nacionales.

Marco Curricular propone ocho aprendizajes fundamentales que todo estudiante debe alcanzar, los que son definidos como competencias generales que engloban competencias específicas, estas a su vez se desagregan en capacidades, que le indican al docente cómo avanzar en el desarrollo de las competencias.

Los aprendizajes fundamentales son necesarios por igual y no admiten jerarquizaciones pues todos los estudiantes tienen derecho a adquirirlos, los mismos que no son un techo sino un piso en común para continuar aprendiendo en diversos campos del saber humano y universal, que exigen la capacidad de trasladar conocimientos y habilidades aplicados en una situación a otra diferente (en su vida diaria).

**Estos aprendizajes fundamentales son:**

1. Actúa e interactúa con autonomía para su bienestar.
2. Ejerce plenamente su ciudadanía.
3. Se comunica para el desarrollo personal y la convivencia social.
4. Usa la ciencia y la tecnología para mejorar su calidad de vida.
5. Usa la matemática en la vida cotidiana, el trabajo, la ciencia y la tecnología.
6. Se expresa artísticamente y aprecia el arte.
7. Aprovecha oportunidades y es emprendedor.
8. Cuida su cuerpo (ejercicio físico, salud, nutrición).

**Por otro lado veremos que el Marco Curricular delimita:**

- › Los Aprendizajes fundamentales mencionados anteriormente, ya que se necesita un horizonte común respecto a los aprendizajes fundamentales como una expresión del consenso social.
- › Una Gestión descentralizada del currículo porque se requiere orientar el desarrollo curricular en todas las regiones de nuestro país, así tendremos un marco curricular

centrado en lo esencial e imprescindible, que permita espacio para concreciones locales.

- › Orientación al docente y a la escuela, esta con mayor claridad y precisión respecto al logro de los aprendizajes facilitando su uso efectivo en las escuelas.

## LOS MAPAS DE PROGRESO

Siendo una preocupación permanente el mejorar la calidad educativa y también la equidad en educación, diversos países del mundo emplean estándares de aprendizaje los cuales varían de un país a otro pero todos orientados a los logros de aprendizaje y a constituir referentes comunes que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar.

En nuestro país, los Mapas de Progreso son complementarios al currículo donde en primera instancia son validados por un equipo de profesionales (integrado por especialistas de IPEBA y del Ministerio de Educación) expertos de gran prestigio académico y amplia experiencia y conocimiento de las distintas competencias que deben desarrollar los estudiantes; asimismo, mejorar la calidad del servicio que ofrecen las instituciones educativas del sector público y privado a los estudiantes de todo nuestro país.

Los Mapas de Progreso referido a Niveles de Logro sostienen que el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes requiere de un trabajo de observación y análisis que nos brinde información rica y precisa sobre el aprendizaje efectivamente logrado. Esta información recolectada es una pieza clave para orientar el mejoramiento de los procesos pedagógicos en el salón de clase, la misma que debe ser pertinente y oportuna.

En los Mapas de Progreso podemos observar como los estudiantes transitan desde competencias más simples en el nivel inicial (ingreso al sistema educativo formal) a competencias más complejas en los últimos años (nivel secundaria), esta

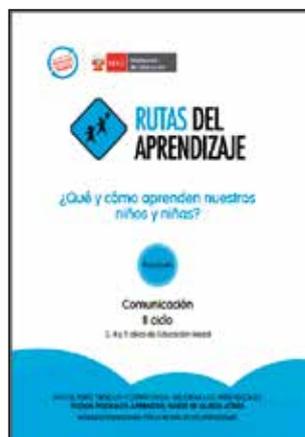
evolución y los niveles de logro van a reflejar la fase en que se encuentra los estudiantes; sin embargo, es común que en una misma área curricular se encuentren los estudiantes con diferentes niveles de logro ya que nuestras aulas cuentan con grupos heterogéneos con respuestas diferentes ante la intervención docente, es así que los mapas de progreso nos muestra esta diversidad del aprendizaje donde vemos lo que son capaces de hacer los distintos estudiantes con los conocimientos, capacidades y actitudes que han desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar.

Nos preguntaremos ¿qué pretendemos con los mapas de progreso? Aclarar a los profesores, a los padres de familia y a los estudiantes, qué significa mejorar en un determinado dominio del aprendizaje (el dominio cognoscitivo, habilidades, relación social y actitudes). Por otro lado, con la información obtenida a través de los Mapas de Progreso, nos sirva a los docentes para organizar una enseñanza vinculada a las **necesidades y fortalezas** de los estudiantes y ya no pretender iniciar pensando en lo que no sabe. Y finalmente se busca promover la evaluación para el aprendizaje.

## RUTAS DEL APRENDIZAJE

Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas para la enseñanza efectiva de los aprendizajes fundamentales expresados en estándares detallados en los Mapas de Progreso, también orientan los planes de capacitación y formación docente en servicio, siendo estas pautas útiles para la educación básica regular.

El Ministerio de Educación ofrece en fascículos estas rutas donde su planteamiento metodológico tiene un carácter flexible y pueden adaptarse a las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así también a las características y demandas del contexto cultural, lingüístico, geográfico, económico y productivo en el que se ubican las Instituciones Educativas.



Para el docente las rutas del aprendizaje son:

- Herramientas pedagógicas.
- Experiencias exitosas.
- Actividades de aprendizaje.
- Guías metodológicas.

**RUTAS DEL APRENDIZAJE:**  
Orientaciones por grado

**MAPA DE PROGRESO:**  
Estándares por ciclo

Presenta:

- El enfoque pedagógico de cada aprendizaje que se va a enseñar y promover.
- Orientaciones didácticas específicas para los aprendizajes a lograrse.
- Condiciones y escenarios para el logro de dicho aprendizaje.
- Las competencias, capacidades e indicadores que corresponden al ciclo y grado.

Las Rutas del Aprendizaje tienen como propósito el desarrollo de competencias

“Las competencias `no rutinarias analíticas´ han tenido una creciente demanda. Se trata de la capacidad para trabajar con la mente, pero de manera menos predecible y extrapolando lo que conoce y aplicando sus conocimientos a situaciones nuevas. Tienen que ver con

creatividad e imaginación, utilizar la mente de manera diferente, que permita traducir los paradigmas de la ciencia a los de la historia para aplicar su conocimiento en campos que hasta ese momento eran desconocidos” (Andreas Schleicher: creador de la prueba estandarizada PISA y jefe de la División de Indicadores y Análisis de la OCDE).

**¿Qué competencias van a desarrollar nuestros estudiantes?**

Los conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes están expresados en los indicadores de las Rutas de Aprendizaje para el caso de las competencias vinculadas al aprendizaje de matemático, comunicación y ciudadanía que dan cuenta de la evolución del aprendizaje.

Para los aprendizajes que aún no cuentan con rutas de aprendizaje, el referente son las competencias y capacidades expresadas en el Diseño Curricular Nacional y nosotros los docentes tenemos que hacer el esfuerzo en elaborar los indicadores que den cuenta de la evolución del aprendizaje.

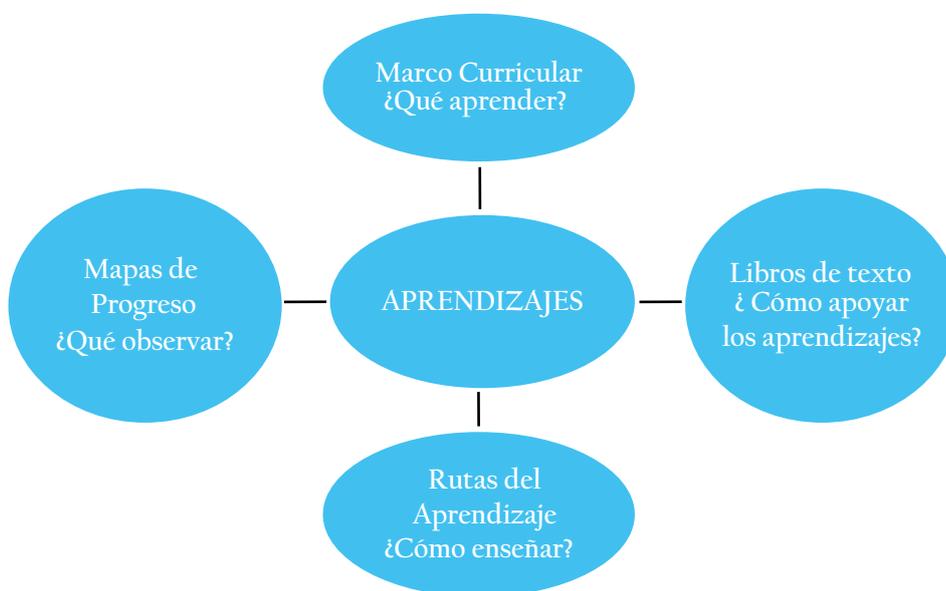
Pero para definir qué competencias y capacidades se trabajarán en la unidad didáctica consideraremos:

- › La situación del contexto que se va abordar (características, demandas, problema, hecho, fenómeno de la realidad, etc.).
- › Aquellos aprendizajes expresados en los indicadores que deben alcanzar los estudiantes que les permita resolver el problema, abordar la necesidad o interés que plantea la situación del contexto.
- › Los niveles alcanzados o en el que se encuentran los aprendizajes de los estudiantes en relación con los que deben utilizar para resolver la necesidad o interés que plantean las diversas situaciones.

**Los elementos básicos que debemos considerar para la programación son:**

Situación del contexto	¿Cuál es el contexto en el que se realiza el proceso de aprendizaje y enseñanza?
Saberes previos de los estudiantes	¿Quiénes son los estudiantes?
Competencias Capacidades Indicadores	¿Qué van aprender y qué competencias van a desarrollar?
Actividades de aprendizaje – enseñanza Recursos educativos	¿Cómo hacer para que aprendan?
Evaluación	¿Cómo saber que están progresando o aprendiendo?

Cada uno de los instrumentos curriculares antes mencionados debe abordar el aprendizaje de los estudiantes a partir de diferentes funciones como lo podemos apreciar en el gráfico siguiente.



Concluimos afirmando que las Rutas del Aprendizaje han sido construidas para orientar la enseñanza que demanda el Sistema Curricular y los estándares que especifican los Mapas de Progreso para cada ciclo de la escolaridad.

Nos permiten a los docentes comprender con mayor claridad las competencias y capacidades que se deben garantizar logren los estudiantes a lo largo de su educación básica.

## REFERENCIAS

- Evaluación Censal 2011. (ECE 2011) UMC. <http://umc.minedu.gob.pe/?p=230>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación (2014). *Rutas de aprendizaje, fascículos de inicial, primaria y secundaria*.
- Rutas de aprendizaje, marco curricular y mapas de progreso. <http://lmelendezr.wordpress.com/2013/05/25/rutas-de-aprendizaje-marco-curricular-y-mapas-de-progreso-en-que-consisten-y-como-estan-organizados/> <http://lmelendezr.wordpress.com/2013/09/01/elaboracion-de-unidades-y-sesiones-de-clase-con-las-rutas-de-aprendizaje-2/>
- Restrepo, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción del saber pedagógico. En: *Educación y educadores* (Vol. 7). Universidad de Antioquía.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.



Mayra Yaranga  
Hernández

---

# EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: ACCESO Y OPORTUNIDAD EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

---

## RESUMEN

A través del presente artículo, se busca profundizar la noción de que el conocimiento de una lengua extranjera como el inglés es necesario para el profesional moderno, noción que a menudo suele carecer de un sustento específico y cae dentro de la categoría de cliché. Por esto, se desarrollarán dos aspectos dentro del contexto de la educación superior universitaria: la necesidad del aprendizaje del inglés entendida como acceso, y el potencial no utilizado de los intercambios académicos internacionales para aprender a vivir en la comunidad global. De esta manera, se pretende brindar una visión más clara y específica sobre las implicancias del aprendizaje del inglés dentro del contexto de la formación universitaria contemporánea.

## PALABRAS CLAVE

Intercambios académicos internacionales, ESP, EAP, certificados internacionales de idiomas.

## ABSTRACT

Through this article, which is searching to go in depth the idea about a foreign language knowledge as English is needed for the modern professional, that idea usually does not have a specific support and falls within cliché category. That's why two aspects will be develop within the context of university higher education: the English learning necessity understood as access and the potential did not use of the international academic exchanges for learning to life in the global community. In that way, is expecting to give a clearer and specific view about English learning implications within contemporary university education context.

## KEYWORDS

International academic exchanges, ESP, EAP, language international certificates.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la comunidad universitaria ha experimentado el desarrollo de una actitud positiva hacia el conocimiento de una lengua extranjera, por lo general el inglés: su conocimiento es requisito para la obtención de un grado académico, y por ende el estudiante universitario promedio está concientizado en que el inglés es *importante* o *necesario* para la carrera, y que por ende hay que *saberlo*. Sin embargo, estos tres términos en cursivas pueden ser imprecisos, ya que su verdadera dimensión no es necesariamente conocida o no ha sido definida por las instituciones educativas.

El Segundo Censo Nacional Universitario realizado en 2010 por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el Instituto de Estadística e Informática (INEI)

compartió resultados acerca del nivel de inglés que se muestran más alentadores respecto al primer censo, pues el número de estudiantes de pregrado con conocimiento de inglés aumentó de 30,8% en 1996 a 43,7% (CENAUN, 2010). En cuanto a los docentes, un 75,8% de docentes declara tener conocimiento de inglés respecto a un 74,3% en 1996. La cédula censal solo contempla que el encuestado marque si habla, lee o escribe en inglés.

Si consideramos que las cifras proporcionadas por esta encuesta se adecuan a la realidad, entonces se podría esperar que, por ejemplo, un gran número de estudiantes o docentes investigadores accedieran a programas de intercambio o becas en universidades de países no hispanohablantes. No obstante, como se verá más adelante, este no es el caso, y muchas oportunidades existentes no son tomadas, siendo la falta de conocimiento del inglés un factor importante para explicar este déficit. Si bien no es posible negar los resultados de la encuesta o calificarlos de inválidos, se debe prestar atención al aparente reduccionismo en el que cae este instrumento: la percepción individual del nivel de dominio de una lengua está afectada por el general desconocimiento de los factores involucrados en el aprendizaje; por esta razón, es posible que una persona sobreestime o subestime su nivel si este no está claramente definido, o si no se somete a una prueba más rigurosa para determinarlo. Evidentemente, no es posible realizar una prueba así para propósitos de un censo, pero si se contara con información oficial de las mismas universidades al respecto, tal vez las cifras representarían de una manera más precisa esta información, basada no en una percepción subjetiva sino en un instrumento objetivo.

En las secciones posteriores, se revisará los aspectos del acceso y la oportunidad que brinda el dominio del inglés como lengua extranjera en el contexto universitario.

## ACCESO

Para entender de manera más profunda la importancia del uso de la lengua inglesa, es preciso tener una perspectiva histórica de su posición en el mundo. En primer lugar, en la actualidad se calcula que existen alrededor de 370 millones de hablantes de inglés como primera lengua (Crystal, 2010) y 1500 millones como segunda lengua. Este número se explica por el desarrollo del Imperio Británico y entre los siglos XVIII y XX, por el posterior posicionamiento de los Estados Unidos en los sectores tecnológico, económico y político desde inicios del siglo XX y, por último, la necesidad de una lengua franca para el desarrollo de la industria de las comunicaciones y relaciones internacionales. En la actualidad, pese a la crisis económica que atraviesan los EE. UU. y la aparición de una nueva potencia mundial como China, la posición privilegiada de la lengua inglesa se mantiene vigente.

Para el propósito de este artículo, se ha decidido relacionar la necesidad de aprender una lengua como el inglés con la idea de *acceso*. No es un secreto que, en la actual era del conocimiento, el flujo de información brindada y compartida se encuentra mayoritariamente en inglés. Es por ello que poseer un estándar elevado en el conocimiento de la lengua permitirá encontrar, discriminar, analizar, utilizar y criticar la información difundida a través de medios tradicionales o electrónicos. Asimismo, la importancia de debatir acerca del acceso a la información para vivir en una sociedad más justa no es un tema reciente, pero adquiere urgencia si se tiene como marco principal la significativa expansión de Internet de los últimos años. Un caso particular es el de los Recursos Educativos Abiertos (REA). Uno de los documentos más relevantes respecto a este debate es la Declaración de París de la UNESCO de 2012 sobre los REA, cuyo objetivo principal es promover la difusión de estos recursos para el aprendizaje autónomo

y gratuito. A pesar de que el documento sugiere promover la adaptación lingüística de estos recursos (traducirlos), es relevante considerar que la gran mayoría de producción intelectual aún se encuentra en inglés, y que la traducción de estos a diversas lenguas locales es un proceso que toma cierto tiempo, considerando a la traducción como una labor que no puede realizarse automáticamente, sino que pasa por etapas desde la revisión del tema por traducir hasta la estandarización terminológica y la revisión por especialistas (Paredes, 2014).

La importancia como acceso también está relacionada con los usuarios de la información, en este caso los estudiantes universitarios de pregrado. Para empezar a analizar la realidad de aquellos con conocimiento de inglés se debe plantear una pregunta: ¿Con qué nivel de inglés llegan los estudiantes a la universidad? Para responder, hay que ubicarse en la etapa previa: los estudios secundarios de la Básica Regular. Existen grandes diferencias entre estudiantes provenientes de escuelas públicas y privadas, que en general se deben a la frecuencia de instrucción. Por un lado, los colegios públicos, según el Diseño Curricular Básico – DCN (2009), están obligados a incluir dos horas pedagógicas (90 minutos) de inglés durante cinco años, empezando en el primer año de secundaria, pues el nivel de primaria no lo exige. Aun así, hay horas de libre disposición que tanto el nivel primario (10 horas pedagógicas) como secundario (4 horas pedagógicas) podrá designar para la mayor frecuencia de sus lecciones, que de manera óptima llevaría a los colegios a enseñar un máximo de 4 horas pedagógicas. Por el contrario, en el sector privado el sistema es diferente y quizá aquí se encuentre la primera gran desventaja en cuanto a la preparación para obtener becas en el extranjero, por ejemplo. Los colegios privados destinan más horas al dictado del inglés, o se proponen a enseñarlo desde el nivel Inicial, sumado a los exámenes internacionales que toman al término de cada nivel y los programas de Bachillerato Internacional (IB) que requieren el dictado de cursos de ciencias y letras en inglés.

En comunicación personal con la Mg. María Luisa Salleres, ex Directora del Área de Inglés del colegio San Silvestre, ella expone que el esfuerzo de los estudiantes al llevar inglés desde muy pequeños y alcanzar estándares internacionales a través de certificaciones evidencia sus frutos cuando estudiantes provenientes del colegio en mención pueden usar, sin ninguna dificultad, el inglés para consultar bibliografía e incluirla en sus trabajos de investigación universitarios o cuando, gracias a sus programas de IB, pueden estudiar una carrera de pregrado en universidades extranjeras.

En relación a los procesos universitarios de admisión, se conoce que la mayoría de universidades no considera el conocimiento del idioma inglés como requisito, a excepción de dos casos. Por un lado, la Pontificia Universidad Católica del Perú consideraba hasta el año 2008 preguntas de gramática, vocabulario y comprensión lectora. Un caso más reciente es el de la Universidad Nacional de Ingeniería, que en el año 2013 decidió incluir siete preguntas de inglés en su examen de admisión y de esta manera elevar la rigurosidad a los 5.522 postulantes que deseaban alcanzar una de las 585 vacantes (Diario La República). Asimismo, Luis Soldevilla del Prado, de la Oficina Central de Admisión de la UNI, en declaraciones al mencionado diario, afirmó que como la mayoría de información publicada para ingenieros se encuentra en inglés, es apropiado que los estudiantes *dominen* esta lengua (cursivas de la autora).

*“La idea es que cada vez tenga mayor exigencia. Ahora estamos empezando con un nivel básico-intermedio. A partir de esto, la preparación de los colegios y las academias se tendrán que acomodar para cumplir con todas nuestras exigencias”* (Diario La República, 2013).

La acotación que realiza Soldevilla hace una referencia indirecta a la problemática de la preparación en la lengua inglesa, tema desarrollado en párrafos anteriores, y se puede afirmar que la intención original es positiva

y alentadora. Sin embargo, la inclusión de preguntas en los exámenes de admisión no está libre de cuestionamiento. En primer lugar, se sabe que los estudiantes llegan con niveles dispares por la diferencia arriba mencionada en la formación lingüística de la escuela. Por otro lado, la mayoría de universidades no contempla el verdadero nivel de los estudiantes ingresantes para orientarlos a mejorarlo en los primeros años de estudio. Por esta razón, sería conveniente realizar una evaluación oral y escrita a todos los alumnos ingresantes, para determinar de manera más precisa su grado de conocimientos; de acuerdo con los resultados, se podría crear cursos de nivelación para que, al llegar a un ciclo determinado antes de la mitad de la carrera, todos los alumnos hayan alcanzado un nivel óptimo en el uso de esta herramienta, que garantizará el acceso, tal como se explicó anteriormente, a la información y a las oportunidades de estudio en el extranjero.

Igualmente, el acceso a información académica incentiva el empezar o continuar trabajando en el campo de la investigación. La búsqueda de fuentes y el entender su contenido y relevancia dentro de un proceso investigativo son aspectos cruciales, y en muchos casos la bibliografía no ha sido traducida, o es de una creación muy reciente, lo que impide encontrar comentarios o resúmenes en castellano. Por ello, el conocer la lengua de publicación supone un ahorro de tiempo y esfuerzo para utilizar la información. Debe suponerse también que el investigador poseerá un grado de conocimientos lingüísticos que le permita obtener el mayor provecho posible de la publicación, y sobre todo entenderla cabalmente, ya que en muchos casos la mala comprensión del discurso académico puede generar fallas dentro de la investigación.

## OPORTUNIDAD

El Informe Delors (1996) contempla cuatro pilares de la educación para la sociedad del siglo XXI. El tercer pilar sugiere aprender a vivir con los demás. Aquí se desea reconocer al otro a través

del conocimiento y la valoración de uno mismo para así emprender proyectos en conjunto. Si se traslada este principio al plano universitario, se entenderá la importancia de que los estudiantes universitarios conozcan realidades, estilos de vida y maneras de pensar diferentes a las que encontramos en nuestro país. Para este fin, la internacionalización es un proceso crucial:

*La internacionalización de la educación superior es un proceso de transformación institucional por el que los Sistemas Universitarios y sus Instituciones, deciden integrarse y formar parte de la/una comunidad internacional. Para esto deben asumir los estándares y las prácticas de sus pares y homogenizar sus procesos académicos y administrativos, sus títulos y diplomas, para contribuir con la movilidad de personas, programas e ideas. Es decir, que pasan de actuar en un ámbito local a un entorno internacional. (Castillo, 2012).*

Al respecto, la Dirección General de Relaciones Internacionales y Cooperación (DGRIC) de la Asamblea Nacional de Rectores, en su Primer Taller de Internacionalización para las Universidades Peruanas (2012), informa que a pesar de algunos ejemplos positivos en el proceso de la internacionalización universitaria, la gran mayoría de ellas carecen de políticas claras. Dentro de los puntos a trabajar, se señala que la competencia de lenguas extranjeras es un punto que aún merece mayor atención. Por un lado, el Informe de Internacionalización (2010) señala que el 72% del personal de las Oficinas de Relaciones Internacionales de las Universidades Peruanas tiene un nivel bajo o deficiente de lenguas extranjeras y que el 28% de universidades que cuentan con profesionales cuyo nivel de lenguas extranjeras es eficiente, son privadas y se encuentran en la capital.

Por otro lado, es importante considerar los resultados de participación en programas de intercambio y la postulación a becas en países de habla inglesa. En el primer caso, un 95,6% de estudiantes de pregrado sostiene que no ha participado en programas de intercambio

universitario (CENAU, 2010), lo que puede estar ligado a que el proceso de Internacionalización de las universidades peruanas es reciente. Un panorama más revelador se encuentra en la obtención de becas en el extranjero. PRONABEC, a través de las Becas Presidente de la República para realizar estudios de posgrado en el exterior, muestra que la mayoría de estudiantes obtiene más becas para realizar estudios de posgrado en países hispanohablantes en comparación a los angloparlantes (2013). Esto podría estar relacionado a los requisitos que estas últimas consideran antes de proporcionar la carta de aceptación: entre otros, contar con un nivel de inglés avanzado avalado únicamente por exámenes internacionales de dos o tres entidades de prestigio. Aunque la gran mayoría de universidades exige el *dominio* de un idioma al término de los 5 años de estudios universitarios aceptando certificaciones de sus propios centros de idiomas o de centros autorizados por la ANR, un punto generalmente ignorado es que falta una definición estándar de lo que ciertos niveles quieren decir para diferentes instituciones; en términos prácticos, esto podría significar que lo que para una escuela de idiomas es un nivel intermedio superior, para otra es un nivel básico. Para evitar estos inconvenientes, las universidades podrían impulsar la evaluación bajo exámenes internacionales estandarizados, tal como los exámenes de la Universidad de Cambridge (Gran Bretaña) o la Universidad de Michigan (EE.UU.). Estas evaluaciones representan una gran ventaja pues no tienen caducidad y pueden medir el avance dentro del rango aceptado internacionalmente en niveles de dominio de lenguas europeas, conocido como el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Por otro lado, las becas para realizar estudios de posgrado ya no se ofrecen únicamente en países de habla inglesa como Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda, sino también en países asiáticos como China, India o Corea del Sur, lo que ofrece una oportunidad diferente de ingresar en un sistema educativo de alto rigor académico. Un ejemplo

de esta nueva tendencia es el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), organización que incluye a universidades e instituciones de educación superior de Alemania y cuenta con un presupuesto anual de aproximadamente 400 millones de euros, considerado la institución más grande que promueve la movilidad universitaria. La mayoría de becas integrales que ofrece esta organización son para cursos de postgrado dictados en inglés, y sus características son muy ventajosas para los postulantes aptos.

Una manera de fomentar el conocimiento del inglés que es bastante difundida en las universidades peruanas es la de incluir cursos de inglés especializado en las mallas curriculares. Esta es una iniciativa útil que podría ayudar a los estudiantes a familiarizarse con la terminología e incluso con el discurso especializado (English for Specific Purposes – ESP) dentro de sus carreras, lo que les da una ventaja competitiva para cuestiones académicas o profesionales. Sin embargo, es posible que si se fomentara entre los estudiantes el alcanzar un nivel óptimo de comprensión y uso de la lengua inglesa, estos cursos de ESP podrían apuntar a un nivel mayor de exigencia para acercarse más a las verdaderas demandas comunicativas del mundo globalizado. Asimismo, la vertiente del inglés para propósitos académicos (English for Academic Purposes – EAP) sería de especial interés para aquellos interesados en acceder a los programas de intercambio, movilidad o las becas descritas anteriormente; los exámenes internacionales son solo el primer paso, ya que el uso de la lengua que evalúan no siempre tienen un matiz académico, y esta familia de géneros discursivos no necesariamente se practica en el sistema universitario peruano. Por otro lado, no es común encontrar en el mercado peruano instituciones que brinden cursos en EAP, lo que manifiesta un vacío en las posibilidades locales de formación en lengua extranjera.

Fuera del contexto de la movilidad universitaria, aprender lenguas extranjeras contribuye con el desarrollo personal. Por un lado, las destrezas

cognitivas, puesto que ayuda a mejorar las capacidades de comprensión y producción lingüística en la lengua materna. Las estrategias que una persona no ha aprendido o no ha reforzado en su lengua materna, pueden re-aprenderse o re-desarrollarse al aprender una segunda lengua. Un estudio comparativo (Dumas, 1999) demuestra que de un total de 13,200 niños, aquellos que recibían instrucción en lenguas extranjeras se desarrollaron mejor en el test de habilidades básicas respecto a los niños que no tenían esta experiencia. Es sabido que, en muchos casos, aprender diversos aspectos morfosintácticos o léxicos de una lengua pueden ayudar a compararla con la lengua materna, lo que puede redundar en un mejor conocimiento de ambas. No obstante, algo que podríamos considerar incluso más valioso es que el aprendizaje de una segunda lengua promueve la concientización cultural. La realidad en la que vivimos tiende a brindarnos una visión muy sesgada del otro, por lo que el contacto con una lengua extranjera contribuirá con el desarrollo de una actitud solidaria y tolerante hacia los hablantes de dicha lengua y su cultura, lo que podría preparar actitudinalmente al estudiante para poder integrarse en una sociedad distinta, en el caso de que lograra viajar al extranjero. En cualquier caso, el acercamiento a una realidad diferente tiene un efecto notable en el desarrollo de la persona y puede ser considerado un elemento necesario en la formación profesional actual, con las miras de consolidar la identidad nacional en una sociedad pacífica, inclusiva e igualitaria, lo que reflejaría el pilar del informe Delors mencionado al inicio de esta sección.

## CONCLUSIONES

En el marco de la educación universitaria para el presente siglo, es necesario iniciar un proceso orientado a las siguientes metas:

1. Que los actores de la Comunidad Universitaria puedan realizar intercambios académicos y enriquecerse de conocimientos académicos, culturales y para la vida.
2. Que los docentes tengan la oportunidad de incluir textos en esta lengua en sus referencias, o usarlos como material de trabajo.
3. Que tanto docentes como estudiantes puedan asistir a conferencias internacionales y sean capaces de entender de manera eficaz la información brindada.

Por ende, es indispensable el desarrollo de cursos ESP/EAP, aunque como se vio anteriormente, su éxito dependerá en gran parte de cómo las universidades fomentan la adquisición de una segunda lengua entre sus estudiantes y los orientan hacia la obtención de certificaciones internacionales que garanticen que estos se encuentren aptos para el desafío del inglés en ámbitos académicos o profesionales. Solo así los crecientes esfuerzos de las universidades por internacionalizarse se verán reflejados en los números de alumnos participantes y, evidentemente, en la formación de personas preparadas para afrontar retos lingüísticos, culturales y profesionales nuevos.

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de Rectores e Instituto de Estadística e Informática (2010). *II Censo Nacional Universitario*. Lima, Perú: Dirección Nacional de Censos y Encuestas.
- Castillo (2012). *La Internacionalización de la Universidad Peruana*. Lima, Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Crystal, David (2010). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Third Edition. UK. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Declaración de París de 2012 sobre los Recursos Educativos Abiertos*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf)
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Dumas, L. S. (1999). *Learning a Second Language: Exposing Your Child to a new World of Words Boosts Her Brainpower, Vocabulary and Self-Esteem*. Child, February 72, 74: 76-77.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes*. Oxon, England: Routledge.
- International Association of Universities.(2014). *Internationalization of Higher Education*. Paris, France: UNESCO.
- UNI incluyó por primera vez preguntas en inglés en su examen de admisión 2013. (Martes, 13 de agosto de 2013). Diario La República. Recuperado de: <http://www.larepublica.pe/13-08-2013/uni-incluyo-por-primera-vez-preguntas-en-ingles-en-su-examen-de-admision-2013>
- Kuder, M.; Lemmens, N & Obst, D. (2014). *Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programs*. German Academic Exchange Service & Institute of International Education.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University*. Oxon, England: Routledge.
- Paredes, F. (2014). *Desmitificando la Traducción*. Lima, Perú: Language and Academia. Recuperado de: <http://www.languageandacademia.com/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección Académica de Relaciones Interinstitucionales (2010). *Diagnóstico de la gestión e infraestructura de la cooperación internacional en universidades peruanas. Informe*. Lima, Perú: Autor.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (2013). *Memoria Anual 2013*. Lima, Perú: Autor. Recuperado de: <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/memoria2013.pdf>
- Salleres, M. (2013). [Entrevista no publicada con Mayra Yaranga].



Yadira Jiménez  
Arrunátegui

---

# ACREDITACIÓN: UN PROCESO VITAL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

---

## RESUMEN

**Se presenta el referente histórico de la acreditación universitaria en la región de Latinoamérica, una realidad que se extiende y dinamiza, como una exigencia del aseguramiento de la calidad educativa basada en la enseñanza, investigación y mejores servicios, pertinencia de los planes de estudios, mayores posibilidades de empleo para los egresados, establecimiento de acuerdos de cooperación y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional (CONEAU 2008).**

## PALABRAS CLAVE

**Acreditación, universidad, calidad, internacionalización universitaria.**

## ABSTRACT

History reference of university accreditation is presented in Latinoamerica region, a reality expanding and putting energy into, as a demand of quality assurance education based on teaching, searching and better services, pertinence of study plans, greatest job chances for graduates, setting out of cooperation and equality access agreements the benefits brought by international cooperation (CONEAU 2018).

## KEYWORDS

Accreditation, university, quality, university internationalization.

**E**n los países de América del Norte: Estados Unidos y Canadá, la acreditación universitaria surge entre finales del siglo XIX y XX principalmente sumada a la creación de agencias de escala nacional que evaluaban y acreditaban periódicamente los programas de formación profesional, mediante pares disciplinarios (García, 2010).

La evaluación y la acreditación de la calidad en la región latinoamericana se inician desde fines de los 90, convirtiéndose en una característica de los Sistemas de Educación Superior del mundo globalizado del siglo XXI.

El término calidad aplicado a la educación superior incluye los procesos internos de evaluación y mejora de la calidad, generados y desarrollados por las propias instituciones de educación superior que pretenden ser un medio de auto estudio analítico y reflexivo del desempeño de la Institución con el propósito de realizar los ajustes oportunos para impulsar y potenciar el trabajo académico y la Gestión Universitaria y, los procesos externos, que se promueven desde las autoridades de gobierno a través de diferentes instrumentos (legislación, agencias de aseguramiento de la calidad), con el objetivo de verificar que una institución cumple con las características y estándares de calidad de tal manera que pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional y así ser certificada o acreditada.

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional, que involucra a docentes y estudiantes, en tanto actores de programas académicos, procesos pedagógicos

y de proyectos de investigación, buscando poner en común los conocimientos y lograr mejores estándares de calidad, tanto para responder a las oportunidades y a las nuevas perspectivas de la educación superior, como para enfrentar una serie de desafíos y dificultades, como producto del entorno cambiante que conlleva la globalización.

“La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados.... Ha de darse prioridad a programas de formación en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos de corta duración” (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998).

Como producto de la globalización, el conocimiento se convierte en un elemento transable, al amparo de los acuerdos de libre comercio, como el GATS y el ALCA que buscan liberalizar los servicios de enseñanza y han convertido a la educación en una industria que mueve millones de estudiantes y genera billones de dólares anualmente, transformando este sector educativo en una fuente infinita de riqueza, con la generación de nuevas formas de llevar la educación, como las franquicias, los joint-ventures y las licencias, las cuales se perciben hoy en día como la “nueva internacionalización” (ASCUM, 2003, p. 39).

En contraposición a lo señalado, un estudio del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO caracteriza a la educación superior tanto en el plano local como en el plano global.

En el plano local caracterizado por restricciones financieras de las universidades públicas;

sistemas de limitación en el acceso; nuevas formas de regulación a través de Consejos de Rectores, con diferenciación institucional y mayor presencia en número de instituciones privadas; alta feminización de la matrícula estudiantil; creciente desempleo y emigración de profesionales y técnicos; nuevas demandas de habilidades y destrezas en los mercados laborales; propagación de actividades y creación de organismos para la evaluación y la acreditación de programas, departamentos, instituciones, docentes y estudiantes.

Respecto del plano global, la educación superior se caracteriza por una creciente internacionalización, el establecimiento de alianzas; la incorporación de la educación virtual; la convergencia digital de industrias culturales y servicios educativos; el interés por desarrollo del conocimiento científico y nacimiento de una economía de redes (Siufi, 2008).

“Si la globalización es el fenómeno, la internacionalización de la educación superior es una de las respuestas a este suceso, manifiesta en un proceso que es determinante para alcanzar su inserción en el mundo del conocimiento como una de las formas de desafiar los retos que se le imponen” (Asociación Colombiana de Universidades, ASCUM, 2003, p. 4).

La suscripción de la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia el año siguiente (1999), facilitaron el desarrollo de criterios y metodologías comparables en la educación superior universitaria, lo que ha sido propicio para crear condiciones que facilitaron el desarrollo de la internacionalización universitaria.

Entre estas condiciones se desarrolla el Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea (ALCUE), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (CINDA, 2007) y la iniciativa IESALC-UNESCO 2008.

Así también, por medio del proyecto ENLACES (ENLACES, 2009), con nuevos programas como

TEMPUS con la Europa del Este y la cuenca mediterránea, ALFA con América Latina, ATLANTIS con Estados Unidos y recientemente ERASMUS MUNDUS en el marco de programas conjuntos de master o doctorado.

La Declaración de Bolonia firmada por 29 ministros de educación europeos incluía entre sus objetivos la formación de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; se promovía también, entre otros, la cooperación para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables, lo que no siempre fue fácil, pues los países tenían y tienen sistemas de educación superior muy diversos.

Los programas de la Unión Europea: ALBAN, Erasmus Mundus y ALFA, entre otros, fueron creados para convertir a Europa en el principal destino para realización de estudios superiores para países terceros y en el cooperante más importante en materia de educación.

Estos programas han tenido, en la Unión Europea desde la década del ochenta, con el Programa ERASMUS, el modelo de programa para facilitar la integración de sus miembros, fue la principal herramienta de promoción de la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes, aun cuando en su inicio no fuera un objetivo de las universidades la movilidad universitaria sino la convergencia en investigación. En lo que respecta el Programa ALBAN, instaurado desde 2002 y que se prolongara hasta 2010, se realizaron cinco convocatorias, que resultaron en 3319 becas para candidatos de 18 países de América Latina, para realizar estudios de Maestría o Doctorado (Da Silva, 2011).

En el caso de los países de América Latina se vive una doble dimensión del proceso de internacionalización: uno regional y otro mundial. En el marco regional, el proceso se relaciona con la siempre ansiada integración latinoamericana, objetivo que contempla razones muy profundas que tienen que ver con ideales de unión cultural y espiritual de los

pueblos. En la escala planetaria, el proceso se relaciona a la necesidad de aumentar la calidad, la productividad científica y a promover una mayor competitividad de la Región (Proyecto Safiro UE).

Los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior se concretan y materializan mediante distintas estrategias y acciones que las universidades deciden desarrollar, entre las cuales se pueden enumerar las siguientes: movilidad estudiantil, movilidad de profesores e investigadores, participación en redes de carácter regional e internacional, oferta educativa internacional (educación transnacional), titulaciones conjuntas con instituciones extranjeras, acuerdos interinstitucionales (convenios generales y específicos), investigaciones conjuntas con grupos extranjeros, oferta de enseñanza de idiomas y cultura locales, acciones de cooperación al desarrollo, internacionalización del currículum.

En el Perú, con la promulgación de la Ley N° 28740 (ley del SINEACE, 2006), se inicia el camino a la acreditación de la calidad de las instituciones educativas y de sus programas; que además aprueba la creación del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación, Certificación de la Calidad de la Educación Universitaria - CONEAU como instancia competente para la acreditación de las universidades y sus carreras profesionales y programas de posgrado.

En el Modelo de Calidad del CONEAU del Perú se identifican tres factores, uno de los cuales el factor enseñanza - aprendizaje, incluye acciones de mejora a los estudiantes, referidas a los medios que se les ofrece para su mejor desempeño intelectual, académico y profesional, vinculados con la oferta y demanda de estudios en el extranjero a través de la movilidad universitaria, como indicador de la calidad del servicio en los programas de formación profesional universitaria.

En la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ), la experiencia inicial ha sido la movilidad de docentes para la enseñanza de idiomas en el Programa Académico de Traducción, la suscripción de convenios de colaboración académica y de investigación y la visita de profesionales extranjeros para el desarrollo de actividades de académicas.

En el quinquenio 2009 - 2013, la UNIFÉ ha enfatizado en la necesidad de promover su participación en diversos programas y mecanismos de cooperación internacional y hacer viables oportunidades para las estudiantes, como respuesta a nuevos retos, adquirir experiencia o establecer contactos con personas e instituciones que mejoren su desempeño profesional.

En este contexto, el año 2011, de acuerdo a lo señalado en los Estatutos de la UNIFÉ, se crea la Comisión Ejecutiva de Cooperación y Relaciones Internacionales (CECRI) para hacer evidente estas líneas de acción y promover su institucionalización.

A partir del año 2012, como participante del Programa de Movilidad Estudiantil de la Unión de Universidades Latinoamericanas (PAME-UDUAL), se ha recibido estudiantes de Brasil, México y Colombia; además, por Convenio entre centros de formación universitaria en la especialidad de Psicología, se reciben estudiantes de Inglaterra para su práctica comunitaria. Con una escasa demanda de las estudiantes de UNIFÉ por esta experiencia formativa en instituciones universitarias del extranjero.

## REFERENCIAS

- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) (2003). *Agenda, Hacia una Internacionalización de la Universidad Con Sentido Propio*. Bogotá, D. C. Recuperado de: <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejoacademico/temasdediscusion/2003/Agenda%20de%20Pol%EDticas.pdf>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Da Silva, G. (2009). *Internacionalización de la Educación Superior y movilidad estudiantil Universidad del Norte. Colombia*. Recuperado de: <http://politicacolombiana.net/pdfs/ledicion/articulo013.pdf>
- Delgado-Márquez, B. (2011). La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2) 101-122. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793009>
- Fasio, M. (2011). *Internacionalización de los sistemas de evaluación y acreditación universitaria en América Latina (1998-2009). Meta evaluación de los sistemas desde la perspectiva comparada*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados IV Congreso. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab43.pdf>

- Figuroa, R. (2012). La autoevaluación institucional y su importancia en la educación superior. *Humanidades Médicas*, 12 (3), 447-463. Recuperado de <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/254/162>
- Franco, J.; Piva, H.; Riccomi L. y Singer, A. (2011). *Los procesos de acreditación regional de carreras de grado (MEXA/ARCU-SUR). La educación Superior como pilar para la integración y el desarrollo latinoamericano*. I Congreso Red de Integración Latinoamericana. REDILA. Recuperado de <http://www.uncu.edu.ar/relacionesinternacionales/upload/redilaeje13.pdf>
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. Guadalajara, México: Organización Universitaria Interamericana.
- García, Ó. A. (compilador) (2003). *Hacia una nueva universidad en el Perú*. Lima, Perú: UNMSM, Fondo Editorial.
- LLaque, L. (2005). *Estudio de la internacionalización de nuevos proveedores en la Educación Superior en el Perú*. Lima, Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Larrea, Marina B.; Astur, Anahí M. (2012). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Consultado en <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf>
- López I. (2004). La acreditación en el Perú. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Recuperado de <http://rieoei.org/rie35a06.pdf>
- Ministerio de Educación (2004). *Informe sobre la Educación Peruana*. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/peru/ibeperu.pdf>
- Moctezuma, P.; Navarro A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (3), Nº 159, pp. 47-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60422576003.pdf>
- Monroy, D. (2008). *Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos del Proyecto ALFA – Tuning* (Tesis de Maestría). México: FLACSO.
- Nava, H. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior. El caso de Perú*. IESALC/UNESCO. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/286/156.%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20acreditaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.%20El%20caso%20del%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1>
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Siufi, G. (2008). *Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior*. Recuperado de [www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/capitulos/.../7.pdf](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/libros/capitulos/.../7.pdf)
- Wit de H.; Jaramillo, I.; Gacel-Ávila, J.; Knight, J. (2005). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial.

---

# COLABORADORES

---

## **Lic. Claudia García Sandoval**

Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudios de Maestría concluidos en Psicología Educacional con mención en Psicopedagogía Cognitiva y Desarrollo Humano por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Además, estudios de posgrado de Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje por Virtual Educa y la OEI. Bachiller en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Actualmente es profesora contratada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la sección de Didáctica y TIC. Además, es Coordinadora Pedagógica del nivel Secundario del Programa de Actualización Docente en Didáctica en Modalidad Virtual organizado por UNESCO en convenio con el Ministerio de Educación y la Universidad Cayetano Heredia.

## **Lic. Claudia Incháustegui López**

Licenciada en Periodismo de la Universidad de Chiclayo. Periodista, blogger y educadora. Se desempeña como docente de la escuela multigrado del caserío La Zanja (Cajamarca) por la ONG Enseña Perú. Cursa su segunda especialidad en educación en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es columnista en el semanario lambayecano “El Fiscal”. Ocupó el 2do lugar en el concurso nacional de periodismo “Doris Gibson” organizado por la revista Caretas (2010).

## **Psic. Walter Lizandro Arias Gallegos**

Psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín. Egresado de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Segunda especialidad en orientación y consejería del niño, el adolescente y psicoterapia familiar. Diplomado en Neurociencias aplicadas a la Educación por la UNSA. Profesor en los Programas Profesionales de Psicología y Educación e investigador adjunto de la Universidad Católica San Pablo. Ha publicado tres libros, así como artículos en revistas locales, nacionales e internacionales de psicología, educación y trabajo.

## **Mg. Alessandro Caviglia Marconi**

Licenciado y Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista en ética, filosofía política y filosofía de la educación. Docente de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y de la Universidad de San Martín de Porres. Ha publicado varios artículos en libros y revistas sobre filosofía de la educación, ética, filosofía política, filosofía del derecho y filosofía de la religión. Además, ha publicado dos libros de poemas: De lo oscuro en lo oscuro (2001) y No estrechéis esta mano (2013).

## **Lic. María Alejandra Peñarrieta Juanito**

Licenciada en Psicología - Universidad Católica de Santa María, Arequipa - Perú. Profesional de Enseña Perú 2013 - 2014 en la I. E. Virgen de la Asunta Salinas Huito - Arequipa.

### **Dr. Lisle Sobrino Chunga**

Doctor en Psicología.- Psicoterapeuta Sistémico de Pareja y Familia: Universidad del Aconcagua. Argentina. Hipnoterapeuta ericksoniano - Instituto de Hipnoterapia ericksoniana de Santiago de Chile. Analista Existencial y Logoterapeuta - Instituto de Logoterapia de Bogotá - Colombia. Docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ), Lima - Perú. Director-fundador y Docente del Primer Instituto de Hipnoterapia Ericksoniana de Lima - Perú. Presidente de la Asociación Peruana de Análisis Existencial y Logoterapia (APAEL), Lima - Perú. Vicepresidente de la Sociedad Peruana de Psicoterapia, Lima - Perú.

### **Ling. Sisi Bautista Pizarro**

Licenciada en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con posgrado en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por el Instituto Cervantes (España) y la Universidad Ricardo Palma. Actualmente se encuentra culminando sus estudios de Maestría en Educación, en la UNIFÉ.

### **Lic. Magaly Cruzalegui Delgado**

Profesora de Educación Especial (Retardo Mental). Consultora en Educación, especialista en Educación Especial e Inclusión Educativa, con amplia experiencia en la docencia a Nivel Superior, así mismo en asesoría, capacitación, monitoreo y acompañamiento de la labor docente, capacidad de trabajo en equipo y desarrollo de proyectos personales, así como dedicación para conseguir y mantener altos niveles de calidad educativa.

### **Mg. Mayra Yaranga Hernández**

Grado de Master of Arts (MA) in Media, Culture and Identity (Medios de Comunicación, Cultura e Identidad) por la Universidad de Roehampton - Londres y revalidado por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Grado de Bachiller en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Título de Licenciada en Educación, Idiomas - Inglés, otorgado por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

### **Lic. Yadira Jiménez Arrunátegui**

Licenciada en Nutrición y Dietética, por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Trayectoria profesional vinculada a la temática de la planificación, programación y desarrollo de proyectos en asistencia alimentaria, salud y nutrición.

Ejercicio laboral de administración pública en la Oficina Nacional de Apoyo Alimentario, Instituto Nacional de Planificación y el Ministerio de Salud, ocupando cargos de especialista y dirección. Asesora externa de la FAO, CAN, UNICEF, OPS, GTZ en diseño, formulación y evaluación de proyectos de nutrición comunitaria y educación en alimentación y nutrición.

Estudios de Maestría en Administración de Negocios (Universidad del Pacífico), en Nutrición y Dietética con mención en: Ciencias de la Nutrición y Alimentación Humana (UNIFÉ). Actualmente es docente asociada del Departamento de Ciencias y Administración, Directora del Programa Académico de Nutrición y Dietética de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y está concluyendo la Maestría en Educación con mención en Autoevaluación, Acreditación y Certificación Profesional en la misma universidad.

---

## Revista *Educación*

### Pautas generales para la presentación de artículos

---

#### I. Estructura para la presentación del artículo

1. Título máximo 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, conclusiones. Los cuadros, figuras u otros –de haberlos– se incluyen dentro del texto con su leyenda o título correspondiente.
6. Referencias bibliográficas.
7. Reseña biográfica del autor en diez líneas.

#### II. Caracteres formales y de contenido del artículo

1. Escritos a espacio y medio en Times New Roman, de 12 puntos, hoja tamaño A4.
2. Las citas del texto se elaborarán de acuerdo al formato de la APA.
3. Para destacar alguna palabra o frase en el texto debe ponerse en cursiva.
4. Las referencias bibliográficas dentro del texto irán entre paréntesis con el apellido del autor seguido del año de la publicación y, la(s) página(s) correspondiente(s). Ejemplo: (Campos 1999: 35). En caso de varios autores, así: (Campos et al. 2000).
5. Al mencionar una obra, se coloca el apellido del autor y el año de la publicación entre paréntesis. Ejemplo: (Rivera 2008).
6. Si se menciona a un autor, se consigna su apellido y el año de publicación de su obra entre paréntesis. Ejemplo: Ventura (2008).

7. La extensión del artículo es mínimo de 5 páginas y máximo de 18.

#### III. Contenido temático del artículo

1. El artículo debe ser original, inédito y redactado en castellano.
2. El desarrollo del artículo se ciñe a la temática establecida en cada convocatoria anual para la presentación de artículos en la revista *Educación*.
3. El desarrollo de la temática del artículo es científico, resultado 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.

#### IV. Referencias bibliográficas

1. La bibliografía se presenta al final del artículo en orden alfabético.
2. Las referencias bibliográficas se redactan de la siguiente manera:

##### 2.1 Libros:

1. Apellidos y nombre del autor y fecha de edición.
  2. Título del libro en cursiva y lugar de edición.  
Vega Fuente, Amado (1983). *Los educadores ante las drogas*. Madrid, España: Santillana.
- ##### 2.2 Artículo (sea de revista, diario, boletín u otros)
1. Apellidos y nombre, fecha.

2. Título del artículo.
3. Nombre de revista (cursiva).
4. Volumen (cifra), (cursiva), si en vez de haber volumen hay número se pone entre paréntesis y no hace falta cursiva.
5. Se pone la primera página y la última.

Cerrón-Palomino, Rodolfo (1982). El problema de la relación quechua - aru: estado actual en Lexis (Nº 6). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 213 - 342.

### 2.3 Internet

1. Autor (persona, empresa o institución), fecha.
2. Título del trabajo.

3. Dirección electrónica.
4. Fecha de registro.
5. Jiménez Mayor, Juan F. (2006). Las tunas: Análisis de un fenómeno contemporáneo en el Perú. [http://www.usmp.edu.pe/tuna/inf\\_tuna/inf\\_cron/cronica.htm/](http://www.usmp.edu.pe/tuna/inf_tuna/inf_cron/cronica.htm/) Reg. 3 setiembre de 2006.

### V. Indicaciones generales

1. La publicación del artículo pasa por la revisión 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 Nº 26905 y su Reglamento D. S. Nº 017-98-ED; además, tramita la obtención de los registros del ISSN.

Revista  
EDUCACIÓN  
de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Se terminó de imprimir en la ciudad de Lima el año 2013



# UNIFE

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN