

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCA CIÓN 2014



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN 2014



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 XX - DICIEMBRE 2014

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 - UNIFÉ

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 - UNIFÉ
Traductora Pamela Mariño Zegarra

Dirección

Av. Los Frutales 954 - Urb. Santa Magdalena Sofía
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

Telf.: 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.

VICERECTORA ACADÉMICA

Dra. Victoria García García

VICERECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Fernando Elgegren Reátegui

CONSEJO DE FACULTAD (2014 – 2015)

DECANA

Mg. María Rosaura Peralta Lino

REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Mg. Mónica Escalante Rivera

Mg. Ana María Adriazola León

Lic. Soraya Bolívar Dillon

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Lic. María del Carmen Ferrúa Allen

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda

Dra. Olga González Sarmiento

Lic. Lía Lesvia Aguirre Ledesma

REPRESENTANTES DE LAS ESTUDIANTES

Srta. Marinés López Garrido

Srta. Patricia Andrea Joya Donayre

Srta. Claudia Pamela Baca Reaño

Srta. Rosalinda Arana Clavijo

Srta. Camila Pugens de Olivera



DICIEMBRE
2014

XX EDUCACIÓN

Contenido

- 8 EDITORIAL**
- 11 SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO: PERSPECTIVA EDUCATIVA**
Agustín Campos Arenas
- 24 CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**
Carmen Rosa Bermeo Ramírez
- 31 CONSUMO DE ALCOHOL: IMPACTO EN EL DESARROLLO CEREBRAL DEL ADOLESCENTE**
Celso Enrique Cepeda Rodríguez
- 35 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**
Jorge Silva Merino
- 41 PEDAGOGÍA CLÍNICA – HOSPITALARIA. ATENCIÓN AL ALUMNO – PACIENTE CON N. E. E. TRANSITORIAS**
Mariella Victoria Mendoza Carrasco
- 47 REFLEXIONES PSICOLÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD PERUANA ACTUAL**
Manuel Arboccó De los Heros
- 56 FACEBOOK, SELFIES, UNA PIZCA DE NARCISISMO Y ALGO MÁS...**
Olga González Sarmiento
- 63 HALLAZGOS DE LA NEUROCIENCIA QUE DEBERÍAN SER CONOCIDOS Y CONSIDERADOS EN EDUCACIÓN**
Nataly Bringas González

- 68 LAS RUTAS DEL APRENDIZAJE EN LA MATEMÁTICA Y LOS JUEGOS**
Ruth Huarcaya Aliaga
- 74 EL COMPROMISO DE LA ESCUELA EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: MÁS ALLÁ DE LOS TESTS PSICOLÓGICOS**
Isabel Cristina Flores Portal
- 80 REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE**
Cinthia Frías Butrón
- 90 EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL**
David Parra Reyes
- 99 REDES DE APRENDIZAJE, APRENDIZAJE EN RED**
Gisselle Castro Velásquez de Cohen
- 105 INTELIGENCIA EMOCIONAL: EL RETO DE LA EDUCACIÓN ACTUAL**
Lía Marilú La Puente Tapia
- 110 LA NUEVA LEY UNIVERSITARIA. EL “JUEVES NEGRO” DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA**
Eduardo Palomino Thompson
- 125 ESTILO DE VIDA Y PERCEPCIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SEGÚN GÉNERO**
Aymé Gabriela Buitrón Aranda
Luz Carbajal Arroyo

Editorial

Han pasado ya algunos años desde que empezó un proceso de cambio que tuvo como indudable punto de partida los extraordinarios avances tecnológicos que han revolucionado al mundo en todos sus ámbitos.

En este grupo se pueden citar varios de ellos. Por ejemplo, los drones agricultores que permiten aumentar la producción de cosechas sin provocar daños en el futuro alimento, el impresionante mapeo cerebral que alcanza niveles de detalle de 20 micrómetros de resolución y que permitirá estudiar más a fondo el complejo cerebro humano, los chips neuromórficos que actúan como pequeños cerebros que sirven para mejorar la inteligencia artificial de los dispositivos digitales, la impresión 3D a micro escala que utiliza múltiples materiales para crear tejido biológico que sirva para reparar vasos sanguíneos –lo que podría derivar en la generación de órganos artificiales a futuro–, la edición del genoma humano, con su increíble potencial de cura, la colaboración móvil entre smartphones y tablets, útil para realizar tareas en equipo y la creación de energías eólica y solar inteligentes para obtener predicciones meteorológicas cada vez más confiables.

Todos estos logros a nivel científico y tecnológico, nos asombran y hacen sentir orgullo sobre todo lo que puede alcanzar el ingenio humano; sin embargo, también nos cuestionan hasta qué punto esta evolución y mejora han llegado al ámbito educativo.

¿Realmente estamos preparando a nuestros estudiantes para su exitosa incorporación al mundo de la producción y del trabajo? ¿Los estamos ayudando, mediante la educación, a desarrollar las capacidades necesarias para realizar el mejor uso de todo ese progreso, en función del bien común? en pocas palabras, ¿los estamos preparando realmente para afrontar las exigencias de este nuevo siglo?

Desde esa perspectiva, muchas de las colaboraciones que componen este número se centran en la importancia del crecimiento del educando como ser humano y coinciden en que la educación nunca debe perder de vista su principal objetivo, el de contribuir a la formación de la persona como tal.

Sin embargo es claro que no basta formar únicamente la parte actitudinal de una persona, también es muy importante proporcionarle todas aquellas herramientas que le permitan tener éxito en lo que realice, por eso, es necesario brindar a nuestros jóvenes una educación de calidad que los prepare para desempeñarse eficientemente frente a cualquier reto del siglo XX.

En consonancia con estas ideas, la Revista de la Facultad de Educación de UNIFÉ, también incluye artículos que profundizan en aspectos relativos al aprendizaje, hallazgos realizados por las neurociencias y análisis de los procesos asociados a la educación universitaria en nuestro país.

Por tal motivo aprovecho, en este punto, la oportunidad de agradecer a todos y cada uno de los colaboradores de este número por la generosidad con que han hecho entrega de sus reflexiones y conocimientos, que nos permiten acercarnos al tema educativo desde muy diversas y enriquecedoras perspectivas. A todos y cada uno de ellos, un sincero gracias.

Dra. Olga González Sarmiento
Directora



Agustín Campos Arenas

SENTIDO DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO HUMANO: PERSPECTIVA EDUCATIVA

RESUMEN

Educación y desarrollo humano son dos conceptos interrelacionados e interdependientes. Aunque, inicialmente, se consideró al desarrollo humano con una visión econométrica; actualmente, se piensa que éste debe estar asociado a otros componentes, especialmente a la educación. El desarrollo humano implica niveles de educación y estos constituyen niveles de desarrollo humano.

PALABRAS CLAVE

Educación, desarrollo humano.

ABSTRACT

Education and human development are two interrelated and interdependent concepts. Although, initially, human development was considered with an econometrics vision; nowadays, it is considered being associated to others components, specially education. Human development implies levels of education and these are levels of human development.

KEYWORDS

Education, human development.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva educativa de la relación entre la educación y el desarrollo es motivo de esta presentación. Para ello, se presentarán algunos conceptos sobre cada uno de estos dos elementos de la relación y, luego, se relacionarán entre sí para dar respuesta a la interrogante implícita en el título de esta participación.

LA EDUCACIÓN

El verbo educar proviene de la palabra latina *educare*, cuyo significado es “criar”, “nutrir”, “alimentar”. Esta acepción está relacionada con el enfoque tradicional de la educación en la cual se trata de “alimentar” al estudiante con conocimientos. El docente es el centro y el gran actor que hace posible la transferencia de conocimientos al alumno.

También se asocia educación con otro verbo latino: *educere* que implica “sacar afuera”, “conducir afuera”. Es decir, encauzar las potencialidades ya existentes en los educandos (Trueba).

Miras y otros (2003, citados por Trueba) sostienen que el término *educare* conlleva a un enfoque instructivo de la

educación, mientras que *educere* conduce a un enfoque evolutivo o de desarrollo humano.

No cabe duda que educar implica una complementariedad de las posiciones expuestas; no obstante, el segundo enfoque, actualmente, es el que cuenta con mayor aceptación. Esta posición ha sido refrendada por muchos autores. Por ejemplo, Trueba, menciona a los siguientes:

- › Dupont de Nemours (Siglo XVIII), “la educación tiene por objeto no solo suministrar conocimientos positivos a los niños, sino hacerlos trabajar y pensar por sí mismos, sin dejar un punto de razonar y de aprender”.
- › Macías Picavea (1882), “sacar de dentro, revelar, dar a luz y realizar todo aquello que es solo un germen y por medio natural existe”.
- › Montovani (1933), (la educación es) “un estímulo para el proceso de desarrollo de lo que duerme latente en el ser”.
- › Rogers (1980), “el único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático”.

Mediante la educación las personas pueden acceder a la cultura, a competencias profesionales/laborales que les permitan realizar trabajos dignos, a participar en los procesos democráticos y la vida ciudadana sin restricciones, la comprensión de sí mismo y de los demás, la configuración de valores y principios y la aceptación de compromisos y lealtades sociales.

El informe Delors (*La educación encierra un tesoro*, Delors, 1996, citado por Trueba) tiene una serie de enunciados importantes acerca de la educación, tales como:

- › Constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar

hacia los ideales de paz, libertad y justicia social,

- › tiene una función esencial en el desarrollo continuo de la persona y de la sociedad, pero no como una fórmula milagrosa, sino como un medio, entre otros pero más que otros, al servicio del desarrollo humano,
- › debe facilitar a todos el desarrollo de sus talentos y capacidades, de manera que cada cual es responsable de uno mismo y de la realización de su proyecto personal a lo largo de la vida,
- › permite que cada individuo sea capaz de comprenderse a sí mismo, entender a los demás y participar, en consecuencia, en la vida social.

Para todo lo anterior, el informe propone cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

- › *Aprender a conocer*, en base a la curiosidad, trabajo autónomo, capacidad crítica para desarrollar la habilidad de “aprender a aprender”. Conduce a la adquisición de la cultura general y conocimientos especializados específicos.
- › *Aprender a hacer*, dirigido a la adquisición de competencias de trabajo y desarrollo.
- › *Aprender a ser*, para la formación de la identidad única y singular de cada persona que le permita identificar sus fortalezas y debilidades para dirigir su crecimiento personal.
- › *Aprender a vivir juntos*, mediante la comprensión y relación con otros en la realización de proyectos comunes. Son importantes los valores de pluralismo, tolerancia y aceptación de la diversidad.

Un desarrollo posterior de estos saberes lo hace el Instituto Ayrton Senna (IAS). Junto con la UNESCO, publica el informe *Education for Human*

Development (2005, en Trueba). Concluyen que cada uno de los saberes conduce a desarrollar un tipo de competencia importante para el ser humano. A saber:

- Aprender a conocer, se relaciona con competencias cognitivas.
- Aprender a hacer, se relaciona con competencias productivas.
- Aprender a ser, conduce a competencias personales.
- Aprender a vivir juntos, conduce a competencias sociales.

Por otro lado, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), presenta una serie de interesantes y valiosas consideraciones acerca de la educación. Señala que:

- › *Educación es tarea de todos.* La educación compromete no solo a la escuela, sino también a la familia, las iglesias, los partidos políticos, los municipios y otros gobiernos, los gremios, entre otros. Se requiere un esfuerzo integrado de estos agentes para la obtención de logros de aprendizaje significativos.
- › *Educación es la prioridad.* Es lo primero por su efecto en la cultura, la civilidad y la dignidad humana. Por ello, los Estados deben brindarle todos los recursos necesarios y la atención a sus logros.
- › *Educación para el cambio.* Una educación que enfatice el aprender a aprender, el desarrollo de la capacidad de solución de problemas, que plantee incertidumbres y respuestas, tolerante y generadora de la conciencia de la necesidad de la educación permanente. Debe enfatizarse que lo importante:
 - No es la enseñanza, es el aprendizaje.
 - No es instruir, es educar.

- No es el maestro, es el alumno.
- No es la burocracia, es el aula.
- No es el reglamento rígido y abstracto, es la escuela concreta y viviente.

En esta nueva óptica, el estado no puede permanecer sólo como proveedor de recursos, sino como un promotor de logros significativos del sistema educativo. Se requiere una acción preventiva del Estado para asegurar:

- Educación temprana, para los más pobres.
- Educación para igualar oportunidades.
- Educación básica integral: conocimientos/saberes, habilidades/destrezas, actitudes/valores.
- Educación básica de calidad: maestros motivados, materiales de apoyo que alimenten al proceso, una jornada escolar más extensa, más intensa, entre otros. Escolaridad promedio incrementada: subir el número promedio de años de estudio por país.
- El maestro, un profesional competente: actualizado y comprometido.

La Educación puede ser entendida como un conjunto de estímulos deliberadamente relacionados que son estructurados en acciones didácticas con el fin de ser adquiridos/aprendidos. Se ofrecen en ambientes especializados (escuelas, institutos, universidades, etc.).

En otros escenarios no especializados, son de gran importancia la familia, las empresas, las iglesias, los partidos políticos, los municipios, etc. Los aprendizajes en los diferentes contextos son complementarios y abonan al desarrollo humano; sin embargo, debe reconocerse que la eficacia de las agencias educativas nombradas es disímil por la naturaleza de los aprendizajes y las características individuales de las personas.

Un aspecto relevante que debe precisar la educación antes de ser implementada, especialmente en el sistema formal, es la meta que se propone. A manera de referencia se plantean estas dicotomías:

- › Educación para todos o para la minoría?
- › Educación para ayer o para el mañana?
- › Educación globalista o localista?
- › Educación mediata o inmediata?
- › Educación práctica/técnica o humanista?
- › Educación para el saber o para la vida?

La educación se presenta de tres maneras:

- (1) Educación Formal, definida por el Estado y constituida por diferentes niveles: Inicial, Básica (Primaria - Secundaria) y Superior (No universitaria y universitaria, Pre y Postgrado). Es una educación estructuralmente concebida en grados/ciclos/años/niveles y que son oficialmente documentados y reconocidos.
- (2) Educación No Formal, conformada por cursos variables y estructura oficial para el país, región, área, profesión, etc. Puede ser oficialmente reconocido; y
- (3) Educación Informal, es la que se “ofrece” a través de cualquier medio y en cualquier circunstancia (programa de televisión, diarios, revistas, radios, amigos, la calle, el micro, el estadio de football, etc.).

Mientras que en las dos primeras el mensaje está controlado por los órganos y agencias educativas correspondientes, en la tercera no hay mayor control. Esto, es importante tenerlo en cuenta para más adelante en esta presentación.

Igualmente importante es el concepto de la “educación a lo largo de la vida” o “educación permanente”, “educación continua” la cual permite a la persona evolucionar en todo momento de acuerdo a las exigencias de la

sociedad y de su propio ser. Este motivo, se afirma que la educación no debe circunscribirse a la etapa escolar, técnica o universitaria. Debe comprender toda la existencia humana. Debe constituirse en una actitud de vida, un hábito, una necesidad personal.

El Desarrollo Humano

Una primera acepción es entenderlo como representado en factores de naturaleza económica y social; es decir el crecimiento económico, formación del capital humano, desarrollo de recursos y satisfacción de necesidades básicas. El ser humano queda como un recurso, un medio para generar riqueza. No son relevantes dentro de esta concepción la libertad, la participación, la seguridad, los derechos humanos, etc.

Una nueva concepción de Desarrollo está ligada a la creación de una atmósfera que permita a las personas tener una vida saludable, prolongada y positiva. Así, el PNUD (2001) menciona que “el propósito del desarrollo consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras” (León y Pereyra).

Existen otras definiciones similares que, por la riqueza de sus enunciados, se incluyen a continuación:

- › Tripod (2001, citado por León y Pereyra), sostiene que el desarrollo humano es el estudio científico de cómo cambiar las personas y cómo permanecen algunos aspectos con el correr del tiempo.
- › Craig (1997, citado por León y Pereyra), considera que el desarrollo humano es un proceso complejo y rico, lleno de interrogantes y retos; una mezcla entre lo biológico y lo cultural; en donde la participación del pensamiento y los sentimientos son relevantes... se da a lo largo

de la vida dentro de un contexto particular de relaciones: familiares, comunitarias, históricas y circunstanciales.

- › Max Neef (1986, citado por García, 2010) relaciona el desarrollo con la satisfacción de las necesidades humanas. Por ejemplo: subsistencia, protección, afecto, conocimiento, participación, recreación, creatividad, identidad y libertad. Considera que el nivel de satisfacción de estas necesidades constituyen el mejor indicador de Desarrollo Humano.
- › Una visión integral de desarrollo debe incorporar aspectos tales como la calidad de vida, la protección del medio ambiente, el acceso al trabajo digno, la eliminación de la pobreza, la democratización de todos los aspectos de la vida social. Según el Informe Argentino sobre Desarrollo Humano (1995), se trata de "... un desarrollo que pone a la gente en primer lugar, que distribuye equitativamente sus beneficios, que exige como condición al desenvolvimiento pleno de las capacidades de las personas, la total participación en la transformación de las relaciones de poder" (Filmus).
- › Viene a ser un proceso de construcción de la persona mediante el cual éstas pueden llegar a constituirse o formarse como tales, tanto en los aspectos que los hacen diferentes (singulares, con identidad), como en los que los hacen miembros de un colectivo mediante la aplicación y recreación de su cultura, historia y características sociales (Pino, 2005).
- › Proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, y de recreación de un entorno en el que se respetan los derechos humanos de todos ellos (Roberto Mena, 2009).

› El desarrollo humano es un proceso de ampliación de las opciones para las personas. Estas opciones serán más amplias o mayormente cumplidas si se cuenta con mayor educación (Batista, 2006).

› Wikipedia propone lo siguiente:

- Es aquel que sitúa a las personas en el centro del desarrollo, trata de la promoción del desarrollo potencial de las personas, del aumento de sus posibilidades y del disfrute de la libertad para vivir la vida que valoran
- El proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades (PNUD).

Las definiciones redundan y expanden las especificidades del desarrollo humano. En una suerte de resumen, puede afirmarse (Wikipedia) que es un proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias, y de la creación de un entorno en el que se respetan los derechos humanos de todos ellos. También, se considera como la cantidad de opciones que tiene un ser humano en su propio medio, para ser o hacer lo que el desea ser o hacer. El desarrollo humano podría definirse también como una forma de medir la calidad de vida del ser humano en el medio en el que se desenvuelve, y una variable fundamental para la calificación de un país o región.

En sentido genérico es la adquisición de parte de los individuos, comunidades e instituciones, de la capacidad de participar efectivamente en la construcción de una civilización mundial que es próspera tanto en un sentido material como espiritualmente.

El concepto economista/monetarista de desarrollo humano ha sido reformulado para incorporar otros aspectos igualmente relevantes

para la vida, como la cultura, tal como se ha observado en las definiciones presentadas previamente.

Según el PNUD, el Desarrollo Humano integra aspectos relativos al desarrollo social, el desarrollo económico (incluyendo el desarrollo local y rural), así como el desarrollo sostenible.

El Desarrollo Humano tiene sus orígenes, fundamentalmente, en:

- › El pensamiento clásico. En particular, en las ideas de Aristóteles quien consideraba que alcanzar la plenitud del florecimiento de las capacidades humanas es el sentido y fin de todo desarrollo.
- › La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en sus artículos 22 y siguientes.

Debe destacarse también que en la cumbre del Milenio del año 2000, 189 países plantearon metas al 2015 llamadas: Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estos ocho objetivos son:

- › Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- › Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal.
- › Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
- › Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil.
- › Objetivo 5: Mejorar la salud materna.
- › Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
- › Objetivo 7: Garantizar el sustento del medio ambiente.
- › Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Igualmente, debe señalarse que la publicación más importante sobre desarrollo humano es el *Informe Anual Mundial sobre Desarrollo Humano* del PNUD.

Según Delgado (2003, citado por Pino) existen tres dimensiones en el concepto de desarrollo humano:

- › *Social*, que permite la convivencia a través de una serie de reglas previamente aceptadas.
- › *Cultural*, que permite la identificación con sus pares, comunidad e historia a través de las interrelaciones con otras personas.
- › *Personal*, que la tipifica a la persona como ser y la hacen diferente y particular y le permite integrarse, convivir y constituir su personalidad.

La humanidad del ser no es algo que se obtiene con la existencia. Debe irse formando, desarrollándose, a través de la educación, el contacto con el otro y el manejo de oportunidades de crecimiento individual y social.

La comunidad internacional ha creado una forma de medir el desarrollo humano. Una manera que permite comparar a los diferentes países en esta variable. Esta medida se llama *Índice de Desarrollo Humano*. Mena (2009), afirma que fue elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se basa en un indicador social estadístico (valor entre 0 y 1) compuesto por tres parámetros:

- › Vida larga y saludable (medida según esperanza de vida al nacer).
- › Educación (medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matrícula en educación primaria, secundaria y superior, así como los años de duración de la educación obligatoria).
- › Nivel de vida digna (medido por el Producto Bruto Interno -PBI- per cápita y la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) en dólares).

El PNUD, clasifica los países en tres grupos:

IDH \geq 0,8	País de desarrollo humano elevado
$0,5 \leq$ IHD $<$ 0,8	País de desarrollo humano medio
IDH $<$ 0,5	País de desarrollo humano bajo

La Educación y el desarrollo humano

Trueba (2012), plantea dos concepciones de la educación para el desarrollo. La primera estima que la educación es un factor importante del crecimiento económico. Es decir, la educación y su impacto en los ingresos de una nación al promover cuadros calificados de trabajadores en todos los niveles productivos. Se trata de formar personas eficientes para el sistema económico y productivo. Esta capacitación y eficiencia es compensada por mejores salarios y mejores consideraciones sociales.

Otra manera de ver a la educación es la adoptada por las Naciones Unidas e investigadores sociales: es el motor del desarrollo humano. Más aun, la educación como un elemento constitutivo del desarrollo humano. Como un indicador, una dimensión. En otros términos, la educación no como un medio, sino como un fin en sí mismo. Esta manera tiene que ver con lo adquirido por la persona por medio de la educación (leer, operar matemáticamente, información histórica, tomar decisiones, ser considerado, etc.) y su efecto en su ser como persona. Como dice Nussbaum (1997, citado por Trueba) la educación para “cultivar la humanidad”.

Estas dos maneras de ver la educación no tienen que contraponerse, sino complementarse. Así pues, de qué sirve un desarrollo económico sino se traduce en mejoras de condiciones de vida de las personas (Moreno, 1999; citado por Trueba).

La educación favorece, además de competencias laborales y profesionales, la autonomía, el desarrollo del pensamiento y la imaginación, el cultivo de valores y otros que permiten a la persona ampliar sus opciones de vida.

Esta visión más humanista de la educación es la que se acepta en la actualidad. Así, se menciona que la Educación “es, fundamentalmente, el incremento en cantidad y calidad de las oportunidades para el ser humano y la educación es una fuente copiosa de oportunidades. En efecto, la educación es el vehículo principal e insustituible para la transmisión de cultura, y la cultura es el rasgo distintivo del Homo Sapiens” (Gómez Buendía).

Continúa el autor diciendo que la educación es un aspecto esencial del desarrollo humano: ser educado es disfrutar de una vida más plena y es disponer de un rango más amplio de oportunidades (alternativas, ocupaciones, información, recreación, etc.). La educación es:

- › Desarrollo de la gente; porque la razón de ser de la educación es el crecimiento interior de la persona.
- › Desarrollo por la gente; pues educar es el modo quizás más rico de darse al otro e influir sobre el otro.
- › Desarrollo para la gente; porque el objetivo último de la educación es ayudar a que el educando pueda poner la plenitud de sus potencialidades y talentos al servicio de sus semejantes.

Por ello, estamos de acuerdo con Savater (Educación: un acto de coraje, citado por Gómez Buendía) cuando afirma que la educación, “es sin duda el más humano y el más humanizador de los empeños”.

La Educación es pues un derecho de todos y es un bien en sí mismo. Pino (1998), presenta a los autores con sus propuestas para la educación.

- › La tarea de la educación, es formar seres humanos para el presente (Maturana, 1998).
- › La educación es un proceso social intersubjetivo, que no solo socializa a los individuos sino también rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, las humaniza y potencia como persona (Rafael Flores, 1996, p. 102).
- › La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera, universal, centrada en la condición humana (Morín, 2001, p. 49).

Batista (2006), agrega que la Educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir y estructurar su propio desarrollo, así como que cada individuo se responsabilice de su destino para contribuir al progreso de su sociedad, con la participación solidaria de sus miembros.

Dentro de esta línea de pensamiento se considera que hay cuatro funciones principales de la educación (Wikipedia):

- 1) *Educar para la consolidación de la identidad nacional:* a través del cultivo de valores y la práctica de pautas culturales y códigos comunes, a través de las acciones educativas diarias, dentro de un contexto de globalización e integración universal que respete y valore la diversidad.
- 2) *Educar para la democracia:* para favorecer la ciudadanía y la participación que pongan coto a expresiones relacionales autoritarias. Que permita la voz, la expresión, el pensamiento y, porque no, el sentimiento de los ciudadanos. Que permita el ejercicio libre de sus decisiones. Que permita el desarrollo del pensamiento crítico.
- 3) *Educar para la productividad y el crecimiento:* teniendo en cuenta que la sociedad actual es la llamada “sociedad del conocimiento”

(Tofler, 1992; Drucker, 1993; Sakaiya, 1994), en la cual, de acuerdo a Reich (1993) “los bienes fundamentales de una nación serán la capacidad y destreza de sus ciudadanos”. Por ello, la educación debe formar profesionales, técnicos y operarios que puedan desempeñarse en un mundo altamente tecnológico y competitivo.

- 4) *Educar para la integración y la equidad social:* a través de la escuela para distribuir equitativamente los conocimientos, habilidades y competencias necesarias. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia (1990) definió las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS): “un conjunto de herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas y la manera de satisfacer varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo”.

La educación permite la ampliación de las capacidades de la persona, lo cual favorece el desarrollo humano individual y; por ende, el de toda la sociedad a la que pertenece. La Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948, citado por Trueba) reconoce a la educación como un derecho fundamental, tal como aparece en el artículo 26 de la misma:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y la profesional habrán de ser generalizadas; el acceso

a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá

el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz. Los padres tendrán derecho, preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. Las relaciones entre educación y derechos humanos están enmarcadas en una serie de situaciones, eventos e hitos que clarifican su interdependencia (Trueba).

Tabla 1
Principales hitos que relacionan educación y desarrollo

Hito	Manifestación
Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)	La Educación tiene que ayudar a desarrollar plenamente la personalidad humana.
<i>Informe Faure: aprender a ser</i> (Faure, 1973)	La Educación debe favorecer la transmisión de conocimientos, la creación de aptitudes y el desarrollo pleno a lo largo de la vida.
Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)	La educación debe orientarse a desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades de los niños hasta donde alcancen sus posibilidades.
Declaración Mundial sobre la Educación para todos (Conferencia Mundial sobre Educación para todos, 1990)	La educación debe proporcionar los conocimientos necesarios para que las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades.
<i>Informe Delors: la educación encierra un tesoro</i> (Delors, 1996)	La educación tiene un rol fundamental en la agenda del desarrollo dirigida a la modernización productiva. Así, constituye una de las vías para el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades en su conjunto.
Declaración del Milenio (ONU, 2000)	Con ella se ponen en marcha los ODM, que priorizan el bienestar de las personas –incluyen la enseñanza primaria universal– y la reducción de la pobreza en la línea del desarrollo humano.
Educación para todos (EPT): Cumplir nuestros compromisos comunes (UNESCO, 2000)	La educación debe contribuir a explotar el talento y la capacidad de las personas, con el fin de mejorar su vida y transformar la sociedad.
Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (UNESCO, 2002)	La finalidad del proyecto es suscitar cambios en las políticas educativas, transformando los paradigmas educativos actuales para asegurar un aprendizaje de calidad que tienda al desarrollo humano para todos a lo largo de la vida.
Hacia las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005)	El potencial que ofrece el uso de nuevas tecnologías amplía perspectivas al desarrollo humano.

A partir de los años 80, del siglo anterior, se pretende que sea el bienestar ciudadano el principal objetivo del desarrollo y no solo el económico. Es decir, se pone a las personas como eje central del proceso. La educación y los planes curriculares, deben ser coherentes con este principio. Por ello, es necesario reconceptualizar el currículo asignaturista por otro donde el desarrollo humano aparece como un fin, un objetivo y un eje transversal (Pino, 2005).

Las propuestas curriculares plantean la formación integral, educación moral, educación en valores, formación del ser. Todos ellos se refieren al desarrollo humano como paradigma.

Ospina Raye (2008), sostiene que: Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Por lo tanto, ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano, y para ello se requiere de procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes. Se estima necesario, pues, la creación de ambientes de aprendizaje motivadores, afectivos, respetuosos, abiertos y horizontales en los cuales se obtenga, y se valore la participación, los puntos de vista, la diversidad, la autonomía, entre otros.

El desarrollo tiene una relación biunívoca y recíproca con el aprendizaje que es principal mecanismo de la educación para impulsar nuevas maneras de actuar, pensar y sentir. Es decir, para mejorar y crecer como persona. Sin aprendizaje no hay posibilidad de desarrollo en general y menos aún de desarrollo humano.

Los diferentes organismos muestran una capacidad para aprender, siendo la especie humana la que aprovecha más esta característica, lo que se observa en su evolución. En cambio la capacidad enseñar no es generalizada en las

especies. Más aún, en la especie humana, esta capacidad debe ser desarrollada y fortalecida. Ha sido mediante la enseñanza que miles de años de experiencia, conocimientos, costumbres, signos y representaciones, normas, etc. se han transmitido de generación en generación posibilitando así la transmisión, conservación y desarrollo de la educación (Muñoz - Ruta, 2011).

El cerebro humano ha evolucionado a través de educación, convirtiéndose en un facilitador y un limitante de nuevos aprendizajes y de la efectividad de las estrategias didácticas usadas en proceso del aprender. Esta capacidad cognitiva se desarrolla cada vez que el hombre avanza como ser humano; especialmente, en las interacciones con otras personas en un contexto cultural determinado. De esta manera, puede hablarse de una capacidad cognitiva - social.

El proceso enseñanza - aprendizaje debe ser un proceso que permita el desarrollo del estudiante como ser humano. Un proceso que permita, según Rogers, “liberar al educando de imposiciones y de estrictos programas para que por sí mismo pueda encontrar en su interior aquellas potencialidades que lo lleven a conseguir los conocimientos necesarios para lograr su plenitud como persona” (Trueba).

Igualmente, Levin (1997, en Trueba) presenta a los “centros de descubrimiento”, en los cuales los estudiantes reciben las herramientas necesarias para aprender por sí mismas de acuerdo a su ritmo y necesidades particulares. Según Levin, los logros de los estudiantes no deben estar marcados por un estricto calendario académico, ni un formato único de aprendizaje. Así, ante un tema determinado los estudiantes pueden abordarlo desde diferentes perspectivas (léxica, histórica, procesual, eje de resultados, de los implicados, etc.).

Trueba (en base a Levin) presenta una relación de competencias fundamentales e importantes para el desarrollo humano.

Tabla 2
Competencias fundamentales

Competencia	Desarrollo
Iniciativa	Capacidad de acción y creatividad.
Cooperación	Participación constructiva e interactiva.
Trabajo en grupo	Interacción dentro de grupos dirigidos.
Formación entre compañeros	Asesoramiento y orientación formal e informal.
Evaluación	Capacidad para la autoevaluación del trabajo.
Razonamiento	Generación de argumentos lógicos de carácter inductivo y deductivo.
Resolución de problemas	Valoración de escenarios y consecuencias de las elecciones.
Toma de decisiones	Relacionada con la competencia anterior.
Obtención y uso de la información	Capacitación para discernir entre conocimiento relevante o superfluo.
Planificación	Construcción de una mente proactiva que permita desarrollar programas en el largo plazo.
Aptitudes para seguir aprendiendo	Cognoscitivas y afectivas.
Aptitudes multiculturales	Comprender a otras culturas.
Comunicación	Lenguaje hablado, escrito y por signos.

Se considera como apropiado fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la psicología cognitiva y en el constructivismo derivando de ellas las expresiones didácticas en el aula.

Biggs (1999, citado por Trueba), presenta una aseveración consistente acerca del uso de estas teorías como sustentos de una educación para el ser humano, “el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino se crea mediante las actividades de aprendizaje de los estudiantes”. Sin embargo, es importante tener presente las características curriculares de los contenidos (dificultad, niveles de logro exigidos, procedimientos institucionales, etc.) y las diferencias individuales de los estudiantes (intelectuales, conocimientos previos, motivación intrínseca / de logro) pues estas afectaran los resultados o productos. Por ello, las actividades de aprendizaje deben realizarse con la propiedad y profundidad suficientes.

La universidad participa como educación en la promoción del desarrollo humano en diferentes perspectivas. En la docencia, en cuanto constituye un estrategia curricular y metodológica de formación profesional centrada en el /la participante/estudiante dentro de una cultura de respeto y dignidad. En la extensión universitaria, a través de cursos, talleres, programas, ad-hoc se atienden necesidades de conocimientos y habilidades de una población específica. En la Proyección Social, donde se prioriza a sectores más necesitados para coadyuvar en la atención de sus necesidades más urgentes. Finalmente, en cuanto a investigación, se centra en problemas que requieren soluciones en las comunidades sociales y académicas.

La universidad debe ser el lugar donde las personas desarrollan su máximo potencial y reducen sus limitaciones. Un lugar que potencia las condiciones intelectuales y sociales para que la persona llegue a ser sí mismo y pueda convivir sanamente con los demás.

Efecto del Contexto

La educación es reconocida, sin ninguna discusión, como el eje principal del desarrollo humano. Sin embargo, este valioso reconocimiento encuentra poderosas barreras de tipo contextual que limitan su efectividad. Entre estas pueden mencionarse la pobreza, la corrupción, la violencia, la discriminación, etc. Se dice que estas manifestaciones son propias del crecimiento económico, de la globalización y la post modernidad.

Asimismo, se menciona que existe una paradoja en esta época que consiste en que el avance tecnológico se encuentra acompañado de alarmantes tendencias hacia la migración de importantes sectores de la población. En una sociedad del conocimiento, existe el peligro real de exclusión a quienes no accedan a los saberes que les permitan comprender y participar en los nuevos procesos sociales. Por este motivo, se afirma que es imposible acceder a una ciudadanía plena sino se cuenta con los conocimientos y competencias que promueve el sistema educativo. Por otro lado, existe un embate de la educación informal a través de los medios de comunicación, la Web, las subculturas marginales de grupos sin mayores valores de vida, etc.

Por lo anteriormente dicho, es necesario reconocer el valor de la Educación para el desarrollo humano. Pero, a la vez entender que existen fuerzas negativas que reducen su efectividad e impacto. Por ello, no puede dejarse todo el esfuerzo a la educación formal. Todos los agentes sociales deben cumplir su función educativa. Se requiere que la sociedad, en su totalidad, sea una “agencia educativa”. Asimismo, el uso de la Educación No - Formal por el empresariado, el comercio, el gobierno central, regional y local, las ONG, etc., colaboren en respuesta a los problemas que afectan la relación virtuosa entre educación y desarrollo humano. Igualmente, que esta educación no formal se

centre en los adultos y no exclusivamente en los niños y jóvenes escolares. La población adulta debe contribuir, significativamente, a que la

positiva retroalimentación entre educación y desarrollo humano se potencie generando, cada vez, mayor humanidad.

REFERENCIAS

- Batista, L. (2006). Educación y Desarrollo Humano. *Enfermería en Costa Rica*, 27(1). Recuperado de <http://www.binasss.cr/revistas/enfermeria/v27nl/7.pdf>
- Filmus, D. Desafíos de la Educación para el desarrollo humano integral. Biblioteca digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1200FILdes.pdf>
- García, A. (2010). La universidad como opción para el desarrollo humano. *Acierto*, (5), 27-33. Recuperado de <http://maestrociro.wordpress.com/2011/06/03/184/>
- García García, E.; Martínez Pérez, L. y Muñoz-Ruata, J. (2011). Desarrollo Humano: cerebro, mente y cultura. En J. J. Maquillón Sánchez, y otros (Coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 110). Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://edit.um.es/library/docs/books/9788469428436.pdf>
- Gómez Buendía, H. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Educación: La agenda del siglo XXI. Recuperado de http://www.ing.unual.edu.co/admfac/iei/comunicados/does/educacion_agenda_siglo_XXI.pdf
- León Sáenz, A. T., y Pereira Pérez, Z. Desarrollo humano, educación y aprendizaje. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1074>
- Mena, R. (2009). Desarrollo y Educación. INVE. Recuperado de http://www.edu.sv/inve/p_aula/DesarrolloyEducaciónMena.pdf
- Ospina Raye, B. E. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S_0120-53072008000300001&script=sci_arttext
- Pino, S. (2005). El desarrollo humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org/vin2/pdf/spino.pdf>
- Trueba, C. (2012). La dimensión educativa del desarrollo humano. Universidad de Cantabria. COIBA. Cátedra de cooperación Internacional y con Iberoamérica. Recuperado de http://www.ciberoamericana.com/pdf/DT_2012_1.pdf
- Universidad de Granada (11 enero de 2013). Educación para el desarrollo y desarrollo para la educación [mensaje en un blog]. Recuperado de http://desarrollohumanogranada.blogspot.com/p/educacion-para-el-desarrollo-y_15.html
- Wikipedia (2013). Desarrollo Humano. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Desarrollo_humano



CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Carmen Rosa Bermeo
Ramírez

RESUMEN

El presente trabajo presenta, en primer término la característica predominante del siglo XXI, cuál es la del cambio permanente sostenido e irreversible. El cambio que ha impactado en todos los aspectos de la vida humana, con las consecuencias que están afectando todos los sistemas sociales, en su más amplio concepto. Es fácil colegir que en el impacto más significativo está en la educación, debido a que de ella depende el desarrollo, o el estancamiento de las sociedades de todo el orbe.

Nuevas propuestas de enseñanza y de aprendizaje, bajo nuevas condiciones, deben ser reconocidas y adoptadas para lograr que el cambio sea el mejor aliado del hombre en su búsqueda de una mejor calidad de vida.

PALABRAS CLAVE

Microtecnologías, competencias, desarrollo autosostenido, autocontrol, pertinencia, nanotecnología, proacción.

ABSTRACT

This paper presents first the predominant feature of the century, which is the permanent change of sustained and irreversible. The change that has impacted all aspects of human life, with consequences that are affecting all social systems, in its broadest sense. It is easy to deduce that the most significant impact is in education, finger on it depends the development, stagnation of societies around the world.

New proposals for teaching and learning, under new conditions must be recognized and taken to ensure that the change is the best friend of man in his search for a better quality of life.

KEYWORDS

Microtechnologies, skills development freestanding, self, relevance, nanotechnology, proaction.

CLAVES PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

El siglo XXI se inició, signado por el cambio vertiginoso que hoy afecta a todas las dimensiones del quehacer humano. A. Toffler, en su obra *El Shock del Futuro* (1970, refiriéndose al cambio, afirma que es: *“una corriente, hoy tan poderosa que derriba instituciones, trastorna nuestros valores y arranca nuestras raíces. El cambio es el fenómeno por medio del cual el futuro invade nuestras vidas, y conviene observarlo atentamente, no sólo con las amplias perspectivas de la Historia, sino desde el ventajoso punto de vista de los individuos que viven, respiran y lo experimentan. La aceleración del cambio en nuestro tiempo es, en sí misma, una fuerza elemental. Este impulso acelerador acarrea consecuencias personales y psicológicas, y también sociológicas.”*

El cambio, pues, ha instaurado nuevos esquemas de actuación en aspectos tan disímiles como educación, atención de la salud, trabajo, relaciones personales, y otros aspectos de la vida cotidiana, en especial porque el siglo que ya se inició, se caracteriza por ser considerado como la “Era del Conocimiento”. Lo que nos obliga a una reflexión profunda acerca de cómo enfrentar esta nueva era, ya que cambian las necesidades y las respuestas; las personas y sus características, la forma de comunicarnos, de relacionarnos, de producir, de consumir, de disfrutar, es decir que hemos de enfrentar una nueva forma de vivir : *“a menos que el hombre aprenda rápidamente a dominar el ritmo del cambio en sus asuntos personales, y también en la sociedad en general, nos veremos condenados un fracaso masivo de adaptación”* (Toffler, 1970).

Se coincide en que el hombre del siglo XXI, ha de adaptarse rápidamente a nuevos esquemas que, a su vez, cambian cotidianamente, por lo que se hace importante predecir (en lo posible), lo que nos trae el futuro. Para Gimeno Sacristán (1999), el nuevo siglo, se presentará con las siguientes características:

- › Se incrementarán las identidades regionales y los perfiles de las necesidades específicas de aprendizaje.
- › El rápido desarrollo y la producción masiva de microtecnologías supondrá una progresiva descentralización de estructuras en todos los niveles.
- › Se incrementará la especialización de las destrezas y requisitos laborales, así como la individualización de los intereses.
- › El desarrollo tecnológico afectará a casi todas las áreas de la vida y a todos los miembros de una comunidad.
- › La formación se apoyará fundamentalmente en la tecnología.
- › La movilidad seguirá aumentando, pero aumentará más la movilidad electrónica que la física.

- › El único elemento realmente constante del futuro, será el cambio, no los estados inmutables.
- › El incremento continuo del conocimiento y la cualificación, será la herramienta clave para los ciudadanos del futuro...

Por estos aspectos, que ya conviven con nosotros, se han de analizar cómo afectan estas características a la sociedad humana, ya que todo proceso educativo recibe influencias de la sociedad en la que se desarrolla. Al respecto, Imberón (2005), afirma que *...será una sociedad con capacidad para construir y retener su propia historia, sistematizar sus experiencias, enfrentar los desafíos de los mercados y de los cambios tecnológicos y, al mismo tiempo, de incorporar los puntos de vista de sus miembros y fundamentar el sentido de sus acciones. En el nuevo orden mundial los países que destaquen serán aquellos que, además de dominar y aplicar productivamente el conocimiento, logren aprovechar las fuerzas del cambio y se adapten crítica y constructivamente al entorno cambiante. El desarrollo de las naciones dependerá fundamentalmente, de la capacidad de generación y aplicación de conocimiento por su sociedad...”*

En referencia a los cambios que ya están presentes en el desarrollo de nuestra sociedad y que impactan en el sistema educativo, a decir de María de Ibarrola (2011), están “... el de la globalización de la economía y las profundas transformaciones en la organización social del trabajo, derivados de los avances tecnológicos tan notables logrados en este siglo... es común asegurar que el futuro laboral se anticipa como diferente y muy complejo, en particular por el contenido de las actividades y de las acciones... estos cambios exigen el dominio de competencias que implican un elevado grado de calificación, un saber y decidir con base en conocimientos científicos y tecnológicos complejos y el desempeño de habilidades desarrolladas con mayor autonomía...”

En este contexto, hemos de proyectarnos a delinear cómo serán las personas que deberán enfrentar estos cambios y tener éxito en

el futuro, básicamente deberán tener la capacidad de adquirir y transformar sus conocimientos y destrezas, para aplicarlas en situaciones concretas; deberá potenciar su capacidad de innovar, debe atender la situación medioambiental, y las desigualdades sociales, a la vez que deberá velar por el mantenimiento de la familia como unidad básica de la sociedad, y de saber vivir en comunidad basada en la práctica de los valores. Es, que las personas, deben asumir nuevas actitudes, nuevos hábitos, nuevos conocimientos y nuevas habilidades, coherentes con el cambio del entorno.

El informe Delors, a fines del siglo XX, declaró que las personas debe aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer; el mismo documento afirma que no se debe "... dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona". El informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO conserva una gran actualidad ya que afirma "que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo."

Citémos, sin ser exhaustivos las capacidades que será necesario potenciar: el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.

Estas características determinan una rápida evolución de los saberes y una gran facilidad de adaptación, lo que conlleva a poner especial atención en los procesos formativos de las nuevas generaciones, herederas de los aciertos y desaciertos de que les deja nuestra época. Dominique Foray (2002) afirma que "...frente a esta realidad rápidamente cambiante, organizaciones, comunidades y personas deben 'equiparse' de nuevas competencias y de nuevas cualidades para sobrevivir

y prosperar en este mundo en permanente estado de turbulencia."

De este modo se van generando consecuencias tanto para el sistema educativo, como para los mercados laborales, de los cuales dependen las características del nuevo trabajador.

La acción educativa ha estado indefectiblemente ligada a los cambios del entorno, desde la educación espontánea, asistemática, presencial, práctica y oral, a la educación que se ofrece hoy en día, sistemática, organizada, intencionada, apoyada en multiplicidad de ayudas audiovisuales y virtuales, y, cada día más especializada, por lo que, la educación ya viene sufriendo diversos cambios irreversibles que afectan, y que generan nuevas teorías, estilos, modelos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

El siglo XXI recién empieza y la velocidad de los cambios tecnológicos nos abruma, la obsolescencia planificada, la nanotecnología y los crecientes volúmenes de información, entre otros aspectos, impactan significativamente en nuestras vidas; desde ese punto de vista, el panorama mundial presenta cambios irreversibles, que impactan en la educación, tales como:

1. Sociedad que privilegia el conocimiento.
2. Persistente búsqueda de la calidad en la educación.
3. Alta competencia entre las instituciones educativas, por la captación de los alumnos.
4. Cambios en la estructura organizativa de las empresas educativas.
5. El conocimiento como activo principal, en el desarrollo de las sociedades.
6. Globalización de la economía, la cultura y la información.
7. La influencia de la estructura social en la que existe la educación.
8. Hay cansancio y falta de fe en los sistemas educativos.
9. La comercialización de la educación en todos sus niveles.

10. El decreciente interés de los jóvenes más talentosos para seguir la carrera del magisterio.

Es decir, que se vislumbra una nueva forma de atender las necesidades educativas de la persona y, por ende de la sociedad, un nuevo perfil para los docentes, nuevos saberes y conocimientos para el desarrollo de nuevas competencias, para que cada persona sea capaz de enfrentar el mundo que se avecina.

A decir de Mora Legaspi (2014), en el siglo XXI, “...el conocimiento constituirá el valor agregado fundamental de todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de su desarrollo autosostenido. Una sociedad basada en el conocimiento sólo puede darse en un contexto mundial abierto e interdependiente, toda vez que el conocimiento no tiene fronteras.

Para lograr los fines de la educación y el desarrollo en base a ella, la sociedad enfrenta grandes retos, por lo que entre las respuestas más inmediatas podríamos citar:

1. Necesaria articulación de la educación con el trabajo.
2. Gestión eficiente y eficaz de las instituciones educativas, cualquiera sea su nivel.
3. Orientación hacia la defensa de la vida y del ambiente.
4. Priorización de la Ética y de la Justicia Social, por encima de las demandas del mercado.
5. Promoción del aprendizaje autorregulado y autónomo.
6. Procesos de educación en constante cambio y reforma.
7. Cambios en la vinculación educación-sociedad.
8. Cambios laborales, lo que exige cambios en la formación de las personas, es decir una nueva calificación.

9. Transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje.

10. La educación debe ser pertinente, colaborativa y útil.

11. Todo conocimiento teórico debe asimilarse en referencia a su aplicación en la vida cotidiana del estudiante.

12. Es necesario promover la capacidad para el aprendizaje autónomo.

13. La educación estará basada en el enfoque de competencias.

14. La educación será permanente, es decir que se va a desarrollar a lo largo de toda la vida.

15. Las IES deben dotarse de estructuras de gobierno que complementen autoridad y responsabilidad, delegación y corresponsabilidad y deben ser instituciones con profundo espíritu de servicio.

En este contexto, la educación, “se concibe como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento educativo. El acceso a la formación y a la creación, se desarrolla a lo largo de la vida, puesto que la sociedad de la información ofrece nuevos horizontes a la educación” (Foray, 2002).

Considerando que la educación se realizará a lo largo de toda la vida, las personas deberán adquirir el hábito del estudio, basado en una disciplina intelectual autoimpuesta y en el deseo permanente de adquirir nuevos saberes, acordes a las demandas del momento.

Estas propuestas, sugeridas por diversos estudiosos de la educación del futuro, deberían ser tomadas en consideración para ser aplicada en su conjunto; si bien muchas de ellas no constituyen novedad, es indudable que su aplicación será de total pertinencia para la era del conocimiento.

En referencia a la formación de profesionales, Leite Elenice Monteiro (1996), afirma que “la

nueva calificación se basa en la competencia, más que en las habilidades, en el aprender, y en el ser más que en el saber; el autocontrol frente a la disciplina impuesta de manera externa; la iniciativa en vez de la obediencia; la gestión en vez del acatamiento de normas; la acción y la proacción en vez de la reacción; el razonamiento frente a la memorización; el diagnóstico frente a la ejecución; la atención en vez de la concentración; la formación continua en vez de la formación puntual: la calificación colectiva, frente a la individual, la capacitación centrada en la comunicación, frente al aislamiento...” (“El Rescate de la Calificación” Cinterfor OIT, 1996, p. 69, citada por Antonio Alonso Concheiro *Educación para el Futuro en Educación en el Siglo XXI*).

En referencia a la educación superior, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI y, en relación con la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros universitarios y la necesidad de la capacitación del personal docente se plantea: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”, por lo que hemos de reflexionar acerca de qué tipo de profesional se quiere formar para que los cambios sean aplicados en beneficio de la humanidad y no al revés, por ello se hace indispensable y urgente precisar lo que debería ser la educación, consecuentemente los graduados deberán caracterizarse por ser:

- Polifacéticos en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplinas.
- Flexibles ante la diversificación y evolución del mundo laboral.
- Preparados para la internacionalización del mercado laboral, por lo que deberán comprender diversas culturas y dominar diversos idiomas.
- Capaces de contribuir a la innovación y ser creativos.
- Contar con una actitud positiva para emprender sus propios negocios y empresas.
- Asumir responsabilidades y hacer frente a la incertidumbre que genera el cambio.
- Contar con una formación sólida en lo referente a cultura general y capacidades generales.
- Interesarse en aprender durante toda su vida.
- Resolver toda clase de problemas (Ernesto Guerra, 2001).

Vale la pena agregar los vaticinios realizados por Jamil Salmi, en reciente entrevista realizada por María del Pilar Camargo, periodista de *Semana.com*, diario de Colombia. En respuesta a las preguntas de la periodista, el experto en educación superior y consultor del Banco Mundial, predijo que en el futuro las personas podrán llegar a tener hasta 12 profesiones y los títulos durarán apenas cinco años. “Estudiantes, inventen, tomen riesgos, rompan reglas y cometan errores”, recomendó. “¡En el futuro ir a la universidad será obligatorio! A los estudiantes se les regalará una Ipad, con todos los textos que leerán durante la carrera profesional. Estarán registrados al mismo tiempo en cuatro universidades. Unos 50.000 alumnos recibirán la misma clase en línea. La validez de títulos será de cinco años, la mayoría de los cursos serán virtuales. No habrá necesidad de laboratorios y bibliotecas físicos. Las universidades reembolsarán el costo de sus estudios si los profesionales no encuentran trabajo. No les estoy contando una historia de ciencia ficción. Cada una de estas situaciones está empezando a ser real en los países que he visitado”.

Refiriéndose al nivel de preparación de las universidades ante los cambios que experimenta

el mundo, agregó que la educación no ha cambiado tanto, muchos profesores siguen dando clase de la misma manera que se daba hace 10 o 100 años. Los nuevos medios de comunicación nos permiten aprender de manera mucho más interactiva y dinámica, y esto es un reto para las universidades. Por eso, estoy llamando la atención para que las universidades y los países en desarrollo no se queden en el pasado, en los mismos esquemas de enseñanza y aprendizaje... en el futuro, será normal que las personas cambien de carrera y tengan doce profesiones distintas; ya en julio de 1994, Peter Knight dijo: "A inicios del siglo XXI, la gente podrá estudiar lo que quiere, cuando quiere, donde quiere, digitalmente". Quien habla es un hombre que apenas hace dos meses se pensionó

en el Banco Mundial (BM), tras trabajar 25 años en la organización como subdirector del departamento de Educación y coordinador de los programas de educación superior. Escribió el primer documento de políticas de reforma a la educación superior publicado por la entidad. Se casó con una colombiana y hoy vive en Bogotá y es consultor de varios gobiernos y universidades.

El panorama presentado en este trabajo muestra grandes retos, pero a la vez ofrece importantes oportunidades, que, seguramente constituirán un acicate para la creatividad y la investigación, en un tema tan importante para la vida humana, como es la educación de las generaciones futuras.

REFERENCIAS

- Camargo, M. (2002). ENTREVISTA Jamil Salmi, experto en educación superior y consultor del Banco Mundial. *Revista internacional de ciencias sociales* (Marzo 2002).
- Escadón Cusi, P. (2011). *Dos escenarios para la educación del próximo siglo*. Fernando Solana (compilador). México: Ed. Libro Noriega.
- Foray, D. (2002). La sociedad del conocimiento. *Revista internacional de ciencias sociales*. Volumen 171. Facistol rotatorio en biblioteca Renacimiento Arts et métiers. Paris, R. R.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La Educación que tenemos, la educación que queremos. En *Educación en el Siglo XXI. Los Retos de un futuro inmediato*. Biblioteca de Aula. Serie Fundamentos de la Educación. 6ta reimpresión. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Imbernón, F. (2005). Amplitud y Profundidad de la mirada. En Imbernón, F (Editor) *Educación en el Siglo XXI. Los Retos de un futuro inmediato*. Biblioteca de Aula. Serie Fundamentos de la Educación. 6ta reimpresión. Barcelona: España. Editorial Graó, de IRIF, S. L.

María de Ibarrola (2011). Educación a lo largo de la vida: puntos de partida y metas. En *Educación en el Siglo XXI. Los Retos de un futuro inmediato*. Biblioteca de Aula. Serie Fundamentos de la Educación. 6ta reimpresión. Barcelona: España. Editorial Graó, de IRIF, S. L.

Mora Legaspi (18 de mayo, 2014). Educación Superior del Futuro. (Mensaje de un blog) recuperado de <http://>

www.oem.com.mx/elsoldelcentro/notas/n3395477.htm. El 19 de Junio del 2014.

Toffler, Alvin (1970). *El Shock del Futuro*. Barcelona: España: Plaza y Janes, S. A., editores.

UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Paris: Francia.



Celso Enrique Cepeda
Rodríguez

CONSUMO DE ALCOHOL: IMPACTO EN EL DESARROLLO CEREBRAL DEL ADOLESCENTE

RESUMEN

El presente artículo profundiza sobre los peligros que implican el consumo de alcohol sobre la formación del cerebro cuando todavía se es un púber o adolescente y las repercusiones que puede tener en el mediano y largo plazo para la calidad de conexiones neuronales que se realicen.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo neuropsicológico, adolescencia, cerebro, desarrollo, mielinización.

ABSTRACT

This article goes in depth about subject of alcohol consumption dangers over brain formation when one is pubertal or adolescent and the consequences could be present in the medium term and the long term for neuronal connections quality to be made.

KEYWORDS

Neuropsychological development, adolescence, brain, development, myelinization.

Una de las etapas más complejas del desarrollo neuropsicológico del ser humano es la adolescencia. Este es un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, que abarca desde su inicio a los 13 años hasta su finalización a los 20. Es durante este periodo que se observan cambios en la conducta de los jóvenes tales como el aumento de la interacción social, la búsqueda de nuevas sensaciones, los conflictos existenciales, etc.

Si bien estas experiencias son importantes para desarrollar las habilidades y comportamientos necesarios para la vida adulta, a la vez puede predisponerlos a desarrollar conductas de riesgo y exponerlos a experimentar con sustancias psicoactivas que pueden detonar en una adicción.

La adolescencia es una fase única en el período de desarrollo del cerebro. Es allí donde se dan dos procesos principales para el desarrollo cerebral: el primero de ellos es el perfeccionamiento sináptico, que se refiere al perfeccionamiento de las sinapsis o conexiones entre las células cerebrales, lo que convierte al cerebro en un órgano más eficaz; y también se produce la mielinización de la materia blanca, donde los axones de las neuronas se cubren de mielina con lo que se logra que la

información se procese de manera más eficaz en el interior del cerebro. Si todo evoluciona normalmente durante la adolescencia, el cerebro gana eficacia en cuanto a transmisión de información con vistas a la madurez.

Actualmente en la práctica clínica podemos ver permanentemente que la incidencia del consumo abusivo de alcohol es cada vez más frecuente en adolescentes. Un informe de Devida presentado en el 2011 da cuenta de la gravedad del problema. Dicha institución realizó una encuesta a 57,850 escolares de secundaria de todo el país y encontró que la edad promedio de inicio en el consumo de licor es de 13 años. Infortunadamente el consumo de alcohol es socialmente aceptado por nuestra sociedad, e inclusive estimulado por algunos padres de familia que ven esta práctica como un rasgo de masculinidad o un paso a la adultez. No es raro entonces darse cuenta que el consumo de alcohol es el problema de consumo de sustancias que se ubica en primer lugar en nuestro medio, siendo la adicción que se desarrolla más rápido en los jóvenes y cuyas consecuencias se ven en poco tiempo después de haberse iniciado su ingesta.

A pesar de esto vemos frecuentemente que los padres y maestros, por desconocimiento o descuido, no perciben la gravedad del problema hasta que el consumo de alcohol se vuelve compulsivo, o deriva al consumo de otras sustancias (Marihuana, PBC, Clorhidrato de Cocaína, etc.).

La actitud frecuente de los padres es minimizar el problema tomándolo como “cosas de la juventud” o “travesuras”. Algunos padres refieren que ellos mismos inician en el consumo de alcohol a sus hijos, para que de esta manera “aprendan a tomar” permitiendo tácitamente esta costumbre. Un informe de Devida presentado en el 2011 da cuenta de la gravedad del problema.

Dicha institución realizó una encuesta a 57,850 escolares de secundaria de todo el país y encontró que la edad promedio de inicio en el consumo de licor es de 13 años. El alcohol está

en el primer lugar de las sustancias consumidas por los adolescentes en el Perú.

Hemos de aceptar que el alcohol es una industria cuyo producto es popular entre la población y mueve millones de dólares al año. Un ejemplo significativo es la región Puno que siendo una de las 5 regiones con mayor tasa de analfabetismo, consume un promedio de 900 mil cajas de cerveza cada mes, es decir 6 millones 600 mil litros del licor. También es necesario reconocer que las empresas productoras están tratando de limitar la venta a menores de edad con campañas como “+18”, pero que, a la luz de la incidencia del alcoholismo entre adolescentes, ha tenido relativos resultados.

Esto nos lleva a un problema más complejo aún: los adolescentes a causa de su poca capacidad adquisitiva tienden a consumir alcoholes destilados por su mayor graduación alcohólica (ron, pisco, vodka, etc.) prefiriéndolos a los alcoholes fermentados (cerveza, vino, etc.), puesto que los primeros embriagan al adolescente más rápidamente y el costo es menor.

Esto da paso a un aspecto siniestro del problema. El alcohol ilegal, por su bajo precio y mayor accesibilidad, es el más consumido por los adolescentes. Un estudio desarrollado por la consultora Euromonitor demostró que la venta de alcohol ilegal en el mercado asciende a US\$ 726.4 millones. Asimismo, 3 de cada 5 botellas de alcohol ilegal que se consumen en el país son adulteradas, lo que localmente se conoce como “trago bamba”, que supone graves riesgos para la salud ya que se adulteran las bebidas originales con alcohol barato u otras sustancias.

Enfrentar este problema representa un verdadero reto para la familia hoy en día. La sociedad y los medios de comunicación estimulan la idea en los adolescentes que la diversión está íntimamente ligada al consumo de alcohol y que esta sustancia es imprescindible para “pasarla bien”. La penetración ideológica en torno al alcohol no está dirigida a los adultos, pues estos

mayoritariamente tienen una personalidad ya definida, sino a los adolescentes que están en pleno proceso de desarrollo psicológico.

Veamos cómo afecta el alcohol al cerebro adolescente. Este, al estar en pleno desarrollo, se caracteriza por presentar una región cortical prefrontal más amplia, una mayor tasa de formación de células cerebrales nuevas y mielinización, aparte de una extensa reorganización en la inervación de algunos sistemas de neurotransmisores en regiones concretas del cerebro. Estos cambios neuromadurativos afectan sobre todo a estructuras límbicas y temporomediales, que son claves en el aprendizaje, la memoria y el procesamiento afectivo, y a regiones prefrontales, implicadas en lo que se conoce como funciones ejecutivas.

Es durante esta etapa que el rendimiento neurocognitivo en los adolescentes mejora en procesos como atención, velocidad de procesamiento o memoria, especialmente episódica. Con respecto a las funciones ejecutivas, durante la adolescencia se puede observar una mejora funcional en este ámbito; aspectos como la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio, la planificación o la toma de decisiones se van configurando de un modo similar al que persistirá en la adultez.

Estas funciones que están desarrollándose, son las más sensibles al consumo abusivo de alcohol, pues dependen de la integridad y correcto desarrollo de áreas cerebrales parcialmente inmaduras y sobre las que el alcohol ejerce su efecto tóxico en mayor medida. Además, la existencia de los cambios neuromadurativos en la neurotransmisión y la plasticidad neuronal hacen que el cerebro adolescente sea más vulnerable que el adulto a la presencia de cualquier agente tóxico.

Se ha demostrado también que la neurotoxicidad relacionada con el alcohol se produce en regiones implicadas en la memoria y el aprendizaje, como son el hipocampo y la región prefrontal.

Por ello, los adolescentes con altos índices de consumo concentrado en poco tiempo tendrán problemas en el medio escolar y también en la conducta ya que se ha constatado que se vuelven más agresivos.

Esta última característica sería un indicador relevante para explicar la proliferación de actividades violentas entre adolescentes como el pandillaje o el bullying, tan difundidas entre los adolescentes hoy en día. Esto adicional al inevitable fracaso escolar pues estas habilidades son necesarias para tener éxito en la actividad académica.

Así vemos que el cerebro adolescente es más vulnerable a los efectos neurotóxicos del alcohol y sus consecuencias a mediano y largo plazo determinan el desarrollo de tolerancia y posterior dependencia a la sustancia. Este consumo altera el desarrollo cerebral, condicionando significativamente el desempeño futuro en el ámbito educativo, laboral y social.

Es importante señalar entonces que los adolescentes que hacen uso abusivo del alcohol denotan rasgos de personalidad y carácter menos adaptable a diferencia de los abstemios. Además muestran comportamientos que son el resultado de sutiles alteraciones cerebrales que, aparte de ser permanentes, interferirán en su desempeño en la vida cotidiana, así como el probable fracaso en sus actividades académicas y profesionales.

Es durante la adolescencia donde se forma la autoconciencia de nosotros como individuos. Si los adolescentes acostumbran a beber alcohol para interactuar con el medio social, aprenderán a disfrutar de sí mismos en el mundo social solamente en presencia del alcohol. Así de adultos no se sentirán cómodos en situaciones sociales si no hay alcohol. Es por esto que es necesario que los adolescentes completen su desarrollo tanto neurológica como psicológicamente antes de beber alcohol, para evitar que sufran daños irreversibles en su desarrollo.

Como vemos entonces es solo durante la adolescencia que tenemos la oportunidad de favorecer un desarrollo cerebral normal. Durante este relativamente breve periodo de tiempo es necesario enseñar al joven las aptitudes que requerirán para manejarse solos, para asumir las responsabilidades de sus actos y para prepararse como ciudadanos eficientes. Esto podrá lograrse siempre y cuando se mantenga la integridad

de un órgano tan delicado como el cerebro. Ya adultos no es posible retroceder para cambiar o reparar los daños que se hayan hecho al mismo.

La adolescencia ocupa, por tanto, un papel preponderante a la hora de preparar a los ciudadanos tanto académicamente como para desarrollar las habilidades para desempeñarse como adultos felices y funcionales.

REFERENCIAS

- Lorenzo, P.; Ladero, J.; Leza, J.; Lizasoain, I. (2003). *Drogodependencias: Farmacología. Patología. Psicología. Legislación*. Madrid: Médica Panamericana.
- Fernandez, J.; Gutierrez, E.; Marina, P. (2002). *Actuaciones clínicas en trastornos adictivos (A.C.T.A.)*. Barcelona: Aula Médica.
- Stanton, M.; Todd, T. y Cols (2006). *Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas*. Barcelona: Gedisa.
- INPEC (2006). *Propuesta para la atención del uso disfuncional de sustancias psicoactivas*. Bogotá: INPEC.
- PRONAMA (2010). *Medición de la tasa de analfabetismo*. Perú: Ipsos APOYO Opinión y Mercado.
- Editor (12 de mayo, 2014). *Venta de alcohol ilegal en el Perú asciende a US\$ 726.4 millones*. Lima: Diario Gestión.
- Gutiérrez, C.; Contreras, H.; Trujillo, D.; Haro, E.; Ramos-Castillo, J. (2009). *Drogas ilegales en escolares de Lima y Callao: factores familiares asociados a su consumo*. Lima: An. Fac. med. V. 70, N° 4, dic.
- Rojas, M. y Cols (2013). *Abuso de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad familiar*. Lima: Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC).
- DEVIDA (2011). *III Estudio Nacional: Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria*. Lima: Autor.



Jorge Silva Merino

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

En este artículo se ha tratado de acercarnos al sentido y características que asume el concepto de calidad de la Educación. Para tal propósito, se hace un análisis previo del fenómeno educativo y su relación con los paradigmas; del mismo modo se incluye un ejemplo de los que puede ser la impugnación de paradigmas (revolución científica). Se incluye en el artículo el aspecto de la evaluación de la calidad educativa.

Finalmente, presentamos algunas ideas de ERIC CALCAGNO, Profesor de la Universidad de Buenos Aires, que consideramos apropiadas para trazar el perfil de una educación de calidad.

PALABRAS CLAVE

Educación, calidad, evaluación.

ABSTRACT

In this article, it is training to be close of sense and features that take up of quality education concept. To such purpose, an analysis is made previous of education phenomenon and its relation with paradigms (scientific revolution). Education quality evaluation is include in the article.

Finally, we present some ideas from ERIC CALCAGNO, a Buenos Aires University Teacher, which we consider appropriates for desinging a quality of education profile.

KEYWORDS

Education, quality, evaluation.

INTRODUCCIÓN

Antes de abordar el tema complejo de la calidad de la educación, tratemos de acercarnos al concepto de educación. Desde nuestros años de formación universitaria supimos identificar la educación como fenómeno social, es decir, como acontecimiento que puede verificarse en un espacio y en un tiempo determinado.

Claro que otra pregunta surge de inmediato es ¿en qué consiste ese acontecimiento o fenómeno? Por supuesto, no podemos responder esta pregunta sin precisar qué elementos intervienen en el proceso.

Trataremos de ilustrar el fenómeno educativo con un ejemplo. Cuando

vemos un programa de televisión, por lo menos, descubrimos tres elementos básicos: 1) El emisor (que puede o no ser el creador de lo que se transmite; 2) el receptor, que somos todos los que vemos el programa, y 3) el contenido y el propósito de lo que se transmite.

El contenido, lo mismo que el propósito que se pretende, lo determina alguien que tiene poder y autoridad para aprobar el contenido y el uso del medio en que se transmite el contenido (Televisión). Este es uno de los muchos ejemplos que podemos dar sobre el fenómeno educativo; los escenarios pueden ser diversos: la familia, la institución educativa, la calle, los vehículos, el centro de trabajo, la universidad, etc. En cualquier caso, siempre hay alguien que decide lo que se va a transmitir en el acto (fenómeno educativo).

El escenario por excelencia del fenómeno educativo ha sido el hogar familiar y los padres decidían lo que se debía o no transmitir. Esta situación ha cambiado sensiblemente con la creciente y dominante presencia de la televisión primero y luego del Internet. ¿Cómo competir con estos dos medios que se valen del movimiento, el color, la velocidad y amplitud de las imágenes, lo mismo que el almacén y la repetición ilimitada del contenido que se transmite?

Tanto la institución educativa, a través de los profesores, como los padres de familia, tendrán que aprender, muy rápido a convivir con estas tecnologías, para impedir que trunquen su papel de medios por el de rectores del fenómeno educativo.

Las tecnologías de la información cuyo avance más impactante se ha verificado a finales del siglo anterior y principios de siglo XXI, es probable que sea causa o, por lo menos, variable gravitante de un nuevo modelo de hijo, alumno, de profesor y de padre.

Si ensayamos el concepto de educación como un proceso dinámico de transmisión de la cultura

como lo sostiene Gastón Mialaret (1984) en su Diccionario de Ciencias de la Educación. Transmisión de la cultura que se da entre padres - hijos - padres, porque el fenómeno educativo no asume como antes, solo la dirección padre → hijo, sino que hoy, con mucha frecuencia, es a la inversa; así como también entre profesor → alumno o alumno → profesor.

El fenómeno educativo se vuelve más complejo y su impacto es impredecible como desconocida la fuente que aprueba los contenidos que se transmiten y los propósitos que animan a los que deciden cuándo y qué transmitir.

Los modelos o paradigmas educativos propuestos por los científicos de la educación, exigen mucho esfuerzo y compromiso social de las autoridades educacionales para adecuarlos a la realidad nacional, no como consecuencia de la autoridad transitoria de la que están investidos, sino conscientes de que el fenómeno educativo, complejo y dinámico, requiere ajustes periódicos.

Los países han tenido cambios de paradigmas teóricos que no se han plasmado en realizaciones integrales, sólo han devenido en ensayos parciales y, finalmente, fueron abandonados.

Aclaremos que el fenómeno educativo no consiste en la mera transmisión pasiva de la cultura; pues de aceptarlo estaríamos retrocediendo a épocas históricas ya superadas. La transmisión del contenido cultural, seleccionado por las autoridades competentes con participación de profesores y padres de familia, debe responder al modelo de persona que se pretende formar, a los valores y a los principios, articulados en la visión, misión y modelo educativo, inspirado en la Carta Magna, entendida como la respuesta básica a la estructura social y política que se aspira alcanzar.

La Calidad de la Educación y los Paradigmas

En este marco, entendemos la calidad como un modelo o arquetipo a ser logrado. De allí la

exigencia de que, previo a cualquier reforma, se definan la dirección y características del modelo, el cual no sólo debe surgir por canales legales sino, lo que es igualmente importante, ganar legitimidad nacional, por los principios que sustentan al modelo y estructuración de factores que reflejan los distintos actores, escenarios y perspectivas de la realidad nacional sostenible.

Otro ejemplo: el comportamiento de una sociedad será un comportamiento de calidad democrática si ese comportamiento revela características de lo que es una sociedad democrática.

De otro lado, hay quienes sostienen como J. González G. (2004), en su obra “Los paradigmas de la calidad educativa”, que calidad es la medida en que algo se aproxima al producto ideal definido históricamente como una realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece. El ejemplo que se nos ocurre sería el de Acreditación de una Universidad. Así, podríamos afirmar (juicio de valor) que una Universidad es de calidad en la medida que esa Universidad concreta se aproxima al producto ideal definido históricamente como realización óptima, cuyos alcances y características están comprendidas en la Ley y en sus Estatutos.

El paradigma o ideal no es estático, es estructurado por las comunidades científicas y filosóficas correspondientes, en virtud de un estudio serio de la evolución del contexto social, económico y cultural, y es asumido cuando alcanza legitimidad social.

Los paradigmas fueron creados por científicos e intelectuales sin la esperanza de configurar dogmas intocables, más por el contrario, exigen reflexión, contraste de opiniones y reformulación sustentada.

Thomas S. Kuhn (1985), en su obra cumbre: “La Estructura de las Revoluciones Científicas”, nos deja una idea de lo que representa un Paradigma: “en su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su

significado me ha permitido apropiarme de la palabra `paradigma’...agrega Kuhn en la página 51 del libro citado, en gramática, por ejemplo, “amo, amas, amat” es un paradigma, debido a que muestra el patrón o modelo que debe utilizarse para conjugar gran número de otros verbos latinos, v. gr.: para producir “laudo, laudas, laudat”.

La idea general de paradigma como la estructura conceptual elaborada por determinadas comunidades científicas para abordar y resolver problemas, es la que más se acomoda al análisis y tratamiento del fenómeno educativo. No es, sin embargo, un modelo o patrón de validez indefinida, por el contrario, las comunidades científicas en base al estudio de la realidad y de la evaluación de los paradigmas pueden cuestionarlos cuando ya no responden a dicha realidad (a este cuestionamiento de paradigmas Kuhn llama revolución científica), lo cual da lugar al surgimiento de nuevos paradigmas.

Algo de lo expresado por Kuhn lo encontramos en el cuestionamiento que hace Pedro Ortiz Cabanillas (2009) en su obra “Educación de la personalidad” cuando se pregunta “de qué manera han contribuido en nuestra formación personal el psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo, sino han sido para acentuar la falta no sólo de productividad y de capacidad de control y dirección”, agrega Ortiz diciendo: “¿acaso no hemos copiado las formas más groseras de hipersexualidad?, ¿acaso no somos cuidadosos de las formas de actuar que encubren nuestra informalidad y falta de contenidos?, ¿acaso no se incrementa cada vez más nuestro tiempo de diversión y de las formas de “pasarla bien” en la ociosidad?, ¿acaso no hemos privilegiado la politiquería y la corrupción en detrimento de la acción política que siempre debió ser esencialmente ética?

Ortiz Cabanillas, luego de criticar a la educación basada en paradigmas exclusivamente tecnológicos, sostiene en las páginas 34 y 35 de su citada obra, que se debe propender a la

formación integral de la personalidad sustentada en una teoría ética, que el mismo se encarga de sistematizarla en los niveles siguientes:

1. “Una teoría ética filosófica que propugne un modelo de sociedad cabalmente moral, basada en una concepción del hombre acorde con su condición de ser vivo superior”.
2. “Una ética científico-social que explique la historia de la inmoralidad y la eficacia de los proyectos teóricos propuestos para la transformación moral de la sociedad, sobre la base de las aspiraciones máximas de solidaridad, libertad y justicia”.
3. “Una ética como tecnología social para el diseño de estrategias educacionales orientadas a la formación moral de la conciencia, con la finalidad de que la persona llegue a ser realmente digna, autónoma e íntegra”.

Aprender a pensar y calidad educativa

Tal vez el aprender a pensar sea uno de los objetivos centrales de todo proceso educativo; si no se logra, se olvida que el hombre puede llegar a ser un manipulador de medios, pero no una personalidad pensante. Flórez Ramiro (1991) en su obra “Razón Educativa”, reflexiona de la manera siguiente; “Lo difícil, aunque a la vez lo único fructuoso, es aprender a pensar... El equívoco que hay que resolver es el de creer que pensar es seguir una sola vía, es decir, la que ha llevado al pensamiento a ocuparse con la ciencia y con la técnica como ramas desgajadas del árbol del filosofar, y que sin embargo en ellas ya no pueda ejercitarse el pensar...” (p. 113).

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Entendemos a la evaluación como los juicios de valor que surgen de comparar un objeto, proceso, competencia, rendimiento académico,

sistema educativo, sistema formativo, etc., con determinados criterios de valor o de calidad, a fin de tomar decisiones generales o procesales, en el marco del paradigma que sustenta el sistema educativo como un todo o de sus partes.

En este sentido, la calidad se ha entendido como la correspondencia entre hacer algo y lo que ese algo es. Por ejemplo, el niño tendrá una lectura de calidad si el acto de leer a su cargo responde a las características propias de una lectura de calidad.

En el proceso de evaluación de la calidad de la educación y en el marco de los ejes de evaluación que desarrollaron A. Medina Rivilla A. y María Luisa Sevillano García (1997), hay que distinguir el objeto de la evaluación, los extremos descriptivos, los referentes normativos y la calidad de la toma de las decisiones.

Cuando nos referimos al objeto de la evaluación estamos pensando en una variedad de posibilidades, por ejemplo: podemos evaluar la calidad de algo material como las características funcionales de un ordenador o computador; la calidad de las copias o impresiones de una impresora; la calidad de una biblioteca; la calidad del campus de una universidad, etc.; también podemos evaluar la calidad de la gestión institucional, el ordenamiento organizativo.

En el orden personal podemos evaluar la eficiencia personal de dirección institucional; la calidad de las competencias laborales o profesionales; la calidad del rendimiento académico de los estudiantes o de las competencias pedagógicas de los docentes, etc.

Para evaluar la calidad de la educación necesitamos considerar los extremos descriptivos, así, en algunos casos se tendrá que recurrir a la medición y en otros al polo opuesto de la estimación. Se puede medir el porcentaje de asistencias de un estudiante a sus labores académicas; también puede medirse la velocidad

de un estudiante en su capacidad de lectura o el número de errores en la pronunciación de las palabras.

De otro lado, habrá aspectos que no se pueden medir tales como el espíritu crítico, la sensibilidad humana, la solidaridad social o la coherencia del comportamiento personal, entonces hay que recurrir al polo opuesto de la estimación o apreciación que, desde luego su falta de precisión en el juicio evaluativo se compensará largamente, con la finura cualitativa.

La medición y la apreciación nos ofrecerán información sobre el objeto que se evalúa con tanta validez y confiabilidad como válidos y confiables resulten los instrumentos de extracción de información.

Los referentes normativos pueden, igualmente, asumir dos extremos: de un lado se puede evaluar con referencia estadística, es decir, comparar el nivel de aprendizaje de un determinado estudiante con el promedio de calificaciones del grupo al que pertenece.

El otro extremo sería evaluar con referencia a un determinado criterio, es decir, aquí la comprobación del rendimiento académico de un estudiante se hace respecto de un determinado nivel y características propias de una disciplina o proyecto de aprendizaje.

El estudiante no mirará el rendimiento de su grupo sino a la evolución del ritmo de su propio progreso personal y las exigencias de la disciplina o del proyecto, como criterio de evaluación.

Finalmente, la toma de decisiones que algunos autores y docentes no consideran parte de la evaluación propiamente dicha, sino del proceso educativo en su conjunto, consistiría en las decisiones que adopta el docente para regular el proceso de enseñanza aprendizaje y motivar el rendimiento responsable del estudiante. Cumple, de esta manera, una función retroalimentadora.

La evaluación así diseñada puede contribuir al logro progresivo y sustentado de la calidad educativa, sobretodo aquella evaluación en base a criterio, en la cual cada estudiante tiene su propio reto, incrementar su aprendizaje, sin tener que compararse con sus pares, sino consigo mismo, con lo cual estaría educando su autodeterminación y su autoevaluación.

Conclusiones

A modo de corolario o de conclusiones listamos algunas ideas para lo que puede ser el perfil de una educación de calidad, propuesto por Eric Calcagno (Profesor de la Universidad de Buenos Aires):

1. Lograr una formación como persona total, desde sus intereses, su singularidad y autonomía, su aceptación y autoestima.
2. Aceptar la formación permanente como una línea constante y progresiva que vincule en forma dinámica el conocimiento, la experiencia y la autoformación.
3. Tener una actitud crítica sobre su acción, de forma reflexiva y siempre abierta al cambio.
4. Abordar permanentemente nuevos contenidos, conceptos y teorías de las ciencias y temáticas que deban enseñar, atendiendo a la integración dinámica que se da hoy entre las disciplinas.
5. Estar preparado para decodificar, filtrar e interpretar la multiplicidad de mensajes que se reciben por los diferentes medios de comunicación.
6. Entablar una relación pedagógica basada en el diálogo franco y transparente y en el respeto mutuo, con disposición y habilidad para administrar las tensiones, los conflictos y los momentos de armonía.

7. Investigar otros modelos o paradigmas de aprendizaje, saber cómo se “aprende a comprender”, reconocer cuándo no se aprende, modificar si son necesarios los esquemas adquiridos durante su formación inicial, apoyándose en fundamentos teóricos, que deberá integrar dinámicamente con sus saberes previos.
8. Estar abierto a los aportes de la educación no formal, a la vida cultural de la comunidad donde está inserto su centro educativo; siendo permeable al impacto de los valores predominantes del entorno social económico y religioso, frente a lo cual el proceso educativo debe enfatizar las fortalezas y propiciar la superación de sus debilidades, cuando éstas resulten esenciales para el desarrollo humano y de la sociedad.

REFERENCIAS

- Calcagno, E. (2001). *Apuntes sobre ideas educacionales para el siglo XXI*. Manuscrito inédito preparado por J. Silva M. Perú: UNIFÉ.
- Flórez, R. (1991). *Razón Educativa*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- González, J. y otros (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de América Latina, A. C.
- Kuhn, T. S. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, R. y Sevillano, G. L. (1997). *Didáctica - El Currículum: Fundamentos, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: Impresa Ediciones.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos - Tau, S. A. Ediciones.
- Ortiz, P. (2009). *Educación y formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.



Mariella Victoria
Mendoza Carrasco

PEDAGOGÍA CLÍNICA – HOSPITALARIA. ATENCIÓN AL ALUMNO – PACIENTE CON N. E. E. TRANSITORIAS

RESUMEN

La salud relacionada con la educación es un tema importante hoy en día, la rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, atiende al niño paciente de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas por la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece.

PALABRAS CLAVE

Alumno, paciente, pedagogía hospitalaria, aprendizaje, continuo.

ABSTRACT

Nowadays, health related with education is an important subject, the distinguishing area of pedagogy that is in charge of sick or hospitalize child education, take care the patient child so that hi/her holds up neither his/her personal development nor his/her learning, at the same time it trays to taking care to psychological and social needs generated by the hospitalization and whit the specific sickness hi/her suffers.

KEYWORDS

Student, patient, hospital pedagogy, learning, constant.

La Pedagogía Hospitalaria busca normalizar la vida del niño en proceso de enfermedad, cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el paciente hospitalizado, para que prosiga con su aprendizaje cultural y formativo, y sea capaz de hacer frente a su enfermedad insistiéndolo en el cuidado personal y de la salud psíquica. Hoy en día se debate mucho sobre la calidad de la educación, pero nadie dice cómo es que se va a lograr llegar a esto, descuidando un área importante como es, la de Salud y pedagogía hospitalaria en nuestro país, donde no se da de manera general e integral con una atención educativa dentro de los hospitales a nuestros niños y jóvenes a nivel nacional.

Según el primer Informe Global de Enfermedades no Transmisibles de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2008 murieron 36,1 millones de personas. Las enfermedades crónicas son la principal causa de muerte en todos los países de las Américas, dice la OMS. Muchos países en América Latina, se encuentran dentro de procesos de transición social muy complejos lo cual como consecuencia genera nuevos retos y desafíos. Los problemas sociales tales como la mortalidad infantil, enfermedades y la deserción escolar generan conflictos en el país desde lo educativo hasta lo económico, no hay que olvidar que el principal factor que no habla sobre el desarrollo de un país es la educación. Es por ello que el ofrecerle a los niños y los adolescentes oportunidades educativas es muy importante como búsqueda de una mejora del desarrollo de nuestro país.

Las primeras “Aulas hospitalarias” tienen su origen en Francia, a finales de la Primera Guerra Mundial, resultado de políticas que pretendían proteger la salud de los niños. Sin embargo, no es sino hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, que se consolidan las primeras aulas en Francia con el “decreto del 23 de julio de 1965, por lo que se obliga a dar atención escolar a los niños y adolescentes atendidos en los establecimientos sanitarios especializados” (Guillén & Mejía, 2002, p. 27). Después de este decreto se comienza la actuación de pedagogos hospitalarios en pro de los niños con enfermedad en diferentes partes del mundo. Posteriormente se detecta las necesidades escolares de los pacientes pediátricos impedidos para asistir a escuelas convencionales, propicia las condiciones para el aprendizaje y con ello su ejercicio del derecho a la educación y a su vez a la salud, de manera simultánea, en espacios antes exclusivos para la medicina, con docentes calificados contribuyendo en los procesos de aprendizaje de los alumnos que se encuentran internados o en tratamientos médicos prolongados; en un trabajo colaborativo, con el afán de favorecer un ambiente de desarrollo integral del niño, donde el alumno que se encuentra en situación de hospitalización continúe su educación básica.

A la actualidad en el Perú estamos ante una sociedad en la que las enfermedades no respetan edades, tanto niños, así como jóvenes y adultos se encuentran propensos a contraer cualquier tipo de enfermedad que por una u otra causa sufren diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones, o diversas situaciones en enfermedades degenerativas, inmunológicas y terminales, con una mayor incidencia entre ellos como es el cáncer infantil, con una duración larga en la hospitalización; esto ha generado que se originen grupos de poblaciones de niños y adolescentes que gradualmente van abandonando la educación formal; por lo tanto la carencia de un sistema educativo para atender las necesidades de este grupo genera y provoca graves retrasos escolares, y una exclusión educativa y social.

Hoy en día en dos hospitales de nuestra capital se pueden atender a los niños y adolescentes en las Aulas Hospitalarias propuestas por un grupo de maestras y asistentes educativos voluntarios interesados en la Pedagogía Hospitalaria, quienes con mucho empeño, dedicación y vocación de servicio, dieron apertura a dichas aulas que disponen de servicios pediátricos permanentes y que atienden a los niños y jóvenes hospitalizados en las necesidades educativas de acuerdo con las características y el estado clínico de cada caso.

La salud relacionada con la educación es un tema importante hoy en día, por lo que el ámbito educativo no estatal, por medio de la Asociación Educativa “Aprendo Contigo” sin fin de lucro ha realizado un programa de educación continua alternativa de Pedagogía Hospitalaria dentro de algunos Hospitales de Lima, para niños y adolescente con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, con enfermedades agudas y crónicas, y de hospitalizaciones de larga y corta duración, esto con el fin de evitar el rezago y la deserción educativa de los alumnos pacientes, ya que al querer reingresar a su escuela de origen, no tienen la posibilidad de reintegrarse por no haber continuado con el proceso educativo por largo tiempo y se genera en ellos una gran desfase educativa por el largo periodo de internamiento en los nosocomios de atención a la salud.

La pedagogía hospitalaria es un ámbito de la pedagogía social, aquella rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no retrase su desarrollo personal ni en sus aprendizajes. El Programa de Pedagogía Hospitalaria favorece la continuidad de los procesos de aprendizaje de alumnos en condición de enfermedad internos en nosocomios de salud, y de esta manera disminuir el rezago y la deserción escolar en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. A la vez procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que se padece.

La Escuela Hospitalaria representa una alternativa educativa en el contexto hospitalario, basada en los principios de atención a la diversidad con equidad; con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos con relación a la función educativa y respondiendo a que la “Educación es para todos”. Por lo tanto, es un derecho de todo ciudadano acceder al servicio educativo sea la condición en la que se encuentre.

La finalidad de la pedagogía hospitalaria es mantener la calidad de vida de los niños que tienen una enfermedad a partir de la atención educativa en un hospital. El programa de pedagogía hospitalaria, orienta sus acciones a la atención de la población de educación básica en condición de hospitalización, desde tres líneas estratégicas: el apoyo a la intervención educativa, atención a la familia del paciente y la investigación pedagógica - hospitalaria.

El apoyo a la intervención educativa para los alumnos-pacientes, se da por medio de talleres y cursos de capacitación docente, así como la generación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, ambas acciones encaminadas a la mejora en la calidad del servicio educativo que se imparte. Es aquí donde se diseñan estrategias de atención, planeación, intervención y seguimiento al logro académico de los alumnos.

La investigación se da mediante iniciativas de estudio de los diversos contextos en que opera el servicio educativo dentro de los hospitales, así como de las características de la población, con el fin de dar una respuesta diversificada, pertinente y eficaz; y generar planes de desarrollo que permitan la formación de nuevos profesionales en la materia y la documentación de la experiencia fundamentada teóricamente, a través de ediciones especializadas a disposición.

La atención a la familia del paciente se imparte mediante talleres de información de patologías y enfermedades, cuidado del paciente, atención y soporte emocional según la especialización

del área de piso o el nosocomio de salud; se vela a su vez por los mismos padres de familia para que estén ocupados con talleres manuales y recreativos durante los periodos de cuidado de su niño o adolescente paciente.

Tristemente hoy en día, es escaso el reconocimiento y atención que se le otorga a la educación dentro de las instituciones de salud, es por esto que se tomó la decisión de elaborar un programa pedagógico de aulas hospitalarias para favorecer la continuidad de los procesos de aprendizaje de alumnos en condición hospitalaria, para disminuir el rezago y la deserción escolar. Esto con el fin de seguir una metodología basada en los tres actores principales de la educación: maestro, alumno y padres de familia. Además, de beneficiar al pedagogo hospitalario que será el encargado de aplicar las actividades del programa y malla curricular. Por lo que la implementación del programa de actividades, busca potenciar el desarrollo de competencias a través de una propuesta metodológica dirigida a grupos multigrado, mediante proyectos de aula y unidades de trabajo, con recursos del arte, del juego y el uso de las nuevas tecnologías; así como, generar estrategias de intervención educativa, materiales de apoyo e instrumentos de seguimiento al desempeño, a partir de adecuaciones, basadas en los planes y programas de estudio vigentes; propiciando el desarrollo de competencias docentes hospitalarias, a través de la aplicación y acompañamiento del programa de actividades.

De la misma forma es muy importante atender el derecho que todo paciente tiene de recibir una buena educación, incluso cuando sea necesaria su hospitalización, en la que pueda encontrar un espacio confortable en donde pueda relacionarse con otros niños con los que comparte sus propias experiencias.

Se tiene muy presente que una de las finalidades de las Aulas Hospitalarias es la de ofrecer al alumno un lugar donde poder continuar el desarrollo normal de sus actividades escolares

y esto lo logrará con apoyo de las pedagogas hospitalarias y asistentes educativas basadas en la aplicación del programa de actividades que estarán a su disposición. Se busca que con este programa, reconocido por el Ministerio de Educación del Perú, mediante un decreto directoral oficial, se llegue a cumplir con los tres niveles de la educación (enseñar, educar y formar), ya que es importante que las actividades no solo sean como medio de recreación sino que mediante estas el niño pueda llegar a adquirir conocimientos o reforzar los que en la escuela se les enseñan.

Parte importante de este Programa de pedagogía hospitalaria, es que cada una de las actividades están pensadas para los diferentes niveles educativos, esto nos habla de una diversidad enorme; sin embargo, es indispensable, poder ofrecerle al niño un espacio donde se familiarice con él y lo haga suyo, mostrarle lo que puede hacer y lo que no, respetar su identidad, dejar que se exprese y se comuniquen, brindarle técnicas de distracción y relajación, propiciar el juego cooperativo y respetar el juego individualizado, proporcionar bienestar y cariño, desarrollar estrategias de esfuerzo positivo y mostrar un estilo asertivo de comunicación.

Objetivos de la Pedagogía Hospitalaria

- › Constituir una alternativa pedagógica que garantice el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de nivel básico con padecimientos crónico degenerativos, o en tratamientos prolongados en instituciones del sector salud, impedidos en sus oportunidades de ingreso o continuidad en el Sistema Educativo Nacional, con un enfoque de inclusión y equidad.
- › Ofrecer la oportunidad de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de estudios a los alumnos en condición hospitalaria que se han visto en la necesidad de abandonar sus estudios o no han tenido acceso al sistema educativo, buscando el bienestar y la continuidad escolar, en la que el niño por medio de las actividades, se sienta bien a nivel emocional y social.
- › Desarrollar conjunto de acciones necesarias para que los niños no se desconecten de su entorno ni se vea mermado su desarrollo afectivo y social.
- › Dar continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos en condición hospitalaria, a través de una modalidad escolarizada apoyada en tutorías de tipo individual o grupal, según el caso.
- › Potenciar el desarrollo de competencias a través de una propuesta metodológica dirigida a grupos multigrado; mediante proyectos de aula y unidades de trabajo, con recursos del arte, el juego y el uso de las nuevas tecnologías.
- › Generar estrategias de intervención educativa, materiales de apoyo e instrumentos de seguimiento al desempeño, a partir de adecuaciones curriculares al contexto hospitalario, basadas en los planes y programas de estudio vigentes.
- › Propiciar el desarrollo de competencias docentes hospitalarias, a través de programas de capacitación y acompañamiento.
- › Implementar aulas hospitalarias dinámicas.
- › Proporcionar respuesta a las necesidades específicas del alumno, tanto en lo emocional como en lo educativo, normalizando al niño como escolar, y mejorando la calidad educativa en periodos largos de convalecencia.
- › Atender a la población infantil que ingresa por periodos largos a los hospitales, continuando con su proceso escolar.
- › Atender las necesidades de aprendizaje y la problemática específica de situación excepcional del niño paciente.

- › Promover los derechos educativos de los niños pacientes en situación de enfermedad, brindando una atención psico-educativa gratuita a los niños hospitalizados y a los padres o tutores.
 - › Apoyar emocionalmente al niño y su familia, disminuir la ansiedad, mejorar su adaptación hospitalaria.
 - › Proporcionar flexibilidad y adaptación a las necesidades de los niños pacientes, permitiendo que el niño se mejore y que pueda continuar con una vida de forma normal.
 - › Prevenir los eventuales efectos negativos de la hospitalización en los niños, ya que se ha visto que constituye un apoyo social y psicológico esencial para su recuperación.
 - › Brindar a los niños un espacio diferente, asimismo garantizarle al niño una educación mediante materiales adaptados y el uso de la tecnología que le ayuda a cambiar de espacio a pesar de seguir en la habitación del hospital.
 - › Entregar una educación compensatoria a escolares hospitalizados o en tratamiento ambulatorio que tiene como objetivo compensar la desigualdad educativa.
- › Integración socio afectiva.
 - › Conocimiento de la propia enfermedad.
 - › Romper con el aislamiento y aburrimiento del niño paciente.
 - › Proceso de atención psicosocial.
 - › Compensar la desigualdad educativa.
 - › Continuidad al proceso escolar.
 - › Equilibrio emocional.
 - › Brindar espacio diferente.
 - › Socialización y comunicación constante con el alumno paciente y su familia.

Objetivos Específicos de la Pedagogía hospitalaria

- › Mejorar la calidad de vida del alumno paciente.
- › Humanización en la atención hospitalaria.
- › Contribución al desarrollo integral del niño con salud disminuida.
- › Paliar los efectos negativos de la hospitalización.
- › Utilización productiva del tiempo libre.

¿Cómo se desarrolla la pedagogía hospitalaria?

La pedagogía hospitalaria, tal como se concibe en la actualidad, se desarrolla mediante la acción de profesionales de la educación y de diferentes disciplinas, cuyas funciones se articulan para alcanzar un objetivo común que es el bienestar y la calidad de vida de las personas hospitalizadas. Dicha acción profesional debe planificarse teniendo en cuenta los cambios actuales respecto al modelo asistencial, la realidad social, a las necesidades de la persona con enfermedad y al modelo educativo.

Según Verónica Violant, la pedagogía hospitalaria aporta beneficios educativos a los educandos, pero más allá de esto, el objetivo es el bienestar y la calidad de vida de los pacientes-alumnos, para lo cual es indispensable una actuación por parte del profesional de la educación, que sea oportuna, eficiente y eficaz, ya que tendrá que planear conforme a la realidad social y a las necesidades del niño.

Desde esta perspectiva el valor de la educación se potencia en los hospitales ya que la pedagogía hospitalaria “se constituye en una de las únicas posibilidades del niño para recuperar su estructura de equilibrio en un espacio que le es propio” (Cardone & Monsalve, 2010, p. 31).

Por tanto, la pedagogía hospitalaria es una nueva manera de enseñar y de vivir el proceso educativo, ya que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Algunos de sus principales objetivos son: evitar la exclusión escolar de quienes se encuentren en situación de salud disminuida, especialmente los niños,

niñas y adolescentes en edad escolar, así como prepararlos para su reinserción en la escuela de proveniencia. Todo con el fin de favorecer el desarrollo motriz, social, afectivo y cognitivo de los pacientes y mejorar significativamente su calidad de vida (Cardone & Monsalve, 2010, p. 56).

REFERENCIAS

- Cardone, P. & Monsalve, C. (2010). *Pedagogía hospitalaria. Una propuesta educativa*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagogía Experimental Libertador. España.
- Guillén, M. y Mejía, Á. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias*. Madrid: Narcea.
- González-S. y Polaino (1991). *La pedagogía hospitalaria en la actualidad. Actividad educativa en ambientes clínicos*. Madrid: Narcea.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Pamplona: Eunate.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención*. Madrid: Narcea.
- Polaino-Lorente, A. & Lizasoáin, O. (1992). *La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador*. Madrid: Psicothema.
- Violant, V. (2010). *Perfil profesional del investigador*. Paper presented at the Primer Congreso Latinoamericano y de El Caribe, La pedagogía hospitalaria hoy contextos políticas y formación profesional. México, D. F.



Manuel Arboccó
De los Heros

REFLEXIONES PSICOLÓGICAS SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD PERUANA ACTUAL

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta un conjunto de reflexiones psicológicas y sociológicas en torno a los temas de educación, familia, docencia y sociedad. La tarea de la educación humanista y de calidad en un contexto difícil y complejo como el actual pero que creemos no nos debe paralizar ni desmoralizar sino más bien forzar a encontrar formas diversas para revertir o mejorar en lo posible la realidad educativa nacional.

PALABRAS CLAVES

Educación, constructivismo, humanismo, docencia, valores.

ABSTRACT

In the following article a group of psychological and sociological reflections about education, family, teaching and society subject. We believe that quality and humanist education task in a complex and difficult context as the current must not paralyze us or demoralize, but rather, force us to find many ways to revert or improve the national education reality as can be possible.

KEYWORDS

Education, constructivism, humanism, teaching, values.

I.

La forma de educar indudablemente ha cambiado. Antes predominaba una educación vertical, que exaltaba la memorización y la reproducción casi mecánica de contenidos, donde el alumno era un sujeto recipiente de toda la “sapiencia” que el profesor pudiera brindarle. El tiempo pasó y llegaron los cambios (aunque no todo cambio siempre es mejor), ahora había que escuchar al alumno, pero cuidado, formulamos una primera pregunta, ¿el alumno promedio de los años 40, 50, 60 es igual al alumno promedio de principios del siglo XXI?

Vivimos una época donde los valores no se practican o mejor dicho hay una alteración de valores. Así, lo inadecuado, lo improductivo, lo chabacano, pasa a ser adecuado, normal, bueno, con el absurdo criterio de normalidad “*si todos lo hacen*”. Muchos muchachos no saben de donde vienen ni hacia donde van. Ya no se lee como antes, ya muy pocos “se queman las pestañas” y valoran el estudio como lo que es, una oportunidad. Ahora nos hemos acostumbrado, en esta sociedad informática y digital, a apretar un botón, a hacer un *click* para conseguir todo fácil y rápido. Fácil y rápido, algo distante a lo que consiste el verdadero conocimiento y la cultura.

Nos hemos acostumbrado a los exámenes objetivos y rápidos (rápidos de rendir, rápidos de calificar), casi no existe la

introversión, el análisis profundo, vivimos una franca política de extraversion y, la reflexión, la vida interior, el ensimismamiento, se ven reducidos o simplemente brillan por su ausencia. El alumno promedio actual siempre espera alguna ayuda externa o suelta las riendas de su educación y de su vida y lo deja todo al azar, al destino, a la “suerte”. Caso contrario, emplea el viejo mecanismo psicológico de la proyección: “el profesor me jaló...”, incluso con el apoyo de sus padres: “el colegio no es bueno...”, “los profesores no lo comprenden...”

Nos parece un error satanizar la enseñanza pasada, cayendo en la idea que todo lo nuevo es mejor. Tampoco se trata de bendecir la enseñanza actual, sino de sacar del pasado lo que sirva y lo que no, dejarse de lado, superarlo. Nunca será buena una educación que únicamente nos haga acumular y acumular información para luego repetirla y volcarla en una evaluación escrita que se supone indicará cuánto hemos aprendido. Pero la clase, y esto a veces lo olvidan o lo confunden algunos docentes, la clase debe dirigirla el MAESTRO. Creemos que él debe enseñar, mostrar, dirigir, incentivar, informar. Enseñar en lo teórico y para lo práctico. Por experiencia propia como alumno en la universidad, seguramente con la idea de una educación democrática hemos visto como éramos los propios alumnos los que “realizábamos” la clase y desarrollábamos todos los temas, sobre todo cuando el tiempo para desarrollar un sílabo es corto y el profesor casi no participa. Para tal caso no me matriculo ni asisto a clases y soy un autodidacta, total ¿cuál es la diferencia? (de pronto que como autodidacta no obtengo un diploma que certifique que domino una disciplina).

Obviamente hay claras diferencias entre los estudiantes. Así como claras diferencias entre los docentes. Aulas donde la presencia del profesor como guía pasará desapercibida ya que los muchachos tienen mucho interés, estarán muy motivados a trabajar y a participar: son los buenos alumnos. Pero la realidad nos lleva

a ver el otro lado de la moneda. Están también los salones con alumnos indisciplinados, desmotivados, con desamparo aprendido, con escasa capacidad intelectual, con problemas de personalidad, con familias disfuncionales detrás, inclusive con consumos de alcohol y drogas, o hasta mini delincuentes y no es exageración. Es con este tipo de alumnado, y no con el primero, donde cabe la pregunta ¿qué podemos hacer por ellos?, ¿cómo enseñarles? (y no solo una materia, sino como enseñarles de qué va la vida), ¿cómo generar el clima del aula?

II.

Actualmente no queda duda de la diversidad de inteligencias. Ya no es válido decir, “fulanito tiene un C. I. (coeficiente intelectual) de tanto y por eso es muy inteligente”, o caso contrario “su C. I. es bajo por lo que no posee inteligencia y es un inútil”, “no esperemos nada bueno de él”. Existe una inteligencia general o factor “g” como la llamara el psicólogo inglés Charles Spearman pero también una variedad de especialidades. El ya famoso psicólogo norteamericano Howard Gardner en su libro *Mentes Creativas* (1993), expone lo que considera tipos distintos de inteligencia (inicialmente menciona siete para luego hablar de la octava, la llamada inteligencia naturalista) no sin antes indicar que inclusive esta clasificación es limitada y coloca como vívido ejemplo para cada caso a un personaje de talla prócer. Así:

- Sigmund Freud: inteligencia lingüístico-intrapersonal.
- Albert Einstein: inteligencia lógico-matemática.
- Pablo Picasso: inteligencia visual-espacial.
- Igor Stravinsky: inteligencia musical.
- T. S. Eliot: inteligencia lingüística.
- Martha Graham: inteligencia corporal-cinética.

- Mahatma Gandhi: inteligencia personal.

Son varios los autores que se han preocupado por la redefinición de lo que se conocía como inteligencia (Ovejero Bernal, 2003; Gardner, 1999; Armstrong, 2001). Hoy se valora el buen manejo de nuestras emociones y como repercute esto último en el desempeño social y laboral y en la consecución de metas, así como la obtención global del éxito personal. Muchas personas muy inteligentes (entiéndase C. I. alto) pero con poco conocimiento y dominio de sí mismo están casi condenadas a la frustración y al fracaso laboral y personal. Caso contrario, personas que comprenden a los demás, que toleran mejor las presiones, que poseen sentido del humor, con facilidad para el trabajo en equipo y una buena actitud hacia sí mismos y hacia la vida, tienen más posibilidades de desarrollo personal. Y en este punto vemos hacia donde debe conducirnos una buena educación, ¿estará presente en la elaboración de currículos y sílabos, en la discusión académica de objetivos y competencias, la necesidad de que el estudiante logre alcanzar estas capacidades antes mencionadas? ¿Es el objetivo en la educación escolar que el ser humano sea íntegro y feliz?

III.

¿Es el maestro (o maestra) un líder? Pues debiera serlo. Al líder se le sigue y un maestro es por naturaleza un guía. A nuestro entender existen por lo menos tres condiciones que todo maestro que aspira a ser un líder debe poseer:

- Ser un excelente profesional.
- Dominar su disciplina.
- Ser un ser humano íntegro.

Así el estudiante no sólo dirá: “*el profe o la profe sabe...*”, sino también “*el profe es...*” Leíamos hace algún tiempo una frase interesante: “*el líder del futuro abraza el cambio y no teme a la incertidumbre*”.

Pues es oportuno ser críticos con los cambios. Habrá cambios que bien aprovechados nos serán útiles y de hecho nos beneficiarán pero hay cambios que nos pueden llevar a retroceder. Pienso por ejemplo en algunos alumnos que ya no realizan simples cálculos mentales dejándole la tarea a la calculadora de su celular; o en el daño al estudio que significa el hecho de “*bajar y copiar*” trabajos casi completos de investigación desde la Internet. Hay cambios en el trato social, en lo cotidiano; hay cambios en la relación estudiante-profesor; en la dinámica padres-hijos (algunos ya hablan de declarar en alerta roja a la familia). Cambios en el lenguaje coloquial, así como en la velocidad de la información (hoy “*vemos una noticia*” mientras está ocurriendo). También los hay en la adquisición de conocimientos, cambios en las preferencias musicales, en la llamada economía de mercado, en la manera de vestir, en el modo de cortejar, en la manera de estudiar (por ejemplo *educación a distancia*); y hasta cambios en la manera de reproducirse (“*bebé probeta*”).

Según el tiempo y la vulnerabilidad idiosincrática del lugareño, se adoptan maneras de ser sin ponerse a pensar si son positivas o negativas, si son privadas o van a repercutir maliciosamente en la persona que está a nuestro lado. Hablamos también del papel de la publicidad en esta era mediática, por poner un pequeño ejemplo. La publicidad, no solo la peruana, sino mundial, nunca es inocente, tiene una intención, está dirigida a algo. Nos vende un producto, desde una marca de detergente hasta un presidente. Y no importa si el detergente es de baja calidad o si el presidente está descalificado para el cargo. Ellos te lo refriegan en la cara todo el día, pero dependerá finalmente de uno mismo si aceptamos eso o no. Lamentablemente la mayoría de la población peruana no tiene la mínima idea de lo que es higiene mental y a pesar que mucho lo pide, teme a la libertad, como diría el psicoanalista Erich Fromm (2008).

“*El mundo actual es un mundo Popeye*” nos dice el psicólogo Claudio García Pintos. Así “*la fuerza viene en forma de lata de cerveza, pastillas para dormir,*

para tener mayor vigor sexual, teléfonos de ultimísima generación y automóviles espectaculares que marcan mi nivel social, etc. Creemos ser lo que tenemos, lo que ostentamos, lo que hacemos. Compramos, consumimos, tomamos, pero la aguja sigue sin ser encontrada” (García Pintos, 2010).

Por tanto el hombre actual (niño, adolescente, adulto) consume y consume basura y ocurre algo curioso: se hace adicto a esta basura y ya no puede en adelante consumir menos de ella, necesita igual o mayor cantidad para no padecer el respectivo síndrome de abstinencia y así seguir embotado (y bien envenenado). Nadie está obligado a dejar de hacer lo que la ley no prohíbe y como no hay ley que prohíba adormecer o embrutecer a la gente o esparcir porquería por los medios de comunicación (sobre todo cuando la gente misma lo aprueba: *rating*), entonces el circuito nefasto continúa. En un trabajo anterior (Arboccó y O'Brien, 2012) hemos trabajado este punto. Detrás existen monopolios, mafias, grupos de poder. Conviene tener a la masa (de votantes, de lectores, de televidentes, de radioescuchas) adormecida, confundida, idiotizada, ignorante, temerosa, así serán más manejables. Nuestros alumnos no salen inmunes. Recordamos una reflexión de Mario Vargas Llosa en *La civilización del espectáculo*:

“La adquisición obsesiva de productos manufacturados, que mantengan activa y creciente la fabricación de mercancías, produce el fenómeno de la `reificación´ o `cosificación´ del individuo, entregado al consumo sistemático de objetos, muchas veces inútiles o superfluos, que las modas y la publicidad le van imponiendo, vaciando su vida interior de inquietudes sociales, espirituales o simplemente humanas, aislándolo y destruyendo su conciencia de los otros, de su clase y de sí mismo”.

IV.

Todo cambio genera resistencias. El sistema educativo escolar (y a veces universitario) se ha llevado bajo el empleo de condicionamientos y las clásicas teorías conductistas. Practicar,

repetir, encontrar el resultado óptimo y premiarlo, o castigar la conducta inadecuada. Ciertamente es que siempre se nos va a evaluar por los resultados que obtengamos pero para conseguir cualquier resultado debemos tener estrategias y si son varias mejor. Como docentes es necesario conocer los distintos enfoques en el aprendizaje y saber emplearlos de acuerdo al grupo de estudiantes que tengamos adelante. Si tu manera de enseñar da buenos resultados, entendidos éstos como el hecho de que el alumno comprenda la asignatura, se le fomente un espíritu crítico, pueda tener una opinión clara de lo que ha aprendido y además esté capacitado para solucionar problemas o encontrar las respuestas a un tema tratado, entonces se ha hecho un buen trabajo y este método sería provechoso. No es tan cierto que solo tengamos el conductismo, el constructivismo y el humanismo pedagógico. Existen tantos enfoques como docentes hay. Además toda esta teoría psicopedagógica debe poder adaptarse a la realidad que se tiene. Tratar de que una clase en Lima sea parecida a una en la Selva o que un mismo material de trabajo se emplee por igual en Miraflores que en la serranía es un disparate. Como profesor no saco nada si voy a forzar que lo que esté indicado en un libro, se dé necesariamente en el aula que yo tengo. No voy tampoco a cruzarme de brazos o deprimirme por lo que diga la UNESCO o por nuestras paupérrimas, a veces, condiciones logísticas y académicas (y actitudinales también).

Por ejemplo, en esta misma línea, revisando lo que ocurre en otros lugares, encontramos datos sobre los docentes en un país como Finlandia donde la educación es mejor considerada. Se señala que:

“Los maestros fineses disfrutaban de un alto grado de autonomía. El currículo nacional sugiere líneas generales sobre los contenidos de las clases, pero cada comisión escolar y colegio pueden adaptar esas recomendaciones a sus condiciones particulares e, incluso, experimentar nuevos métodos. Los profesores dedican al menos dos horas semanales al perfeccionamiento y deben participar cada año

en sesiones de entrenamiento para mejorar sus competencias”.

Precisamente de lo que hablamos líneas arriba. Continúa:

“Al contrario de sus pares estadounidenses o noruegos, por solo citar dos ejemplos, los profesionales de la pedagogía en Finlandia desconfían de los exámenes estandarizados. Prefieren evaluaciones cotidianas, que permitan comprobar el avance de los estudiantes y adaptar la formación a las necesidades de cada uno. Y curiosamente, cuando sus discípulos participan en test internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), estos suelen obtener las mejores notas en el planeta, junto a otras potencias de la educación como Corea del Sur, Singapur y Japón. Además, en el currículo de las escuelas primarias las actividades académicas tradicionales comparten el tiempo con otras no menos importantes, como las clases de arte, música, los talleres de cocina, carpintería, metalurgia y otros oficios manuales. Los finlandeses creen que durante la infancia y la adolescencia, más que cargarse con conocimientos abstractos de ciencias y humanidades, los estudiantes deben descubrir cuál es su pasión, apreciar el trabajo y crecer en armonía con sus comunidades” (tomado de Internet, ver referencias al final).

En pocas palabras, allí el objetivo es enseñar *para la vida*. Mientras que nosotros seguimos enseñando cursos, los cuales muchas veces no tienen ningún sentido para el estudiante con lo que se pierden horas, se malgastan esfuerzos, se pierde el interés.

Como peruanos tenemos que ingeniárnoslas, agenciarnos de lo que tengamos a la mano para aplicarlo efectivamente. Mantenerse absolutamente cerrados en un punto de vista y no levantar los ojos y ver lo que en el mundo sucede es un riesgo, porque el alumnado no es rígido, también cambia. Los escolares de los 50 no fueron como los de los 90, imagínense a los de este

nuevo siglo XXI. De igual forma en determinados contextos sociales, culturales, académicos y científicos aparecieron los modelos que hoy aplicamos: conductismo, cognitivismo, socio-culturalismo, constructivismo, humanismo. Cada modelo responde a un contexto y a ciertas necesidades. La evaluación de lo útil de cada modelo y su empleo oportuno en clase es una buena estrategia. Ojo esto no significa hacer una *ensalada* de modelos.

Hoy se habla mucho de los problemas de aprendizaje o ahora “necesidades educativas especiales”, al fin y al cabo problemas en la lectura, la escritura, el aprendizaje de la matemática, etc. Hay quienes mencionan que dos de cada cinco niños de primaria tienen déficit de atención. De ser esto así estamos frente a un 40% de niños con esta dificultad. Algunos problemas se dan más en niños que en niñas, de ahí que la investigación en neurociencias y en especial en neuropedagogía sea una tarea fundamental. En esto de los problemas de aprendizaje el tratamiento es integral, esto es abarca al profesor o profesora, al tutor, a los padres, al psicólogo o psicóloga de la escuela y a la familia. En nuestra realidad existen serios problemas familiares y socio-culturales que funcionan como trabas para un correcto manejo de muchos de estos problemas.

Unos padres indolentes, despreocupados, ignorantes, –inclusive con psicopatologías algunos de ellos– solo podrán darle esos modelos a los niños y niñas. Y un medio social agresivo, carente, delincencial, para nada ayudará. Creemos que la base está en la casa, en el apoyo de los padres, y no me refiero a que los papás sepan álgebra, aritmética o química para poder enseñarles, no. Nos referimos a la gran posibilidad de los padres de generar autoconfianza en sus hijos, motivarlos, “inyectarles energía”, interés, capacidad de lucha, resiliencia. Ayudarlos a organizar sus horarios, a mejorar los hábitos de estudio, a priorizar actividades, a plantearse metas. Enseñarles el valor del esfuerzo, la importancia de educarse, de saber, el valor de

la justicia, el respeto al prójimo. Todo esto es una visión que va más allá de resolver 20 o 200 problemas en casa.

Vargas Llosa en el libro ya antes mencionado *La civilización del espectáculo* nos recuerda que *“la cultura se transmite a través de la familia y cuando esta institución deja de funcionar de manera adecuada el resultado es el deterioro de la cultura”* (2012). Indudablemente, sin el apoyo en la casa, la labor de la profesora o profesor, del tutor o de la psicóloga del colegio, se verá frenada. Ya hemos mencionado también que los medios de comunicación tampoco ayudan. El trabajo es grupal.

V.

“El hombre actual se caracteriza por su pasividad y se identifica con los valores del mercado porque el hombre se ha transformado a sí mismo en un bien de consumo” (Erich Fromm).

Como profesor de Psicología puedo decir que me he encontrado con algunos alumnos sin alma, sin fuerza, sin la confianza suficiente para encarar los desafíos de la vida. Sin la seguridad necesaria para adoptar un papel responsable en su grupo. Sin la suficiente convicción de poder revertir una baja calificación en un examen. Derrotados fácilmente ante el soplo del viento. Cognitivamente empobrecidos por falta de una buena estimulación desde chicos y hoy bombardeados diariamente por la mezquina y envilecida prensa local, prensa que sigue solamente sus intereses económicos y arribismos políticos y se entrega al mejor postor.

Como ex profesor de Filosofía puedo decir que me he cruzado con alumnos incapaces de comprender cómo la realidad peruana es una secuela de los acontecimientos universales y que el pensamiento actual tiene una historia que comenzó desde que el simio irracional se hizo un hombre. Alumnos sin la necesaria sensibilidad para entrometerse en lo estético y lo epistémico, lo cual los ayudaría a ampliar

sus gustos, a ser más precisos, a refinar sus placeres, a mejorar sus elecciones de lecturas, a buscar el placer y la vida en todas partes, o a sublimar a través de su arte sus propios demonios y las tan humanas y, a veces gozosas, mezquindades. Sin la capacidad crítica para discutir sobre el propio proceso de la búsqueda del conocimiento y la verdad y para ascender a la tan buscada metacognición, elemento básico en los estudios superiores y de la vida en general.

También, alguna vez, como profesor de Lógica puedo decir que no pocos alumnos son alumnos sin la necesaria lucidez para darse cuenta de un argumento falaz aunque engatusador (con los peligros que eso encierra) y que siguen de largo ante un silogismo mal propuesto.

Así, anulada su preocupación por perfeccionar su capacidad deductiva y el desarrollo del pensamiento lógico será presafácil de la canalla, la malicia, y el deshonor, condimentado todo esto por supersticiones, pseudo explicaciones, credos indemostrables y ambiciosos dioses políticos, económicos y del espectáculo. Serán los jóvenes que se pasman ante cualquier acto de magia no dudando jamás de lo sensorial.

Como docente y psicoterapeuta espero contar con el suficiente talento y paciencia para combatir esto. Espero contar con los padres de estos chicos, –chicos de una generación frívola, inmediateista y superficial– para buscar a través de los medios de los que disponemos, frenar aunque sea un poco el aumento de estas promociones apáticas aunque violentas de nuestro colectivo. Esta reflexión crítica también se eleva a los padres de familia así como a mis colegas: psicólogos y no psicólogos, docentes y no docentes, profesionales o no; muchos padecen el mismo cuadro antes descrito, sólo que en ellos la mayoría de edad, la aparición de canas o el empleo de corbata les ha enseñado a ocultar bien su baja calidad y su desánimo. No vale picarse. El palo es para todos.

VI.

Las estadísticas varían. Por eso se deben tomar con pinzas, y más en ciencias sociales. Leía hace ya un buen tiempo que en nuestro país, de cada cien niños que terminan primaria, 80 tienen acceso a educación secundaria; que uno de cada tres adolescentes (33%) ni estudia ni trabaja (me pregunto que hace entonces), o que el 30% de los alumnos universitarios terminan su carrera y solo el 17% de los que egresan se titulan. Cifras que preocupan.

He oído a no pocos indicar la exclusividad de la cultura. Que no todos pueden ser, que no todos tienen acceso ni lo tendrán, dado que en el sistema hay ciertas situaciones que parecen permanentes. Si un hombre no tiene ni para el desayuno, menos tendrá para educarse, para informarse, para actualizarse, o para educar a sus hijos y se contentará quizá con brindarles una mediocre educación estatal. Esto influye en el ascenso dentro de esa pirámide educativa y socioeconómica. Sabemos todos los que lo hemos vivido que la educación es una herramienta fundamental para crecer, para salir del subdesarrollo, para aspirar a un desarrollo personal y para lograr impulsar el desarrollo de toda la sociedad en su conjunto. Es un imprescindible vehículo de movilidad social que permite acceder a mejores y mayores oportunidades laborales y mejorar el estándar de vida del individuo y de las familias, con la gran posibilidad del logro de bienestar y por qué no de felicidad.

Habrán casos donde estas limitaciones se usarán como pretexto (la falta de recursos) pero habrá casos donde la carencia será ya inmensa. Cuando lo que prima es “*matarse todo el día*” para tener que comprar algo para comer o cubrir solo las necesidades básicas (recuerden la famosa jerarquización de las necesidades del psicólogo Abraham Maslow), entonces ahí es un despropósito hablar de metas a largo plazo,

de autorrealización, de constructivismo y de habilidades lingüísticas y metacognitivas.

Un estudiante de nivel socio económico bajo, además del efecto negativo de su condición socio económica, encuentra una escuela cuyas características lo perjudican aún más (A. Beltrán y J. Seinfeld, 2012), algunos ejemplos de esto son las malas condiciones físicas, cero acceso a tecnología al servicio de la educación, servicios básicos ausentes o deficientes, docentes con muchas limitaciones. Por eso creemos que es urgente una reforma del sector educativo que permita que un gasto público se traduzca en reales incrementos para las difíciles realidades de muchos planteles del interior del país.

Cierto es que mientras más se amplía la diferencia entre las aspiraciones establecidas y el nivel de logros conseguidos, más aumenta la frustración, generadora (según estudios psicológicos) de la disminución en los niveles de tolerancia y del aumento en los niveles de agresividad. El manejo de la agresividad es distinto en todos nosotros. Algunas expresiones estarán más dirigidas hacia uno mismo, auto agresión como beber y comer en exceso, conductas de riesgo, depresiones, suicidios; en otros será “hacia fuera”, heteroagresión, discusiones, coprolalia, maltrato psicológico, maltrato físico, homicidios.

¿Quiénes permanecerán en la pirámide en un permanente ascenso? Al igual que en la teoría darwiniana, los más resistentes, que son los que tengan motivación, autoestima, valores sólidos, perseverancia, creencias positivas, “*la inteligencia emocional*” tan mencionada hoy, flexibilidad, habilidades sociales, etc. Y a propósito de la autorrealización, ésta es continua. Siempre el hombre quiere algo, valora algo. Si mal no recordamos era el filósofo Ortega y Gasset quién decía “soy un alumno y lo seré hasta el día que me muera”. Siempre hay algo por aprender, siempre hay algo por conseguir, por que levantarse día a día, siempre hay algo por mejorar en uno mismo.

VII.

Vivimos en la era audiovisual y el estudiante requiere no sólo “letras y letras” sino cuadros, láminas, vídeos, mapas semánticos, filminas. Nos parece que en la época actual el alumno pierde la atención más fácilmente que décadas atrás y le cuesta “regresar”. Recordemos que la atención y la concentración son estados mentales que requieren esfuerzo y esto último es lo que menos quiere hacer el hombre de esta sociedad postmoderna y tecnologizada.

Por tanto, se necesita brindarle al estudiante medios que eviten la rutina del sentirse un pasivo receptor de información, conocimientos y apuntes –más aún cuando ni siquiera eso que reciben alcanza un nivel de significación para ellos-. Hay que hacerlo partícipe, involucrarlo.

En el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje se consideran los aprendizajes previos del alumno, la realidad que trae a la escuela, se reconocen sus distintas inteligencias (Gardner, 1999) así como sus distintos estilos de aprendizaje. Además la evaluación es más integral y permanente, existe una evaluación procesal, se evalúan las fortalezas y no la repetición memorística y no analizada. Se busca un clima cordial, respetuoso y creativo en el aula. Venir a compartir, a aprender juntos, a disfrutar del conocimiento y de las ciencias y el arte. De la persona que se encarga de un niño, depende en gran medida el desarrollo de sus capacidades. El docente tiene entonces que buscar crear ambientes adecuados para ello, contribuir en el desarrollo global de las

capacidades del niño potenciando los diferentes aspectos del desarrollo.

El docente hoy no solo está llamado a ser todo un experto en su materia o disciplina sino debe ser un estratega, un líder, un “gerente” de su clase, y para eso necesita manejar su propia personalidad. Tenemos que pulir nuestras imperfecciones, cubrir nuestras grietas, sanar nuestra alma.

Los docentes debemos tener muy presente el impacto que podemos tener en nuestros alumnos y mientras más jóvenes este impacto es aún mayor. Tener siempre presente que los niños y adolescentes requieren de adultos que estén interesados en ellos, más aún en esta época de padres ausentes.

La omisión del cuidado, el afecto y la autoridad (paterna o docente) trae consecuencias graves para la vida posterior (Arboccó, 2014). Creemos que una de las claves del éxito en un proceso de enseñanza-aprendizaje está en “enganchar” o “compatibilizar” con nuestros alumnos, como se dice popularmente, si hay “buena química” el resto es algo más sencillo, ya que los muchachos, y nosotros como docentes, estaremos motivados a escuchar, a dictar clase, a presentar trabajos, a debatir temas, a escucharnos y acompañarnos.

Finalmente, a manera de conclusión recordemos que como psicólogos, profesores, padres y tutores tenemos un papel importantísimo en el proyecto de vida de muchos pacientes, de alumnos, de nuestros hijos y estudiantes.

REFERENCIAS

- Armstrong, Th. (2001). *Inteligencias múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Arboccó, M. y O'Brien, J. (2012). Impacto de la televisión basura en la mente y la conducta de niños y adolescentes. *Avances en Psicología*, 2, pp. 43-57. UNIFÉ, Lima. Disponible en: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/>
- Arboccó, M. (2014). *La importancia del proyecto de vida en niños y adolescentes*. Ponencia en el Colegio de Psicólogos del Perú. Lima: 18 de marzo de 2014.
- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2012). *La trampa educativa en el Perú. Cuando la educación llega a muchos pero sirve a pocos*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Caro, B. L. El envidiado sistema educacional finlandés. Extraído de: <http://es-us.noticias.yahoo.com/blogs/blog-de-noticias/el-envidiado-sistema-educacional-finland%C3%A9s-220310805.html> Recuperado el 25 de marzo de 2014.
- Fromm, E. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- García Pintos, C. (2010). *La vida es una moneda. El arte de vivir*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Gardner, H. (1993). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Perú: Santillana Ediciones.



Olga González
Sarmiento

FACEBOOK, SELFIES, UNA PIZCA DE NARCISISMO Y ALGO MÁS...

Con cada correo que escribo, cada web que visito, cada vez que “hablo” en un web blog, construyo mi personaje, mi ego virtual, un yo que va más allá del yo. Me lo creo si los otros se lo creen, pero no es real; es, soy, mi creación. Me convierto así en artista de mí mismo [...]. En el mundo virtual somos escritores de la propia vida, pero no de la auténtica, no es una biografía sino una obra de ficción, la que cada uno se construye de sí mismo” (Molist)

RESUMEN

El presente artículo analiza la omnipresencia de la red social de relaciones más importante en el mundo: el Facebook. Revisa el estilo cómo los usuarios de la misma se desenvuelven en ella; algunos, visitándola ocasionalmente; otros, haciéndola parte imprescindible de sus vidas y de su manera de presentarse ante el mundo. Se exploran aspectos como autoconcepto, autoestima, rasgos narcisistas en la personalidad de los usuarios más acérrimos y, por supuesto, relaciones interpersonales mediatizadas por la red.

PALABRAS CLAVE

Facebook, relaciones interpersonales, autoconcepto, autoestima, narcisismo, redes sociales, yo interactivo.

ABSTRACT

This article analyzes the pervasiveness of the largest social network in the world of relationships: Facebook. Review how users operate it; some, occasionally visiting it; other, making it an indispensable part of their lives and their way of presenting to the world. Aspects such as self-concept, self-esteem, narcissistic personality of the staunchest users features and, of course, interpersonal relationships mediated by the network are explored.

KEYWORDS

Facebook, interpersonal relationships, self-concept, self-esteem, narcissism, social networks, I interactive.

Desde que la humanidad quedó dividida en tres: los nativos digitales (que se encuentran viviendo su más tierna infancia o también pueden encontrarse cercanos a sus 30s...) y son los que hoy llamamos la Generación. Y, los Millenials, la Generación Internet, la Generación App y todas aquellas denominaciones con que nos provoquen referirnos a ellos...

La segunda parte está conformada por todos aquellos que no hemos nacido ni crecido bajo la sacrosanta luz del internet, o mejor dicho, internet si estaba allí pero para fines de tipo militar o empresarial, o el que fuere, pero no abierto a las

mayorías, por lo que, recién hemos incursionado en la red cuando éramos estudiantes de un colegio o de una universidad o ya alguien se refería a nosotros como señor, señora..., lo que quiere decir que nos defendemos pero somos, a la vista, mucho más lentos manejando una laptop, una tablet o una phablet que un adolescente de estas épocas, ciertamente, utilizamos un mayor tiempo en velocidad de reacción, pero no necesariamente en procesamiento de información, inteligencia cristalizada, que le dicen...

Y, la tercera parte..., esa de la que menos se habla, está compuesta por aquellos que no tienen acceso cotidiano a internet, quienes conforman un considerable segmento que vendría a ser el equivalente a los pueblos no contactados que viven, entre otras partes, en la frontera entre Perú y Brasil... Lo lamentable es que, a pesar de los avances, el acceso a internet, se convierte, entre otros, en un nuevo elemento de segregación.

Y, por supuesto, junto con la popularización de la red, surgieron las hoy, absolutamente ubicuas, redes sociales.

Por un tiempo fue bastante común escuchar algo así como “sí no estás en redes, no existes”, imponiendo la casi obligatoriedad de crearse un perfil público en alguna de ellas... Twitter, Tumblr, Badoo, Flickr, Myspace, LinkedIn, Pinterest, Google+, Viadeo, Instagram, Facebook...

La última de ellas es tan popular entre personas de todas las edades que de los casi 7 y medio millones que conforman la población mundial, en Facebook, a diciembre del 2013, había un total de 1 230 millones de usuarios activos.

Otros datos más avalan la presencia de esta cantidad de personas en tan popular red social: 945 millones de usuarios la utilizan día a día (algunos varias veces, otros, muchas veces, en sus respectivos smartphones).

Usted, quizás yo, un familiar, un amigo, un conocido nuestro, damos 6 000 millones de “me gusta”, comúnmente llamados “likes”, *al día!* Y, un poco más de 400 000 millones de fotos han sido compartidas desde 2005 hasta el presente, por no hablar de los 7,8 billones $-(1 \text{ billón} = 10^{12} = 1\,000\,000\,000\,000)-$; es decir, 7.8 millones, de millones de mensajes privados que se enviaron, como quien dice, desde hace un instante..., ¡desde 2012 hasta el presente!

No nos queda duda de que una fuerza tan grande ha influido e influye de múltiples formas en nuestras vidas, pero también ¿influye en nuestra forma de ser?, ¿en nuestra personalidad?, ¿cambia algo de nosotros cuando somos “tocados” por las redes sociales? O, por el contrario, lo que tenemos muy adentro, lo que nos constituye, lo que nos convierte en lo que somos como seres humanos es lo que realmente configura las redes?, ¿cuál es primero?, ¿quién influye en quién? Muchas preguntas, no tantas respuestas.

Varios investigadores han explorado el tema desde diversas perspectivas, por ejemplo, desde las características que podrían configurar el perfil del usuario de Facebook, y por otro lado, desde aquellos temas relacionados con la persona en sí: autoconcepto, privacidad, autoestima, relaciones interpersonales, personalidad, etc.

Como es sabido, las personas nos encontramos permanentemente en un proceso de ajuste entre los pensamientos y sentimientos que tenemos hacia nosotros mismos (que pueden ser positivos o negativos) y lo que los demás (familia, amigos, compañeros de trabajo, conocidos), piensan de nosotros. De esta manera, vamos construyendo paulatinamente nuestra identidad como personas; para utilizar términos relacionados con las redes, actualizamos constantemente nuestro estado, nuestro autoconcepto.

Según palabras de J. Delgado (2013) en el **autoconcepto** existirían dos grandes entidades: “el yo actual” y el “yo posible”.

Afirma Delgado que, en la vida cotidiana, resultan comunes las diferencias entre lo que somos y lo que deseamos ser, pero que estas diferencias no son demasiado acuciadas; sin embargo, en la realidad virtual, esta brecha puede tomar proporciones aún mayores, peligrosamente mayores, porque las personas pueden/suelen elegir aquellas características que desean mostrar, con las que se autopromocionan. Por esa imagen representada van a recibir, probablemente, una retroalimentación positiva y, por ende, se dará un cambio en el autoconcepto que no sería del todo real.

Así, podría darse el caso de que la misma persona terminara creyéndose esta nueva imagen que creó –y que no es del todo real– pudiendo llegar, incluso, a desarrollar una patología conocida como “*el yo interactivo*”.

Pero, ¿cómo se construye un yo interactivo?, pues se va construyendo, poco a poco, cuando la persona se presenta en el mundo digital con unas características que no son las propias, podría decirse que se “construye” una personalidad, una especie de avatar que utiliza para navegar en la red.

Es así que pueden inclinarse a construir un yo que les satisfaga mucho más que su yo verdadero, por lo que puede empezar a inventar una serie de rasgos, detalles, medias verdades, hechos, circunstancias que no son tal y como las presenta la persona. El problema es que ella/él mismo pueden llegar al punto de creerse esos datos falsos sobre sí mismos, pueden creerse la “vida” de ese personaje virtual que han creado.

Y ¿qué consecuencias tiene dicha situación? Pues tales consecuencias se desplazan por un rango bastante amplio, desde el limitar sus interacciones sociales solo a los ambientes digitales, hasta el creciente deterioro en su actuación dentro del mundo “real”.

Las características principales de esta patología son: aumento artificial de la autoestima,

sensación de control omnipotente, frustración para con el mundo real, pérdida paulatina de contacto e interés por la realidad y distorsión de la autoimagen.

Todo esto se da porque, según K. McKenna y J. Bargh (2004), en *The Internet and Social Life*, existen cuatro características diferenciales entre la comunicación cara a cara y la comunicación vía Internet.

1. El anonimato (existe la posibilidad de ocultar la verdadera identidad cuando nos comunicamos a través de la red).
2. La ausencia de comunicación no verbal (no hay señales visuales o auditivas).
3. El distanciamiento físico (la comunicación no está limitada por las barreras geográficas).
4. El tiempo (nos es posible retardar, repensar las respuestas).

Como es de esperarse, tales características conducen a que las relaciones interpersonales se desarrollen de manera muy diferente cuando se dan mediante la red que cuando suceden “face to face”.

Por otro lado y, cuando de **autoestima** se trata, hay estudios que han indagado en el tema, no solo a nivel de redes sociales sino, específicamente, en relación a Facebook.

Según la investigación realizada por el psicólogo Jessamy Hibberd, el comportamiento de los usuarios dentro de la plataforma en general, y la carga de fotos personales en particular, puede ser un indicador de problemas de autoestima. Menciona, además, que, en el caso de los adolescentes es común que “detrás de cada foto subida se esconda inseguridad y búsqueda de aprobación de sus pares”.

Un estudio de la Universidad de Waterloo, publicado en *Psychological Science*, comprobó

que las personas con baja autoestima se comportan de manera diferente cuando interactúan a través del Facebook que cuando lo hacen “cara a cara”.

Por un lado, el temor a ser rechazados puede llevarlos a considerar la red como un espacio “seguro” que les permite huir de una posible respuesta embarazosa que pudiera darse en otros contextos. Sin embargo, afirma el estudio, al no poder percibir señales no verbales, tienden a emitir, con mayor frecuencia mensajes de tipo negativo, en comparación con personas con niveles más saludables de autoestima, lo que puede llegar a “cansar” a sus contactos, ocasionando el efecto contrario a lo esperado.

Y, al parecer, otro hallazgo que se desprende de estos estudios es que Facebook podría ocasionar depresión en adolescentes con problemas de autoestima, debido a que son los visitantes más asiduos a la red y porque al visitar diez veces al día o más la plataforma, pueden obsesionarse al comparar su propio estilo de vida con el de los demás que pueden aparecer, ante sus ojos, como más exitosos o más populares por el perfil con que se presentan y la selección de fotos personales que realizan.

La pediatra G. O’Keeffe (2012), declaró para la agencia de noticias Associated Press que “la presión social que representa ver estatus y fotografías de amigos o personas conocidas siempre sonriendo y pasando de fiesta en fiesta podría repercutir en sentimientos encontrados en adolescentes que no creen poder alcanzar dicho estilo de vida”.

Por tanto, un adolescente o una persona que tenga un pobre concepto de sí misma que, por características personales, sea excesivamente dependiente de la opinión de los demás y propensa al aislamiento social, puede sentirse defraudada si lanza un post y no recibe respuesta o puede tener la expectativa por muchos “me gusta” y solo recibir unos pocos, esta atribución

de excesiva importancia a las reacciones de los demás, puede llevarle a sentirse infeliz o inseguro/a con respecto a sí mismo/a.

En otro orden de cosas, también se afirma que Facebook es, hoy por hoy, la plataforma que define con mayor claridad la manera cómo se “perciben” los adolescentes y jóvenes frente a los demás.

A lo largo de los años, mucho se ha comentado de la influencia negativa que tienen los medios de comunicación cuando muestran modelos de mujeres sumamente esbeltas, en ocasiones, demasiado esbeltas, o cuando consideran más deseables determinados rasgos físicos (estatura, tono de piel, color de ojos, de cabello, etc.).

Un reciente estudio realizado por la Universidad de Strathclyde en el Reino Unido, en conjunto con la Universidad de Iowa y la Universidad de Ohio en Estados Unidos, concluyó que Facebook, por encima de las demás redes sociales, define el cómo las jóvenes se ven a sí mismas hoy en día.

La investigación publicada en *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, fue hecha sobre una muestra de 881 estudiantes (mujeres), quienes fueron encuestadas sobre el uso que le dan a la tecnología, la percepción que tienen de su cuerpo, la cantidad de ejercicio que realizan y la calidad de sus hábitos alimenticios.

Los resultados arrojaron que las jóvenes que pasan más tiempo en Facebook, realizan más comparaciones de tipo físico, con respecto a otras usuarias de la plataforma y se sienten, también, más desanimadas cuando, luego de pasar más de una hora, en promedio, observando fotos de otras personas con mejores características físicas, realizan la comparación con las propias.

Desde otra perspectiva, las características de los usuarios de Facebook también han sido estudiadas y relacionadas con ciertos rasgos de personalidad, entre ellos, el narcisismo.

Al respecto, otra investigación, esta vez llevada a cabo por psicólogos de la Universidad de York, en Toronto (2009), descubrió que el uso excesivo de esta red social también puede generar un aumento desmesurado de la autoestima, formándose los usuarios, una imagen distorsionada de sí mismos, como consecuencia de los excesivos (y no siempre sinceros) halagos recibidos en línea.

Asimismo, otros estudios indican que los usuarios más activos de dicha red social suelen ser narcisistas y, a la vez, poseer una autoestima desvalorizada.

Existe un símil en el que se afirma que “usar Facebook es el equivalente a mirarse en el espejo”, quizás, porque en el fondo esta imagen encierra una verdad, puede inferirse que aquellos que pasan más tiempo actualizando sus perfiles, tienden a poseer rasgos de tipo narcisista en su personalidad.

Podría decirse que toda Red Social reúne las condiciones ideales para el usuario con este tipo de rasgos: una manera de interactuar es mostrando lo que uno hace en el día a día o “mostrándose”, “vendiéndose” dirían los publicistas a través de su foto en la portada o la actualización de su perfil.

Existe la creencia de que si alguien tiene mayor cantidad de contactos, mayor cantidad de “amigos”, es más popular, lo cual está bastante ligado a mostrar al mundo, dónde estudié, dónde viajé, qué restaurante visité, qué platillos ordené, qué vestido usé en esa ocasión, con quién fui, con quién estoy... Esta tendencia conduce, con frecuencia, también a involucrarse en relaciones superficiales, muchas de ellas a través de medios virtuales, evitando, de esta manera, el no siempre sencillo contacto real con las personas. En el citado estudio, aquellos que obtuvieron resultados más altos en las preguntas sobre narcisismo revisaban su cuenta en la red social de manera más frecuente que el usuario promedio.

El estudio fue dirigido por la investigadora Soraya Mehdizadeh, de la Universidad York en Canadá, quien le preguntó a 100 estudiantes, 50 hombres y 50 mujeres, de entre 18 y 25 años, sobre sus hábitos en Facebook.

Otro de los resultados de la investigación es que existe “correlación positiva significativa entre el narcisismo y el contenido auto-promocional en las siguientes áreas: foto de perfil, tus fotos, estado y comentarios”.

Sin embargo, no todos los usuarios explotan sus mismas cualidades. A grandes rasgos, el estudio determina que los varones tienden a potenciar las secciones en las que pueden engrandecer su inteligencia y su ingenio mientras que las mujeres utilizan mayoritariamente la sección de fotos para realzar su imagen externa.

Facebook también posee secciones como ¿En qué estás pensando?, ¿Qué estás haciendo?, lo cual no deja de ser una simpática oportunidad de compartir algo de nosotros mismos siempre que no se llegue al extremo de dar cuenta hasta del mínimo cambio en nuestras vidas, (puse esmalte a mis uñas, di un baño a mi mascota, preparé huevo frito, encendí una vela perfumada, etc.).

En esta misma línea, surgen los *selfies*, (autorretratos) para perennizar los momentos que consideramos memorables... o no tanto... En los famosos todo comenzó con el que se tomó Obama, luego el de la presentadora del Óscar 2014, Ellen Degeneres y hasta del propio Santo Padre, Francisco.

Al margen de algo que, en los citados casos, no podría llamarse de otra forma sino “humorada”, lo cierto es que hay quienes actualizan sus cuentas de Facebook e Instagram con una innumerable seguidilla de *selfies*..., el problema nuevamente se encuentra en la cantidad, en la frecuencia, en la motivación y en el propósito.

Si el tomarse un “selfie” se constituye en un mecanismo de autoafirmación, donde se manifiesta una compulsión de tipo narcisista, ya nos estamos alejando del terreno de lo deseable para una persona porque nos está revelando individuos con baja autoestima y una necesidad permanente de aprobación y aceptación de los demás.

Existen, inclusive, tipos de selfie. El helkie que es la imagen del propio cabello de quien se lo toma, el drelkie, que es una autofoto en estado de ebriedad, el grouwie, donde la autofoto está integrada por varias personas, pero, últimamente, se ha iniciado una moda que rompe todos los linderos de la privacidad, el selfie after sex, nueva tendencia en Instagram, que también está siendo utilizada en redes sociales como Facebook, donde se toma una autofotografía de los rostros de la pareja en momentos inmediatamente posteriores a las actividades íntimas.

Y ¿por qué lo hacen? La psicoanalista Any Krieger en su libro *Sexo a la carta* explica que “el goce de ser mirado viene de la constitución misma de la identidad. El primer año de vida de un bebé se construye desde la mirada materna, que de esa forma lo instala como individuo, como un yo soy”.

“Es así que la búsqueda de esa mirada se reproduce y reduplica en el recorrido de nuestra existencia. Ser mirado equivale a ser visto, a existir. Luego aparece la curiosidad como una necesidad vital que nos instala en el aprendizaje. La Web y sus dispositivos nos revuelcan una y otra vez en esta dialéctica del ‘ver-aprender’ y el ser ‘vistos-existir’. Entonces, la autofoto del aftersex es el señuelo casi perfecto, donde nada se muestra y todo se imagina”, concluye Krieger.

De acuerdo con la Dra Peggy Drexler, investigadora en psicología de la Universidad de Cornell, los selfies son una clara manifestación narcisista. A través de ellos la persona muestra

una sobreestimación, a veces real, en otras, forzada.

“El narcisista tiene una necesidad excesiva de admiración y afirmación. A través de las selfies públicas se logra este propósito”, dice Drexler quien agrega que los selfies también son una señal de la compulsiva obsesión que existe por la apariencia en la sociedad moderna.

Tales palabras traen a mi mente algo que escuché hace un tiempo: los narcisistas necesitan mirarse continuamente en el espejo de los demás para saber quiénes son...

Elliot Panek asegura que las personas con este tipo de rasgos “tratan de resguardar celosamente su propia imagen, retocándola y perfeccionándola para asegurarse de que serán aprobados por el resto, de esta forma aumentarían su ego pues piensan que controlan la percepción de los demás”.

El tema de las redes sociales, en especial, el Facebook es tan fascinante que hasta las neurociencias se han pronunciado al respecto. Así, un grupo de científicos de la Universidad Libre de Berlín (2013) reveló el primer estudio que predijo la actividad de los usuarios en Facebook, en base al uso de un área específica del cerebro y, a la vez, confirmó que el nivel de aprobación en las redes sociales podría ser adictivo para el cerebro humano. Neurocientíficos dixit, pero algo de esto ya lo habíamos supuesto, sin el apoyo de la tomografía por emisión de positrones, ¿no?

Por lo antes expuesto, podría decirse que en el “Mundo Facebook” se reinventan, a diario, antiguos conceptos como: privacidad, fidelidad, amistad, comunicación, relaciones interpersonales... y un largo, muy largo etcétera. Es válido, por tanto, realizar una caprichosa actualización del viejo aforismo: *dime cómo expones tu vida y te diré quién eres*.

REFERENCIAS

- Aydm, B. & Volkan San, S. (2011). Internet Addiction among Adolescents: The Role of Self-esteem. *Procedia-Social and Behavior Sciences*.
- Christakis, N. A. y Fowler, J. (2010). *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus.
- Giordano, E. (2004). Apuntes para una crítica de los medios interactivos. De la degradación cultural el exhibicionismo tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*; 36: 69-88. K. McKenna y J. Bargh (2004). *The Internet and Social Life*. New York: New York University.
- Moore, K. y Mc Elroy, J. (2012). The Influence of Personality on Facebook Usage, Wall Postings, and Regret. *Computers in Human Behavior*.
- Pumper, M. y Moreno, M. (2012). Perception, Influence and Social Anxiety among Adolescent Facebook Users. *Journal of Adolescent Health*.
- Quiroz, M. (2006). *La edad de la pantalla: tecnologías interactivas y jóvenes peruanos*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Romano, E. (2000). *La cultura digital*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tully, C. J. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista CTS*, Vol. 3, Nº 8, pp. 9-22.



Nataly Bringas
González

HALLAZGOS DE LA NEUROCIENCIA QUE DEBERÍAN SER CONOCIDOS Y CONSIDERADOS EN EDUCACIÓN

RESUMEN

El presente artículo presenta una visión general de la importancia de los hallazgos que han realizado las neurociencias en los campos de la atención, memoria, emoción y aprendizaje, y los aspectos involucrados tales como la neuroplasticidad cerebral. Presenta también algunos de los neuromitos que circulan en ámbitos educacionales.

PALABRAS CLAVE

Neurociencias, plasticidad cerebral, neuro mitos.

ABSTRACT

This article presents an overview of the importance of the findings that have been made in the fields of neuroscience, such as attention, memory, emotion and learning and aspects involved as brain neuroplasticity. It also presents some of the neuromyths circulating in educational settings.

KEYWORDS

Neuroscience, brain plasticity, neuro myths.

INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años, las investigaciones realizadas a nivel neurocientífico en relación a los sistemas atencionales, sistemas emocionales, memoria, aprendizaje y sueño han conllevado a grandes descubrimientos que repercuten directamente en el campo educativo. Sin embargo, la falta de comunicación entre estas dos ciencias debido a diversos factores, entre los que destaca el poco manejo de vocabulario científico por parte de los docentes, ha dificultado que se ponga en práctica los hallazgos descubiertos. No obstante, la calidad educativa a nivel de postgrado en el ámbito de Educación ha generado la necesidad de acceder a esta información, ya que muchos docentes han practicado diversos ejercicios por pura “intuición” o “corazonadas” para perfeccionar sus sesiones de clases, sin saber que estos, en realidad, estaban generando cambios a nivel neuronal, en el cerebro de sus estudiantes. Por años se vino recibiendo información acerca de avances en la psicología que repercutían en la educación, pero la pieza faltante en este rompecabezas es la Neurociencia.

La Psicología y la Neurociencia han tenido mucha comunicación, sobretodo en cuanto a la psicología cognitiva, fusión de la que nace la Neurociencia Cognitiva. Psicología y Educación se relacionaron tanto en la parte comportamental como en

la parte emocional - social. Las preguntas realizadas desde la educación eran respondidas desde la psicología ya que las investigaciones se llevaban a cabo en este ámbito, o la psicología podía explicar de una forma más sencilla los resultados encontrados en la neurociencia. La comunicación entre ésta y la educación era inevitable, el puente debía ser construido desde la educación. Para esto se unieron las tres, desplegando de esta manera los estándares en la precisión de la Neurociencia Educativa, la cual aún se encuentra en desarrollo y evaluación para ser considerada una ciencia.

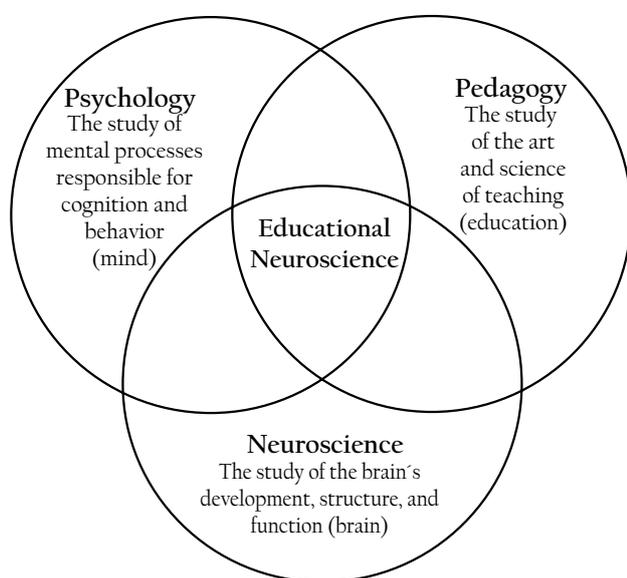


Figura 1

Neurociencia Educativa (Sousa, 2010)

Hallazgo 1: Uso de neuroimágenes

Uno de los factores determinantes para la investigación en el plano neurocientífico ha sido el uso de las neuroimágenes. La Tomografía Computarizada Axial (TCA), la Tomografía de Emisiones de Positrones (PET) y la Resonancia Magnética (MRI) han brindado imágenes nítidas del cerebro, necesarias en un primer momento para la detección temprana de tumores o alguna disfunción cerebral. Sin embargo, durante la Década del Cerebro, que se estableció desde 1990 hasta el año 2000, Seiji Ogawa desarrolló la Resonancia Magnética Funcional (fMRI)

como técnica no invasiva para obtener imágenes e información sobre los órganos internos del cuerpo humano. Esta técnica de imagen fue la más usada en las investigaciones neurocientíficas.

Como docentes, observamos diversos casos en nuestras aulas y muchas veces nuestra "intuición" nos lleva a derivar a un especialista, investigar acerca de las características que observamos o, en el peor de los casos, a "etiquetar" sin tener certeza de lo que decimos. Por estas razones es necesario que el docente actualice sus conocimientos, comenzando con aquellos relacionados a la Neurociencia, lo que producirá que esta "intuición" que todos poseemos sea la clave principal para despertar el interés en la investigación, lo que conlleva a la adquisición de nuevos conocimientos, en especial poder ser capaces de interpretar la información recibida en los informes realizados por los neurólogos y a desarrollar nuestro vocabulario para poder cuestionar los resultados hallados y encontrarnos al mismo nivel que los investigadores.

Hallazgo 2: Movimiento, memoria y aprendizaje

Algunos hallazgos encontrados gracias a las investigaciones realizadas por la neurociencia, con apoyo de las neuroimágenes, están relacionados a la relación entre el movimiento, la memoria y el aprendizaje. La educación formal nos dirigía a tener la "clase perfecta", en donde los estudiantes tomaban asiento y escuchaban atentamente a los profesores. Si alguno de los niños se ponía de pie, entonces debía ser sancionado. La Neurociencia ha demostrado que, por el contrario, el movimiento potencia el aprendizaje ya que el cerebro en sí se encuentra más activo y dispuesto a aprender cuando se está en movimiento. Las investigaciones de Scholey, Moss, Neave y Wesnes (1999) demostraron que el movimiento permite acceder a más áreas de memoria a largo plazo, por lo tanto los estudiantes tienen mayores posibilidades de entablar relación entre el nuevo conocimiento y el conocimiento almacenado en esta memoria.

A nivel biomolecular, se notó un aumento en las conexiones sinápticas y en la producción de nuevas neuronas, y como consecuencia observable también mejoró el procesamiento cognitivo. De haber una comunicación fluida entre Neurociencia y Educación, muchos de los profesores podrían planear sesiones de clase mucho más activas, permitiendo al estudiante ser el agente principal en su educación.

El uso de esta información brinda las herramientas necesarias para justificar una sesión de clase diferente a aquellas a las que hemos estado acostumbrados por décadas. Asimismo, se da mayor importancia a las clases de Educación Física e inclusive al recreo, en donde se debe promover actividades motoras que “despierten” al cerebro.

Hallazgo 3: Impacto de las emociones sobre el aprendizaje

Otro gran hallazgo de la neurociencia ha sido las investigaciones en el ámbito de los sistemas emocionales, en cuanto al impacto que tienen las emociones sobre el aprendizaje. Desde la psicología, sabemos que las emociones matizan el aprendizaje en cuanto a que son capaces de enfatizar, resaltar o inclusive bloquear conocimientos aprendidos ya que las experiencias significativas tendrán mayor importancia, por lo que serán llevadas a la memoria a largo plazo con mayor facilidad. Immordino-Yang y Damasio (2007), afirman que las emociones guían el aprendizaje de los estudiantes así como el timón guía a un barco. Con esta metáfora, Immordino-Yang da paso a la explicación de cómo las emociones y la cognición se fusionan para producir los procesos de pensamiento que son de interés para los docentes, como se ve en el siguiente cuadro.

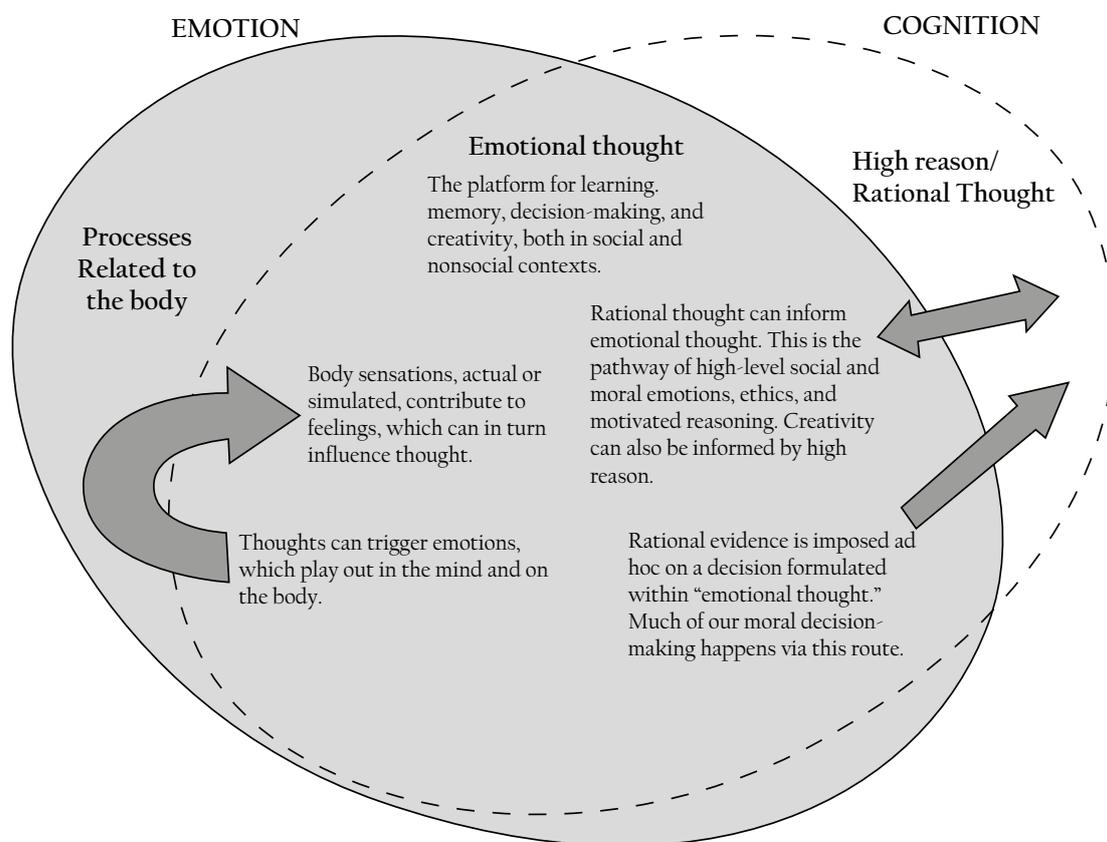


Figura 2
Pensamiento Emocional dirigido hacia la Educación (Immordino-Yang; Damasio, 2007)

Hallazgo 4: Neurogénesis y neuroplasticidad

Por largo tiempo los mismos neurocientíficos pensaban que, cuando nacíamos, veníamos con un número de neuronas que, si perdíamos, no volveríamos a recuperar. Durante la Década del Cerebro, gracias al gran número de investigaciones que se realizaron, se encontraron indicios de nuevas conexiones neuronales, nacimiento de neuronas principalmente en el Hipocampo, área relacionada al sistema de memoria. A este fenómeno de regeneración neuronal se le llama Neurogénesis (Kempermann; Gage, 1999). Por otra parte, así como el cerebro es capaz de generar nuevas neuronas, también es capaz de reestructurarse a partir de la información que obtiene del medio ambiente, este proceso es conocido como Neuroplasticidad. Diversos casos confirman el funcionamiento de este proceso, en especial aquellos casos de personas que han sufrido un accidente cerebro vascular (ACV) o un traumatismo encefalo craneano (TEC) en el hemisferio izquierdo, dominante para el lenguaje; en los que han perdido la capacidad de comprender o expresar lenguaje pero, después de un buen tratamiento, han logrado comunicarse o comprender la información nuevamente, debido a que las zonas pares del hemisferio derecho toman su lugar y realizan las funciones que las áreas dañadas ya no pueden realizar. Pakulak (2010) investigó en cerebros de niños de padres disléxicos, la relación entre el medio ambiente, la estimulación de lenguaje y la posible herencia de esta dificultad del aprendizaje, y concluyó que la estimulación temprana de los procesos de la conciencia fonológica es capaz de contrarrestar la aparición de esta dificultad en el aprendizaje de los procesos lectores.

Hallazgo 5: Sueño y aprendizaje

Muchas personas piensan que cuando uno duerme, el cerebro también lo hace. Aunque coloquialmente se pensaba esto, la sugerencia de la mayoría de docentes era recomendar que un estudiante durma suficientes horas como para poder tener energía y rendir en el

colegio. El conocimiento que poseemos a través de la experiencia nos había demostrado que, estudiantes que duermen bien, rinden bien. El hallazgo de las investigaciones realizadas por los neurocientíficos confirman que el cerebro se encuentra increíblemente activo mientras dormimos, ya que realiza procesos que no hace mientras está en vigilia. Uno de los estudios, realizado por Wolfson y Carskadon (1998), demostró que los estudiantes que tienen pocas horas de sueño obtienen notas significativamente menores a comparación de aquellos estudiantes que duermen bien, y también corren más riesgo de caer en depresión. Por otro lado, también quedó comprobado que mientras dormimos ocurre el proceso más importante relacionado al aprendizaje: la información almacenada en nuestra Memoria de Trabajo es enviada a nuestra Memoria a Largo Plazo (Schacter, 1996). Esto quiere decir que si no dormimos, no aprendemos.

Hallazgo 6: Neuromitos

Así como se han encontrado muchos hallazgos indispensables para la educación, es necesario diferenciar la información entre aquella que es confiable de la que está categorizada como un mito. Entre los neuromitos más comunes se encuentra aquel que afirmaba que los humanos usamos solamente el 10% de nuestro cerebro. Tokuhamo-Espinosa (2011) explica que, a pesar de los grandes avances en la tecnología, no se puede medir con exactitud cuánto de nuestro cerebro es usado. Otro neuromito importante es el que afirma que algunas personas utilizan el hemisferio derecho para aprender, por lo que son más creativas; y otras utilizan el hemisferio izquierdo para aprender, quienes son más organizados; por lo que el hemisferio izquierdo y el derecho son sistemas separados en el aprendizaje. Este neuromito ha impactado tanto en la educación, que existen programas basados en el desarrollo de los hemisferios como dos cerebros separados. Se debe recordar que, si bien existen áreas que realizan ciertas funciones específicas, el cerebro funciona como una gran red, los hemisferios están unidos por el cuerpo

calloso, que es una estructura que comunica a ambos hemisferios. Por último, otro neuromito que está siendo muy popular en la actualidad es el que afirma que el aprender otros idiomas interrumpe el desarrollo de la lengua materna. El adquirir un segundo idioma no limita las habilidades innatas del desarrollo del lenguaje. Pero sí es necesario recalcar que el componente del lenguaje que debe ser estimulado en niños pequeños es el componente fonológico, por lo que los profesores que enseñen un segundo idioma deben ser nativos o lo más próximos a la pronunciación nativa de esta lengua, así el niño guardará en la memoria a largo plazo los rasgos fonéticos adecuados para su correcta articulación.

Conclusión

Para poder consolidar la relación entre las ciencias que constituyen la disciplina de la Neurociencia Educativa, es necesario que tanto la neurociencia, la psicología y la educación estén en constante comunicación, hablando un

mismo idioma. Los docentes deben reconocer que varios de los hallazgos encontrados a través de las investigaciones realizadas en los laboratorios repercuten directamente en la educación. Aquello que enseñemos en nuestras aulas está generando un cambio en los cerebros de nuestros estudiantes, ya que al reconocer nueva información, suceden cambios a nivel biomolecular en nuestro cerebro, lo que genera reconexiones neuronales, que luego vemos reflejadas en conductas observables.

Con la adquisición de este conocimiento neurocientífico, viene la responsabilidad de investigar más acerca de los temas básicos en la educación; también en buscar información validada y diferenciarla de aquella que es un mito.

Basar programas de educación en la diversidad de cada educando es uno de los fines primordiales de esta disciplina en desarrollo; por lo tanto, el siguiente paso es comenzar la investigación en el campo educativo por parte de los docentes.

REFERENCIAS

- Ansari, D; Coch, D; De Smet, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where will the journey take us? *Educational Philosophy and Theory Magazine*, Vol. 43.
- Fischer, K; Holmes Bernstein, J; Immordino-Yang, H. (2007). *Mind, Brain and Education in Reading Disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hille, K. (2011). *Bringing research into Educational Practice*. Mind, Brain and Education Society. Ulm, Blackwell Publishing, INC.
- Neville, H.; Stevens, C.; Pakulak, E. (2010). *Interacting Experiential and Genetic effects on human neurocognitive development*. Human Neuroplasticity and Education Magazine.
- Sousa, D. (2010). *Mind, Brain and Education: Neuroscience implications for the classroom*. Bloomington, Solution Tree Press.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain and Education Science: A comprehensive guide to the new Brain-Based Teaching*. New York: W. W. Norton and Company, INC.
- Willis, J. (2006). *Research-based strategies to ignite student learning: Insights from a neurologist and classroom teacher*. Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.



Ruth Huarcaya
Aliaga

LAS RUTAS DEL APRENDIZAJE EN LA MATEMÁTICA Y LOS JUEGOS

RESUMEN

En este artículo desarrollamos una de las estrategias propuestas por las Rutas del Aprendizaje para el dominio de Número y Operaciones para el III ciclo de Educación primaria, el juego. El cual puntualizaremos, para que el profesor pueda adaptarlo o reproducirlo en clase.

PALABRAS CLAVE

Rutas del Aprendizaje, juegos matemáticos, matemática recreativa, juegos de números y operaciones.

ABSTRACT

In this article, we develop one of the strategies proposed by the Learning routes for the knowledge of Numbers and Operations, aimed to the third cycle of Primary Education; the game, which we will detail to allow the teacher to adapt it or reproduce it in class.

KEYWORDS

Learning routes, math games, recreational math, games of numbers and operations.

INTRODUCCIÓN

Para poder entender la necesidad de aplicar metodológicamente las Rutas del Aprendizaje, es necesario analizar los datos descriptivos que esta nos muestra en relación a los resultados de las sucesivas evaluaciones censales.

Las Rutas del Aprendizaje (2013, p. 2) sustentan que “...solo 3 de cada 10 niños de 2º grado comprende lo que lee y solo 1,3 de cada 10 usa los números y las operaciones para resolver diversas situaciones problemáticas”, también revela que “... existen escuelas tanto rurales como públicas de zona urbana, incluso en regiones y zonas con alto índice de pobreza, que exhiben un buen rendimiento. Lo que demostraría que la condición socioeconómica no está relacionada directamente con el rendimiento escolar. Por lo que se invita, según el documento, a buscar las explicaciones en el propio sistema educativo, es decir en la decisión y la acción.”

El presente trabajo tiene como propósito evidenciar cinco actividades recreativas que favorezcan las capacidades de representar situaciones que involucren cantidades y

magnitudes, así como el de argumentar el uso de los números y sus operaciones; a través del juego matemático, como aporte al quehacer docente.

Estas actividades responden a la competencia de las Rutas del Aprendizaje para el III ciclo en el área de matemática; es decir, para niños y niñas del primer y segundo grado del nivel primario; pero también pueden ser usadas en grados superiores, variando la cantidad o la representación del número. Asimismo, la aplicación del juego dependerá de las condiciones que el docente puede aportar para su ejecución, así como su predisposición a reforzar el aspecto emocional del niño y del aula.

LAS RUTAS DEL APRENDIZAJE

Para el Ministerio de Educación (2013), “Las Rutas del Aprendizaje son instrumentos pedagógicos, que orientan el trabajo de los docentes en cada uno de los grados y ciclos de la Educación Básica para alcanzar los estándares establecidos en los Mapas de progreso al fin de cada ciclo. Permiten visualizar y comprender la articulación de los aprendizajes del grado anterior, favoreciendo el tránsito de un ciclo a otro en la Educación Básica.

Los elementos claves en la organización de las rutas, son las competencias y sus capacidades. Las Rutas del aprendizaje, no son recetas a seguir de manera mecánica y rígida, cada docente podrá adecuarlas a su realidad, haciendo uso de sus saberes pedagógicos y su creatividad.”

Desde el rol gestor de aprendizaje; las rutas (2013), “reconocen la práctica docente como un

factor clave para el aprendizaje, el cual incluye lo que sabe sobre pedagogía (la ciencia de enseñar y aprender), didáctica (métodos y recursos que facilitan el aprendizaje en general y de cada ámbito de aprendizaje en particular), su manejo disciplinar y, por supuesto, lo que cree sobre sus estudiantes y sus posibilidades.”

En el fascículo 1 de las Rutas del Aprendizaje para el III Ciclo, ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Sobre números y operaciones, cambio y relaciones (2013), al iniciar, se hace uso de historietas para mostrar e interpretar el accionar de dos maestros con distintas prácticas pedagógicas. El objetivo, invitar al docente a la reflexión sobre lo que es enseñar matemática y el proceso de enseñanza aprendizaje, con la posibilidad de que el maestro experimente por una nueva forma de conducir la sesión de clase, haciendo uso de material concreto y de gráficos como recursos de apoyo para la búsqueda de diversas estrategias en la resolución de problemas. Invita a los docentes a dejar de ejercitar un determinado algoritmo, que muchas veces se hace de manera mecánica y alejada de la realidad utilizando solo la pizarra, el lápiz y el papel; para asumir la creatividad, como impulsor de la mejora del quehacer docente, lo que ayudaría a incorporar nuevas maneras de enseñar, partiendo de situaciones cercanas a su realidad y de los intereses de los estudiantes.

Bajo estos términos, Ramírez, A. (2006) en su tesis: Impacto de la metodología cognitiva-constructiva desarrollada en el curso “Didáctica de la Matemática I”, nos sugiere desarrollar tres objetivos formativos en la matemática:

Matematizar	Es aprender a tomar datos de nuestro medio a través de actividades como contar, ordenar, clasificar, comparar, medir, localizar, diseñar, jugar y comunicarnos con números.
Ser creativo	Es necesario enseñarle al alumno a ser creativo en matemáticas a través de planteamientos de problemas que propicien la búsqueda de soluciones imaginativas y del aprendizaje del cálculo mental.
Argumentar	Desde un punto de vista más general es saber explicar el porqué de las cosas, dando razones organizadas en una secuencia y no respuestas aprendidas de memoria.

Para las Rutas del Aprendizaje (2013), “La estrategia sugerida sería la selección apropiada de actividades atractivas y recreativas; es decir, el juego, para los distintos momentos y objetivos de enseñanza de la matemática el cual contribuiría en la resolución de problemas a fin de que se convierta en un desafío divertido y exitoso que provoque en el estudiante la búsqueda de estrategias, movilizándolo su imaginación y desarrollando su creatividad.”

EL JUEGO Y SU APOORTE A LA MATEMÁTICA EN EL CONTEXTO DE LAS RUTAS DEL APRENDIZAJE

El juego se entenderá entonces, como un recurso pedagógico valioso para una enseñanza y aprendizaje de la matemática, ya que le otorga un sentido vivencial, donde la alegría y el aprendizaje, la razón y la emoción se complementan.

Afianzando estos conceptos, a continuación describiremos algunos juegos matemáticos que tienen como propósito desarrollar habilidades y destrezas en la comunicación creativa del número con la intención que el estudiante encuentre sentido y utilidad a lo que aprende.

1. La cajita siempre

- ¿Qué es?

La cajita siempre es un recurso que permite visualizar la descomposición del número.

- ¿Cómo se construye la cajita Siempre?

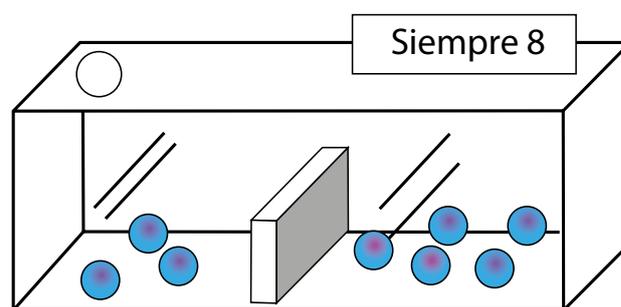
Se utiliza una caja cualquiera, el tamaño dependerá de la caja. Con cuidado, se corta y se retira uno de sus lados. Con un cartón más corto se divide la caja en dos.

Se forra la caja con papel transparente. Por una esquina de la caja, se agregan bolitas pequeñas que formaran el número **Siempre**.

- ¿Cómo se juega con la cajita Siempre?

Se invita al niño a contar las bolitas de la caja, y se le hace la pregunta: ¿Cuántas bolitas hay?, ahora agita la cajita y observa, ¿cuántas bolitas hay en cada lado?, ahora descubre todas las combinaciones que **siempre** me dará el número.

Cajita siempre 8



Ocho es:
Tres y cinco o cinco y tres
Seis y dos o dos y seis,
etc.

2. El domino de complementación

- ¿Qué es?

El domino de complementación es un recurso que facilita el concepto de complemento del número.

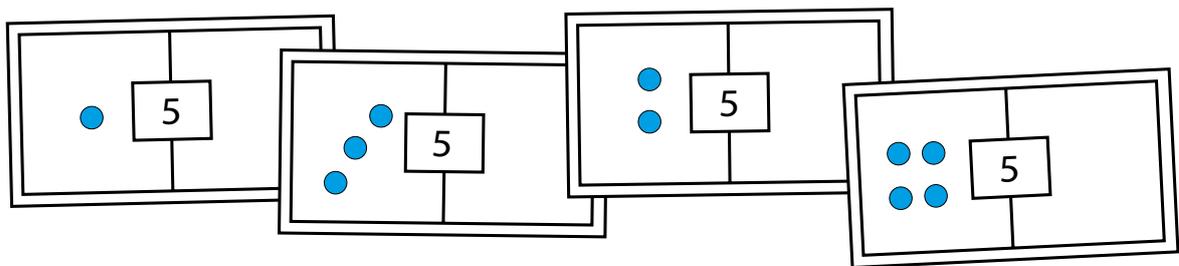
- ¿Cómo se construye el domino de complementación?

Para diseñar este juego, valoraremos los cálculos con mayor dificultad a través de los números 5, 6, 7, 8, 9 y 10. Para hacer posible estas combinaciones primero las representaremos gráficamente, las combinaciones posibles.

Combinaciones para confeccionar las 39 fichas de dominó

5		6		7		8		9		10	
1	4	1	5	1	6	1	7	1	8	1	9
2	3	2	4	2	5	2	6	2	7	2	8
3	2	3	3	3	4	3	5	3	6	3	7
4	1	4	2	4	3	4	4	4	5	4	6
		5	1	5	2	5	3	5	4	5	5
				6	1	6	2	6	3	6	4
						7	1	7	2	7	3
								8	1	8	2
										9	1

Fichas terminadas del dominó por complementación del número 5.

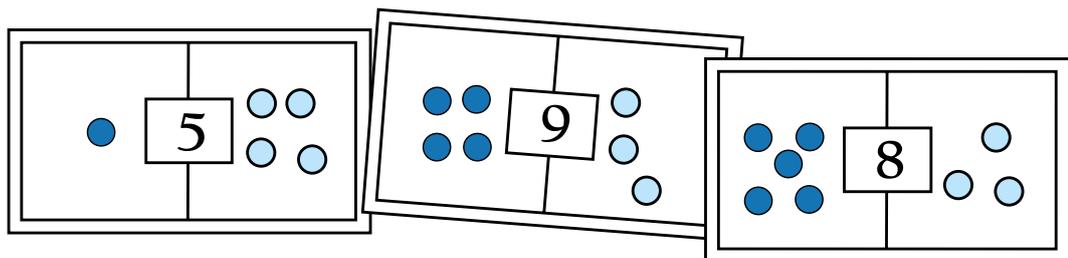


– ¿Cómo se juega con el dominó de complementación?

Se forman grupos de cuatro o cinco niños. Se designa el orden de intervención de cada uno de ellos, luego se baraja los dominós y se reparte equitativamente entre el grupo procurando no ver las tarjetas.

Una vez terminado de repartir, se lanza la tarjeta de inicio, todos observan sus fichas. El primero, tiene la opción de completar el dominó, si tuviera la cantidad del complemento, lanzando así el segundo dominó. Sino, cede el turno al siguiente compañero.

Ejemplo del armado del dominó



El juego termina cuando se arma el dominó completo y gana el que se queda sin tarjetas. Se puede usar piedritas, botones, semillas, papel u otro elemento, para representar el complemento del número.

- ¿Cómo se juega la familia de operaciones?

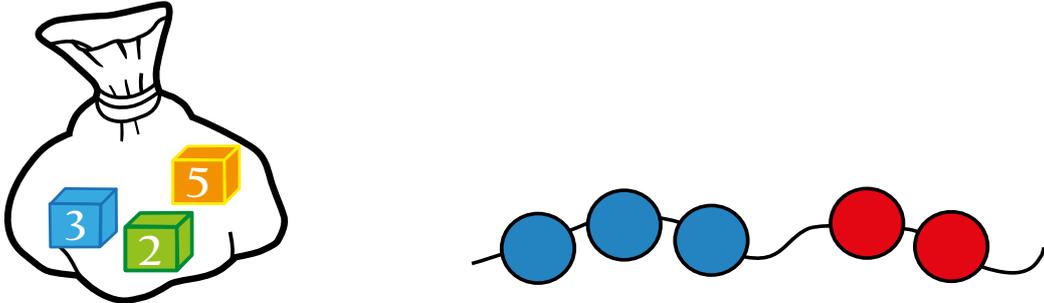
El juego consiste en armar operaciones con tres números o cantidades. Los números pueden estar presentados en cuadrados numerados, cuentas o en tarjetas de cartón o papel pero siempre acompañado de una ficha para formar la familia operativa. Se recomienda mantener en incógnita los números antes del juego.

3. Familia de operaciones

- ¿Qué es?

El juego de la familia de operaciones es un recurso que permite trabajar la noción de cambio.

Familia de operaciones y su cartilla de operaciones



$3 + 2 = \square$	$5 - 2 = \square$	$\square - 3 = 2$
$2 + 3 = \square$	$5 - 3 = \square$	$\square - 2 = 3$
$3 + \square = 5$	$5 - \square = 3$	
$2 + \square = 5$	$5 - \square = 2$	

4. El juego de la culebra comelona

El juego de la culebra comelona es una actividad que se realiza para fortalecer el cálculo mental. Para jugar, se pide a los alumnos formar dos columnas. Al frente de las columnas el profesor, pregunta a los dos alumnos de adelante. Por ejemplo: dos y tres... el alumno que responda primero sigue jugando, y se va al final de la

columna, el alumno eliminado se sienta. Gana el grupo que elimina al otro equipo. Otra variante de esta actividad es sentarse sobre la silla o la mesa, el docente pregunta la operación y en la medida en que el alumno contesta se mantiene en esa posición, el que no responde o se demora en contestar, se sienta normalmente.

5. El juego de las cuatro esquinas

El juego de las cuatro esquinas es otra actividad que favorece, también, el cálculo mental. Para jugar, se pide al salón que forme cuatro columnas ubicadas en cada esquina del salón. El docente realiza la operación a los cuatro alumnos de adelante. El alumno que contesta primero, avanza a la derecha reemplazando el lugar del compañero. Gana el grupo que se queda con un participante al final.

CONCLUSIÓN

La adecuada aplicación metodológica de las Rutas del Aprendizaje, dependerá de la actitud, iniciativa y creatividad que cada profesor aporte en su quehacer docente, valorando en todo momento el aspecto emocional que implica el esmero de utilizar las actividades lúdicas y recreativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la exploración y el descubrimiento de la matemática.

REFERENCIAS

- Alsina, A. (2007). *El aprendizaje realista: una contribución de la investigación en educación matemática a la formación del profesorado*. Obtenida el 20 de abril de 2014, de: <http://www.seiem.es/publicaciones/archivospublicaciones/actas/Actas13SEIEM/SEIEMXIII-AngelAlsina.pdf>
- Bressan A. (2011). *Los principios de la educación matemática realista*. Obtenida el 20 de abril de 2014, de: <http://lasmatesdeinma.files.wordpress.com/2011/11/principios-de-educación-matemática-realista.pdf>
- Ministerio de Educación (2013). Rutas del Aprendizaje. Consultado el 14 de abril de 2014. Todos podemos aprender nadie se queda atrás. Página Web de los fascículos: <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas del Aprendizaje para el III Ciclo ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Sobre números y operaciones, cambio y relaciones* (Fascículo 1). Perú: Corporación gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Medición de la Calidad Educativa*. Consultado el 15 de abril de 2014,
- Evaluación Censal de Estudiantes 2013, de: <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1766>
- Ministerio de Educación (2014). *¿Cómo mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes en Matemática?* Consultado el 16 de abril de 2014, de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2012/informes_ECE2012/IE_2do_grado/Como_mejorar_el_aprendizaje_de_nuestros_estudiantes_en_Matematica.pdf
- Ramírez, A. (2006). *Impacto de la metodología cognitiva-constructiva desarrollada en el curso "Didáctica de la matemática I" en el aprendizaje de los conceptos lógico-matemáticos en estudiantes de pre grado de la especialidad de Primaria de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación de la UNMSM*. Tesis de magister no publicada. Lima, Perú: UNMSM.
- Saggese, N.; Gallego, F. y Bressan, A. (2000). *HANS FREUDENTHAL, un matemático en Didáctica y teoría curricular*. Consultado el 16 de abril de 2014, de: <http://www.gpdmatemática.org.ar/publicaciones/hansfreudenthal.pdf>



Isabel Cristina
Flores Portal

EL COMPROMISO DE LA ESCUELA EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL: MÁS ALLÁ DE LOS TESTS PSICOLÓGICOS

RESUMEN

Hablar de la orientación profesional u ocupacional es muchas veces pensar en que es una labor netamente psicológica. El hecho de tomar pruebas psicotécnicas, psicométricas o entrevistas enfocadas a esa labor, es solo una pequeñísima parte de lo que significa realmente la tarea de orientar en lo profesional o vocacional a los niños y adolescentes. Este último punto es encargado, específicamente, a la labor del psicólogo escolar; sin embargo, es una confusión pensar que es solo una tarea de estos profesionales, como también, otro error es pensar que la orientación vocacional es una labor dirigida a los adolescentes de los últimos años de educación secundaria a quienes se les brinda este tipo de acompañamiento. En este artículo se desea reflejar el papel mucho más relevante que tiene la escuela, desde el nivel preescolar y los posteriores niveles de la educación básica regular, en la tarea de orientar vocacionalmente a los educandos; así como, resaltar la asociación directa entre una elección consciente e integralmente lograda de la vocación elegida y el desarrollo armónico de toda una sociedad y por ende el beneficio económico de un país.

PALABRAS CLAVE

Orientación vocacional, escuela.

ABSTRACT

To talk about professional and occupational orientation, it often means to think about a purely physiological work. The fact of taking psychotechnical, psychometric tests or interviews focused on such work, it is just a small part of what it really means the task of giving a professional and occupational guide to children and teenagers. This last point is charged, specifically, to the school psychologist work; however, is a mistake to think that is just their task, as well as thinking that vocational orientation is a work aimed to teenagers of the last years of secondary education, who receive this type of accompaniment. This article has the objective of reflecting the important role of the school, since preschool level and the subsequent levels of basic regular education, in the task of guiding learners in the vocational level; as well as, emphasizing the direct relation between a conscious and comprehensive election of the selected vocation and the harmonious development of an entire society and, with it, the economic benefit of a country.

KEYWORDS

Vocational orientation, school.

Naturaleza de la Orientación Vocacional

Para introducirnos en el tema propuesto, es preciso detenernos a analizar el término “Orientación vocacional”. Proponemos la siguiente definición, que a nuestro criterio, reúne una descripción integral de esta actividad, la cual ha sido ofrecida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Ministerio de Educación y Ciencia de España (como se cita en Laporta y Rodríguez, 2011) que señala lo siguiente:

La orientación profesional se refiere a las actividades dirigidas a ayudar a las personas de todas las edades, en todos los momentos de su vida, a tomar una decisión sobre educación, formación y profesión y a gestionar su trayectoria profesional. La orientación profesional ayuda a los individuos a reflexionar sobre sus ambiciones, sus intereses, su calificación y sus capacidades.

Les ayuda a comprender el mercado laboral y los sistemas

educativos, y a relacionar estos conocimientos con lo que saben sobre ellos mismos. Una orientación profesional integral intenta enseñar a las personas a planificar y a tomar decisiones sobre su vida laboral y la formación que implica. La orientación profesional hace asequible la información sobre el mercado laboral y las oportunidades de formación, organizando y sistematizando esta información y haciendo que esté disponible en el momento adecuado, cuando las personas tienen necesidad de ella (p. 19).

Esta definición tal como se señala, presenta una serie de actores fundamentales que participan en la orientación vocacional: padres de familia, políticas educativas de estado, psicólogos, y principalmente el contexto educativo. Este último actor, es muy relevante, ya que en todos los tiempos de la sociedad, la escuela y específicamente la labor del profesorado en la cercanía con sus alumnos, han sido y serán parte de la vida de todos los que han pasado por la escuela, y han formado parte de la formación integral del individuo.

Los psicólogos educativos, hacen énfasis en el papel de los maestros, sobre la importancia del acompañamiento a sus alumnos y sobre la formación en aspectos de la personalidad, concluyendo que son los educadores, los modelos quienes acompañan a niños y niñas diariamente, no únicamente, impartiendo un contenido pedagógico, sino sobre todo, que a través de sus actitudes, conductas y formas de ver la vida, ofrecen e imprimen una serie de creencias, tanto en el aspecto del desarrollo humano como en el desarrollo social.

Claramente la definición presentada acerca de la orientación profesional, señala que esta actividad se imparte en todos los momentos de la vida, y que además apunta a que los niños y jóvenes hayan descubierto sus ambiciones, intereses y capacidades. Además, se estima necesario, la formación de los discentes en términos de toma de decisiones sobre su vida personal, laboral y social.

Estas tareas tienen un gran nivel de desarrollo en la escuela, ya que, hoy por hoy, nuestros niños y adolescentes, pasan gran parte de su vida en los entornos educativos, ya que, sin dejar de señalar como principales responsables de la labor educativa de los hijos a los padres; la escuela es un contexto sumamente valioso y que aporta sustancialmente a esa formación integral de la calidad de ciudadanos que se ofrece a la sociedad.

La orientación vocacional, por lo tanto, es una tarea que se encuentra inmersa en las actividades del sistema educativo, y que muchas veces, solo se cree que se llega a ella en los últimos años de educación secundaria, por no decir, solo en el último año de ella.

Debemos empezar señalando que uno de los requisitos que hace que un adolescente que termina la escuela secundaria sepa con certeza cuál será su vocación, entendida por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2007) como “el conjunto de motivos e intereses que nos orientan hacia aquello que queremos ser y hacer en nuestra vida diaria” (p. 6), es que haya logrado un completo autoconocimiento, es decir, aquel proceso reflexivo en el cual cada persona se observa, se percibe y se comprende a sí mismo, tal como lo señala Rodríguez (2004) “el hombre se percibe a sí mismo como objeto de observación, la cual se desarrolla a lo largo de las etapas de la vida. El autoconocimiento da lugar a la formación del Autoconcepto y la Autoestima” (p.13). Por lo tanto, para que un joven decida su futuro vocacional debe haber logrado una claridad en el concepto de sí mismo, capacidad para reconocer sus habilidades, como también sus limitaciones personales, y de esta manera lograr construir un proyecto de vida.

Orientación vocacional como contenido permanente a lo largo de los ciclos educativos

De hecho, el autoconocimiento es trabajado en la escuela, desde que los niños ingresan a la escolaridad, donde se intenta llevar, más allá que juegos y primeros aprendizajes, un ambiente

propicio a fin de que éstos puedan descubrir sus talentos y desarrollar sus habilidades.

Erick Erickson (como se cita en Santrock, 2006) señala que una de las etapas fundamentales del desarrollo psicosocial del niño, es el momento en que existe un *versus* entre lo que él llama *Iniciativa frente a la Culpa*; y que se desarrolla entre los tres y cinco años de edad en la cual todo niño se encuentra rodeado de un contexto mucho más amplio que el de su familia, y requiere para lograr un desarrollo emocional y social, enfrentar cada uno de los desafíos que se le presentan, a través de un comportamiento activo y propositivo; que es básicamente uno de los objetivos de la escuela inicial, tal como lo señala el Ministerio de Educación (MINEDU, 2005) en el diseño curricular nacional de educación básica regular, donde se indica que esta etapa educativa “se contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos” (p. 6).

Para esto se hace necesario de un clima educativo que le ofrecerá esa guía y el soporte educativo que le permita madurar sus conocimientos del mundo, pero sobre todo su conocimiento de sí mismo. Quien si no, un maestro que le brinda calidez, seguridad, cercanía y sobre todo una orientación permanente en cada una de las acciones que desempeña, a nivel personal, social y académico. Empieza de esta forma, la gran labor de los maestros, desde la primera infancia, quienes conducen a los alumnos en la progresiva formación de su autoconcepto, pilar fundamental de la orientación vocacional.

En el transcurso de la educación primaria, los alumnos siguen siendo acompañados por sus educadores quienes, a la luz de las nuevas habilidades que va adquiriendo su intelecto, les ofrecen nuevos conocimientos, ahondando en la comprensión de sus emociones y en la capacidad de tomar sus primeras decisiones, sobre todo

en lo concerniente a la familia, el compromiso de cumplir con las tareas del hogar, y en lo académico, la responsabilidad con su formación educativa.

Nuevamente está presente ese compañero de vida, en la persona del maestro, quien comparte gran parte de su desarrollo y le va dando un espacio valioso para que pueda descubrir nuevas capacidades personales, nuevos intereses y una manera de ver la existencia humana, ya que con su labor profesional, refleja la importancia de la vocación por una profesión y la responsabilidad frente a su trabajo, lo que le permite valorar las cualidades personales de un trabajador para desempeñarse de forma eficiente y eficaz.

Las actitudes anteriormente señaladas son observadas y valoradas por los niños y niñas, que ven en sus profesores, más que conocedores de materias académicas, a verdaderos personajes que imprimen su sello personal, en cada acción realizada.

Tal como lo señala Bandura (Santrock, 2006) cuando los estudiantes aprenden, puede hacer una representación cognoscitiva o transformar sus experiencias, lo que llevaría a la formación de la Autoeficacia, que viene a ser la creencia de que uno puede dominar una situación y producir resultados positivos, lo cual determina la creación de nuevos comportamientos. Indudablemente el aprendizaje por observación de Bandura revela la importancia de los modelos educativos.

Hemos señalado que a través de la educación primaria, se va ofreciendo a cada niño las oportunidades para que amplíe su campo de intereses, que vaya dominando nuevos aprendizajes y que tenga la oportunidad de conocer la realidad de su entorno, a través de la observación del contexto en el cual vive, donde se presentan problemáticas y necesidades, con lo cual, vamos acercándolo a un primer análisis de su realidad inmediata y sobre todo, tener de cerca una visión de los aspectos por los cuales

se necesita seguir aportando y la importancia de determinadas profesiones y ocupaciones para que se ocupen de esas tareas.

Una experiencia de actuación directa de los niños hacia su realidad circundante nos ha ofrecido los amigos de la Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA, 2014), quienes sensibilizan a los niños en la protección de su medio ambiente, creando programas educativos para que los niños sean los que eduquen a otros pares, y además, incluyan a los adultos en beneficio de la ecología.

Esta experiencia puede y debe ser replicada por las instituciones educativas, quienes podrían promover diferentes acciones que son necesarias para beneficio de la comunidad inmediata. Por otro lado, la escuela podría ser también emprendedora de iniciativas que proporcionen información sobre las ocupaciones que son relevantes para su medio, y de las que son requeridas en el mercado laboral para el crecimiento del país.

El Ministerio de Educación (2013) en la cartilla para tutores sobre orientación vocacional, menciona que hay factores internos que influyen en el desarrollo de la misma. Entre ellas tenemos la identidad, el autoconcepto y la autoestima; de las cuales hemos señalado, deben ser permanentemente atendidas desde los primeros años de escolaridad. Creemos que a estos elementos internos, se deben incluir otros de igual importancia como, la personalidad, las aptitudes, intereses y valores, la responsabilidad y el cuidado del medio ambiente. Además, es preciso señalar que existen factores de la inteligencia emocional que deben ser favorecidos en la escuela, como por ejemplo, la comunicación asertiva, la capacidad de escucha, la empatía, el conocimiento y control de las emociones, el manejo de los estados de ánimo, el control de los impulsos y el manejo del estrés, así como el entrenamiento en la capacidad de solución de problemas y la toma de decisiones.

En la educación secundaria, es donde, movidos por la certeza de los aportes de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo alcanzado a esta edad (dentro del estadio de las operaciones formales), donde se puede hacer uso de la capacidad de razonar de forma más abstracta, idealista y lógica al mismo tiempo, se sobreentiende que los adolescentes empiezan a ver más cercana la necesidad de definir prontamente su vocación ocupacional y profesional.

La escuela podrá ofrecer información a sus estudiantes de la realidad del mercado laboral y de las competencias que esta demanda a sus trabajadores, no solamente a nivel de conocimientos, sino también a nivel personal y social, a fin de que su desempeño sea el más destacado y con mayores ofertas de empleo. Aquí también cabe mencionar, la importancia de hacer consciente a los niños y jóvenes de la posibilidad de emprender un negocio propio y llevarlos a experiencias que los hagan introducirse en los procesos que implica el autoempleo.

Orientación vocacional y el desarrollo económico individual y social

Es necesario hacer una reflexión de la responsabilidad que tienen las instituciones educativas de tomar en cuenta las competencias que requiere el mercado laboral en sus futuros trabajadores, y por lo tanto, ofrezcan dentro del currículo educativo, la formación de esas habilidades solicitadas por las organizaciones empresariales.

Asimismo, las instituciones educativas en cada uno de sus ciclos formativos, necesitan poner énfasis en la orientación vocacional, a fin de que en cada una de las asignaturas impartidas se creen las condiciones académicas, personales y sociales que lleven a que los adolescentes, que se encuentran en la última etapa de la educación básica regular puedan lograr y demostrar esa preparación a fin de que su decisión final sea la de una carrera que colme sus expectativas y que sea esta la que su contexto social demande.

La escuela requiere garantizar que sus aprendices dominen, las habilidades de cálculo y lectoescritura, el desarrollo de actitudes positivas hacia el trabajo, destrezas para lograr una correcta comunicación interpersonal, habilidades para el trabajo en equipo y el desarrollo del espíritu colaborativo.

Una vez más, resaltamos la labor de la escuela en estas tareas, involucradas en la orientación vocacional, relacionadas al desarrollo integral de niños y adolescentes, ya que si se logran personas que de acuerdo a un adecuado conocimiento personal, hayan logrado complementar sus intereses con la elección de una ocupación o profesión, se podrá garantizar tener una fuerza laboral de calidad, satisfecha con su elección, y que pueda significar un aporte significativo a la economía del país.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1975) señala en sus recomendaciones sobre el desarrollo de los recursos humanos que no solo se trata de la elección de una profesión, a lo que se dedica la orientación vocacional, sino, va más allá de eso, considerando su relevancia en el desarrollo de una vida productiva y satisfactoria.

La vicepresidencia de este organismo ha señalado que el vínculo entre formación, orientación y empleo tiene que ver con el desarrollo económico y social que está vinculado al empleo productivo, generado a través de una adecuada orientación profesional y además relacionado a una formación profesional idónea.

La OIT en su recomendación anterior, precisa que las políticas de empleo tienen entre sus objetivos, el de asegurar el acceso a un empleo productivo, que incluye el trabajo independiente, la cual estará en relación a las aptitudes y aspiraciones personales del trabajador; además de promover y desarrollar el espíritu creador, el dinamismo y la iniciativa

con vistas a mantener o acentuar la eficacia en el trabajo y, no menos importante, asistir a los trabajadores en su búsqueda de satisfacción en el trabajo, de expresión y desarrollo de su personalidad y de mejoramiento de su condición general por el propio esfuerzo, con miras a mejorar la calidad o modificar la naturaleza de su contribución profesional a la economía (como se cita en Laporta y Rodríguez, 2011).

Laporta y Rodríguez (2011), hacen mención de las palabras de la diputada francesa Françoise Guégot, quien señala la necesidad de “garantizar la indispensable continuidad entre la orientación, la formación y el empleo, desde la escuela hasta las diferentes etapas de la vida laboral” (p. 17).

Definitivamente, vemos con claridad la trascendencia de la escuela a fin de que se convierta en el peldaño fundamental en las bases formativas que se necesitan observar en los niños y jóvenes, y que los prepare a una formación profesional que los conduzca a una vida laboral satisfactoria.

La escuela necesita preparar a sus jóvenes alumnos en su capacidad de adaptación permanente, debido a las exigencias cada vez más específicas que se requieren de la fuerza laboral, así como en la necesidad de mantener una actitud proactiva hacia el aprendizaje de nuevas capacidades y especializaciones que requiere el mercado laboral.

Pero la escuela no podría actuar sola sino se encuentra en permanente comunión con la familia y la sociedad, quienes tendrán también un papel preponderante en el apoyo continuo a estas actividades, que como objetivo institucional, debe tener la institución educativa.

Los padres de familia, como fieles representantes de ocupaciones y profesiones, en los niveles básicos, técnicos y profesionales, pueden generar con su experiencia profesional, alcances valiosos a fin de que pueda verse reflejadas en su labor, con la participación en las llamadas

ferias vocacionales, y que estas se conviertan en una experiencia vivencial para los alumnos.

Actualmente el Ministerio de Educación y de otro lado el Ministerio de Trabajo, tienen programas de apoyo a la orientación vocacional, que pueden ser tomadas, de forma extensa por las instituciones educativas, a nivel nacional.

Por un lado, el MINEDU dentro de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa, ofrece un programa de orientación vocacional, proporcionando materiales y guías didácticas para el desarrollo de sesiones de trabajo con los educandos. De otro lado, se encuentra el programa del Ministerio de Trabajo denominado Servicio de Orientación Vocacional e Información Vocacional (SOVIO), quienes de forma gratuita, brindan servicios de información sobre oportunidades formativas y sobre el mercado laboral a nivel nacional.

Tienen, asimismo, un portal Web con información interesante, tanto escrito como audiovisual, donde se muestra las ofertas académicas y la demanda laboral. Por lo tanto, los recursos de formación permanente y de orientación vocacional se encuentran disponibles para ser trabajados en la escuela. Valorar su importancia

y asumir la responsabilidad del protagonismo que tienen en estas tareas las instituciones educativas, es lo que cabe continuar afianzando.

A manera de conclusión

Cabe señalar que más allá de lo que pudiera aparentar una actividad de orientación vocacional, como acción netamente a cargo de los servicios de psicología, se ha tratado poner de relieve el papel que desempeña la escuela en este trabajo, con todos sus actores, en la puesta en marcha de un programa de largo plazo, que permita a sus niños y adolescentes, tener la posibilidad de desarrollar sus capacidades, reconocer sus talentos, conocer su realidad y formar la inteligencia emocional y social; agregándose a esta labor, la necesidad de ofrecer en sus aulas, más allá de la información, la vigencia de cada profesión y la importancia que tienen estas para el mejoramiento de su entorno inmediato y para la realidad social y económica.

Se puede garantizar que toda esta labor, tiene sus mayores recompensas, en el logro de personas con mayor satisfacción personal, mayor autoeficacia profesional y el aporte a un país que requiere asegurar su crecimiento con personas que apunten a este objetivo.

REFERENCIAS

- ANIA. Asociación para la Niñez y su Ambiente. <http://aniaorg.pe/movimiento-paa/>
- Laporta Velásquez, D.; Rodríguez Cuba, J. (2011). *Trayectorias de vida y empleabilidad: Reflexiones en torno a la orientación vocacional*. Lima: UNFPA.
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación (2013). *Dirección de tutoría y orientación educativa. Orientación vocacional. Cartilla para tutores*. Lima: Autor.
- Organización Internacional del Trabajo (1975). *Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos*. Ginebra. Recuperado el 14 de abril de 2014, de http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:R150
- Rodríguez, E. (2004). *Efectos de un programa de Psicoterapia Cognitiva-Conductual en el bajo nivel del autoconcepto y en los estadios de cambio en pacientes dependientes a sustancias psicoactivas*. Lima: DEVIDA.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill Interamericana.



Cinthia Frías
Butrón

REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

“Retar a los estudiantes para estimular su crecimiento cognitivo exige que los enseñantes se desafíen, se evalúen y se ayuden a sí mismos junto con los estudiantes” (Tharp, 2002, p. 57)

RESUMEN

El presente artículo habla sobre la ecología del aprendizaje, una visión que identifica al aprendizaje como un proceso dinámico, en constante evolución, que se desarrolla en un ambiente donde se exploran las interacciones con el fin de que los involucrados se encuentren a gusto, orientados solamente a crecer y aprender.

PALABRAS CLAVES

Ecología, aprendizaje, tecnologías digitales, educación siglo XXI.

ABSTRACT

This article is about the learning ecology, a vision that identifies learning as a dynamic process, in continuous evolution, that is carried out in an environment where interactions are explored in order to give comfort to the people involved, and exclusively guided to grow and learn.

KEYWORDS

Ecology, learning, digital technologies, 21st century education.

Que cada docente se ayude a sí mismo junto con poder ayudar a sus estudiantes a aprender, es una tarea ineludible en la educación para los ciudadanos del siglo XXI. Ayudarse desde la postura que adoptamos aquí, implica inicialmente hacer una reflexión sobre las principales concepciones que guían la práctica docente y definen la naturaleza de la misma y sus características. También implica evaluarse y desafiarse, en tanto que cada profesor deberá alinearse a las exigencias y demandas derivadas de los múltiples cambios políticos, económicos y culturales, que acontecen en nuestra sociedad; entre ellos el desarrollo de la sociedad de la información.

Por su parte, Pozo (2000) sostiene que la labor de educar se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en que profesores y alumnos se han formado, a través de sus prácticas cotidianas en las instituciones educativas y por tanto es necesario generar cambios profundos en tales concepciones. A través de estas concepciones los docentes ven el mundo, lo interpretan y actúan sobre él (Prats, 1992).

Nuestras prácticas como docentes están teñidas de concepciones e ideas sobre qué es el aprendizaje, en qué consiste aprender, qué procesos están implicados, qué situaciones favorecen el aprendizaje y cómo se puede ayudar a las personas a aprender.

Muchas veces no hemos abordado suficientemente estas preguntas y menos aún nos hemos cuestionado si debemos abandonar ciertas ideas que actualmente pueden resultar obsoletas y quizás poco coherentes con nuestro rol y el de la escuela en el mundo de hoy, así como con las nuevas tendencias en la Educación, que son fruto de una labor investigativa.

Desdibujar estas concepciones y observar qué concepciones tenemos, es un gran paso para analizar las prácticas educativas propias y marcar un nuevo rumbo en la Educación actual cambiando nuestras prácticas docentes. Lo importante será reconocer aquellas ideas que a juicio personal son los elementos clave en la Educación en el Siglo XXI para, desde allí, generar cambios.

En este artículo se pretende vincular este proceso reflexivo a una aproximación teórica que está fundamentada en las lecturas de los planteamientos actuales más prometedores sobre el aprendizaje y la enseñanza inspirados en, o compatibles con, el constructivismo de orientación sociocultural. La revisión de los planteamientos seleccionados permite efectivamente repensar y reflexionar sobre una práctica docente particular y desde allí formular algunos criterios y orientaciones para la práctica. Sin olvidar, que aquellos que esperan recetas o indicaciones exactas sobre lo que se debe hacer, olvidan fundamentalmente que las respuestas dependen de cada contexto en el que un docente está inserto y de múltiples factores. En cambio, no renunciamos al valor de los aportes teóricos que sirven para formular algunas cuestiones e ideas importantes sobre cómo aprendemos las personas en una nueva ecología del aprendizaje.

Más adelante haremos mención explícita sobre qué estamos entendiendo por esta denominación.

1. Nuestro punto de partida: Cómo entendemos el aprendizaje, la enseñanza y los procesos implicados

Para llegar a una definición del aprendizaje, retomamos una visión constructivista, desde ésta "... se entiende el aprendizaje que acontece en contextos educativos como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados" (Coll, Mauri y Onrubia, 2008, p. 3).

Se entiende la construcción de significados como un proceso que es fruto de una intensa actividad mental constructiva del alumno. Y, dadas las características del aprendizaje escolar, exige del aprendiz una disposición favorable al aprendizaje y una voluntad de aprender. Es decir, este tipo de aprendizaje exige al alumno, realizar un esfuerzo intencionado y para hacer este tipo de esfuerzo es necesario poder atribuir un sentido a la situación y al contenido de aprendizaje (Coll, 2010).

Aprender, estaría relacionado con la posibilidad de que los alumnos puedan dar un sentido a lo que aprenden y pueden relacionar los contenidos con lo que es relevante para ellos y con los objetivos, además de que con las expectativas y los motivos que tienen y forman parte de su proyecto de vida. Allí entonces, serán capaces de atribuir un sentido a lo que aprenden, facilitando la realización del esfuerzo voluntario y obteniendo de las oportunidades de aprendizaje, la mayor ventaja y riqueza para sus aprendizajes.

Como sugiere Coll (2010), la construcción de significados y la atribución de sentido, aparecen como dos caras de la misma moneda, como dos procesos indisolubles del aprendizaje escolar

que se apoyan y se condicionan mutuamente. Son dos procesos que se influyen y se relacionan estrechamente.

Por ejemplo, un alumno para el cual no tiene sentido ni relevancia aprender geografía, y que no puede relacionar con su cotidianeidad ni insertar aquello en una visión personal y en una proyección propia, difícilmente podrá construir significados ricos y complejos. Desde esta visión, el sentido no es algo que aquel aprendiz de geografía tenga o no de entrada, es algo que se construye y que se puede ayudar a construir desde la práctica docente.

Una vez señalado esto, llama la atención que como indica también Coll (2010) existe una falta de articulación, interconexión, interrelación y panorama de conjunto en cuanto al estudio e investigación de estas dos vertientes del proceso de construcción del conocimiento del aprendizaje escolar: la construcción de significados y la atribución de sentido.

Las investigaciones se han centrado tradicionalmente en los factores y los procesos cognitivos, más que en los factores y procesos afectivos y emocionales; es decir, no sabemos mucho sobre cómo conseguimos dar sentido a las nuevas situaciones de aprendizaje y contenidos insertándolos en la red de intereses, expectativas, sentimientos, afectos y motivos que conforman nuestra realidad subjetiva y a partir de la cual nos proyectamos hacia el futuro. En todo caso, como afirmamos más adelante, el marco comprensivo de la nueva ecología del aprendizaje, orienta un rumbo investigativo que no deja de lado la valoración del sentido en el aprendizaje.

Del mismo modo, enseñar y aprender son dos elementos indisociables. El carácter intencional y voluntario del aprendizaje formal y escolar, exige la presencia de una acción educativa intencional, nos referimos a la acción educativa que deberá ser sistemática, planificada y

especializada, orientada a promover y favorecer el aprendizaje (Coll, 2010).

La naturaleza social y cultural de los contenidos escolares justifica esta afirmación. Por tanto, es necesario que los significados construidos sean compatibles con los significados culturales, lo que posibilitará que cada alumno pueda participar efectivamente de las prácticas culturales vigentes. Consecuentemente, adquiere una importante connotación el concepto de influencia educativa, entendida en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno (Coll, 2001a).

Tal como señala Bustos (2011), la construcción del conocimiento debe entenderse como un proceso de construcción compartida que necesariamente es guiado y orientado por otras personas. En este sentido, la enseñanza tal y como lo proponen Colomina, Onrubia y Rochera (2001, p. 443) es “...un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción”.

De esta afirmación rescatamos dos aspectos, el carácter procesual y la relevancia que adquiere el principio de ayuda educativa, en tanto y en cuanto que es a través de ella como se concreta el carácter de proceso de enseñanza. A propósito de esto, Bustos (2011) afirma que la enseñanza eficaz entendida como un proceso de ajuste de ayuda educativa debe presentar los rasgos siguientes: que las ayudas ofrecidas a los alumnos sean variadas en cantidad, calidad y proporcionen formas y niveles de apoyos diversos; que los tipos y niveles de ayuda que se ofrezcan a los alumnos evolucionen y se combinen en función de sus actuaciones; que las ayudas ofrecidas planteen retos que los alumnos puedan abordar gracias a lo aprendido previamente.

Por tanto, de acuerdo a Coll (1999, citado en Bustos, 2011) es una condición fundamental centrar la observación y análisis de las prácticas docentes en cómo los profesores articulan, combinan y varían las ayudas que ofrecen a sus alumnos. De ahí que, asumir el ajuste de la ayuda educativa como principio explicativo de la enseñanza eficaz del siglo XXI supone una condición metodológica fundamental.

Una vez que hemos reconocido el carácter de la enseñanza y del aprendizaje y nos hemos aproximado a una definición, también queremos enfatizar que el aprendizaje es un proceso que ocurre en la interacción con otros y no únicamente en solitario.

Retomando a Coll (2010), los esfuerzos del estudio del aprendizaje han estado centrados tradicionalmente en los aprendices y en el proceso de aprendizaje. La evolución del constructivismo y de los enfoques educativos constructivistas, desde posturas centradas en el individuo y en los factores internos del aprendizaje hacia planteamientos socioculturales que ponen en relieve la importancia de la cultura y de la interacción con otras personas, ha supuesto un vuelco en este sentido. Ha llevado a prestar igualmente atención a las ayudas de “los otros”, de los agentes educativos, y en especial del profesorado, en el aprendizaje escolar.

Nos estamos refiriendo al desarrollo y aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006). Desde estos planteamientos, el conocimiento es inseparable del contexto o contextos en que se adquiere y se utiliza, aplicándose este principio tanto a la construcción del conocimiento educativo y psicoeducativo –plano epistemológico– como a su aprendizaje y utilización –plano de formación del profesorado. No se trata, por supuesto, de negar la posibilidad de un conocimiento general y generalizable de los fenómenos y procesos educativos, ni tampoco la utilidad que puede tener este conocimiento

para el profesorado y otros profesionales de la educación. De lo que se trata es más bien de subrayar que la construcción del conocimiento, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza, lo que supone de nuevo una llamada de atención sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas (Coll y Sánchez, 2008).

De lo anterior deducimos que el contexto es fundamental y constitutivo en la explicación del aprendizaje. Curiosamente para Coll y Sánchez (2008), el contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX.

Tradicionalmente el interés de estas investigaciones se ha centrado de forma mayoritaria en los rasgos o características del profesor, en su comportamiento o en el comportamiento de los alumnos, pero el aula en sí ha sido tratada casi siempre como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede. Pero el cambio importante se produce, como sugieren estos autores, en el tránsito desde una toma en consideración del contexto del aula –es decir, de una serie de variables, físicas o mentales, susceptibles de tener una incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje– a una visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje –es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo.

Para decirlo de forma breve y contundente: si con la toma en consideración del contexto del aula este estudio adquiere un nuevo impulso, con la visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes se convierte en una prioridad. Por lo mismo, en la actualidad existe la necesidad de convertir el aula, en un entorno favorable para aprender. Debemos por tanto, volver la mirada al aula y a las prácticas e interacciones que ocurren allí.

Por último, para cerrar este punto, hacemos mención explícita a la idea de la importancia de delinear una visión amplia sobre el aprendizaje y la enseñanza. Adoptar en suma, una mirada multidisciplinar, no olvidando que los procesos implicados en el aprendizaje remiten a factores cognitivos, psicológicos, sociales, afectivos, emocionales y neurológicos. Con todo, evitar caer en reduccionismos y más bien adoptar una mirada compleja e integradora de los diferentes aportes que las ciencias nos pueden hacer sobre nuestra comprensión del aprendizaje.

Son tres ideas las que hemos querido resaltar en este apartado. Primero, una visión del aprendizaje y la enseñanza, desde una visión socioconstructivista; segundo, enfatizamos el contexto para entender que aprendemos de otros, con otros y a través de otros; y a partir de ello, hemos reconocido la necesidad de mirar las prácticas en el aula.

2. En la Educación del Siglo XXI: Abrir puertas a una nueva ecología del aprendizaje

Los múltiples cambios políticos, económicos y culturales, que acontecen en nuestra sociedad; entre ellos el desarrollo de la sociedad de la información, han generado el reconocimiento del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. El aprendizaje ha cobrado importancia, vinculado a la idea de que las personas aprendemos en diferentes contextos (formales e informales) y de múltiples formas.

Actualmente, las personas tienen diversas posibilidades para situar su aprendizaje en diferentes escenarios, con múltiples herramientas tecnológicas e interaccionando con personas diversas. Es importante notar que en dichos escenarios, se configuran sistemas de actividad que determinan, orientan y promueven aprendizajes significativos.

En esta línea, la Ecología del Aprendizaje se sitúa como un aporte potente en la transformación del modelo actual de escolarización universal a un modelo de inclusión y atención a la diversidad, suponiendo un paso adelante respecto a la escuela como el único núcleo de aprendizaje.

A partir de estas ideas nos preguntamos: ¿Ha cambiado cómo se aprende, dónde se aprende y qué se aprende? ¿Cuáles son los desafíos y retos a los que se enfrentan los sistemas educativos formales? ¿Qué entendemos por una ecología del aprendizaje? Aquí formularemos algunas ideas al respecto e intentaremos dar respuesta a las preguntas.

Un nuevo marco comprensivo del aprendizaje, *el marco de la Ecología del Aprendizaje*, entiende el aprendizaje como conjunto de contextos encontrados en espacios físicos o virtuales que proveen oportunidades de aprendizaje. Cada contexto está compuesto por una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones, y las interacciones que emergen de éstos (Barron, 2006).

Con las tecnologías digitales surgen nuevos agentes, escenarios y prácticas educativas (nuevos nichos de aprendizaje) que se suman a la educación formal y que necesitan ser articulados tanto a lo ancho (distintos nichos en un momento determinado) como a lo largo (momentos sucesivos) de la vida. Pone en primer plano los recursos ideacionales en el surgimiento del interés, como foco de análisis y los procesos auto-iniciados de aprendizaje, que tienen lugar a través de los distintos nichos de aprendizaje.

En este punto vamos a retomar la propuesta de Coll (2012), cuando hace una comparativa entre las características de una escolarización universal –la ecología de la escuela actual– y el enfoque de la educación distribuida e interconectada que es propia de una nueva ecología del aprendizaje:

	Escolarización Universal	Educación distribuida e interconectada en la Nueva Ecología del Aprendizaje en el Siglo XXI
Dónde	Instituciones educativas.	Multiplicidad de escenarios.
Con quién	Profesionales de la educación.	Una red de nichos/contextos de aprendizaje y su articulación. Multiplicidad de agentes.
Cuándo	Al inicio de la vida.	Necesidades de aprendizaje en diferentes etapas de la vida con alternancia de periodos de formación y de no formación.
Qué	Saberes culturales estables y más valorados.	Competencias o habilidades básicas para el siglo XXI. Nuevas alfabetizaciones.
Para qué	Prepararse para desarrollar un proyecto de vida personal y profesional.	Para formar aprendices competentes, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Para dar cabida a los distintos proyectos personales y profesionales.
Cómo	Mediante una acción educativa intencional, sistemática y planificada. Predominio de las tecnologías basadas en el lenguaje escrito y las habilidades requeridas para su uso (leer, escribir, leer y escribir para aprender).	Participando en comunidades de intereses, de práctica y aprendizaje. Utilizando diferentes formatos y lenguajes de representación de la información (con predominio del lenguaje visual). Las TIC digitales como vía de acceso a la información y al conocimiento.

Cuadro 1: Elaboración propia.

Resumiendo, en la visión de la Educación distribuida e interconectada, que es propia de la Nueva Ecología del Aprendizaje en el Siglo XXI, el aprendizaje adquiere nuevos significados y una nueva ecológica, un nuevo contexto en el que se inserta. Se cambia la visión de la educación ligada a algunas características de la escuela actual, que implican un sistema educativo centralizado y homogéneo, un currículum rígido, parcelado y sujeto a una etapa de la vida, y además una trayectoria única de aprendizaje para cada alumno. Al contrario, los cambios se dan en el lugar dónde ocurre el aprendizaje, cuándo ocurre, qué se aprende, para qué se aprende y cómo se aprende. Estas características han sido expuestas en el cuadro 1.

En esta “nueva ecología del aprendizaje” las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) adquieren un papel importante por los cambios que están provocando en el currículum. Tal como sugiere Coll (2012), las TIC han penetrado con fuerza en prácticamente todos los ámbitos de la actividad

humana, transformando las prácticas sociales y culturales y posibilitando la aparición de nuevos contextos de desarrollo, de socialización y de formación que ofrecen nuevas e inéditas oportunidades de aprendizaje a las personas.

Es imposible que la educación escolar pueda quedarse durante mucho tiempo al margen de este proceso de transformación. Las TIC están cambiando la ecología del aprendizaje, lo que obligará, más bien a corto que a medio plazo, a revisar en profundidad el conjunto del currículum y de la educación escolar, el rol docente y repensar el rol de la escuela.

Igualmente tiene especial importancia el proceso reflexivo de repensar las prácticas docentes actuales e iniciar procesos de cambio y reconstrucción. Todo va a depender de una práctica docente, en la que se piense cómo se organiza el entorno, cómo se lo aprovecha y cómo a partir de ello se diseñan entornos de aprendizaje “potentes”.

3. Hace falta convertir el aula en un entorno favorable para aprender

Lograr cambios en el aula requiere considerar los siguientes aspectos: 1. Diseñar prácticas en el aula, que favorezcan la transformación de la enseñanza y cambien la estructura de la actividad en el aula (Tharp et. al., 2002); y 2. Utilizar el lenguaje en el aula como un poderoso instrumento psicológico y cultural que permite pensar y aprender conjuntamente como señala Mercer (1997). Creemos que favorecer estos aspectos, puede convertir el aula en un entorno favorable para el aprendiz en la Educación del Siglo XXI.

La propuesta de Tharp, Estrada, Stoll & Yamahuichi (2002), se centra en la reforma de la enseñanza como objetivo y la transformación del aula como eje, porque considera que en este nivel, es donde los estudiantes y enseñantes canalizan sus actividades cotidianamente.

En su planteamiento, los autores dan a conocer una arquitectura intelectual de la transformación del aula, que consiste en lo que han denominado “cinco normas para una pedagogía eficaz” que se refiere a: 1. Producción conjunta de enseñantes y estudiantes; 2. Desarrollar la lengua y la alfabetización en todo el currículo; 3. Crear significado –conectar la escuela con la vida de los estudiantes–; 4. Enseñar pensamiento complejo; y 5. Enseñar por medio de la conversación, haciendo que los estudiantes participen en el diálogo, sobre todo mediante la conversación educativa.

A su vez, son “tres condiciones” necesarias para su aplicación –la simultaneidad de contextos, la variedad de actividades y la consistencia de valores. Un aspecto al que señalan debe atenderse, con especial relevancia, son las pautas de actividad del aula y la posibilidad de actuar sobre ellas, cambiando las relaciones entre enseñante y estudiantes y entre ellos mismos, proporcionando oportunidades para la actividad productiva conjunta y el diálogo. Las

relaciones participan en la construcción social del conocimiento, y la calidad de las relaciones tiene unas profundas consecuencias directas en el logro de la excelencia académica.

Las cinco normas están relacionadas entre sí y forman una visión holística de la educación. Dentro de ellas, para Tharp et. Al. (2002), es la conversación educativa, la cúspide de la educación eficaz. Es aquí donde se resalta como característica fundamental la enseñanza por medio del diálogo, en palabras de los autores “para enseñar de verdad, es necesario conversar; conversar de verdad es enseñar” (Tharp et. al., 2002, p. 60).

La verdadera enseñanza dialógica, se produce cuando las aulas y las escuelas se transforman en “comunidades de aprendizaje” que las escuelas pueden llegar a ser, “cuando los enseñantes reducen la distancia entre ellos mismos y sus alumnos construyendo las lecciones a partir de la comprensión común de ideas y experiencias de cada uno” y convierten la enseñanza en una “actividad cálida, interpersonal y colaboradora” (Dalton, 1989, citado en Tharp et. al., 2002, p. 24).

4. Repensar el rol de la Escuela en una nueva Ecología del Aprendizaje

Si afirmamos que en el siglo XXI estamos ahora en una nueva ecología del aprendizaje y que la escuela debe dar respuesta y hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo escenario social, económico, político y cultural; debemos repensar los cambios desde una perspectiva sistémica. No se trata solo de mejorar aspectos de forma aislada, no solo visualizar cambios en tal o cuál aspecto del sistema educativo. Hay una exigencia de proyectar cambios en profundidad, en cuánto a la organización, funcionamiento, metodologías, contenidos, etc. La escuela debe garantizar que los miembros de una sociedad son competentes para actuar de manera eficaz en las prácticas socioculturales vigentes.

No sólo es necesario considerar CÓMO se aprende en la escuela, se debe tener en cuenta el QUÉ se debe aprender y su vinculación a currículos que sean diversificados, distribuidos e interconectados. Además debemos atender al CÓMO se enseña, y allí no olvidar que a lo largo del artículo hemos afirmado que el cómo se aprende va ligado al cómo se enseña a que otros aprendan.

En suma, y añadiendo a lo ya planteado, la escuela tiene la exigencia de un CAMBIO PROFUNDO que replantee no sólo QUÉ se enseña, sino también CÓMO (varias vías de acceso al conocimiento), DÓNDE (múltiples contextos que ofrecen oportunidades educativas) y PARA QUÉ se enseña (el sentido del aprendizaje). Nuestra mirada debe ser amplia y compleja para responder a una “Nueva Ecología del Aprendizaje” en la sociedad actual.

Si reconocemos que la escuela es el nicho principal de la ecología del aprendizaje, es porque además afirmamos que la escuela no solo tiene y ha tenido limitaciones y hoy necesita un cambio profundo, sino también porque sabemos que tiene potencialidades que ningún otro espacio puede garantizar. A nuestro juicio, entendemos que otros agentes como la familia o el grupo de pares son especialmente importantes, pero en sí mismos no pueden garantizar el mismo tipo de oportunidades educativas para todos por igual. Cada uno viene de familias y contextos sociales y económicos diferentes. En este sentido, la escuela es uno de los contextos principales para promover el desarrollo humano, por permitir la socialización de los individuos en las prácticas culturales vigentes, ser configuradora de identidades y posibilitar oportunidades educativas al conjunto de la sociedad.

A la Escuela de hoy se le exige demasiadas cosas pero sin tener en claro cuál debe ser su rol en la que hemos llamado la nueva ecología del aprendizaje. Desde la escuela como espacio reflexivo se deberá promover una reflexión y un debate públicos orientados al establecimiento de

un nuevo contrato social por la educación entre los diferentes agentes educativos de un entorno como señala Coll (2010).

No podemos esperar que sea sólo la escuela la que responda a la complejidad de demandas del mundo de hoy. Satisfacer las necesidades educativas de la población “a lo largo y ancho de la vida” y hacer frente a los diferentes desafíos implica asumir que hay una corresponsabilidad con la comunidad de la que forma parte el sistema educativo. Desde la escuela se debe vincular los procesos educativos y procesos sociales y romper el aislamiento institucional en la que muchas veces la escuela se encuentra. Se necesita una escuela que mire la sociedad y en especial, el entorno comunitario inmediato en el que viven y se desarrollan las personas.

Al respecto, Emilio Tenti (2008), habla de “cambiar las miradas”. Un diálogo difícil y necesario entre escuela y sociedad requiere de un mejor conocimiento entre las partes. Los agentes sociales deben “mirar” a la escuela con otros ojos. Deben conocer sus objetivos, sus lógicas, sus alcances y limitaciones, las condiciones sociales y pedagógicas del aprendizaje.

A su vez, los agentes escolares deben tener una mirada más atenta y fina de lo que sucede en la sociedad. Mirar afuera de la escuela, será necesario para ejercer la acción pedagógica en la institución escolar pero además para plantear políticas educativas intersectoriales. Esta mirada involucra apostar por la relación escuela-entorno.

5. Para concluir sobre la Educación del Siglo XXI

La educación es la puerta a la cultura (Bruner, 1997), el instrumento que nos permite adquirir los utensilios necesarios para desarrollar nuestro particular proyecto de vida y formar parte de grupos o colectivos humanos (Esteban, 2010). Es, además, desde una perspectiva constructivista, un producto social, histórico

y cultural que se distribuye no solamente en la escuela sino también en la familia, los medios de comunicación y la vida en comunidad (Vila, 1998).

Esto no implica infravalorar el extraordinario sentido y valor de la institución escolar. Probablemente, de su salud y su acción depende, en gran medida, garantizar la libertad y cohesión social de un determinado colectivo o grupo humano (Vila y Casares, 2009). No en vano a través de la mediación y el andamiaje educativo las personas no solamente aprenden a utilizar instrumentos, como la lectoescritura o la aritmética, sino que aprenden a dar sentido a lo que les rodea, a controlar y dirigir su vida,

así como construir su arquitectura psicológica (la cognición, la personalidad, la identidad) y diseñar modos de relación social.

A lo largo de este artículo, hemos hecho un recorrido desde nuestros diferentes puntos de vista sobre elementos clave a considerar en la educación del Siglo XXI: como punto de partida, una concepción amplia sobre la enseñanza y el aprendizaje; abrir puertas a una nueva ecología del aprendizaje; convertir el aula en un entorno favorable para aprender; y repensar el rol de la escuela. Todo lo anterior enmarcado en una tarea ineludible y necesaria de repensar la práctica docente y generar nuevas prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A learning Ecology Perspective. *Human Development*.
- Brown, J. S.; Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Consultado el 15/01/2012 en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Tesis_A_Bustos_PresenciaDocenteDistribuida_V_web_2011.pdf
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CERI/OECD (2007). Chapter 6. Dispelling Neuromyths. In CERI/OECD, *Understanding the brain: the birth of a learning science* (pp. 107-126). Paris: OECD Publications.
- Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-407). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2012). *El impacto de las TIC en el currículum y el aprendizaje escolar: una transformación en curso*. Conferencia invitada en Interdidáctica. Fórum Internacional de Tecnología Educativa. Sao Paulo, 17-18 de abril. Consultado el 25-06-2012 en <http://www.slideshare.net/grintie/el-impacto-de-las-tic-en-el-curriculum-y-el-aprendizaje-escolar>

- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity- an educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. Consultado el 25-06-2012 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_monografico.htm
- Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Días Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Aresta.
- Gergen, K. J. (2010). The acculturated brain. *Theory & Psychology*, 20(6), 795-816.
- Greeno, J. G. (2006). *Learning in activity*. En R. Keith Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 79-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirkup, G. (2002). Identity, community and distributed learning. In M. R. Lea & K. Nicoll (Eds.). *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp. 182-195). London and New York: Routledge Falmer.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de los profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000/2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos las palabras para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Tharp, R. G.; Estrada, P.; Stoll Dalton, S. & Yamauchi, L. A. (2000/2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. En ENSAYOS Y EXPERIENCIAS (2000). *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Novedades Educativas, Año 6, N° 33 (pp. 4-13).
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. Cap 2. El aprendizaje como actividad cultural*, (pp. 72-105). Madrid: Alianza.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de História / UEL, Vol. 9, Universidad Estadual de Londrina, Brasil*. 1-25.
- Tenti, Emilio (Compilador) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tharp, R. G.; Estrada, P.; Stoll Dalton, S. & Yamauchi, L. A. (2000/2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. y Caseres, R. (2009). *Educación y sociedad: una perspectiva entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244-274.



David Parra Reyes

EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

RESUMEN

El niño con parálisis cerebral (PC) se caracteriza por la dificultad motriz en la realización del lenguaje oral, manifestando desde alteraciones lingüísticas leves hasta la más absoluta imposibilidad para la expresión oral. En general, los niños con PC van a presentar alteraciones tanto en la adquisición como en el desarrollo en los niveles del lenguaje y problemas motores de expresión que afectan la producción del habla y de la voz.

PALABRAS CLAVE

Parálisis cerebral infantil, lenguaje, alteraciones del lenguaje, habla.

ABSTRACT

A child with cerebral palsy (CP) is characterized by the movement problems in the spoken language practice, showing since mild linguistic alterations to the impossibility for spoken expression. In general, children with PC show alterations in the acquisition as well as in language levels and expression movement problems that affect the speech and voice production.

KEYWORDS

Child cerebral palsy, language, language alterations, speech.

INTRODUCCIÓN

Un niño con PC puede manifestar retrasos en el lenguaje, trastornos de la articulación, respiración, fonación, prosodia y fluencia en distintos grados. Las repercusiones lingüísticas dependerán del tipo de alteración y de la gravedad de la misma. Se calcula que alrededor del 60 al 80% de estos niños presentan algún grado de afectación en su lenguaje, siendo en las tetraparesias donde se observa el porcentaje más elevado de trastornos del lenguaje.

Los problemas en la adquisición del lenguaje varían mucho de un niño a otro, según el alcance de la lesión a nivel motriz, y la posible incidencia de trastornos asociados (capacidades cognitivas, sensoriales, perceptivas, etc.).

En el tema del desarrollo cognitivo y motor de los niños con parálisis cerebral, se observa comúnmente una fuerte relación entre el lenguaje como función cognitiva, con el funcionamiento de las estructuras fonoarticulatorias en cuanto al aspecto motor. En este sentido, el lenguaje es dividido en emisión y recepción, Lacerda (2003) refiere que el proceso del habla como una forma personal y final del lenguaje, como es la expresión oral (enfaticando a la motricidad como ítem fundamental de este acto). Agrega, también, la importancia del medio social como un factor imprescindible para el desarrollo lingüístico, y con ello, el desarrollo de la cognición, entre ellas el lenguaje. Finnie (1999) menciona que el desarrollo del lenguaje se

relaciona con los mecanismos motores del habla; sin embargo, más allá de esta perspectiva, Connor y Cols. (1978) observan el lenguaje del niño con parálisis cerebral con un punto de vista piagetiano. Refieren que los mecanismos previos al habla, el lenguaje y la cognición son aspectos fundamentales del desarrollo del niño, mostrando la importancia de la relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo. De este modo, existen dos factores que influenciarán la calidad y la prontitud del desarrollo cognitivo de un niño: la capacidad de interactuar con el medio y el ambiente que lo rodea.

Desarrollo del lenguaje en niños con PC

Durante los tres primeros años de vida se sientan las bases de la comunicación a través de las interacciones del niño con los padres (entorno social y familiar). El niño con PC tiene dificultades para mantener la mirada, coordinar los movimientos oculares para seguir un objeto, desplazar la cabeza para el seguimiento de un objeto, coordinar atención ocular y sonido (tiempo de reacción), realizar la emisión vocal en el momento deseado, seguir turnos de intervención a causa de su lentitud, manipular los objetos relacionados con lo que se está comunicando (juguetes, utensilios de comida, etc.), utilizar coordinadamente los elementos habituales propios de una comunicación (posición del cuerpo, mirada, capacidad de vocalización, etc.), el balbuceo es más pobre en diversidad y frecuencia que el del niño con un desarrollo normal, se altera la aparición e inhibición de los reflejos orales, el dominio de las praxias orales es tardío e incompleto, la limitación de los movimientos del cuerpo alteran el desarrollo y la funcionalidad de la laringe, etc.

Sinclair (1970) describe el desarrollo lingüístico y cognitivo dentro las teorías de Piaget, en donde, además, lo relaciona con los trastornos lingüísticos en el niño con PC, que se caracteriza por el retraso en la adquisición del lenguaje y del desarrollo cognitivo. Sinclair, se preocupa en los aspectos de imitación, juego motriz, juegos

simbólicos y la exploración de objetos.

El lenguaje del niño con PC va más allá de la emisión y la recepción. Este lenguaje debe ser conocido como consecuencia de un momento anterior, además sin la presencia del simbolismo, que se da durante el periodo sensorio-motor.

Lacerda enfatiza, además, que el lenguaje del niño con PC, debe ser ubicado dentro de su desarrollo cognitivo, percibiendo como ocurre el proceso de comunicación entre el niño y el medio, a pesar de su limitación sensorio - motor.

Existe la necesidad de estimular al niño interactuar con el medio, favoreciendo un intercambio activo de experiencias con su ambiente. En consecuencia, el niño con PC, tendría una oportunidad de vivenciar las construcciones del periodo sensorio-motor, enriqueciendo así su lenguaje.

Piaget (1980) menciona que la acción y fuente del acto inteligente, son las experiencias sensorio-motoras básicas y para un desarrollo cognitivo normal.

Analizando esa afirmación, se puede observar que los niños que se desarrollan con deficiencias físicas, tendrían un déficit cognitivo causado por la limitación o restricción de movimiento en el ambiente y de manipulación de los objetos.

En complemento, Piaget, Young (1991) concluyen que los niños con PC, así como los esquemas sensorio-motores, y los procesos perceptivos estarían perjudicados, lo que llevaría en un retardo o un inadecuado pensamiento representativo y del simbolismo, afectando su desarrollo del lenguaje.

El niño con PC manifiesta una deficiencia en el desarrollo cognitivo, no siendo esto una regla general en todos los niños con PC, debido a las alteraciones motrices que limitan las experiencias sensorio-motoras. Finnie (1999) afirma, que por la falta de exploración motora del niño con PC, sus experiencias de lenguaje

son menores, destacando que las personas que forman parte de su medio en que el niño vive, deben favorecer a que las experiencias que llegue al niño tengan sentido para que puedan ser aprovechadas por él.

Braga (2005) afirma que en las formas graves de parálisis cerebral presentan movimientos involuntarios, mayor dificultad de agarrar los objetos debido a sus condiciones motoras; sin embargo, no están limitados a la intensión de acción, control cognitivo, representación consciente, atención, motivación y relación social.

Así, este niño con PC grave puede planificar su acción y lo ejecuta a través de otras personas, en el caso que impliquen movimiento o contacto físico con el objeto.

Vygotsky (1993), admite que las leyes que fundamentan el desarrollo son las mismas para niños con o sin deficiencias. Las diferencias serían los caminos que escogen para que estos niños puedan procesar el mundo, incrementando así las funciones de desarrollo cognitivo del niño que aparecen primero en el plano social y, luego, en lo psicológico.

Cole (1989), concibe lo social y lo individual como un sistema de interacción único. Es así que la relación que se establece entre el niño con PC con las personas con buena capacidad motora, puede ser un elemento fundamental para su desarrollo. La acción compartida estimularía la capacidad del niño a establecer vínculos sociales que favorecería a su desempeño cognitivo.

Braga afirma también, que la deficiencia no es el motor propulsor de los nuevos caminos que el niño con PC tiende a buscar. Son las dificultades derivadas de ese problema motor y sus repercusiones sociales que la llevan a la búsqueda de nuevos caminos. Para Vygotsky, el futuro de estos niños dependerá mucho de las posibilidades que ellas vean al tener en la interacción con el medio.

Braga complementa que las relaciones sociales establecidas por los niños se dan a través de símbolos que hacen parte de un sistema cultural. En el caso del deficiente, no es el tipo de instrumento o el signo que es utilizado, sino el significado que desea representar que tiene mayor importancia. La función primordial es interiorizar el lenguaje y desarrollar funciones mentales que tienen significado como base.

El niño construye y orienta su proceso de desarrollo cognitivo a través de la motivación, de la atención y de la acción. Un niño con PC no tiene limitaciones relativas a la motivación y a la atención. El bloqueo solo se limita a la acción. Esta acción se determina como un comportamiento consciente y con propósito orientado hacia un objetivo, siendo su aspecto motor y táctil secundario y hasta irrelevante.

Principalmente, aparecen la génesis social, la intencionalidad, la planificación, la definición de objetivos y la motivación. En este fundamento, el niño con PC se halla en un énfasis cognitivo, a partir de sus motivaciones, tal como propone Vygotsky, y orienta su desarrollo con base en la atención, motivación y acción interna, como propone Piaget.

Según Braga (2005), bastaría que el acto motor fuese ejercido por otro integrante del medio, un mediador. Todo el potencial cognitivo del niño fue usado en la construcción mental de la tarea y lo orienta, dirigiendo la tarea para ese mediador a partir de sus propias perspectivas. Ese mediador es considerado como de creador conjunto. Su función es de cooperación, una operación en conjunto favoreciendo una construcción recíproca.

El niño y el mediador se van modificando en el proceso de interacción. Ambos desarrollan un proceso creativo para el descubrimiento de nuevas rutas de comunicación y acción con su medio.

Dimensiones del lenguaje alterados en los niños con parálisis cerebral

En la parálisis cerebral se constatan dificultades en las diferentes dimensiones del lenguaje:

- › En la forma o el aspecto externo de lo que se habla (fonología, morfología y sintaxis).
- › En el contenido o de lo que se habla (semántica).
- › En el uso o la función o utilidad que hablar tiene para quienes lo hacen (pragmática).

En el niño con PC la adquisición del repertorio fonológico es más lento (déficit en el control neuromuscular), aunque sigue las mismas fases del desarrollo normal. Generalmente, los niños con parálisis cerebral atetósica presentan capacidades fonológicas inferiores a los espásticos.

En estos niños existe cierta tendencia a reducir la longitud media de los enunciados, así como su complejidad sintáctica (utilizan enunciados cortos y sencillos, adaptando el discurso a la dificultad motriz que presentan). La dificultad motriz hace que el niño, a pesar de poseer el nivel psicolingüístico adecuado, utilice expresiones sintácticas muy limitadas.

Las dificultades que manifiesta el niño con parálisis cerebral a nivel semántico se fundamentan en la mayoría de los casos en

un léxico muy limitado y en unas relaciones semánticas muy pobres. Estos niños priorizan el uso de nombres, verbos y adjetivos sobre el uso de pronombres y adverbios.

La pobreza en la expresión oral, tanto lingüística como cognitiva es consecuencia de las limitaciones experienciales (el vocabulario se desarrolla en función de las experiencias que el niño tiene, pero la falta de control postural y los movimientos limitados, limitan que experimente determinadas cosas) y del déficit motor (utilizan un léxico más fácil desde un punto de vista motriz).

En el uso del lenguaje (pragmática) se constatan dificultades desde los primeros momentos. El niño con parálisis cerebral tiene problemas para iniciar conversaciones, dispone de menos ocasiones para utilizar el lenguaje, mostrar desacuerdo, buscar o seleccionar un determinado interlocutor, etc.

En el niño con PC, la producción del lenguaje varía de un caso a otro, dependiendo de si el problema motor afecta a uno o a todas las estructuras y funciones implicadas en la expresión oral.

Alteraciones que interfieren con el desarrollo de su lenguaje en el niño con PC

Las dificultades más frecuentes en este niño con PC que interfieren con el desarrollo de su lenguaje son las siguientes:

Alteraciones	Características	Dificultades	Interferencia en el lenguaje
Tono muscular y en la postura	Tono muscular excesivamente alto, bajo o fluctuante.	En el control de los movimientos de la cabeza o del tronco, espasmos o contracciones excesivas de los músculos de la nuca o del cuello.	<ul style="list-style-type: none"> - Los patrones reflejos pueden aparecer en el momento que el niño intenta hablar, dificultando la emisión. - Imposibilidad de hacer movimientos fonoarticulatorios diferenciados. - Descontrol y bloqueo de movimientos del cuerpo cuando intenta hablar.
Mímica facial	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos lentos y limitados. - En otros casos exagerada, con gestos bruscos y asimétricos. 	Mímica fija, que permanece en una misma posición, resultando inapropiado para el contexto comunicativo en el que interaccionan.	Durante los primeros meses (el niño sonríe poco, tiene siempre la misma expresión, o hay una escasa respuesta a los diferentes estímulos de sus familiares).
Articulación irregular, imprecisa o distorsionada (disartria)	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en la movilidad de la lengua, labios o maxilares. - Según el caso, el tono muscular de la lengua puede ser muy alto o bajo. 	En algunos casos la dificultad es tal que deberíamos hablar de anartria (imposibilidad para articular correctamente todos o casi todos los fonemas).	<ul style="list-style-type: none"> - El niño presenta dificultades para ejecutar los movimientos necesarios para articular correctamente los fonemas. - Los movimientos de su lengua son imprecisos e inadecuados en fuerza. - En ocasiones, incluso los movimientos son involuntarios.
Los reflejos orales	Pueden no aparecer o por el contrario, no desaparecer hasta edades muy avanzadas.	Algunos niños no tienen el reflejo de succión en los primeros meses o no inhiben el de morder, con lo que se retrasa la masticación.	Dificultad en el proceso de la alimentación, y en la realización de las praxias de la zona oral.

Alteraciones	Características	Dificultades	Interferencia en el lenguaje
Babeo	Retención de saliva en la cavidad oral (sialorrea).	<ul style="list-style-type: none"> - Limitación para deglutir la saliva. - Disminución propioceptiva de la sensibilidad oral. 	Dificultad en el habla.
Respiración oral	<ul style="list-style-type: none"> - Respiración superficial o mal coordinada e irregular. - También pueden aparecer espasmos en el diafragma. 	<ul style="list-style-type: none"> - No controlan el flujo de aire, por lo que a menudo lo agotan al ir a hablar, o incluso hacen coincidir la inspiración con el intento de fonación. - Asincronía entre la inspiración y espiración y también de los movimientos laríngeos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esto influye en el volumen y articulación de la voz, y provoca alteraciones en la fluencia del lenguaje y en la prosodia. - Aparecen pausas inadecuadas y se altera la entonación, el ritmo y la melodía. - Unas veces el habla es muy explosiva y otras veces presenta variaciones excesivas de ritmo.
Alteraciones de la voz (intensidad, timbre, etc.)	Consecuencia de los déficits en el control postural, el tono y la fuerza muscular.	<ul style="list-style-type: none"> - Cualquier emisión del niño sin un adecuado control del cuello y de la cabeza o sin la suficiente relajación del tono muscular ocasionará trastornos en la voz. - Por el mal control del velo del paladar. - Cierre incompleto de la entrada palatofaríngea. 	Presencia de hipernasalidad constante o intermitente al emitir sonidos o palabras.

Alteraciones en la expresión oral según tipo de parálisis cerebral

Según el tipo de parálisis cerebral las alteraciones en la expresión oral suelen variar, como por ejemplo:

- › En la parálisis cerebral espástica (el 70% de los casos), las manifestaciones más importantes son la espasticidad y la hipertonía. La debilidad de los movimientos voluntarios afecta a los labios y a la lengua. La lengua, torpe e hipertónica, no puede extenderse más allá de los dientes. La lengua puede estar desviada o con diferente tono a un lado que al otro. Los movimientos de los labios son lentos y limitados. El rostro del niño es inexpresivo y no tiene control del babeo. La articulación es lenta (vocales distorsionadas e imprecisión en la articulación de consonantes). Hay escape nasal, fallos en el ritmo y espasticidad en los músculos respiratorios. Se produce hipertonía de las cuerdas vocales, tono bajo, voz forzada, interrupciones, brevedad en las frases que producen y lentitud en el habla. La voz es monótona, sin entonación, y a menudo comienza la emisión con un espasmo. Estos niños tienen dificultad en la construcción de frases.
- › En la parálisis cerebral atetósica, se produce afectación en la lengua, en los músculos de la masticación y en la respiración. La articulación de los fonemas se interfiere por las muecas de la cara y los movimientos involuntarios de la lengua (fluctuaciones bruscas del tono muscular). La voz es fuerte en exceso, jadeante y monótona, a consecuencia de las contracciones espasmódicas irregulares del diafragma y otros músculos de la respiración. Presentan dificultades en el ritmo, y el curso de la palabra es variable de un momento a otro, deteriorándose en mayor medida ante determinadas situaciones emocionales.
- › En la parálisis cerebral atáxica, la voz tiende a ser baja, monótona, con interrupciones y con excesivas variaciones en intensidad. La articulación de los fonemas es lenta, debido a los movimientos torpes e imprecisos de la lengua. Discrimina con imprecisión en la articulación de las consonantes y presencia de habla escandida.
- › En la parálisis cerebral mixta, se producen alteraciones de los movimientos de labios, lengua y paladar, por lo que la articulación de consonantes es imprecisa. Asimismo, se caracterizan por hipernasalidad y variaciones en la prosodia. Con frecuencia hay movimientos de protusión lingual y dificultades en la deglución.

CONCLUSIONES

Las fases del desarrollo cognitivo son las mismas para todos los niños y funcionan como pre requisitos de manera secuencial. Así, las informaciones que ya habían sido almacenadas después de una ejecución, sufren una perfección después de una nueva ejecución, es así que el niño se va desarrollando y adquiriendo destrezas importantes para su desempeño, estos son los hitos de desarrollo.

Un niño con PC demora en algunos aspectos de ese proceso, que no representan dificultades para los niños en otras condiciones. Su desarrollo motor es inferior, en algunos casos es marcado, en otros, no tanto, pero ese cuadro lo imposibilita de almacenar datos de una acción, como los otros niños. Las experiencias se tornan más limitadas. Observando las experiencias como fundamentales para el desarrollo de la cognición, y teniendo el lenguaje como objetivo principal, ese niño precisa crear medios que lo lleven a superar esos obstáculos y mostrar que él es apenas diferente. El niño cuyo desarrollo está perjudicado por una limitación no es un niño mejor desarrollado que los demás; sino que se desarrolla de una forma especial y lenta.

En ese sentido, prima la necesidad de aprender a observar y entender la manera de actuar de ese niño, para luego poder clasificar su lenguaje. Del mismo modo, sin verbalizar, él logra transmitir su lenguaje, una mirada, una sonrisa son indicios comunicativos. Cabe mencionar que los que conviven con ese niño deben interpretar sus tentativas de interacción, para facilitarlas y responder a ellas. Además, que nadie se comunica solo. Es necesario la interacción, el que comunica y alguien que recibe el mensaje. En los casos de parálisis cerebral es preciso un paso demás, el de descifrar la forma como el mensaje fue transmitido.

Entender el lenguaje del niño con PC es percibir el modo como él se comunica con su medio a pesar de su compromiso motor. Se debe ubicar sus intenciones comunicativas dentro de su desarrollo cognitivo, propiciando un cambio activo de ese niño con el mundo que lo rodea y favoreciendo que vivencie sus construcciones correspondientes a su periodo de vida. De ese modo, ocurre el enriquecimiento del lenguaje.

Este artículo también, me permite abrir nuevos horizontes, llevando estos conceptos y conocimientos a los profesores de instituciones educativas especiales para que así puedan ayudar en la nivelación de los alumnos portadores de parálisis cerebral. Considerando que estos niños deberían estar en aulas donde todos estén en una misma etapa de desarrollo. Cada vivencia sería importante ya que permitiría estimularse y aprender de las habilidades desarrolladas del otro niño.

Tener conocimientos sobre cognición es fundamental para lidiar con el lenguaje y llegar, hasta el aprendizaje. De una forma u otra, las etapas del desarrollo cognitivo son vencidas con la superación de la anterior por el aprendizaje. Mucho más que limitar este tema a las escuelas especiales, se pretende que esto se lleve a las escuelas básicas y regulares, principalmente a los “nidos” y niveles básicos como los “jardines”. En la fase de la enseñanza infantil, recibir la correcta estimulación es fundamental.

REFERENCIAS

- Ault, R. (1998). *Desarrollo cognitivo del niño: la teoría de Piaget y el abordaje del proceso*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
- Bobath, K. (1994). *Una base neurofisiológica para el tratamiento de la parálisis cerebral*. São Paulo: Editora Manole.
- Braga, L. (2005). *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: Sarah letras.
- Cruickshank, W. & Raus, G. (2005). *Cerebral palsy: it's individual and community problems*. California: Syracuse University Press.
- KEATS, S. (1970). *Cerebral palsy*. Illinois: Thomas Books Publisher.
- Lacerda, E. (2003). *Reflexões sobre a terapia fonoaudiológica da criança paralítico- cerebral*. São Paulo: Memnon.
- Lefèvre, A. (2010). *Neurología infantil: semiología, clínica y tratamiento*. São Paulo: Sarvier.
- Leitão, A. (2003). *Parálisis cerebral: diagnóstico, terapia y rehabilitación*. Río de Janeiro: Atheneu.
- Lima, B. (2006). *Linguagem e pensamento em Piaget: conseqüências metodológicas para o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- Mueller, H. (1999). Fala. In: Finnie, N. A - O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral. São Paulo: Manole.

- Piaget, J. (1961). *El lenguaje y el pensamiento del niño*. Río de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Seber, M. (2009). *Construção da inteligência pela criança*. São Paulo: Scipione, pp. 13-35 (série Pensamento e ação no magistério).
- Tabith Jr. (1995). *Foniatria: disfonias, fisuras labio palatinas, parálisis cerebral*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Zorzi, J. (1999). *A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil*. Río de Janeiro: Revinter.
- Zorzi, J. (1994). *Linguagem e desenvolvimento cognitivo: a evolução do simbolismo na criança*. São Paulo: Pancast Editora.



REDES DE APRENDIZAJE, APRENDIZAJE EN RED

*Gisselle Castro Velásquez
de Cohen*

RESUMEN

La autora desarrolla el tema de redes de aprendizaje a través de una experiencia llevada a cabo por ella en un curso semipresencial que desarrolló haciendo uso de este tipo de redes con estudiantes de educación como segunda carrera y pertenecientes a la experiencia de Enseña Perú.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje en red, plataformas virtuales, entornos educativos en red.

ABSTRACT

The author develops the subject of learning networks based on her own experience in a blended learning course, using this type of networks with students of education as a second career and that where part of the Enseña Peru experience.

KEYWORDS

Network learning, virtual platforms, network educational settings.

Hoy en día tenemos varias tendencias en educación que están marcando la pauta con relación a la enseñanza-aprendizaje a diferentes niveles; por ejemplo, las redes sociales, la gamificación y el aprendizaje en red. En este artículo nos centraremos en el aprendizaje en red y las redes de aprendizaje.

Los docentes de este siglo tenemos el reto de ofrecer una educación más personalizada, con enfoque en el estudiante, pero también una educación con enfoque social, es decir una educación con espacio para socializar, para compartir, para conectarnos, para cocrear para colaborar, cooperar, etc.

Los estudiantes de estos tiempos, llamados usualmente nativos digitales, necesitan más motivación e incentivo para participar. Si hacemos una educación presencial, sabemos que no basta el tiempo que tenemos en aula para poder lograr la competencia del curso, tenemos que valernos de otros recursos para poder estimularlos y generar espacios de creación colectiva de conocimiento. Con respecto a los estudiantes, también se debe tomar en cuenta los estilos de aprendizaje que son diversos y

plurales en una misma aula de clase, esto implica para el docente utilizar diversas estrategias didácticas no sólo en la clase presencial, sino también buscar estrategias para la etapa de estudio personal, a distancia o virtual.

Con la presencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) en el proceso educativo, es ahora común encontrar en un salón de clase: a) ciertos recursos tecnológicos como es el caso de computadora y proyector multimedia y b) que los alumnos manejen tablets y smartphones. En ese contexto podemos y debemos explotar desde una dimensión pedagógica la capacidad que tienen los alumnos para el uso de las citadas NTIC, tomando en consideración que las escuelas y universidades vienen implementando plataformas virtuales que propician la comunicación entre alumnos - docentes - padres de familia.

En el marco antes descrito suscitan y se originan términos que debemos prestar atención y que son justamente aquellos que intentaremos explicar en este artículo: aprendizaje en red y redes de aprendizaje.

Recordemos esta frase de John Stuart Mill: “No existe una mejor prueba del progreso de una civilización que la del progreso de la cooperación”.

El *aprendizaje en red*, según afirma el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Citep, es un término que aparece a inicios del siglo XXI, principalmente en Europa con motivo de una conferencia titulada *Aprendizaje en red* en 2002, busca que los estudiantes descubran la importancia de aprender no sólo de lo que ellos hacen o producen sino también de lo que sus compañeros crean y producen; este aprendizaje se fundamenta en el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje en red es promovido o motivado por el docente y la idea es que dicho aprendizaje trascienda al curso que el docente dicta creando luego una red de aprendizaje (término que explicaremos después). Bajo este enfoque, los

estudiantes comparten información y colaboran para crear conocimiento.

El aprendizaje en red no se refiere estrictamente al aprendizaje usando una plataforma educativa, es decir no está referido a la red de Internet. El aprendizaje en red está enfocado al aprendizaje entre los estudiantes, donde existen espacios para que: a) se retroalimenten entre ellos, b) expongan sus trabajos, y c) midan el nivel de lo que han realizado. Estas acciones facilitan a los alumnos tener un benchmarking de sus trabajos con el de sus compañeros, facilitándola medición del nivel y logro de conocimientos. Lo más importante es que las acciones del aprendizaje en red no sólo involucran a que aprendan y creen relaciones sobre el curso o materia en cuestión, sino también sobre otros temas que el grupo vaya proponiendo.

El concepto de aprendizaje en red despierta el interés de diferentes actores del ámbito educativo; sin embargo, todavía existen cuestionamientos sobre cómo debe diseñarse el aprendizaje en red para contribuir eficazmente a la educación.

El rol del docente es crucial en este enfoque, pues es él quien debe promover el aprendizaje en red, esto exige que el docente conozca las herramientas tecnológicas que ofrece la universidad o colegio donde labora (aula virtual, espacio virtual, plataforma educativa, entre otros), pero además que domine algunas herramientas gratuitas que ofrece la Web 2.0 e incluso que participe activamente en redes sociales. Justamente allí radica el reto del docente, hacer una combinación de lo que hemos mencionado anteriormente conociendo la dinámica del curso y el perfil de los estudiantes; el docente debe hacer invisible la tecnología para que tomen protagonismo los procesos de interacción social entre los estudiantes. Como afirma Suarez Guerrero (s. f).

En suma, se trata pues, de implicar lo tecnológico dentro de una atención pedagógica. Se puede

identificar fundamentalmente la organización del proceso educativo, como una red de relaciones intersubjetivas en base a una meta compartida de aprendizaje. Esto es, más allá de la percepción de conexión tecnológica en Internet, se busca, a través de esta visión pedagógica basada en el valor de interacción recíproca en equipos de alumnos, enfocar la actividad educativa como una

red de interacción para el aprendizaje. Se trata de recuperar el carácter básico del aprendizaje, como una propiedad de la interacción, dentro de los linderos de Internet (pp. 1-2).

A continuación los 7 roles del profesor en el aprendizaje en red, en un cuadro que se basa en la entrada de Gerooge Siemens (2010).

Papel del profesor	Actividad del profesor	Estrategias y herramientas
Amplificar	Llamar la atención sobre ideas o conceptos relevantes	Twitter, blogs
Intermediar	Facilitar el acceso a lecturas y recursos que ayuden a evidenciar conceptos	Diseño del aprendizaje, tutoriales, ajustar la actividad semanal al propio flujo del curso
Señalizar	Apoyar a los aprendices para que confíen en su capacidad de crear sentido socialmente a través de las redes sociales	Comentarios en las entradas de los blogs de los aprendices, apoyo en la formación de redes sociales, método “live slides”
Agregar	Evidenciar patrones a partir de las conversaciones y el contenido	Google Alerts, lector de RSS, herramientas visuales (por ej. Many Eyes)
Filtrar	Ayudar a los aprendices a pensar críticamente sobre la información / conversaciones que tienen lugar en las redes sociales	Lector de RSS, discusiones sobre la fiabilidad de las informaciones, errores conceptuales
Modelar	Poner de manifiesto información relevante y patrones de interacción	Uso de todo tipo de herramientas y actividades que reflejen los modelos de buena práctica del educador
Presencia continua	Mantener presencia continua como instructor durante todo el curso, especialmente durante los momentos menos activos	Boletín (“newsletter” diario (o con suficiente regularidad), actividad en los foros, posts de vídeo, podcasts, sesiones semanales online con herramientas sincrónicas (por ejemplo, Elluminate)

Podemos identificar fácilmente la importancia del aprendizaje en red y resumirla en: promover el conocimiento, la creatividad y motivar la investigación. Además de evidentemente, desarrollar habilidades sociales en quienes lo practican o ejercitan. El profesor puede y debe fomentar el aprendizaje en red de sus

estudiantes, para que realmente ocurra la construcción del conocimiento y cumplir el rol de facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante. Definitivamente es el estudiante quien gana y se beneficia, porque al aprender en red, tendrá que desarrollar su pensamiento crítico sobre lo que otros aportan, conocerá

nuevos temas y será capaz no sólo de recibir información sino también de proponer nuevos temas de investigación o conocimiento. Se crean relaciones y los temas se diversifican ya que las *redes de aprendizaje* se inician con un tema, pero suelen diversificarse de manera sorprendente.

Aprendizaje en red en un curso semipresencial

Mi experiencia de aprendizaje en red la desarrollé en el curso Didáctica en el programa de pregrado en Educación que ofrece la Universidad Peruana Cayetano Heredia, que se dicta de manera semipresencial, con una duración aproximada de dos meses y estuvo dirigido para el Grupo de Enseña Perú Arequipa.

El reto empezó cuando me pidieron dictar el curso, que consta de 150 horas, de las cuales sólo 35 horas son presenciales. Otro dato particular es que los estudiantes trabajan durante la semana en zonas rurales de Arequipa, en donde la señal de Internet era muy mala, incluso hay estudiantes que no tienen acceso a este medio durante la semana.

Entonces pensé que la mejor forma de promover conocimiento y aprendizaje era generando un *aprendizaje en red* entre mis estudiantes, para ello empecé planteando actividades cooperativas como wikis, foros de discusión, presentaciones en prezi, portafolios electrónicos en blogs, etc.

Durante el primer mes de curso, en las actividades, no sólo tenían que publicar sus trabajos (brindan información) sino además tenían que comentar y opinar constructivamente sobre el trabajo de por lo menos dos compañeros (colaboran para crear conocimiento).

Los trabajos eran usualmente presentados en foros, donde todos podíamos ver como se iba generando conocimiento. Lo sorprendente fue que durante el segundo mes ya no estaba programado que se evalué los comentarios realizados por los estudiantes a sus compañeros,

pero estos estaban tan enganchados con el *aprendizaje en red* que los comentarios y las ideas innovadoras seguían siendo posteadas, incluso trascendían al curso y tema en cuestión.

No sólo adquirieron conocimientos académicos o relacionadas al curso, también mejoraron mucho sus relaciones sociales, sus capacidades de comunicación escrita y es que un profesional no aprende solo ni trabaja solo como si fuera una isla, sino todo lo contrario, somos seres sociales por naturaleza y el aprendizaje en red fundamenta dicho principio.

Los invito a revisar mi presentación sobre esta experiencia: Red de aprendizaje del curso Didáctica. Caso Enseña Perú, Arequipa 2013. http://www.slideshare.net/gisselleogigi/redes-aprendizaje-gisselle-castro?qid=a4717ed3-999f-4a78-89f8-6f0d13abaef2&v=qf1&b=&from_search=8

¿Aprendizaje en red = red de aprendizaje?

Y ¿será lo mismo aprendizaje en red que redes de aprendizaje? Sobre esto hay diversa literatura, no hay una postura unánime, hay quienes lo usan como sinónimos, pero mi posición es que estamos ante dos términos distintos.

Líneas anteriores he explicado acerca del aprendizaje en red, ahora bien, cuando hablamos de redes de aprendizaje se hace referencia a grupos que tienen interés en un mismo tema.

Muchas veces luego de que en un curso haya existido un aprendizaje en red y si el grupo quiere continuar su investigación o profundización sobre el tema, se crea una red de aprendizaje, donde los miembros de la red comparten o poseen los mismos intereses de conocimiento. Al respecto, Lopez Sánchez (2004) indica que las redes posibilitan el acceso a un gran conjunto de personas que están trabajando en el mismo tema, locales e internacionales y obtener ayuda desde una amplia variedad de fuentes, todo ello desde un enfoque de trabajo en equipo y del propio desarrollo profesional.

En su esfuerzo por obtener competencias, los usuarios de una red de aprendizaje pueden, por ejemplo (Koper, 2009):

- › Intercambiar experiencias y conocimiento con otros.
- › Trabajar en colaboración en proyectos (por ejemplo: de innovación, investigación, trabajos).
- › Crear grupos de trabajo, comunidades, debates y congresos.
- › Ofrecer y recibir apoyo a/de otros usuarios de la red de aprendizaje (como dudas, observaciones, etc.).
- › Evaluarse a sí mismos y a otros, buscar recursos de aprendizaje, crear y elaborar sus perfiles de competencias.

Normalmente, las redes de aprendizaje se dan en las redes sociales, por ejemplo en Facebook o LinkedIn se puede crear un grupo abierto o cerrado sobre un tema específico, donde todos los integrantes pueden brindar información,

opinar, debatir, etc. Para ampliar este tema sugiero revisar:

- › García Sans, Anna (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una experiencia con Facebook. Universidad Andrés Bello (Chile). http://www.mentalidadweb.com/wp-content/uploads/2008/07/comunicacion_facebook_annagarciasans.pdf
- › Romero Manco, Ingrid (2011). Facebook: aprendizaje en red. De lo social a lo educativo. EDUCAR: El portal educativo del estado argentino. <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/facebook-aprendizaje-en-red-de-1.php>

Finalmente, considero que el principal desafío del tema consiste en investigar el impacto de la transformación social producto de las redes de aprendizaje establecidas. Recordemos que siempre debemos tener claro que la tecnología está al servicio de la educación y el éxito del aprendizaje en red o de una red de aprendizajes se dará cuando el protagonista sea el estudiante-aprendizaje y la tecnología se haga transparente para dar paso a su dimensión pedagógica.

REFERENCIAS

- Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Universidad de Buenos Aires. Semana 2: Aprendizaje en red. <http://www.escenariostec.citep.rec.uba.ar/esc/semana-2-aprendizaje-en-red>
- Colás Bravo, Pilar y De Pablos Pons, Juan (2003). *La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica dafo*. Consulta: 01 junio 2014. Recuperado de: http://campus.usal.es/-teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_colas_pablos.htm

- Koper, R. (Ed.) (2009). *Learning Network Services for Professional Development*. Berlin: Heidelberg: Springer.
- Lopez Sánchez, Manuel (2004). Las redes de aprendizaje: Estrategia para disminuir el aislamiento del docente de la educación no formal. Ponencia publicada en el libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 15-17 de diciembre de 2004. Grupo Editorial Universitario. Consulta: 01 junio 2014. Recuperado de:

<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/orgeduc/redes/Manuel%20Lopez-ponencia.pdf>

Salinas, J. (1996). Campus electrónicos y redes de aprendizaje. En Salinas, J. y otros (Coord): Redes de comunicación, redes de aprendizaje. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares, EEOS.

Siemens, George (2010). *Connectivism: Teaching in social and technological networks*. <http://www.connectivism.ca/?p=220>

SloepHeerlen, Peter y Berlanga Heerlen, Adriana (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red.

(Países Bajos). COMUNICAR, Revista científica de comunicación y educación, N° 37. Consulta: 01 junio 2014. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=37&articulo=37-2011-07>

Suarez Guerrero (s. f.). Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca. Consulta: 01 junio 2014. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/archivoPDF3.pdf>



Lía Marilú La Puente
Tapia

INTELIGENCIA EMOCIONAL: EL RETO DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

RESUMEN

La educación emocional es una tendencia que busca responder a necesidades sociales no atendidas en los cursos que se llevan en la escuela. La fundamentación teórica se basa en el concepto de emoción, teorías de la emoción, las neurociencias, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, entre otras. El presente artículo muestra la necesidad de considerar tales ideas en el actuar pedagógico.

PALABRAS CLAVE

Emoción, educación emocional, inteligencia emocional.

ABSTRACT

Emotional education is a tendency that searches to answer unmet social needs in school subjects. Theoretical foundation is based on emotion concept, emotion theories, neurosciences, multiple intelligences theory, emotional intelligence, among others. This article shows the need of considering such ideas in educational performance.

KEYWORDS

Emotion, emotional education, emotional intelligence.

Me extraña que en los tiempos que corren, en que existe casi una epidemia de gurúes que pregonan sus recetas para educar bien a los hijos, existen mil y un tipo de terapias, las librerías desbordan de manuales de autoayuda y accedemos a un mundo de fácil información a través de Internet, las capacidades emocionales y sociales en los alumnos, parecieran disminuir en lugar de aumentar.

La educación de la inteligencia emocional es, sin duda, uno de los mayores retos de la educación actual; sin embargo, ésta implica un arduo trabajo que involucra la concientización de padres y maestros sobre este tema. Si bien es cierto, existe un amplio consenso en cuanto a la importancia de este asunto; no existe, desde mi punto de vista, un plan de estrategias claras y convincentes que nos alienten a sentir que estamos ya en camino.

Está claro que el tema de inteligencia emocional es sumamente popular y forma parte del contenido de muchas currículas. Lo que no es claro es por dónde empezar, cómo hacer, qué principalmente abarcar y cómo medir resultados sobre este aspecto de tanta importancia. Los maestros llenan su programación con objetivos muy bien redactados, sin embargo, revelan en su gran mayoría una falta de cuestionamiento acerca del punto principal de partida así como de claridad con respecto a los medios que los llevarían a alcanzar resultados

efectivos. El panorama es ambiguo y demasiado ligero.

¿Por qué ocurre esto? ¿Permanecemos aún tan habituados a la educación tradicional? ¿Tan parametrados a la impartición de conocimientos y tan centrados en la parte académica? ¿Es acaso que el tema de la “inteligencia emocional” forma parte sólo de nuestra interiorización racional, mas aún, no fluye desde el fondo del corazón? Quizás, centros educativos y maestros son conscientes de esta necesidad pero no conectan con ella. Hace falta vivir esta idea, sentirla. Hace falta poner la mente y el corazón en este trabajo para poder así, incluir y hacer partícipes a los alumnos. Como dijo Benjamín Franklin: “Dime y lo olvido. Enséñame y lo recuerdo. Involúcrame y lo aprendo”. Como bien dice este dicho, involucrar es hacer parte de algo. Padres y maestros han de estar ya en conexión con la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional, su propia inteligencia emocional, para desde ahí, hacer parte a los niños y adolescentes que esperan sus enseñanzas.

Es importantísimo resaltar que para una educación emocional inteligente, padres y maestros proporcionen ese ejemplo a sus hijos y alumnos. Existe una enorme necesidad de nuevos tutores, ejemplos de equilibrio emocional, de habilidades empáticas y de resolución sosegada, prudente y justa de conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje permanente para sus alumnos. Los maestros no tienen que ser personas excepcionales, pero si se requiere el deseo eficaz de formarse y la disposición de corregir lo que es necesario. Los tutores deben tener la madurez personal y el equilibrio emocional indispensables de quien debe orientar a otros. El educador ha de mostrar, con sus propios tropiezos, que la práctica del balance emocional y de relaciones interpersonales saludables, es un arduo trabajo; pero genera el bienestar al que debemos apuntar.

Educar la inteligencia emocional es un proceso intencional de mejora del ser humano que desarrollamos durante toda nuestra vida.

Siempre, si somos honestos con nosotros mismos, descubriremos aspectos mejorables en nuestra conducta. Los planes que realicemos para superarnos serán la continuidad de nuestra educación.

Justamente, aquellos padres y maestros que se esfuerzan por crecer interiormente, que se auto-educan, son los realmente capaces de educar. Los hijos y alumnos se dan cuenta muy pronto que sus padres y maestros no son perfectos, pero anhelan ver que se empeñan por mejorar, pues lo que verdaderamente valoran son esos esfuerzos.

Por tanto, y a partir de lo que anteriormente acabo de resaltar, el punto de partida para una educación consciente y acertada de la inteligencia emocional es que maestros y padres puedan cuestionarse sobre su propia vida emocional, conocerse y adquirir mayores herramientas sobre el tema. Ser conscientes de esta necesidad para su propia vida y poder desde ahí, reflejar y transmitir esta educación emocional y crear consciencia sobre ella.

Reconocemos la necesidad y la importancia de la educación de la inteligencia emocional; pero sin embargo, es la gran olvidada de la educación. La escuela ha vivido y sobrevivido en un entorno de racionalidad consentida. Muchas veces pareciera que los maestros solamente se han formado técnicamente para insistir de manera infatigable en una gran suma de conocimientos que muchas veces produce tan sólo un saber estancado.

Hemos desconocido o querido ignorar que las emociones pueden guiar por completo nuestro actuar y es necesario saberlas reconocer, declarar, gestionar. Anteriormente, no le dábamos el espacio que merecían pues, lamentablemente, no reparábamos en incluirlas dentro de la materia de aprendizaje. Es como si al aceptar que todo marcha al nivel del neocórtex, hubiéramos dejado todas las demás partes del cerebro en detenimiento. Olvidamos que funcionamos de manera totalmente integral. Hemos desdeñado

que la amígdala, por ejemplo, que es esa parte del cerebro especializada en aspectos emocionales, está completamente conectada a los procedimientos de aprendizaje y memoria.

Hay mucho que agradecer a Daniel Goleman por empezar a hablar de educación emocional. Nos hacía imperiosamente falta comenzar a dialogar más sobre cómo las emociones en descontrol bloquean el aprendizaje y rendimiento académico. Y cuando Goleman se refiere a inteligencia emocional, Howard Gardner había referenciado ya dicho aspecto como aquel que está compuesto de dos tipos de inteligencia declarados por él: la inteligencia Intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Hoy en día, la inteligencia emocional ha irrumpido y detonado en las escuelas, principalmente, con el tema que se ha puesto de moda: “bullying”. Sin embargo, no podemos hacer nada frente a un tema tan serio si primero no somos conscientes de la necesidad de educar en aquello que ni siquiera se está mencionando. Para educar las emociones, es necesario saberlas identificar y expresar primero; sin embargo, la gran mayoría del profesorado no está preparado para abordar sus propias emociones, dar contención a las del alumnado y guiar ese aprendizaje emocional.

Por esta razón, es necesario proponer la educación emocional como parte de la formación de los maestros. Personalmente, considero que este tema debería hacernos cambiar totalmente la mirada y empezar, por fin, a considerar el aprendizaje desde esta condición integral.

Por ejemplo, si el alumnado se siente indefenso o coaccionado al ser sometido a una evaluación o quizás al tener que hacerle frente a un maestro déspota, se dispara un mecanismo de defensa en el cerebro que produce un estado de stress que puede afectar indirectamente a la autoestima, a la confianza y a la aceptación por parte de los demás. También será de vital importancia conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y hacerlos corresponder a la enseñanza, crear

entornos adecuados de aprendizaje, que los maestros se aseguren que los alumnos no tienen hambre, frío, calor, etc.

Que haya un clima de respeto entre todos y asignar pequeños espacios para expresar emociones antes de empezar a trabajar. El maestro debe comprender no sólo que este aspecto es tan importante como la clase o contenido que desea transmitir sino que, me siento convencida de decirlo, es sobre este aspecto que podrán asentarse estos conocimientos académicos.

Otro ejemplo sería verificar que las actividades no sean ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles. Por un lado, podrían resultar frustrantes y por el otro, podrían resultar desalentadoras. Es importante intentar buscar el punto medio sobre esto.

Todos estos asuntos relacionados con el confort emocional del alumnado son importantísimos de visualizar y, antes para esto, será vital tomar conciencia de esta necesidad. Los maestros continúan separando las cosas, como si cuando entran a clases estuvieran tratando sólo con computadoras. Tan sólo haría falta decir “buenos días” antes de iniciar la clase, “¿cómo se sienten hoy?” para empezarnos a dar cuenta lo mucho que podríamos hacer.

Como comenté anteriormente, cuando Gardner menciona la inteligencia interpersonal e intrapersonal, al fin y al cabo, se encontraba hablando de inteligencia emocional. Desarrollamos la inteligencia intrapersonal, cuando pedimos al alumno hablar de sí mismo, opinar, escribir un diario personal, una reflexión o una valoración. Eso es obviamente, al mismo tiempo, inteligencia emocional. Al hablar de sí mismo, el alumno identifica sus emociones. Cuando da una valoración u opinión, identifica cuál es su forma de pensar. Todo esto favorece que el alumno se conozca más y se entienda mejor; algo que sin duda, es importantísimo para su vida.

Cuando desarrollamos la inteligencia interpersonal, también estamos trabajando sobre la inteligencia emocional ya que animamos a comprender el punto de vista del otro, ponernos en sus “zapatos”, ser empáticos con los sentimientos y pensamientos de los demás, trabajar en equipo, desarrollarnos en la “escucha”, etc.

Algo que también, como sabemos, es vital para la vida, pues ¿qué nos haríamos con alumnos llenos de conocimientos; pero incapaces de intercambiar opiniones con otros? ¿No sería mejor que nuestros alumnos no sepan tanto; pero que aquello que sepan puedan transmitirlo adecuadamente y, a la vez, puedan intercambiar y escuchar lo que otros conocen, en armonía? ¿Acaso no valdrá la pena dedicarles un tiempo a nuestros alumnos para dialogar sobre cómo podemos aprender a manejar la angustia o la ira, así se pierdan algunos detalles de la guerra con Chile o no alcancemos a hablar sobre la agricultura de la cultura Tiahuanaco? Claro, habríamos que cuestionar si nosotros mismos hemos aprendido sobre cómo hacer para manejar dichas emociones. Por eso creo que la educación emocional no “despega”, pues hace falta que los maestros busquen formarse en ella continuamente. Es un reto que aún no se está asumiendo.

¿De qué manera estamos traduciendo el trabajo de la educación emocional, de manera concreta y ordenada? Es necesario replantear el currículo escolar incluyendo los objetivos y estrategias para brindar herramientas básicas al alumnado respecto al conocimiento, control y expresión de las emociones. Ya existen suficientes investigaciones que han aportado pruebas contundentes con respecto a la inseparabilidad de la emoción y el razonamiento. Por tanto, así como los maestros dedican tanta energía a plantear objetivos, competencias, medios y evaluaciones sobre el aspecto académico, del mismo modo o más hay que hacerlo respecto a este tema.

Las escuelas más modernas comienzan a involucrarse cada vez más respecto a este asunto y hacen intentos por contar con espacios de trabajo emocional en asignaturas a las que suelen llamar “OBE” (orientación para el bienestar del educando) o “TOE” (tutoría y orientación para el educando). Sólo falta echarle una ojeada al trabajo que los profesores se “supone” realizan en estos espacios pues es latente la incoherencia entre lo que, pareciera, las escuelas han asumido como “tan importante” respecto a la educación emocional, y la mediocre dedicación que realizan para dichas asignaturas. No sólo es risible el poco tiempo que proporcionan para estos espacios sino el poco aprovechamiento que realizan de ellos.

Como primer punto, hay una falta de entendimiento al considerar que la educación emocional se llevará absurdamente a cabo en esa hora o media hora asignada. Tal parece que en dichas “materias” se calma la conciencia de las escuelas. A veces, incluso, creo que es un grave error el considerar que avanzamos al contar con estos tiempos denominados “OBE” o “TOE” pues es como si los colegios ya hubieran hecho lo suficiente. Se han acomodado asignando estos espacios; sin embargo, no sólo no se han desarrollado adecuadamente, sino que a la vez, no ayuda a comprender que la educación emocional debe llevarse a cabo todo el tiempo, de forma unificada. Y más que eso, como anteriormente señalé, debe vivirse todo el tiempo.

Basta tener un poco de experiencia con los alumnos y constatar que la percepción que ellos tienen sobre dichas asignaturas no es nada clara. Cuando se les pregunta qué aprenden en esos cursos, realmente no tienen nada claro. Respuestas como: “no sé” “es curso libre” “no hacemos nada” “nos ponemos al día en los cursos atrasados” “la profesora hace sus cosas y tenemos tiempo para conversar”, etc., nos hacen sacar rápidamente las conclusiones respecto a este tema.

Es increíble como algo que por no trabajarse de manera adecuada, genera mayor retroceso y distorsión. Los alumnos terminan asumiendo que dialogar o reflexionar acerca del conocimiento de sí mismo es una pérdida de tiempo, algo poco significativo y relevante. Un espacio que podría ser tan beneficioso termina siendo un “tiempo muerto” y hasta perjudicial, en la mayoría de los casos. Estas materias, deberían ser más bien, tiempos de conocimiento y práctica emocional. Tal vez, con más razón, al asumir la importancia de la educación emocional y hacerla constantemente parte del transcurrir escolar, podrían aprovecharse estos tiempos para realizar una práctica más enfática de todo lo que se ha ido trabajando a lo largo de los días y otras clases.

Entonces, desde siempre se ha sabido que la razón y emociones de las personas no son dos dimensiones aisladas o separadas y las investigaciones que se han hecho en neurociencia a lo largo de ya varios años han corroborado y demostrado que educar la razón pasa por educar las emociones y que una relación inteligente entre ambas es decisiva para afrontar la vida profesional y personal; por tanto, ¿qué es lo que ocurre? ¿Qué es lo que falta para terminar de entender que necesitamos traducir esto en hechos contundentes?

La educación de las emociones no es un “plus”, es una necesidad indispensable que debemos afrontar desde los primeros niveles de escolaridad. Si hacemos por fin, ahora, esa apuesta en nuestro país, habrá más posibilidades que

nuestros ciudadanos sean personas equilibradas y sanas, menos agresivas y más solidarias, con iniciativa, creatividad y liderazgo. En definitiva, necesitamos una escuela con apertura, en donde la adquisición de conocimientos no vaya en detrimento de otro tipo de aprendizajes.

Las necesidades de los niños y adolescentes en pleno siglo XXI necesitan de una renovación radical en los sistemas educativos que les permita dejar de ser meros receptores culturales inmutables y puedan, mediante un concepto educativo más maleable, integrador y enfocado a los valores, adaptarse a las necesidades actuales. Una escuela que favorezca una atmósfera emocional positiva y serena que permita optimizar el aprendizaje; pero para ello requerimos de un profesorado emocionalmente competente que utilice una metodología adecuada y bastante práctica y comprensible para los alumnos. Por otro lado, es necesario iniciar este trabajo lo antes posible, es decir, desde las primeras etapas escolares. Los planteamientos deberán trabajarse a largo plazo e ir realizando las evaluaciones pertinentes que nos permitan asegurarnos que se están adquiriendo resultados sólidos. Pero, por sobre todas las cosas, requiere de implicación, formación y compromiso de los docentes para, luego, extendernos y retroalimentarnos en conjunto con la comunidad y familias.

La educación emocional es esencial para la supervivencia psicológica y es lo más valioso que podemos brindar a nuestros alumnos. ¡Seamos mediadores empeñosos por lograrlo!



*Eduardo Palomino
Thompson*

LA NUEVA LEY UNIVERSITARIA. EL “JUEVES NEGRO” DE LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD PERUANA

RESUMEN

El presente artículo realiza un análisis de los pros y contras de la nueva Ley Universitaria peruana.

PALABRAS CLAVE

Universidad, ley universitaria.

ABSTRACT

The author performs a detailed analysis about pros and cons of the New University Law that will rule the university life of our country.

KEYWORDS

University, university law.

INTRODUCCIÓN

La reciente publicación de la Ley Universitaria N° 30220 invita a hacer un análisis de la misma, más aún por las fuertes controversias que ha suscitado en diversos aspectos, particularmente, en lo que hace referencia a la autonomía universitaria y la creada Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). El presente artículo enfoca el tema desde una mirada del contexto y un análisis concreto de los asuntos principales legislados.

Objete o no el Tribunal Constitucional la reciente Ley Universitaria; la derogue o no el próximo gobierno constitucional; la aprueben o desaprueben las encuestas, la

historia republicana de la universidad peruana considerará, con absoluta seguridad, el jueves 26 de junio como su "jueves negro", al menos así lo harán los demócratas que no desean un control político en el quehacer universitario y quienes defienden la autonomía universitaria.

En efecto, nunca se le quitó tanta **autonomía** en un gobierno democrático; jamás se la puso de tal forma bajo el no disimulado control indirecto del Ministerio de Educación; pocas veces congresistas tan escasamente preparados han legislado así sobre la élite intelectual del país. En fin, no es fácil entender un apartamiento tan notable de la Constitución que dice con meridiana claridad: "Cada **universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes**" (art. 18). Decir que con la Superintendencia y sus facultades no se viola la autonomía universitaria establecida por la Constitución es, por lo menos, contradecir tanto la letra de la Constitución como a muchas personas sumamente bien preparadas del mundo universitario y constitucional.

1. ASPECTOS PREVIOS AL ANÁLISIS DE LA LEY

• Asuntos formales

- En los últimos años decenas de proyectos de ley universitaria han sido presentados al Congreso por partidos, congresistas e instituciones. Los 30 años de vigencia de la ley universitaria de 1983, los cambios internacionales y del contexto universitario, así como el prurito de cambio tan peruano, llevaron a esta proliferación de proyectos, por otra parte no sin bastante razón ya que se requería variar ciertos planteamientos. Por último, el hecho de que la ley universitaria de 1983 fuera muy reglamentaria ya había sido objetado desde diversos sectores.
- Por otra parte, al haberse publicado en 1996 el Decreto Legislativo N° 882 que cambió drásticamente el gobierno de gran parte de las universidades privadas, se requería tal vez una ley única que integrara todo el mundo legal universitario respetando los derechos adquiridos. En síntesis, parecía bueno pensar en una nueva y bien pensada Ley Universitaria.
- Por todo ello hace un par de años, la Comisión de Educación del Congreso, presidida por el general (r) de la Policía Daniel Mora, inició el estudio de un proyecto de Ley Universitaria. Según informaciones, al principio fue un trabajo muy propio de los congresistas, con poco diálogo con la comunidad universitaria y con un avance poco exitoso en la calidad del proyecto. En un segundo momento se consultó y recibió aportes de la comunidad universitaria, con lo cual el proyecto se fue haciendo más valioso. En un tercer momento, tal vez por nuevos asesores o poca preparación para el tema de los congresistas o asesores estables, el documento empeora notablemente y es aprobado por la Comisión de Educación del Congreso en diciembre del 2013.
- El trabajo final fue muy deficiente comprendiendo, además de aspectos que han quedado plasmados en la ley definitiva, otros que hasta mostraban que no se había hecho el menor cálculo aritmético al establecer ciertas decisiones. Menos mal que en el proyecto definitivo presentado para su aprobación congresal final, varios de ellos fueron retirados y otros radicalmente cambiados en forma adecuada.
- A la publicación del documento de la Comisión de Educación (diciembre del 2013) hubo numerosas observaciones tanto en lo grueso como en lo menudo,

- especialmente en lo que se refiere a las visibles colisiones con la Constitución. La Asamblea de Rectores, órgano democrático por su elección, estuvo activa en el cuestionamiento de todo aquello que consideró pertinente, tal cual era su deber. Numerosos intelectuales y personas vinculadas al mundo universitario mostraron su amplia discrepancia, particularmente por el asunto de la autonomía universitaria visiblemente vulnerada. También hubo quienes la defendieron, aunque en menor número y calidad.
- En los primeros meses del 2014 el general D. Mora, presidente de la comisión congresal, se abocó a conseguir los votos necesarios para lograr la aprobación del Pleno del Congreso a como dé lugar. Como había congresistas, aún de la alianza gubernamental, que objetaban diversos aspectos tal cuallo expresaron, se inició una increíble y deshonesto venta de artículos por votos favorables al proyecto general. Así, si un congresista objetaba un aspecto, se le concedía el cambio a fin de que votara a favor del proyecto global. Tampoco se puede negar que esto tuvo su aspecto favorable, ya que diversos aspectos claramente inadecuados fueron dejados de lado. Como dicen: no hay mal que por bien no venga.
 - Con estas modificaciones quedó, indebidamente, un nuevo proyecto que no había sido el aprobado por la Comisión de Educación: era otro proyecto. Cuando la presidencia vio que aún con las concesiones realizadas no se alcanzaba mayoría, siguió haciendo rondas de "concesiones" hasta conseguir los votos necesarios, pero sin pasar de nuevo el cambiado proyecto por la Comisión congresal. Por si esto fuera poco también se festinaron otras instancias. En este sentido, el proyecto no pasó por la Comisión Constitucional como se había solicitado, y al parecer aceptado, ante los cuestionamientos que el proyecto acusaba por este lado.
 - Dentro de esta misma línea de festinación algo mucho más grave a decir del periodista de "El Comercio" Hugo Guerra: la ley universitaria debe ser una Ley Orgánica. En este caso se debe aprobar en dos legislaturas consecutivas. Luego su aprobación habría sido incorrecta y daría pie a un posible cuestionamiento legal.
 - Es necesario anotar también que el Congreso dio su aprobación por 56 votos a 46 y tres abstenciones y que se obvió la segunda votación en día diferente como corresponde (aunque se puede dispensar como se hizo) a fin de evitar precipitaciones y dar espacio a reflexiones y cuestionamientos y, de alguna manera, reemplazar la votación revisora que hacía la otra cámara cuando existían cámaras de senadores y diputados.
 - Por otra parte, hubiera sido más justo, leal y transparente que la Ley Universitaria no se hubiera votado de conjunto. Ha sido una forma de imponer al "caballazo" el proyecto. Si diversos aspectos eran discutidos y discutibles y si había congresistas y personas que estaban de acuerdo con unos artículos y con otros no, lo correcto era votar artículo por artículo. Aunque tome tiempo es mejor que las cosas salgan bien y que haya transparencia.
 - Quedó claro que, pese a haberse mendigado tantos votos y votado por consigna Gana Perú, Perú Posible y Acción Popular-Frente Amplio, la votación fue muy estrecha para un proyecto de tanta importancia que debe tener un gran consenso congresal y

nacional. Por otra parte, para evitar más enfrentamientos, es claro que se buscó dar "caramelos" al sector estudiantil universitario: la tesis para el bachillerato no es para ellos sino para los que recién se van a matricular; asimismo se aprobó la votación universal, por tanto con estudiantes, para los cargos rectorales y de decanos en las universidades públicas (insistente pedido de Patria Roja y otros grupos extremistas).

- Es importante decir que el sector directivo y profesoral universitarios, en su gran mayoría, es contrario a diversos aspectos de la reciente Ley ya que, básicamente: defiende la autonomía ante la Superintendencia; no está nada satisfecho con la clara presencia del Ministerio de Educación, por tanto del Poder Ejecutivo, tanto por el peligro de control político cuanto por el fracaso y verticalidad con que este sector ha liderado por décadas la educación escolar tan venida a menos; asimismo no quiere saber nada con el afán reglamentario y la burocracia que traerá la SUNEDU.
- Una de los asuntos que causa extrañeza en el mundo universitario es que: un Congreso tan devaluado por la escasa preparación de sus miembros; la visible falta de ética de no pocos de ellos mostrada hasta en fingidos currículos y continuas sanciones a sus miembros; así como el más bajo índice nacional de aprobación de las encuestas; haya impuesto una reforma a un mundo universitario mucho más preparado que él, con menos problemas éticos y mucho mejor considerado en cualquier encuesta.

2. LA CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA

En los más variados ámbitos del quehacer humano hoy se habla de la calidad como

elemento clave del desarrollo personal, social, empresarial, nacional y de cuanta actividad se desarrolla en el mundo. Paralelamente se quiere que llegue a todas las personas, entidades y actividades; se busca la equidad.

Si bien el sector educativo no inventó la preocupación por la calidad educativa, ni fue el primero en divulgar la expresión, la asumió con rapidez y la propagó precisamente por su propia función educadora, tanto en su enseñanza formal como informal.

En todos los niveles educativos, y por supuesto el superior universitario, se trabaja el tema con departamentos específicos o de otra forma. Se multiplica la innovación, la investigación, carreras y currículos que respondan a las necesidades. Asimismo, el uso de las TICS, la mejora de la metodología, renovación de los sílabos, y otros.

Las universidades del Perú, en general, buscan la calidad, pero ello no es nada fácil: la cultura previa del país es baja; la educación básica tiene un año menos que la de los países adelantados (11 años en lugar de 12 en Primaria y Secundaria); nuestros niños, adolescentes y jóvenes no se caracterizan por el esfuerzo en los aprendizajes; las instituciones educativas escolares tienen problemas y deficiencias; las familias ayudan poco y los medios de comunicación distraen hacia lo superficial y banal.

La universidad debe trabajar por tanto sobre la pobre base de sus estudiantes, además de las tradicionales limitaciones económicas institucionales. Sus profesores, la gran mayoría, son hijos de las limitaciones anteriores y tienen con cierta frecuencia preparación limitada, hartos trabajos para sobrevivir y sueldos reducidos. Es imposible que haya niveles elevados en muchas universidades y menos querer acercarnos a Harvard, Oxford y otras.

Por otra parte, al haberse desarrollado numéricamente la universidad peruana con gran rapidez debido a la demanda por la mejora económica nacional y el aumento de los egresados de secundaria, se ha tenido que recurrir a personal, infraestructura, y otros, medianamente satisfactorios. Así pasó en su tiempo en San Marcos, la ex PUCP, la San Martín de Porres y otras.

Hay quienes piensan que aquí está el problema. Hay demasiados estudiantes en la universidad peruana, se dice. Habría que cerrar la mayoría de las universidades y así tendríamos más calidad. La pregunta es muy sencilla ¿a qué pandillas irían los frustrados universitarios? ¿cuántos delincuentes más tendría el Perú? ¿cuántas cárceles habría que construir? Es preferible que sigan funcionando aunque tengan niveles medianos o hasta bajos. Lo que hay que hacer es colaborar para que mejoren; buscar levantar su nivel y, sobre todo, tener paciencia porque la calidad educativa y una buena infraestructura no se logran de un momento a otro.

Una ley universitaria debe proponer medidas para incentivar la calidad y no reglamentar todo lo habido y por haber. La calidad educativa no se consigue de esta forma.

3. ¿HA FRACASADO LA UNIVERSIDAD PERUANA?

No pocas personas así lo manifiestan. Pero igual lo dicen de todo: de la educación escolar, del Congreso, del Poder Judicial, del Presidente y sus ministros, de los alcaldes y presidente regionales. Es nuestro espíritu peruano negativo para el cual todo está mal. Además, echamos la culpa de todos los males del país a los otros; pocas veces o nunca a nosotros mismos.

Si la universidad peruana fuera un total fracaso como se dice y que lleva a la pobreza y

al desempleo, nadie la buscaría y los jóvenes no aspirarían a ella. Sin embargo es todo lo contrario. Pese al excepcional aumento del estudiantado, siempre hay quienes se quedan sin ingresar a ella. Otros muchos optan por la superior no universitaria. No debe ser tan mala que les es útil para defenderse y desarrollarse en la vida y, en muchos casos, con éxito y relevancia.

En esta línea, no se puede explicar el desarrollo del Perú, tal cual se está dando en las últimas décadas, sin un aporte sustantivo de la universidad y el conjunto de la educación superior. Han comenzado a salir de las universidades profesionales más capacitados en todas las áreas, con carreras más diversificadas y en número suficiente. No pocos, los más brillantes, han completado su aprendizaje en el exterior. Esta es una prueba más de que no estaban tan mal formados y que han podido competir con éxito en los estudios con los de otros países. En el caso del Perú, los profesionales que han salido de sus universidades en los últimos 15 años coinciden perfectamente con la gran mejora económica que se ha percibido; es innegable la relación.

Muchos profesionales se desarrollan excelentemente en otros países: médicos, enfermeras, arquitectos, etc. En concursos internacionales de matemática nunca nos va mal. Por lo menos no cabe duda que aquí somos más exitosos que en los deportes.

Por otra parte, el imaginario intelectual y el popular piensan que son buenas las universidades en las que ellos enseñan o estudiaron, o las que suenan por su antigüedad o la preferencia empresarial. Piensan que las demás son malas. Sin embargo nunca se ha hecho un diagnóstico serio. Los que se hacen en otros países no son válidos para aquí aunque nos quieran comprender. Uno de los errores de la Comisión de Educación del Congreso ha

sido posiblemente no haber solicitado una evaluación internacional de la universidad peruana, de sus fortalezas y debilidades, así como de sus sueños y perspectivas antes de emprender el proyecto.

En este sentido se ha llegado a decir que hay ocho buenas universidades. O que 40 no sirven. Pero no hay prueba de nada. Es más, no se puede globalizar las cosas tan rápidamente. Una universidad puede tener muchas facultades en un buen nivel y algunas bajas o muy bajas. Al revés, puede ser considerada una universidad masiva y deficiente y tener algunas buenas facultades y carreras. No hay que cerrarlas; hay que potenciarlas; hay que ayudarlas.

Pero ¿de dónde ha salido, fundamentalmente la idea de que la universidad peruana es muy mala, que no tiene calidad y que hay que cambiarla totalmente? A fin de cuentas de allí sale la idea de cambiar la ley: hay que hacerlo porque no hay calidad. En todo caso la obsesión debió ser por mejorar la calidad, no necesariamente cambiar la ley, aunque también tiene sentido el cambiar la ley mientras sea serena y equilibrada y no tenga signos mesiánicos.

Aunque sea un poco duro decirlo parece que este descontento y presión por la calidad viene de los gerentes, empleadores, empresarios y afines. En efecto, ellos se quejan con frecuencia de no encontrar la gente preparada para los puestos que requieren y, como consecuencia las universidades no sirven y tampoco los tecnológicos. Con todo respeto a ellos, lo que pretenden es ingenuo: la educación superior raramente prepara para un puesto concreto; ella da conocimientos, capacidades y competencias, y otros, para un sector de cosas, pero no para tal o cual oficio, el cual se aprende en el puesto de trabajo.

4. LA LEY UNIVERSITARIA DE 1983 y EL D. LEGISLATIVO 882

La ley universitaria de 1983 obedeció a la Constitución de 1979, elaborada al término del gobierno militar de los 70, como culminación de doce años de gobierno castrense.

La Asamblea Constituyente tuvo que ser cuidadosa y respetar diversas líneas del gobierno militar, ya que bajo esa advertencia se vio obligada a buscar de consolidar ciertas líneas del gobierno militar saliente. Si no se corría el riesgo de que el gobierno "pateara el tablero" y se perdiera la ansiada y frágil esperada democracia. Así en lo universitario quedaron: los tercios en la Asamblea tanto para las universidades públicas como las privadas; el nulo poder para los promotores; la uniformidad universitaria como principio básico; lo no lucrativo de las instituciones privadas en lo económico.

La ley universitaria consecuente N° 23733 (1983) hubo de seguir esos derroteros. Además, dicho sea de paso, el espíritu estatista y vertical había calado fuerte y los tiempos políticos seguían bastante esas líneas. Por ello quedó mucho detallismo, intervencionismo estatista y escasa autonomía, pese a que la Constitución tenía las mismas expresiones ante la autonomía universitaria que la actual.

Lo que sí se cambió fue el CONUP por la Asamblea de Rectores (ANR), la cual tenía mucho menos poderes que el anterior organismo, ante quejas frecuentes de que el CONUP poseía muchos poderes, lo cual para muchos de nosotros era verdad. En el fondo correspondía a un régimen autoritario y vertical.

Por ello cuando actualmente hay quejas sobre por qué no interviene más la Asamblea de Rectores (ANR), la respuesta es sencilla:

porque la ley no le da más atribuciones justamente en reacción al CONUP que había tenido muchas. Además se estaba así en consonancia con lo que establece la Constitución que sostiene la autonomía universitaria. Con la Superintendencia lo que se quiere es regresar al CONUP pero de manera aún mucho más vertical, lo cual va abiertamente contra la autonomía. Por ello se ha hablado, no sin razón, de que se trata de un proyecto "velasquista", más aún si se considera que hay gente bastante mayor partidaria de esa línea estatista que sigue "asesorando" ciertos entes rectores.

En cuanto al Decreto Legislativo N° 882, de 1996, este aparece en un contexto totalmente diferente debido a la caída del muro de Berlín y buena parte de la estima al andamiaje socialista y comunista. Es en dicho contexto que se da la Constitución de 1993 con un aire mucho más libre, menos estatista y vertical, amén de una recuperación de la importancia de lo privado y la sociedad civil.

Así, al querer el Estado un aumento de la inversión en la educación, se hace necesario devolver el control de las instituciones a sus promotores así como garantizarlo a futuro; igualmente permitir el lucro o ganancia y que puedan establecer la orientación axiológica y académica. Asimismo, el D. L. dio facilidades y ventajas para las inversiones, lo cual permitió un gran auge del sector educativo privado en todos sus niveles. Hubo muchas críticas de los sectores de izquierda que no veían con buenos ojos el crecimiento de este sector por razones ideológicas.

5. ASPECTOS CENTRALES DE LA LEY DE UNIVERSITARIA N° 30220 DEL AÑO 2014

Introducción

Se trata, como en general en toda la legislación peruana, de una ley extensa y detallada,

lo cual ya indica su característica de un dispositivo muy reglamentarista, siendo así que, ante la disposición constitucional que establece la autonomía universitaria, debió ser más bien algo corta, fundamental y hasta menos que una ley marco.

Una disposición larga siempre busca decir a las personas e instituciones lo que tienen que hacer y no hacer, y lo común es que entren en campos que en realidad no les pertenecen al ser propios de los legislados. Significa siempre un deseo de control detallado; de falta de confianza en los otros; de orgullo legal y personal que imagina que solamente el legislador sabe lo que tiene que hacer aquel a quien se legisla. Este pierde su creatividad, iniciativa y libertad a manos de "sicarios legales" que lo amenazan, extorsionan y hasta sancionan.

Ante la vastedad de lo que se puede cuestionar, este análisis solamente se aboca a ciertos aspectos resaltantes y, en casos, de manera global. También se mencionan aspectos positivos derivados prácticamente de los cambios últimos fruto de las "negociaciones" para obtener un voto a cambio de variar un artículo.

a). INTERVENCIÓN DEL GOBIERNO MEDIANTE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Si algo queda claro de la lectura de la Ley es que la preocupación central de la Ley Universitaria es el control por el Poder Ejecutivo, mediante el Ministerio de Educación, de la Universidad Peruana. El pretexto de que lo que se quiere es la calidad educativa queda traicionado y descubierto al observarse la extensión y detallismo que se da a las reglas de control y la escasa importancia concedida a medidas promotoras de la calidad educativa universitaria.

A continuación un grupo de numerosas citas distribuidas en muy diversos artículos las cuales muestran el papel decisivo del Ministerio de Educación. Cabe decir que, si bien en diversos países el sector Educación incluso comprende la Universidad, cada Estado es diferente y, en el Perú, siempre ha habido rechazo al Ejecutivo por su ineficiencia y politización. Por ello los diversos poderes ejecutivos de su historia han sido prudentes y han evitado entrar al mundo universitario, el cual siempre ha defendido sus fueros autonómicos.

“El Ministerio de Educación es el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria” (art. 1).

“Créase la Superintendencia Nacional... (SUNEDU)... como Organismo... adscrito al Ministerio de Educación con autonomía técnica, funcional, económica, presupuestal y administrativa...” (art. 12).

“ÁMBITO DE COMPETENCIA. La SUNEDU ejecuta sus funciones en el ámbito nacional público y privado de acuerdo a su finalidad y conforme a las políticas y planes nacionales y sectoriales aplicables y a los lineamientos del Ministerio de Educación” (art. 14).

Entre las funciones generales de la SUNEDU se señala: “Proponer al Ministerio de Educación las políticas y lineamientos técnicos en el ámbito de su competencia” (art. 15.8).

“Aprobar sus documentos de gestión” (art. 15.11). (NOTA: Por el contexto es claro que no se refiere a documentos de la SUNEDU, sino de las universidades).

“Aprobar los planes, políticas, estrategias institucionales y las condiciones básicas de calidad en concordancia con las políticas

y lineamientos técnicos que apruebe el Ministerio de Educación” (art. 19.2).

“El Superintendente de la SUNEDU es la máxima autoridad ejecutiva de la entidad y titular del pliego presupuestal. Es designado mediante Resolución Suprema a propuesta del Ministro de Educación por un período de tres años pudiendo ser renovada su designación por un período adicional” (art. 20).

“Aprobada la Ley de creación de una universidad pública, el Ministerio de Educación-MINEDU, constituye una Comisión Organizadora integrada por tres (3) académicos de reconocido prestigio, que cumplan los mismos requisitos para ser Rector y como mínimo un (1) miembro en la especialidad que ofrece la universidad” (art. 29).

“El proceso de constitución de una universidad concluye con la designación de sus autoridades, dentro de los plazos establecidos por el Ministerio de Educación” (art. 29).

“Los ciudadanos seleccionados son designados por un período de cinco años (5) en la forma prevista en el Reglamento de Organización y Funciones con opinión favorable del Consejo Nacional de Educación... Todos los miembros del Consejo Directivo son designados mediante resolución suprema refrendada por el Ministro de Educación” (art. 17 1.3). De otros artículos se entiende que el Ministerio de Educación es quien convoca al Concurso de selección y establece los ganadores.

“El Ministerio de Educación mediante resolución ministerial conformará la Comisión Organizadora de la SUNEDU, la cual podrá estar integrada por miembros de la sociedad civil” (Disposición complementaria transitoria cuarta).

“El Poder Ejecutivo, mediante decreto supremo del Sector Educación aprobará el Reglamento de Organización y Funciones de la SUNEDU en un plazo no mayor de noventa días contados...” (Disposición complementaria transitoria sexta).

Se autoriza al Ministerio de Educación a realizar las contrataciones de personal, bienes y servicios necesarios para el funcionamiento de la SUNEDU, hasta su completa implementación con los documentos de gestión correspondientes” (Disposición complementaria transitoria décima).

NOTA

En otras diversas disposiciones transitorias y finales de la ley se establecen otras atribuciones referidas a la reorganización del SINEACE, las cuales tienen que ver con formación de grupos de trabajo, personal, y otras, así como aspectos referidos a la SUNEDU.

REFLEXIÓN

Por los clarísimos textos mostrados es evidente que el Ministerio de Educación, por tanto el Poder Ejecutivo, es el “poder bajo el trono” (el trono es de la SUNEDU que es el ejecutivo como se dice expresamente). Es esto lo que nunca se ha querido ni permitido en las universidades: que el poder político las comande con sus intereses, politiquería y burocracia. Es esto lo que expresamente quisieron evitar las constituciones de 1979 y 1993 y hoy se está conculcando con la Ley Universitaria posiblemente con interés de copar puestos y pagar favores políticos.

b) SUNEDU: LA SUPERINTENDENCIA OMNIPOTENTE

En la década del setenta, época de Velasco, el gobierno de facto mediante el Decreto

Ley Nº 17437 (1969), dio una Ley Orgánica de la Universidad Peruana (y luego un Estatuto complementario) que comprendió la creación del CONUP (Consejo Nacional de la Universidad Peruana), institución destinada a controlar en varios aspectos a las universidades. Este organismo tuvo un gran rechazo, pese a que su Directorio estaba compuesto todo por rectores de las mismas universidades, ya que se consideraba que quebraba la autonomía universitaria. Fue tan así que en el gobierno siguiente fue sustituido por la actual Asamblea de Rectores, la cual más bien coordina e interviene en lo fundamental, respetando la autonomía de cada universidad.

Con la Superintendencia se pretende ir aún mucho más lejos que con el CONUP, con el agravante que entonces no existía en la Constitución un artículo que hablara de la autonomía. Hoy dice la Constitución: “Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y las leyes” (art. 18).

La recién creada Superintendencia es autónoma (ella sí aunque no lo diga la Constitución) y las universidades no (aunque sí lo diga la Carta Magna). Hace al mismo tiempo de poder legislativo, ejecutivo, judicial y hasta electoral para lo que le concierne (ver artículos 12 a 22), incluyendo la creación de universidades, la cancelación de las mismas, así como facultades, carreras, escuelas y programas etc. Un verdadero escándalo de poderes que hace que la autonomía universitaria desaparezca de manera total. Con esto, en muchas cosas hasta los colegios tienen mayor autonomía.

Desde luego que con las inmensas tareas que se le asigna, la Superintendencia se

convertirá en otro pequeño Ministerio de Educación con múltiples departamentos, personal, trámites burocráticos. Aparte deberá tener sedes en una serie de ciudades principales, todo con personal se supone de primera y muy bien remunerado.

En el fondo, la Superintendencia va a repetir tareas que ya realizan las universidades. No vale la pena. Además, se viola la autonomía universitaria sin que se pueda garantizar la calidad. En todo caso, se debió otorgar mayores poderes a la Asamblea Nacional de Rectores si tanto apasionan los controles.

Algunas citas textuales o sintetizadas confirman a continuación lo que se manifiesta:

El artículo 12 ya escrito en parte líneas arriba establece su creación como organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación.

En el 13 se hace responsable al SUNEDU del "licenciamiento", extraña palabra de corte militar que dicen significa verificar el cumplimiento básico de condiciones de calidad y ofrecimiento de un servicio educativo adecuado, a fin de poder autorizar el funcionamiento universitario.

Las 17 funciones otorgadas por la Ley al SUNEDU (artículo 15) y las que corresponden al Consejo Directivo (artículo 19), a más de otras, es lo que la hace omnipotente y omnipresente y echa abajo la autonomía universitaria. Sintéticamente son: "aprobar o denegar las solicitudes de licenciamiento de universidades, filiales, facultades, escuelas y programas de estudios conducentes a un grado académico..."; "supervisar según la normativa" (¿cuál será la que se va a dar en la reglamentación anunciada?, esto clarificará mucho); "normar las condiciones de calidad exigibles", "así como revisarlas y mejorarlas periódicamente"; supervisar

requisitos de títulos y grados; fiscalizar los recursos de reinversión y excedentes; ver convalidaciones y revalidación de títulos; organizar las estadísticas.

En el 15.11 figura algo inaudito: "aprobar los documentos de gestión" se entiende de las universidades, lo cual es inaceptable desde todo punto de vista. También controlará si los docentes no están impedidos de ejercer las funciones que ocupan; determinar infracciones y sancionar; exigir coactivamente el pago de acreencias.

Asimismo: proponer las políticas y lineamientos técnicos de lo que les corresponde; aprobar los planes, políticas, estrategias institucionales y las condiciones básicas de calidad. Por otra parte: aprobar, denegar, suspender o cancelar las licencias para el funcionamiento universitario (art. 19.3); emitir las sanciones que estime conveniente. Como la creación de facultades y Escuelas Profesionales se realiza de acuerdo a los estándares establecidos por la SUNEDU, se entiende ella aprobará las facultades y Escuelas Profesionales (art. 35), tal cual se acaba de manifestar en el art. 19.3.

Demás decir que la Superintendencia se perfila como una burocracia inmensa (otro Ministerio de Educación), ya que se trata de atender y controlar a 140 universidades y 600 facultades, amén de Escuelas Profesionales, de Postgrado, etc. Tendrá que abrir subsedes. Deberá tener una dimensión de personal 10 veces mayor que la actual ANR si pretende desarrollar las múltiples tareas propuestas. Será una inmensa y nueva burocracia bien pagada para que el mundo político coloque a sus partidarios.

c) EL JUEVES NEGRO DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

Es verdad que la autonomía universitaria ha sido recortada en diversos momentos

de la República, pero no en situaciones democráticas como se supone son las que vivimos en la actualidad y nunca de manera tan amplia y asfixiante. En diversos aspectos los centros educativos escolares tienen más autonomía que las universidades constitucionalmente autónomas. Por ello el jueves 26 de junio fue un jueves negro para la universidad peruana en su totalidad: pública y privada, asociativa y societaria.

Lo expresado en los dos amplios apartados precedentes sobre el papel del Ministerio de Educación y el de la Superintendencia, muestra con claridad que no se puede hablar de que la Ley no va contra la autonomía universitaria establecida por la Constitución como se quiere hacer creer.

Por otra parte es sabido que las naciones, países, colectividades amplias, y otros, suelen tener ideas-fuerza, sueños, logros no negociables, que constituyen ideales básicos que forman parte de su imaginario más profundo.

Es verdad que en el caso de la autonomía universitaria (de clara raigambre medieval y de larguísima historia secular), ha habido excesos en casos propiciados por el entusiasmo exagerado e iconoclasta del Manifiesto de Córdoba, pero no cabe duda que, por otra parte, ha sido positiva para mantener en buenas temporadas al poder político alejado de la intromisión en las universidades y de la utilización política, aparte de la independencia académica y de organización. Es decir, en muchos casos ha sido muy positiva (en los más).

Querer que las universidades pasen a no ser autónomas, como pretende la nueva Ley estrenando una Superintendencia omnipotente, va frontalmente contra el imaginario universitario de su orgulloso y justo derecho a gobernarse a sí mismo, sin injerencias perjudiciales, y no va a

ser aceptado ni por estudiantes ni por profesores, generándose con seguridad un conflicto de larga duración y de funestas consecuencias, amén de complicaciones políticas serias.

El Congreso debió respetar esta idea-fuerza no negociable de la universidad peruana y no querer atropellarla a como dé lugar, como si ella fuera la responsable de los males reales, ficticios, o exagerados que pueda tener la Universidad Peruana.

Es muy lógico que la Universidad tenga autonomía. Se supone que allí trabajan, en líneas generales, las personas más preparadas del Perú. No tiene sentido que funcionarios menos capaces de una hipotética Superintendencia controlen a los que saben más que ellos.

De otra parte, no hay que permitir que los gobiernos de turno quieran controlar indebidamente la Universidad. Poco a nada se pierde con la autonomía universitaria: mucho se pierde con su control en iniciativa, creatividad, independencia y dependencia política.

De otra parte el tema, como otros que se han aprobado, dará pie a largos litigios judiciales y ante el tribunal Constitucional, lo cual no es bueno para nuestra débil democracia.

d) OTROS TEMAS IMPORTANTES DE LA NUEVA LEY UNIVERSITARIA

- Las universidades privadas

En la Ley Universitaria de 1983 daba casi lo mismo ser Universidad pública o privada. Como dice el Dr. Luis Bustamante Belaúnde, eran universidades de "uniforme único". Su Asamblea universitaria obedecía a un molde similar y hasta sus integrantes estaban señalados en base a tercios: el directivo, el profesoral y el estudiantil. Las pautas

académicas eran las mismas; el acceso a los cargos y ascensos tenían una normatividad única.

En 1996 el Decreto Legislativo N° 882, sobre Promoción de la Inversión en la Educación, comenzó a cambiar la historia ante el fastidio de no pocos. En efecto, la disposición legal comprendió dispositivos para alentar y facilitar la inversión en lo educativo, tanto escolar como universitario y tecnológico.

Asimismo, permitió, como en todas las actividades empresariales del país, la ganancia o lucro en la educación. Todo ello despertó la confianza y las creaciones de instituciones educativas de todos los niveles. Desde hace unos 15 años se han acelerado las inversiones y permitido que, en el caso de la educación universitaria, se haya duplicado la recepción privada de estudiantes universitarios. Al optar muchos estudiantes por las universidades privadas, han dejado muchas vacantes posibles para muchachos y muchachas de menores recursos en las universidades públicas. Además, ha habido múltiples nuevas iniciativas, carreras y avances. Asimismo, el D. L. 882 devolvió a los promotores o propietarios su papel de rectores de la obra que habían fundado, lo cual aumentó la confianza.

Hubo universidades privadas nuevas y antiguas que se acomodaron al D. L. N° 882 en su forma lucrativa (universidades societarias muy libres en su organización como empresas que son). Otras prefirieron quedarse en su forma original de sin fines de lucro (universidades asociativas muy pegadas a casi toda lo que corresponde a las universidades públicas).

No obstante que el proyecto de la Comisión de Educación del Congreso, terminado a fines del 2013, estaba en la línea de dejar a las universidades privadas asociativas (las

sin fines de lucro) totalmente pegadas a la normatividad de las públicas, los últimos acuerdos determinaron un inmenso y adecuado paso atrás integrando los mejores elementos del D. L. 882, lo que puede facilitar un cambio importante y mayor control del Promotor, como debe ser, para las universidades privadas asociativas sin fines de lucro.

En el capítulo correspondiente a la Universidad Privada (XXII), en el artículo 122, se dicen cosas importantísimas que, bien desarrolladas, deben permitir una mayor independencia de ellas, asegurar su identidad, consolidar los derechos de sus promotores, y otros, si es que se sabe mejorar sustantivamente y sin temores el Estatuto de la universidad que debe ser modificado en los próximos días. Es necesario enfatizar el control de los promotores. La nueva legislación lo permite.

El artículo, muy favorable por cierto dice:

“Régimen de gobierno y de docentes en las universidades privadas”

Las instancias de gobierno de las universidades privadas asociativas o societarias se sujetan a lo dispuesto por su estatuto.

El estatuto de cada universidad define la modalidad de elección o designación de las autoridades de conformidad con su naturaleza jurídica.

Las autoridades que conforman los órganos de gobierno o las que hagan sus veces reúnen los requisitos que exige la presente ley.

El estatuto regula el derecho de participación de los profesores, estudiantes y graduados en los órganos de gobierno con respeto a los

derechos de los promotores de promover, conducir y gestionar las universidades que fundaron.

El estatuto de cada universidad privada define el proceso de selección, contratación, permanencia y promoción de los docentes con sujeción a lo dispuesto en los artículos 80 y 82 de la presente ley" (art. 122).

NOTA: Es visible que el penúltimo párrafo permite devolver a los promotores lo quitado en 1969 en el gobierno de Velasco, siempre y cuando los nuevos estatutos lo plasmen adecuadamente.

- Las Universidades Católicas

Con el Proyecto aprobado por la Comisión de Educación a fines del año 2013, las universidades católicas asociativas quedaban en situación prácticamente idéntica a las universidades públicas en cuanto a su gobierno, lo cual no era lógico ante el Acuerdo de 1980 del Estado Peruano con la Santa Sede. Esto se debía a que no estaban consideradas específicamente como católicas, sino como privadas asociativas sin fines de lucro, lo cual unía injustamente a las universidades católicas a todas las universidades públicas en su gobierno y obligaciones. Para la mayoría de las cosas eran una universidad pública más.

Afortunadamente en las "negociaciones finales" entre los congresistas por obtener la ansiada votación ganadora, la mayoría cedió y hubo cambios importantes. Al final el artículo principal quedó así:

"Universidades católicas aprobadas en el Perú"

Las universidades católicas se gobiernan de acuerdo con sus propios estatutos dados conforme a lo establecido en la presente ley y en el Acuerdo entre la Santa Sede y la

República del Perú aprobado por Decreto Ley N° 23211 (Disposición Complementaria Final sexta).

Es evidente que las universidades católicas pueden asegurar su identidad, estilo, gobierno, y otros, de manera muy favorable con esta ley universitaria, ya que tienen: el artículo 122 antes mencionado por ser privadas; esta disposición complementaria final sexta; finalmente el Acuerdo Santa Sede con la República del Perú. Es cuestión que reelaboren adecuadamente sus estatutos en el plazo que se ha dado.

Como sabemos universidades católicas son las que están adecuadas al derecho canónico y tienen una relación directa y de dependencia del Obispo diocesano, el cual ha permitido el nombre de católica. En el Perú es el caso de la Sede Sapientiae, la Santo Toribio de Chiclayo, Católica Los Ángeles de Chimbote, Católica de Trujillo, Santa María de Arequipa y la PUCP.

A propósito de la PUCP de Lima, el articulado podría dar pie a una acción favorable del Arzobispado de Lima para recuperar su rectoría; lo mismo la Santa María de Arequipa cuya vinculación con su arzobispado parece ser débil.

- BACHILLER, MAESTRO Y DOCTOR

Para obtener el grado de Bachiller se: "requiere haber aprobado los estudios de pregrado así como la aprobación de un trabajo de investigación y el conocimiento de un idioma extranjero o lengua nativa" (art. 45.1). Es requisito previo para titularse, aparte de un nuevo trabajo de tesis o suficiencia profesional o, en casos mediante otras formas.

En el Perú es sabido que el titularse, especialmente para las personas con menos recursos, es un verdadero calvario: quitar

tiempo al trabajo, al sueño y al legítimo esparcimiento; un gasto económico notable y muchas veces inalcanzable. La nueva forma de obtener el bachillerato y su requisito para titularse va a significar el retraso del sueño de una rápida titulación y fácilmente el postergamiento de las esperanzas de mejora económica.

Esta medida de un bachillerato con requisitos antiguos y mayores, coloca más piedras en el camino y alarga, en muchos casos cancela definitivamente, las esperanzas de obtener un título o seguir una Maestría o un Doctorado. De hecho, significa fácilmente uno o dos años más, lo cual en casos lo hace ya imposible por otras obligaciones.

Esta exigencia de investigación, que está en el trasfondo del nuevo requisito, procede de un muy buen deseo de que haya más investigadores, ya que el país los necesita a fin de avanzar más en su desarrollo como nación y especialmente en lo económico.

Esta plausible preocupación no debe significar la exigente obligación de que todos sean investigadores. Hay personas que pueden desempeñarse brillantemente sin necesidad de serlo y ser excelentes profesionales, empresarios, gerentes etc. Sería lamentable y un perjuicio para el Perú si todos decidieran ser investigadores: no habría como cubrir otros puestos prácticos. Lo que sí hay que promoverlos y formarlos entre quienes tengan esa importante vocación.

Lamentablemente con esta ley se está alargando la agonía universitaria exigiendo a la fuerza que se haga una investigación que en muchos casos será para más del 90% la primera y última que hagan en su vida y, para los que no se animan por mil motivos, su tumba profesional. Y después hablamos de inclusión.

Pero un escollo más: los valientes que den el paso adelante, ojalá fueran todos, no encontrarán asesores suficientes para cumplir sus deseos. No hay gente suficiente ni preparada ni en el número necesario para atenderlos, ya que estamos hablando fácilmente de 100,000 y más estudiantes anualmente que hoy iniciarán la universidad y dentro de unos años deberán sustentar.

En cuanto al Doctorado, que en la actualidad se hace en cuatro semestres con muy escasa concurrencia, el hecho de establecer seis semestres académicos lo hará cada día más inviable para la casi totalidad de las personas. Curiosamente dicho grado es requisito para una serie de cargos universitarios y la enseñanza en los grados más altos. No va a haber doctores suficientes.

La Maestría en cambio queda con un mínimo de dos semestres y solamente 48 créditos. Todavía no se entiende su cierta banalización. Habrá que esperar razones que aún no se han dado.

- ASUNTOS FINALES

El sentido reglamentario, vertical y detallista de la Ley no necesariamente llevará a la calidad buscada, precisamente lo contrario, ya que impide la iniciativa, creatividad, formas diferentes de hacer en el gobierno, lo académico, y otros, ya que todo está reglamentado minuciosamente. Es más, la reglamentación de la SUNEDU seguramente traerá sorpresas escondidas, ya que la idea básica es que el control traerá la calidad, cosa sin sentido.

Es evidente que la nueva Ley Universitaria no se centra en el apoyo al desarrollo universitario como norte. Carece de líneas programáticas para el futuro, de aportes para conseguirlo. Nada dice sobre lo que el Estado va a ayudar para la calidad: ni en lo

económico; ni en infraestructura; formación de recursos humanos mediante múltiples becas en el Perú y el extranjero para maestrías y doctorados; tampoco de promoción de cursos internacionales para los profesores universitarios residentes; menos de facilidad para publicaciones ni numerosos premios incentivadores a trabajos sustantivos, etc. Tampoco crea órganos asesores para la mejora de los currículos o planes de estudio de las carreras o de nuevos departamentos de calidad u otros que quieran implementar las universidades.

Una notable laguna de la nueva ley es la más absoluta despreocupación por la formación de la persona de los estudiantes universitarios como un aspecto básico de la calidad a trabajar. Gran parte del problema de la calidad de los profesionales peruanos tiene que ver con aspectos de valores, ética, espiritualidad, todo lo cual requiere algunos lineamientos generales formativos. Parece que el tema no interesa.

6. CONCLUSIONES

La ley universitaria no parece constituir un buen trabajo y poco aportará a la calidad.

La ley universitaria parece violar claramente la autonomía universitaria y habrá que esperar la opinión del Tribunal Constitucional.

La presencia del Ministerio de Educación es clara y su trabajo en lo escolar no la avala como garantía de calidad.

La SUNEDU va a tener una presencia mayor que el CONUP de la época de Velasco y va a constituirse en una gran burocracia.

En lo que se refiere a su régimen interno, tanto las universidades privadas como las católicas han sido muy favorecidas al recuperar, gracias al acierto de la ley, el justo papel de los promotores, siempre y cuando se establezcan bien los estatutos y se aumente su presencia.

La ley no tiene un sesgo a favor del desarrollo universitario ni el de los estudiantes.

La ley universitaria se encuentra en un cierto "limbo" ya que ha comenzado a ser cuestionada ante el Tribunal Constitucional y tiene acciones de amparo.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional de Rectores (2012). *Resumen Estadístico Universitario*. Lima, Perú.
- Asamblea Nacional de Rectores (2001). *Leyes universitarias 1918-1983*. Lima, Perú.
- Bustamante Belaúnde, Luis (1998). *La nueva universidad*. Lima, Perú: Editorial UPC.

- Perú (1996). Decreto Legislativo N° 882. Ley universitaria N° 30220 (2014). Lima, Perú.
- Perú (1993). *Constitución Política de la República*. Lima, Perú.
- Palomino Thompson, Eduardo (2006). *Política Educativa Escolar en el Perú*. Lima, Perú



Aymé Gabriela
Buitrón Aranda



Luz Carbajal
Arroyo

ESTILO DE VIDA Y PERCEPCIÓN SOCIAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SEGÚN GÉNERO

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad explicar la percepción de la realidad social y de la vida personal de un sector de jóvenes universitarios en el Perú, con énfasis en la diferencia de género; este artículo partirá del análisis realizado este año, en base a los datos recogidos el 2012 entre los estudiantes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

PALABRAS CLAVE

Universidad, género, realidad social, vida personal.

ABSTRACT

This study has as purpose to explain the social reality and personal life perception of an area of young university students in Peru, emphasizing genre difference; this article will have basis on the analysis performed this year, according to the data collected in 2012 between students of Universidad Peruana Cayetano Heredia.

KEYWORDS

University, genre, social reality, personal life.

Explicaremos la percepción de la realidad social y de la vida personal de un sector de jóvenes universitarios en el Perú con énfasis en la diferencia de género, este artículo partirá del análisis realizado este año, de los datos recogidos el 2012 entre los universitarios de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Este centro de estudios se fundó en 1962, actualmente cuenta con ocho Facultades, pero nació solo con la Facultad de Medicina y la Facultad de Ciencias y Filosofía. La universidad tiene aproximadamente 3234 alumnos. La población encuestada fue más del 50% del sexo femenino (eran alumnos del segundo y cuarto año de estudios) representando de esa manera la mayoría femenina estudiantil en la universidad en mención.

Nosotros encontramos que los encuestados se auto identifican con la clase media y media alta en segundo lugar; opinión que se refuerza con el hecho de que 67% vive en distritos de clase media y alta, 21,9% en distritos muy heterogéneos y sólo 11,5% reside en distritos con población mayoritaria de sectores pobres. Los distritos de clase media y alta a los que hacemos referencia son: Pueblo Libre, Lince, Jesús María, Magdalena, San Miguel, Miraflores, San Isidro, La Molina, San Borja y Surco (Ayme Buitron y Luz Carbajal, 2010).

En el último estudio que realizamos en la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Ayme Buitron y Luz Carbajal, 2013), encontramos que el 71,3% de los padres tiene estudios universitarios, así como el 64,2% de sus madres, el 80,9% de sus padres tiene trabajo fijo y el 58,8% de sus madres también. El 72,5% de los padres de los encuestados tiene categoría profesional universitaria de grado superior y lo mismo el 58,8% de sus madres. En conclusión, los estudiantes pertenecen sobre todo a una condición social media o alta, dada la condición

económica estable de sus padres y el alto nivel de educación de los mismos. En comparación con el promedio económico y educativo nacional, forman parte de una élite intelectual y económica en el Perú.

Sobre la igualdad de oportunidades en el Perú, las mujeres muestran más descontento que los varones, pero no existen diferencias significativas a nivel estadístico, así los varones señalan que esta es regular y según las mujeres que es poco satisfactoria.

Tabla 1
Percepción sobre la igualdad de oportunidades

	Hombre		Mujer		Total
	N°	%	N°	%	
Nada satisfecho	19	12.9	35	12.7	54
Poco	57	38.8	114	41.3	171
Regular	60	40.8	108	39.1	168
Bastante	9	6.1	19	6.9	28
Muy satisfecho	2	1.4	0	0.0	2
Total	147	100.0	276	100.0	423

Incluso sobre la situación económica del Perú las mujeres tienen una posición más crítica que los varones, existiendo diferencias significativas a nivel estadístico entre varones y mujeres, ya que

los varones están más satisfechos que las mujeres, aunque las mujeres tienen una perspectiva más optimista sobre el futuro del país.

Tabla 2
Grado de satisfacción con la situación actual a nivel económico del Perú

	Hombre		Mujer		Total
	N°	%	N°	%	
Nada satisfecho	3	2.0	8	2.9	11
Poco	16	10.9	35	12.6	51
Regular	69	46.9	178	64.3	247
Bastante	56	38.1	53	19.1	109
Muy satisfecho	3	2.0	3	1.1	6
Total	147	100.0	277	100.0	424

Tabla 3
Grado de satisfacción con la evolución del desarrollo económico del Perú

	Hombre		Mujer		Total
	N°	%	N°	%	
Nada satisfecho	0	0.0	5	1.8	5
Poco	6	4.1	17	6.1	23
Regular	49	33.3	66	23.8	115
Bastante	64	43.5	157	56.7	221
Muy satisfecho	28	19.0	32	11.6	60
Total	147	100.0	277	100.0	424

El respeto por las personas que piensan diferente según los varones es poca y según las mujeres es regular, porque los varones consideran que hay poca tolerancia entre las personas y las mujeres consideran que la tolerancia es regular, existiendo diferencias significativas a nivel estadístico entre los sexos, lo mismo sucede respecto a la percepción sobre la educación cívica de la población, así las mujeres consideran que es regular y en cambio los varones consideran que es poco satisfactoria.

Esto se puede interpretar cómo que los varones exigen a las demás personas mayor tolerancia, en cambio las mujeres exigen menos al respecto, mostrando mayor flexibilidad al entorno social. Aquí es importante añadir que las diferencias entre hombres y mujeres en función de la mayor conciencia o responsabilidad social de la mujer o cooperativismo, en comparación al varón, es resaltada por diversos estudios (G. Pérez Tarango y T. García Campos, 2010).

Tabla 4
Percepción sobre el respeto por las personas

	Hombre		Mujer		Total
	N°	%	N°	%	
Nada satisfecho	26	17.7	40	14.4	66
Poco	58	39.5	102	36.8	160
Regular	47	32.0	121	43.7	168
Bastante	13	8.8	13	4.7	26
Muy satisfecho	3	2.0	1	0.4	4
Total	147	100.0	277	100.0	424

Tabla 5
Percepción sobre la educación cívica de la población

	Hombre		Mujer		Total
	N°	%	N°	%	
Nada satisfecho	35	23.8	60	21.7	95
Poco	53	36.1	93	33.6	146
Regular	47	32.0	112	40.4	159
Bastante	9	6.1	12	4.3	21
Muy satisfecho	3	2.0	0	0.0	3
Total	147	100.0	277	100.0	424

Los jóvenes universitarios crean y recrean cotidianamente un “cosmos social personal diferenciado” esto conlleva un conjunto de prácticas, hábitos, valores, actitudes, tendencias, consumos, formas vitales. Es decir, lo que en ciencias sociales se viene denominando como Estilo de Vida.

La cultura “eficientista” surge en la década de los noventa, época en la que se destaca la primacía del mercado y que se plasmó en el proyecto tecnocrático-autoritario de Alberto Fujimori, que valoraba la iniciativa privada como eje del desarrollo (Guillermo Nugent, 2003). Es probable que el marcado interés por los estudios de los jóvenes de nuestro estudio se vea alimentado por este “eficientismo” de los noventa, años en que sus padres crecieron y alimentaron su proyecto de vida y desarrollo económico. Dicha cultura “eficientista” se nutre de una ideología económica que insiste en el individualismo y en un estilo de vida que solo puede sostenerse sobre la base del consumo. Habría que considerar que la población universitaria de nuestro estudio no evidencia un afán de ostentación con vestimentas de marca.

Al respecto describiremos algunas de sus actividades recreativas, en las que vemos que se realizan en su hogar o en el centro de estudios, no necesitando invertir mucho tiempo ni dinero para ellas.

Debemos agregar que es propio de la clase media y alta el uso frecuente de Internet en el hogar, así el 74,1% del sector A y B en el Perú señaló su uso el mes anterior (Marketing Data, 2012). El 83.4% de los universitarios encuestados señalan que han pasado bien o muy bien el fin de semana. Entre las actividades que más ocupa a la mayoría de jóvenes en su entretenimiento o descanso durante el fin de semana tenemos:

Más de 4 horas: compartir con los amigos 37,3% o el enamorado 28,5%, así como comunicarse por Internet 27,8%. De 1 a 4 horas: ver televisión, videos o ir al cine, leer libros, ocupan la mayor parte de su tiempo de descanso.

Vemos así que los estudios absorben su tiempo y la dedicación a otras actividades se reduce bastante. Por lo que podemos concluir que el consumismo no es algo muy característico en sus vidas, como se podría pensar por su edad y extracción de clase, aunque las horas ocupadas en redes sociales es alta. Los jóvenes universitarios del estudio son conservadores, austeros, responsables y buscan el progreso personal.

Debemos tener presente que la profesionalización aún guarda importancia entre las clases medias y otras como instrumento de ascenso social, pero ha perdido su encanto y la seguridad del status que antes brindaba; pero los jóvenes del

estudio siguen apostando por la educación como vehículo para esto, posiblemente la experiencia paterna tiene aquí una gran relevancia, en tanto la mayoría tiene padres que están académicamente muy calificados.

Los valores de la cultura “eficientista” son afines con la educación universitaria en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, ya que es muy competitiva; de tal manera que los estudiantes siempre están en busca de la eficacia de sus actos para alcanzar logros.

Además del “eficientismo”, el concepto de la “individualidad perfecta”, también es interesante.

Este último concepto se refiere a la figura dominante del hombre o mujer joven, profesional, dinámico, innovador, creativo y que es capaz de alcanzar sus metas de manera planificada y que está muy adaptada a la realidad; muy eficiente en el cumplimiento de tareas y objetivos pero con una muy reducida capacidad de hacer sintonía con las propias emociones y deseos. Este último concepto se complementa con el de la “personalidad muy adaptada”, la cual implica la transmisión desde pequeños de un ideal acerca de lo que hay que hacer en la vida, transmitiendo un fuerte sentido del trabajo.

El resultado son personas que son muy capaces para hacer ciertas actividades que aseguren una sobre adaptación sin dificultades para el entorno, pero esto implica también el consumo de tranquilizantes, estimulantes, remedios contra las gastritis son cada vez mayores, las enfermedades psicosomáticas y las depresiones todo dentro escenarios exitosos (Guillermo Nugent, 2003). Pero los jóvenes de nuestra investigación, tal vez por su juventud, no se encuentran en esos trances porque nuestra clase media no tiene tal grado de individualidad perfecta que plantea Nugent. Es así que nosotros encontramos que el grado de satisfacción con las amistades es muy alto (84,3%), le sigue el grado de satisfacción con los estudios (78,8%) y el grado de satisfacción con la familia (74,8%).

Es de resaltar el hecho de que valoren mucho la amistad y que dada la falta de salud mental que impera en estos tiempos, las respuestas son muy satisfactorias y no denotan mayor descontento; pero es posible que por su juventud, el estrés de las urgencias económicas esté postergado.

Conclusiones

1. Los jóvenes universitarios del estudio sí perciben la desigualdad en el Perú, ellos consideran que existe poca o ninguna preocupación de las instituciones por la situación de la población indígena en 78.8% y respecto a la población campesina en 71.5%, vemos que tienen un grado importante de conciencia social. Pero las mujeres tienen una opinión más crítica sobre la desigualdad entre regiones del Perú, ya que las mujeres señalan que ésta es poco satisfactoria, en cambio los varones dicen que ésta es regular.
2. Sobre la igualdad de oportunidades, las mujeres muestran más descontento que los varones, pero no existen diferencias significativas a nivel estadístico, así los varones señalan que esta es regular y según las mujeres que es poco satisfactoria.
3. Sobre la situación económica del Perú, las mujeres tienen una posición más crítica que los varones, existiendo diferencias estadísticas significativas entre varones y mujeres, ya que los varones están más satisfechos que las mujeres, aunque las mujeres tienen una perspectiva más optimista sobre el futuro del país.
4. Los varones muestran menor flexibilidad respecto al grupo y las mujeres muestran mayor colectivismo, en tanto los varones exigen a las demás personas mayor tolerancia, en cambio las mujeres exigen menos al respecto, mostrando mayor flexibilidad al entorno social.
5. El estilo de vida que tienen los jóvenes en la universidad no evidencia un afán de

ostentación con vestimentas de marca. El consumismo no es algo característico en sus vidas, como se podría pensar por su edad y extracción de clase, aunque las horas ocupadas en redes sociales es alta. Lo que si hemos podido apreciar es la presencia de la cultura “eficientista”.

6. La vocación profesional y el elegir determinado centro de estudios, se vincula a un tipo de socialización de los jóvenes dentro de su círculo familiar, amical y dentro de algunos medios de comunicación. El

significado que adquiere un centro educativo y una profesión, moviliza a los jóvenes a la búsqueda de determinados logros dentro de dicha institución o grupo.

7. Los jóvenes han encontrado mucha motivación en su entorno para el estudio y para enfrentar los retos que encontrarán en ese período de sus vidas.
8. Los jóvenes del estudio son conservadores, austeros, responsables y buscan el progreso personal.

REFERENCIAS

- Buitrón, Ayme y Carbajal, Luz (2013). *Percepción de la realidad social del país y la imagen de la universidad de los estudiantes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*. En: Percepción de la sociedad e imagen de la universidad- opiniones y valoraciones de estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, España, Paraguay y Perú (287). España: TGD.
- Buitrón, Ayme y Carbajal, Luz (2010). *La percepción de la conservación del medio ambiente de estudiantes de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*. En: La percepción de la conservación del medio ambiente - opiniones, valoraciones y actitudes de estudiantes universitarios de Argentina, Brasil, Chile, España, Paraguay, Perú y Uruguay (384). España: TGD.
- Marketing Data (2012). *Niveles socio económicos de Lima Metropolitana*. Año 12_223, de Ipsos Apoyo. Sitio web: <http://es.scribd.com/doc/150994701/MKT-Data-NSE-Gran-Lima-2012>
- Nugent, Guillermo (2003). *Clase media, de la mano invisible a la clase invisible*. En: Perú Hoy - la clase media existe? (35). Lima: DESCO.
- Palencia Gutiérrez, Esperanza (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. España: Tesis doctorales Universidad de Alicante.
- Pérez Tarango, G. y García Campos, T. (2010). *Individualismo colectivismo y bienestar subjetivo*. 1 de Junio 2014, del Departamento de Psicología de la Universidad de Guanajuato. Sitio web: <http://www.veranos.ugto.mx/Memorias/12VeranoCienciaRegionCentro/documentos/45.pdf>.

COLABORADORES

Agustín Campos Arenas, Ph. D.

Doctor en Educación en la PUCP y Ph.D en Sistemas Instruccionales por Florida State University. Ha sido Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vicerrector Académico y Director de la Oficina de Evaluación de la UNIFÉ. Actualmente, es Director de la Escuela de Posgrado de la UNIFÉ. Es autor de libros, conferencista y consultor internacional sobre temas de educación.

Dra. Carmen Rosa Bermeo Ramírez

Licenciada en Educación y Licenciada en Administración, Magíster en Administración, especialista en Evaluación de la Calidad de la Educación ANR, UDUAL y CONEAU. Doctora en Educación. Ex Directora de la Escuela de Directores de IPAE, ex docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad del Pacífico, ex Directora Regional de Educación y ex Gerente Regional de Desarrollo Social de la Región Lima Provincias.

Psic. Celso Enrique Cepeda Rodríguez

Licenciado en Psicología, con experiencia en el área Clínica en la especialidad de Rehabilitación de Adictos a Drogas. Esta actividad la desempeña de forma paralela al trabajo con familiares de adictos, terapia de pareja y labores de prevención y capacitación. Cuenta con 21 años de experiencia en las áreas de dirección estratégica y operativa del manejo, planeamiento, control, capacitación del personal e intervención en diversas instituciones.

Dr. Jorge Silva Merino

Profesor de Educación Secundaria, Especialidad: Filosofía y Ciencias Sociales. Abogado. Ambos títulos obtenidos en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Bachiller en Educación, Bachiller en Derecho y Doctor en Educación - Pontificia Universidad Católica del Perú. Diplomado Internacional en Autoevaluación, Evaluación Externa, Acreditación y Certificación Profesional, capacitación a cargo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

Jefe del Departamento de Educación, Director de la Oficina de Evaluación, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Vicerrector Administrativo de la UNIFÉ (2006 - 2011). Director General de Educación en el Ministerio de Educación (1980 - 1985).

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Especialidad en Educación Inicial en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIVÉ. Especialista en Terapia de lenguaje y aprendizaje. Egresada de la Escuela de Postgrado en Magíster en Administración Educativa de la Universidad de Lima y Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Andrés Bello - Santiago de Chile. Presenta experiencia en Educación Clínica - Hospitalaria (Área Pediátrica), en el Hospital e Instituto de Enfermedades Neoplásicas - INEN, en el Programa de Pedagogía Hospitalaria de la asociación sin fin de lucro "Aprendo Contigo". Catedrática de la Universidad Femenina del

Sagrado Corazón – UNIFÉ, en los Programas Académicos de Educación Inicial, Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Escuela de Post-grado.

Psic. Manuel Arboccó De los Heros

Licenciado de Psicología. Con estudios concluidos de Maestría en Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesor Universitario. Docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ) y en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV). Miembro del Colegio de Psicólogos del Perú. Miembro de la Asociación Peruana de Psicología Fenomenológica Existencial (APPE). Miembro de la Asociación Peruana de Análisis Transaccional (APAT).

Psicoterapeuta Humanista. con formación psicoterapéutica como Analista Transaccional en la Asociación para el Desarrollo Humano Xinergia. Cursó estudios en Psicoterapia Gestáltica en el Instituto Peruano de Psicoterapia.

Dra. Olga González Sarmiento

Licenciada en Educación Secundaria, especialidad en Lengua y Literatura, Magíster con especialidad en Tecnología Educativa y Doctora en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, con Segunda Especialidad en Formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se viene desempeñando como docente universitaria a nivel de pre y post grado en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y la Universidad Peruana de Cayetano Heredia. Asimismo, se desempeña como Asesora de Tesis a nivel de Post grado y como Consultora en temas educativos. Actualmente es Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UNIFÉ.

Mg. Nataly Bringas González

Magíster en Fonoaudiología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Licenciada en Educación por la Universidad

Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ). Diplomatura en Neuropedagogía por CEREBRUM. Actualmente es profesora del curso de Learning Strategies de los grados 10 y 11 del Colegio Franklin Delano Roosevelt; es terapeuta bilingüe de motricidad oral, lenguaje y aprendizaje; docente de PUCP en convenio con CPAL para el curso de Neuroanatomía y Neurofisiología del Lenguaje en las Maestrías en Fonoaudiología y en Dificultades de Aprendizaje; y docente en CEREBRUM del curso de Lenguaje.

Lic. Ruth Huarcaya Aliaga

Docente de la UNIFÉ desde el 2011. Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con estudio de Post grado en Psicología con la mención en Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica por la UNIFÉ y especialista en Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Básica Regular por la PUCP.

Dra. Isabel Cristina Flores Portal

Psicóloga, Psicoterapeuta Cognitivo Conductual. Magíster en Psicología Educativa, Especialista en Problemas de Aprendizaje. Doctora en Psicología. Docente universitaria de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y de la Universidad San Ignacio de Loyola. ifloresp@unife.edu.pe; isabel.flores@usil.pe

Mg. Cinthia Frías Butrón

Licenciada en Psicología (2003) – Universidad Mayor de San Simón. Master en Psicología de la Educación (2012) – Universidad de Barcelona (España). Master en Tecnologías de información y comunicación en Educación: Análisis y diseño de recursos y prácticas formativas (2010) – Universidad de Salamanca (España). Especialidad y Diplomado en Terapia e Intervención Familiar con Enfoque Sistémico (2008) – Universidad Católica Boliviana.

Mg. David Parra Reyes

Doctorado en Ciencias de la Educación (UNE). Magíster en Neurociencias por la Facultad de Medicina de la UNMSM. Terapeuta de Lenguaje

en Rehabilitación Orofacial en Síndromes Neurológicos del Hospital Nacional Guillermo Almenara I. EsSalud.

Docente de pre y post-grado de las Facultades de Tecnología Médica de la UNFV y UAP. Director y editor de la revista digital de motricidad Orofacial “RevMOF”. Miembro de la INTERNATIONAL ASSOCIATION OF OROFACIAL MYOLOGY (IAOM), de la Academia Latinoamericana de Disfunciones Estomatognáticas (ALDE), miembro fundador de la Academia de Neurociencias del Perú (ANP), de la Asociación Peruana para el Estudio del Dolor (APED) y de la Comunidad de Motricidad Orofacial Latinoamericana (CMOL).

Mg. Gisselle Castro Velásquez de Cohen

Magíster en Enseñanza de las Matemáticas por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Matemática Física por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Bachiller en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Actualmente es profesora ordinaria en la Universidad Peruana Cayetano Heredia en la sección de Didáctica y TIC, es Jefa de la Unidad de Desarrollo de Educación Virtual y Dinamizadora Virtual del Programa de Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico para 1800 formadores y acompañantes pedagógicos a nivel nacional. Desde hace aproximadamente siete años está enfocada en temas de educación virtual, elearning y tics aplicadas a la educación, es así como empezó trabajando en la Dirección de Educación Virtual - PUCP Virtual, luego trabajó en otras universidades y empresas relacionadas a temas de educación virtual.

Mg. Lía Marilú La Puente Tapia

Soy Licenciada en Educación, de la especialidad en Disturbios de la Comunicación, (UNIFÉ). Magíster en Asesoramiento Educativo

Familiar (Universidad Complutense de Madrid). Diplomada en Coaching Ontológico (Universidad Ricardo Palma). Conferencista sobre temas de crianza infantil y capacitadora de maestros sobre temas de manejo conductual en el aula. Promotora y Directora del Centro de Formación Integral “Creciendo en Familia”, el cual desde hace 15 años está dedicado a brindar productos y servicios destinados al desarrollo de la autoestima, habilidades sociales y de aprendizaje a niños, jóvenes y adultos. Actualmente, me desempeño principalmente como Asesora Familiar y Coach educativa de niños y adolescentes.

Dr. Eduardo Palomino Thompson

Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ex Presidente del Consorcio de Centros Educativos Católicos. Catedrático en la Escuela de Postgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Mg. Aymé Gabriela Buitrón Aranda

Profesora Asociada del Departamento Académico de Estadística, Demografía, Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Peruana Cayetano Heredia desde 1985. Licenciatura y Magíster en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Diversas publicaciones e investigaciones sobre percepción e identidad.

Dra. Luz Carbajal Arroyo

Doctora en Ciencias de la Salud Pública con área de concentración en Epidemiología, Magíster en Ciencias de la Salud con área de concentración en Salud Ambiental, Maestra en Administración en Salud, con experiencia en evaluación de programas, Vigilancia Epidemiológica, Bioestadística. Evaluación de Riesgos, determinación de Impactos de la contaminación atmosférica en la morbilidad y mortalidad de la población infantil. Licenciada en Estadística. Asesorías en investigaciones en el área de salud, experiencia docente en métodos estadísticos.

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, consecuencia de una investigación o de tipo técnico, resultado de la aplicación práctica del conocimiento científico o de opinión con comentario sobre temas de interés actual.

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.

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/ 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 - UNIFE
Facultad de Ciencias de la Educación
Se terminó de imprimir en la ciudad de Lima el año 2014



UNIFE

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN