

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCA CIÓN 2017



unifé

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN 2017



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

Nº XXIII – DICIEMBRE 2017

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ

EDITORIA

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

COMITÉ EDITORIAL

María Peralta Lino - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Pilar Remy Simatovic - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Soraya Bolívar Dillon - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Giovanna Paganini Ojeda - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Ana María Adiazola León - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Alexandra Portilla Candiotti - Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Correctora de estilo

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Carátula

María Peralta Lino

Traducción:

Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la Comunicación - UNIFÉ

Dirección

Av. Los Frutales 954 – Urb. Santa Magdalena Sofía

La Molina – Lima 12

revi_educa @unife.edu.pe

Registro de Depósito Legal Nº 2004-7742

ISSN Nº 1813-3363

Impresión

IMPRESA EDITORIAL - GRAFIMAG SRL

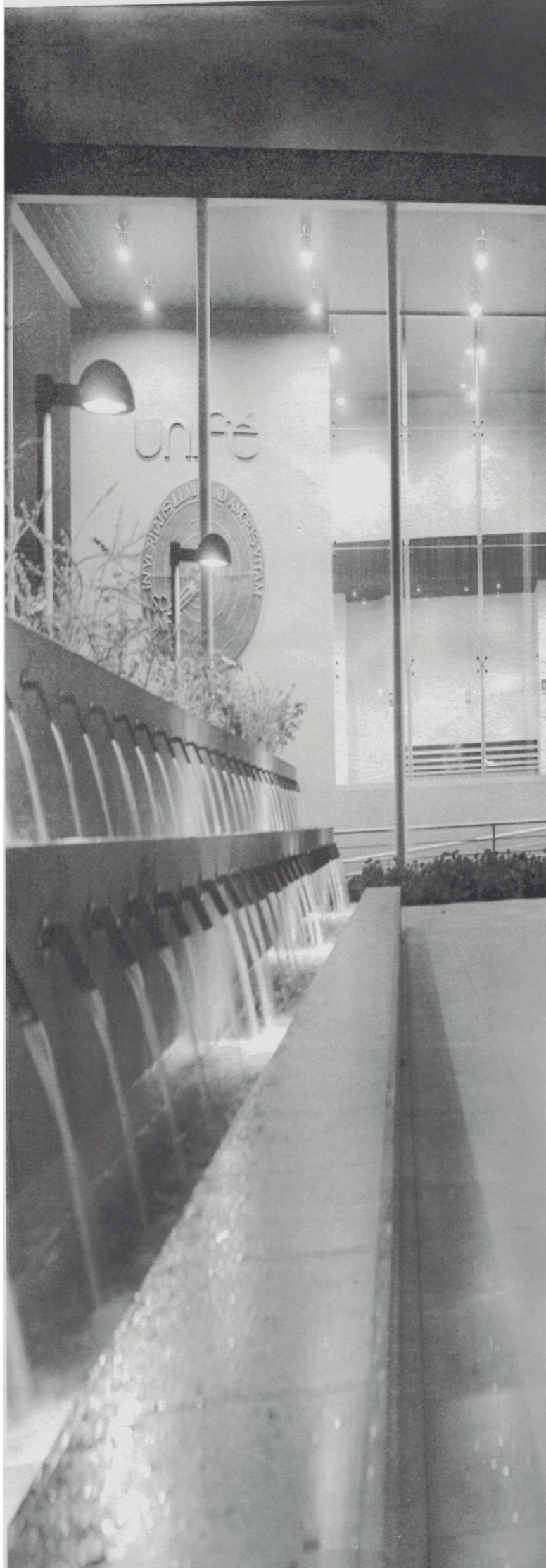
grafimag@gmail.com

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.





AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD

RECTORA

Dra. Carmela Alarcón Revilla, rscj.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Rosario Alarcón Alarcón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Victoria García García

CONSEJO DE FACULTAD (2017 – 2018)

DECANA

Mg. María Peralta Lino

REPRESENTANTES DE LAS AUTORIDADES

Mg. Pilar Remy Simatovic

Mg. Soraya Bolívar Dillon

Mg. Giovanna Paganini Ojeda

Mg. Ana María Adriazola León

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda

Mg. María Alexandra Portilla Candiotti

REPRESENTANTES DE LAS ESTUDIANTES

Srta. Brenda Jakelyn Sánchez Chauca

Srta. Rebeca María Oscco Prieto

Srta. Karen Elizabeth Treneman Navarro

Srta. Lucía Fiorella Nina Llontop

DICIEMBRE
2017

XXIII EDUCACIÓN Contenido

6 EDITORIAL

ARTÍCULOS:

9 LA AUTORREGULACIÓN: UN HORIZONTE DE POSIBILIDADES

María Alexandra Portilla Candiotti

15 EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO: UNA TAREA PARA EL MAESTRO MEDIADOR

Julissa De la Cruz Apari

19 LOS PROCESOS COGNITIVOS: METACOGNICIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

Ana Lucia Hurtado Velit

25 LA FAMILIA, UNA BASE SÓLIDA EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LAS AULAS HOSPITALARIAS

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

35 CREATIVIDAD: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LOS DOCENTES

Paulina Marisol Camargo Zamata

41 EL VALOR DEL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Rocío Méndez del Portal

45 ALTAS HABILIDADES MATEMÁTICAS: NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TALENTO

Jennifer Yucra Camposano

53 EL JUEGO: INICIOS E IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN

Maribell Karen Vergara Silva

57 LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA ADQUISICIÓN DE LA NOCIÓN DE NÚMERO NATURAL

Patricia Hernández García

Laura Ester Álvarez Castro

65 LAS REDES SOCIALES Y COMUNIDADES VIRTUALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Catalina María Márquez Moncada

71 EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO APLICADO A AMBIENTES TECNOLÓGICOS

Ana Teresa Christen Muñiz

**75 NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
UTILIZANDO HERRAMIENTAS TIC EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ruth Huarcaya Aliaga

**81 NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL
TRATAMIENTO DE PERSONAS CON AUTISMO
EN EL PERÚ: UN ANÁLISIS DESDE LA
EXPERIENCIA DOCENTE**

Liliana Loconi Guerra

Fernando Rivera Castillo

**91 APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y
METACOGNICIÓN**

Nathaly Johana Chávez Herrera

101 APRENDIZAJE COLABORATIVO

Silvia Elisa Medina Gonzáles

**107 NEUROEDUCACIÓN: IMPORTANCIA DE LAS
HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES PARA EL
APRENDIZAJE. LA PIRÁMIDE DEL DESARROLLO
HUMANO**

Katiuska del Águila Camargo

David Parra Reyes

**125 ACCIONES OPORTUNAS PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DURANTE LA PRIMERA INFANCIA.
GUÍA PARA PADRES**

Mayluc Martínez

**131 RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN
PERUANA 1972 Y PERSPECTIVAS AL
AÑO 2021 "BICENTENARIO DE NUESTRA
INDEPENDENCIA"**

Graciela Ruiz Durán

141 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES

Andrea Cristina Farías Délano

**147 PRIMER CENTENARIO DEL FEMINICIDIO
EN LA MARCHA DE MUJERES Y HUELGA
DE TRABAJADORES DE LA CHACRA POR
MEJORAS SALARIALES EN HUACHO**

Alejandro Smith Bisso

151 COLABORADORES

**159 PAUTAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN
DE ARTÍCULOS**

Editorial

Estimados lectores, nos complace presentar el XXIII número de la revista *EDUCACIÓN*, los temas expuestos por los articulistas son diversos y de gran trascendencia, tanto en el sistema educativo nacional como internacional, siendo de interés y de gran relevancia para los profesionales comprometidos e involucrados en la educación.

La educación es el tesoro de la sociedad, es la vía que conduce a la transformación de la vida, siendo el medio por el cual se puede lograr erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. El saber, transforma el mundo; por tal motivo, se deben considerar y realizar nuevas prácticas para caminar hacia el futuro, vislumbrando los caminos por dónde avanzar con nuevas estrategias, metodologías y herramientas actuales de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Enseñar en tiempos actuales, no debe tener la misma mirada de décadas pasadas, sin embargo, en algunos casos existen aún aulas donde se ha detenido en el tiempo y se imparte una educación del siglo XIX en tiempos del siglo XXI. La educación tiene que empezar, por aceptar, la necesidad de transformarse en una organización competitiva para facilitar el aprendizaje personal y colectivo ante los cambios actuales. El mundo ha cambiado a lo largo de los años, debido a fuerzas como la globalización y la tecnología.

En los artículos de la revista, se manifiesta la importancia de atender las necesidades educativas existentes, considerando que la educación del futuro tiene que prepararse para un mundo diferente, de cambios, lleno de retos y desafíos.

Nuestro mundo está cambiando rápidamente, con saberes nuevos. Estamos en la sociedad del conocimiento, la ciencia y la tecnología, donde no sólo debemos aprender y enseñar proporcionando información teórica; sino cómo aplicar los nuevos conocimientos tecnológicos, modelando la mezcla entre lo clásico y lo moderno.

La UNESCO es la principal organización de las Naciones Unidas, que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación, tomando en cuenta, que la educación es un derecho humano para todos a lo largo de toda la vida; que debe ir acompañado de la calidad, donde la prioridad sea educar con eficacia y eficiencia.

En el presente número se pretende despertar el interés de los maestros, en lograr que los alumnos adquieran los conocimientos propios de diversas disciplinas, pero que además adquieran habilidades investigativas; que aprendan a buscar información, aprendan analizarla, evaluarla críticamente, transformarla y producir nueva información, que responda a sus necesidades y contextos.

A su vez, se muestra en esta edición la importancia de la educación, como factor relevante en la formación integral del ser humano; entendido como un ser de necesidades, capacidades, habilidades y potencialidades; la cual busca intervenir en las diferentes dimensiones, para mejorar la calidad de vida.

Por otro lado, se describe la importancia de la creatividad como herramienta didáctica para los docentes, ya que constituye una de las manifestaciones más originales del ser humano; esto implica la integración de procesos cognitivos básicos y de procesos cognitivos superiores, para el logro de nuevas ideas; es decir, es la capacidad de analizar, valorar y resolver diversas situaciones que se presentan en el transcurso de la vida.

También se valora la importancia del juego en la adquisición de la noción de número natural, donde se expresa y describe al juego, como una función natural y espontánea que es indispensable para que el niño se desarrolle con normalidad, por su valor afectivo y creativo, el cual puede ser aprovechado en la rehabilitación de algunas dificultades específicas del aprendizaje.

Es la práctica misma, la que nos demuestra que, tanto en el ámbito clínico como en el pedagógico, el placer o displacer juega un papel fundamental en el aprendizaje. La motivación del niño para aprender es, sin duda, fundamental, porque para aprender, es necesario la presencia del deseo.

Otro de los artículos presentados en este número aborda, nuevas estrategias de enseñanza utilizando herramientas TIC en educación. Este artículo pretende contribuir a la práctica docente, aprendizajes significativos utilizando recursos móviles en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizando herramientas TIC, a fin de innovar en los diferentes códigos de comunicación.

Prácticas pedagógicas interculturales, es otro de los puntos a tratar. Este artículo da cuenta del proceso de generación de herramientas y prácticas pedagógicas en contextos educativos interculturales a través de un Proyecto de vinculación con el medio de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y el Jardín Infantil Guillermo Videla en Santiago de Chile. Esta iniciativa se basa en la necesidad de apoyar la labor de las instituciones en nuevas realidades educativas de forma sistemática y de acuerdo a sus propias necesidades. Como resultado se obtiene una propuesta de trabajo que respeta criterios de construcción, generación de prácticas de autoaprendizaje para la comunidad educativa y contextualización de las estrategias implementadas en contextos de interculturalidad.

En el artículo, "Acciones oportunas para el desarrollo integral durante la primera infancia. Guía para padres", se expone una serie de recomendaciones que los padres deban tener en cuenta con respecto al desarrollo evolutivo integral de sus hijos, particularmente durante los primeros tres años de vida de estos, en relación con las señales de alarma que se pudieran presentar, y que se vinculen con algún trastorno; así como con las conductas en déficits o en exceso, donde se sugieren actuaciones (estímulos y refuerzos) que los mismos padres pueden emprender con respecto al desarrollo motor, la imitación, la comunicación, la autonomía, la interacción social y el juego.

Se espera que este número editorial sea de interés y, sobre todo, que sea de utilidad, ya que cada uno de los artículos representa un esfuerzo más de los maestros dedicados a la investigación educativa, en su empeño por dar a conocer, analizar y aportar alternativas de solución, ante los problemas que en ese ámbito aquejan a la educación en el siglo XXI.

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

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco
Editora

LA AUTORREGULACIÓN: UN HORIZONTE DE POSIBILIDADES

SELF - REGULATION: A HORIZON OF POSSIBILITIES

María Alexandra Portilla Candiotti

RESUMEN

La autorregulación, entendida como una función cerebral que ocurre en diferentes dimensiones del desarrollo humano (biológico, cognitivo, emocional, social y pro-social), se constituye en la capacidad de regular voluntariamente nuestro comportamiento, pensamientos y emociones. Al comprenderla se tiene la oportunidad de mejorar la capacidad de aprendizaje y comportamiento adaptativo. La segunda década de la vida es una etapa crucial en la toma de consciencia sobre las estrategias de autorregulación para tener respuestas adecuadas que le permiten tener éxito y alcanzar sus objetivos en diversos contextos. En definitiva, es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de vida de nuestros niños, niñas y adolescentes que les permitirán aprovechar mejores oportunidades a lo largo de su vida. En el caso específico de los estudiantes con TDAH, es imprescindible conocer sobre la caracterización de los estudiantes desde el enfoque y teoría del procesamiento de la información que nos permita identificar y comprender los desafíos que tienen los niños y/o adolescentes principalmente en el sistema de sus escuelas.

PALABRAS CLAVE

Autorregulación, educación, trastorno de déficit de atención con y sin hiperactividad.

ABSTRACT

Self-regulation, perceived as a cerebral function that occurs in different dimensions of human development (biological, cognitive, emotional, social and prosocial), is constituted by the ability to regulate voluntarily our behavior, thoughts and emotions. By understanding it, the opportunity to improve the capacity for learning and adaptive behavior is provided. The second decade of life is a crucial stage in the awareness of self-regulation strategies in order to respond adequately and thereby be allowed to succeed and reach one's goals in different contexts. All in all, it is a powerful tool to improve the quality of life of our children and adolescents that will allow them to take advantage of better opportunities throughout their lives. In the specific case of students with ADHD, it is essential to know about the characterization of students from the approach and theory of information processing that allows us to identify and understand the challenges that children and adolescents have mainly in their schools system.

KEYWORDS

Self-regulation, education, attention deficit disorder with and without hyperactivity.

INTRODUCCIÓN

Actualmente a través de los avances en el campo de las neurociencias es posible tener una mejor comprensión de diferentes procesos que tienen gran relevancia en la vida personal y académica de una persona. La autorregulación se constituye en uno de los procesos, sobre la base de muchas investigaciones, más relevante de estos tiempos por las significativas implicancias en diferentes dominios de la persona y contextos, especialmente en el ámbito educativo y, sobre todo, por la existencia de una relación directa con la salud física y mental (Campos 2013).

En el presente artículo, a la luz de las investigaciones, se desarrollará el concepto y dominios de autorregulación y se analizará reflexivamente la relevancia de este constructo en el campo educativo desde la etapa preescolar, su relación con otros constructos y el rol del docente en el desarrollo de esta capacidad. Finalmente, se enfatizará en la conceptualización de este constructo en la caracterización del niño, niña y adolescente con TDAH.

- **Autorregulación: conceptualización y dominios**

La autorregulación es entendida como una función cerebral que ocurre en diferentes dimensiones del desarrollo humano, es la capacidad de regular voluntariamente nuestro comportamiento, pensamientos y emociones. Al comprender nuestros pensamientos, procesos cognitivos y metacognitivos, utilizar pertinentemente nuestras funciones ejecutivas

y sistema atencional se tiene la oportunidad de mejorar la capacidad de aprendizaje (Campos 2013). Para Shanker (2013), es la capacidad de manejar la energía según la demanda de la tarea, modular nuestras emociones, gestionar nuestra atención, entender y mantener las relaciones interpersonales, comprender lo que otros piensan y sienten para responder adecuadamente.

La autorregulación al ser una función cerebral, respeta el principio de complejidad emergente, año a año van desarrollándose habilidades debido a la maduración progresiva del cerebro. Es en la segunda década de la vida donde el cerebro presenta una maduración significativa a nivel pre frontal, donde se encuentran los circuitos responsables de la regulación del comportamiento, la impulsividad, la toma de decisiones y el juicio moral (Lenroot y Giedd 2006, tomado de Campos 2013). Por lo tanto, se constituye en una etapa crucial en la toma de consciencia sobre sus estrategias para tener respuestas adecuadas que le permiten tener éxito y alcanzar sus objetivos en diversos contextos.

Las investigaciones han permitido demostrar que existe una relación muy estrecha entre la autorregulación, el temperamento, las funciones ejecutivas y las emociones (Campos 2013). Es así que los niveles de energía y la sensibilidad al estrés varía dependiendo de las características del temperamento, las funciones ejecutivas se constituyen en herramientas, pero a su vez se desarrollan al poner en uso la autorregulación. Sin duda, la capacidad de reconocer las respuestas psicofisiológicas de las emociones y las razones de las mismas en nosotros mismos y en los demás, nos permite regularlas y responder a ellas.

Shanker (2013), afirma que la autorregulación comprende un conjunto de capacidades en cinco dominios: 1) dominio biológico, 2) dominio cognitivo, 3) dominio emocional, 4) dominio social y 5) dominio prosocial. A su vez, sostiene la existencia de seis elementos importantes para la autorregulación óptima, relacionados específicamente con la capacidad de identificar

cuando se está en calma o estresado, la capacidad de reconocer los estresores, tener estrategias para manejarlos y superar el estrés, es decir volver a la calma.

El dominio biológico hace referencia a los niveles de energía que varía en cada individuo, íntimamente relacionado al temperamento, la motivación y las situaciones. En el dominio emocional se sabe que las emociones como la felicidad, la curiosidad, generan energía; en cambio, las emociones de ira y tristeza restan energía, de ahí la importancia de regularlas para adaptarnos y responder adecuadamente a los desafíos del día a día. El dominio cognitivo comprende a la memoria, la atención, la resolución de problemas, la adquisición y retención de la información, la regulación óptima en este dominio significaría un mejor aprovechamiento y manejo de la información en las experiencias de aprendizaje. En el dominio social los niños varían considerablemente, este dominio hace referencia a la inteligencia social, la capacidad para interpretar y responder adecuadamente a códigos sociales. Finalmente, el dominio prosocial hace referencia a comportamientos positivos que promueven la aceptación social, la amistad y la empatía.

- **Autorregulación cognitiva: desarrollo e implicancias en la educación**

La autorregulación cognitiva es un dominio importante para la obtención de metas y adaptarnos al medio. Se entiende como la capacidad de reconocer el funcionamiento de nuestros procesos cognitivos y ser capaz de modificarlos, activarlos o desactivarlos consciente y voluntariamente (Lira 2016). Es importante destacar que el desarrollo de habilidades cognitivas nos permite desarrollar también habilidades sociales y emocionales e influir positivamente en sus interacciones sociales e intrapersonales. Las habilidades metacognitivas, componente cognitivo y central de la autorregulación, contribuyen de forma importante en el aprendizaje. La aparición de las funciones cognitivas y del control cognitivo,

y la regulación social y emocional tempranas está demostrado por un gran número de investigaciones (Whitebread 2012).

La autorregulación y el autocontrol son conceptos diferentes, pero íntimamente relacionados, el primero permite que recurramos a un número menor de veces al segundo que demanda mucha energía (Carver y Scheier 2011y Shanker 2016, tomado de Lira 2016). Existe también una estrecha relación entre autorregulación, motivación y autonomía. La autorregulación es una capacidad que debe ser entrenada de manera directa e indirecta por el gran impacto en la vida de toda persona.

Se deben entrenar las habilidades cognitivas desde la infancia a través del juego porque de esta manera aprenden mejor las habilidades, la transición en el desarrollo de habilidades cognitivas básicas a más complejas a lo largo de la escolaridad es un tema clave, a cada nivel le corresponde ir progresando en el desarrollo de habilidades cognitivas cada vez más complejas sin desestimar los contenidos que se constituyen en la herencia de nuestras generaciones. El desarrollar la capacidad de autorregulación a edades muy tempranas permite a los niños acceder a mejores oportunidades de aprendizaje.

Durante los años preescolares la habilidad de atención depende cada vez menos del contexto, las habilidades como la memoria de trabajo y control inhibitorio van desarrollándose en complejidad durante estos años, la flexibilidad cognitiva es una de las habilidades que se desarrollan posteriormente. Las investigaciones han demostrado que los niños preescolares pueden monitorear sus procesos cuando las tareas son significativas y ecológicas. Las herramientas comunicativas y simbólicas tempranas y su papel en la autorregulación de niños del nivel infantil también están siendo estudiadas. Para Vigostky (1978), el niño usa un lenguaje autodirigido para guiar su actuación (Whitebread 2012).

Es importante destacar el impacto de los programas de desarrollo cognitivo en poblaciones

vulnerables que favorecen el cerrar brechas de aprendizaje trascendentales. Comprender que es muy significativo valorar las funciones ejecutivas como herramientas para un alto desempeño, nos permitirá ser conscientes y desarrollar estrategias para minimizar su uso en actividades en que se pueden usar otros recursos. Los educadores debemos tener claridad sobre todos estos aspectos tan importantes para el desarrollo de los individuos y sociedades.

Lo cierto es que la autorregulación nos da esperanzas, puesto que se constituye en una poderosa herramienta para mejorar la calidad de vida de nuestros niños, niñas y adolescentes que les permitirán aprovechar mejores oportunidades a lo largo de su vida.

Los adultos juegan un papel muy importante en la autorregulación de los niños, puesto que su intervención les ayuda progresivamente a tomar el control sobre la tarea, en este sentido el maestro asume el rol de mediador en la formación de niños aprendices independientes.

- **La autorregulación en estudiantes que presentan déficit de atención con o sin hiperactividad**

Son bien conocidas las serias dificultades que presentan los niños y adolescentes con un diagnóstico de déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades manifiestas en la escuela y en el hogar repercutiendo seriamente en desmedro de su autoconcepto, rendimiento escolar y desarrollo.

Gracias al avance de las neurociencias, hoy en día se tiene mayor información sobre lo que sucede en la estructura cerebral, sus repercusiones en la conducta y relaciones interpersonales como en las actividades cotidianas y escolares.

Es imprescindible conocer sobre la caracterización de los estudiantes desde el enfoque y teoría del procesamiento de la información que nos permita identificar y comprender los desafíos que tienen los niños y/o adolescentes principalmente en el sistema

de sus escuelas. Frente a esta realidad, debemos buscar respuestas ante la siguiente pregunta: ¿Cuál es el reto que tienen los maestros para diseñar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes con TDAH puedan tener igualdad de oportunidades de aprendizaje considerando su condición?

El modelo de Douglas citado por Servera (2005), propone cuatro predisposiciones básicas en el niño con TDAH:

- Poco interés por prestar atención y dedicación a tareas complejas.
- Tendencia a la búsqueda de estimulación y/o gratificación inmediata.
- Poca capacidad para inhibir conductas impulsivas.
- Poca capacidad para regular la activación en la resolución de problemas.

El patrón en el procesamiento de información y comportamiento descrito en líneas anteriores, tiende a desencadenar efectos secundarios, tales como: déficit en el desarrollo de esquemas y estrategias, déficit en la motivación intrínseca y déficit cognitivo.

Barkley citado por Servera (2005), plantea dentro de un marco neuroconductual que lo característico del niño con TDAH son dos tipos de déficit:

- Una incapacidad para generar Conductas Gobernadas por Reglas (CGR).
- Una respuesta anormal a las consecuencias del medio.

Un dato importante es que las CGR obedecen básicamente a estímulos verbales, es decir expresan el control de la conducta a través del lenguaje, el niño debe autogenerar la norma para mantener la conducta en el tiempo. En definitiva, se apoya la necesidad de un modelo explicativo que ligue las dos dimensiones clínicas de la condición con las funciones ejecutivas y las

habilidades metacognitivas deterioradas en el niño con TDAH.

Por lo tanto, se propone que un modelo explicativo del TDAH debe integrar conocimiento de la psicología cognitiva, psicopatología del desarrollo y déficit en la autorregulación.

“El desarrollo de las funciones ejecutivas está íntimamente ligado a la maduración del cerebro y, especialmente de la corteza cerebral pre frontal” (García-Molina y otros 2009: 436). Por tanto, es importante tener consciencia que el desarrollo de las funciones ejecutivas repercute en las dimensiones cognitivas y socio-emocionales de las personas.

La realidad pone de manifiesto la falta de consenso en los modelos de intervención y desconocimiento por un gran número de docentes de escuelas particulares y estatales sobre la naturaleza y caracterización de la condición en discusión, con consecuencias muy lamentables en la calidad de vida de los niños con TDAH. Por lo tanto, debemos consensuar a partir de la evidencia encontrada a través de la investigación para institucionalizar un modelo pertinente para la intervención de manera ecológica, humanística e integral.

CONCLUSIONES

1. Un niño autorregulado estará mejor preparado para el aprendizaje y una escuela regulada cuidará el clima escolar y la educación integral, es así que la autorregulación tiene un enorme potencial para cambiar nuestras sociedades.
2. Definitivamente los modelos nos dan claridad para implementar protocolos y procesos que nos permitan medir, evaluar y tomar mejores decisiones.
3. El modelo de autorregulación de Barkley en torno a la comprensión del TDAH permite acercarnos a modelos de intervención más eficientes, aunque aún hay una tarea pendiente en la descripción del proceso evolutivo de esta condición.

REFERENCIAS

- Campos, A. (2013). ¿Qué entendemos por autorregulación y por qué es tan importante para el educador, los estudiantes y los entornos educativos? *Neurocircuito*, 2, 1-13. Recuperado de <http://hipocampus.cerebrum.la/campus/mod/folder/view.php?id=1107>
- De la Fuente, J.; Peralta, F. y Sánchez, D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de metas y la estructura de metas del aula. *REIFOP*, 9 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017165001.pdf>
- García-Molina, A.; Enseñat-Cantallops, A.; Tirapu-Ustároz, J. & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de neurología*, 48(8), 435-440.
- Lira, B. (2016). La importancia de la regulación cognitiva para el aprendizaje. *Neurocircuito*, 3, 1-25. Recuperado de <http://hipocampus.cerebrum.la/campus/mod/folder/view.php?id=1107>
- Servera-Barceló, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Una revisión. *Revista de neurología* 40(6), 358-368.
- Shanker, S. (2013). *Calma, Atención y Aprendizaje: Estrategias de autorregulación en el aula*. Lima, Perú: CEREBUM Ediciones.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16(1), 15-34. Recuperado de <http://hipocampus.cerebrum.la/campus/mod/folder/view.php?id=1107>

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO: UNA TAREA PARA EL MAESTRO MEDIADOR

STRATEGIC LEARNING: A TASK FOR THE
MEDIATOR TEACHER

Julissa De La Cruz Apari

RESUMEN

El aprendizaje estratégico consiste en la búsqueda del aprendizaje significativo, de contenidos, desarrollo de habilidades y destrezas con la consigna de que el estudiante sea el ente autoregulador de su propio proceso de aprender.

El maestro al ser uno de los involucrados en el proceso educativo debe estar capacitado y preparado para ofrecer al alumno diferentes estrategias de acuerdo a su estilo, ritmo de aprendizaje o necesidad educativa.

En la actualidad es más la preocupación por las instituciones educativas el contar con maestros capaces de otorgar sesiones de aprendizaje estratégicas, ya que facilitan el proceso e incentivan al alumno a ser dueño y constructor de su propio conocimiento.

Es de vital importancia que se tome en cuenta que este tipo de aprendizaje no producirá ningún tipo de cambio si es que el maestro que lo imparte es sólo un simple transmisor de información. Está en manos del maestro mediador desarrollar en los alumnos la capacidad de hacer uso de estrategias adecuadas según cada requerimiento educativo.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje estratégico, tarea para el maestro mediador.

ABSTRACT

Strategic learning is the search for meaningful learning of content, skills and abilities development with the principle of the students as self-regulating entities of their own learning process.

The teacher as one of the participants of the educational process must be trained and prepared to offer different strategies to the student according to his/her style, learning pace or educational need.

Nowadays, the main concern for educational institutions is to have teachers capable of organizing strategic learning sessions, as they facilitate the process and encourage the student to be the owner and builder of his/her own knowledge.

It is vitally important to take into account that this type of learning will not produce any kind of change if the teacher who imparts it is just a simple information transmitter. It is the responsibility of the mediator teacher to develop in the students the ability to use appropriate strategies according to each educational requirement.

KEYWORDS

Strategic learning, task for the mediator teacher.

INTRODUCCIÓN

Décadas atrás se pensaba que el aprendizaje sólo se basaba a una simple y mera transmisión de conocimientos de maestro hacia el estudiante, siendo el maestro un ente regularizador de información y donde se mide el proceso de aprendizaje a través de la obtención de información mediante evaluaciones y la obtención de respuestas correctas. Por muchos años el aprendizaje ha sido visto como un proceso de brindar información determinada donde el alumno sólo debía escuchar y a través de procedimientos guiados adquirir un aprendizaje memorístico y mecánico.

Es ahora donde el aprendizaje estratégico ha tomado importancia ya que en las instituciones educativas se requiere formar alumnos no sólo cognitivamente buenos sino capaces de buscar soluciones a los problemas de la vida cotidiana y la mejor manera es enseñándoles y brindándoles estrategias adecuadas para el proceso de la construcción de su propio conocimiento.

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

El uso y aplicación de las estrategias no deben ser tomadas como cosas al azar, es necesario una planificación adecuada y el control durante la ejecución con la intervención del docente como guía y hacedor del desarrollo del propio conocimiento.

El alumno debe analizar y ser capaz de elegir las diferentes estrategias de acuerdo a sus requerimientos educativos para que pueda desarrollar su proceso de aprendizaje de manera óptima. Estas estrategias deben estar asociadas, a su vez, con varios tipos de conocimientos:

- *Proceso cognitivo básico*, todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, codificación, almacenaje, recuperación, etc.
- *Conocimientos conceptuales específicos*, aquellos conjuntos de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos, el cual está organizado y constituido por esquemas (conocimientos previos).
- *Conocimientos estratégicos*, tiene que ver directamente con lo que denominamos “estrategias de aprendizaje”; es decir, hace referencia al saber cómo conocer.
- *Conocimientos metacognitivos*, considerado como el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas.

Díaz y Hernández (2002), permiten a los estudiantes controlar el desarrollo de sus actividades mentales necesarias en la adquisición y manejo de la información en interacción con los contenidos del aprendizaje (citado por Huerta 2014: 55 - 56). De ello se identifican tres grupos de estrategias que se desarrollan en el proceso:

- *Las estrategias de recirculación de la información*, se denominan a aquellas estrategias básicas empleadas por cualquier estudiante, cuyo procesamiento es de carácter superficial y son utilizadas para conseguir aprendizaje literal, al pie de la letra; es decir, consiste en repetir una y otra vez la información que se ha de aprender hasta establecer un proceso de memorización.
- *Las estrategias de elaboración*, hacen referencia a la integración y relación de la nueva información que se ha de aprender con los conocimientos previos (Conocimientos conceptuales específicos).

Durante este proceso estas estrategias pueden ser simples o complejas. Se distinguen entre ellas de manera visual (imágenes) y semántica (parafraseo, elaboración inferencial o temática).

- *Las estrategias de organización de la información*, permiten reorganizar constructivamente la información, con la finalidad de lograr una correcta exploración de lo que se ha de aprender, y las formas de organización esquemática internalizadas por los estudiantes.

EL MAESTRO MEDIADOR Y EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

Es función del maestro mediador de conseguir de nuestros estudiantes lo máximo de ellos, sin embargo, existen muchas diferencias de calidad y cantidad de estrategias de aprendizaje para ellos, influyendo no sólo las capacidades de cada estudiante, sino también el entorno familiar, situación actual, etc. El maestro tiene como objetivo que las estrategias elegidas tengan efectos positivos en todos los estudiantes de la misma manera, pero sabemos que no es posible, dependerá de diversos factores, como: la motivación del alumno, inteligencia, conocimiento, necesidades educativas especiales, etc. Sin embargo, está demostrado que las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante en todo este proceso de enseñanza aprendizaje, siendo el maestro mediador el ente que tiene potestad de ayudar al alumno a identificar las estrategias adecuadas para el desarrollo de su propio aprendizaje.

FUNCIÓN DEL MAESTRO MEDIADOR

“Cuando se considera la función de los maestros en la sociedad moderna, se considera dos de sus aspectos: su relación con la cultura y su relación con los estudiantes” (Carrillo 2013:114).

En relación con la cultura se piensa que es función de la enseñanza preservarla y transmitirla a la juventud. La enseñanza tiene que funcionar en

relación con los cambios para que las innovaciones culturales sigan siendo benéficas a la sociedad.

Las oportunidades para aprender la cultura por parte de los padres de familia y la comunidad en la actualidad se hacen cada vez menos posibles, siendo reemplazadas por otros medios informales; como la televisión; claro está no siendo la más recomendable.

El maestro de estos últimos tiempos se ve en la necesidad de recibir la capacitación adecuada con respecto al aprendizaje estratégico, ya que las sesiones de aprendizaje no sólo buscan formar personas cognitivamente buenas, sino personas capaces de poder procesar, ejecutar y evaluar su propio aprendizaje.

Las estrategias docentes se elaboran de acuerdo con un determinado método de enseñanza, el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje. A su vez, las estrategias docentes guían el establecimiento de técnicas y actividades.

Según Bixio (2001: 78-82) (Huertas 2014), las estrategias de aprendizaje ayudan al alumno a la construcción de aprendizajes significativos y autónomos. Es necesario que el docente tenga bien organizado todo lo que desarrollará durante el proceso de enseñanza, relacionando los conocimientos previos con los nuevos, utilizando las actividades necesarias para la adquisición del aprendizaje.

- Las estrategias de aprendizaje facilitan el aprendizaje significativo y según Díaz y Hernández proponen una serie de lineamientos.
- Los materiales deben ser apropiados, de fácil localización y manejo.
- Ofrecer información de lo simple a lo complejo.
- Brindar instrucciones claras y precisas, aclarando la importancia de llevarlas a cabo.

- Dar una secuencia lógica de las actividades a desarrollar.
- Informar al alumno sobre su progreso a fin que pueda reforzar las actividades no logradas.

TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

“Las estrategias didácticas para formar competencias se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias requeridas y el rango de aplicación” (Tobón 2007: 207-214).

- ✓ Estrategias docentes de sensibilización: incentivar al alumno para que tenga una adecuada disposición a la construcción, desarrollo y afianzamiento de las competencias, formando y reforzando valores y actitudes. Entre estas estrategias tenemos: relatos de experiencias de vida, visualización, contextualización en la realidad.
- ✓ Estrategias docentes para favorecer la atención: los estudiantes deben canalizar su atención y concentración para cumplir con los objetivos estratégicos. Por ejemplo, preguntas intercaladas, ilustraciones.
- ✓ Estrategias docentes para favorecer la personalización de la información: son procedimientos planeados y sistemáticos que el docente ejecuta con el fin de que los alumnos asuman los componentes con un sentido personal, con una actitud crítica y proactiva. Aquí tenemos: articulación al proyecto ético de vida y facilitación de la iniciativa y la crítica.
- ✓ Estrategias docentes para favorecer la recuperación de información. No sólo se trata de recordar conocimientos específicos sino también instrumentos y estrategias con el fin de ponerlos en acción. A continuación, se describen algunos de ellos: redes semánticas, lluvia de ideas.

- ✓ Estrategias docentes para favorecer la cooperación: la influencia y la ayuda de otras personas es una cuestión de mucha importancia. En el ámbito hay un concepto de especial relevancia que se denomina zona de desarrollo próximo, el cual consiste en el aprendizaje que puede obtener una persona con el apoyo de otras. Entre estas estrategias tenemos al aprendizaje en equipo, investigación en equipo.

competencia a desarrollar con el apoyo y la mediación por parte del maestro.

En las últimas décadas se busca la formación de maestros y alumnos estratégicos que puedan hacer el uso adecuado de estrategias para el logro de competencias, no basta con ser un maestro facilitador, es de vital importancia que el alumno con la guía del maestro utilice e incluso adapte estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza se debe realizar de la forma más flexible posible, siendo los alumnos los creadores de su propio conocimiento con el uso de estrategias adecuadas para cada

Las estrategias facilitan el quehacer diario del maestro. Está en los maestros el hecho de capacitarse, innovar o adaptar estrategias con el fin de lograr que los alumnos mediante técnicas y actividades consigan ser creadores de su propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bar, G (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo [Documentos en línea].
<http://educacion.jalisco.gov.mx/consulta/educar/05.html> [Consulta:2003, marzo 26]
- Calderón, R. (2007). Constructivismo y aprendizaje significativo.
http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/constructivismo_aprendizaje_significativo_0026.html (Consulta:marzo 2008).
- Castillo, J. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Horizonte Docente.
<http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art28.html> (Consulta:abril 2008)
- Gargallo, B. (2000). Estrategias de aprendizaje. Programa de intervención para ESO y EPA. Universidad de Valencia. Secretaría General de Educación, Formación y Cultura. España - Madrid.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docentes tradicional a un perfil docente basado en competencias *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- Mendoza A. (2000). *Carrera de pedagogía*. México: Universidad Magna .
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Tebar, B. (2001). El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI. V Congreso Internacional: Educación Para el Talento. Mazatlán, Sinaloa, México.
- Zentano, M. (2009). La actitud del docente frente al cambio. Retos a los que se enfrenta. Trabajo presentado en el XXII Congreso Nacional de Enseñanza de las Matemáticas.

LOS PROCESOS COGNITIVOS: METACOGNICIÓN COMO PROCESO DE APRENDIZAJE

COGNITIVE PROCESSES: METACOGNITION AS A LEARNING PROCESS

Ana Lucía Hurtado Velit

RESUMEN

La metacognición como proceso de aprendizaje permite a nuestra mente tener la capacidad de volverse sobre sí misma y analizar nuestros propios pensamientos y nuestro conocimiento. Por esta razón, es importante que los procesos de enseñanza – aprendizaje se afiancen con la finalidad de lograr un aprendizaje satisfactorio en los estudiantes y otorgarles un mejor conocimiento de sus capacidades. Con relación a ello, en el presente artículo se abordará el tema de Metacognición, sus dimensiones, estrategias metacognitivas y las clases de metacognición a fin de brindar un aporte a la Educación en todos los niveles.

PALABRAS CLAVE

Metacognición, procesos cognitivos, aprendizaje, enseñanza, estrategias, educación.

ABSTRACT

Metacognition as a learning process allows our mind to have the ability to turn on itself and analyze our own thoughts and our knowledge. For this reason, it is important that the teaching-learning processes are strengthened in order to achieve a satisfactory learning in students and give them a better knowledge of their abilities. In this regard, the present article will address the topic of metacognition, its dimensions, metacognitive strategies and metacognition classes in order to provide a contribution to Education at all levels.

KEYWORDS

Metacognition, cognitive processes, learning, teaching, strategies, education.

¿De qué se trata la Metacognición? ¿En qué beneficia la Metacognición en los procesos de Aprendizaje y Enseñanza?

A lo largo del tiempo se ha ido recalando la manera más efectiva de brindar aportes a la educación partiendo desde las estrategias de enseñanza del docente a fin de otorgar al estudiante un desarrollo cognitivo eficaz y un nivel esperado en sus procesos de aprendizaje; sin embargo, ante esto último ha ido surgiendo mayor importancia y reconocimiento a nuevas competencias o habilidades de acuerdo con el ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno. En relación con ello, es indispensable que el docente sea quien perciba y conozca los procesos cognitivos o limitaciones que pueda tener su alumno, pero ¿será importante y conveniente que el alumno también conozca y reconozca sus propias limitaciones y estrategias de aprendizaje?

La metacognición es justamente parte de los procesos cognitivos que permite tomar conciencia sobre cómo se realiza y se resuelve una tarea determinada, permite además el conocer acerca de las propias estrategias para solucionar una dificultad y darse cuenta sobre las propias limitaciones que se poseen ante una actividad. Cabe mencionar que este proceso es factible a toda edad, no por el hecho que implique “tomar consciencia”, quiere decir que sea un punto exclusivo para jóvenes y adultos; sino que lo es también para los niños.

Al respecto, es indispensable que los menores aprendan a reconocer cómo han resuelto un ejercicio, conocer sus limitaciones y las estrategias que pueden llevar a cabo para conseguir una meta u objetivo. Tal como mencionan Mayor et al. (citados por Allueva 2002: 59), manifiestan que existen sujetos que son capaces, no sólo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente, los hay capaces, no sólo de pensar, sino de aprender a pensar mejor utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan; se trata de sujetos que han adquirido habilidades metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento.

Por lo expuesto, la metacognición se atribuye como el conocimiento del individuo de sus propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria (Ormrod 2005).

En este sentido, muchos sentimientos y pensamientos experimentados por un estudiante mientras intenta hacerse cargo de su aprendizaje pueden ser descritos como metacognitivos, darse cuenta de que no comprende, aumentar deliberadamente su concentración para bloquear las distracciones ambientales, o usar conscientemente sus recuerdos para progresar en su aprendizaje.

En función a ello, Flavell definió la metacognición como el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro tema relacionado con ellos; más adelante concluye que la metacognición hace referencia a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos, sobre los que actúan al servicio de alguna meta u objetivo concreto (Huerta 2014: 301). En referencia a ello, se aprecia que la metacognición se basa en dos aspectos esenciales: Uno se concibe como un producto o contenido cognitivo, en donde el conocimiento de la persona está en relación con el funcionamiento cognitivo; y el otro, en el que la metacognición abarca los procesos de supervisión y regulación que se ejerce sobre las funciones cognitivas.

DIMENSIONES DE LA METACOGNICIÓN

De lo expuesto previamente y de acuerdo con lo mencionado por Flavell, quien inició sus estudios de este proceso en 1976, se destacan dos dimensiones que se involucran en la metacognición, así como lo mencionan Weinert y Kluwe (1987), la metacognición hace referencia a los procesos de pensamiento que la persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo (contenidos, procesos, capacidades, limitaciones) y, por otra parte, a los efectos reguladores que tal conocimiento puede ejercer en su actividad. La metacognición entendida como regulación y control de la actividad cognitiva implica la participación activa y responsable del sujeto en los procesos de aprendizaje, y la autorregulación, no es más que el *control ejecutivo* del conocimiento.

Por lo mismo, la metacognición supone el desarrollo en el estudiante de dos ámbitos del conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas, que puede ser limitado por la interrelación de variables (persona, tarea, estrategia y contexto) en el primer caso o por la activación de los procesos cognitivos en el segundo, y depende de la adopción de estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje.

Estas dimensiones que involucran dentro del proceso de metacognición son:

1. *El conocimiento metacognitivo, autovaloración o conciencia metacognitiva*: se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que se usan para llevar a cabo un trabajo cognitivo con efectividad. En otras palabras, el también llamado Conocimiento del propio conocimiento o conocimiento del conocer (Autovaloración), vienen a ser aquellos conocimientos que los sujetos tienen sobre los procesos de pensamiento humano en general, particularmente sobre la propia cognición. Supone ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestro conocimiento y de los factores que explican los resultados obtenidos al realizar

una tarea. Por lo mismo, las variables que se involucran dentro de esta dimensión son:

- *Variables personales:* conocimientos referidos a las características cognitivas de las personas.
- *Variables de tarea:* conocimientos relativos a las características o peculiaridades específicas de la tarea que permiten distribuir de forma eficaz los recursos disponibles.
- *Variables de estrategia:* conocimientos sobre las ventajas e inconvenientes de los distintos procedimientos de realización de las tareas.

2. *Control ejecutivo, regulación de la cognición o autoadministración:* se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Incluye, entre otras, las actividades de planeación, monitoreo, revisión, y evaluación. En relación a ello, el denominado control del conocimiento (Autodirección o Control Ejecutivo), viene a ser la capacidad del sujeto para planificar las actividades cognitivas, supervisar el proceso intelectual y evaluar los resultados obtenidos. Es un aspecto que se podría denominar como “metacognición en acción”. Las estrategias implicadas en esta segunda dimensión son:

- *Planificación:* prever las propias actividades cognitivas ante los requerimientos o demandas de una situación determinada.
- *Supervisión:* conlleva comprobar si la actividad cognitiva se está efectuando según lo planificado, constatando las dificultades que se van presentando y sus causas, así como la efectividad de las estrategias que se están utilizando con el fin de ajustar la actividad cognitiva.
- *Evaluación:* actividad metacognitiva orientada a proporcionar información sobre la calidad de los procesos y resultados logrados para llevar a cabo las modificaciones y rectificaciones que se estimen oportunas.

Por lo tanto, la metacognición es una actividad que nos permite ser capaces de analizar, darnos cuenta y conocer las decisiones mentales que utilizamos para llevar a cabo la resolución de un problema determinado o para aprender, incluso nos ayuda a reconocer nuestras propias limitaciones o habilidades, las capacidades y condiciones con las que ejecutamos una decisión.

Para el funcionamiento de la metacognición, Ormrod (2005) manifiesta que es preciso tener conocimientos y habilidades como las siguientes:

- Ser consciente de cuáles son las propias capacidades de aprendizaje, memoria y de qué tareas en relación con el aprendizaje puede realizar uno mismo siendo realista.
- Saber qué estrategias de aprendizaje son efectivas y cuáles no.
- Planificar una tarea de aprendizaje de forma que se pueda tener éxito.
- Utilizar estrategias de aprendizaje efectivas.
- Supervisar el propio estado de conocimiento actual.
- Conocer estrategias efectivas para recuperar información previamente almacenada.

En función a este punto, se pasará a detallar las estrategias metacognitivas que se pueden ejecutar a nivel consciente o inconsciente en el proceso de información y las cuales parten de las variables que se mencionaron en el punto anterior respecto a la segunda dimensión de metacognición: control ejecutivo. Son aquellas variables que provienen de la dimensión de control ejecutivo o regulación de la cognición.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias cognitivas son actividades mentales, no siempre conscientes que ejecutamos para procesar la información con la finalidad de hacerla significativa (Morles 1991). Las

estrategias son operaciones y procedimientos que el estudiante utiliza para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento (Rigney 1978: 165). En consecuencia, podemos afirmar que una estrategia metacognitiva es una manera de trabajar mentalmente a fin de mejorar el rendimiento del aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas vienen a ser una serie de pasos o procedimientos en búsqueda de acceder, procesar e interiorizar nuestros conocimientos, son acciones concretas que realizamos de manera consciente a fin de mejorar o facilitar nuestro aprendizaje. Al momento que aprendemos, desarrollamos incluso de manera inconsciente, acciones que permite la entrada de una información hacia nuestro canal de aprendizaje. Cuando realizamos una clasificación de información, apuntes acerca de lo más importante, esquemas, mapas conceptuales, lo que intentamos es asociar los nuevos conocimientos con uno que ya sabemos y recordarlo o mantenerlo. Es por ello que Cabrera (2012), infiere que estas estrategias de metacognición son procedimientos que desarrollamos de manera sistemática y consciente para influir en las actividades de procesamiento de información como buscar y evaluarla, almacenarla en nuestra memoria y recuperarla para solucionar problemas y autorregular nuestro aprendizaje.

Los beneficios y aportes que nos brindan la realización de estrategias metacognitivas son (Cabrera 2012):

1. Dirigen nuestra atención hacia información clave.
2. Estimulan la codificación, vinculando la información nueva con la que estaba previamente establecida en la memoria.
3. Ayudan a construir esquemas mentales que organizan y explican la información que se está procesando.
4. Favorecen el vínculo de información proveniente de distintas áreas o disciplinas.
5. Permiten conocer las acciones y situaciones que facilitan el aprendizaje con la finalidad de repetir esas acciones o crear las condiciones y situaciones óptimas para aprender bajo un estilo propio.
6. Se convierten en herramientas vitales que nos permiten aprender a aprender ya que nos permiten comprender y desarrollar eficiente y conscientemente las tareas que nos permiten aprender cosas nuevas y usar nuestros conocimientos para resolver problemas.

Como se manifestó anteriormente, las mencionadas variables que parten del control ejecutivo o autorregulación cognitiva son: planificación, supervisión y evaluación. En cada una de ellas pueden partir estrategias metacognitivas, que se describirán en la tabla siguiente:

Estrategias Metacognitivas y su descripción

MOMENTOS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	DESCRIPCIÓN
Planificación	<i>Organizadores previos</i>	Hacer una revisión anticipada del material por aprender.
Supervisión	<i>Atención dirigida</i>	Decidir por adelantado atender una tarea de aprendizaje en general e ignorar detalles.
	<i>Atención selectiva</i>	Decidir por adelantado atender detalles específicos que nos permitan retener el objetivo de la tarea.
	<i>Autoadministración</i>	Destacar las condiciones que nos ayudan a aprender y procurar su presencia.
Evaluación	<i>Autoevaluación</i>	Verificar el éxito de nuestro aprendizaje según nuestros propios parámetros de acuerdo con nuestro nivel.

CLASES DE METACOGNICIÓN

Así como se suele proceder a tener consciencia de los propios procesos de aprendizaje, se podría desagregar la metacognición pasando del saber cómo *Aprender a Aprender* sino también *Aprender* en función a determinados procesos; es por ello que se podría clasificar la metacognición en cada proceso cognitivo.

Dentro del proceso de metacognición surgen diversos tipos y una amplia clasificación, por lo tanto, en el presente trabajo nos basaremos con las modalidades o tipos básicos como: metamemoria, metaatención, metacomprensión y metapensamiento.

Allueva (2002) esquematiza estos tipos de metacognición de la siguiente manera:

- *Metamemoria*: se refiere al conocimiento que se tiene de la propia memoria y a todo lo que se conoce de ella, reconociendo si uno es capaz de recordar algo y las limitaciones memorísticas, cómo poder controlar el olvido, qué técnicas son las que se puede aplicar para recordar con mayor facilidad alguna información, entre otras.
- *Metaatención*: es el conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan y controlan la atención. Qué se debe hacer para atender, cómo evitar distraerse, cómo controlar y focalizar mejor la atención, etc. Estas cuestiones son respondidas a medida que una persona conoce acerca de cómo son sus procesos de atención.
- *Metacomprensión*: es responder en qué uno es capaz de comprender acerca de una materia determinada, qué se puede hacer para comprender, cómo hacer para comprender, surgen otros cuestionamientos que sitúan el conocimiento de la comprensión propia acerca de la misma. En relación

con las deficiencias del aprendizaje, una de las principales es en torno a la lectura comprensiva. Por ello, es importante desarrollar esta metacomprensión para que sean conscientes de cuando comprenden o no, lo que están leyendo o escuchando.

- *Metapensamiento*: este proceso viene a ser el conocimiento del pensamiento o el “pensamiento del pensamiento”, dado que, en muchas ocasiones, pensamos sobre nuestros propios pensamientos.

Por lo tanto, se recalca la importancia de una estrategia a nivel cognitivo y para el aprendizaje como la metacognición: Saber lo que conocemos. En referencia a ello, Brown (citado por Allueva 2002) menciona acerca de lo que un sujeto debe conocer y saber acerca de sus propios conocimientos.

- *Saber cuándo uno sabe*: se puede considerar en este punto la *autoconsciencia*. Puesto que se relaciona con el ser consciente de que se sabe de alguna materia determinada. Se puede ser conocedor de una materia y no saber qué es lo que realmente se sabe al respecto, y lo que en determinantes ocasiones puede ser *no saber que no se sabe*, lo cual Brown lo denomina *ignorancia secundaria*. Por ejemplo, cuando un estudiante debe realizar un examen sin ser conocedor de lo que no sabe de las materias de la prueba, posiblemente sus resultados no sean del todo satisfactorios.
- *Saber lo que uno sabe*: en este punto debe el estudiante saber lo que sabe de las distintas materias del examen. Puesto que, a modo que el estudiante sea conocedor de lo que sabe, habrá superado la *ignorancia secundaria*.
- *Saber lo que necesita saber*: este punto es esencial para la planificación y organización de esfuerzos de aprendizaje en las diversas áreas y la profundidad necesaria en cada una de ellas.

- *Conocer la utilidad de estrategias de intervención:* para conocer las estrategias metacognitivas y se ejecuten, es necesario conocer la utilidad que estas van a tener para el sujeto.

En conclusión, las estrategias de enseñanza que se deben establecer en una currícula académica y llevada a cabo en cada institución educativa, deben ceñirse en brindar una educación personalizada más eficaz; es decir, el docente debe conocer a cada uno de sus estudiantes, sus limitaciones, sus estilos y ritmo de aprendizaje, entre otros factores como los socioemocionales, con el objetivo de acompañarlo en el proceso académico en curso, proponiéndole diversas estrategias para la adquisición del conocimiento y el autoconocimiento. Asimismo, es indispensable otorgar autonomía al estudiante desde edades tempranas con la finalidad que conozca por sí mismo diversos mecanismos como

la resolución de conflictos, lo cual influirá en torno al contexto social, familiar y escolar; por lo tanto, esto generará una mayor autoconfianza y seguridad frente a sus propias estrategias de solución en todos los niveles, incluyendo el cognitivo.

Por otro lado, es esencial que el docente se encuentre familiarizado con cada estilo de aprendizaje y las habilidades con las que cuenta cada uno de sus estudiantes, a fin de darle a conocer diversas estrategias en función a su estilo, generándole motivación y el cumplimiento de sus metas.

En este sentido, dentro de la educación y en el proceso de enseñanza es necesario que se fomenten mayores estrategias metacognitivas, puesto que causa la autorrealización y autoevaluación frente a la toma de consciencia de los propios conocimientos, limitaciones y de las estrategias adecuadas que puede mantener un estudiante.

REFERENCIAS

- Allueva, P. (2002). Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención. Zaragoza, España: *Consejería de educación y ciencia*.
- Cabrera, E. (2012). Estrategias cognitivas y metacognitivas. <http://psicopedagogiaporelycabrera.blogspot.pe/2012/06/estrategias-cognitivas-y-metacognitivas.html>. Reg. 08 de junio de 2012.
- Morles, A. (1991). *Comprensión de la lectura y la acción docente: El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente*. Madrid: Ediciones Pirámida.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson Educación.
- Rigney (1978). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. O'Neill, New York: Academia Press.
- Weinert F. E. y Kluwe R. H. (1987). *Metacognición, motivación y comprensión*. Hillsdale: N. J. LEA.

LA FAMILIA, UNA BASE SÓLIDA EN EL PROCESO EDUCATIVO EN LAS AULAS HOSPITALARIAS

FAMILY, A SOLID FOUNDATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE HOSPITAL CLASSROOMS

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

RESUMEN

Desde un punto vista psicopedagógico, se analiza la influencia del apoyo familiar en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los niños que son atendidos pedagógicamente en Aulas Hospitalarias. Se sostiene la calidad del núcleo familiar, como gestora y promotora de talentos y aprendizajes de sus propios hijos. Tomando en cuenta la diversidad en la familia, como oportunidad de apoyo de los niños en condiciones vulnerables de salud para salir delante de la situación real en que se encuentran y ser atendidos en su aprendizaje.

Hay necesidad de un trabajo conjunto, dentro de la institución hospitalaria, donde docentes hospitalarios, asistentes educativos, familia, profesionales de la salud, administrativos y entorno, aportan con motivación, colaboración y atención a las diversas necesidades que presentan los niños internos, ofreciéndoles el mejor clima y confianza de parte de todos los involucrados, favoreciendo su bienestar, desarrollo de potencialidades, capacidades, habilidades y destrezas.

PALABRAS CLAVE

Aulas hospitalarias, vínculo, familia, diversidad, aprendizaje.

ABSTRACT

From a psycho-pedagogical point of view, the influence of family support in the Teaching-Learning process of children who are pedagogically assisted in Hospital Classrooms is analyzed. The quality of the family nucleus is supported, as a manager and promoter of talents and learnings of their own children, taking into account the diversity in the family, as an opportunity to support children in vulnerable health conditions to overcome their real situations in which they find themselves and be taken care in their learning process.

There is a need of working together, in the hospital institution, where hospital teachers, educational assistants, family, health professionals, administrative professionals and the children's environment, provide motivation, collaboration and attention to the diverse needs of admitted children, offering them the best climate and confidence from those involved, favoring their well-being, development of potential capacities, abilities and skills.

KEYWORDS

Hospital classrooms, bond, family, diversity, learning.

El seno familiar no solo es el núcleo principal de la sociedad, sino la clave en el aprendizaje de los niños sobre todo en aquellos que presentan problemas de salud y dificultades de aprendizaje por secuelas de diversos fármacos suministrados durante el tratamiento y que muchas veces se ven poco comprendidos y aceptados en su individualidad.

El aula hospitalaria es el lugar donde los niños aprenden a desenvolverse, desarrollarse y convivir con los demás; es allí donde se forman sus hábitos de convivencia, manifiestan sus costumbres e ideas.

El proceso de aprendizaje en los niños que se encuentran internos en las instituciones de salud, es lento, por ende, requieren de una serie de estrategias y metodologías acorde con su realidad y situación de necesidades educativas especiales, muchas de ellas transitorias y otras permanentes. Es necesario un equipo de docentes y profesionales que favorezcan el proceso de enseñanza - aprendizaje, con estrategias acordes al tratamiento médico y de problemas de aprendizaje del niño hospitalizado. El Maestro hospitalario cumple la función de mediador y el alumno autorregula su propio aprendizaje de acuerdo a su condición de salud.

La familia es el agente de apoyo del maestro, quien también debe conocer qué tan importante es la educación y que forman parte del día a día

de los niños hospitalizados. Los agentes que participan en la educación hospitalaria del niño, deben ser elementos activos del alumno-paciente en el hospital.

El especialista en medicina (Brennan 1994) menciona que la persona que está en un centro hospitalario, no solo la enfermedad cae en el paciente, sino que se ve afectado todo su entorno social y familiar.

La hospitalización puede tener también un impacto significativo sobre el resto de los hermanos del niño interno. El niño enfermo llega fácilmente a convertirse en el centro de la familia y de esta forma los hermanos suelen sentirse a menudo rechazados o sobrecargados de responsabilidades. Algunos llegan, incluso, a sentirse culpables de la situación de enfermedad del miembro de la familia, y con cierta responsabilidad sobre la condición en la que se encuentra su hermano o hermana.

• **Derechos del niño hospitalizado**

Los derechos del niño hospitalizado están recogidos en la Carta Europea de los Derechos de los Niños Hospitalizados, adoptada por el Parlamento Europeo el 15 de mayo de 1986. Partimos de la premisa, de que, en cualquier situación, ya sea educativa o no, los derechos de los niños cobran un carácter aún más relevante cuando se encuentran en situación vulnerable.

Dentro de los derechos de los niños hospitalizados tenemos:

- ✓ Derecho del niño a recibir una información adaptada a su edad, su desarrollo mental, su estado afectivo y psicológico, con respecto al conjunto del tratamiento médico al que se le somete y a las perspectivas positivas que dicho tratamiento ofrece.
- ✓ Derecho a estar acompañado de sus padres o de la persona que los sustituya el mayor

tiempo posible durante su permanencia en el hospital.

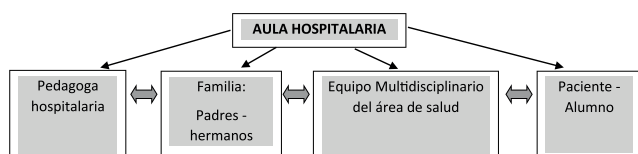
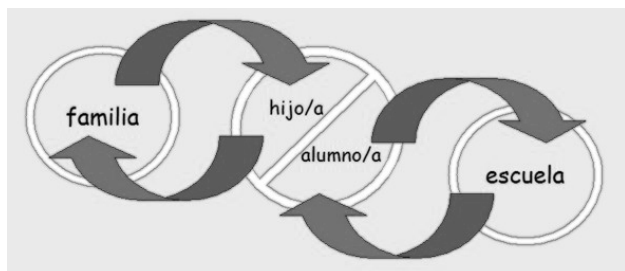
- ✓ Derecho a no recibir tratamientos médicos inútiles y a no soportar sufrimientos físicos y morales que puedan evitarse.
- ✓ Derecho a negarse (por boca de sus padres o de la persona que los sustituya) a ser sujeto de investigación, y a rechazar cualquier cuidado o examen cuyo propósito primordial sea educativo o informativo y no terapéutico.
- ✓ Derecho a disponer durante su permanencia en el hospital de juguetes, libros y medios audiovisuales adecuados a su edad.
- ✓ Derecho a ser tratado, durante su estancia en el hospital, por personal cualificado, con tacto, educación y comprensión y a que se respete su intimidad.
- ✓ Derecho a estar protegido jurídicamente para poder recibir todas las atenciones y cuidados necesarios en el caso de que los padres o la persona que los sustituya se nieguen por razones religiosas, culturales u otras.
- ✓ Derecho a ser hospitalizado junto a otros niños, evitando todo lo posible su hospitalización entre adultos.
- ✓ Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada.
- ✓ Derecho del niño a la necesaria ayuda económica y moral, así como psicosocial, para ser sometido a exámenes o tratamientos que deban efectuarse necesariamente en el extranjero.

• **Diferencias entre el aula hospitalaria y el aula de clase**

Aula Hospitalaria	Aula de Clase Regular
✓ La asistencia no es obligatoria. ✓ Atención individual o grupal según el estado de salud del niño. ✓ Aulas multigrados. ✓ Grupos heterogéneos. ✓ Constante cambio del niño a áreas hospitalarias. ✓ Programa flexible y adaptado. ✓ Horario adaptado. ✓ Número de profesores reducido por áreas del hospital. ✓ Salas o habitaciones comunes. ✓ Actividad docente condicionada al estado de salud del niño. ✓ Supone un intento de normalizar. ✓ La tónica dominante es la enfermedad, estados de apatía, estado emocional del alumno - paciente. ✓ Los niños pueden ser aislados, por cuidado médico. ✓ Los padres permanecen al cuidado del niño - paciente en el área de internamiento del hospital.	✓ Asistencia obligatoria de los alumnos. ✓ Atención grupal. ✓ Aula por grados. ✓ Grupos más o menos homogéneos. ✓ Mismo grupo durante el año escolar. ✓ Programa fijo y determinado. ✓ Horario completo y extracurricular. ✓ Gran número de profesores. ✓ Aulas similares. ✓ Actividades docentes y asistencia obligatoria. ✓ Se supone normalizada. ✓ La tónica dominante es el cuidado de los niños. ✓ La socialización es algo natural, así como las relaciones entre iguales. ✓ Los padres no están presentes en el aula de clase del colegio.

• **Impacto de un niño hospitalizado en la familia**

Los factores relativos al entorno familiar explican las diferencias de rendimiento en mayor medida que otros factores, de tal manera que los logros escolares del alumnado estarían relacionados con aspectos sociales, culturales, experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas presentes en el contexto familiar (Gil 2009).



Las repuestas normales del proceso de adaptación de los padres a la enfermedad de los hijos dependen de diferentes factores:

- ✓ Severidad y pronóstico de la enfermedad.
- ✓ Naturaleza de los procedimientos médicos.
- ✓ Relaciones matrimoniales, muchas veces la enfermedad es un detonante para la separación por relaciones mal llevadas.
- ✓ Relaciones con los demás hijos.
- ✓ Expectativas puestas sobre el niño.
- ✓ Organización familiar.
- ✓ Temperamento del niño.
- ✓ Papel del entorno, se refiere a la familia, médicos, hospital, situación económica.

➤ **Conductas paternas**

- ✓ Sobre protección física y psicológica.
- ✓ Permisividad, se lo deja hacer cosas que no se le permitían antes.
- ✓ Reorganización del sistema afectivo y de la relación de los padres con los demás hijos.
- ✓ No aceptación de la enfermedad. No aceptar la enfermedad es no aceptar al niño.
- ✓ Bajo autoconcepto, sentimientos de inseguridad y tristeza, inestabilidad emocional, sentimientos de culpabilidad.
- ✓ Ansiedad.

➤ **Familias psicósomáticas**

Familias con hijos enfermos tienen las siguientes conductas:

- ✓ Rigidez afectiva al comunicar sus sentimientos.
- ✓ Pobreza en resolución de conflictos, todo lo que acontece es culpa de la enfermedad (Ejemplo: ¿Cómo se te ocurre tal cosa cuando el niño está enfermo?)
- ✓ Polarización de los conflictos, todo pasa por culpa de la enfermedad.

➤ **Subsistemas familiares**

- ✓ Conyugal: Relación entre los esposos.
- ✓ Paterno: Relación de los padres con los hijos.
- ✓ Fraternal: Relación entre los hermanos.

Ante la situación de una enfermedad, estos subsistemas desaparecen y surge un cuarto subsistema:

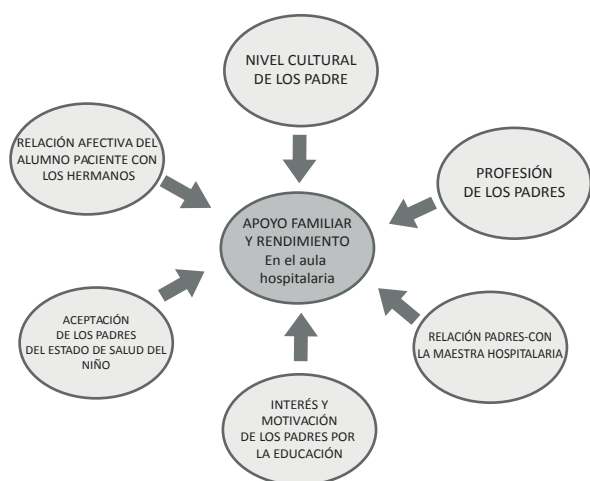
- ✓ Relación madre e hijo enfermo.

➤ **Efectos sobre los demás hermanos**

- ✓ Elevado nivel de stress.
- ✓ Se les atribuye más responsabilidades.
- ✓ Los padres les brindan menos atención.
- ✓ Rechazo hacia el hermano enfermo.
- ✓ Se ve afectado el rendimiento académico, de manera más marcada a partir del tercer año de manifestada la enfermedad del hermano.
- ✓ Envidia, es un sentimiento normal pero que los padres deben controlar.
- ✓ Culpabilidad, se cuestionan si ellos tendrán la culpa por la forma como lo han tratado.
- ✓ Vergüenza, al presentar su hermano con los deterioros evidentes de su enfermedad.
- ✓ Madurez, se generan mayores niveles de responsabilidad, paciencia, tolerancia, respeto por las diferencias, más sensibles al sufrimiento de otros.

• **El rol de la familia en el proceso educativo hospitalario**

Tradicionalmente no se pensaba en la participación de las familias en el ámbito educativo hospitalario y en el aula hospitalaria. La cooperación entre las familias con el equipo multidisciplinario de salud y pedagogos hospitalarios en el hospital, son aspectos claves con el objetivo de conseguir una mejora en la educación de los pacientes - alumnos.



El éxito del trabajo de enseñanza - aprendizaje en las aulas hospitalarias dependerá mucho del apoyo de familia, para hacer que sus propios hijos tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial en una atmósfera de confianza y seguridad de sí mismos.

Los agentes familiares son de suma importancia, ya que son parte del constructo en el aprendizaje (Bima 2000).

El trabajo en las aulas hospitalarias es incrementar los conocimientos sobre estrategias de trabajo con las familias para lograr su participación eficaz en el proceso educativo, actualizando constantemente el plan de trabajo con familias, contextualizándolo a su problemática.

“(...) la educación y la escolarización, dentro de los hospitales, son acordes con los principios de la educación especial. Así la pedagogía para pacientes pediátricos es principalmente tarea de la educación especial, y las escuelas hospitalarias pertenecen legalmente al sistema de escuelas especiales. En la mayoría de los casos, la escuela, como institución, es independiente del hospital, pero tiene siempre la obligación de cooperar muy de cerca con médicos y enfermeras” (Lizasoain 1992).

➤ Responsabilidad de los padres en las aulas hospitalarias

El niño una vez que es ingresado en el hospital y está dispuesto a pasar una larga temporada lejos

del ambiente familiar y social, debe afrontar tanto él como su familia con el mayor optimismo posible la enfermedad. Cuanto más rápido se asimile esta situación mejor serán los resultados. Entre algunas de las responsabilidades que los padres o tutores deben asumir con el niño hospitalizado tenemos:

- ✓ Educar a sus hijos, respetando sus derechos como personas, desarrollando sus capacidades y asegurando la culminación de su educación.
- ✓ Informarse sobre el servicio educativo que se brinda dentro de los hospitales.
- ✓ Participar activamente en el proceso educativo.
- ✓ Apoyar a los gestores del sistema educativo hospitalario y colaborar con el mejoramiento del servicio educativo de su niño interno.
- ✓ Organizarse en redes de familia a fin de generar oportunidades, proyecciones futuras y calidad de vida en su niño en situación de vulnerabilidad.

➤ Estrategias de la actividad de apoyo y acompañamiento familiar

La familia empieza a hacer frente a una nueva etapa desconocida hasta ahora, ya no sólo desde el núcleo de la familia sino a nivel social, con la que debe mediar los medios necesarios para que el niño se sienta lo más lejos posible de la enfermedad. Es a partir de aquí cuando surgen las dudas por parte de la familia.

Orientaciones individualizadas: atención personalizada para orientar a las familias en la toma de decisiones y actuación en la atención educativa de la persona con discapacidad.

- **Competencias del familiar acompañante del paciente - alumno como apoyo en su educación**

- ✓ Capacidad de comprensión y empatía.
- ✓ Capacidad analítica y evaluadora.
- ✓ Habilidades de comunicación interpersonal.
- ✓ Capacidad de diálogo y orientación.
- ✓ Toma de decisiones conjuntas con los maestros hospitalarios.
- ✓ Compromiso basado en el diálogo con el personal de salud y educativo.

Los psicólogos (Beto Ochoa y André Polaino 1998) comentan que el niño enfermo y su familia deben ser ayudados, orientados y educados en la medida de lo posible, para restablecer el equilibrio del sistema familiar y lograr de este modo la autorrealización de la familia tras una circunstancia de enfermedad y hospitalización.

La familia del niño hospitalizado debe tener conocimientos de cómo es el proceso del tratamiento y recuperación de los niños que, al estar sumergidos en un lugar hospitalario desde ya, requiere de ciertos cuidados y más aún cuando es menor de edad. La enfermedad incide no solo en el bienestar psicológico del niño, sino también en el de toda su familia a través de variables que impactan de forma determinante en los procesos del funcionamiento familiar. La familia es considerada como el soporte emocional y punto de referencia más importante en el proceso de aprendizaje para el niño. La educación del niño hospitalizado va ser un proceso, el cual se va a dar de una manera holística, donde los agentes de apoyo, principalmente la familia y los maestros hospitalarios están en constante investigación, no solo de teorías especializadas en el tema, sino de nuevas estrategias para ser empleadas en las aulas hospitalarias, respondiendo a

las necesidades del niño, donde el trabajo de la pedagoga no solo es dirigido al menor hospitalizado, sino también al agente como es la familia, la cual será orientada para ser partícipe del proceso de enseñanza.

“En Inglaterra para 1959 el gobierno del Reino Unido, se pronunció a favor de la atención de niños hospitalizados estableciendo las siguientes recomendaciones: los niños no debían ser separados de sus padres; los hospitales debían ofrecer alojamiento para los padres que permanecían con sus hijos durante las noches; los niños debían estar cuidados por una persona debidamente formada capaz de comprender las necesidades especiales de estos niños; y a todo hospitalizado debía ofrecerle actividades educativas y lúdicas” (Gull 1987, Falck 1987; citado por Polaino & Lizasoain 1992).

- **Influencia del apoyo familiar en el proceso de enseñanza, en aulas hospitalarias**

La familia, mientras dure este proceso no se verá sola, contará con la ayuda de distintos expertos en el tema que le van a ayudar a superar cualquier momento de dificultad con el que se encuentren. En primer lugar, contarán con la ayuda del personal y equipo multidisciplinario del propio hospital, que pondrá a disposición del niño todos los medios necesarios para sanar la enfermedad. Además, dispondrá de un amplio equipo que se encargará de estar continuamente con la familia y el niño dando apoyo psicológico. También será el hospital el que ponga a disposición del niño, profesionales de la educación para que éste no pierda la continuidad en sus estudios. La familia del niño hospitalizado, buscará el desarrollo integral de su niño, sea en la situación de salud que se encuentre, haciendo ejercer el respeto y el derecho de cada niño a la educación.

Como una forma de generar espacios de conversación e interacción entre padres y profesionales de las aulas hospitalarias, el aula hospitalaria realiza talleres prácticos

dirigidos para padres y tutores de los niños hospitalizados. En él, participarán activamente en la creación de material didáctico para sus hijos, contribuyendo al apoyo de su proceso de aprendizaje de manera más lúdica y didáctica en la enseñanza de su niño mientras se encuentre en el hospital. Esta instancia, además de suplir la necesidad de comprar materiales de alto costo para enseñar a los niños, permitirá a sus pequeños hijos y estudiantes del aula hospitalaria aprender conceptos, fortaleciendo la memoria, fomentar la concentración y la observación, entre otros; así también participarán activamente en el proceso educativo de su hijo o hija durante la permanencia en el hospital.

Por otro lado, estas actividades dentro de talleres de padres en las aulas hospitalarias, tiene como propósito el contar con una instancia propicia para compartir experiencias con otros padres que enfrentan situaciones parecidas de salud de sus niños.

Las familias impartirán a su hijo a pesar de encontrarse hospitalizado, una disciplina que no se impone a la fuerza sino por convencimiento, una aceptación y valoración del individuo cargado de afecto y atención, todo ello influirá positivamente en la recuperación de la salud y rendimiento escolar de los niños y en su propia autoestima e individualidad potenciando sus habilidades y destrezas, en especial con aquellos que son muy vulnerables a las circunstancias del medio.

Los especialistas en orientación hospitalaria: Jhon Haller y otros (1987), Manuel Fernández (1999), Palomo del blanco (1995), parten de la premisa, que la Pedagogía Hospitalaria intenta paliar, compensar, curar los efectos de la enfermedad en el niño y en su entorno familiar, contrarrestando en lo posible los efectos derivados de la permanencia en un medio hostil, por ser desconocido, y estresante, por la confluencia de tantos factores implicados y por la interacción de tantas fuerzas.

- **El núcleo familiar y los procesos de aprendizaje en las aulas hospitalarias**

Es significativo y esencial iniciar con la noción que tenemos acerca de la familia en relación con cada uno de sus miembros, su aporte y valía en relación con la escuela y sociedad.

Según Mariela del C. Suarez Higuera, O.P.C., define a la familia como un proyecto de dos que en el intercambio se enriquece, se amplía y es generadora de nuevos proyectos.

Entonces, ambos padres, son un proyecto de calidad de vida, de afecto e ideales que comparten juntos por el bien de sus hijos, son un don y un regalo de apoyo y cuidado con aquellos hijos más vulnerables que ven y aprenden de sus padres la confianza y seguridad personal, un soporte para ver realizados todos sus proyectos e ideales. Sin embargo, en una visión más global referente a la familia, nos expresaba en uno de sus mensajes el beato Santo Juan Pablo II en la exhortación apostólica Familiaris Consortio que:

“La familia no es formada por una suma de personas, sino que es una comunidad de personas... donde se aprende a amar, el centro natural de la vida humana” ...“se podría decir, sin exagerar, que la familia es el motor del mundo y de la historia” ...“es el lugar donde recibimos el nombre, es el lugar de los afectos, el espacio de la intimidad, donde se aprende el arte del diálogo y de la comunicación interpersonal”. Así como en la familia, “la persona toma conciencia de la propia dignidad, y especialmente si la educación es cristiana reconoce la dignidad de cada persona singular, de manera particular de la que es enferma, débil o marginada”.

Nos deja claro, que el núcleo familiar nos marca para el resto de la vida, es allí donde recibimos nuestra identidad de quién somos en la vida. Responsabilidad grande y vocación de ser una comunidad de personas que interactúan en el día a día, marcando historia en la vida de sus hijos. El hogar es el primer hábitat, donde el ser humano

aprende a amar y ser amado, a comunicarse y a dialogar a través del afecto y el contacto basado en gestos y palabras, aprende a valorarse y aceptarse con la misma validez e importancia que le den sus propios padres y entorno.

Es en este espacio, donde aprendemos a tomar conciencia de nuestra dignidad e individualidad como personas únicas e irrepetibles, con capacidades y destrezas propias que enriquecen nuestra autoestima personal. Entonces la familia es un soporte de referencia para todo niño, sobre todo en situación vulnerable, quienes deben tener todo el apoyo y aceptación de sus padres, indispensable para superar sus dificultades y verse realizados en sus logros de aprendizaje.

Es una tarea difícil para los docentes y/o profesionales hacer que los padres acepten y tomen consciencia frente a sus hijos que muestran o presentan una dificultad de salud y de aprendizaje, el renunciar a no ver logrados sus proyectos elaborados por ellos mismos, sin tomar en cuenta la propia individualidad de sus hijos.

En la realidad psicoeducativa, percibimos algunos padres que difícilmente colaboran en los tratamientos de sus hijos, y con las medidas de integración al sistema escolar que se toman en el aula hospitalaria, en muchos casos es un escape de los padres o tutores al no compromiso del problema de salud de su hijo, excusando sus responsabilidades y dejando todo en manos del personal de salud y profesionales de la educación en los hospitales.

➤ **La diversidad en la Escuela Hospitalaria y los procesos de aprendizaje**

El siglo XX se caracterizó por la publicación de la escuela obligatoria, es allí donde se percibió alumnos con problemas o limitaciones que exigían una atención especial. Por lo tanto, esta atención a la diversidad existió siempre en las escuelas, sobre todo aquellas que se mostraron abiertas a la diversidad, donde han tenido un deseo de sacar adelante a sus alumnos y han aceptado

el reto de admitir alumnos con necesidades diferentes; todo ello se traslada más aún a la realidad de las aulas hospitalarias, donde encontramos gran variedad de niños, de diferentes edades, padres de familia que acompañan en el periodo de hospitalización bajo un estrés y estado de ansiedad, sumado a ello la diversidad de personas internas que provienen de diferentes lugares geográficos del país, de diferentes culturas, diferentes niveles socio-económico, etnias, religiones y con diferentes necesidades educativas, ya sean transitorias o permanentes.

➤ **La diversidad en el ámbito hospitalario**

Cuando en la familia y en la sociedad se hace muy difícil aceptar una diversidad, es mucho más difícil que la acepten en el ámbito educativo, cuando todavía los docentes no son conscientes del rol y papel que deben asumir de cara a la educación con los niños que presentan problemas de salud y una atención diferenciada en el aprendizaje; se dispone a examinar la importancia de la diversidad frente a las oportunidades que la misma sociedad ofrece a los niños y adolescentes hospitalizados, donde se ve netamente una realidad de diversidad en todos los ámbitos de convivencia e interacción, donde todavía existen diferencias que no han sido superadas plenamente por el personal del área de salud, ignorando, marginando o no reconociendo a las personas con necesidades diferentes, como parte del derecho a la atención integral del paciente, con el derecho a la educación mientras se encuentra interno en el hospital.

• **Los factores familiares externos que influyen en el aprendizaje del niño hospitalizado**

Conocemos que existen una serie de factores que benefician o limitan el aprendizaje del alumno - paciente, tales como:

➤ **El entorno y ambiente emocional** en que se desarrolla el niño. El tipo de familia y los

cambios dentro de la familia que ha sufrido, ya sea por separación, divorcio, orfandad, muerte. Los conflictos o relaciones deterioradas, estímulos que recibe, nivel cultural de la familia, espacios y privacidad de estudio, atmósfera opresiva y padres exigentes, otros que carecen de normas o reglas claras, la falta de limpieza y un horario de alimentación, y la falta de sueño muy común cuando un paciente sufre de una larga enfermedad y se encuentra en situación delicada.

- **El medio social** de donde procede el alumno - paciente, los cambios de ciudad en muchos casos, tanto del niño, adolescente y de los padres de familia, cambio de la escuela tradicional a la escuela hospitalaria y el cambio del grupo de amigos por compañeros de camas del hospital, es determinante para el alumno - paciente.
- **Cambios de los maestros** de la escuela tradicional de su región por los maestros del aula hospitalaria, todo ello genera susceptibilidad y adaptación de los alumnos y docentes.
- **Un método tradicional o un innovador** en la enseñanza de las asignaturas, que va a favorecer a sentirse ocupado, útil y distraído durante su permanencia en el hospital, que va a favorecer a la autonomía y a elevar el sistema inmune del estudiante.

CONCLUSIONES

Necesitamos Aulas Hospitalarias que atiendan al alumno - paciente y familia durante su estadía en los nosocomios de salud, que opte por la diversidad de enriquecimiento de dones y talentos,

capacidades y múltiples habilidades, donde cada persona se sienta segura y realizada por lo que es y permita la convivencia y el respeto en la vida diaria durante la permanencia en el hospital.

Hay que considerar como factor relevante el atender a la diversidad de los alumnos - pacientes y de los padres de familia o tutores, que acompañan al paciente, como un bagaje de potencial y oportunidades para el desarrollo de habilidades; frente a una oportunidad e intervención del docente, para enseñar y educar con amor y ternura a los niños con dificultades de salud, de aprendizaje y/o con necesidades especiales.

Los docentes y profesionales, frente a los problemas de salud y/o de aprendizaje de los niños o adolescentes internos, deben reflexionar y tomar conciencia, que no todos los estudiantes están en las posibilidades y condiciones óptimas de recibir educación durante los días de permanencia en el hospital, debido a su estado de salud, por lo tanto, hay que adaptarse a las necesidades de cada paciente y familia.

El uso de una buena metodología hará que los propios niños se sientan protagonistas de su propio aprendizaje y sus elaboraciones y actividades les guiarán a captar el sentido de los contenidos más significativos según sus necesidades y capacidades según su estado de salud. La participación y apoyo de los padres o tutores de los alumnos - pacientes, es de gran importancia para que se sientan involucrados en la educación de sus hijos durante la permanencia en el hospital, así a su vez los padres se sienten ocupados y les ayuda a sobrellevar el estrés emocional que les toca vivir en su estadía dentro de las áreas hospitalarias.

REFERENCIAS

- Cagigas Daza, M. P. *Repercusión biopsicosocial de la hospitalización*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España: Servicio de publicaciones.
- El Papa Francisco (2013). El secreto de la armonía familiar está en la presencia de Jesús. <http://www.zenit.org/es/articles/el-papa-francisco-el-secreto-de-la-armonia-familiar-esta-en-la-presencia-de-jesus>
- Fernández Hawrylak, M. (2001). *La intervención en padres de niños hospitalizados, en la Pedagogía Hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga, España: Aljibe. Archidona.
- Grau, C.; Ortiz, M^a del C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga, España. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid, España: Morata.
- Guillem, M. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias: atención escolar a niños enfermos*. Madrid, España: Narcea.
- Guillén Cumplido, M.; Mejía Asensio, A. (2002). *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias: atención escolar a niños enfermos*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones Gómez.
- González-Simancas J. L. y Polaino Lorente A. (1990). *Pedagogía Hospitalaria. Actividades educativas en ambientes clínicos*. Madrid, España: Narcea.
- Jadue J., Gladys (2002). *Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a deserción escolar*. Valdivia, Chile.
- Jornadas nacionales sobre los derechos del niño hospitalizado (1989). *Jornadas Nacionales sobre los Derechos del Niño Hospitalizado*. España: Ministerio de Sanidad y Consumo. Centro de Publicaciones.
- La pedagogía hospitalaria y el niño enfermo: Un aspecto más en la intervención socio-familiar. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300005
- Palacio, Margarita (2002). *La educación especial, problemas matemáticos*. D. F., México.
- Palomo del blanco (1987). *El niño hospitalizado y su familia*. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300005
- Polaino-Lorente, A. & Lizasoáin, O. (1992). *La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador*. Madrid, España: Psicothema.
- Papa Juan Pablo II (1981). *Exhortación apostólica "Familiales consorcio"*. Tercera parte. Misión de la Familia Cristiana. Roma, Italia.
- Red Latinoamericana y el Caribe - REDLACEH <http://www.redlaceh.org/index.php>
- Suárez Higuera, Mariela. O. P. (1998). *Familia y valores*. Módulo 3. Bogotá, Colombia.
- Valdes, C. A.; Florez, J. A. (1995). *El niño ante el hospital: programas para reducir la ansiedad hospitalaria*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Violant, Verónica (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. D. F., México.

CREATIVIDAD: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LOS DOCENTES

CREATIVITY: TEACHING TOOLS FOR
TEACHERS

Paulina Marisol Camargo Zamata

RESUMEN

La creatividad como estrategia didáctica es primordial en todo trabajo del docente. Constituye una de las manifestaciones más originales del ser humano, esto implica la integración de procesos cognitivos básicos y de procesos cognitivos superiores para el logro de nuevas ideas; es decir, es la capacidad de analizar, valorar y resolver diversas situaciones que se presentan en el transcurso de la vida del ser humano.

PALABRAS CLAVE

Estrategia didáctica, creatividad, pensamiento convergente, pensamiento divergente.

ABSTRACT

Creativity as a teaching strategy it is essential in all teaching work. It is one of the most original manifestations of the human being, this implies the integration of basic cognitive processes and higher cognitive processes for the achievement of new ideas, that is, the ability to analyze, assess and solve different situations that are shown in the life of human being.

KEYWORDS

Teaching strategy, creativity, convergent thinking, divergent thinking.

Actualmente la pedagogía avanza, en nuestro contexto geográfico, de forma lenta, pero con el compromiso gubernamental de mejorarla no sólo en infraestructura, sino, a través de la capacitación de los maestros, en aspectos metodológicos que los sitúe en un nivel altamente competitivo.

Tradicionalmente se relaciona educación con contenidos que se deben memorizar, aprender y explicar. No todas las escuelas miran con beneplácito la integración holística y el desarrollo de la creatividad como norte que guíe sus labores como docentes de esta nueva generación, docente mediador y generador de nuevos aprendizajes aplicando la creatividad.

Es así como la motivación y el impulso a ser creativos poco a poco está tomando posición en los colegios y universidades por cuanto se les valora más que a la simple repetición de contenidos. Crear para aprender, es la consigna que se propone por cuanto al verse estimulada, desarrolla otras habilidades para la creación y favorece la enseñanza volviéndola más lúdica y significativa.

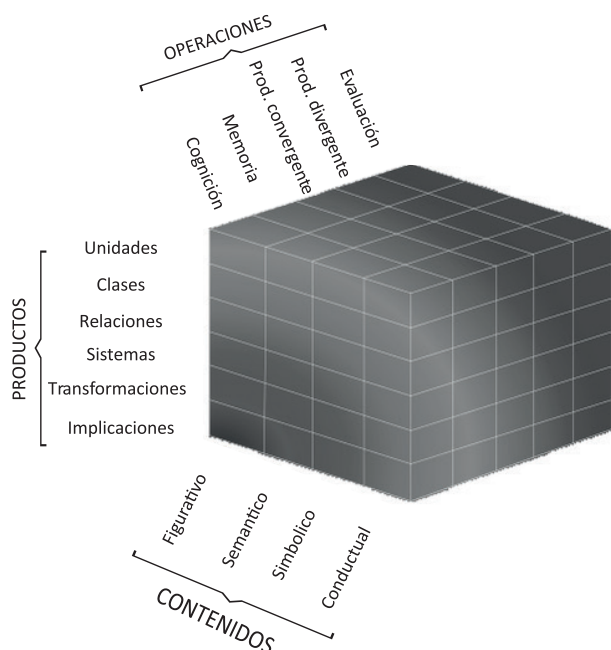
La creatividad constituye una de las manifestaciones más originales del ser humano, esto implica la integración de procesos cognitivos básicos y de procesos cognitivos superiores para el logro de nuevas ideas; es decir, es la capacidad de analizar, valorar y resolver diversas situaciones que se presentan en el transcurso de la

vida del ser humano. Por lo tanto, la creatividad es necesaria en toda nuestra vida cotidiana. Al respecto, Guilford, J. P. (1977) señala:

“Entre las características de la conducta creativa se encuentran: la originalidad, la flexibilidad de adaptación, la fluencia de ideas, las expresiones y asociaciones de vocablos, la sensibilidad a los problemas, la visualización, el juicio y la redefinición. Considera que la creatividad es el pensamiento divergente, que es la capacidad de transposición y la flexibilidad espontánea, la capacidad para nuevas formulaciones del pensamiento y ante todo la sensibilidad ante los problemas”.

Podríamos decir que Guilford, con respecto a la creatividad, nos dice que el descubrimiento del problema, es tan importante como el hallazgo de las soluciones, la búsqueda y el descubrimiento del mismo; según el autor, son aspectos que distinguen al pensamiento creador en la búsqueda de una solución.

Guilford también nos grafica claramente como el pensamiento divergente es un factor cognitivo, presentando su modelo del intelecto E. I, afirmando que estos factores son una producción creadora basándose en el desarrollo de las habilidades del pensamiento representando en un cubo de tres dimensiones: operaciones mentales, contenidos y productos, presentando el siguiente gráfico:



Las operaciones mentales serían el proceso intelectual que el organismo realiza con la información que recibe y que el individuo es capaz de realizar sobre la base de unos determinados contenidos informativos, dando como resultado productos mentales o formas de como expresa la persona a partir de las informaciones procesadas por las distintas operaciones dando como resultado una solución creativa al problema.

Por otro lado, analizando a Esquivas (1997), comenta que la creatividad es un proceso mental, complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía.

De la Torre (1999), nos comparte que la creatividad es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras. Gardner (1999), propone que la creatividad no es una especie de fluido que pueda tomar cualquier dirección. Al respecto, nos dice:

“La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclasticamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”.

Según la experiencia educativa, la creatividad puede ser considerada una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones o una combinación de ideas de campos muy diferentes de conocimientos.

Ausubel (1963), refuerza e implementa afirmando que la personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, el arte, a la política, etcétera. Aquí Bruner (1963), completa la idea y aporta que la creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior.

Al respecto, Piaget (1964) nos dice:

“La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.

Penagos (2000), propone estudiar el concepto de Creatividad desde diferentes perspectivas; así, se ha considerado como una característica de la persona, como un proceso, como parte de un contexto, pero la más generalizada, es la que la ha considerado como sinónimo de una capacidad extraordinaria de resolución de problemas. Entendiendo como problema, una circunstancia en la que se intenta conseguir el resultado y encontrar los recursos para lograrlo.

Es probable que para resolver un problema se tenga que hacer una adecuada representación de éste. La representación de un problema consiste esencialmente en la interpretación o comprensión del mismo y lo que realiza la persona que tiene que resolverlo.

Aquí cabe destacar que creatividad y solución de problemas no son sinónimas. La sola visión de un problema ya es un acto creativo. En cambio, su solución puede ser producto de habilidades técnicas. El darse cuenta del problema significa integrar, ver, asociar, donde otros no han visto, es decir, un estado de conciencia diferente. En este acto de darse cuenta, intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos, además de procesos fisiológicos.

Csikszentmihalyi (1995), desde una perspectiva integradora, explica la creatividad como una función de tres elementos: campo (disciplina, o lugar en donde ocurre la creatividad), dominio (grupo social de expertos) y persona (quien realiza el acto creativo). Estas dos últimas aproximaciones hacia la comprensión de la creatividad destacan por intentar una construcción más global del fenómeno creativo.

Por otro lado, Amabile (1983) afirma que la creatividad existe en tanto existan: destrezas en el campo, destrezas para la creatividad

y características específicas de motivación a la tarea; el autor sugiere la necesidad de destrezas y conocimientos propios del campo en que se desempeña la persona creativa; es decir, para ser creativo en música se tiene que conocer algo de música, poseer las habilidades técnicas necesarias y un “talento” especial. No necesariamente se habla aquí de una educación formal, sino de conocimiento en el sentido más amplio de la palabra. Las destrezas en el campo son favorecidas por la educación formal y no individuales. Además de las destrezas en el campo, se requieren de destrezas propias para la creatividad como puede ser pensamiento flexible y capacidad heurística. Finalmente, es necesaria una alta motivación intrínseca, así como tenacidad y capacidad para reducir las presiones extrínsecas, coincide con Csikszentmihalyi (1988), quien considera que:

“La fuerza motivacional, si bien no es una condición suficiente para la creatividad, parece ser un factor importante”.

Los modelos de ambos autores mencionados se complementan, consideran el campo como un factor sustancial, ambos ven la necesidad de características propias de la persona creativa.

Si bien es cierto que el dominio es un factor de primer orden en la creatividad, también es cierto que cuando ocurren eventos altamente creativos, estos dominios cambian e incluso ocurren transformaciones radicales en el campo, generándose un nuevo orden de actividades y de productos creativos. Ahora bien, Boden (1991), nos comenta que hay una creatividad-h y una creatividad-p, es decir una creatividad histórica y una creatividad personal. En un sentido similar, Gardner (1995) afirma que la creatividad requiere de cuatro niveles de análisis: a) subpersonal (sustrato biológico), b) personal (sustrato psicológico), c) impersonal (el campo), y d) multipersonal. Ha estudiado la creatividad con un enfoque similar al de su teoría de las inteligencias múltiples. De lo que se puede sugerir que también existen diferentes tipos de creatividad, relacionados a los diferentes tipos de inteligencia.

En las diferentes definiciones de creatividad, se proponen tipos y niveles; sin embargo, podemos decir que en todos ellos hay algo que les es característico y que los define como creatividad: “La creatividad es un dominio del conocimiento, que permite a la persona generar una red de relaciones para identificar, plantear y resolver problemas de manera relevante y divergente”.

Cabe destacar que la escuela tendría como intención última formar a sus estudiantes con capacidad de pensar y crear ante las cotidianidades que enfrentan, soluciones creativas ante un problema que se le presente. Entender que la escuela es un espacio activo, lúdico, que promueva las situaciones de enseñanza-aprendizaje utilizando el pensamiento divergente, tanto del profesor como del alumno

en las diversas actividades o diversas sesiones de aprendizaje. Ante esto, Ballester señala:

“Las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos claves y decisivos para una enseñanza activa y creativa”.

Podemos concluir que la creatividad como estrategia didáctica es primordial en todo trabajo del docente, apoyándonos en el pensamiento divergente; logrando desarrollar este pensamiento en nuestros estudiantes, en la búsqueda de solución a un problema y puesta en práctica en la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Aranda, E. (1991). *Manual de la creatividad: Aplicaciones Educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Ballester, Vallri, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España: Edit. Paidós.
- Beltrán, J.; Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la Educación*. Edit. Baixaren Universitaria.
- Camargo Zamata, P. M. (2017). *Aplicación de estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo del pensamiento creativo en las estudiantes universitarias de una universidad de Lima*. Tesis para optar el grado de magíster en educación con mención en teorías y práctica educativa. Universidad de Piura - UDEP.
- Csikszentmihalyi, M. (1995). *Creatividad una aproximación*. México.
- Díaz Andrade, J. (2013). ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizaje fomentan el desarrollo de la capacidad creativa en estudiantes de preparatoria presencial en el aprendizaje efectivo en el área de ciencias sociales? *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(3), 237-267.
- De la Torre, S. (1999). *Educación en la creatividad: recursos para el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Espriú, R. (2005). *El niño y la creatividad*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Esquivas, S. M. T. (2001). *Propuesta para el desarrollo de la "Creatividad" en Educación Superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas*. Universidad Anáhuac. Facultad de Educación. Tesis de Maestría.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. Research Projects. <http://www.pz.harvard.edu/Research/Research.htm> Consulta: 25 de septiembre de 2003.
- Guilford, J. P. (1977). *Psicología General*. México: Diana.
- Hinojosa, M. (2010). *Pensamiento creativo*. México: Trillas.
- Kelley, T. y Kelley, D. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the creative potential within us all*. San Francisco, Estados Unidos: Crow Pub Inc.
- Piaget, J. (1965). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Rojas Morote, Nori (2000). *Arte y creatividad. Expresión Plástica*. Perú: San Marcos.
- Sánchez, C. (1995). *Inteligencia y Creatividad*. Perú: Psicopedagogía.
- Villegas Fernández, B. (2008). Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. *REDHECS*, 5(3), 65-76.

EL VALOR DEL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

THE VALUE OF THE STORY- TELLING AS A TEACHING RESOURCE

Rocío Méndez del Portal

RESUMEN

El cuento es un recurso didáctico que puede ser utilizado por los docentes de las diferentes áreas curriculares porque es una herramienta flexible que se adapta a diversos contenidos de estudio. Asimismo, es un medio que puede ser aprovechado para potenciar el trabajo con valores en el aula. Además, favorece las interacciones entre el docente y los estudiantes porque a través de símbolos, el cuento se relaciona con los sentimientos y emociones de sus oyentes o lectores, lo cual, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Cuento, recurso didáctico, enseñanza-aprendizaje, motivación, valores éticos.

ABSTRACT

The story is a didactic resource that can be used by teachers of different curricular areas because it is a flexible tool that adapts to different study contents. Likewise, it is a mean that can be used to enhance the work with values in the classroom. In addition, it promotes interactions between teachers and students because through symbols, the story is related to the feelings and emotions of their listeners or readers, which facilitates the teaching-learning process.

KEYWORDS

Story, teaching resource, teaching-learning, motivation, ethical values.

El cuento es un recurso educativo que debe ser fomentado en el aula puesto que atiende no solo al aspecto cognitivo del estudiante sino también al socio-afectivo, lo que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un recurso didáctico flexible que puede ser utilizado por cualquier área de estudio y para trabajar temas transversales en la institución educativa. Además, su aspecto lúdico permite que los niños y adolescentes vayan por caminos de la imaginación y fantasía, lo que despierta su creatividad y contribuye a crear vínculos entre el maestro y los estudiantes, lo que trae como consecuencia, motivación y actitud positiva hacia el área de estudio.

El *cuento*, puede ser definido como “un relato breve con incidentes imaginarios, y un desarrollo argumental sencillo, en el que los personajes ejecutan una serie de actos, con un final imprevisto, aunque adecuado al desenlace de los hechos” (Romero 2015: 202).

El Diccionario de la RAE define el término *recurso* como: “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende”. Si trasladamos esta definición al ámbito educativo, se puede afirmar que *recurso didáctico* es: “cualquier material que se haya elaborado con la intención de facilitar al maestro su función y a su vez la del alumno” (Pérez, Pérez y Sánchez 2013: 3).

Las funciones principales de los recursos didácticos, siguiendo a Pérez y otros (2013), se pueden entender de la siguiente manera:

- Guía de aprendizaje para organizar información y transmitir conocimientos.
- Ayuda para ejercitar y desarrollar habilidades.
- Generador de interés y motivación.
- Permite realizar evaluaciones.
- Posibilita la expresión del alumno.

Una de las ventajas del cuento como recurso didáctico es que puede ser utilizado por diversas áreas de estudio de acuerdo a los contenidos que se pretendan desarrollar en las sesiones de clase. Es una herramienta flexible que está disponible para cualquier profesor de las diferentes áreas académicas, es cuestión de elegir el cuento que sea más adecuado a los objetivos del curso y a las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, el cuento, por su misma característica de ser un relato breve, favorece su utilización en el aula. Contribuye a conocer otras formas de pensamiento y cultura puesto que expresan el mundo interior de quien los escribe. De la labor docente depende que los estudiantes asimilen los contenidos propuestos y que la percepción de la asignatura sea agradable y divertida para ellos.

En este sentido, Egan (2010: 12) señala que: “Por lo general, se cree que la imaginación se conecta en gran medida con las artes, o con alguna clase de juego. Sin embargo, sería conveniente pensar que la imaginación constituye uno de los grandes pilares del aprendizaje”. Es por ello, su valor como recurso didáctico, puesto que permite ser utilizado de manera interdisciplinar. Por ejemplo, en las matemáticas, para explicar conceptos abstractos; o en las ciencias naturales, para analizar fenómenos que acontecen en la naturaleza.

Se considera muy importante crear y estudiar nuevos recursos, nuevos apoyos

que hagan el día a día escolar más interesante a los niños, y entre ellos se encuentran los cuentos. Lo que se pretende conseguir a través de los cuentos es que las concepciones que algunos alumnos tienen sobre la enseñanza de la asignatura de conocimiento del medio cambien de manera positiva (Pérez y otros 2013).

Otro aspecto a mencionar sobre el valor de los cuentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que, por medio de imágenes, figuras y símbolos, los cuentos revelan experiencias internas que desencadenan emociones en quienes los leen. Esto influye directamente en el aprendizaje (Meves 1978). En otras palabras, el cuento permite que el estudiante obtenga aprendizajes que van a perdurar en el tiempo en cuanto están relacionados con una emoción o sentimiento.

La motivación, es un punto importante que tiene el cuento como recurso educativo. Martín (citado por Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca 2015: 1097) señala al respecto:

El cuento es un agente motivador que despierta gran interés en los niños y niñas, permitiéndoles convertir lo fantástico en real, identificar personajes, dar rienda suelta a su fantasía, a su imaginación y a su creatividad, además de suavizar tensiones y resolver conflictos.

Es fundamental que el docente aproveche la fuerza comunicativa de la narración de un cuento y la motivación que esto genera en los estudiantes:

La fuerza del cuento no reside tanto en los contenidos específicos, sean estos animales u otros objetos atractivos para la infancia, sino en su estructura narrativa. El cuento es, en realidad, una forma universal de dar sentido al mundo y a la experiencia humana. Algunos científicos se preguntan si la universalidad del cuento no refleja alguna característica fundamental del pensamiento de los niños, niñas y adultos de todas las épocas (Espinete 1995: párr. 5).

Esta actitud positiva que se origina en los estudiantes a través de este recurso, tiene un gran valor que puede ser utilizado por el docente para despertar el interés hacia su área de estudio. De esta manera, los estudiantes podrán percibir que hay otros caminos frente a la enseñanza memorística.

Los cuentos tienen una dinámica diferente a los procesos discursivos o puramente intelectuales. Esto hace que sean más accesibles y puedan ser comprendidos con mayor facilidad por los alumnos debido a que conectan inmediatamente con la zona afectiva (Meves, 1978).

Dentro de los beneficios de utilizar el cuento en el aula se pueden señalar que: constituye un recurso motivador que sirve de apoyo a las unidades didácticas, favorece la creatividad, contribuye a formar hábitos de concentración y atención; puede ser un punto de partida para otras actividades. Asimismo, los cuentos permiten la transmisión de valores y conceptos morales (Romero 2015: 203).

En este proceso educativo, la familia juega un papel fundamental en la formación del niño y adolescente. Es el primer lugar donde se aprende a convivir. Es en la familia, en donde se transmiten los valores, la fe y los hábitos. En donde se aprende a interactuar con los demás, hacer uso de la libertad y se forma la conciencia moral que ayuda a juzgar y discernir entre lo que es bueno y malo. Por ello, la función que ejerce es vital para el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Sin embargo, en la actualidad, la escuela ya no solo coopera con esta función, sino que, en algunos casos, debido a las circunstancias particulares, la reemplaza. El colegio es el espacio en donde el estudiante recibe una formación integral; no solo en cuanto al aspecto académico sino también el ético y la moral.

Los cuentos, la palabra hecha historia, eso que últimamente sólo servía para dormir a los niños, se está recuperando para despertarlos, a ellos y a los adultos; despertarlos a la tolerancia, porque presentan otros mundos, otros pueblos,

que también lloran y ríen, como nosotros (Herreros 1997: 8).

Egan (citado por Espinet 1995) describe la estructura narrativa del cuento de la siguiente manera:

- Tiene un principio concreto. Sitúa a los personajes en un contexto determinado (espacio y tiempo).
- Conflicto o problema (por lo general, ponen en juego valores acompañados de emociones que le otorgan importancia).
- Solución del conflicto o problema.

De acuerdo al mencionado, la narración y lectura de cuentos, permite que el profesor conozca la manera de razonar y construir argumentos de los estudiantes frente a las situaciones hipotéticas y dar posibles alternativas de solución. Esto puede ser aprovechado por ellos para potenciar el pensamiento crítico; para realizar debates y diálogos dirigidos que ayuden a los estudiantes a proponer posibles soluciones frente a los conflictos planteados en los cuentos. Además, que permite que el estudiante exprese su mundo interior.

En adición a ello, el cuento favorece la comprensión lectora, vocabulario, expresión oral y escrita, procesamiento semántico y sintáctico, y hábitos de lectura.

Otro aspecto que favorece el aprendizaje en los estudiantes es que, en la actualidad, los cuentos para niños vienen con ilustraciones que despiertan la imaginación. Ellos pueden detenerse a contemplarlas y a partir de ello, crear sus propias historias (Meves 1978). Es decir, el docente puede ir haciendo interrupciones durante la lectura para que los estudiantes manifiesten sus hipótesis o posibles desenlaces frente a los conflictos expuestos por el texto. O a través de preguntas, evaluar qué harían ellos en situaciones similares, cómo actuarían frente a un problema parecido. Todo ello favorece la reflexión y el

pensamiento resolutivo. Al respecto, Marín-Díaz y Sánchez-Cuenca (2015: 1097) mencionan: “al identificarse con los sujetos protagonistas de los cuentos, los niños y niñas están mejor dotados, también, para comprender sus propias dificultades y poder considerar confiadamente en la idea de que un día llegarán a superarlas”. El cuento es un recurso motivador que puede inspirar al estudiante a superar conflictos.

En conclusión, el valor del cuento como recurso didáctico radica en que:

- Beneficia la interrelación maestro-alumno y entre los alumnos.
- Puede ser utilizado de manera interdisciplinar.

- Es un recurso que genera motivación en los estudiantes.
- Favorece la transmisión de valores, la reflexión ética y valoración moral.
- Es una herramienta divertida y entretenida que ayuda a los estudiantes a trabajar la imaginación, fantasía y creatividad.
- Conecta ámbitos cognitivo-afectivo lo que favorece a que los aprendizajes perduren en el tiempo.
- Ayuda a desarrollar el pensamiento resolutivo frente a un conflicto determinado.
- Contribuye a generar hábitos de lectura.

REFERENCIAS

- Egan, K. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. *Praxis educativa*, 16(14), 12-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865002.pdf>
- Espinet, M. (1995). El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 44. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/044-juego-tradicional-y-educacion-fisica-participacion-en-la-comunidad-educativa/el-papel-de-los-cuentos-como-medio-de-aprendizaje-de-las-ciencias-en-la-educacion-infantil>
- Gonzalez, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*, 25(1), 11-29.
- Marín-Díaz, V. y Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1093-1106. doi:10.11600/1692715x.13238190514
- Meves, C. (1978). *Los cuentos en la educación de los niños*. Santander, España: Sal Terrae.
- Pérez, D.; Pérez, A., y Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de investigación. Editada por Área de Innovación y Desarrollo*, SL, 1-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817922.pdf>
- Romero, L. (2015). El cuento como recurso educativo en las aulas de Educación Infantil. *Publicaciones didácticas*, 66, 202-204. Recuperado de: <http://publicacionesdidacticas.com>
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española. (23º ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Vera, C. y Soto, C. (2014). El cuento, una ventana hacia el aprendizaje. En Nortes, R., y Alonso, J. (Eds.). *Investigación Educativa en Educación Primaria* (137-149). Recuperado de: http://scholar.google.es/scholar_url?hl=es&q=http://libros.um.es/editum/catalog/download/1151/1821/1421-1%23page%3D147&sa=X&scisig=AAGBfm1Zo9wDpay7QmCXw8VnU3ovikbiQQ&oi=scholaralrt

ALTAS HABILIDADES MATEMÁTICAS: NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TALENTO

HIGHER MATH SKILLS: TALENTED CHILDREN AND TEENAGERS

Jennifer Yucra Camposano

RESUMEN

En el presente artículo se hace referencia al talento: especificando definiciones, modelos explicativos e identificación del mismo. Posteriormente, se centra en el talento matemático: como es conceptualizado, la utilidad que tiene su identificación en las instituciones educativas, la importancia del conocimiento de los docentes de la diversidad de estudiantes que presenta en el aula, para luego de ello apoyar generando un ambiente de verdadera inclusión educativa, considerando la individualidad de cada estudiante.

PALABRAS CLAVE

Diversidad, talento, matemáticas, habilidad, docente.

ABSTRACT

This article refers to talent: specifying definitions, explanatory models and identification of the same. Subsequently, it focuses on mathematical talent: how it is conceptualized, the usefulness of its identification in educational institutions, the importance of teachers' knowledge of the diversity of students presented in the classroom, and then support creating an environment of true educational inclusion, considering the individuality of each student.

KEYWORDS

Diversity, talent, math, skill, teacher.

INTRODUCCIÓN

Cuando se considera el término *inclusión* se hace referencia al proceso óptimo que coadyuve a crear actitudes positivas ante la diversidad, transformando cualquier tipo de barrera que dificulte integrar una respuesta educativa idónea y eficaz para todos. Sin embargo, se hace visible como aún existen sistemas educativos que siguen dando respuestas homogéneas a personas con necesidades heterogéneas, es decir, han permitido que aquellas personas con capacidades, tanto inferiores como superiores, sean *excluidas* del ámbito educativo.

Así también, autores como Freeman (2015), señalan que aún prevalecen políticas educativas que no han estado a la altura de las necesidades educativas específicas para las características individuales de la diversidad de estudiantes, evidenciando así una escasa y/o nula atención especializada.

Según la UNESCO, la escuela debe dar respuesta a las necesidades individuales y grupales de los sujetos respetando sus características, pero que al mismo tiempo permita adaptarla a la sociedad en la que se desarrollan; es decir, que sea una escuela en la que se responda a la diversidad característica de los grupos humanos (Canché y Simón 2010).

Alta habilidad: el talento

En principio, es importante realizar la distinción entre el talento y la sobre o superdotación, para ello se toma en cuenta el concepto de talento que señala la UNESCO (2009), la cual especifica que el talento o los talentos son capacidades excepcionales en un ámbito específico, mientras que la superdotación afecta a varios ámbitos o áreas; esto dilucida con claridad, la diferenciación entre estos términos.

Entonces ¿cómo podría definirse el *talento*? ciertamente, el término es muy complejo y, no obstante, la relevancia de identificar o indagar el talento como la base para su posterior desarrollo, reconocerlo no resulta una actividad sencilla, pues como se hará referencia posteriormente, durante su desarrollo histórico, el talento ha sido erróneamente igualado con la inteligencia y hasta ha llegado a confundirse con términos distantes como la superdotación y la creatividad (Canché y Simón 2010).

Las primeras referencias al término de talento en el ámbito de la psicología y de la educación se originaron a partir de la revisión de los trabajos en torno a la superdotación publicados por el psicólogo Lewis Terman en 1925 (Tourón y Reyero 2003; citado por Canché y Simón 2010; Gómez, Avendaño y Lozano 2013). Luego de ello, De Haan y Havinghurst en el año 1957 se declararon en contra de los planteamientos de Terman sobre la inteligencia y la superdotación, o inteligencia superior, como cualidades generales, únicas y de origen hereditario y, se presentó como alternativa una propuesta de seis dominios de excelencia en los cuales los niños podían mostrar un talento inusual: habilidad intelectual, pensamiento creativo, habilidad científica, liderazgo social, estrategias mecánicas y talento para las artes finas (Gómez, Avendaño y Lozano 2013).

Posteriormente, en el Informe Marland se define a los niños superdotados y talentosos como personas que poseen habilidades por encima de la media, cuyo rendimiento y logros

resultan de elevada cualificación y se expresan en un área o áreas determinadas (Marland 1971, 1972; citado por Ziegler y Phillipson 2012). Así también, en el Informe Marland se distingue entre rendimiento manifiesto y capacidad potencial, a la vez que se definen como áreas sobresalientes o tipos de talento: la capacidad intelectual general, la aptitud académica específica, el pensamiento creativo o productivo, la capacidad de liderazgo, las artes visuales o manipulativas y la capacidad psicomotora (Tourón y Reyero 2003; citado por Gómez, Avendaño y Lozano 2013).

Por su parte, Heller (1989; citado por Ziegler y Heller 2000) considera el talento como el potencial de un individuo para mostrar excelentes desempeños en diversas áreas teóricas y prácticas, a partir de la interacción entre sus capacidades intelectuales, su interés manifiesto y las condiciones socio culturales dadas.

Gardner en el año 1995, categoriza el talento como una competencia, puesto que implica no solo la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad, sino, además, determinar la manera adecuada para lograr dichos objetivos (Gómez, Avendaño y Lozano 2013).

El talento se refiere a una destreza excepcional y específica, también situada en el 10% superior de la población, pero adquirida sistemáticamente como producto de la práctica. Al respecto Ziegler y Phillipson (2012), señalan que las perspectivas contemporáneas en torno a la explicación de la superdotación y el talento comparten tres factores comunes: las habilidades cognitivas y prácticas desarrolladas en niveles superlativos, los factores internos de orden no cognitivo, como la motivación o las creencias, y factores externos como el entorno familiar y el clima escolar, factores que desde una concepción sistémica se concretan en cuatro componentes: repertorio de acción, objetivos o metas, ambiente y espacio de acción subjetiva (Gagné 2004; citado por García 2016).

Por otro lado, se puede definir el talento como el desempeño destacado de una persona en una actividad específica relacionada con los objetos, las personas, las ideas o las artes, que es resultante del estudio y la práctica constantes y persistentes y, que se caracteriza por el interés manifiesto, el elevado autocontrol y la pasión que experimenta quien ejerce la actividad al hacerlo, así como por la importancia y pertinencia de ésta para el contexto sociocultural en el que se desenvuelve (García 2016).

Así también, como existen diversas definiciones del talento, existen varios enfoques, teorías y/o modelos explicativos acerca del talento, sin que se dé preponderancia necesariamente a uno solo de éstos. Tal es la diversidad de *modelos*, que Ziegler y Heller (2000) los subdividen en cuatro: *modelos de capacidades*, también denominados innatistas o genéticos, los cuales están orientados a rasgos y a la medición de aptitudes asociadas, en los que se asume el talento como un don innato; *modelos orientados al desempeño* o rendimiento, opuestos a los primeros, proponen que en el talento se combinan factores como la destreza práctica específica, indicador más importante, la creatividad, la dedicación y disciplina; una tercera perspectiva, corresponde a los denominados *modelos cognitivos*, los cuales no se centran en el resultado, sino en la complejidad de los procesos u operaciones mentales involucrados en su alcance, como el pensamiento y la memoria; por último, se encuentran los *modelos socio culturales o sistémicos*, los cuales están centrados en las condiciones del medio que favorecen el desarrollo del talento.

Ya se hizo referencia a las definiciones y modelos explicativos del talento, pero ¿cómo se realiza la *identificación* del mismo? La medición del talento se comenzó a desarrollar en 1960, cuando el psicólogo Julian Stanley tomó a un niño con elevadas habilidades matemáticas, a quien decidió aplicarle la prueba matemática de los test de admisión a la Universidad John Hopkins, denominada Scholastic Assessment Test [SAT], encontrando que su rendimiento en esta área estaba muy por encima de lo

esperado para su grado y edad. A partir de esta experiencia, decidió adaptar la prueba para aplicarla como prueba de diagnóstico de habilidades avanzadas en matemáticas. En vista del éxito de la prueba y la demanda de pruebas similares para evaluar otras áreas, el equipo académico de la Universidad decidió extender el programa, creando pruebas similares para las áreas de habilidad verbal (Stanley 1978; McClain y Durden 1980; citado por Lee, Matthews y Olszewski 2008).

Aunque tradicionalmente se recurrió a la aplicación de pruebas clásicas de inteligencia general o de aptitudes para identificar y medir el talento, ésta no parece ser la manera más efectiva de hacerlo, pues como lo plantea Sternberg en 1996, la aplicación de pruebas a niños debe ser más amplia, con el fin de asegurar que no se desperdicie ningún talento y se pueda proporcionar a cada niño la educación que mejor se adapte a sus orientaciones y al campo en el que más se destaca, y así, estimularlo a desarrollar su mayor potencial (Gómez, Avendaño y Lozano 2013).

Talento matemático

Para el caso específico del talento matemático, de acuerdo con Benavides y Maz-Machado (2012: 177; citado por Acosta y Alsina 2017), éste “no es sólo la habilidad para resolver ejercicios, sino que implica otras habilidades matemáticas tales como comprender, razonar, relacionar, aplicar, abstraer de una manera significativamente mejor que la media de los otros alumnos”.

Entonces, las matemáticas deberían ser utilizadas como una herramienta más para atender a la diversidad en las aulas, sobre todo cuando nos encontramos con estudiantes con altas capacidades. Si nos centramos en la capacidad superior matemática, se dice que un estudiante posee talento matemático cuando presenta una capacidad excepcional para las matemáticas, considerándose como un talento simple, o múltiple, si aparece asociado con otros (García 2016).

En ocasiones, este talento puede pasar desapercibido, confundiendo con un elevado, medio, o bajo rendimiento. Esto provoca desatención, al no ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus potencialidades y, por el contrario, al pasar al estado de aburrimiento, frustración y desinterés, situación que podrá conducir, en algunos casos, a tener fracaso escolar (García 2014; 2016). Los estudiantes con talento matemático muestran desde el inicio de su escolaridad una intensa actividad y un elevado interés hacia los aprendizajes matemáticos, mostrándose curiosos y persistentes hacia este campo. Su excelente rapidez en la captación de conceptos matemáticos complejos, les permitirá avanzar progresivamente hacia aprendizajes cada vez más abstractos.

Es innegable la importancia de las matemáticas en el campo de las ciencias. Por ello, es necesario fortalecer los mecanismos de identificación de los niños con talento matemático para ayudarles a desarrollar, encaminar y optimizar su talento para su desarrollo integral y beneficio de la ciencia y la sociedad en general. Los educadores no pueden ayudar a los alumnos con talento matemático a desarrollar su potencial intelectual si no conocen las características y las necesidades de los estudiantes (Valadez, Betancourt y Zavala 2006). De allí la importancia de la formación de docentes dedicados a la atención de niños y adolescentes con talento matemático, resaltando que los docentes deben adquirir destrezas y competencias en relación con este talento específico, así como las posibles dificultades de aprendizaje que pueda presentar esta población en las diferentes áreas de enseñanza (Castro 2004).

Partiendo entonces de la *identificación del talento matemático*, el cual en el ámbito educativo permite realizar un diagnóstico de las capacidades de los estudiantes y, de esta forma los docentes pueden ofrecerles estrategias y alternativas curriculares apropiadas que les permitan no sólo desarrollarlo sino que puedan aplicarlo a otros ámbitos de la sociedad, es importante el conocer cuáles y cuántos de los estudiantes de una institución

educativa poseen talento matemático, lo cual conlleva a realizar una serie de intervenciones de enriquecimiento cognitivo, de tal forma que el ritmo de trabajo escolar vaya al mismo ritmo y nivel de estos estudiantes (Benavides y Maz-Machado 2012). Para los propios estudiantes con talento es positivo conocer cuáles son sus capacidades matemáticas y, por tanto, podrán fijar sus metas de forma acorde a su talento.

La sociedad se beneficia porque, de una parte, las instituciones educativas pueden orientar a estos alumnos con talento matemático para que opten posteriormente hacia determinadas carreras universitarias en las que puedan extraer el máximo provecho a dicho talento. De otra parte, personas con talento matemático pueden prestar un gran servicio porque cuentan con la capacidad para plantear soluciones nuevas o alternativas a determinados problemas, debido a una mayor capacidad de razonamiento, de análisis formal y abstracción respecto a los demás individuos (Benavides y Maz-Machado 2012).

En cuanto a las investigaciones realizadas en relación al talento, es común hallar que los sujetos talentosos pueden o no desarrollar sus talentos específicos, dependiendo de una multiplicidad de factores como son: sistema educativo, organización curricular, escasa o falta total de atención a la diversidad, la motivación en el aula de clase, contexto familiar y cultural en el cual vive, entre otros factores (Valadez, Betancourt y Zavala 2006).

Es por ello que los docentes, al jugar un papel de mucha importancia en la identificación de altas capacidades en matemáticas en sus estudiantes dentro del salón de clase, han sido tema de varias investigaciones. Algunos autores aseguran que existe evidencia innegable de que los varones reciben más atención de los profesores y mayor calidad de instrucción que las mujeres (Bueno 2006; Mingo 2006; Lee, Sriraman 2010; citado por Farfán y Simón 2017). El docente es, después de todo, uno de los actores principales al seno de la institución escolar que reproduce las normas de género que rigen la vida en sociedad.

Acosta y Alsina (2017), también hacen hincapié que el docente desempeña funciones clave en la atención a los estudiantes con más capacidad. Entre ellas está seleccionar tareas de dificultad apropiadas para el nivel de los estudiantes, tal como lo señalaron Henningsen y Stein en el año 1997. Si es necesario, el docente tiene que moderar la dificultad de las tareas para determinados estudiantes debido a que la misma tarea puede no ser de valor equivalente para la diversidad de estudiantes presentes en el aula. También debe facilitar la cognición de alto nivel, para ello, el maestro tiene que “de manera proactiva y consistente dar apoyo a la actividad cognoscitiva de los estudiantes, sin reducir la complejidad y la demanda cognitiva de la tarea” (Henningsen y Stein 1997: 546, citado por Acosta y Alsina 2017).

El docente puede proporcionar extrínseca e intrínsecamente apoyo a los estudiantes mediante la participación en la práctica del aprendizaje cognitivo, que es un conjunto de estrategias de enseñanza para el desarrollo de conocimientos en ámbitos como las matemáticas (Collins, Brown y Newman, 1989; citado por Acosta y Alsina 2017). Cuando los docentes plantean actividades en un aula en la que aprenden juntos estudiantes con diferentes capacidades, deben ser conscientes de que será un reto para algunos de ellos, pero puede que no lo sea para otros. Para cumplir las expectativas de que las actividades supongan un reto para la diversidad de estudiantes en el aula, pueden optar por plantear tareas que sean adaptativas y que puedan reformularse con distintos niveles de dificultad. La reformulación de problemas es una destreza profesional que deberían adquirir docentes en general y los docentes de matemáticas.

De esta manera, desde una perspectiva educativa, para estos alumnos sería aconsejable la ampliación de tareas y contenidos matemáticos con distintos niveles de dificultad, que lleven a una respuesta educativa lo más ajustada posible (Castro, Ruíz y Castro-Rodríguez 2015).

Según García (2016), la intervención específica en niños y adolescentes con talento incluiría

contenidos de otras competencias, con la finalidad de favorecer un desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo a sus potencialidades, e incluyendo la búsqueda de una igualdad de oportunidades real entre todos los alumnos. En esta tarea, los docentes deberán ser conscientes que a veces aparecen problemas de rendimiento, no debidos a una deficiente actitud por parte de los estudiantes, sino más bien a un problema de “aptitud”, es decir, a un desnivel en sus capacidades o discrepancia, entre lo que hace y lo que podría ser capaz de hacer, cualquiera sea su sexo.

Entonces es imprescindible que los docentes aprovechen las capacidades de estos niños y adolescentes para poner a su alcance retos que vayan mucho más allá de los contenidos y competencias que engloba el currículo (Castro, Ruiz-Hidalgo y Castro-Rodríguez, 2015; citado por Acosta y Alsina 2017).

La intervención para el talento matemático debería centrarse en la ampliación de tareas y contenidos de tipo cuantitativo. Parte fundamental es que los padres tengan en cuenta que, además de las actividades de carácter matemático, deben ofrecer experiencias que incluyan diferentes áreas o dominios (Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando y Badía 2010) para el desarrollo integral de estos niños y adolescentes con talento.

CONCLUSIONES

Inicialmente, hay que considerar que, en la actual sociedad del conocimiento, el capital humano constituye la base social, económica y cultural de desarrollo de un país. Debido a ello, los sistemas educativos de los países deberán favorecer una educación más equitativa, que promueva y dé la oportunidad a todos los estudiantes de demostrar sus potencialidades, otorgando un papel protagonista a aquellos estudiantes que cuentan con un talento superior (Hernández y Gutiérrez 2014, Jiménez 2014).

Considerando que el grupo de estudiantes con altas habilidades es un grupo heterogéneo con características y necesidades educativas

específicas (Prieto y Castejón 2000, citado por Ferrándiz et al 2010); es muy importante considerar que estos estudiantes exigen un estudio diferenciado de su configuración cognitiva y emocional (Prieto y Ferrando 2008, citado por Ferrándiz et al 2010). Asimismo, ellos demandan diferentes alternativas de respuestas educativas para atender su diversidad.

Finalmente, es importante recalcar que, en la realidad del Perú, una respuesta al talento en los estudiantes es la propuesta de atención de niños con facultades talentosas sobresalientes en el marco de un programa Estatal Peruano. El Programa de

Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes (PAENFTS), la cual es una institución educativa que brinda servicios especializados y complementarios a las escuelas regulares, orientada a la identificación y atención de niños talentosos y/o sobresalientes. Su labor se basa en la aplicación de programas de enriquecimiento extracurriculares que tienen la finalidad de desarrollar el potencial de esta población de alumnos. Sin embargo, hay un camino largo por recorrer dentro de la inclusión educativa en niños con altas habilidades, camino el cual se irá desarrollando mientras mostremos interés por la diversidad de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- Acosta, Y. y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Revista Didáctica de las Matemáticas* 94, 72-92.
- Benavides, M. y Maz-Machado, A. (octubre 2012). ¿Qué deben conocer los profesores y padres sobre el talento matemático? *IX Congreso Iberoamericano Superdotación, Talento y Creatividad*. Buenos Aires, Argentina.
- Canché E. y Simón, M. (2010). El talento especial de los niños en matemáticas: un estudio cualitativo. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 22, 297-305.
- Castro, E.; Ruíz, J. y Castro-Rodríguez, E. (2015). Retos, profesores y alumnos con talento matemático. *Aula*, 21, 85-104.
- Farfán, R. y Simón, M. (2017). Género y matemáticas: una investigación con niñas y niños talento. *Acta Scientiae*, 19 (3), 427-446.
- Ferrándiz, C.; Prieto, M.; Fernández, M.; Soto, G.; Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 63-74.
- Freeman J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255-278.
- García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, R. (2016). Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático. *Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro*, 24(90), 5-29.
- Gómez, M.; Avendaño, B. & Lozano, M. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una prueba para evaluar talento en estudiantes de trece a dieciséis años. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(2), 61-88.
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Jiménez, C. (2014). *El desarrollo del talento: educación y alta capacidad: lección inaugural*. Madrid: UNED.
- Lee, S.; Matthews, M. S. & Olszewski, P. (2008). A national picture of talent search and talent search educational. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 55.
- Prieto, M. y Castejón, J. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Valadez, M.; Betancourt, J. y Zavala, M. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. (2 ed.). México: Manual Moderno.
- Ziegler, A. & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness and Talent from a Meta-Theoretical Perspective. En K. A. Heller, F. J. Möinks, R. J. Sternberg, R., & R. F. Subotnik (Eds.). *The international handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon.
- Ziegler, A. & Phillipson, S. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30. doi: 10.1080/13598139.2012.679085

EL JUEGO: INICIOS E IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN

THE GAME: BEGINNINGS AND IMPORTANCE IN EDUCATION

Maribell Karen Vergara Silva

RESUMEN

El presente artículo muestra algunos puntos que trascienden el juego dentro de la educación, tratando de precisar sus puntos de inicio, como este influye en las diversas actividades de la vida cotidiana y a nivel educativo como cumple un rol fundamental en los inicios de la educación infantil.

PALABRAS CLAVE

Juego, trabajo, juego protagonizado, educación, capacidad afectiva.

ABSTRACT

This article shows some points that transcend to games within education, trying to specify their starting points, how they influence different activities of daily life, and at an educational level, how they play a fundamental role in the early childhood education.

KEYWORDS

Game, work, play starring, education, affective capacity.

El juego es considerado dentro del mundo educativo como una herramienta fundamental para el establecimiento de un aprendizaje óptimo en el niño desde los primeros años que asiste a la escuela.

Dentro de la educación las maestras deben de recurrir a la creatividad para lograr que el niño preste la atención adecuada y el interés por experimentar cuando interacciona con sus compañeros y maestras.

EL JUEGO Y LA HISTORIA

A pesar de las investigaciones que han tratado de concebir los antropólogos, filósofos, psicólogos respecto al punto inicial de juego en la historia, concluyen que es difícil de precisar, pero si concuerdan en que uno de los orígenes históricos del juego se ve relacionado con la educación que han recibido; en el caso de poblaciones de bajo nivel cultural, se une la actividad laboral.

Ese factor formativo que reciben los niños estará estrechamente ligado con la incorporación temprana al trabajo útil, donde el niño desarrolla facilidad de adaptarse a cualquier actividad que esté a su alcance por aprender.

Según la psicología soviética, los inicios del juego están relacionados con las estrategias que se planteaban en las guerras y que a través de la historia se han visto relacionadas con las actividades propias que ejercen los niños en actividades rutinarias dentro del campo como mediante la siembra y el manejo del ganado.

M. Mead considera que en el juego protagónico “los niños de seis años construyen a veces casitas de palo y juegan como si se dedicaran a los quehaceres domésticos” (Elkonin 1980: 64).

Elkonin, D. (1980), menciona que el origen histórico del juego protagonizado y de la asimilación de sus formas guarda una importancia para las críticas de las concepciones biologizantes del juego infantil, aduciendo que el hecho se basa en que el juego es de origen social.

EL JUEGO Y EL TRABAJO

El juego es considerado un proceso que requiere una energía no solo por parte del niño sino de los padres que se forman en la tolerancia, paciencia y seguimiento de reglas.

Según Elkonin (1980), manifiesta que cuando el niño se encuentra en condiciones del medio ambiente favorables y con disposición de materiales y estímulos, representan un ejemplo de la actividad de los adultos a cierto grado que sean accesibles a su entendimiento.

Consideran que las escuelas en las áreas del arte, ciencias y robótica requieren de una rama importante de los trabajos manuales creativos, que cuando lo llevan a la práctica, creen que es un juego que a largo plazo ayudará al manejo de la influencia de los compañeros y a trabajar en equipo.

El juguete es un recurso sólido que representa la satisfacción de las fantasías como protagonizar algún personaje producto de los medios de comunicación o de su imaginación.

IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El juego representa un aspecto esencial en el desarrollo del infante, en cuanto está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad, de la motricidad y de la socialización del niño. En el nivel inicial, el juego debe ocupar el principal recurso y constituir el eje organizador de toda actividad educadora, es ahí donde reside la importancia del juego en la niñez.

El juego es como un ejercicio para la vida y tiene como objeto el libre desarrollo de los instintos heredados todavía sin formar, el juego resulta así un agente natural educativo. El niño mediante el juego se desarrolla y trabaja sus potencias virtuales que afloran a la superficie de su ser, las asimila y las desarrolla.

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

Podemos contextualizar la conducta de un niño como juego. Hemos destacado los siguientes:

- ✓ **El juego es una actividad que proporciona placer y diversión**, se juega para distraerse y divertirse no por obligación o para conseguir objetivos.
- ✓ **El juego no responde a una finalidad externa**, se juega por jugar y no está sometido a exigencias o intereses ajenos. Esta ausencia de exigencias externas implica cierta liberación del temor.
- ✓ **El juego siempre tiene una característica de inmediatez**, el infante juega el aquí y ahora, y no se plantea objetivos lejanos, le interesa más la conducta que los resultados.
- ✓ **El juego deja un amplio espacio**, a libre iniciativa y libertad de los participantes.

Son los mismos niños los que se imponen límites y reglas o se establecen normas claras que enmarcan la actividad lúdica.

- ✓ **El juego se caracteriza por la simulación**, por el quehacer, por su fantasía y por los deseos de que pueden hacerlo realidad. En el juego adaptamos nuestro mundo exterior para adaptarlo a nuestras necesidades.

El juego proporciona beneficios indudables en el desarrollo y crecimiento del infante, ya que a través de este explora su entorno, a las personas y los objetos que le rodean, aprende a coordinar sus acciones con otras personas y aprende a planificar un objetivo.

Vigotsky, (citado por Santrock, J. 2014), el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño de forma que mientras está jugando está siempre por encima de su edad real. El juego contiene en sí mismo una serie de conductas que representan diversas tendencias evolutivas y, por este motivo, es una fuente muy importante de desarrollo.

El juego proporciona beneficios en el desarrollo y el crecimiento de los pequeños. Favorece las

capacidades afectivas y emocionales, ya que a través del juego simbólico con materiales diversos los niños reviven o imaginan situaciones de la vida real. En el juego los niños pueden probar y experimentar conductas y comportamientos, y pueden vivir o ver los efectos que ellas mismas pueden provocar.

La actividad lúdica como estrategia de enseñanza en el nivel inicial, es motivador y significativo para el niño ya que fomenta el desarrollo y crecimiento personal. Para que el juego realmente sea un motor de desarrollo es importante que se haga de manera social con otros pares para así generar una mejor socialización.

El juego proporciona beneficios indudables en el desarrollo y en el crecimiento del niño, explorando las personas y objetos que le rodean, aprendiendo a planificar y los medios que necesita para cumplir un objetivo. Cabe destacar que es un tema de vital importancia en relación a la educación preescolar, ya que por medio del juego se desarrollan diversos aspectos en la población infantil, tales como: la socialización, el aprendizaje, los nuevos conocimientos, la madurez, entre otros.

REFERENCIAS

- Elkonin D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Libros.
- Precoly O. y Monchamp E. (1986). *El juego educativo*. Madrid: Morata.
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- Sevillano, M. (2011). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. España: Uned Pearson.
- Zapata, O. (2006). *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México: Editorial Pax.

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA ADQUISICIÓN DE LA NOCIÓN DE NÚMERO NATURAL

IMPORTANCE OF THE GAME IN NATURAL NUMBRE-CONCEPT ACQUISITION

Patricia Hernández García
Laura Ester Álvarez Castro

“Jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito
de mundo y manipularlo”
Fran cesco Tonucci

RESUMEN

El juego es una función natural y espontánea que es indispensable para que el niño se desarrolle con normalidad. Por su valor afectivo y creativo, puede ser aprovechado en la rehabilitación de algunas dificultades específicas del aprendizaje.

No en vano, y pese a los numerosos cambios que fue sufriendo la sociedad, el juego se mantuvo debido a que el mismo responde a necesidades básicas del ser humano.

Es la práctica misma la que nos demuestra que, tanto en el ámbito clínico como en el pedagógico, el placer o displacer juega un papel fundamental en el aprendizaje.

La motivación del niño para aprender es, sin duda, fundamental. Porque, para aprender, es necesaria la presencia del deseo.

PALABRAS CLAVE

Juego, enseñanza, aprendizaje, motivación, números.

ABSTRACT

Games are a natural and spontaneous function that is essential for the normal development of the child. Because of their affective and creative value, they can be used in the rehabilitation of some specific learning difficulties.

Not in vain, and in spite of the numerous changes that the society has been suffering, games have prevailed as they respond to the basic needs of the human being.

It is practice itself that shows us that, both in the clinical and teaching aspects, enjoyment or the lack of it play a key role in learning.

Child motivation to learn is, undoubtedly, fundamental. Because, in order to learn, the presence of desire is necessary.

KEYWORDS

Game, teaching, learning, motivation, numbers.

Los niños, en general, juegan porque sienten placer y es este placer el que los lleva a involucrarse profundamente. Al utilizar el juego como herramienta de intervención ponemos a nuestro favor este deseo y este placer: el niño se involucra en los aprendizajes, porque está divirtiéndose.

A su vez, al jugar el niño necesita activar funciones ejecutivas, las cuales suponen el planteo de metas, su implementación, su control y la posibilidad de realizar cambios en la conducta durante el curso de una acción. Cada uno de estos pasos involucra procesos atencionales, mnésicos y otros vinculados a la organización, la anticipación y la planificación.

Integrando los aportes recibidos desde la psicopedagogía y de la neuropsicología y basándonos en los caminos que el niño debe seguir para poder construir la noción de número, podemos pensar en juegos que lo involucren. Sin duda los juegos de pantallas, son un medio sumamente atractivo para los niños del S. XXI, por lo cual es una herramienta muy rica al momento de despertar el interés y el deseo de jugar. Es a través de los mismos que podemos incorporar los pasos necesarios para la adquisición de este conocimiento. Un ejemplo de esto es el juego Piracálculo que se presentó en el marco del “Plan Ceibal” de la República Oriental del Uruguay.

En las diferentes pantallas se buscó que el niño fuera aprendiendo y memorizando la cadena numérica hasta el 10. Comparando colecciones, analizando las colecciones como sumas de sus partes. Trabajando la noción de correspondencia biunívoca, asociando cantidades a símbolos semi-convencionales como las constelaciones del dado, y convencionales como el número. Así como aprender e incorporar la noción de cantidad y construir colecciones de diez elementos.

Con una mirada Vigostkiana, se creó también un juego de mesa, que además de trabajar la noción de número apunta a la interacción entre pares, para promover el intercambio de saberes.

El objetivo principal de los mismos, es ayudar al niño a construir la noción de número, dificultad que se encuentra en la base de la discalculia.

La discalculia es una dificultad específica en el aprendizaje. Algunos autores hablan de retardo y /o a alteraciones en el desarrollo de las habilidades aritméticas. Otros, lo refieren solamente a alteraciones en las habilidades para calcular.

A continuación, presentamos los detalles de cada uno de los juegos:

- **PIRACÁLCULO DIGITAL**

Descripción

El juego tiene cinco niveles a los que se accede de a uno por vez, debiendo ganar el nivel en el que se juega, para acceder al siguiente.

Historia y desarrollo

El juego narra una historia en forma de historieta que culminará en el mismo lugar donde comenzará el juego.

Tendremos como protagonista principal a un joven pirata llamado PI. Lo acompañará y apoyará en las tareas a desarrollar a lo largo del juego su fiel compañero FLO, un clásico loro bucanero. La misión será recuperar un tesoro

que les ha sido robado por el traicionero y codicioso pirata: OLIVERA.

- **1º NIVEL**

En este primer nivel, se busca reafirmar la cadena numérica, lo que es fundamental para la adquisición de la noción de número. Además de trabajar la correspondencia biunívoca, una llave para cada cerradura.

Desarrollo

El pirata OLIVERA captura a PI y luego de robarle el mapa que muestra donde está escondido el tesoro, lo encierra en su cueva y va por el botín.

El jugador debe liberar a PI y para ello usará a FLO, que hasta el momento permanecía escondido bajo el sombrero de pirata de PI.

El jugador deberá guiar a FLO desde la “celda” donde está encerrado PI hasta las llaves que están colgadas en un llavero a algunos metros.

Son diez llaves numeradas del 1 al 10 que deberán abrir, respetando dicho orden numérico, las diez cerraduras de la “celda”.

Si se equivoca en la llave numerada elegida se advertirá al jugador: ¡ERROR! Esto se hará mediante audio y gráficos.

Cuando completa, de manera correcta, el traslado de llaves se muestra en pantalla un gran 10 tintineando. Primer plano de PI contando hasta diez con los dedos. Se apoya con audio.

Se abre la puerta y PI puede salir.

Luego de haber conseguido dos o tres llaves, el guardián que está dormido ronca y las ‘zz’ tapan algunos números, por lo cual deben explotarlas para lograr verlos, esto crea una nueva dificultad y hace que el juego sea más atrayente.

Una vez que ha conseguido todas las llaves, el jugador accede al próximo nivel.



• 2º NIVEL

Nuevamente se busca que el niño reafirme la cadena numérica, presentándole la propuesta de una manera diferente.

PI y FLO salen de la cueva del pirata OLIVERA. Al salir se dan cuenta que estaban prisioneros en una cueva rocosa a varios metros de profundidad, así que deberán salir recorriendo un laberinto ascendente, saltando de roca en roca de acuerdo a unos carteles que estarán numerados del 1 al 10.

Si no respetan el orden de la cadena numérica (1 al 10) no podrán recorrer el laberinto.

Cuando consiguen recorrer el laberinto vertical, llegan a la superficie. Festejan.

El jugador accede al próximo nivel.



• 3º NIVEL

En este nivel aparece por primera vez la cantidad en relación con el número. Al número 1 le corresponde 1 barril, etc.

Luego de escapar del laberinto se dirigen al puerto donde deben “subir de polizontes” a algún barco y así llegar hasta la isla del tesoro antes que el pirata OLIVERA.

Para subir a alguno de esos enormes barcos deberán trasladar y apilar cajones en forma escalonada.

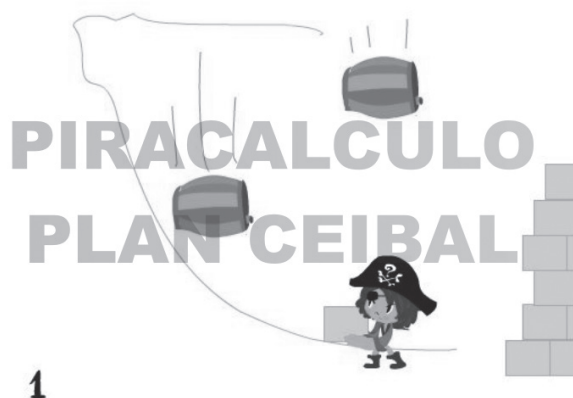
Un número desde el piso (interface) les indicará cuántos cajones deberá tener cada escalón. Por ejemplo:

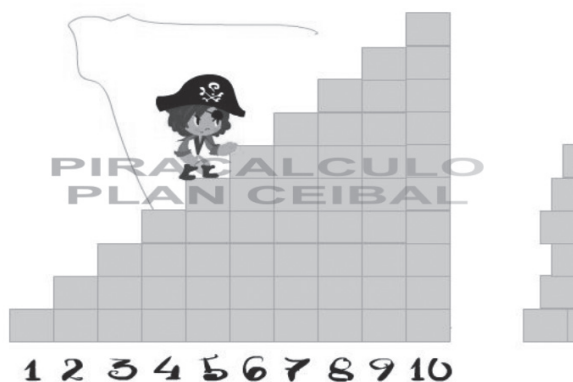
- Se ve en el piso el número 1. PI coloca 1 barril. Audio: “¡Muy bien, pusiste 1 barril, el número 1, corresponde a la cantidad de 1 barril, continúa!”
- Se ve en el piso el número 2. PI coloca 2 barriles, uno sobre otro. Audio: “¡Muy bien, pusiste 2 barriles, el número 2, corresponde a la cantidad de 2 barriles, continúa!”

Si se equivoca en la cantidad de cajones a apilar no podrá trepar, pero podrá amontonar cajones y autocorregirse.

Luego de apilar algunos cajones, los enemigos le tiran barriles que él debe esquivar.

Al construir el escalón N° 10, compuesto de 10 cajones, la “escalera” habrá alcanzado la altura suficiente para acceder al barco.





• 4º NIVEL

En este nivel se “trabaja nuevamente la noción de cantidad”

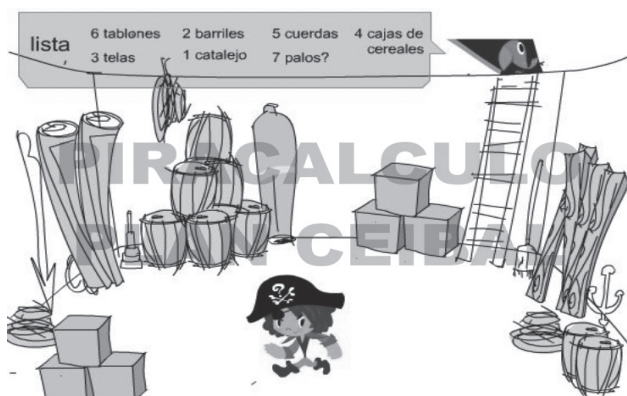
Al subir al barco son descubiertos y perseguidos. PI se refugia en una bodega mientras FLO se esconde en la cubierta del barco. PI descubre que la bodega está repleta de materiales y deciden construir una balsa para escapar y dirigirse a la isla.

FLO le dice que él es un experto armador de balsas y le pasa un papel con una lista de materiales que el jugador verá en pantalla. Estos se representan en forma de número y también audio, pero de manera desordenada, por ejemplo: 7 postes, 4 rollos de tela, 8 cuerdas, etc.

El jugador debería guiar a PI hasta encontrar los materiales solicitados por FLO.

Si PI recoge la cantidad correcta FLO se los acepta. Audio: “Muy bien, el número 8 del cartel indicaba que debías juntar 8 cuerdas”

Cuando haya completado los materiales FLO terminará la balsa y se harán al mar.



• 5º NIVEL

Al avanzar por la grilla, se busca que el jugador relacione nuevamente número y cantidad.

En este nivel el trabajo con dados es también importante, y el jugador va a tener la oportunidad de estar en contacto con dados de constelaciones y de número.

Al principio se jugará con un solo dado, más tarde aparecerá un dado con número y otro con la constelación equivalente.

Más adelante aparecerán dos dados con constelaciones, para lo cual el niño deberá sumar los dos dados para poder avanzar. Como los dados tienen constelaciones de puntos que indica la cantidad, bastará solo con contar los puntos.

En otras ocasiones aparecerán dos dados con números, al no existir los puntos el jugador deberá valerse de otro método para poder sumar.

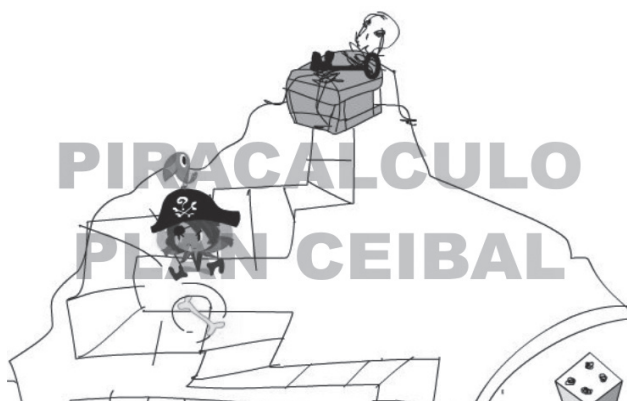
Ya en la isla descubren que OLIVERA llegó antes y se dirige a la guarida donde está el tesoro. Siguiendo las huellas del pesado pirata, PI y FLO también llegan al lugar.

En la guarida PI y OLIVERA se enfrentarán para conseguir la llave que abre el cofre con el tesoro y que al obtenerla se cierra el juego.

La llave cuelga del cuello de una calavera que yace sobre el cofre. Para llegar a dicha llave se deberá recorrer caminos grillados, similar al juego de la serpiente y el escalero. El jugador deberá avanzar y mover a PI según indique el dado. OLIVERA se moverá de manera aleatoria (por programación) El dado se verá en pantalla como interface y variará: en algunas tiradas será de constelaciones y, en otras, numérico. En determinados momentos también habrá 2 dados. El jugador deberá contar, sumar e interpretar las diferentes formas de representación que ofrecen los dados para ir avanzando y llegar a la llave. Cuando el jugador se equivoque y avance de más o de

menos surgirán dificultades extras, por ejemplo: se abrirá el piso, PI y FLO desaparecen y reaparecen al inicio del circuito.

PI y FLO llegan a la llave que se encuentra en el sarcófago lo abren y caen.



PANTALLA

En esta última pantalla se busca que el niño relacione número con cantidad.

PI y FLO caen al fondo de una cueva donde se encuentran con el pirata OLIVERA y deben luchar para quedarse con el tesoro.

Los movimientos de PI se lograrán tocando una tecla las veces que indique el número que aparece en la pantalla, OLIVERA se moverá por programación.

Cuando PI vence a OLIVERA festeja con FLO y acaba el juego.



• PIRACÁLCULO DE MESA

A través de este juego se busca ayudar al niño en la integración de la noción de número y de la posición de los mismos dentro de los algoritmos. Para ello hemos creado un juego de grilla, en el que algunos casilleros remiten a tarjetas que presentan tareas aritméticas destinadas a “trabajar” las dificultades que nombramos anteriormente.

Se juega con dados, lo que apoya aún más la integración de la noción de número.

Es un juego en equipos, que le permite al niño interactuar y aprender con otros.

➤ Forma de jugar

Se juega con dos equipos, cada equipo debe tener un mínimo de 2 jugadores y un máximo de 4, un equipo será el equipo del pirata PI y el otro el del pirata OLIVERA.

El cometido del juego es recorrer la grilla del tablero en busca del tesoro, y el equipo que llegue primero a la meta final será el que ganará.

Para ello se enfrentarán con diferentes pruebas que deberán resolver en equipo, lo que los ayudará a confrontar ideas, convenir estrategias y medir posibilidades.

Asimismo, el equipo contrario deberá participar controlando con tarjetas verificadoras los resultados e incluso la elaboración de los mismos.

Dentro de los materiales se incluyen libretas y lápices para que los jugadores puedan realizar los algoritmos pedidos.

➤ Tablero con grilla

A lo largo de la grilla y por el azar determinado por el o los dados caerán en diferentes casilleros, algunos de ellos tienen números que siguen la cadena numérica, la cual se ve interrumpida

por otros casilleros en los que aparecen carteles que dicen **suerte, cofre, pirata PI o pirata OLIVERA**, y que remiten a las tarjetas correspondientes, y en los cuales no aparece el número que correspondería al casillero. La interrupción de los números fue hecha para que el niño practique la cadena numérica sin el apoyo continuo del número escrito. Después de estos casilleros continúa la cadena numérica integrando los casilleros que no estaban numerados, apareciendo nuevamente el número escrito, cuando continua ej. 4, 7, lo que lo ayuda a verificar y autocorregirse si es necesario.

La grilla tiene 63 casilleros lo que le permite al niño pasar por varios **nudos**.

➤ **Dados**

El juego se realizará utilizando dados. Se comenzará con un solo dado. A lo largo del juego, algunas tarjetas indican que deben usarse dos dados, lo que los obligará a sumar constelaciones, en otras ocasiones las tarjetas indicarán que deben cambiar un dado o los dos por dados de números, lo que los ayudará a relacionar la grafía del número con la cantidad y ayudará también a estimular la flexibilidad cognitiva.

➤ **Tarjetas**

Se presentan tarjetas amarillas, azules y rojas que incluyen dificultades o ventajas para hacerlo jugable y atractivo.

Las tarjetas que dicen cofre, son las que plantean las actividades a realizar que están pensadas para la reeducación de la discalculia. Las mismas incluyen cambios de dados, sumas y restas con y sin dificultad y resolución de problemas.

En las tarjetas verificadoras están contenidas las respuestas correctas a las dificultades planteadas.

➤ **Doblones**

Los doblones valen por una unidad, lo que permite la correspondencia uno a uno y dan la posibilidad de construir decenas.

➤ **Lingotes**

Los lingotes valen por una decena lo que ayuda a la posibilidad de visualizar claramente la equivalencia entre 10 doblones y un lingote al hacer el cambio.

El equipo que obtenga el tesoro mayor será el ganador.

REFERENCIAS

- Miranda–Casas A. y colaboradores. *Nuevas tendencias en la evaluación de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. El papel de la metacognición*. Paladino, C. La adquisición del número en la perspectiva innatista. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*. Año VII, Número 37.
- Peña-Casanova, J. (2007). Neurología de la Conducta y Neuropsicología. Buenos Aires: *Médica Panamericana* 18: 317-326.
- Peña–Casanova, J. (2005). *Test Barcelona Revisado: Programa Integrado de Exploración Neuropsicológica*. Barcelona: Masson.
- Piaget, J. y Szeminska, A. (1999). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Prieto, M.; Beltrán, J.; Bermejo, J. y Vence, D. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Rebollo, M. A. (2004). Dificultades del Aprendizaje. Montevideo. *Prensa Médica Latinoamericana* 8: 271 - 289.
- Rebollo, M. A. y Rodríguez A. L. (2006). Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. *Rev. Neurol*, 42 (Supl 2): S135-S138.
- Rivera S. M. y col. (2005). *Cambios en el Desarrollo de la Aritmética Mental. Evidencias de Especialización Creciente en el Surco Intraparietal Izquierdo Cerebral Cortex*. Universidad de Stanford: Departamento de Neurociencias.
- Waisburg, H. (2007). Discalculia del Desarrollo. Bases Neurales. Clase Magistral. Maestría en Neuropsicología del Hospital Italiano. Buenos Aires. (Presentación PPT).
- Wilson, A. et al. (2006). An open trial assessment of “The Number Race”, an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behav Brain Funct* 2: 20. Published online 2006 May 30.

LAS REDES SOCIALES Y COMUNIDADES VIRTUALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

SOCIAL NETWORKS AND ONLINE COMMUNITIES IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Catalina María Márquez Moncada

RESUMEN

Las redes sociales y comunidades virtuales son espacios de conexión e interacción entre las personas que ha generado el uso de Internet. Estos espacios virtuales pueden aprovecharse en el contexto educativo y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje como espacios de comunicación y socialización, considerando especialmente que el rol del docente y alumno también se ha transformado con esta realidad.

PALABRAS CLAVE

Redes sociales, comunidades virtuales, enseñanza-aprendizaje, contextos educativos.

ABSTRACT

Social networks and online communities are connection and interaction spaces between people that the use of the internet has generated. These virtual spaces can be used in the educational context and transform teaching-learning processes as spaces for communication and socialization, especially considering that the role of the teacher and student has also been transformed by this context.

KEYWORDS

Social networks, online communities, teaching-learning, educational context.

Internet es el tejido de nuestras vidas en este momento. No es futuro. Es presente. Internet es un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad (Castells 2001: 1). Gracias al Internet se han acortado las barreras del tiempo y la distancia, y la revolución tecnológica y la sociedad globalizada están en medio de todos.

Con el uso de Internet han surgido nuevas maneras de comunicarnos. Cada vez es más común escuchar hablar de las redes sociales y comunidades virtuales como espacios de conexión e interacción entre las personas. Estas han pasado a formar parte esencial de la vida del hombre y de la sociedad y el no ser parte de ellas es sinónimo de no estar actualizados y de no contar con una ventaja competitiva, especialmente para los alumnos millennials o generación Z que componen la mayoría de las aulas actualmente.

Ahora bien, ante la aparición de ambos fenómenos alrededor de Internet y su utilización tan común en la sociedad, surge la pregunta: *¿las redes sociales y comunidades virtuales son espacios virtuales que se pueden utilizar en los contextos educativos?* Para poder responder a esta interrogante, es necesario comprender qué significan ambos conceptos.

Según Wikipedia, una de las fuentes de información más asequible y consultada por el común de las personas es Internet, define una red social como una estructura social que se puede representar en forma de uno o varios grafos en el cual los nodos representan individuos (a veces denominados actores) y las aristas de relaciones entre ellos. Las relaciones pueden ser de distinto tipo, como intercambios financieros, amistad, entre otras. También es el medio de interacción de distintas personas, como, por ejemplo: juegos en línea, chats, foros, spaces, etc. (De Haro 2008).

Las redes sociales parten de la teoría de los seis grados de separación en donde se demuestra la famosa frase “el mundo es un pañuelo”, intentando probar que las personas al otro lado del mundo se encuentran conectadas a cualquier otra persona por una cadena de seis intermediarios. Stanley Milgram (citado por Watts 2006), comprobó cómo personas desconocidas en cualquier parte del planeta podían estar conectadas por tan sólo seis grados de separación.

De esta forma, es posible afirmar que una red social ubica experiencias y permite la interacción e intercambio entre personas en medio de distintos contextos. Ayuda a formar y reforzar lazos, algunas veces fuertes, otras veces débiles, dependiendo también de las características de la generación.

Por otro lado, un concepto similar al de red social es el de las comunidades virtuales. Las comunidades virtuales en Internet son también comunidades que generan relaciones y redes de relaciones humanas, aunque no puedan reemplazar a las comunidades físicas como es lógico (Castells 2001: 8). A diferencia de una red social, este tipo de asociación se basa en intereses individuales, afinidades y valores de las personas y son exitosas o no en la medida que cada miembro que pertenece a ésta se comprometa en producir e intercambiar información, así como perseguir intereses juntos. En este sentido es posible hablar de un

compromiso mayor en una comunidad virtual que en una red social, pues en esta última el fin no necesariamente es el intercambio o aprendizaje, sucede a veces que uno solamente puede estar en una red social para comunicarse con sus amigos o usarla de una manera más superficial sin sacar provecho completamente de esta. También se da el caso que las redes sociales pueden generar división o convertir en antisociales.

Wenger, McDermott y Snyder (citado por Sanz 2005: 26) hablan del término de comunidad práctica (CP) (aplicable también al término de comunidades virtuales) y la definen como un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada. Asimismo, a Etienne Wenger se le puede atribuir el hecho de acuñar el concepto de comunidad práctica que utilizó junto a Jane Lave, reflejando la idea de que el aprendizaje implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social (Sanz 2005: 26). De esta forma, la idea que se tenía años atrás de que el aprendizaje es un proceso individual ha sido destituida, entendiendo hoy en día que el aprendizaje es un proceso colectivo, y que incluso cuanto más colectivo más significativo y trascendente culturalmente.

Es por ello, que, según lo expuesto anteriormente, para que una comunidad virtual sea llamada como tal, es necesario que posea algunos rasgos que la identifiquen. Entre estos se puede encontrar:

- Los miembros comparten un objetivo e interés, necesidad o actividad que les ofrece la razón fundamental para pertenecer a la misma comunidad.
- Los miembros tienen una actitud de participación activa e incluso comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.

- Los miembros poseen acceso a recursos compartidos y políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información y soporte de servicio entre los miembros.
- Los miembros comparten un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.

Es así que las tres premisas en las que se asienta una CP son: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido (Sanz 2005: 27).

Hasta el momento se ha hecho una definición breve de lo que son las redes sociales y las comunidades virtuales. Ahora se profundizará sobre los tipos de aprendizajes que se pueden desarrollar con su uso y de cómo ambas transforman los procesos de formación cuando se utilizan en los contextos educativos. Se debe tener en cuenta que según esta realidad el hecho de no utilizar las redes sociales y las comunidades virtuales para la educación sería como buscar tapar el sol con un dedo y no hacer frente a este fenómeno de comunicación que está ocurriendo en el mundo. Al inicio de este artículo se planteó la pregunta de si las redes sociales y comunidades virtuales son espacios virtuales que se pueden utilizar en los contextos educativos, y ciertamente la respuesta es afirmativa. La tecnología es considerada como servidora del hombre, y como buena servidora que es, debe usarse para el bien de la humanidad. Es por ello, que se debe sacar provecho de todas las potencialidades que ofrece en todas las áreas, especialmente en la educación para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y para transformar ciertos procesos de formación que deben quedar en el pasado, entre ellos el rol del docente como único transmisor de conocimientos.

Al introducir las redes sociales y comunidades virtuales a la educación se puede hablar de una serie de beneficios y ventajas que ayudarán en el proceso de enseñanza- aprendizaje, volviendo la educación más activa y siendo un complemento

para las clases. Son las características que poseen las redes sociales y comunidades virtuales las que permiten desarrollar cierto tipo de aprendizajes, potenciarlos y hacerlos más creativos. Y también son una herramienta que ayuda a almacenar la información, organizarla, descargarla, compartirla, etc.

Por un lado, es posible considerar que, tanto comunidades como redes, están basadas en los usuarios. Esto puede ser percibido como una gran ventaja, pues son las mismas personas –y alumnos– los que van construyendo su propio aprendizaje por medio de la participación e intercambio de conocimientos en el momento que se van publicando distintos recursos y contenidos (videos, blogs, fotografías, wikis, etc.) que estimulan y motivan la participación, actividades, preguntas y comentarios. En este sentido, el aprendizaje se vuelve colectivo y colaborativo, en otras palabras, recíproco, siendo las redes sociales y comunidades virtuales un espacio de interacción que puede propiciar la participación entre docentes, estudiantes y la información, rompiendo con el binomio de profesor-estudiante. Cabe resaltar, y más aún no se debe olvidar, que en el caso de una comunidad virtual es importante el papel de un moderador que sepa guiar el aprendizaje y desarrollar temas que propicien la transformación de la información en conocimiento y el análisis crítico y reflexivo de cada usuario frente a la información.

Las redes sociales y comunidades virtuales también transforman los contextos educativos y aprendizajes en tanto que son espacios de comunicación, socialización e interacción. Los usuarios pueden hacer uso de distintos medios como: chats, foros, aplicaciones, compartir documentos, entre otros, que sirven para comunicarse de manera inmediata. De esta forma, un aporte significativo es que la circulación de la información se hace más rápida y se pueden compartir recursos de interés que motivan al estudiante en su aprendizaje.

Se debe tener en cuenta que los alumnos de hoy ya no son los mismos que hace algunos años,

pues su realidad y contexto han cambiado, y la introducción de la tecnología a sus vidas desde que nacen los ha vuelto “nativos digitales” (Piscitelli 2009), generando un mayor reto para los docentes. De esta manera, incorporar las redes sociales y comunidades virtuales en la educación que reciben se hace necesario y casi vital para ellos.

Si se ahonda en algunas características de los alumnos que actualmente componen las aulas, se puede afirmar que los medios electrónicos han transformado su forma de percibir la realidad. Entre sus efectos, Adell menciona: la disminución y dispersión de la atención, una cultura “mosaico”, sin profundidad, la falta de estructuración, la superficialidad, la estandarización de los mensajes, la información como espectáculo, etc., ha hecho que ellos mismos se vuelvan más exigentes acerca de la manera en cómo aprenden, a través de qué medios y qué información reciben, haciendo que la escuela replantee el uso de la tecnología en los procesos educativos, para poder sacar mayor provecho de ella y generar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, dado que los jóvenes se encuentran dentro de una cultura en donde el cambio es constante, suelen aburrirse rápidamente y dispersar su atención en varias actividades a la vez, haciendo que los profesores generen mayores esfuerzos para poder mantenerlos conectados a un tema o actividad específica.

Por ello, la incorporación y uso de la tecnología en la escuela, y el uso de las redes sociales y comunidades virtuales, responde justamente a la realidad de los alumnos y los ayuda a aprender con nuevas maneras que permiten captar su atención. Ante esta situación, el alumno deja de ser el agente pasivo que era antes, en donde se limitaba mayormente a escuchar la clase del profesor y tomar notas, y convertirse en un agente activo de su propio aprendizaje protagonizando su formación en un ambiente rico en información. Sin embargo, es importante tener en cuenta, que para que esto se dé hay que saber cómo usar la tecnología de una manera adecuada, y que exista un moderador o coordinador en medio de estas

comunidades que sea el encargado de animar y dinamizar el enriquecimiento mutuo y el intercambio de experiencias (Sanz 2005: 28), o bien que se utilice la estructura participativa que tienen las redes sociales.

“El desafío es utilizar la tecnología de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades. Las escuelas deben convertirse en lugares donde sea normal ver niños comprometidos en su propio aprendizaje” (Bosco, citado por Adell 1995: 51).

El alumno, al volverse sujeto activo de su propio aprendizaje, debe estar en la capacidad de poder producir conocimiento, criticar y reflexionar en base a la información que recibe. Por ese motivo, como se ha visto en el punto anterior, los profesores deben estar también mejor formados y en capacidad de saber guiar a los alumnos de hoy frente a estas tecnologías. Los futuros docentes deben participar en entornos de aprendizaje asistidos por las TIC, que favorezcan la innovación (Acuña y Rodríguez 2004: 14).

De lo que se trata es de integrar las nuevas características que posee el joven de hoy y las características que tienen las TIC, y por tanto las redes sociales y comunidades virtuales, para así poder utilizarlas de una manera correcta y provechosa para la educación, y he allí el gran reto, pues como no se trata de utilizar por utilizar la tecnología, sino de saber cómo utilizarla, en qué momento, para qué, etc., siempre con una postura crítica y reflexiva.

Por otro lado, el papel del docente ha cambiado, pues como se mencionó anteriormente, ya no es la única fuente de información y sabiduría. Los alumnos pueden acceder a información sin intervención directa del profesor, y cada vez hay mayores entornos de aprendizaje. Es desde

esta lógica, que el docente puede establecer relaciones autónomas entre el saber pedagógico y el saber cultural, para convertirse en intelectual y no en el funcionario que cumple con una serie de tareas (Acuña y Rodríguez 2004: 79). La función del profesor ya no es sólo de enseñar (como lo era antes), sino la de ser facilitador, guía y consejero frente a las fuentes de información que existen para poder crear hábitos y destrezas en sus alumnos y que sean ellos mismos quienes aprendan a buscar, seleccionar y tratar la información convirtiéndola en conocimiento por medio de situaciones de aprendizaje.

Los usos pedagógicos efectivos que hacen de las TIC los participantes en un proceso formativo dependen, en buena medida, según Coll, tanto de la naturaleza y las características de los recursos tecnológicos disponibles como de la utilización que está previsto hacer de estos recursos para la puesta en marcha y el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas nuevas características de los alumnos y profesores, y a manera de resumen de lo expuesto, es posible afirmar, según Burgueño (2009), que el uso de las

redes sociales y comunidades virtuales dentro del contexto educativo, poseen las siguientes características:

- Permiten centralizar en un único sitio todas las actividades docentes, profesores y alumnos de un centro educativo.
- Mejoran el ambiente de trabajo al permitir al alumno crear sus propios objetos de interés, así como los propios del trabajo que requiere la educación.
- Facilitan la coordinación y trabajo de diversos grupos de aprendizaje mediante la creación de grupos apropiados.
- Aumento en la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores y alumnos.
- Aumento del sentimiento de comunidad educativa para alumnos y profesores debido al efecto de cercanía que producen.
- Aprendizaje del comportamiento social básico por parte de los alumnos: qué puedo decir, qué puedo hacer, hasta dónde puedo llegar.

REFERENCIAS

- Acuña, A. y Rodríguez, N. (2004). *Módulo Pedagogías y TIC. Introducción*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Javegraf.
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Publicado en EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 7. Recuperado de: http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html
- Burgueño, P. (2009). Clasificación de las redes [Mensaje de un blog]. Recuperado de: <http://www.pablofb.com/pabloburgueno.com/2009/03/clasificacion-de-redes-sociales/>
- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad Red [Documento digital]. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/106.pdf>
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 25, pp. 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>
- De Haro, J-J. (2008). Las redes sociales en educación [Mensaje de un blog]. Recuperado en: <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacion.html>
- León, J. y Jurado, S. (s.f). *Redes sociales en Educación*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/yorlanleon/redes-sociales-en-educacion-1640509>
- Levy, P. (2004). La Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio [versión electrónica de libro impreso]. Washington, D.C. Recuperado de: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Ozón, J. (s.f). Grado seis de separación. *Rama de estudiantes del IEEE de Barcelona*. 43-45. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/9844/Article008.pdf?sequence=1>
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_142/destacados/NativosDigitales.pdf
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 2 (2), 26-35. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>
- Watts, D. (2006). Seis grados de separación: La ciencia de las redes en la era del acceso [versión electrónica de libro impreso]. Barcelona: Paidós. Capítulo 2, 45- 69. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=jt4ktVJ427QC&printsec=frontcover&dq=Seis%20grados%20de%20separaci%C3%B3n/La/ciencia/de/las/redes/en/la/era/del/acceso&source=bl&ots=YCM_jhOev6&sig=0a218--OmI4mfXVTU_LFAr30mO5g&hl=es&ei=ILA0TeqNJcOC8gb_9-nGCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=wAw#v=onepage&q&f=false

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO APLICADO A AMBIENTES TECNOLÓGICOS STRATEGIC LEARNING APPLIED TO TECHNOLOGICAL ENVIRONMENTS

Ana Teresa Christen Muñiz

RESUMEN

La tecnología es un elemento esencial en nuestras vidas y de la misma manera debe estar presente en el ámbito educativo. En este sentido, es de vital importancia que el profesor actualice sus conocimientos y guíe a sus alumnos de la mejor forma en el proceso educativo. El presente artículo trata sobre la necesidad de que los profesores generen un cambio complejo en la forma de enseñar. Los alumnos a través de páginas Web especializadas, tutoriales y Wikis, logran consolidar el conocimiento, mas no de solamente acumular información.

PALABRAS CLAVE

Metacognición, síntesis, podcasts, aprendizaje, TIC.

ABSTRACT

Technology is an essential element in our lives and in the same way it must be present in the educational field. In this regard, it is vital that the teacher updates his/her knowledge and guide his/her students in the best possible way in the educational process. The present article concerns the need for teachers to generate a complex change in the way of teaching. The students can manage to consolidate knowledge and not only accumulate information through specialized web pages, tutorials and Wikis.

KEYWORDS

Metacognition, synthesis/summary, podcasts, learning, TIC.

¿Qué rol cumple la tecnología en la educación y por qué es importante? La tecnología es una herramienta clave y conlleva a un cambio sustancial en el área de educación ya que es un impulsador en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes pueden presentar ciertos obstáculos para la utilización de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación), como el no contar con información confiable y veraz o que las páginas Web tengan un punto de vista sesgado, por eso, aun en estos tiempos, el rol del profesor es de vital importancia para guiar en la utilización de buscadores adecuados como EBSCO, Redalyc o Google Académico. El profesor del siglo XXI debe poseer los conocimientos y la experiencia que debe transmitir a sus alumnos y los guíen en este entorno de aprendizaje moderno. En este mundo actual en donde se vive en una sociedad de información, es significativo el uso de herramientas de aprendizaje en entornos tecnológicos cambiantes, lo que requiere constante capacitación del profesorado. El aprovechamiento de las capacidades para desarrollar estrategias y procedimientos de aprendizaje es el fin de la educación moderna.

Esta nueva sociedad necesita la adquisición de nuevas competencias, y que el estudiante se convierta no solo en usuario de la tecnología, sino en un constructor de su aprendizaje, frente al rol tradicional de consumidor pasivo fomentado por los sistemas de educación y comunicación tradicionales (Vidal 2010: 275).

Vivancos, en el 2008, propone una taxonomía en el enfoque del contenido digital que incorpora:

- Informativa: páginas Web de referencia con información estructurada como bases de datos, podcasts, y video tutoriales.
- Instrucciones: materiales diseñados con intención de formación al estudiante que contiene menús como los programas de práctica y ejercitación, tutoriales.
- Evaluativas: cumple la función de evaluar como las pruebas de rendimiento.
- Instrumentales: aplicaciones en los que se puede buscar información que son de apoyo para el aprendizaje como los blogs, traductores.
- Experienciales: juegos que solucionan problemas y desarrollan la capacidad de tomar decisiones.
- Conversacionales: materiales de comunicación como listas de distribución y foros.
- Colaborativas: redes de interacción como las Wikis.

El alumno debe buscar material que cumpla con los objetivos que se traza para la búsqueda de materiales. Los materiales deben ser relevantes, que se identifique información esencial con cuadros y gráficos; deben ser coherentes, con menús, mapas de contenido y material multimedia. En cuanto a la realización de actividades de búsqueda de información, el alumno debe planificar la tarea con detalle para saber qué va a buscar en la Web, comparar la importancia del material con otro para notar su utilidad y, por último, ver si la información encontrada es suficiente para planificar su tarea. Por lo que la planificación, búsqueda y evaluación se da con alumnos que utilizan Internet y tienen conocimientos previos sobre lo que se trabaja.

Las herramientas instruccionales tienen una finalidad formativa específica. Estas están conformadas por tres clases de herramientas. Las herramientas de práctica y ejercitación, tutoriales y los Webs quest. Las primeras son aplicaciones educativas que brindan práctica que facilita la automatización de una habilidad como los drills de multiplicación. Esta brinda el status de cómo se mejora al aplicar esta herramienta. Indica el nivel de rapidez con que se respondió.

Las segundas, las herramientas son los tutoriales que facilitan la adquisición de procedimientos para realizar un trabajo. Primero presentan la información, luego se da una práctica guiada, inmediatamente después una práctica autónoma y, por último, la evaluación. Los Webs quest son herramientas basadas en Internet que le permiten al profesor estructurar de forma flexible actividades que incluyan instrucciones, pero les dan cierta libertad a los estudiantes al resolver. Estos son un listado de páginas Web que brindan la base de la tarea de aprendizaje. Los Webs quest incluyen los procesos iniciales de búsqueda, selección, análisis del material y por último la síntesis de este. Generalmente incluyen seis secciones. La introducción que motiva al alumno en el tema de estudio y propone ideas importantes sobre el tema. El segundo es la tarea a realizar que incluye una actividad constructiva en base a lo investigado. El tercer punto es el proceso. Se le indica al alumno que debe elegir entre ciertos temas y se estructura la tarea. El cuarto paso son los recursos que generalmente son páginas Web que se usan. El quinto paso es la evaluación que guía a los alumnos a reflexionar y evaluar su propio trabajo. El sexto paso es la conclusión en la que se resume la experiencia del aprendizaje.

Las herramientas experienciales son instrumentos que enriquecen relaciones dinámicas en el aprendizaje complejo como las hojas de cálculo que tienen una matriz en que se registran números. A cada celda se le asigna un valor que, en conjunto con otras celdas, se pueden obtener fórmulas. Es una herramienta cognitiva que permite reformular o recalcular un problema con

solo variar los datos otorgados en cada celda. Son muy útiles y responden a las preguntas, ¿qué pasa si? Estas hojas de cálculo les permiten a los alumnos mejorar la comprensión de las interrelaciones y procedimientos utilizados.

Las herramientas colaborativas toman de base las teorías constructivistas del aprendizaje y de naturaleza social. En este mundo se aprende mediante la negociación social del significado en un trabajo grupal. El trabajo en grupo fomenta la comprensión a profundidad de un tema, la capacidad de análisis y síntesis, el debate y defender su punto de vista, pero también se enseña a respetar a los demás, escucharlos y aprender de ellos. En un colegio o universidad donde se fomente esta herramienta se impulsará a los niños o adolescentes hacia un mundo civilizado donde reine la tolerancia y la democracia. Una vez más el profesor es el eje principal donde es el moderador, forma a los grupos según su desempeño y promueve y exige a sus alumnos la utilización de estrategias cognitivas superiores de análisis, comprensión y síntesis. En cuanto a la escritura colaborativa, los alumnos trabajan en parejas o pequeños grupos en la computadora. Pueden utilizar Google Docs donde pueden escribir documentos y colgarlos en la red para que sus compañeros puedan verlos y de forma instantánea puedan trabajar en él, chatear e intercambiar ideas. Los alumnos escriben un documento compartido sobre un tema en particular. Cada uno de los integrantes puede exponer sus ideas y se plasma en un documento compartido en donde una vez escrito los otros compañeros no pueden rescribir otras ideas, de esta manera se protege los puntos de vista de cada grupo y no criticar la información propuesta. Luego, en una fase de negociación, el profesor guía hacia una crítica constructiva cada uno de los aportes. Para finalizar algunas ideas se mantienen y otras se descartan. Por último, se reescribe el documento anterior con nuevas ideas o ideas adaptadas convirtiéndolo en un documento definitivo.

¿Qué habilidades requieren los alumnos en este mundo informático? Según García Ros

en el 2015, es bastante simple, solo requieren la capacidad de manejo de las computadoras y habilidades que construirán en el camino como el conocimiento de criterios de búsqueda para filtrar información que facilite el aprendizaje en Internet. Información utilizando las estrategias de búsqueda para localizar información veraz en el menor tiempo posible y que además sea fiable.

La información y el conocimiento no son lo mismo. La primera, son los datos que uno obtiene y la segunda se nutre de significado y se integra dentro de las estructuras cognitivas que se mencionó anteriormente. En la educación tradicional la información se transmite de forma cerrada y completa, mientras que, con el uso de la tecnología, se propone reducir el tiempo para permitir a los alumnos la búsqueda. De esta forma, los alumnos discriminan las necesidades de información, seleccionan las fuentes que cumplan con la calidad necesaria. Las universidades tienen convenios con empresas que brindan información veraz y confiable como EBSCO data bases. Otras fuentes confiables son la información de agencias gubernamentales, ONGs. Documentos sin autor conocido o que se redirige a la página personal del autor o que no tiene fecha de creación son de dudosa procedencia. Por esta razón se debe contar con una base veraz. Una vez que cuenta con una base confiable, debe saber utilizar ciertos términos para tener un buen conjunto de documentos posibles. Por ejemplo, no es necesaria la utilización de mayúsculas ni acentos, los buscadores no analizan frases sino palabras aisladas.

Otro aspecto importante a considerar es la autorregulación que cada alumno debe tener para poder leer el material en forma constante, sino puede perderse en los contenidos ya que generalmente los entornos multimedia brindan mucha información que no es importante para la tarea. Allí entra en juego esta capacidad de análisis y síntesis del material. El profesor debe de entrenar a los alumnos en estas estrategias:

- Estrategias de organización, en la que se accede a los mapas de contenido y facilita

al estudiante la labor de generar una estructura con las ideas principales del documento.

- Estrategias de la elaboración, apoya en la comprensión del texto ya que el alumno infiere las relaciones conceptuales entre las páginas que visita y relaciona este conocimiento con el tema.
- Estrategias de control meta cognitivo como la planificación al seleccionar un objetivo de aprendizaje. Este se divide en subobjetivos específicos y las estrategias de monitorización en la que se observa el propio progreso de aprendizaje al detectar los errores en la comprensión de los documentos. Al hacerse la pregunta ¿he entendido bien este párrafo?

En conclusión, el avance de las tecnologías de información y comunicación TICs han revolucionado el campo de la educación, ya que pueden ser muy útiles en el aula. Algo a tomar en cuenta es que ellas no sirven para la acumulación de información, sino que el fin es adquirir conocimientos y poder poner en práctica habilidades cognitivas de orden superior en las que el alumno se convierta en un ser autónomo dotado de capacidades.

El rol del profesor cobra importancia para la motivación de sus estudiantes, ya que generalmente ellos requieren de regulaciones externas para consolidar sus procesos de aprendizaje. El profesor debe estar en constante capacitación para poder poner en práctica estas estrategias innovadoras que llevan a los alumnos a la meta cognición en ambientes educativos.

REFERENCIAS

- Elizondo, R.; De la Barrera, M. (2015). Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y meta cognición. Ideas para innovar en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 14 (1), pp. 225-235. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5800>
- Vidal Abarca, E.; García, R. & Pérez, F. (2010). Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vivancos, J. (2008). Tratamiento de la información y competencia digital. Madrid, España: Alianza Editorial. *Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Vol. 12 (1), pp. 414-416. Recuperado de: redalyc.org

NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZANDO HERRAMIENTAS TIC EN EDUCACIÓN SUPERIOR NEW TEACHING STRATEGIES USING ICT TOOLS IN HIGHER EDUCATION.

Ruth Huarcaya Aliaga

RESUMEN

Este artículo pretende contribuir a la práctica docente, aprendizajes significativos utilizando recursos móviles en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, herramientas TIC, a fin de innovar en los diferentes códigos de comunicación.

PALABRAS CLAVE

Tecnología de la información y comunicación (TIC), el aprendizaje móvil y m-learning.

ABSTRACT

This article aims to contribute to the teaching practice, significant learning using mobile resources in the development of new teaching-learning strategies, ICT tools, in order to innovate in the different communication codes.

KEYWORDS

Information and communications technology (ICT), mobile learning or m-learning.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las tecnologías de la información y comunicación (TIC) forman parte del sistema educativo universitario, ya que su uso es habitual según, Marc Prensky, por una generación nativa digital que necesariamente tendrá que adaptarse a una generación migrante digital. En esta línea, Cassany y Ayala (2008) exponen que a las instituciones educativas les cuesta un poco más adaptarse y ofrecer el servicio que esta nueva generación demanda, generando una sensación de insatisfacción con respecto a la práctica educativa. Ante esta situación, los migrantes adquieren nuevas formas de enseñanza, o por bien los nativos retroceden reorganizando sus competencias.

1. Estrategias de enseñanza aprendizaje en educación superior

Las estrategias de enseñanza en educación superior, buscan adaptarse a las necesidades y demandas formativas que el profesor va asimilando y que repercutirán en el proceso de enseñanza. Para Mayorga y Madrid (2010), más que enseñar, lo que se trata es de “enseñar a aprender” para hacer de esta experiencia un “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Por lo que, para García, Portillo, Romo y Benito (s.f), innovar en estas nuevas estrategias, no solo implicaría cambiar temas y contenidos o

utilizar recursos multimediales, sino de construir entornos virtuales colaborativos, posibilitando un aprendizaje autónomo y en grupo.

Las TIC pueden ser una herramienta de información y comunicación valiosísima en manos de buenos docentes y un recurso desastroso en manos de malos docentes. Pero no toda la responsabilidad hemos de achacarla ingenuamente a los docentes. El propio sistema universitario habrá de garantizar el éxito de los procesos de innovación educativa apoyados en TIC, su éxito y su calidad (Prendes y Castañeda 2010: 9).

Por lo que las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje demandarán de los profesores y profesoras universitarios una formación en TIC y un nuevo modelo didáctico a fin de optimizar los resultados que constituirían un reto y una oportunidad.

2. Modelo didáctico alternativo

El modelo didáctico alternativo en palabras de Mayorga y Madrid (2010) es un modelo progresivo y complejo que busca entender el mundo para actuar sobre él, a través de diversas opciones educativas concebidas por una “hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento” ya que parte de los intereses y las ideas de los alumnos y la construcción de estos nuevos conocimientos como constructor y reconstructor; donde el papel del profesor como coordinador, es centrada en el seguimiento del progreso del conocimiento y lo que esto implicaría un “investigador en el aula”, atendiendo de manera sistemática a la reformulación a partir de las conclusiones y aplicación de diversos instrumentos de seguimiento. A fin de pasar de un aprendizaje basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje centrado en el estudiante favoreciendo su implicancia, actividad y protagonismo.

Para ello habrán de considerarse también otras dimensiones como el perfil y competencias de los alumnos, el diseño curricular, la calidad de los contenidos, la organización,

los aspectos administrativos... en definitiva, el conjunto completo de dimensiones organizativas, administrativas, académicas y pedagógicas que acaban componiendo el complejo puzzle del sistema de enseñanza superior. (Prendes y Castañeda 2010: 9).

Este escenario holístico que según (Aviram 2002, citado por Carillo 2009) se orientaría a la reestructuración de los agentes educativos y su entorno. Una sociedad que exige de estudiantes y profesores competencias y saberes de vanguardia.

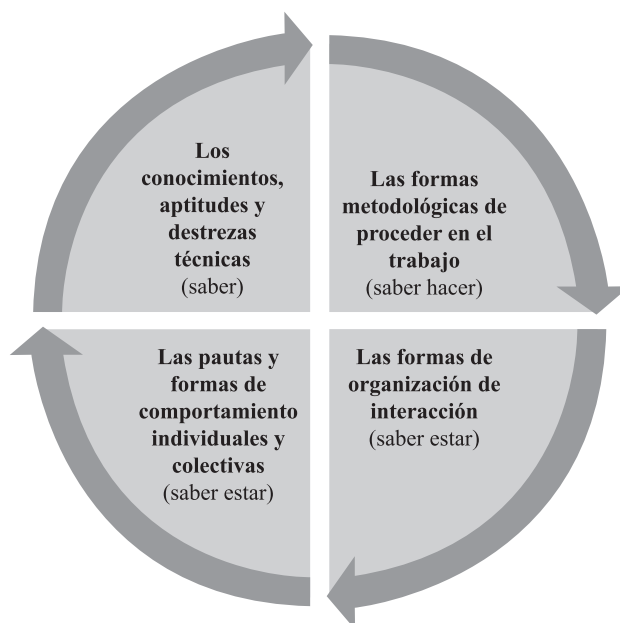
Para Carrillo (2009) este enfoque responde a tres competencias:

- La alfabetización digital de los estudiantes, en relación al mundo cambiante,
- La productividad, de acuerdo a la efectividad de las redes sociales y el internet, y
- La innovación en las prácticas docentes, aprovechando las ventajas y oportunidades didácticas que generan las TIC.

Por lo que la competencia profesional se presenta como la combinación de varios saberes, véase la figura siguiente:

Figura 1

Las competencias profesionales de Ramírez y López



“El concepto de competencia se ha extendido desde entonces a varias disciplinas humanas con un sentido amplio de ‘conocimiento’, ‘saber’, ‘capacidad’, refiriendo no solo a lo estrictamente lingüístico verbal, sino también a otros códigos de comunicación” (Ramírez y López 2008: 217).

Con relación a los diferentes códigos de comunicación, citamos a Ramírez y López (2008: 221):

El docente actual, sin remontarnos a muchos años al pasado, tiene a su alcance un sin número de recursos tecnológicos que puede utilizar para su labor docente como el internet y sus universos de temas y herramientas, los teléfonos inteligentes e inclusive las Smart-TV, además de las redes sociales populares como: Facebook, WhatsApp, e Instagram, entre otros o las plataformas comercializadas a nivel mundial como respaldo a la labor docente.

3. El aprendizaje móvil (m-learning)

En el Perú según el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones OPCITEL (2017), el número de usuarios de telefonía móvil con acceso a internet se ha triplicado del 2011 al 2014, a razón que más personas necesitan estar conectados a internet; de la **población total, los jóvenes de 10 a 18 años representan el grupo con mayor demanda y consumo de internet móvil y desde el 2012 las cifras siguen en aumento entre los estudiantes** (Miranda, Martínez, Leiva y Madrid 2012).

Este aprendizaje móvil, como una opción, solucionaría los problemas que demanda la vida moderna en las aulas, por el uso de sistemas de descargas, almacenamiento, creación de información, agenda, el uso de sistema de comunicación como la mensajería instantánea para trabajar en equipo, así como los trabajos en línea con un repositorio virtual o plataformas institucionales. Estas aplicaciones hacen del aprendizaje m-learning una opción conveniente para los estudiantes y el docente al momento de construir, registrar, almacenar, compartir y evaluar la información desde un enfoque de progreso (Pool 2017).

Para López y Silva (2016 en Pool 2017: 200) “el aprendizaje m-learning hace referencia al uso de dispositivos móviles para facilitar el aprendizaje, en cualquier momento y en cualquier lugar” “El enfoque de este aprendizaje va estar relacionado con el estudiante, su estilo de vida y el uso que ellos hacen de los dispositivos móviles, aspectos centrales de factibilidad, ubicuidad y el desarrollo tecnológico de los llamados teléfonos inteligentes” (Chan 2014 en Pool 2017: 200).

En este concepto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce la importancia del aprendizaje móvil y la oportunidad que esto genera en la prestación de un servicio educativo a aquellas personas que no pueden acceder a una educación de calidad y que a través de un dispositivo móvil se les provea el aprendizaje (Pool 2017).

Lo interesante del uso de dispositivos móviles en relación a las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, es su fácil acceso a los servidores, así como su interfaz, práctico y didáctico; iconos que te direccionan a lecciones, anuncios, foros, enlaces, agendas, documentos, ejercicios, compartir documentos, usuarios, grupos, chat, wikis, evaluaciones, tareas, glosarios, encuestas y notas personales (véase la figura 2).

Figura 2

Íconos de la plataforma Chamilo



Tomado del aula virtual de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE)

Si bien estos aprendizajes m-learning, responden a cursos regulares que pueden incluir una metodología de “aula invertida” a través de lecciones incluyendo videos o enlaces, usando canales gratuitos como YouTube o información en link, a manera de Webquest o elaborando ejercicios con las aplicaciones de respuesta única o respuesta múltiple, rellenar blanco, relacionar, respuesta abierta, zona de imagen, combinación exacta, respuesta única con no-se, respuesta múltiple con v/f/no/se, combinación con v/f/no/se, respuesta múltiple global y un banco de preguntas, así como importar ejercicios de HotPotatoes o importar ejercicios de Qti2. Las últimas investigaciones han demostrado ser efectivas en el uso e implementación de cursos virtuales para educación continua.

Los MOOC son cursos masivos y abiertos en línea, que se basan en un enfoque constructivista de aprendizaje que incluye actividades colaborativas de aprendizaje; las actividades y los contenidos se organizan de tal manera que el estudiante pueda construir su propio conocimiento empleando los

recursos de la plataforma. “Estos cursos fueron creados inicialmente como una alternativa para que las empresas públicas y privadas, que se han visto afectadas por la crisis económica actual, pudieran cumplir con sus procesos de formación continua” (Martínez 2017: 121).

Actualmente esta alternativa de aprendizaje significaría una propuesta didáctica a la universidad del futuro agente de cambio e innovación.

CONCLUSIONES

El uso de estrategias de enseñanza aprendizaje utilizando aprendizaje móvil como otros aprendizajes, serán significativos en la medida que docente y estudiante muestren un compromiso e implicación en las actividades educativas, así como una colaboración en la construcción del conocimiento a través de los varios saberes, a fin de que la competencia profesional responda a las exigencias de la sociedad en un escenario holístico.

REFERENCIAS

- Carrillo, B. (2009b). Importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en el proceso educativo. *Innovación y experiencia educativas*, 14, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_1.pdf
- Cassany D. y Ayala G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Estudios e Investigaciones*. 9, 53-71. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21226/Cassany_PE_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, F.; Portillo, J.; Romo, J. y Benito, M. (s.f). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Recuperado de <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>
- Martínez, G. (2017). *Los Cursos MOOC, una alternativa de formación en tiempo de crisis*. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/info_1/6_Los%20Cursos%20MOOC,%20una%20alternativa%20de%20formaci%C3%B3n%20en%20tiempos%20de%20crisis.pdf
- Mayorga, J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas*. 15,1, 91-111 Recuperado de <file:///C:/Users/Lab112-pc16/Downloads/Dialnet-ModelosDidacticosYEstrategiasDeEnsenanzaEnElEspaci-3221568.pdf>
- Miranda, R.; Martínez, A.; Leiva, A. y Madrid, R. (2012). *Consumo de teléfonos móviles entre adolescentes y jóvenes en el Perú*. Recuperado de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1945.pdf>
- Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones OPCITEL (2017). *Indicadores de servicio móvil*. Recuperado de <https://www.osiptel.gob.pe/documentos/2-indicadores-del-servicio-movil>
- Pool, F. (2017). *La integración del aprendizaje móvil en el ambiente universitario: un enfoque fenomenológico-hermenéutico*. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/info_1/3_La%20integraci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20movil%20en%20el%20ambiente%20universitario%20un%20enfoque%20fenomenologico-hermeneutico.pdf
- Prendes, M. y Castañeda, L. (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC*. Bogotá: Eduforma.
- Ramírez, R. y López, O. (2017). *Competencia comunicativa en inglés en la educación superior y los recursos tecnológicos*. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/info_1/1_Competencia%20comunicativa%20en%20ingl%C3%A9s%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20y%20los%20recursos%20tecnol%C3%B3gicos.pdf

NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL TRATAMIENTO DE PERSONAS CON AUTISMO EN EL PERÚ: UN ANÁLISIS DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

NEW TECHNOLOGIES FOR THE TREATMENT OF PEOPLE WITH AUTISM IN PERU: ANALYSIS FROM THE TEACHING EXPERIENCE

Liliana Loconi Guerra
Fernando Rivera Castillo

RESUMEN

El presente artículo aborda en primer lugar el marco general de la educación y el uso de nuevas tecnologías, para luego dirigirse hacia el caso específico de la educación para personas con trastornos del espectro autista (TEA). Luego, se desarrolla el caso específico de la educación especial en el Perú y el uso de las nuevas tecnologías, considerando la experiencia como docente en dos colegios de educación especial –uno privado y otro público–, para finalizar con una breve discusión y conclusiones.

PALABRAS CLAVE

Nuevas tecnologías, autismo, educación especial.

ABSTRACT

The present article first addresses the general aim of education and the use of new technologies, then addresses the specific case of education for people with autism spectrum disorders (ASD). Then, the specific case of special education in Peru and the use of these new technologies, considering the experience as a teacher in two schools of special education –one private and public–, are addressed and it finishes with a brief discussion and conclusions.

KEYWORDS

New technologies, autism, special education.

1. Introducción: educación y tecnologías

El sector educativo, en décadas recientes, ha incorporado nuevas tecnologías a manera de apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Podemos, entonces, dar cuenta de un sector cada vez más comprometido con la diversidad y la inclusión (Heredia 2015). Si estas tecnologías se implementan asertivamente, pueden ser un apoyo necesario para el desarrollo de los alumnos(as) con capacidades especiales, respondiendo a sus distintas necesidades y discapacidades. Como señalan Bonsiepe (1999), Scolari (2004) y Catalá (2010), la creación de un interfaz –espacio que permite interactuar y socializar a nivel virtual y real– permitirá que el usuario cree una serie de impulsos y recursos que le permitirán aprender de forma intuitiva, sensorial y holística (Quiñonez 2013). Ello es importante, debido a que nos permitirá entender como la tecnología debe adaptarse a las necesidades de los alumnos/usuarios y no a la inversa.

Los involucrados en el campo educativo no pueden estar desligados de los avances en nuevas tecnologías para el aprendizaje. Como señalan Fronell y Vivancos (2009), el uso de las tecnologías por los alumnos o *nativos*

*digitales*¹ en la *escuela digital*², debe estar guiada por docentes³ en constante capacitación de aplicación de las mismas (Benítez y Enríquez 2017). Ello debido a que surgen nuevas herramientas (software, aplicaciones, etc.) capaces de definir nuevos estilos de aprendizaje. Estas nuevas tecnologías permiten desplazar el convencionalismo de la educación vertical, por un aprendizaje horizontal en donde el tiempo y el espacio es variable (Campos 2015: 95).

Como explica Aburto (2011), en el área de la educación para las personas con autismo se han dado cuatro fases⁴ diferenciadas por la forma de considerar a las personas con discapacidades mentales desde la época griega hasta la actualidad. Es en la cuarta fase—la de tratamiento pedagógico—, que se dio en el siglo XX, específicamente en 1937, donde se empezará a hablar sobre la llamada Educación Especial en España y en el resto de Iberoamérica (Aburto 2011: 167).

Los recursos tecnológicos brindan muchas alternativas para la educación especial, que van desde instrumentos de ayuda técnica, a instrumentos de diagnóstico y re-educación (Aburto 2011:165).

Los paradigmas de educación especial han ido cambiando en el transcurso del tiempo; sin embargo, según Mozaffar (2012), hay un desconocimiento general de la tecnología que está en el mercado, de sus múltiples posibilidades, de la presencia de la tecnología en la educación para adaptarse al currículo individual de las personas con discapacidad y satisfacer sus necesidades (cit. en Heredia 2015: 112).

2. Las tecnologías como respuesta a necesidades de las personas con autismo

En el campo de la educación especial se aborda el desarrollo integral de las personas, es decir

en los planos: académico, social, comunicativo y motor de alumnos con diversos diagnósticos cuyas capacidades, habilidades y destrezas varían de acuerdo a diversos factores tanto internos como externos. En las aulas especiales, así como en las regulares inclusivas, el número de alumnos con autismo ha ido incrementando año tras año y este incremento en su mayoría es de varones, como es señalado a nivel internacional en organismos como la Confederación Autismo España, Asociación Proyecto Autismo; y en el caso peruano —señalado— por el Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad (CONADIS 2016).

En alumnos con autismo, las necesidades deben ser entendidas bajo tres grandes características explicadas en la Triada de Wing (1979): dificultades en la comunicación, dificultad en establecer relaciones interpersonales e inflexibilidad mental. Respecto a las dificultades de comunicación, éstas son diversas y van desde el mutismo, donde los alumnos aparentemente no emiten palabras o existe ecolalia donde repiten frases sin contextualizar o contextualizadas, pero previamente aprendidas; y también casos donde existe lenguaje, pero hay dificultad en la pragmática, es decir en la espontaneidad de expresión (Wing y Gould 1979).

Considerando que los alumnos con autismo son por lo general aprendices visuales, se aplica una metodología basada en imágenes, pictogramas y fotografías, la cual es significativa y necesaria para desarrollar nuevas habilidades, aprendizajes y explorar nuevos contenidos. La información dada a una persona con autismo de forma visual es enriquecedora y tiene mayor contenido en la mente que cuando proporcionamos dicha información sólo de forma oral, tal y como señala Grandin (1995), es por ello que la mayoría de las personas con autismo comprenden situaciones cotidianas con apoyos visuales.

¹ Término acuñado por Marc Prensky (2001), para referirse a la nueva generación de estudiantes que pertenecen a la era digital y que, por lo tanto, ya no buscan una educación tradicional. Asimismo, habla sobre los "inmigrantes digitales", quienes serán todas las demás personas (p. e. los docentes) que se van adecuando a esta era digital y tendrán que involucrarse a estas nuevas formas de enseñanza (Prensky 2001).

² Término que usan Fronell y Vivanco (citados por Benítez y Enríquez 2017) para hablar de la escuela del siglo XXI.

³ La UNESCO (2002), plantea cuatro grupos en los cuales se organizan las competencias a desarrollar en los profesores que planean incorporar las TIC en su formación: pedagogía, colaboración y trabajo en red, asuntos sociales y sanitarios, y cuestiones técnicas (Aburto 2011: 174).

⁴ Aburto (2011) cita las cuatro fases de la evolución histórica de la Educación Especial consideradas por Gento (2003). Estas fases son: eliminación, beneficencia, educación y tratamiento pedagógico (Gento 2003, cit. en Aburto 2011: 166).

La introducción de nuevas tecnologías en la educación especial tiene una alta relevancia. Las TIC's han sido empleadas como un medio que busca cubrir la necesidad de aprendizaje y conocimiento, a nivel general. El cuadro 1 que se muestra a

continuación, indica algunas de las aplicaciones móviles o software⁵ –encontradas en diversas fuentes: páginas web's, blog's, tesis doctorales, etc.– que han sido diseñadas para personas con capacidades especiales como es el caso del TEA:

Cuadro 1

Aplicaciones tecnológicas para personas con TEA

Áreas del desarrollo más alteradas en el TEA	Programas/Proyectos TIC	Fuentes
Relación social	Kaspar (<i>robot humanoide</i>)	www.educacontic.es
	Emociones Software	www.autismo.org.es
	HOLA / Proyecto AZAHAR	www.proyectoazahar.org
	Proyect@emociones	www.autismo.org.es
Comunicación	Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC)	www.educacontic.es
	AraBoard	www.arasaac.org
	AUGIE	Heredia (2015)
	e-Mitza	Heredia (2015)
	Sc@ut	Heredia (2015)
	Picaa	Heredia (2015)
	Pictosonidos	www.pictosonidos.com
Desarrollo cognitivo	Navegador ZAC	www.educacontic.es
	Sistema de Inmersión en Realidad Virtual (INMER)	www.slidedoc.es/inmer-ii-sistema-de-inmersion-en-realidad-virtual-para-personas-con-autismo
	Sigueme	www.proyectosigueme.com
Autonomía personal	Despertador TIC-TAC / Proyecto AZAHAR	www.proyectoazahar.org
	Tempus	www.autismo.org.es
	Everyday skills (<i>idioma inglés</i>)	www.appyautism.com

Fuente: Elaboración propia basada en las diversas fuentes señaladas en el cuadro.

⁵ Tener en cuenta que estas aplicaciones expuestas en el cuadro 1, solo representan una parte del universo de aplicaciones que se han creado en el tiempo. No se han clasificado necesariamente por su efectividad o por su popularidad.

Como se aprecia en el cuadro anterior, las aplicaciones móviles han sido desarrolladas teniendo en consideración las principales necesidades en personas con autismo.

Estas áreas son las de relación social, comunicación, desarrollo cognitivo y autonomía personal. Este aspecto es de suma importancia, pues vemos que el diseño y uso de las TIC se realiza con una evaluación previa de capacidades y necesidades del alumno con capacidad especial para la elección de los apoyos adecuados a su realidad.

Por tanto, el uso de las nuevas tecnologías es de gran apoyo en las aulas donde se incluyen niños con autismo. Además, el uso de TIC's en la educación del alumno con autismo debe trascender hacia el uso cotidiano, sobre todo en los casos donde se utilizan herramientas tecnológicas para implementar un Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación (SAAC) necesario para los casos de personas con TEA, para el desarrollo de un lenguaje distinto al hablado (p. e. comunicación mediada por software).

En base a la experiencia de aula, podemos afirmar que una persona con autismo comprende adecuadamente los cambios de rutina y se organiza en tiempo y espacio con mayor facilidad cuando complementa la información con apoyos visuales. Es decir, al brindar información como anticipaciones a un cambio de rutina, el contenido se brinda con apoyos visuales para mejorar la comprensión de la información brindada.

Las TIC's, no son sólo apoyos necesarios para mejorar la comunicación; sino que también pueden ser utilizadas para la recepción de información por parte del usuario. Según lo observado en el aula podemos inferir que, debido a la baja flexibilidad mental, es una necesidad básica de las personas con autismo, estar informadas de los cambios que se van a

producir en su entorno. Por ejemplo, dentro de la rutina diaria de un alumno con autismo se considera: levantarse, tomar desayuno, ir al colegio, regresar a casa, jugar, dormir y cenar. Sin embargo, al agregarse una actividad como: “cita con el odontólogo”, esta nueva información debe ser anticipada al niño para evitar posibles quiebres en su esquema mental. Consideramos que las personas con autismo adquieren rutinas para bajar los niveles de ansiedad y reducir la incertidumbre.

La imagen que presentamos a continuación muestra un tablero simple de comunicación (Software), que contiene objetos de uso cotidiano y acciones básicas, donde el niño puede seleccionar y comunicar deseos y necesidades a las personas cercanas.

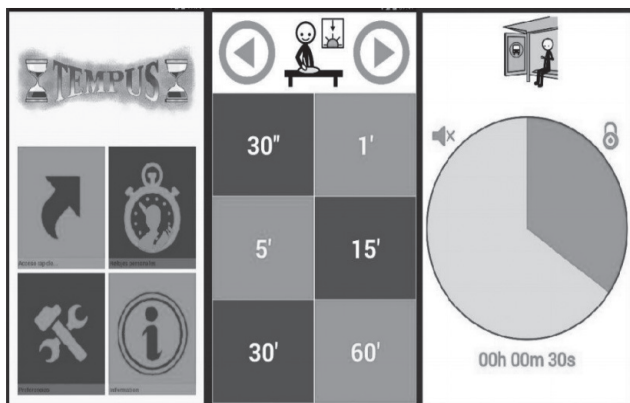
Imagen 1
Software AraBoard



Fuente: Web del Portal Aragonés de la Comunicación
Aumentativa y Alternativa - ARASAAC

En la imagen 2 observamos otra herramienta (Software) que ayuda al adulto a informar el límite de tiempo para actividades designadas dentro de una rutina de una persona con autismo. El software permite seleccionar las actividades (con pictogramas) y también permite programar el tiempo que éstas durarán. La persona con autismo, entonces, puede observar de manera gráfica cómo transcurre el tiempo designado a dicha actividad. Esto le permite al docente/adulto anticipar el cambio o término de ella.

Imagen 2
Software Tempus



Fuente: Web de la Fundación Autismo Diario

Sin embargo, como comprueba Heredia (2015) en su tesis doctoral, no todos los programas responderán a las necesidades de las personas con autismo, con la misma efectividad. Por ello, tendrá que evaluarse cada programa y ver cómo estos responden a las necesidades de cada alumno/usuario.

3. Las tecnologías en la educación especial en el Perú, una aproximación exploratoria

En Perú, la propuesta de un enfoque relacionado a la educación especial nace a partir de la creación del Ministerio de Educación en 1971 y en la década de los años 80, con la Ley General de la Educación (Ley 23384), se crean los primeros Centros de Educación Especial - CEE (DIGEBE 2012: 8).

En la actualidad la propuesta sobre educación especial, ligada a la inclusión de los alumnos con discapacidades, ha tenido avances favorables a nivel de la política educativa. Sin embargo, también se han presentado procesos desfavorables en los que los docentes no se encuentran preparados para apoyar el desarrollo del área cognitiva del alumno o no están preparados para elaborar materiales y/o tener métodos necesarios para apoyar el aprendizaje de las personas con capacidades especiales (Saavedra, Hernández y Ortega 2014). Asimismo, la cantidad de docentes y centros educativos, en comparación con la cantidad de alumnos en la educación especial es aún muy reducida como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2

Cantidad de alumnos, docentes y centros educativos para la EBE

	Total	Gestión		Área	
		Público	Privado	Urbano	Rural
Alumnos matriculados	19 569	16 815	2 754	19 504	65
Docentes	3 886	3 361	525	3 868	18
Servicios educativos	500	440	60	492	8

Fuente: Elaboración propia basada en la PRESENTACIÓN DEL PROCESO CENSAL 2016 - MINEDU.

De este total de alumnos (19 569) en la EBE, tenemos en el Perú unos 1490 estudiantes entre los 6 y 17 años de edad diagnosticados con autismo. De esta cantidad, el 83% (1 210) son varones y el 17% (280) son mujeres. Asimismo, la mayor cantidad de personas con autismo se encuentra en el grupo etario de 6 a 13 años, representando el 51.37% (1 140) del total registrado en el CONADIS⁶ –936 hombres y 204 mujeres– (CONADIS 2016).

¿Cómo se relacionan estos datos con el uso de nuevas metodologías o la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza para las personas con capacidades especiales en el Perú? Para responder a ello, primero debe tomarse en cuenta el carácter público y privado de las EBE, y considerar las principales diferencias que pueden afectar la enseñanza/aprendizaje en estos espacios. Para ello hay que considerar factores como: organización, infraestructura, aporte económico, involucramiento familiar, sistema de trabajo, herramientas tecnológicas y/o metodologías de enseñanza/aprendizaje.

Con la experiencia –en colegios de Lima Metropolitana– como docente en centros educativos EBE, se puede observar que la situación de un colegio de educación especial público y uno privado es totalmente diferente. En los colegios públicos, por lo general se cuenta con amplios espacios designados para aulas, los cuales contienen baños, pequeños espacios de depósitos para los materiales e incluso patio para cada aula. Esto resulta ser una fortaleza durante el trabajo con los niños y adolescentes. Un colegio privado de educación especial por lo general en nuestra ciudad, no tiene dicha ventaja. Los espacios son reducidos y no están asociados con el número de alumnos, pues puede haber una sobrepoblación para el espacio que el aula soporta. Si bien es cierto, la infraestructura es una de las mayores fortalezas en los centros educativos públicos, en cuanto a la organización, procesos y monitoreo, la realidad es diferente. Las profesoras carecen de un monitoreo y

supervisión constante de parte de especialistas y autoridades. La toma de decisiones está bajo la responsabilidad de las maestras de aula en coordinación con los padres de familia y la mayoría de procesos se dan con esos dos actores, mientras que, en un colegio privado, la figura de autoridad es la dirección, la cual designa funciones y responsabilidades. Es decir, la toma de decisiones está puesta íntegramente en la cabeza de la institución.

Para la adquisición de herramientas tecnológicas que necesitan los niños, se debe asumir un costo, el cual en los colegios privados lo maneja la institución. En los colegios privados, la misma institución se ocupa del equipamiento de las aulas, algunos colegios colocan televisores, DVD's, proyectores, Ipad's, parlantes, entre otras herramientas tecnológicas, las cuales son de gran provecho en la actividad educativa. En los colegios públicos, los padres de familia asumen esa responsabilidad, los cuales pueden organizarse junto con el colegio para realizar actividades y generar ingresos para el equipamiento de las aulas.

Las familias que acuden a los centros educativos, privados y públicos, pertenecen a diversos estratos socioeconómicos. En un colegio privado, las mensualidades son elevadas, esto significa que las familias deben tener más ingresos para poder acceder a una educación privada. Sin embargo, en los colegios públicos se puede observar una mayor cantidad de padres de familia comprometidos. Debido a la participación que poseen en la toma de decisiones, están presentes, acuden a las reuniones, se organizan para diversas actividades, acompañan a sus hijos a las actividades propuestas por la maestra, siguen las recomendaciones dadas por los especialistas. Además, debido al horario reducido de clases en un centro educativo público, los padres pasan más tiempo con sus hijos, y de esta manera, pueden reforzar lo aprendido en aula para generalizar los aprendizajes.

⁶ El Registro Nacional de la Persona con Discapacidad a cargo del CONADIS al 2015 tiene inscritas un total de 141 731 personas, de las cuales 2 219 están diagnosticadas con trastornos del espectro autista (TEA), representando el 1.57% del total de los registros (CONADIS 2016).

En cuanto a las herramientas tecnológicas que puede poseer el aula, estas están sujetas a la correcta aplicación y al uso que el docente y/o especialista pueda brindar; pues, si bien estas herramientas pueden ser funcionales a las necesidades que se quieren abordar, es necesario que estén bajo la guía de una persona informada y que pueda realizar una evaluación adecuada de las necesidades de sus alumnos y alumnas. Por ende, se podrá utilizar las herramientas tecnológicas en favor del alumnado, y que estas respondan de forma asertiva a sus necesidades. Dicho esto, son pocas las personas que laboran en los colegios –sea público o privado– que cuentan con la formación necesaria para aplicar diversas estrategias con el uso de tecnologías.

Así, desde la experiencia vista en el aula, se describe el proceso de incorporación de las herramientas tecnológicas. En principio, cabe recalcar que la mayoría de las personas responsables de manejar estas tecnologías no son docentes, sino psicólogos y/o terapeutas capacitados; quienes hacen evaluaciones a los alumnos para designar las herramientas que requieren según sus necesidades. Son estos profesionales no docentes quienes informan a los y las docentes de aula sobre las necesidades de los y las alumnas/usuarios, y los preparan en el uso de las herramientas que va a utilizar su alumno a cargo. Luego, el siguiente paso es informar a la familia para generalizar el uso de dichas herramientas a otros espacios fuera del centro educativo, como el hogar, centros de terapias y lugares frecuentes del usuario/alumno. De esta forma, se asegura que dicha herramienta será útil en la vida cotidiana de este último.

Dicho proceso que se acaba de mencionar, no se practica en los colegios públicos, donde las herramientas son escasas y, además, los especialistas no se encuentran involucrados en el proceso de desarrollo del niño para ejecutar evaluaciones de este tipo para implementar apoyos tecnológicos. En todo caso, si existiese esta evaluación y se designara herramientas

para cubrir las necesidades del usuario/alumno, el siguiente paso sería conversar y socializar al respecto con las familias, y así buscar posibilidades económicas para acceder a estas herramientas, que son, en su mayoría, tablet's o Ipad's.

4. **Discusión y conclusiones**

El introducir nuevas herramientas tecnológicas en la enseñanza especial, brinda un soporte esencial para los alumnos con autismo. Como hemos podido observar, existen distintas estrategias que se pueden emplear en el aula, en las cuales la tecnología tiene un rol definitivo para lograr los objetivos planteados por el docente. Esto se da en un entorno de revolución tecnológica que está produciendo cambios rápidos en el manejo de nuevas formas de intervención a nivel educativo, ya sea en el ámbito regular o especial. Pero ello debe responder a las necesidades de los alumnos/usuarios de manera tal que la enseñanza sea la más óptima para el alumno de capacidades especiales. Si bien, existen programas desarrollados a nivel mundial y local, en la experiencia en docencia, puede verse que aún hay una brecha digital (Sartori 1999) muy grande. Para el acceso a las nuevas tecnologías, entendido como nuevos recursos y materiales a ser utilizados para la enseñanza y aprendizaje, el principal problema que se presenta en la EBE peruana es el acceso a recursos económicos y las diferencias que se presentan por el tipo de gestiones –público y privado– que tienen los centros de educación especial, así como la poca capacitación que tienen los docentes en cuanto estas nuevas tecnologías.

En el Perú, hay poca información y data a nivel de investigación que permita hablar más sobre el uso de las tecnologías en la educación especial. Así como en el campo específico de las personas con TEA. Sin embargo, como se ha visto en el cuadro 1, hay una cantidad de recursos electrónicos –ya sean aplicaciones móviles, videojuegos, etc.– que pueden ser utilizados para beneficio de las necesidades de las personas con capacidades especiales, diferenciadas por cada área que debe ser trabajada. Autores como

Gómez y Ramírez et al. (como se citó en Galiano-Barrocal, Sanz-Cervera y Tárraga-Minguez 2015) afirman que el uso de las TIC por parte de los pedagogos de Educación Especial en las aulas es de suma importancia pues permiten responder a la diversidad, demanda y características particulares que se encuentran en cada persona, desarrollando sus capacidades comunicativas, expresivas, analíticas y demás.

Las políticas para la inclusión de personas con discapacidades y capacidades especiales tienen que ser entendidas por necesidades particulares y no tan generales como se pretende. Sin embargo, en este artículo no se ha dado revisión de estas políticas, pues este es un primer desarrollo de investigación, vinculado a las nuevas tecnologías y el uso que estas pueden tener dentro de la educación especial.

REFERENCIAS

- Aburto, R. (2011). Percepción del uso de TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Especial. *Revista Electrónica Educare*. Vol. XV, N° 2, p. 163-184, julio-diciembre 2011.
- Benítez, M. y Enríquez, S. (2017). El uso de las herramientas tecnológicas en clase. Análisis del empleo de las TIC en las clases de la Sección de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas. *Revista de la Escuela de Lenguas: Puertas Abiertas*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, N° 11, p. 1-4.
- Campos, J. (2015). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de educación secundaria obligatoria*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/42209#.WZNtPIHyjIU>
- Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad (2016). Informe temático N° 3 “Situación de las personas con Trastornos del Espectro Autista en el Perú”. Recuperado de <http://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/index.php/informacion-de-base/informes/nacional/tematicos/328-informe-tematico-3-situacion-de-las-personas-con-trastornos-del-espectro-autista-en-el-peru.html>
- ESCALE (2016). Presentación del proceso censal 2016 - MINEDU [presentación Power Point]. Resultados del censo escolar 2016: matrícula, docentes y local escolar. Resultados del censo de DRE y UGEL 2016. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=516c41d4-bab3-4156-9b3a-fda85beb0edf&groupId=10156
- Dirección de Educación Básica Especial (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y perspectivas*. Lima: MINEDU.
- Galiano-Barrocal, L.; Sanz-Cervera, P. y Tárraga-Minguez, R. (2015). Análisis del conocimiento, uso y actitud de las TIC por parte de Maestros de Educación Especial. *ReiDoCrea*, 4, 359-369. [<http://hdl.handle.net/10481/38588>].
- Grandin T. (1995). *How People with Autism Think*. In: Schopler E., Mesibov G. B. (eds) Learning and Cognition in Autism. Current Issues in Autism. Springer. Boston, MA.
- Heredia, E. (2015). *El uso del Ipad con el programa AUGIE, ¿mejora la comunicación en personas con autismo?* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante, Facultad de Educación: Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. p. 392.
- Prensky, M. (2001). *Digital Native, Digital Immigrants*. Recuperado de <https://www.marcprensky.com>
- Quiñonez, Yago (2013). *La metáfora espacial de la interfaz: opciones para repensar las TIC*. Avance investigación, ALAS Chile - GT1. Ciencia Tecnología e Innovación.
- Saavedra, M.; Hernández, A. y Ortega, L. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva - 2010*. [Tesis de posgrado]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sartori, G. (1999). *Homo videns*. Taurus, Madrid: Ed. Santillana.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9. pp. 11-29.

APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y METACOGNICIÓN

STRATEGIC LEARNING AND METACOGNITION

Nathaly Johana Chávez Herrera

RESUMEN

El desarrollo de la Didáctica para el estudiante de este siglo XXI exige el empleo de estrategias adecuadas, donde el aprendizaje se conciba cada vez más como resultado del vínculo entre lo afectivo, lo cognitivo y las interacciones sociales, buscando establecer una estrecha relación y comunicación. El presente artículo ofrece información acerca de las estrategias docentes y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, enseñanza, aprendizaje estrategia, interacción.

ABSTRACT

The development of didactics for the student of this 21st century requires the use of appropriate strategies, where learning is more perceived as the result of the link between the emotional and cognitive aspect and social interactions, focused on establishing a close relationship and communication. The present article offers information about teaching strategies and teaching-learning methods.

KEYWORDS

Didactic, teaching, learning strategy, interaction.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la necesidad de una *didáctica* está centrada en los estudiantes, la cual exige enfocar la enseñanza como un proceso de orientación del aprendizaje, donde se creen las condiciones para que los estudiantes no solo se apropien de los conocimientos, sino para que desarrollen habilidades, formen y consoliden sus valores y adquieran estrategias que les permitan actuar de forma independiente, de manera comprometida y creadora, para resolver los problemas a los que deberá enfrentarse en su futuro personal y profesional.

Por ello se considera indispensable el empleo de estrategias y métodos que favorezcan un aprendizaje intencional, reflexivo, consciente y autorregulado, regido por objetivos y metas, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, y de las interacciones sociales, teniendo en cuenta la diversidad estudiantil y las características de cada una de las generaciones, teniendo en cuenta que estas se encuentran a la vanguardia de la modernización. Lo anterior nos dice que los estudiantes han desarrollado autonomía en la búsqueda de información, lo cual no siempre es aprovechado por el docente y, por tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje no se adecúa a la realidad en la que se desarrolla este proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista educativo, es necesario, entonces, utilizar cada vez más en las aulas herramientas propias de esta generación, para motivarlos y desarrollar sus habilidades a partir de sus estilos, modos y formas en que aprenden los estudiantes de esta generación.

ACERCA DEL APRENDIZAJE

Existen diferentes conceptos en cuanto a los procesos de aprendizaje. De todas estas definiciones se rescata lo siguiente, que aprendizaje es el proceso de construcción de la representación mental de los significados. De ello, Orellana (citado por Huerta 2014: 45) menciona que “no implica necesariamente la acumulación de conocimientos”. La asimilación de los conocimientos durante el proceso de aprendizaje será significativa si los nuevos conocimientos se vinculan de una manera clara y estable con las experiencias previas que disponen los estudiantes. De Zubiría (citado por Huerta 2014: 45) indica “el aprendizaje será repetitivo si no se relaciona con los conocimientos previos, o si asume una forma mecánica, por tanto, será arbitraria y poco duradera”.

Aprender engrana los conocimientos previos con los nuevos, lo cual depende de la manera en la que la información llega a los estudiantes, según Reders 1996 (citado por Huertas 2014: 25):

- En cuanto a una representación mental de la información que llega del entorno, pasa a la memoria perceptual y dura pocos segundos; esta información se perderá de no ser procesada.
- En el caso de la información por memorización, esta pasa a la memoria de corto plazo, donde por la constante repetición dura por algunos minutos más convirtiéndose en aprendizaje receptivo o mecánico.
- Finalmente, si esta información es asociada con las estructuras cognoscitivas existentes, se localiza en la memoria de largo plazo y se vuelve significativa durante mucho tiempo, a diferencia de las otras ya mencionadas.

Por lo tanto, el aprendizaje es el proceso de adquisición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia.

¿A QUÉ DENOMINAMOS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

El término estrategia se emplea cada vez con mayor frecuencia en el ámbito pedagógico. Son indiscutibles las ventajas que su adecuada utilización puede ofrecer en los procesos educativos. Entre los principales aportes para la concepción de las estrategias de aprendizaje destacan: la personalización del proceso, el carácter activo del estudiante, la conexión de lo cognitivo con lo afectivo, la consideración del contexto donde se produce el aprendizaje, la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno, la necesidad de potenciar el autoaprendizaje y el papel del docente como gestor del proceso de enseñanza-aprendizaje (mediador).

Reuven Feuerstein afirma “que el mediador no se conforma con su presentación al azar, sino que más bien cambia de manera significativa los tres componentes de la interacción mediada: el organismo receptor, el estímulo y el propio mediador” (p. 38). Por ejemplo, cuando se modula el tono de voz y el movimiento de los labios al explicar un tema, atrayendo la atención del estudiante.

Las estrategias de aprendizaje son consideradas como el modo en que enseñamos los docentes a nuestros estudiantes, la forma en cómo aprovechamos al máximo sus habilidades, desarrollando de manera progresiva procedimientos, siguiendo pasos y operaciones de manera consciente, controlada para lograr el aprendizaje significativamente y así llegue a la solución de posibles problemas. En este proceso no será el docente quien ejecute el nuevo aprendizaje, todo lo contrario, será el estudiante en cualquier etapa en la que se encuentre (niño, alumno, adulto, etc.).

Monereo (2001) menciona: “la adquisición de estrategias, sean estas de aprendizaje o de enseñanza, consideran los ámbitos que contemplan el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que se deben adquirir para facilitar la inclusión de procedimientos a los que denominamos aprendizaje”.

El empleo de las estrategias de aprendizaje requiere tomar en cuenta una serie de aspectos, como:

- ✓ La reflexión consciente realizada por el estudiante al explicar el significado de los problemas que van apareciendo y toma las decisiones sobre su posible solución.
- ✓ Permanente revisión del proceso de aprendizaje.
- ✓ La aplicación consciente y eficaz de este sistema de regulación, el cual origina un tercer tipo de conocimiento, condicional, que resulta del análisis de cómo, cuándo, y por qué es adecuada una estrategia determinada.

La aplicación de las estrategias de aprendizaje implica que el estudiante sepa seleccionar, discriminar y clasificar inteligentemente entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Estas estrategias estarán asociadas, a su vez, con varios tipos de conocimientos, como:

- ✓ *Proceso cognitivo básico*, todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, codificación, almacenaje, recuperación, etc. Operaciones mentales

del procesamiento de la información que tienen lugar entre la recepción de estímulos y la respuesta a estos.

- ✓ *Conocimientos conceptuales específicos*, aquellos conjuntos de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos, el cual está organizado y constituido por esquemas (Conocimientos previos); es decir, el “saber”.

- ✓ *Conocimientos estratégicos*, tiene que ver directamente con lo que denominamos “estrategias de aprendizaje”; es decir, hace referencia al saber cómo conocer, en concreto el “saber cómo hacer”.

- ✓ *Conocimientos metacognitivos*, considerado como el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas, cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Es decir “conocimiento sobre el conocimiento”.

De entre todo este proceso se identifican tres grupos de estrategias que se desarrollan en el proceso (véase la tabla siguiente).

Tabla 1
Tipos de estrategias de aprendizaje

LAS ESTRATEGIAS DE RECIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	LAS ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN	LAS ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN
✓ Procesamiento de carácter superficial. ✓ Aprendizaje literal. ✓ Proceso de memorización.	✓ Integración y relación de la información. ✓ Procesos simples o complejos: visual y semántica.	✓ Reorganiza la información. ✓ Explora lo que se ha de aprender, y las formas de organización esquemática.

Según las recientes investigaciones (Jackson y Cunningham; Castello y Monereo), mencionan que existen cinco maneras

diferentes de entender que son las estrategias de aprendizaje y cómo se puede favorecer su enseñanza (citado por Huerta 2014: 62 - 66).

1. *Las estrategias de aprendizaje consisten en conocer y aplicar técnicas y recetas de estudio:* esta estrategia nos indica que para que haya un óptimo resultado en este proceso de adquisición del conocimiento, dependerá de las habilidades con la que cuenta cada estudiante generando que este aplique trucos y técnicas para aprender. Por ejemplo:
 - ✓ Técnica de Estudio 1 - Subrayar: se trata simplemente de destacar las partes más significativas del texto usando distintos colores.
 - ✓ Técnica de Estudio 2 - Realiza Apuntes: se trata de resumir lo más destacable con nuestras propias palabras para así recordarlo más fácilmente.
 - ✓ Técnica de Estudio 3 - Mapas Mentales: la creación de un mapa mental es la mejor manera para resumir y organizar nuestras ideas.
 - ✓ Técnica de Estudio 4 - Fichas de Estudio: eficaz a la hora de asimilar datos concretos, fechas, números o vocabulario.
 - ✓ Técnica de Estudio 5 - Ejercicios / Casos prácticos: el realizar ejercicios y casos prácticos puede ayudarnos a visualizar la teoría y a que asimilemos los conocimientos de manera más sencilla. Esto es especialmente útil en asignaturas como Matemáticas, Física, Derecho y, en general, todas aquellas que involucren problemas y/o números.
 - ✓ Técnica de Estudio 6 - Brainstorming: consiste en una reunión de un grupo de personas que realiza una lluvia de ideas sobre un determinado tema, útil a la hora de realizar trabajos en grupo, para así considerar diferentes ideas y perspectivas.
 - ✓ Técnica de Estudio 7 - Reglas Mnemotécnicas: es uno de los métodos de estudio especialmente útiles a la hora de memorizar listas y conjuntos. Las reglas mnemotécnicas funcionan básicamente asociando conceptos que tenemos que memorizar con otros que son más familiares para nosotros.
- ✓ Técnica de Estudio 8 - Dibujos: muchas personas cuentan con una buena memoria visual, por lo que son capaces de memorizar mejor los conceptos cuando están asociados a imágenes o dibujos.
2. *Las estrategias de aprendizaje tienen un carácter individual e idiosincrático:* en esta estrategia se gestionan las formas de pensar y de gestionar la información personal de cada estudiante. De ello que cada estudiante desarrolla su estilo personal, empleando sus propias estrategias para hacer frente a los problemas que se presentan. Por ello se encuentran dos limitaciones:
 - ✓ Estudiantes a los que no se les puede enseñar nuevos procedimientos, ya que cada uno elige su forma de aprender.
 - ✓ Estudiantes que no tienen las habilidades para adquirir estrategias, generándose limitaciones en el aprendizaje.
3. *Para aprender a aprender hay que enseñar procedimientos:* aquí se considera que los procedimientos están basados en técnicas y que estas se enseñan para lograr el aprendizaje de contenidos específicos del área. Consisten en dos tipos de actividades:
 - ✓ Hacer trabajo práctico (parte externa).
 - ✓ Pensar en una actividad (parte interna que implica partes intelectuales). Para lograr hacer las cosas se enseñan los procedimientos porque son más prácticos y motivadores para los estudiantes.
4. *Habilidades mentales generales:* el desarrollo de las estrategias se puede equiparar a un conjunto de trucos o técnicas individuales,

facilitando así la forma especial del desarrollo de las habilidades cognitivas. Sirven para organizar el estudio y la mente; ayudan a entender conceptos y obligan a pensar.

5. *Estrategias como toma de decisiones*: considerada como el conjunto de decisiones que se toma teniendo en cuenta las condiciones del problema que se intenta resolver. Esta decisión debe de ser consiente y dependerá del autoconocimiento. Aquí el docente deberá brindar una amplia gama de estrategia para que el estudiante pueda tener de donde elegir cuál le será más útil en función a los objetivos de su aprendizaje. La aplicación de las mismas debe de ser controlada y no automática, se requiere de planificación y control en la ejecución; es decir, exige un proceso reflexivo profundo metacognitivo.

¿Y QUÉ ES METACOGNICIÓN?

En primer lugar ¿Qué es metacognición? A manera general, se comprende por metacognición como aquel proceso cognitivo que le permite a un sujeto tomar consciencia sobre cómo ejecuta o resuelve una tarea determinada. Hablando más específicamente, la metacognición es la capacidad que tenemos los seres humanos para conocer nuestros propios modos de conocer y cuánto conocemos, controlar nuestra actividad cognitiva en cuanto a la inversión de recursos exigidos por la realización de algún esfuerzo intelectual; por tanto, así como también a la habilidad para controlar dichos procesos y organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados de la tarea intelectualmente exigente que estén ejecutando.

En consecuencia, se puede afirmar que los Procesos Metacognitivos se ejercen sobre los procesos cognitivos; ellos implican lo siguiente:

- ✓ El conocimiento de nuestros propios modos de desempeño cognitivo (tanto general como específico).
- ✓ La habilidad para controlarlos concurrentemente, es decir, durante

la realización de alguna actividad que requiera su utilización.

- ✓ Y regularlos, es decir, usarlos o dejar de hacerlo, cuando resulte conveniente al logro de los fines que la tarea procura.

El conocimiento metacognitivo referido a cada persona, establece los límites de sus valores, de aquello a lo que el sujeto da valor. También aborda el conocimiento en torno a las estrategias que posee y a las demandas de la tarea y/o actividades. De esta manera, el estudiante puede establecer una pauta de actuación, basada en el esfuerzo esperado que debe realizar, de acuerdo a los objetivos que desea conseguir.

1. Los pilares de la educación

Es indispensable mencionar los cuatro pilares propuestos por la UNESCO en relación a la Educación, pilares que se encuentran relacionados con el proceso de metacognición. A continuación, se describirá brevemente estos pilares según la UNESCO en base a Delors (1994), los cuales son:

- *Aprender a conocer*, el cual significa adquirir los instrumentos de comprensión buscando el placer de comprender y descubrir, implicando aprender a conocer el entorno. Esto presupone el aprender a aprender, ejercitando procesos cognitivos como: la atención, memoria, y el pensamiento.
- *Aprender a hacer*, significa el poder para influir sobre el propio entorno, implicando saber trabajar en equipo. Este punto se vincula el poner en práctica los conocimientos adquiridos.
- *Aprender a ser*, lo cual significa desarrollar la propia personalidad considerando la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal. Es también el contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente,

inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. El alumno, gracias a la educación que recibe, debe estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico a fin de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismo qué debe hacer ante las diversas circunstancias de la vida.

- *Aprender a vivir juntos*, este pilar significa el aprender a convivir para participar y cooperar con los demás; considerando el vivir el pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Este pilar viene a ser fundamental para desarrollar en el estudiante la capacidad para resolver conflictos sociales de manera asertiva y con las habilidades sociales adecuadas provocando una mejor interacción.

La integración de los mismos llevará al desarrollo óptimo de este proceso de aprendizaje y el logro del proceso metacognitivo.

2. Habilidades para el funcionamiento de la metacognición

Ormrod (2005), manifiesta que es preciso tener conocimientos y habilidades como las siguientes:

1. Ser consciente de cuáles son las propias capacidades de aprendizaje, memoria y de qué tareas en relación al aprendizaje puede realizar uno mismo siendo realista.
2. Saber qué estrategias de aprendizaje son efectivas y cuáles no.
3. Planificar una tarea de aprendizaje de forma que se pueda tener éxito.
4. Utilizar estrategias de aprendizaje efectivas.
5. Supervisar el propio estado de conocimiento actual.

6. Conocer estrategias efectivas para recuperar información previamente almacenada.

Asimismo, la metacognición supone el desarrollo en el estudiante de dos ámbitos del conocimiento: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas, que puede ser limitado por la interrelación de variables (persona, tarea, estrategia y contexto) en el primer caso o por la activación de los procesos cognitivos en el segundo, y depende de la adopción de estrategias de aprendizaje en el proceso de aprendizaje.

3. Las dos dimensiones o dominios que se involucran en la metacognición

3.1. El conocimiento metacognitivo, auto-valoración o conciencia metacognitiva. Se refiere al conocimiento del individuo acerca de sus propios recursos cognitivos, también llamado Conocimiento del propio conocimiento o conocimiento del conocer (Autovaloración). Por lo mismo, las variables que se involucran dentro de esta dimensión son:

- ✓ Variables personales: conocimientos referidos a las características cognitivas de las personas.
- ✓ Variables de tarea: conocimientos relativos a las características o peculiaridades específicas de la tarea que permiten distribuir de forma eficaz los recursos disponibles.
- ✓ Variables de estrategia: conocimientos sobre las ventajas e inconvenientes de los distintos procedimientos de realización de las tareas.

3.2. Control ejecutivo, regulación de la cognición o auto-administración. Se trata de la habilidad para manipular, regular o controlar los recursos y estrategias cognitivas con la finalidad de asegurar la terminación exitosa de una tarea de aprendizaje o solución de problemas. Incluye, entre otras, las actividades

de planeación, monitoreo, revisión, y evaluación. Es por ello, el denominado control del conocimiento (Autodirección o Control Ejecutivo). Las variables implicadas en esta segunda dimensión son:

- ✓ *Planificación:* prever las propias actividades cognitivas ante los requerimientos o demandas de una situación determinada.
- ✓ *Supervisión:* conlleva comprobar si la actividad cognitiva se está efectuando según lo planificado, constatando las dificultades que se van presentando y sus causas, así como la efectividad de las

estrategias que se están utilizando con el fin de ajustar la actividad cognitiva.

- ✓ *Evaluación:* actividad metacognitiva orientada a proporcionar información sobre la calidad de los procesos y resultados logrados para llevar a cabo las modificaciones y rectificaciones que se estimen oportunas.

A modo de ejemplificar ambas dimensiones, podrían considerarse las siguientes preguntas o estrategias que podrían utilizarse como recurso para llevar a cabo el proceso de metacognición. A continuación, se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 2

Ejemplificación de las dimensiones que se involucran en la metacognición

AUTOVALORACIÓN	CONTROL EJECUTIVO
1. ¿Cómo lo hice? 2. ¿Qué palabras clave usé? 3. ¿Qué fases tuvo mi proceso para aprender/solucionar el problema? 4. ¿De qué me acordé? 5. ¿Cómo me acordé? 6. ¿Qué apoyos externos fueron efectivos? (notas, diagramas, películas, videos). 7. ¿Qué verbalizaciones me hice a mí mismo durante el problema? 8. ¿Me estancué en alguna parte? ¿Por qué?	1. ¿Cómo le voy a hacer? 2. ¿Cuál es mi plan? 3. ¿Qué características tiene este material/problema? ¿Me he topado con alguno de este tipo antes? 4. ¿Qué funcionó bien entonces? ¿Qué no funcionó para evitarlo? 5. ¿Cuál es el plan B (si no aprendo/soluciono por este camino), qué voy a hacer? 6. ¿Cómo le estoy haciendo? ¿Me estoy acercando a la meta? 7. Si me digo verbalizaciones negativas (no puedo, está muy difícil, etc.) ¿Qué debo estar pensando? 8. ¿Sigo con este plan o recurro al plan B? 9. ¿Es económico en tiempo/esfuerzo lo que estoy haciendo?

Para finalizar, es importante hacer mención a las estrategias cognitivas (Morles 1991). Rigney manifiesta que “...son operaciones y procedimientos que el estudiante utiliza para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento” (p. 165). En consecuencia, podemos afirmar que una estrategia metacognitiva es una manera de trabajar mentalmente a fin de mejorar el rendimiento del aprendizaje.

Es decir, que las estrategias metacognitivas vienen a ser una serie de pasos o procedimientos en búsqueda de acceder, procesar e interiorizar nuestros conocimientos. Son acciones concretas que realizamos de manera consciente a fin de mejorar o facilitar nuestro aprendizaje. Los beneficios y aportes que nos brinda la realización de estrategias metacognitivas son (Cabrera 2012):

- ✓ Dirigen nuestra atención hacia información clave.
- ✓ Estimulan la codificación, vinculando la información nueva con la que estaba previamente establecida en la memoria.
- ✓ Ayudan a construir esquemas mentales que organizan y explican la información que se está procesando.
- ✓ Favorecen el vínculo de información proveniente de distintas áreas o disciplinas.
- ✓ Permiten conocer las acciones y situaciones que facilitan el aprendizaje con la finalidad de repetir esas acciones o crear las condiciones y situaciones óptimas para aprender bajo un estilo propio.

Se convierten en herramientas vitales que nos permiten aprender a aprender ya que nos permiten comprender y desarrollar eficiente y conscientemente las tareas que nos permiten aprender cosas nuevas y usar nuestros conocimientos para resolver problemas.

CONCLUSIONES

En la práctica educativa en cuanto al diseño de las estrategias para el desarrollo del aprendizaje por parte del docente se da para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación de acciones, con carácter flexible, orientadas hacia la asimilación del nuevo conocimiento.

Las estrategias docentes se interrelacionan con los recursos didácticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje y las actividades para proporcionar información, motivar a los estudiantes, guiar los aprendizajes, desarrollar habilidades, evaluar los conocimientos y habilidades, y proporcionar espacios para la expresión y la creación.

Además, que:

- ✓ El aprendizaje autorregulado se ha convertido en uno de los ejes primordiales de la práctica educativa.
- ✓ Se debe de ayudar / guiar a los estudiantes a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación a valiosas metas y objetivos.
- ✓ Es de vital importancia a fin de mejorar el rendimiento académico, el fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal, motivacional, entre otras.
- ✓ Todo docente debe de estar preparado y predispuesto a las actualizaciones a las que se enfrentará en un mundo lleno de avances tecnológicos, que llevan a los estudiantes a la adquisición de un conocimiento más amplio, globalizado y accesible. De no ser así el docente pasará a ser considerado como un objeto inservible más.

REFERENCIAS

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención*. Zaragoza, España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Cabrera, E. (08 de junio de 2012). Estrategias cognitivas y Metacognitivas [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://psicopedagogiaporelycabrera.blogspot.pe/2012/06/estrategias-cognitivas-y-metacognitivas.html>
- Cuevas, C. (2011). *Desarrollo y calidad educativa*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Huerta, M. (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Monereo, C. (2007). *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. Bellaterra, España: Editorial EQS.
- Rigney (1978). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. O'Neill, New York: Academia Press.

APRENDIZAJE COLABORATIVO

COLLABORATIVE LEARNING

Silvia Elisa Medina Gonzáles

RESUMEN

El aprendizaje colaborativo se trata de un proceso constituido por actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos de estudiantes con objetivos comunes. Durante este proceso, el docente desempeña el papel de facilitador del aprendizaje. Es importante considerar que se puede potenciar el aprendizaje mediante la movilización de la inteligencia colectiva, esto se puede lograr a partir de nuevas prácticas de enseñanza. Se han realizado diversos estudios acerca de los efectos del aprendizaje colaborativo; algunos investigadores afirman que los más beneficiados son los estudiantes de bajo rendimiento académico porque reciben el apoyo de estudiantes de mayor nivel quienes los apoyan durante el proceso.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, enfoques, trabajo, colaborativo, enseñanza.

ABSTRACT

Collaborative learning is a process consisting of learning activities specifically designed for peer work or interactive groups of students with common objectives. During this process, the teacher plays the role of learning facilitator. It is important to consider learning can be enhanced through the mobilization of collective intelligence, this can be achieved through new teaching practices. Several studies have been related about the effects of collaborative learning, some researchers affirm that the most benefited are low performing students because they receive the support of higher level students who support them during the process.

KEYWORDS

Learning, approaches, work, collaborative, teaching.

Para una mejor comprensión de la dimensión del aprendizaje colaborativo, de acuerdo al diccionario de la oficina de Quebec de la lengua francesa, se refiere a “un entorno diseñado para fomentar la colaboración entre pares, para intercambiar y compartir habilidades para tener éxito en un proyecto común”.

La expresión “Aprendizaje Colaborativo” hace alusión a las actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos de estudiantes con objetivos comunes.

“El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Mathews 1996: 101).

Por tanto, se trata de un proceso constituido por actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para el trabajo entre pares o grupos interactivos de estudiantes con objetivos comunes. Durante este proceso, el docente desempeña el papel de facilitador del aprendizaje.



De acuerdo a la pedagogía constructivista, constituye una estrategia de aprendizaje basada en una concepción del conocimiento a partir de la colaboración entre pares.

France H. y Karin L. (1998) mencionan que el constructivismo es guiado por dos principios fundamentales:

- **Los conocimientos son construidos por el estudiante** en función de la estructura del dominio estudiado, la experiencia y el contexto en el cual estos conocimientos serán aplicados.
- **Se logran conocimientos bajo el marco de las interacciones y colaboración** entre los actores del aprendizaje.

Es decir, la pedagogía constructivista reconoce que el proceso del aprendizaje se desarrolla en un contexto social entre el estudiante y su entorno en el cual se comparten puntos de vista a partir de la investigación, negociación y colaboración.

“El Aprendizaje Colaborativo es entonces un proceso que va de acuerdo al avance individual y colectivo de la construcción de conocimientos” (France H. y Karin L. 1998: 15).

Barkley (2007: 9), señala que “El Aprendizaje Colaborativo ofrece a los alumnos la oportunidad de adquirir valiosas competencias y disposiciones interpersonales y de trabajo en equipo... además de reforzar el aprendizaje de contenidos o de la asignatura...”

Tomando como base el Aprendizaje como construcción social (Vigotski), el aprendizaje colaborativo considera las siguientes características:

- Es de diseño Intencional, pues los docentes organizan las actividades para los estudiantes, seleccionando tareas en las cuales los participantes en su totalidad están comprometidos a realizar equitativamente interactuando con sus pares en el “hacer” para alcanzar objetivos comunes.

- Considera la “Centralidad en el estudiante” buscando incrementar aprendizajes significativos. Esto tiene lugar cuando los estudiantes trabajan juntos pues se sienten involucrados y motivados a investigar compartiendo sus conocimientos y superando los aprendizajes previstos.
- El enfoque orientado a la solución de problemas cotidianos comunes.

Surgimiento de nuevas prácticas de enseñanza

Es importante considerar que se puede potenciar el aprendizaje mediante la movilización de la inteligencia colectiva. Esto se puede lograr a partir de nuevas prácticas de enseñanza mediante la “construcción colaborativa del conocimiento compartido”. Así por ejemplo tenemos: la lluvia de ideas, los mapas mentales, los audios o videos creados colaborativamente, etc.



Durante una sesión de aprendizaje, es posible trabajar con los estudiantes estructurando ideas, precisando conceptos, pues este tipo de actividades estimula y promueve el desarrollo de capacidades de comunicación y socialización.

Otra práctica innovadora al respecto podría aplicarse en el área de comunicación, por ejemplo, creando un cuento (producción de textos), a partir de la intervención colaborativa de cada miembro de un grupo en el que cada integrante se identifique con un personaje y ocupe su lugar en un tiempo o escenario determinado. Con el uso de herramientas interactivas digitales, se podrían elaborar historias interesantes.

Un aporte innovador con el uso de la tecnología y que encuentra cada vez más aceptación es la elaboración de un video conferencia o la organización de paneles de debate argumentados; pues permiten motivar a los estudiantes en el intercambio de ideas en tiempo real sobre un asunto o tema sobre el cual han investigado, proporcionando la oportunidad de participar a todos los miembros argumentando con fundamentos científicos sus aportes; también incentiva la “reflexión colectiva” y el “pensamiento crítico” de los oyentes y observadores.



Con el tiempo el hecho de desarrollar la capacidad de “exponer sus puntos de vista” promueve estrategias de aprendizaje personalizado y resolución de problemas con autonomía.

IMPACTO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El Aprendizaje Colaborativo puede ocurrir peer-to peer (aprendizaje entre red de pares o red de iguales), o involucrando a los estudiantes paulatinamente en grupos más grandes.

Al considerar la centralidad en el estudiante en un entorno apropiado, éste tiene la oportunidad de expresar sus ideas, articular sus pensamientos, desarrollar sus propias representaciones y estructuras cognitivas haciendo una validación social de los conocimientos adquiridos.

De acuerdo a investigaciones educativas en este aspecto, se ha contado con mayor participación de estudiantes promoviendo un aprendizaje más profundo.

Entre los aspectos favorables tenemos:

- El desarrollo del pensamiento de alto nivel y de capacidades comunicativas.
- El aprendizaje autónomo y la capacidad de liderazgo.
- El aprendizaje significativo y duradero (Ausubel) mediante la participación personal y activa.
- Progreso en sus aprendizajes.
- Mayor interacción entre docentes y estudiantes.
- Comprensión de su entorno a partir de la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos.
- Preparación para la vida a partir de situaciones socioeconómicas, culturales y laborales.

Grupos colaborativos

Se han realizado diversos estudios acerca de los efectos del aprendizaje colaborativo; algunos investigadores afirman que los más beneficiados son los estudiantes de bajo rendimiento académico porque reciben el apoyo de estudiantes de mayor nivel quienes los apoyan durante el proceso; sin embargo, también existen resultados experimentales que demuestran que “los estudiantes que enseñan aprenden más” pues tienen la oportunidad de fortalecer sus conocimientos. También existen evidencias acerca de grupos de compañeros que al estudiar juntos demuestran mayor rendimiento académico y motivación respecto a otros estudiantes que no lo hacen.

El grupo colaborativo juega un rol de apoyo, motivación y coordinación de acciones en la que todos los integrantes se sienten comprometidos.

Este tipo de pedagogía permite que los estudiantes asuman nuevos roles desarrollando capacidades de investigación y comunicación que no podrían lograr en sesiones de aprendizaje tradicionales. La asignación y rotación de roles específicos a cada miembro del grupo permite que el trabajo sea equitativo, estimulando su autoindependencia y capacidad de liderazgo evitando que un solo miembro asuma toda la responsabilidad.

Distribución de roles durante el trabajo colaborativo

Determinar roles en un equipo de trabajo es el punto de partida para alcanzar el éxito. La distribución de roles es muy importante dentro del funcionamiento de un grupo; a veces surgen de forma espontánea, y dependen de la cantidad de participantes; sin embargo, es recomendable que sean rotativos con la finalidad de que la responsabilidad sea compartida. Entre los principales roles durante el trabajo colaborativo tenemos:

Lider o coordinador

Coordina, orienta, asigna funciones y verifica con actitud democrática que se asuman las responsabilidades individuales de los integrantes propiciando que se mantenga el interés. Se comunica con el docente y el equipo de trabajo. Participa en la toma de decisiones y tiene la atribución de introducir cambios cuando considere necesario.

Redactor

Recopila y sistematiza la información, está pendiente de las referencias bibliográficas y la información virtual relacionada. Es responsable de la edición del proceso escrito del trabajo colaborativo.

Relator

Comunica y expone con dinamismo los avances del trabajo en equipo, socializa las conclusiones.

Mediador

Facilita la planificación, asegura la neutralidad entre las opiniones y acuerdos tomados y registra la participación y aportes de los integrantes.

Cronometrista

Controla el cronograma establecido y es responsable de informar al equipo sobre el avance del trabajo administrando el tiempo programado.

Utilero

Tiene como responsabilidad conseguir el material, herramientas o equipo de acuerdo a las necesidades del equipo para el desarrollo de las actividades propuestas.

La planificación de cada etapa del trabajo, así como el establecimiento de reglas básicas en cuanto a la distribución de roles y responsabilidades

son fundamentales. Asimismo, es importante valorar y tomar en consideración los aportes de cada estudiante durante el proceso, así como en el producto final, incorporando instrumentos de evaluación, tales como:

- Rúbricas.
- Fichas de autoevaluación y/o coevaluación.
- Guías de observación.

REFERENCIAS

- Michaelsen, L.; Caballero, A. y Fink, L. (2004). *El aprendizaje en equipo: Un uso transformador de grupos pequeños en la enseñanza universitaria*. Estados Unidos, Sterling-Texas: Stylus.
- Davis, B. (2009). *Herramientas para la enseñanza*. (2ª ed.). Estados Unidos, San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkley, EF, Cross, KP & Howell Mayor, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Un manual para los profesores de la universidad*. España: Morata. Recuperado de: <http://eva.sepyc.gob.mx:8383/greenstone3/sites/localsite/collect/superior/index/assoc/HASH019f/ab416422.dir/05120010029.pdf>
- Matthews, R. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. En: R. J. Menges; M. Weimer, y Associates (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pp. 101-124). Estados Unidos, San Francisco: Jossey-Bass.
- France, H. y Karin, L. (1998). *Apprentissage Collaboratif et nouvelles technologies*. Francia: Centre de Recherche LISEF.

NEUROEDUCACIÓN: IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES PARA EL APRENDIZAJE LA PIRÁMIDE DEL DESARROLLO HUMANO

NEUROEDUCATION: IMPORTANCE OF THE PERCEPTUAL-MOTORS SKILLS FOR LEARNING THE PYRAMID OF HUMAN DEVELOPMENT

Katiuska del Águila Camargo
David Parra Reyes

RESUMEN

Este artículo nos permite mostrar en forma gráfica, visual y esquemática el proceso de desarrollo de nuestro sistema nervioso central, el cual nos ayuda a comprender las secuencias y dificultades que se producen en el mismo. Para ello se ha tomado como referencia estudios existentes que, sumados a nuestra experiencia en el ámbito de la educación y la psicomotricidad, nos describen las diferentes adquisiciones del desarrollo humano, desde la maduración del sistema sensorial hasta lograr la conducta adaptativa.

PALABRAS CLAVE

Proceso de desarrollo, psicomotricidad, modelo gráfico.

ABSTRACT

This article allows us to show in a graphic, visual and schematic form the development process of our central nervous system, which helps us to understand the sequences and difficulties that occur in it. To do so, we have taken existing studies as reference that, added to our experience in the field of education and psychomotricity, describe the different acquisitions of human development, from the maturation of the sensory system to achieving adaptive behavior.

KEYWORDS

Development process, psychomotricity, graphic model.

Este artículo nos presenta una concepción del proceso del desarrollo humano como una secuencia de procesos que se van activando y adquisiciones que se van consiguiendo. El interés surge de nuestros conocimientos en el ámbito de la psicomotricidad, en nuestro trabajo terapéutico y en nuestra experiencia educativa en estudiantes que presentan desarrollos con y sin dificultades de aprendizaje.

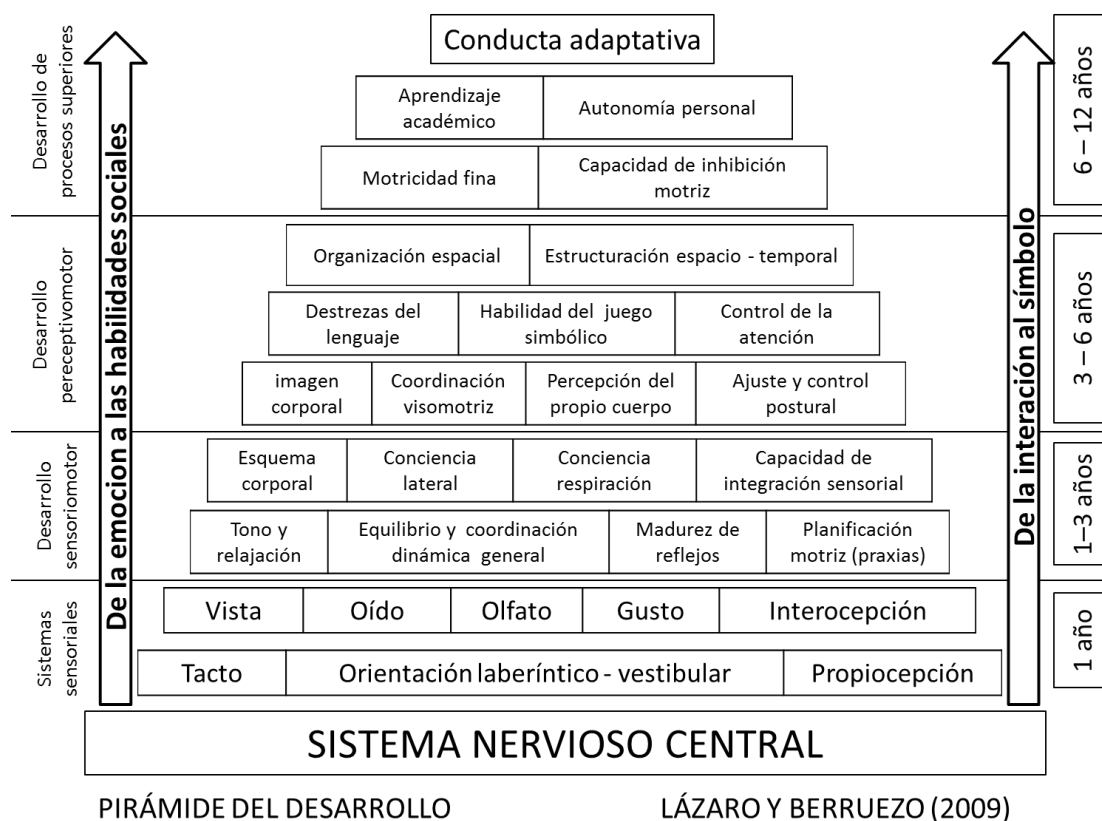
Contemplar el desarrollo humano como una estructura piramidal nos parece una forma acertada y didáctica debido a las características propias de la pirámide que nos muestra una base amplia sobre la que van superpuestas diversas capas, las cuales se reducen hasta llegar a la cúspide donde se observa la aparición de la conducta adaptativa, producto del desarrollo de un conjunto de habilidades y capacidades adquiridas hasta los 12 años de forma adecuada gracias a la plasticidad cerebral en su máxima intensidad. Ello nos permite considerar un estándar que se debe tomar en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, el hecho de que esta estructura contiene las capacidades del ser humano dispuestas en capas o estratos podemos evidenciar que las dificultades en una capa superior surgen

por la debilidad de una inferior y por ello se debe reforzar ésta y así sucesivamente, hasta lo más básico.

Esta esquematización del desarrollo del sistema nervioso central está basada en los estudios de Williams y Shellenberger (1994), modificados y adaptados por Alfonso Lázaro Lázaro y Pedro Pablo Berruezo Adelantado, Psicomotricistas,

Maestros especialistas en Educación Especial y Educación Física y Doctores en Pedagogía. Ambos poseen una amplia experiencia en intervención psicomotriz, particularmente con personas con discapacidades. Igualmente, cabe destacar su prolongada implicación en procesos de formación, así como sus publicaciones en el ámbito de la psicomotricidad. Las precisiones ajustadas a nuestra concepción del desarrollo humano.



La división estructural de la pirámide nos permite apreciar las distintas fases. Al lado izquierdo y derecho se representan los distintos estadios del desarrollo y su cronología aproximada. Cada fase está constituida por varios niveles, los cuales son parte de los elementos que se disponen en la misma fila. Finalizando, apreciamos dos ejes transversales que nos muestra el desarrollo emocional y de aprendizaje. Por consiguiente, esta pirámide consta de 4 fases, 10 niveles y 2 ejes transversales. En la base de ésta, se encuentra la estructura que da sentido a todo el Sistema Nervioso Central y específicamente el cerebro.

Desde el zócalo de esta pirámide se establecen, en orden ascendente, las siguientes fases:

1. Sistemas sensoriales

La base de la pirámide está compuesta por los sistemas sensoriales básicos del ser humano, los cuales desde un punto de vista educativo podríamos llamarlos estimulaciones básicas del desarrollo, las que son: táctiles, vestibulares y propioceptivas.

Estos tres sistemas sensoriales manifiestan tres importantes características:

- a) Es la base sobre la que se edifica todo el conocimiento.
- b) Se forja por medio de la filogénesis de la especie humana y de la ontogénesis del individuo.
- c) Es necesaria su inclusión en la estimulación de las personas con discapacidad.

Lázaro y otros (2006), indican que, en el proceso de la hominización, fue importante el tacto y la propiocepción para la formación de grupos con vínculos afectivos estables, los cuales los mantenían unidos para lograr la supervivencia; por último, la orientación de la cabeza y la postura erecta fue importante para una adaptación más eficaz.

Por otro lado, en el desarrollo del ser humano como individuo, una forma de calmar a un niño pequeño agitado es mediante un estímulo táctil –tocarlo y acariciarlo–, un estímulo propioceptivo –sostenerlo en brazos, y un estímulo vestibular–mecerlo. Estos estímulos son espontáneos y naturales en la conducta del adulto, ya sea padre, madre o persona que cuida al niño.

1.1 Primer nivel: tacto, propiocepción y orientación laberíntico-vestibular

La piel es el órgano más grande y versátil del cuerpo humano y nos ofrece una barrera de protección para un sinfín de agentes extraños y de daños mecánicos. Los receptores sensoriales del tacto se encuentran en la piel. Estos receptores responden a cuatro categorías: presión, frío, calor y dolor. Cuando hablamos de percepción táctil nos referimos solamente a la sensibilidad cutánea, a estímulos ligeros, suaves, fríos, calientes o ligeramente dolorosos.

Quizás hemos oído mencionar sobre tacto pasivo y tacto activo, la diferencia entre ambos es que en el tacto pasivo el observador no ejerce control sobre la recepción de estímulos, y en el tacto activo si se ejerce ese control.

Evidenciamos esta diferencia porque el tacto pasivo llega a ser útil e imprescindible en

personas con importantes discapacidades. Entonces podemos indicar que la unión de la sensibilidad cutánea y del movimiento conforma el sistema táctil-háptico, o también llamado a secas sistema háptico.

Ahora, cuando las presiones son más profundas y las articulaciones se mueven y juegan los músculos, tendones, cápsulas articulares, etc., hacemos referencia a estímulos propioceptivos. Los receptores de este sistema se encuentran en la piel, las articulaciones, los tendones, los ligamentos y los receptores cinestésicos. La cinestesia “se refiere a la percepción de la posición y el movimiento de las partes del cuerpo, esto es, información sobre la postura, ubicación y movimiento en el espacio de las extremidades y otras partes móviles del esqueleto articulado” (Schiffman 2005).

Nuestra orientación básica está constituida por el sistema vestibular situado en el oído interno, el cual está dividido en dos partes: el vestíbulo, conformado por los órganos otolíticos (sáculo y utrículo) y los canales semicirculares orientados según tres ejes tridimensionales para la longitud, la anchura y la profundidad.

Este sistema origina reflejos motores entre los que se encuentran los reflejos posturales vestibulares y los reflejos vestíbulo-oculares. Los núcleos vestibulares presentan uniones con los músculos motores de los ojos, por ello es conveniente la estimulación de ambos sistemas en el Aula de Psicomotricidad.

Además del sistema visual, este sistema se vincula con otros como con el tacto, presión y cinestesia. En niños y niñas con parálisis cerebral y trastornos del tono muscular la combinación de la estimulación vestibular en primer lugar y luego la propioceptiva produce efectos tales como el descenso de la activación y el logro de situaciones de relajación y calma.

El sistema laberíntico-vestibular es el encargado de regular la postura, el equilibrio, el tono muscular y la orientación espacial.

Respecto a los niños y niñas con habilidades diferentes, la estimulación vestibular contribuye a la tranquilidad, cuando se quiere conseguir la calma, y a la activación cuando se trata de aumentar el tono. Entre los beneficios educativos de esta estimulación se pueden señalar mejoras en la postura, en el equilibrio, en la marcha, en las coordinaciones perceptivo-motrices, en la capacidad de atención y mayor grado de comunicación.

1.2 Segundo nivel: vista, oído, olfato, gusto e interocepción

La segunda capa de la pirámide está comprendida por la exterocepción y la interocepción. Los exteroceptores (vista, oído, olfato y gusto) unen al ser humano con el medio circundante, y se procesan en las cortezas somatosensoriales. La interocepción traslada al cerebro las sensaciones internas del organismo; se procesa el sistema límbico, mediando siempre los procesos motivacionales y emocionales. Los estados de tensión, de malestar o de felicidad son ejemplos de este tipo de sensibilidad.

La visión es el sentido dominante en el ser humano, las unidades receptoras se encuentran en la retina, los conos reconocen el color y los bastones que son más sensibles a la luz.

El sistema auditivo evolucionó a partir de las estructuras vestibulares. Los estímulos específicos de este sistema son las vibraciones en el aire y, posteriormente la recepción, transducción y procesamiento del estímulo, el oído informa al individuo de la naturaleza y localización de fuentes y eventos vibratorios.

El olfato y el gusto, contienen receptores llamados quimiorreceptores presentes en la nariz y en la lengua y que son capaces de determinar la composición química de vapores inspirados o de sustancias ingeridas.

El olfato es el más antiguo de los sensorios y a partir de él se desarrolló el sistema límbico, “Toda nuestra red de motivación ha evolucionado a partir del sistema del olfato, razón por la cual

el olor ocupa una parte tan subversivamente importante en nuestra vida, especialmente en el sexo. Esta conexión queda demostrada por el síndrome de Kallman, en el que las neuronas responsables de controlar la secreción de las hormonas sexuales no consiguen migrar desde su origen en la nariz hasta el hipotálamo, un proceso que por lo general se produce en el útero a los cuatro meses de la concepción. La consecuencia es que el desarrollo sexual no puede producirse, además de que las personas afectadas carecen de sentido del olfato” (Greenfield 2007).

El gusto es un sentido más limitado y la mayor parte del placer de la comida y la bebida tiene que ver con el aroma. Podemos detectar cinco gustos básicos: dulce (azúcar), agrio (ácidos), salado (aniones inorgánicos), amargo (alcaloides) y el glutamato monosódico conocido como umami (ajinomoto).

Existe una variabilidad individual en el establecimiento de umbrales perceptivos, lo que hace que existan personas hipersensibles o hiposensibles a determinados estímulos mientras que la mayoría reacciona en unos márgenes comunes.

2. Desarrollo sensoriomotor

El período de cero a tres años se conoce como el del desarrollo sensoriomotor. En este período se da la “...confluencia del desarrollo corporal, el desarrollo mental y el desarrollo del control emocional por lo que es necesario pensarlo en términos de globalidad” (Berrueto 1995).

El tercero y el cuarto nivel de nuestra pirámide ponen de relieve determinados aspectos del desarrollo, que confluyen en la capacidad de integración sensorial del cerebro del niño de tres años.

2.1 Tercer nivel: tono y relajación, equilibrio y coordinación dinámica general, madurez de reflejos y planificación motriz (praxias)

Como dijo Lázaro (2000), “el tono constituye la tela de fondo sobre la que transcurre el

movimiento y también el vehículo principal que pone en relación la vida afectiva-emocional con la vida psíquica”. Wallon, escribe que “las emociones, esencialmente función de expresión, función plástica, son una formación de origen postural y tienen por material el tono muscular”, afirmaba que el estado tónico se debe buscar en las primeras fases de la evolución del niño. El ser humano desde el principio, constituye un organismo social. En el recién nacido los movimientos incontrolados y su agitación son producidos por sus estados de bienestar o malestar y constituyen señales para su entorno, lo que provoca una intervención a su favor. Este diálogo primitivo, antes que verbal, es un diálogo tónico que manifiesta sus estados emocionales. Por consiguiente, el ser humano desde el principio de su vida en relación, comienza a atribuir significado simbólico a sus estados de tensión y de relajación (Wallon 1979).

El equilibrio y coordinación dinámica general se encuentran dentro las conductas motrices de base, junto con la coordinación visomotriz. Las dos primeras se consiguen gracias a estas dos leyes del desarrollo: céfalo-caudal y próximo-distal. El niño de tres años puede andar, correr, subir y bajar escaleras y por primera vez es capaz de despegar momentáneamente sus dos pies del suelo en un pequeño salto. Podemos analizar las habilidades equilibratorias en cuatro grandes contextos: biomecánico, biológico, cognitivo y afectivo-emocional.

La madurez de reflejos es un requisito imprescindible para que la motricidad voluntaria sustituya a la motilidad refleja. Esta madurez expresa de manera clara la unidad entre los aspectos motores y los aspectos psíquicos del desarrollo. Una forma de determinar si el equipamiento bioneurológico del recién nacido es el adecuado consiste en examinar los reflejos. Cabe mencionar que los reflejos constituyen reacciones a determinados estímulos sensoriales que producen respuestas motoras innatas, es decir, no aprendidas.

La planificación motriz, en esta etapa, tiene que ver con las praxias, que son movimientos coordinados realizados con una finalidad.

El manejo y la manipulación de objetos, los movimientos necesarios para llevar a la boca una cuchara, el aprendizaje para meter cada pierna en la parte correspondiente del pantalón, constituyen habilidades necesarias que hay que aprender y hay que entrenar. Los niños pequeños se comunican con acciones antes de que lo puedan hacer con las palabras, estas acciones de las que emergerán luego las estructuras cognitivas, se inician con las praxias, cuya evolución futura, desde el punto de vista de la habilidad motriz, no tiene fin.

2.2 Cuarto nivel: esquema corporal, conciencia lateral, conciencia respiración y capacidad de integración sensorial

El cuarto nivel agrupa los elementos con un denominador común que es la capacidad de integración sensorial. El conocimiento de esquema corporal ocupa un lugar importante en la conceptualización de la psicomotricidad y atraviesa de parte a parte el currículum psicomotriz. Existe una variedad de términos que se usan, muchas veces, como sinónimos de esquema corporal tales como: imagen corporal, esquema postural, somatognosia y representación del propio cuerpo.

El neurólogo británico Henry Head introdujo el concepto de esquema corporal, estableciendo que ese esquema obedecía al “modelo postural del cuerpo” que todos tenemos impreso en los altos niveles cerebrales y que reposa en los cambios posturales. Este modelo podía ser táctil, visual, pero sobre todo postural. Para Wallon (1974a) el esquema corporal es el resultado y el requisito de una relación ajustada entre el individuo y su medio.

Schilder (1983), amplía la noción de modelo postural de Head y define el esquema corporal como la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo.

Si comparamos los conceptos podríamos afirmar que la noción de esquema corporal se nutre de los datos del: a) conocimiento del propio cuerpo, b) el espacio y c) el tiempo.

Finalizando el esquema corporal consiste en la recepción, registro y memoria en los niveles cerebrales superiores, principalmente de la acción neuromuscular y sensoriomotor, siendo el resultado de todas las partes y tejidos profundos que mantienen una posición en una situación estática o dinámica.

Cuando hablamos de lateralidad nos referimos al conjunto de las predominancias particulares de una u otra parte simétrica del cuerpo, a nivel de mano, pie, ojo, oído y también vestíbulo. Su desarrollo está conectado con la organización del esquema corporal y con los conceptos de espacio y de tiempo. Expresado de otra forma, la lateralización es la expresión de un predominio motor referido a los segmentos derechos o izquierdos del cuerpo.

La lateralización motora se relaciona con la predominancia sensorial del mismo lado y las posibilidades simbólicas del hemisferio cerebral opuesto. Por consiguiente, la lateralidad no sólo se manifiesta por medio de la actividad motriz, sino que también existe por medio de aferencias sensoriales y sensitivas y por la diferenciación funcional de ambas mitades del cerebro.

No debemos confundir la dominancia hemisférica y la lateralidad corporal. La primera se refiere al lenguaje que está relacionada con el nivel cortical; viene de fuera hacia dentro y está predeterminada genéticamente. La lateralidad corporal incluye a las extremidades y a los órganos sensoriales, principalmente ojo y oído, además del vestíbulo; está dada por diferentes estructuras y no sólo por un hemisferio cerebral, ya que intervienen en ella los vestíbulos, la sustancia reticulada, el cerebelo y los reflejos monosinápticos.

Estudios realizados recientemente han aportado nuevos datos respecto a la relación entre la lateralidad corporal y las asimetrías cerebrales. Así, se sabe que el ojo y el oído no predicen la asimetría hemisférica, sino que es mejor observar el pie dominante para establecer la lateralización del lenguaje. Según las

investigaciones de Springer y Deutsch (2001), los lectores de bajo rendimiento están menos lateralizados que los buenos para el lenguaje receptivo.

Por otra parte, en cuanto a la habilidad para distinguir la derecha y la izquierda, un exhaustivo estudio muestra la posibilidad de esta distinción sólo a cerebros asimétricos. Con esta observación, los zurdos tienen cerebros menos lateralizados que los diestros, y las mujeres están menos lateralizadas que los hombres, lo que explica algunas de las diferencias en la confusión derecha izquierda.

McManus (2007), nos indica que, las personas que son muy marcadamente diestros o zurdos distinguen mejor la derecha y la izquierda que los menos marcadamente diestros o zurdos. Una solución muy simple para quienes confunden más la derecha y la izquierda es hacer su cuerpo más asimétrico.

Sobre la evolución de la lateralidad podemos indicar que la división corporal en dos mitades se produce cerca de los 3 años siendo una manifestación de la integración primaria del sistema postural. Entre los 4 y los 6 años las funciones conductoras del habla comienzan a regir las acciones y la simbolización empieza a dominar en el hemisferio cerebral izquierdo. La lateralización final del cerebro sólo se alcanza después de la plena adquisición del lenguaje, a la edad aproximada de 10/11 años.

La conciencia de la respiración presenta un proceso lento a lo largo del desarrollo. La respiración normal se regula por el reflejo automático pulmonar y por los centros respiratorios bulbares, los cuales adaptan automáticamente la respiración a las necesidades de cada momento. Además, está sometida a influencias de la corteza cerebral, tanto de tipo consciente como inconsciente.

Dropsy (1982), nos indica que la respiración es el nexo entre la cabeza y el vientre y el metrónomo interior de la actividad muscular;

por ello, en todos los procesos de relajación la respiración ocupa un lugar primordial ya que está profundamente ligada con la emocionalidad de cada persona.

Ser consciente de la respiración, al mismo tiempo que se deja libre para que sea regulada por los centros automáticos e inconscientes, es el principal objetivo de estas técnicas.

Al niño de tres años le gusta soplar en cualquier juguete logrando extraerle el sonido y al mismo tiempo se entrena en sacar el aire por un agujero pequeño de la boca. Esta es la primera toma de conciencia en la que se actúa sobre la espiración. En la siguiente etapa actuará sobre la espiración nasal, aprendiendo por ejemplo a sonarse la nariz y asociará la respiración con diferentes símbolos. En la última etapa, alcanzará el control de la respiración y se actuará sobre la inspiración, espiración y apneas, modificación la duración y la intensidad.

La integración sensorial puede comprender todos los logros del niño de esta etapa. El niño debe organizar las entradas sensoriales para su propio uso. Lo puede realizar mediante una percepción del cuerpo o del mundo, una respuesta adaptativa, un proceso de aprendizaje o el desarrollo de alguna función neural. Ayres (2005), nos indica que “a través de la integración sensorial las diversas partes del sistema nervioso trabajan juntas para que la persona pueda interactuar con su entorno eficazmente y experimente la satisfacción adecuada”.

3. Desarrollo perceptivomotor

Esta etapa abarca de los 3 a los 6 años y coincide con el segundo ciclo de la Educación Infantil (últimos años preescolares), que finaliza con los aprendizajes instrumentales.

La percepción es el reflejo de objetos o situaciones completas. Destaca el conjunto de rasgos influyentes como color, forma, entre

otros; los indicios rectores fundamentales, unificar los grupos de indicios esenciales con los conocimientos anteriores del sujeto y elaborar hipótesis sobre el reconocimiento del objeto. El proceso perceptivo surge como resultado de una compleja labor analítica-sintética.

Desde el punto de vista cognitivo el niño inicia el período preoperacional y empieza a comprender que un objeto continúa siendo el mismo objeto a lo largo de diversos cambios y, por tanto, adquiere la noción de identidad del objeto. Su pensamiento se caracterizará, fundamentalmente, por el egocentrismo, la centración y la irreversibilidad.

Muchielli (1983), indica que desde el punto de vista afectivo-social se habla del universo mágico, característica del niño o niña de dos a seis años. Es la edad de la eclosión del yo, con la crisis de independencia. Se inicia una primera socialización en la Escuela Infantil, importante para afrontar lo que se le exigirá un poco más tarde.

Sobre la comprensión de las emociones, los niños de 3 o 4 años saben las situaciones que corresponden a emociones básicas como la risa, tristeza, miedo y la molestia, siendo capaces de predecirlas. Asimismo, son conscientes de sus estados mentales y se ejercitan en comprender los estados mentales ajenos, sobre todo, a través del juego simbólico. En esta etapa se inicia el verdadero juego protagonizado. Lázaro y Berruezo (2009), indican que “en el juego se satisfacen imaginativamente los deseos insatisfechos a través de la reproducción simbólica de los mundos a los que no se accede. La imaginación, como función superior, surge también de la acción. El símbolo lúdico surge de una actividad compleja que fusiona la necesidad, la imaginación sobre lo no obtenido y la satisfacción de lo realizado”.

“La aparición de la función de interiorización va a permitirle desplazar la atención sobre su propio cuerpo y a llevarle al descubrimiento analítico de sus características corporales” (Le Boulch 1983).

3.1 Quinto nivel: imagen corporal, coordinación visomotriz, percepción del propio cuerpo, ajuste y control postural

Así como la noción esquema corporal permanece vinculado a la neurología, la noción imagen corporal aparece más vinculada a lo psicológico, al sentimiento del cuerpo que se tiene. En este sentido, podríamos decir entonces que la imagen corporal añadiría al esquema corporal la presencia de la mirada del otro, el componente social sin el que cada uno de nosotros no podría ser el mismo.

La imagen corporal, se refiere a las sensaciones, a la información estructurada por el mismo cuerpo según las aferencias sensoriales y los componentes emocionales y sociales. Es importante que exista una educación emocional donde primen las emociones positivas. Del Barrio (2002), sostiene que se debe aprender a utilizar oportunamente las emociones, a canalizar su ímpetu, a disfrutar de sus vivencias, porque dominar las emociones no debe implicar el coste de quedarse sin ellas.

Por consiguiente, se extrae dos diferencias importantes entre las nociones de esquema e imagen corporal. El esquema corporal especifica al individuo como representante de la especie, configurándose como algo estable, mientras que la imagen corporal es propia de cada persona, está ligada al sujeto y a su propia historia, por lo que se actualiza constantemente.

Veamos la diferencia de estos conceptos con una explicación simple: en la privación sensorial pasajera hay perturbación de la imagen, pero no del esquema, un ejemplo de ello se da cuando un individuo se fractura un brazo y debe permanecer dos meses con el yeso, el brazo pierde todas las aferencias táctiles, propioceptivas, cinestésicas y visuales. Lógicamente cuando se retira la inmovilización y la persona empieza con la rehabilitación sabe lo que tiene que hacer para poder coger un objeto (esquema corporal), pero el sentimiento de fiarse de su propio brazo (imagen corporal) se recupera mucho más lentamente.

La coordinación visomotriz pertenece a las conductas motrices de base. Es la relación que existe entre el ojo (la visión) y cualquier parte del cuerpo. Por su importancia se ha profundizado sobre todo en la relación de la función visual y la función manual. La posibilidad de atrapar un objeto con la mano nos lleva a la secuencia del desarrollo micromotor: prensión cúbito-palmar, prensión radio-palmar, pinza proximal y pinza distal.

Cuando un niño o niña lanza una pelota hacia arriba y la coge con las dos manos, desde el punto de vista de la función visual ¿cuál es el primer mecanismo que interviene? La respuesta sería la fijación visual de un objeto móvil, es decir, la posibilidad de atrapar con el ojo el objeto que se desplaza, una especie de grasping visual (primer reflejo visual), sin éste la posibilidad de finalizar esa tarea sería imposible. Junto a este reflejo el de seguimiento visual la tarea acaba de completarse si es que lo que se quiere hacer es seguir a ese blanco móvil.

La ejercitación en estos mecanismos de base adquiere mucha importancia cuando se requieren fijaciones precisas, nítidas y rápidas y seguimientos adecuados, flexibles y correctos como cuando los niños y niñas se enfrentan a los aprendizajes lectoescritores.

Comprender el funcionamiento de la percepción visual ha llevado a algunos investigadores a obtener sobre esa base un mayor conocimiento del cerebro en su conjunto.

La percepción del propio cuerpo se inicia en esta etapa y nunca acaba de completarse; siempre es posible acceder a un grado más alto de percepción corporal.

Alrededor de los 3 años por primera vez el niño vuelve la mirada sobre sí y efectúa una primera percepción de su propio cuerpo. Precisamente, el aspecto que marca la diferencia entre la etapa de la percepción y la de la sensación tiene que ver con la aparición de la función de interiorización.

El estudio psicomotriz aplicado, divide la percepción del propio cuerpo en dos aspectos: estático y en movimiento. Las nociones para la percepción del propio cuerpo estático agrupan a: la atención interiorizada, la percepción y representación de los centros de movimiento del cuerpo, la percepción de los apoyos en el suelo y la percepción del cuerpo con los ojos cerrados.

Las nociones de trabajo para la percepción del propio cuerpo en movimiento atañen a: el control tónico, el control tónico y el recorrido mental, el control tónico y la percepción visual y el control tónico y la expresión corporal.

La noción de ajuste se puede definir como el aspecto que toma la acomodación en lo que se refiere a la conducta motriz ante las exigencias del medio (Le Boulch 1983). La acomodación aquí hace referencia a uno de los polos que conducen al equilibrio adaptativo al medio, según la teoría piagetiana. Existe acomodación cuando se produce un cambio en las estructuras del sujeto, un esfuerzo adaptativo para responder de manera adecuada a un medio ambiente en perpetua modificación (Lázaro y Berruezo 2009).

Este ajuste, que siempre conlleva diferentes grados de control postural, presenta, a su vez, dos características diferenciadoras. Por una parte, hablamos de ajuste espontáneo y global para indicar que se trata de acciones que ya están automatizadas en niveles bajos cerebrales, sobre todo cerebelosos y, que, por tanto, surgen sin pensar, ni prestar atención específicamente al movimiento el cual se adapta a las diferentes situaciones cambiantes del medio. Los niños son capaces de evitar a otro niño que viene corriendo, subirse encima de un banco o de una piedra, etc. Este tipo de ajuste puede hacerse cada vez más complejo y más rico.

Por otra parte, existe otro tipo de ajuste que llamamos ajuste con representación mental. Se refiere a que para llevar a cabo este tipo de situaciones es necesario que exista imagen mental del movimiento antes de realizarlo. Ya no basta que la corteza cerebral dé la orden

y el movimiento se regule automáticamente por otros niveles cerebrales como en el caso anterior, sino que, ahora, además de dar la orden debe fabricarse la imagen en la zona prefrontal de representación mental. Esto hace que en innumerables ocasiones las personas tengamos que detener el movimiento para precisamente pensar en cómo efectuarlo. Cuanto más precisas y más variadas sean las imágenes mentales que generemos tanto más fácil será que nos adaptemos armoniosamente a la situación propuesta. Hay que prestar atención porque las imágenes mentales surgen, se transmiten, se procesan y desencadenan respuestas motoras muy rápidamente, a velocidades muy altas.

Estudios recientes indican que el papel de los centros del movimiento del cerebro se ha transformado a raíz de los estudios sobre las neuronas espejo. Éstas demuestran que el reconocimiento de los demás, así como de sus acciones y hasta de sus intenciones depende en primera instancia de nuestro patrimonio motor. Permiten a nuestro cerebro correlacionar los movimientos observados con los nuestros y reconocer, así, su significado.

3.2 Sexto nivel: destrezas de lenguaje, habilidades de juego simbólico y control de la atención

Existen períodos críticos para el aprendizaje del lenguaje o ventanas del desarrollo en las que el cerebro tiene que estar expuesto a los sonidos del medio producidos por otros humanos. De no ser así, el lenguaje humano no se adquiere o su adquisición presenta innumerables dificultades. Los casos de Víctor, el pequeño salvaje; o de Genie; o de Johan (Lázaro, 2002) demuestran que, si el ser humano no ha sido inundado de lenguaje antes de los 8 o 10 años, luego su aprendizaje se torna casi imposible.

El aprendizaje de la lengua materna presenta rasgos muy llamativos. Jesús Mosterín, filósofo e investigador, expone muy claramente estos rasgos e indica que la capacidad lingüística humana depende de tres sistemas fundamentales.

El primero se conoce como el sistema sensorio-motor o articulario perceptual. Tenemos que ser capaces de captar las ondas de presión del aire y segmentar el continuo acústico en fonemas, palabras y oraciones, pero también debemos producir y articular ese mismo tipo de fonemas, palabras y oraciones haciendo vibrar las cuerdas vocales y poniendo en marcha los distintos músculos de la boca, lengua y laringe.

El segundo sistema es el que nos permite formar conceptos y concebir pensamientos; entender lo que oímos, asignando significados a los fonemas percibidos. Y relacionado con él disponemos en la memoria a largo plazo de un amplio léxico que supera las cien mil palabras, a las que accedemos de una manera veloz, según las necesidades.

El tercer sistema es el que nos sirve para organizar las ideas y articular gramaticalmente nuestras palabras de manera que expresen correctamente nuestras ideas. “Lo más característico del lenguaje es la potencia recursiva de la gramática, que permite generar un número infinito de oraciones a partir de un número finito de palabras (o morfemas)”.

Se sabe que la sintaxis sólo llega al niño a partir de los dos años, y a partir de esa edad el lenguaje se dispara.

Las habilidades de juego simbólico, en las que el lenguaje ocupa un papel de primer orden, se desarrollan sobre todo a través de situaciones lúdicas. El juego de roles, juego protagonizado o juego simbólico conforman una parte importante del desarrollo cultural del niño. Se trata de una actividad social por excelencia, y constituye un microcosmos en el que están claramente reflejadas las características del pensamiento y la emocionalidad infantiles.

Reflexionar sobre el juego de los niños y las niñas nos ayuda a comprender su importancia en el desarrollo y aprendizaje infantil.

Por otra parte, las investigaciones actuales demuestran que los niños que no juegan mucho o reciben pocas caricias desarrollan cerebros entre

un 20% y un 30% más pequeños de lo normal para su edad. Además, los neurocientíficos afirman que las emociones condicionan en alto grado el desarrollo de la motivación y que la motivación es, por antonomasia, el elemento impulsor de nuestra conducta.

El control de la atención está relacionado con la capacidad de inhibición motriz. La atención constituye la puerta de entrada a los niveles superiores de la actividad psíquica y su control requiere un proceso sistemático de entrenamiento que tiene que empezar en el primer año de vida.

La atención tiene que ver, por una parte, con el procesamiento perceptivo. Los estímulos son novedosos, por lo que se ralentiza el análisis de la información; se produce de forma consciente; se procesa a diferentes niveles: físico, sensorial, semántico, conceptual; y requiere atención selectiva.

Por otra parte, la atención tiene que ver con los procesos motivacionales, sobre todo con la motivación intrínseca, en la que el individuo permanece íntegramente vinculado a la acción que está realizando, totalmente absorto en la tarea. Las características principales de este tipo de conducta se asocian con la competencia y la autodeterminación y se vinculan con los estados de flujo.

3.3 Séptimo nivel: organización espacial y estructuración espacio-temporal

Los procesos básicos en la construcción del conocimiento son: organizar el espacio y estructurar el espacio-temporal, ambos son comúnmente conocidos como abstracciones, que aparecen completamente vinculadas a la potencialidad intelectual del niño o la niña.

La trama fundamental de la lógica del mundo sensible está constituida por el espacio y el tiempo. El tiempo constituye un todo indisoluble con el espacio; es la coordinación de los movimientos, así como el espacio es la coordinación de las posiciones. Por ello podemos decir que el tiempo es el espacio en movimiento (Berruezo 1994).

La construcción del espacio sigue el desarrollo de los procesos posturales y motores del niño. Basado en los estudios de Piaget (1982), Le Boulch (1987) informó de que la posibilidad de establecer relaciones entre objetos en el espacio pasa por la orientación del propio cuerpo, es decir, por la utilización de los ejes descubiertos en la relación con el objeto para simbolizar un cuerpo, objeto él mismo del espacio. La percepción visual, cada vez más, será fundamental en la construcción del espacio.

De esta manera, siguiendo a estos autores, se puede decir que la evolución del espacio en el niño y la niña la conforman los siguientes hitos:

- a) espacio topológico (3-6 años) en el que predominan las formas, dimensiones y la relación de vecindad de los objetos;
- b) espacio proyectivo (6-8 años) en el que los objetos se sitúan en virtud de unos ejes y las relaciones que desencadenan;
- c) espacio euclidiano (8-11 años) en el que entran a formar parte las dimensiones y las proporciones, y
- d) un espacio racional (final de las operaciones concretas e inicio de las formales) que supera la concepción del espacio como esquema de acción y que entra así a formar parte del esquema general del pensamiento.

El tiempo no lo podemos percibir directamente y su conquista será lenta y larga. El niño y la niña no pueden entender el tiempo más que mediante la ayuda del espacio. En el desarrollo podríamos distinguir una primera etapa de sintonización en la que se daría una adaptación de los ritmos biológicos básicos al entorno socio-cultural: el ritmo circadiano (días y noches, sueño y vigilia), el de la alimentación etc. Esta etapa, hasta los 3 años, se conoce como la del tiempo vivido y en ella el tratamiento de la información temporal se estructura sobre la base de las vivencias corporales; es la etapa de los ritmos espontáneos.

Seguidamente se inicia la sincronización sensoriomotriz (3-6 años) en la que se asocia a unos estímulos sonoros una realización motriz y el niño llega a expresar su propio tiempo, es decir, su tiempo espontáneo. Este tiempo varía con la edad en el sentido de una aceleración hasta los 7/8 años, estabilizándose luego.

Finalmente, tiene lugar la verdadera percepción temporal que implica dos aspectos: a) cualitativo: percepción de un orden, de una organización y b) cuantitativo: percepción de un intervalo temporal de duración. Ahora, a partir de los 6/7 años el niño y la niña pueden percibir cadencias y progresivamente estructuras rítmicas.

4. Desarrollo de los procesos superiores

Esta fase abarca desde los 6 hasta los 11 años y comprende la Educación Primaria. En ella el niño y la niña se enfrentan a los aprendizajes escolares instrumentales y sus inicios pueden considerarse como un período crítico por la enorme exigencia del medio cultural.

Las características de su pensamiento según Piaget (1984), pertenece a lo que denomina período de las operaciones concretas. Una operación comporta los siguientes elementos:

- Las acciones no es preciso realizarlas prácticamente, sino que se pueden hacer simbólicamente, en el pensamiento.
- Las acciones pueden llevarse a cabo en un sentido y en el opuesto y por eso no deja de ser la misma operación (reversibilidad).
- Las acciones forman parte de un sistema en el que unas dependen de otras.

Precisamente estas nuevas posibilidades harán evolucionar su imagen corporal de simplemente reproductora a anticipadora y, para ello, la imagen mental de la acción será imprescindible.

La función de ajuste evolucionará de la motricidad global anterior a un ajuste más

controlado, capaz de alcanzar una disociación de los automatismos. El ejercicio de esta función, dice Le Boulch (1987), implica que el niño y la niña puedan tomar una cierta distancia respecto al objetivo práctico del movimiento, pudiendo dirigir así su atención hacia las modalidades de la acción y, con el desarrollo de la función de inhibición, la información propioceptiva pueda ser objeto de una toma de conciencia.

La representación mental de la forma de un movimiento implica la visualización de las sucesivas actitudes, según su desenvolvimiento rítmico, por lo que la percepción y memorización de las estructuras rítmicas—construidas a partir de las cadencias, a través del acento y el intervalo—constituyen una base funcional indispensable.

En cuanto al desarrollo social, en esta etapa los niños ya han adquirido cierta independencia familiar y, progresivamente, la relación con sus iguales aparece en el primer plano de sus intereses. Se forjan las primeras relaciones de amistad que suponen la constatación de pertenencia a un grupo que se constituirá a su vez en la cuna del aprendizaje de los procesos conductuales de socialización. La escuela y los medios de comunicación se tornan en los agentes educativos principales a los que en los últimos tiempos convendría añadir el papel de los medios informáticos.

En esta etapa se accede a un conjunto de emociones mucho más complejas como son el orgullo, la vergüenza y la culpa que aparecen ligadas a la responsabilidad personal y al acatamiento de las normas colectivas.

4.1 Octavo nivel: motricidad manual fina y capacidad de inhibición motriz

La motricidad manual fina o micromotricidad, se expresa a través de la capacidad de escribir. Escribir es un acto muy complejo. Si nos planteamos esta pregunta ¿Qué mira la maestra cuando tiene delante a un niño o niña con dificultades en la escritura? La mayor parte de las veces la respuesta consiste en referirse a la tensión de la mano que aprieta mucho el lápiz

o a la evidencia de que el lápiz rompe la hoja de la escritura. Quizás no se logra observar la globalidad del niño que permanece sentado inclinado sobre su pupitre. Observar más atentamente irá entrando en escena aspectos que antes no se era capaz de observar. Ejemplo: podremos apreciar que todo el brazo del niño aparece con una tensión desmedida, que el rostro se halla crispado, que acompaña los movimientos de la mano con los del tronco, que sus piernas denotan rigidez y que posiblemente permanece sentado en la parte delantera de su asiento.

En realidad, cuando los problemas aparecen en los dedos que aprietan el lápiz, con mucha frecuencia, la causa hay que buscarla en las dificultades posturales y equilibratorias, en la macromotricidad, o en las dificultades para segmentarizar el hombro del tronco, el brazo del hombro, el antebrazo del brazo y la muñeca del antebrazo. En este caso, la simple visión de lo alto de la pirámide o la punta del iceberg oculta una mirada más en profundidad que revela las bases o el sustrato desde donde se puede iniciar el proceso de intervención y mejora (Berruezo 2004).

Además, el acto de escribir se imbrica con los procesos de lateralización del ser humano. ¿Hay que elegir una mano para escribir? ¿Se podría aprender a escribir con las dos manos? ¿Y los niños llamados ambidextros, que tan pronto efectúan acciones con una mano que con la otra?

No hay ninguna persona que sea ambidextra. Si a los sujetos que afirman ser ambidextros se les somete a pruebas específicas de laboratorio, prefieren siempre una mano u otra mano para hacer determinadas tareas. Y no tendría ningún sentido derrochar el ingente gasto energético que supondría aprender a escribir con las dos manos. Por tanto, lo que conviene es que el niño sea diestro o zurdo y la tendencia educativa debe ser consecuente con diseñar programas para favorecer la preferencia lateral, sea la que sea.

La capacidad de inhibición motriz constituye una de las finalidades más importantes de la educación

psicomotriz. Se sabe que, en el desarrollo del ser humano, los procesos de excitación actúan en edades tempranas y se dirigen desde la periferia al centro del sistema nervioso central. No hay más que ver la cantidad de movimientos, la rapidez de las acciones, la unión entre el estímulo y la respuesta de los niños pequeños.

Los procesos de inhibición necesitan mucho más tiempo para desarrollarse, actúan en edades más tardías y se dirigen desde el centro del sistema nervioso central, las áreas cerebrales prefrontales y frontales, hasta la periferia. Capacidad de mantener un estímulo concreto, un foco de atención, prescindiendo de todos los elementos accesorios. En realidad, tal como ha estudiado Mezernich, uno de los pioneros en demostrar y afirmar que el cerebro mantiene la plasticidad durante toda la vida y el impulsor del programa Fast ForWord, reveló que prestar atención resulta fundamental para la plasticidad a largo plazo. A lo largo de numerosos experimentos descubrió que los cambios duraderos ocurrían sólo cuando sus monos prestaban mucha atención (Doidge 2008).

4.2 Noveno nivel: aprendizaje académico y autonomía personal

Los aprendizajes instrumentales, lectura, escritura y cálculo, que se desarrollan en estas edades prefiguran logros académicos futuros. Se denominan instrumentales porque constituyen las herramientas básicas que el ser humano necesita para acceder a cotas superiores de conocimiento y a especializaciones profesionales venideras. Actualmente, se sabe que la cultura contribuye de manera decisiva a modelar el cerebro de las personas.

De hecho, los cerebros de las personas alfabetizadas presentan importantes diferencias respecto a las no alfabetizadas. El hecho de aprender a leer supone un importante cambio cerebral cuya característica esencial es que los lectores pueden convertir los sonidos en letras, además, una vez que se ha aprendido a leer ya es imposible dejar de hacerlo cuando uno ve letras y palabras. No se puede no leer, una vez expuesto al estímulo.

Las habilidades de autonomía personal se sitúan también en lo más alto de la pirámide del desarrollo.

La independencia en comer, vestirse y desvestirse, recoger los juguetes después de jugar, hacer la cama, arreglar su habitación, entre otras actividades, constituyen tareas cotidianas muy importantes para que los niños y niñas accedan progresivamente a su autonomía personal.

Además, estas tareas contribuyen a favorecer los aprendizajes escolares y a mejorar la adaptación personal y social. Fernando Gracia Clavero, médico aragonés, en su libro titulado *La nueva educación*, lleva el ilustrativo subtítulo: El síndrome de inmadurez psicológica de base educativa, allí propone lo que llama vacuna antifracaso escolar, que se extiende entre los 2 y los 7 años y cuyas dosis son las siguientes:

Primera dosis. A partir de los 2 años de edad acostumbrar a los niños y niñas a recoger los juguetes, después de jugar.

Segunda dosis. A partir de los 3 años, fomentar el aprendizaje de ponerse y quitarse la ropa y de llevar a cabo el aseo personal de manera cada vez más autónoma.

Tercera dosis. A partir de los 4 años, conseguir que el niño o niña empiece a recoger su ropa y a colocar en su lugar los utensilios y objetos que utiliza con frecuencia.

Cuarta dosis. A partir de los 5 años, consolidar los logros anteriores y generar la rutina de que al menos 5 días por semana el niño o niña sea capaz de permanecer durante 10 o 15 minutos realizando alguna actividad individual que conlleve un cierto grado de repetición y fijeza en el asiento, como modelar figuras de plastilina, dibujar o pintar, etc.

Quinta dosis. A partir de 6 años, incrementar en 10 minutos el período diario de actividad en una mesa y conseguir que el niño o niña recoja sus cosas y cumpla las tareas más importantes respecto a su aseo, sin que se le recuerden.

Sexta dosis. A partir de los 7 años, trazar como objetivo principal que, a una hora previamente establecida, realice un pequeño número de actividades referidas a su aseo, alguna faena doméstica, sin que se le recuerden. Aumentar otros 10 minutos la actividad en mesa de estudio y en los años siguientes aumentar cada año diez minutos más. Y el autor concluye diciendo que “todo hace pensar que los niños que no reciben estos fundamentos, que hemos equiparado a una pauta de vacunación, tienen mayor riesgo de sufrir fracaso escolar. Mientras que, una vez contraído éste, sólo resta aplicar medidas curativas –mucho más costosas– o aceptar las consecuencias” (Gracia 2002).

4.3 Décimo nivel: conducta adaptativa

En la cúspide de la pirámide encontramos la conducta adaptativa. Podemos definirla como la capacidad del ser humano para adaptarse al entorno en el que se desarrolla; o dicho de otra manera, las habilidades que nos permiten generar respuestas adecuadas a los problemas que nos van surgiendo.

Esta capacidad nos permite conservar los dos rasgos básicos de los seres vivos: sobrevivir y reproducirse. Todo lo que tienen los organismos de complejísticas máquinas biológicas se lo deben a la selección natural.

Pero no sólo está la adaptación biológica sino también la adaptación a la cultura propia del ser humano.

El ser humano necesita de un nicho cultural para desarrollar los elementos distintivos de nuestra especie y, en particular, el lenguaje.

La integración de la persona en sus grupos sociales, en su entorno cultural, en su ambiente escolar, familiar o laboral, exige una serie de respuestas ajustadas a las demandas, exigencias o expectativas del contexto. La posibilidad de dar respuestas adaptadas va a poner en marcha todos los mecanismos sensoriales, perceptivos, neurológicos y cognitivos del sujeto que intervienen en la posibilidad de resolver los

problemas y situaciones a las que se enfrenta de manera cotidiana.

Por esta razón, la conducta adaptativa se encuentra en la cúspide de la pirámide, y por eso encontramos fallos de adaptación, de diversos tipos, en quienes no han realizado un adecuado proceso de construcción de sus posibilidades de desarrollo, por causas endógenas o exógenas.

5. Ejes transversales

La pirámide del desarrollo humano se encuentra atravesada por dos flechas evolutivas, que traspasan cada una de las etapas estudiadas. El desarrollo humano no se puede entender sin estos dos vectores.

El primero se inicia en las emociones y finaliza en las habilidades sociales. El segundo comienza en la interacción y acaba en el manejo y la utilización de símbolos.

5.1 De la emoción a las habilidades sociales

Las emociones y los sentimientos aparecen como uno de los elementos que se encuentran al servicio de la supervivencia del género humano. Cuando una emoción funciona en un cerebro consciente se desencadena un sentimiento emocional. Mora (2001) entronca la emoción con la curiosidad que caracteriza la búsqueda de cosas nuevas, de situaciones originales, ese ingrediente de la personalidad del ser humano que nunca cesa. Veamos un resumen de su pensamiento:

1. Sirven para defendernos de estímulos nocivos (enemigos) o aproximarnos a estímulos placenteros o recompensantes (agua, comida, sexo) que mantengan nuestra supervivencia. Son, pues, motivadoras.
2. Generan respuestas polivalentes y flexibles del organismo (conducta) ante acontecimientos (enemigos, alimentos).
3. Alertan al individuo como un todo único ante el estímulo específico.

4. Mantienen la curiosidad y con ello el descubrimiento de lo nuevo (nuevos alimentos, ocultación del enemigo), con lo que ensanchan el marco de seguridad del individuo.
5. Sirven como lenguaje para comunicarse unos individuos con otros. Es una comunicación rápida y efectiva. De ahí las características distintas del lenguaje emocional y del lenguaje oral.
6. Sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva.
7. Pueden jugar un papel importante en el proceso de razonamiento y toma de decisiones, especialmente de aquellas relacionadas con la persona y su entorno social más inmediato.

Según esto, la emoción se desencadena en primer lugar y luego llega el sentimiento emocional y los sentimientos y pensamientos que se derivan de ese estado (Damasio 2005).

¿Podríamos reconocer los sentimientos emocionales a través de la expresión corporal? Este último autor nos ofrece pistas. Entre ellas, podemos destacar las siguientes:

- Detalles sutiles de posturas corporales.
- Velocidad y destreza de movimientos.
- Cambios mínimos en la mirada.
- Variaciones en la velocidad de los ojos.
- Modificaciones en la dilatación pupilar.
- Grado de contracción de los músculos faciales.

Varias de estas pistas se reflejan a través del rostro, porque es la cara y sobre todo el triángulo invertido que forman los ojos, la nariz y la boca, el

que más rápido y mejor refleja una emoción. Por eso, de la expresión corporal de las emociones, la expresión facial es la más evidente.

No cabe duda de que esta expresión corporal de las emociones, depende, también, del medio cultural en el que el ser humano se desarrolla.

El cuerpo engloba al cerebro y al organismo, aunque para determinados fines sea necesario establecer la diferencia. Mora (2001), en uno de sus trabajos habla de la activación emocional, cuando dice que el cuerpo experimenta miles de cambios, sensoriales, motores, endocrinos, metabólicos, conducentes a facilitar la huida (correr) o el ataque (contra el enemigo).

Este conjunto de conductas básicas emocionales que heredamos deben ser orientadas por el influjo cultural y educativo, deben ser pulidas, sobre todo en los primeros años de vida por el medio familiar y el medio escolar, con el fin de conseguir un adulto emocionalmente maduro. Un adulto que sea capaz de percibir, analizar y comprender sus propias emociones y las de los demás.

Del Barrio (2002), quien analiza el desarrollo de las emociones en los seis primeros años de vida, indica que se debe enfatizar la prevención de problemas emocionales en los niños a través de una educación emocional adecuada donde prime las emociones positivas. Un niño debe aprender a utilizar oportunamente sus emociones, a canalizar su ímpetu, a disfrutar de sus vivencias, porque dominar las emociones no debe implicar el coste de quedarse sin ellas.

Una preocupación latente es como se lleva la educación emocional en los colegios. Se puede señalar que la Educación Emocional y Social en los colegios facilita el crecimiento integral de niños y jóvenes, promueve su éxito académico, sirve de estrategia preventiva frente a posibles problemas en su desarrollo y, además, contribuye a la mejora y protección de la salud, física y mental, de los jóvenes.

Una experiencia en Educación Emocional y Social será más positiva cuando exista:

- Voluntariedad. Todos los implicados en el inicio y desarrollo del proceso lo hagan voluntariamente.
- Implicación. Los educadores lleven a cabo un gran trabajo de creación y/o adaptación de cualquier programa o iniciativa a su contexto, se comprometan con el proceso y lo conviertan en algo propio.
- En este sentido, sus propuestas y aportaciones son imprescindibles.
- Corresponsabilidad activa. Los centros educativos, las familias y la comunidad se apoyen mutuamente y compartan objetivos y tareas.
- Planificación. Todas las acciones implementadas sean rigurosas, ordenadas y queden registradas.
- Atención cercana. Todos los participantes en el proceso reciban formación, acompañamiento, orientación, atención y seguimiento cercano.
- Largo plazo. El planteamiento de trabajo sea a largo plazo para observar resultados contrastables.
- Evaluación. Se lleve a cabo una evaluación interna continua para la reflexión y mejora, acompañada de una evaluación externa, tanto del proceso como del impacto psicológico que producen las diferentes acciones y programas.

5.2 De la interacción al símbolo

Vygotski (1979), enunció lo que se conoce como la “Ley general del desarrollo” y que postula: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más

tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)”.

Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

Si queremos comprender mejor este pensamiento, debemos reflexionar sobre un hecho, la contribución de los juegos de repetición a la aparición de la intencionalidad. Rivière (1983), indica que la aparición de la intención descansa sobre dos bases: la predictibilidad y la anticipación. A través de estos juegos (cucú; tras-tras) surge esta capacidad gracias a la atribución de intenciones por parte de la madre o persona que cuida al niño, lo que conduce a que exista una comunicación intencional que podríamos situar en el IV estadio piagetiano, entre los 8 y los 12 meses. En este período el niño dispone de dos repertorios distintos de acciones; uno de ellos con esquemas dirigidos al objeto y el otro con esquemas dirigidos a las personas.

Ambos repertorios se fusionan en el siguiente período o estadio V de Piaget que comprende de 12-18 meses, para dar lugar a la aparición de los protoimperativos donde el niño emplea al adulto para obtener el objeto, y los protodeclarativos donde el niño utiliza el objeto para atraer la atención del adulto. Los esquemas de acción muestran un ciclo completo. El niño se dirige al objeto, lo consigue y se cierra el ciclo. Los esquemas de interacción suponen que la conducta del niño constituye sólo una fracción de la total porque el adulto la tiene que completar. El niño tiende los brazos al adulto, pero el acto sólo se completa cuando éste lo coge en brazos. Estos esquemas interactivos, estos formatos como los llama Bruner (1994), se encuentran en el origen de la interacción intencional del niño, son índices, a través de ellos adulto y niño, niño y adulto comparten la acción y la atención y este compartir constituye el nacimiento de los símbolos. Las palabras nacen de las acciones.

CONCLUSIÓN

La observación, estudio y reflexión sobre el desarrollo humano, nos indica de que se trata de un proceso dinámico de construcción que parte de elementos personales y ambientales.

La potencialidad de nuestro desarrollo proviene, de lo que el camino de la evolución de nuestra especie ha conseguido ofrecernos como dotación genética en el momento de la concepción y el nacimiento. Sobre ese pilar básico, y en interacción con el ambiente, el individuo humano pone en marcha el desarrollo de determinados procesos madurativos que le permiten conseguir unos logros, sobre los que se activan nuevos procesos y se adquieren nuevas conquistas. Y así sucesivamente hasta alcanzar la madurez y la autonomía.

Este artículo ofrece un modelo gráfico, visual y esquemático de una concepción de ese proceso, que pueda explicar las secuencias, pero también las carencias, que se producen en el desarrollo.

Destaca la existencia de un orden en el desarrollo. No podemos pretender desarrollar algunas capacidades si no se encuentran suficientemente consolidadas a otros procesos.

La evolución del individuo va desde la pura captación sensorial a la posibilidad de utilizar el cuerpo con carácter sensorio-motor con el que explora su cuerpo y su entorno, para poder conocer e integrar el mundo mediante su actividad perceptivo-motriz, lo que le permitirá gestionar su contexto próximo y manejarse dentro del mismo gracias a sus capacidades cognitivas y adaptativas.

El desarrollo no se trata solo de la acumulación de elementos que al apilarse producen el resultado final. La existencia de ejes transversales acompaña y articula todo el proceso. En estos ejes, la intervención de otros humanos es absolutamente imprescindible.

El desarrollo del individuo humano no se debe concebir sin la presencia de la emoción,

en conexión continua y constante con las pequeñas adquisiciones del niño, recibiendo así el valor social que merecen. El desarrollo de la personalidad se determinará por las experiencias emocionales, que conducirán al establecimiento de normas sociales, de criterios morales y a la adquisición de una serie de destrezas o habilidades para la vida social.

De la misma manera no existe todo lo anterior si el desarrollo del niño no se produce en un ambiente de interacciones, tanto con los adultos como con los iguales, que favorezca el paso de unos niveles a otros y que vaya llevando al individuo a conocer la realidad social, a jugar con ella de manera simbólica y a poder representarla mentalmente para que todas sus capacidades cognitivas se desplieguen de la manera más extensa posible.

¿Qué ocurre cuando algo falla en todo este proceso? En las personas con desarrollos normales el ambiente ordinario suele ser suficientemente estimulante para ir cubriendo las etapas sin prestarles demasiada atención. Pero cuando nos encontramos con personas con desarrollos disfuncionales, por causa de una discapacidad u otro tipo de carencia, la estimulación ambiental no resulta suficiente. Podemos encontrar elementos de los que se muestra en la pirámide que no son suficientemente sólidos como para soportar el peso de los niveles superiores y, en este caso, parte del edificio se debilita o se encuentra en riesgo de derrumbe.

En todos estos casos hay que identificar dónde está la falla. La solución arquitectónica puede ser bien la de reforzar la parte que manifiesta la falla, o bien la de buscar en las capas más bajas dónde se produjo un mal soporte, remover y reconstruir ese soporte de manera más sólida para volver a construir hacia arriba hasta alcanzar el nivel de la falla.

Las personas que acompañan el desarrollo necesitan conocer bien el proceso para poder estimular, ayudar, compensar o resolver las situaciones que a lo largo de este camino, se van observando. Facilitar este conocimiento ha sido la intención que nos ha llevado a compartir nuestras reflexiones.

REFERENCIAS

- Ayres, A. J. (2005). *Sensory Integration and the Child. Understanding Hidden sensory challenges*. 25th Anniversary Edition. Los Ángeles: WPS.
- Berrueto, P. P. (1994). *Temas de psicomotricidad*. Cartagena: Centro de Profesores.
- Berrueto, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.
- Berrueto, P. P. (2004). Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 14, 39-70.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza*. Madrid: Debate.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Aguilar.
- Dropsy, J. (1982). *Vivir en su cuerpo. Expresión Corporal y Relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gracia, F. (2002). *La nueva educación. Teoría y práctica. El síndrome de inmadurez psicológica de base educativa*. Zaragoza: Mira.
- Greenfield, S. (2007). *El poder del cerebro*. Barcelona: Crítica.
- Lázaro, A. (2000d). La inclusión de la Psicomotricidad en el Proyecto Curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 37, 121-138.
- Lázaro, A. (2002). *Aulas Multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro, A.; Arnaiz, P. y Berrueto, P. P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular*. Zaragoza: Mira.
- Lázaro Lázaro y Berrueto (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid: Doñate.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- McManus, Ch. (2007). *Mano derecha, mano izquierda. Los orígenes de la asimetría en cerebros, cuerpos, átomos y culturas*. Madrid: Biblioteca Buridán.
- Mora Teruel, F. (2001). *El reloj de la sabiduría*. Madrid: Alianza.
- Mucchielli, R. (1983). *La personalidad del niño*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Piaget, J. (1982). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12ª ed.
- Rivière, A. (1983). Interacción y símbolo en autistas. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 3-25.
- Schiffman, H. R. (2005). *La percepción sensorial*. México: Limusa. 2ª edición.
- Schilder, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Barcelona: Paidós. 1ª reimpresión.
- Springer, S. P. y Deutsch, G. (2001). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona: Ariel.
- Wallon, H. (1974a). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Williams, M. S. y Shellenberger, S. (1994). The Alert Program for self-regulation. American Occupational Therapy Association. Sensory Integration. *Special Interest Section Newsletter*, 17, 1-3.

ACCIONES OPORTUNAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DURANTE LA PRIMERA INFANCIA. GUÍA PARA PADRES APPROPIATE ACTIONS FOR INTEGRAL DEVELOPMENT DURING EARLY CHILDHOOD. A PARENTS' GUIDE

Mayluc Martínez

RESUMEN

En el presente artículo se expone una serie de recomendaciones que los padres deben tener en cuenta con respecto al desarrollo evolutivo integral de sus hijos, particularmente durante los primeros tres años de vida de estos; en relación con las señales de alarma que se pudieran presentar, y que se vinculen con algún trastorno, así como con las conductas en déficits o en exceso, donde se sugieren actuaciones (estímulos y refuerzos) que los mismos padres pueden emprender con respecto al desarrollo motor, la imitación, la comunicación, la autonomía, la interacción social y el juego.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo, déficits, excesos, estímulos, refuerzos.

ABSTRACT

In the present article, we present a number of recommendations that parents must take into account with regard to the integral development of their children, particularly during the first three years of their life; in relation to the alarm signals that may appear and that are linked to some disorder, as well as behaviors in excess or deficits, which suggest actions (incentives and reinforcements) that parents can undertake in relation to motor development, imitation, communication, autonomy, social interaction and games.

KEYWORDS

Development, deficits, excess, incentives, reinforcements.

Los trastornos del desarrollo en general resultan significativamente desconcertantes para los padres, quienes en su afán por tratar de comprender las causas y, sobre todo, qué hacer para librar la batalla por sus hijos, caen presas de su propia incertidumbre, estado que los sitúa en condición de vulnerabilidad ante una realidad que les demanda precisamente lo contrario. En medio de este escenario, deben tomar decisiones trascendentales y oportunas, que marcarán con tinta indeleble el futuro del núcleo familiar, en especial, el del propio niño, por lo que impera ser asertivos, aún más, convertirse en líderes que acompañen las acciones de los diferentes profesionales que han de aportar, desde sus especialidades, orientaciones, conocimientos e intervenciones.

En tal sentido, los padres se erigen como aquellos que principalmente requieren conocer las necesidades de sus hijos y son los llamados a involucrarse con las situaciones implícitas en el desarrollo de los mismos. Empero, ¿por dónde comenzar cuando un hijo entre cero y tres años exhibe comportamientos atípicos o no desarrolla habilidades que claramente se esperan para su edad? En primer lugar, ser observadores objetivos y movilizarse ante los posibles excesos y déficits representa un buen comienzo; permanecer inmóviles e inermes ante la evidencia no ayudará.

Seguidamente, solicitar tres evaluaciones iniciales resulta esencial: una neurológica, para descartar la presencia de algún trastorno neurológico o enfermedad; esta a su vez derivará en valoraciones toxicológicas, auditivas, físicas, entre otras, según recomendaciones del neurólogo y basadas en sus hallazgos; otra diagnóstica, a cargo de un psiquiatra o psicólogo, a través de la observación clínica e instrumentos diagnósticos, para determinar si ciertamente puede ser relacionado con algún trastorno del desarrollo o incluso, saber si se está frente a una comorbilidad; es decir, si además del trastorno primario hay presencia de otro; por ejemplo, Síndrome de Down comórbido con Trastorno del Espectro Autista; por último, una evaluación conductual, por medio de protocolos o escalas, usando instrumentos como ABLLS-R y VB-MAPP¹, que permiten evaluar el desarrollo madurativo con el fin de inventariar las habilidades que no estén presentes en el repertorio, así como los posibles comportamientos problemáticos que se generan a consecuencia, precisamente, de las habilidades que carecen.

Ahora bien, aunque no siempre es posible obtener un diagnóstico antes de los 18 meses, sí es factible establecer una línea base de cada una de las habilidades inherentes a las áreas del desarrollo, arrojada por una evaluación conductual, con lo que, afortunadamente, se puede iniciar el abordaje terapéutico cuanto antes, impidiendo que se acreciente la brecha entre lo que sabe-hace y debería saber-hacer el niño, mientras se espera por un diagnóstico que, finalmente, no modificará lo que ha de hacerse en cuanto a los déficits y excesos. Los déficits se refieren a aquellas conductas que no ocurren o aparecen con muy baja frecuencia, con una intensidad inadecuada o de una forma inapropiada. Por el contrario, en el exceso la conducta se manifiesta con una frecuencia, una duración o intensidad mayor de la esperada (Reinoso y Seligson, 2005), y un lugar de exhibición inadecuado.

Para ilustrar esto, atiéndase a los siguientes ejemplos: un niño de dos años que aún no pronuncia palabras, considerando que según su

edad ya debería expresar frases cortas (de dos palabras), presenta entonces la habilidad de hablar en déficit. Caso distinto en un niño de cinco meses que no pronuncie palabras: no puede considerarse deficitaria la conducta puesto que no se espera, conforme a su desarrollo evolutivo, que lo haga. Ahora, conductas excesivas serían lanzarse al piso y llorar, lo que comúnmente se denomina “pataleta”, cuando desea que sus padres le compren un juguete o alguna golosina. Para ambos tipos de conductas hay procedimientos; en el caso de las primeras para incrementarlas y, en las segundas, disminuirlas.

Entonces, ¿cómo podrían los padres liderar el continuo de acciones orientadas a mejorar la calidad de vida de sus hijos que presentan déficits y excesos conductuales, propios probablemente de algún trastorno del desarrollo? La respuesta, sin pretender convertirla en una panacea, es la siguiente: cumplir con las recomendaciones médicas, fundamentalmente, partiendo de los resultados arrojados por la evaluación conductual; ubicar los servicios precisos, dispuestos a favor del desarrollo de cada habilidad, impartidos por licenciados en educación especial, psicólogos, psicopedagogos u otros profesionales de cualquier rama de la educación o la psicología, con conocimientos propios del abordaje en forma de programas psicoeducativos, también, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y del lenguaje; esto es prioritario, puesto que cuanto antes se inicie el plan de acción terapéutico, mayor número de habilidades en progreso y menor brecha habrá entre lo que el niño debe saber-hacer en cada edad y lo que realmente alcanza.

Sin embargo, respondido esto, surge necesariamente otra pregunta: ¿qué habilidades deberían convertirse en prioridad a desarrollar en un niño entre cero y tres años de edad? Lo primero son todos los hitos del crecimiento asociados a los reflejos y al aspecto motor, desde los primeros meses de vida: el tono y la fuerza, considerando el desarrollo motor grueso, que es el primero en aparecer, en relación con el control cefálico, *balconeó*, rolado, sedestación, gateo,

¹ Assessment of basic language and learning skills-revised; Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program.

marcha, entre otros; y el fino, referido a apertura de las manos, tomar elementos con una mano, luego poderlos transferir a la otra, coordinación óculo - manual, tomar objetos grandes, meterlos y sacarlos de un envase con boca ancha, hasta llegar a utilizar su dedos índice y pulgar, que constituyen la pinza fina, entre otros.

Del mismo modo, habilidades como la sonrisa social, que se desarrollan frente a la presencia de estímulos que la generan y la refuerzan positiva y contingentemente, entendiendo este término (refuerzo positivo) como la acción de presentar algo agradable, que aparecerá en lo sucesivo, inmediatamente después de la exhibición de la conducta; pudieran ser abrazos, elogios, caricias, o bien, reforzadores tangibles, de manera que esta habilidad social o cualquier otra se incrementen.

Adicionalmente, desarrollar el establecimiento del contacto visual es muy importante, así como incrementar paulatinamente los períodos en los que sostiene dicho contacto con padres y cuidadores; de igual forma, reforzar el seguimiento de juguetes y otros elementos con la mirada. Resulta crucial, además, en estos primeros años, dedicarse de manera ardua a desarrollar e incrementar la imitación, debido a que esta representa un vértice conductual o habilidad de relevancia: su aparición y consolidación da paso al logro de conductas posteriores, cuya adquisición se tornaría cuesta arriba, por no decir imposible, sin la capacidad del niño para imitarlas.

Así pues, presentar a los niños modelos gestuales sencillos (ojitos, besitos, aplausos y más) constituye una práctica necesaria y recomendada a los padres, con el propósito de propiciar la reproducción de la conducta modelada. Siguiendo las prácticas propuestas, desarrollando el contacto visual y la imitación, se estará, a partir de los diez meses, frente a la labor de hacer énfasis en la emergencia de la atención conjunta, como habilidad que permite compartir visualmente un mismo elemento o situación, haciéndose evidente ante la advertencia, por parte del niño, del punto de interés en el cual fija la mirada el padre u otros adultos significativos.

De acuerdo con Baldwin (citado por Holth 2005: 161), “atención conjunta simplemente significa el simultáneo compromiso de dos o más individuos en enfocar mentalmente sobre la misma cosa externa”, este autor complementa diciendo, de una manera más sencilla, que esto es “mirar hacia donde otro está mirando”. Otros autores como Corkum y Moore (1995, en Holth 2005) consideran que la atención conjunta juega un papel importante tanto en los protodeclarativos como protoimperativos, de los cuales se hablará a continuación, y también porque su ausencia puede ser un indicativo de trastornos como el autismo.

Como se decía, otro aspecto prioritario es la intención comunicativa, por medio del desarrollo e incremento progresivo de protodeclarativos y protoimperativos; en el primero, el niño observa un elemento que llama su atención, como una comiquita, y señala a los padres para compartir su interés con estos. En el caso del protoimperativo, el niño señala el elemento (tetero, agua, juguetes, entre otros), para solicitarlo y que le sea entregado, es necesario entonces que los padres pongan al niño en situación de que tenga que señalar los objetos para obtenerlos y no simplemente adelantarse a lo que piensan que son sus deseos.

Siguiendo con la intención comunicativa, progresivamente se debe reforzar la emisión de sonidos, aprovechando la necesidad de comunicarse, además de las habilidades de imitación, entre otras ya mencionadas, para comenzar a moldear palabras, reforzando diferencialmente las aproximaciones sucesivas a las mismas; es decir, si ya dice “aua”, se lleva a que diga “agua”, reforzando cuando lo haga, y no así ante la aproximación anterior.

Otra conducta, perteneciente al control instruccional, aspecto que se compone de un conjunto de habilidades pre-requisitas para la adquisición de nuevas destrezas, es el seguimiento de instrucciones simples; en consecuencia, presentar comandos verbales sencillos para demandar pequeñas tareas, son prácticas que permitirán la adquisición de dicha conducta que deberá paulatinamente

complejizarse, destacándose que tanto en esta, como en las otras descritas, se han de brindar los apoyos necesarios y reforzar inicialmente los intentos por seguirlas, hasta conseguir un franco cumplimiento de instrucciones.

En este punto, teniéndose clara la transcendencia de cultivar el desarrollo de la plataforma conductual que permitirá la emergencia de aprendizajes más complejos, desde antes de los doce meses, se deben considerar otras áreas de tanta importancia como las anteriores: el juego y la autonomía. Al definir la importancia del juego, autores como García y Llull (2009) señalan que este es un perfecto medio a partir del cual se puede hacer observación y diagnóstico; por eso su *importancia* en la etapa infantil: ya que es un medio natural de expresión, permite evidenciar el comportamiento. Por ejemplo, según refiere Fernández Valdés, “los niños con trastornos del neurodesarrollo presentan un juego repetitivo y poco funcional con los juguetes” (p. 6).

De allí que desde el juego se puede hacer una intervención para favorecer el desarrollo infantil: propiciar, generar, destinar tiempo a modelar a sus pequeños el uso funcional de los juguetes, se traducirá en posibilidades de que estos ocupen el tiempo libre con elementos lúdicos para jugar, lo que conjuntamente redundará en la disminución de comportamientos auto-estimulatorios, propios del trastorno del espectro autista, pero igualmente, aunque en menor frecuencia, evidenciados en otros trastornos del neurodesarrollo. Tras el uso funcional de juguetes, cuyo uso implique una acción, se debe progresar a dos y más acciones, incorporando variabilidad, es decir, que dichas acciones no se ejecuten en el mismo orden cada vez; luego, se procede paulatinamente a desarrollar el juego adulto - niño, variando poco a poco los adultos participantes, hasta lograr la generalización de esta habilidad pre-requisita, para iniciar el juego niño-niño, partiendo del entrenamiento con juegos ya aprendidos e incluyendo en la interacción, gradualmente, a otros niños hasta, como fin último, lograr entre estos la emergencia de la cooperación.

Del mismo modo, desarrollar conductas de autonomía, apoyar la adquisición de la habilidad y reforzarla, crear las situaciones para que el niño consuma alimentos variados y con diferentes texturas, participe activamente durante su alimentación, tomando trozos de galletas, pollo, entre otros, use la cucharilla, pinche con el tenedor, se quite las medias y los zapatos, sustituya el pañal por ropa interior, use la poceta (retrete o WC), guarde los juguetes y ejecute tantas otras acciones básicas de la vida diaria, le otorgarán carácter de independencia a su desenvolvimiento, materializando desde los primeros años ese concepto, que a veces se torna etéreo, denominado autonomía.

Al respecto, Miltenberger (2012: 389) considera que “la gestión de la autonomía personal se da cuando una persona realiza una conducta en un momento dado, con el objetivo de controlar la ocurrencia de otra (conducta objetivo) en un tiempo posterior”. Así, formar desde el inicio individuos autónomos capaces de manejarse independientemente en los espacios en los que se desarrollan, implica dar la oportunidad de desenvolverse por sí mismos conforme a las demandas del entorno, que si bien, no lo es todo, augura un mejor porvenir, sin que esto implique estar ausentes de la vida de sus hijos.

En suma, desde una perspectiva conductual, emprender acciones oportunas durante la primera infancia, brindando una rutina consistente que haga predecible el ambiente del niño, garantizará la cosecha de los frutos cultivados cada día con dedicación y asertividad; esto redundará en beneficio de la inclusión educativa del niño, en el marco de una experiencia escolar real, ya que, gracias al empoderamiento de los padres, el pequeño contará con las habilidades básicas para adaptarse a la jornada de la escuela, podrá conectarse con otros a través del contacto visual, habrá desarrollado habilidades para la interacción y el juego y, en definitiva, disfrutará de su derecho a participar activamente en todos los contextos de los que forma parte.

REFERENCIAS

- Fernández Valdés, A. (2009). *Curso monográfico ABA España: Procedimientos de cambio de conducta. La interacción social: programas específicos*. El desarrollo de la conducta social en el autismo y el síndrome de Asperger. Madrid: Universidad de La Laguna.
- García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. España: Editex.
- Holth, P. (2005). Un análisis operante de las habilidades de atención conjunta. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention (JEIBI)* en español. Volumen 2, número 3. pp. 160-175.
- Miltenberger, R. (2012). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Madrid: Pirámide.
- Reinoso, L. y Seligson, I. (2005). *Psicología clínica de la salud. Un enfoque conductual*. México: El Manual Moderno.

RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PERUANA 1972 Y PERSPECTIVAS AL AÑO 2021 “BICENTENARIO DE NUESTRA INDEPENDENCIA”

RETROSPECTIVE OF THE PERUVIAN EDUCATION SINCE 1972 AND PERSPECTIVES TO THE YEAR 2021 “BICENTENNIAL OF OUR INDEPENDENCE”

Graciela Ruiz Durán

RESUMEN

El presente artículo consta de tres partes: la primera relacionada con una visión retrospectiva de la educación peruana, centrada en la Reforma Educativa del Perú, emprendida a partir de 1972.

En la *segunda parte* nos centraremos en la calidad de la educación superior, en el marco del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE, Ley N° 28740 y la reciente Ley Universitaria.

En la *tercera parte* delinearemos una visión prospectiva de la educación, que reclama la celebración del Bicentenario de nuestra independencia como república peruana, en el año 2021.

PALABRAS CLAVE

Reforma Educativa 1972. Calidad de la educación superior. Visión prospectiva de la educación en el marco del Bicentenario de la Independencia del Perú, año 2021.

ABSTRACT

The present article consists of three parts: the first part related to a retrospective vision of Peruvian education, it focuses on the Peruvian Educational Reform undertaken since 1972.

The second part will be focused on the quality of higher education, within the National Evaluation, Accreditation and Certification of Educational Quality System - SINEACE, Act N° 28740 and the recent University Act.

The third part will draw a prospective view of education, which is required in the celebration of the Bicentennial of our independence as the Peruvian Republic, in the year 2021.

KEYWORDS

Educational Reform 1972. Quality of higher education. Prospective view of education in the Bicentennial of independence of Peru, year 2021.

1. LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ, 1969-1980

La reforma de la Educación Peruana, desde su fase germinal se enmarcó en la política general del Estado; ella fue enunciada como un objetivo del Plan de Gobierno de la Junta Militar para crear “un sistema educativo al servicio de toda la población, que garantice la formación integral del hombre que requiere la Nueva Sociedad Peruana”.

Los reformadores han intentado resolver dos de las principales dificultades que se presentan en los países menos desarrollados a la hora de renovar sus sistemas educativos: la falta de medios financieros y la casi imposibilidad de una rápida democratización. “El bajo nivel educativo de la población de tres grados promedio, una alta tasa de analfabetismo (un habitante de cada tres era analfabeto en 1961) y el carácter privilegiado y clasista del sistema educativo vigente” hacían que la reforma se planteara a largo plazo.

La Reforma Educativa plantea cambios sustantivos, tanto en el plano teórico como en el de su implementación y operacionalización.

Augusto Salazar Bondy, presidente del Consejo Superior de Educación, y uno de los principales ideólogos de la Reforma, aborda las grandes directrices de esta renovación. Salazar Bondy

escribe: “Esta reforma, comprende diversas ideas básicas: redefinición de la noción de la educación y de los roles educativos, redefinición de los fines y los objetivos de la educación nacional, establecimiento de un nuevo sistema y la aplicación de nuevas formas de organización de la enseñanza; la importancia dada a la participación de la comunidad en la educación”.

La reforma de la enseñanza peruana pone fin al carácter exclusivo del papel de la escuela en la educación, “en adelante el proceso educativo aparece como una operación humana que engloba las circunstancias más diversas de la vida personal y no excluye ninguna de las etapas del desarrollo del individuo ni las diferentes manifestaciones de la actividad colectiva”.

La nueva noción de educación implica, por otra parte, la consideración de la educación permanente: La Reforma Educativa Peruana insiste en una educación que debe ser pensada y realizada como una vía hacia el desarrollo integral en el contexto histórico del Perú; es decir, una educación basada en la experiencia del trabajo y de la vida, preocupada por la formación y la familia en todas sus circunstancias.

Con el propósito de aproximarnos a una comprensión global de la reforma, describiremos su orientación política, su diseño, su dinámica: planeamiento, estrategia, implementación; analizaremos sus principales logros y limitaciones.

Proceso de la Reforma

Orientación Política

Ha constituido el factor determinante en la conceptualización, despegue, reorientación y dinámica de la Reforma Educativa y, consecuentemente, en la formulación y modificación de la política educativa, establecida por el Gobierno y por cada ministro de educación. Al respecto cabe destacar que, en la década analizada (1970-1980), el Sector Educación

estuvo a cargo de cinco ministros, cada uno de los cuales ejerció su gestión por un periodo de dos años promedio.

En sus inicios, la orientación política puso especial énfasis en ubicar la reforma educativa en el contexto de las reformas estructurales, en la formación del Nuevo Hombre Peruano, constructor de una sociedad democrática de participación plena.

Posteriormente, en la segunda fase, a partir de 1975, si bien la concepción ideo-política se mantuvo sin muchas modificaciones, la estrategia adoptada en el Plan de Gobierno “Túpac Amaru” y los hechos evidenciaron cambios sustantivos, como se puede inferir de la finalidad del citado Plan: “Consolidar el proceso revolucionario evitando que derive hacia el estatismo comunista, o que, por reacción, retroceda a formas ya superadas del capitalismo pre-revolucionario, completar y reajustar las reformas estructurales de manera de lograr un avance tal que haga irreversible la marcha del proceso hacia la consecución de su objetivo final que es la democracia social de participación plena”.¹

En la exposición de motivos se describe la situación del país y la Política Educacional en los siguientes términos:

La necesidad de una reforma profunda de la educación peruana y, por consiguiente, de la formulación de un nuevo y más eficaz instrumento legal que, como Ley General, abarcara todos los aspectos y actividades del Sector Educación, surgió de los problemas fundamentales planteados por la realidad del Perú tradicional, del sentido transformador de la política revolucionaria del actual gobierno, comprometido a modificar sustantivamente esa realidad y de la gravedad de los propios problemas educacionales del país.

Los problemas fundamentales del Perú tradicional derivaban de su condición estructural de país subdesarrollado y dependiente. La distribución de la propiedad y del poder causaban hondos

¹ Salazar Bondy, Augusto. *Revista Perspectiva de la UNESCO*. Número 4. 1972.

desequilibrios en la sociedad, los cuales originaron indeseables fenómenos de concentración y de marginación que tornaban indispensable la equitativa participación de todos en el disfrute de sus bienes y el uso de los servicios generados por el conjunto de la sociedad.

Frente a esta realidad el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas inició hace tres años y medio un proceso de transformaciones profundas destinadas a cancelar definitivamente la doble condición de subdesarrollo y dependencia que definió al Perú tradicional.

Al lado de las reformas revolucionarias ya emprendidas en el agro, la banca, la industria, la minería, la pesca, las telecomunicaciones y en otros sectores económicos, tenía que realizarse una Reforma de la Educación que impulse el cambio social y a su vez sea impulsada por el que se opera en otros cambios de la vida nacional.

La década de los 70

La primera mitad de la década de los años 70 está marcada por la REFORMA DE LA EDUCACIÓN PERUANA, cuyos artífices fueron un equipo interdisciplinario de notables educadores, entre los que destacaron: el Dr. Emilio Barrantes, el filósofo Augusto Salazar Bondy, el historiador Carlos Aranibar, el psicólogo Dr. Leopoldo Chiappo, la lingüista Inés Pozzi Scott, el Dr. Omar Zilbert y el planificador Dr. Carlos Malpica.

El Informe General de la Reforma de la Educación reveló una situación cuantitativa y cualitativamente defectuosa y sustenta la necesidad de reformar integralmente la educación a fin de aplicar soluciones nuevas y adecuadas a problemas concretos planteados por la realidad en el proceso de cambio que la nación vivía en ese entonces.

Por Decreto Ley N° 19326, expedido a los veintiún días del mes de marzo de mil novecientos setenta y dos, siendo Presidente de la República el General de División EP Juan Velasco Alvarado

y Ministro de Educación, el General de División EP Alfredo Carpio Becerra, se promulga la Ley General de Educación.

Es preciso poner de relieve, en primer lugar, la inspiración profundamente humanista y la vocación genuinamente democrática de la nueva educación. El valor fundamental que ella reconoce es la dignidad de los hombres, sea cual fuese su origen, sus ideas, o su situación social, pero en el entendido de que esa dignidad esencial solo se realiza si la igualdad y la solidaridad prevalecen en todos los ámbitos y en todas las manifestaciones de la vida colectiva y que solo puede sustentarse y perseverarse mediante el reconocimiento de la autonomía de la persona, de la capacidad soberana de decidir su vida y orientar su propio destino, así como crear el ambiente físico y social apropiado para lograr su plena realización.

Se comprende que la Reforma para ser profundamente humanista tiene que definirse como un movimiento orientado al desarrollo y al cambio estructural de la sociedad peruana y, en consecuencia, a la liberación y afirmación de nuestro ser nacional. Solo así puede contribuir a la realización de las grandes mayorías nacionales, a superar su marginación y su opresión seculares y a canalizarlas hacia la creación colectiva de una sociedad justa y de plena participación y de una cultura original y fecunda, por vez primera auténticamente nacional. Los fines propios de la educación peruana reformada: educación para el trabajo adecuado al desarrollo integral para la transformación estructural y el perfeccionamiento de nuestra sociedad y para la autoafirmación nacional, encuentran de este modo expresión cabal en la Ley General.

Para Augusto Salazar Bondy, la nueva educación peruana no solo debe implicar un cambio de actitud con respecto al país y sus problemas, sino también un nuevo enfoque de la tarea educativa misma. Se trata de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad, pero esto debe comenzar a manifestarse en la escuela. Y esto no será posible sino en la medida en que la educación animada

de un espíritu humanista promueva y vigorice los valores de la persona. Es por ello que postuló una concepción humanista de la educación cuya fuente primaria es la actividad humana, el diversificado quehacer inteligente por el cual la humanidad se enfrenta al mundo, lo domina y lo pone al servicio de su propia expansión. Partía del hecho de que la verdadera educación humanista se inspira en el ideal del trabajo humano.

Salazar Bondy postuló una educación para el desarrollo y para el cambio de estructuras de la sociedad. Sostuvo que educar para el desarrollo constituye la perspectiva desde la cual se debe enseñar.

Logros más importantes de la reforma educativa

1. ***Establece una nueva estructura***, dentro de una concepción de educación permanente que comprende niveles y modalidades educativas, abarcando, además de la educación formal, la educación no formal.

Las modalidades que se ofrecen son: Básica Regular, Básica Laboral, Educación Superior, Calificación Profesional Extraordinaria, Educación Especial y Extensión Educativa.

2. ***Democratización de la educación***, a través de la ampliación de la cobertura en condiciones de severas restricciones económico-financieras.

3. ***Movilización extraordinaria de recursos***. Se creó la “hora educativa” que obligatoriamente las empresas tenían que (habilitar).

La movilización de brigadas de alfabetizadores universitarios, promotores.

4. ***SECIGRA***

Dentro de la doble connotación de retribución social y obligación moral, adquiere su verdadero perfil el Servicio

Civil de Graduandos, conceptualizado como aquel que los educandos varones y mujeres deben prestar al culminar sus estudios profesionales, en forma de trabajo calificado, como requisito para obtener el título correspondiente a los dos primeros ciclos de educación superior.

El único sector que mantiene este servicio es Salud.

5. ***Responsabilidad de la población en materia de educación***

La nueva concepción de educación, educandos y centros educativos como una actividad permanente que desarrollamos en toda nuestra vida como niños, adolescentes y adultos, considerando como ciudadanos a todos los peruanos con posibilidad de aprender, cualquiera sea su edad, grados de especialización alcanzados y en escenarios educativos que transponen los muros de la escuela y se proyectan al hogar, al barrio, la calle, el centro de trabajo, el campo, la ciudad, etc., ha ido internalizándose en la población peruana desde 1972, tomando plena conciencia de las responsabilidades que le incumben en materia educativa.

La educación no solo es tarea del Estado, sino una responsabilidad del conjunto de la comunidad peruana y su compromiso personal de cada uno de nosotros.

6. ***Educación Inicial***

Existe consenso en reconocer que la Educación Inicial constituye uno de los logros de la reforma educativa, no solo por su rápido crecimiento, sino porque ha logrado internalizar en la población la necesidad de su atención y se ha constituido en uno de los vehículos más efectivos de la democratización de la educación.

Merece destacar las diversas formas como la comunidad ha asumido su apoyo en la

gestión y apoyo de dicho servicio a través de diversos programas no escolarizados, tales como los Wawa wasi (casas de niños).

7. *La Nuclearización*

Desde el punto de vista doctrinario e ideológico, el modelo de la nuclearización es considerado como una innovación en el campo educativo.

Una de las limitaciones ha sido de orden económico para la implementación y aplicación del sistema reformado, traducido en la reducción progresiva del presupuesto asignado.

Uno de los factores gravitantes que ha influido en todo el proceso, lo constituye la actitud de gran parte de los maestros, que fueron restringiendo su participación al proceso de Reforma Educativa, al que tildaron de burgués.

Apreciación crítica

La reforma educativa en su concepción teórica difícilmente será superada, encerró una riqueza de posibilidades que jamás se tuvo en nuestra historia.

Consideramos que las futuras Reformas Educativas deberían ser asumidas como servicio a largo plazo en favor de la nación entera, nucleando así la colaboración de todos los elementos, independientes de las motivaciones políticas.

2. **CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

El aseguramiento de la calidad educativa ha ingresado tardíamente al sistema educativo peruano.

El 19 de mayo de 2006 se expidió la Ley N° 28740 cuyo objetivo es “normar los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa”; define la participación del Estado en ellos y regula el ámbito, la organización

y el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) a que se refieren los artículos 14° y 16° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. La Ley abarca a todos los niveles educativos:

- Las instituciones de educación básica y técnico-productiva a cargo del Instituto Peruano de Educación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica – IPEBA.
- Las universidades a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU; y
- Las instituciones no universitarias a cargo del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de la Educación Superior no Universitaria - CONEACES.

Recientemente con la promulgación de la Ley Universitaria N° 30220, en julio 2014, se producen cambios significativos desafiantes, dispone la reorganización del SINEACE y establece dar continuidad a una política de calidad educativa en marcha, alineada con la Ley General de Educación y concordante con el Proyecto Educativo Nacional referido a la acreditación de IIEE y la certificación de las personas.

La política de calidad educativa es una política en marcha sustentada en la Ley General de Educación y recogida en el Acuerdo Nacional referido a mejorar la calidad en todo el sistema educativo.

Calidad de la Educación Superior

La calidad es, actualmente, el problema central de la educación superior en el país y del sistema educativo en su conjunto. Demanda la consideración de la teoría y práctica de la evaluación como uno de los elementos básicos para asegurarla, en acción sinérgica con la

gestión institucional. Al respecto, Murillo (1998) sostiene que: “Evaluación y Calidad son dos términos inseparables y no puede existir uno sin el otro en una situación de cambio social”; asimismo, Scriven afirma “No se puede mejorar sin evaluar”.

La calidad de la educación representa un compromiso de excelencia del servicio público que se brinda a la sociedad y al estudiante. Este compromiso se vincula estrechamente con la misión de la institución, la docencia, el aprendizaje, el desempeño profesional, la gestión institucional, la disposición de los distintos componentes, y recursos para lograr los objetivos esperados.

Su conceptualización sigue siendo compleja y relativa por su imbricación filosófica, cultural, pedagógica, tecnológica y económica.

El concepto de calidad en la educación superior es un concepto relativo y multidimensional, en relación a los objetivos y actores del sistema universitario, tal como afirma Westherheig (1990): “Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en el que interaccionan objetivos y actores”.

De las múltiples definiciones sobre calidad de la educación, puede citarse la de Ayarza (1992): “Se concibe como una resultante de la integración de los distintos constituyentes educativos: objetivos, orientaciones para la acción, insumos, recursos, medios, procesos y contexto, expresados en resultados de impacto profesional para sus egresados”.

La alta calidad es una tarea de largo alcance que requiere esfuerzo, compromiso y objetividad. Es una tarea diseñada por la planificación y monitoreada por la evaluación permanente y la gestión estratégica.

La calidad, desde una perspectiva holística, abarca el conjunto de ámbitos de acción que tiene la universidad, como son: los

procesos formativos, docencia, investigación, vinculación con el medio, proyección social y los de servicios, en una dinámica continua hacia su mejoramiento, a la luz de las demandas del entorno y las necesidades y misión internas.

La UNESCO (Veasceanu 2004: 46-48), define la calidad en la educación superior como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados. La calidad, por tanto, puede adquirir significados diferentes dependiendo de (i) la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior; (ii) sus referencias: insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.; (iii) los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y (iv) el periodo histórico en el desarrollo de la educación superior.

En la misma referencia del proyecto ALFA N° DCI-ALA/2008/42², se plantea que la “Calidad en la ES puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene”. Para ello se considera que debe contemplar dos dimensiones:

Consistencia externa, es decir, ajuste a las exigencias del medio externo, entendiendo por éste el grupo de referencia institucional, disciplinario, profesional o tecnológico correspondiente, que se materializa en demandas provenientes del mercado laboral, la comunidad académica o el entorno socioeconómico particular de cada IES. La consistencia externa asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparabilidad entre instituciones y programas; y

² Proyecto ALFA N° DCI-ALA, 2008/42. Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria.

Consistencia interna, es decir, la traducción de dichas exigencias en función de las prioridades y principios propios de la institución. Esta dimensión permite desplegar la capacidad propositiva de la universidad y ampliar el rango de ofertas posibles en el sistema de educación superior, asegurando así, una oferta diversa, que busque dar una respuesta amplia a las necesidades sociales.

Una vez definidos los propósitos y fines institucionales en esta forma amplia, se puede entender la calidad como la coherencia entre dichos fines institucionales, los objetivos estratégicos y las actividades que se realizan para cumplir con esos determinados objetivos, considerando los medios que se emplean; finalmente, a través de una evaluación de estas acciones se determinará el grado de avance en el cumplimiento de sus propósitos, los objetivos institucionales y, por ende, la calidad de una determinada institución.

3. VISIÓN PROSPECTIVA. El Perú hacia el 2021. Plan Bicentenario

Diversas instituciones, tales como la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI, gestores de políticas del Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico, el Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Acuerdo Nacional, el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico - CEPLAN, organismos internacionales como la UNESCO, están avizorando y perfilando el Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021.

En esta oportunidad presentamos un resumen del Plan Bicentenario: El Perú hacia el 2021, formulado por el CEPLAN, cumpliendo su misión de conducir y desarrollar la planificación concertada como instrumento de gobierno y de gestión pública, orientando y ordenando acciones dirigidas a lograr el objetivo estratégico de desarrollo integrado del país.³

Los lineamientos que guían el Plan Bicentenario se sustentan en:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la ONU en 1948.
- El moderno concepto de desarrollo humano formulado por Amartya Sen, Premio Nobel de Economía de 1998, concebido como el resultado de búsqueda simultánea de mejor calidad de vida y mejores condiciones de gobernabilidad.
- La Declaración del Milenio y las políticas del milenio de las Naciones Unidas.
- Las políticas de Estado del Acuerdo Nacional suscrito por las fuerzas políticas y sociales peruanas el 2002, que a continuación se mencionan:
 1. Democracia y Estado de Derecho.
 2. Equidad y justicia social.
 3. Competitividad del país.
 4. Estado eficiente, transparente y descentralizado.

“Se considera que este proyecto ha de ser un instrumento fundamental en la lucha contra la pobreza, en la defensa de los derechos de las mujeres y en el apoyo a la inclusión de los más desfavorecidos, especialmente las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes”.⁴

Las Metas Educativas 2021, planteadas por la OEI, aspiran a situar la Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. “Se trata, por una parte, de redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la Educación para Todos – EPT, en 2015. Por otra parte, se pretende precisarlos

³ CEPLAN. El Perú hacia el 2021. Plan Bicentenario. Resumen Ejecutivo. 2010.

⁴ Presentación en Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. OEI.

y complementarlos en función de los desarrollos y exigencias de los últimos años y de adecuarlos a los ritmos de desarrollo de cada país, de tal manera que todos se sientan concernidos por ellos y mantengan la tensión a lo largo de la década. Y finalmente, se busca no dejar pasar una oportunidad histórica, la conmemoración de los bicentenarios, para situar la educación en el centro de las preocupaciones de cada país y lograr de esta forma el apoyo de la sociedad para recuperar en once años buena parte del retroceso histórico de la región, en comparación con las regiones más desarrolladas”.⁵

El Perú hacia el 2021. Plan Bicentenario. Resumen Ejecutivo de CEPLAN

El Resumen Ejecutivo del Plan Bicentenario, el Perú hacia el 2021, es formulado por los gestores del Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico.⁶

El documento en referencia presenta una visión de futuro para el Perú del siglo XXI, que sirve de apoyo al Plan Bicentenario. Plantea dos ejes estratégicos: Derechos fundamentales y dignidad de las personas; y Oportunidades y acceso a los servicios.

Es una propuesta abierta y flexible, que permite recoger los aportes y experiencias de las instituciones comprometidas con el país, tanto de los organismos del Estado, las universidades, el Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, el Acuerdo Nacional, como de las organizaciones comprometidas con el futuro de nuestro país. La participación activa de estos organismos e instituciones enriquecerá significativamente el Plan.

Reproducimos un mensaje del actual presidente de Foro Educativo, el sociólogo Luis García, al cumplir sus 25 años de vida institucional:

Foro Educativo nació hace 25 años como un movimiento de la sociedad civil conformado por educadores y profesionales vinculados al quehacer educativo, preocupados por defender el rol central de la educación

en el desarrollo sostenible del país y su contribución en la formación de ciudadanos libres, responsables, solidarios, forjadores de un Estado democrático y respetuoso de los derechos humanos. Su mirada central está puesta en las necesidades y sueños de los estudiantes, a partir de los cuales debería definirse el papel de los docentes como agentes centrales del acto educativo; el rol de las instancias de gestión educativa como facilitadores de los procesos educativos y de apoyo; la función normativa y reguladora del Ministerio de Educación; el apoyo, acompañamiento y vigilancia de padres de familia y de la sociedad en su conjunto; la investigación y formación continua desde la academia; todos temas de debate e incidencia política.

Entre las jornadas educativas emprendidas durante el presente año destacan las siguientes:

- Martes 4 de julio. Jornada de la juventud, *oportunidades educativas para lograr sus proyectos de vida*.

- Martes 11 de julio. Jornada de la docencia. Moderadora: Mg. María Amalia Palacios, Vice Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia, en el local de la Derrama Magisterial.

- Martes 18 de julio. Acto Académico en la Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP. *Los grandes desafíos de la educación*. Moderador: Dr. Marcial Rubio, Rector de la PUCP.

Finalmente, unas palabras sobre la Educación Superior y la Universidad

La Universidad debe constituirse en un catalizador del desarrollo humano, económico, social, político y sustentable con el que está comprometido el país. Es urgente que la Universidad Peruana construya una visión de futuro que permita orientar sus

⁵ Ibid.

⁶ Proyecto ALFA N° DCI-ALA, 2008/42. *Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria*.

esfuerzos en el desarrollo y consolidación de los programas de formación profesional, investigación, desarrollo científico y vinculación con el medio, constituyéndose en agente de transformación social. Es preciso garantizar la formación académica y la formación ciudadana.

La Universidad tiene la responsabilidad de pensar y construir su futuro en conexión con el mundo. Debe ser portadora de irradiación de valores culturales y cívicos basados en la razón, la filosofía, las técnicas, las artes, las humanidades y el desarrollo sostenible de nuestro medio.

REFERENCIAS

- Cáceres, Baldomero (1976). Reforma Educativa Peruana. En Revista: *Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. Año VI, marzo-agosto 1976. N° 33-34. Colombia.
- CEPLAN (2010). *El Perú hacia el 2021*. Plan Bicentenario. Resumen Ejecutivo. Noviembre 2010.
- CONEAU (2009). Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior Universitaria. *Tomos I, II y III*. Lima, Perú.
- Foro Educativo. *Programa de actividades 25 aniversario*. Foro Educativo - Webmaster < Webmaster@foroeducativo.org > Perú socios.
- Gall, Norman (1979). *La Reforma Educativa Peruana*. Lima: Editorial Mosca Azul.
- Ministerio de Educación (1972). *Ley General de Educación*. D. L. 19326. Lima.
- OEI (2008). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* - OEI. España.
- PCM (1977). *Plan de Gobierno “Túpac Amaru”*. D. S. N° 020-77-PCM. Lima, Perú.
- Proyecto ALFA N° DCI-ALA (2008). /42. *Aseguramiento de la calidad, políticas públicas y gestión universitaria*.
- Ruiz Durán, Graciela (1982). Proceso Global de la Reforma Educativa en el Perú. En: *Revista Acción y Reflexión Educativa del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación* – ICASE. N° 9, Panamá.
- Ruiz Durán, Graciela (2010). *Reporte Integrado del I, II, III y IV módulos del Diplomado Latinoamericano en Evaluación Universitaria*. México: UDUAL.
- Salazar Bondy, Augusto (1972). *Revista Perspectiva de la UNESCO*. N° 4.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES INTERCULTURAL PEDAGOGICAL PRACTICES

Andrea Cristina Farías Délano

RESUMEN

Este artículo da cuenta del proceso de generación de herramientas y prácticas pedagógicas en contextos educativos interculturales a través de un proyecto de vinculación con el medio de la Escuela de Educación Inicial de la Universidad Bernardo O'Higgins y el Jardín Infantil Guillermo Videla en Santiago de Chile. Esta iniciativa se basa en la necesidad de apoyar la labor de las instituciones en nuevas realidades educativas de forma sistemática y de acuerdo a sus propias necesidades. Como resultado se obtiene una propuesta de trabajo que respeta criterios de coconstrucción, generación de prácticas de autoaprendizaje para la comunidad educativa y contextualización de las estrategias implementadas en contextos de interculturalidad.

PALABRAS CLAVE

Educación inicial, interculturalidad, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article describes the process of development of tools and pedagogical practices in intercultural educational contexts through a project of connection between the Early Childhood Education School of Bernardo O'Higgins University and the Guillermo Videla kindergarten in Santiago de Chile. This initiative is based on the need to support the work of the institutions in new educational realities in a systematic way and according to their own needs. As a result, a work proposal is obtained that concerns coconstruction criteria, development of self-learning practices for the educational community and contextualization of the strategies implemented in intercultural contexts.

KEYWORDS

Pre-school, intercultural, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

Este artículo parte desde la experiencia del académico que entra a un nuevo contexto y observa realidades antes no imaginadas, que además de maravillar, llevan a generar procesos de apoyo a comunidades educativas específicas.

Esta nueva realidad en Chile, se llama inmigración y el desafío se llama interculturalidad. Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), indican que la migración se ha cuadruplicado desde que terminó la dictadura militar hasta el año 2015. Sin embargo, alcanza el año 2014 sólo al 2,3% de la población.

Pero no es el volumen lo que genera interés, sino que cada vez se ha vuelto más visible en el espacio social. A partir del año 2001 se ha acentuado su predominancia femenina, indígena, afrodescendiente y altamente concentrada en ciertas comunas y regiones del país (Rojas y Silva 2016).

Estos factores han llevado a la construcción de nuevas realidades que demandan respuestas en el ámbito educativo. Concretamente el año 2008, en su primera administración, Michelle Bachelet crea el instructivo presidencial N° 9, cambiando las características del estudiantado en muchas instituciones escolares e infantiles del país. Dicho documento brinda acceso a la salud y al sistema escolar a los niños y niñas migrantes independientemente de la legalidad de su permanencia en el país.

De esta forma, muchos jardines infantiles que funcionan con recursos públicos, orientados a pobla-

ción vulnerable, observaron una nueva realidad. Las aulas fueron copadas por niños y niñas provenientes de: Perú, Haití, Bolivia, Argentina, Colombia, Venezuela, República Dominicana y más.

De forma progresiva, las educadoras en su mayoría acostumbradas a trabajar en jardines infantiles culturalmente homogéneos, observaron nuevas formas de organizarse como familia, educar y ver el mundo.

Aparecen, por tanto, necesidades centradas en conocer conceptos como multiculturalidad, interculturalidad o migración, frente a lo cual muchas instituciones respondieron o están respondiendo con capacitación a sus docentes.

El dilema se plantea en una segunda etapa, una vez conocidos y medianamente internalizados los conceptos ¿Qué ocurre con las prácticas educativas?

Propuesta de trabajo

Schmied-Kowarzik (1983), define la práctica pedagógica como una interacción social humana, dinámica, histórica e inconclusa transformada por los sujetos, quienes a su vez se transforman con ella en dicha práctica social.

Visualizando la importancia de las prácticas pedagógicas para la mejora de los procesos educativos las concebimos como acciones recurrentes, intencionadas, sistemáticas y evaluadas orientadas a responder a requerimientos del contexto educativo. En este sentido, hacemos hincapié en que son acciones que se realizan regularmente en un centro educativo, con periodicidades establecidas, con objetivos definidos y sobre las cuales se toman decisiones para la mejora.

Entre esta definición y el conocer conceptos del ámbito de la migración, multiculturalidad e interculturalidad, hay un abismo frente al cual se están tendiendo puentes en realidades concretas.

Como parte de las acciones de vinculación con el medio de la Universidad Bernardo O'Higgins, dos académicas fueron asignadas para trabajar

en el Proyecto "Interculturalidad para todos" de la Escuela de Educación Inicial. Este ya llevaba un año de trabajo en el Jardín Infantil Guillermo Videla que funcionaba con fondos públicos. El personal había recibido capacitación en temáticas de interculturalidad y educación intercultural. Esto implicaba un recorrido conceptual que generaba un nuevo desafío. El jardín contaba con una matrícula aproximada de 76 niños y niñas, 3 educadoras de párvulos y 9 técnicos en atención de párvulos y funciona con fondos públicos.

El trabajo se estructuró a partir de las necesidades de las beneficiarias del proyecto. Este además contó con la participación de estudiantes de la Universidad, lo que implicó un diagnóstico inicial en base a entrevistas y encuestas.

En la entrevista con la Directora de la institución, ella valoró la iniciativa del proyecto y planteó que el personal del jardín infantil ya manejaba conocimientos teóricos sobre interculturalidad. Preciso que se había participado en diversas capacitaciones sobre el tema, sin embargo, hace ver que la necesidad es enfocarse más en la planificación y la práctica pedagógica.

Las estudiantes que participaron señalaron en un 88% que querían aprender a planificar para responder a la interculturalidad y un 100% quería contar con recursos para hacerlo. Sólo un 12% había implementado planificaciones donde se trabaja la interculturalidad y un 33% se preocupaba del lenguaje utilizado para integrar a otras culturas.

Con el personal se realizó un proceso de identificación de las prácticas interculturales para lo cual se trabajó en grupo haciendo una reseña de éstas y sus características. De tal forma, surgieron actividades regulares como la celebración del día nacional de cada país, saludos y uso de palabras claves en otros idiomas, búsqueda de nuevas estrategias para trabajar la interculturalidad y conocimiento de la realidad de los niños y niñas. Calificamos estas prácticas como incipientes, ya que, aunque eran regulares, no existía un registro sistemático de éstas, no eran evaluadas ni se tomaban decisiones de mejora al respecto.

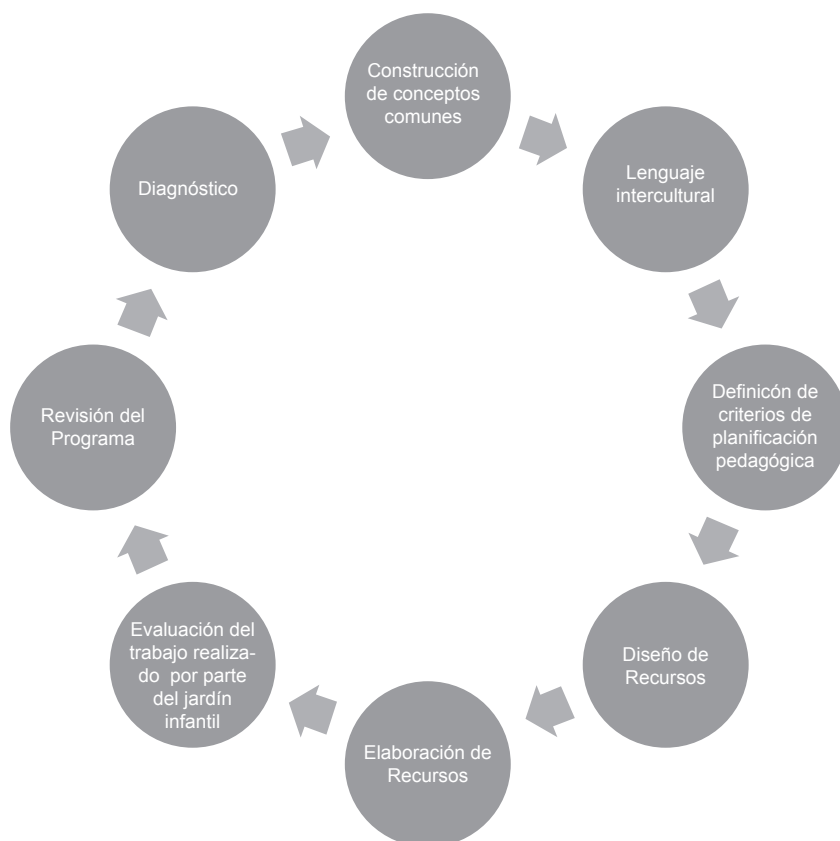
En las prácticas educativas se abordaban solo elementos explícitos de la cultura, es decir la parte superior del iceberg cultural, como son el idioma, las vestimentas, comidas, etc. No se profundiza en aspectos no visibles como las pautas de crianza de niños y niñas, las creencias y valores (Rehaag 2006).

A partir de los antecedentes recopilados se diseñó un programa de trabajo que tenía como objetivo explícito: proporcionar estrategias y herramientas de trabajo para desarrollar la interculturalidad

en la educación parvularia desde la Escuela de Educación Inicial.

Dentro de los criterios para el desarrollo del programa se consideró prioritariamente que el proceso respondiera realmente a las necesidades detectadas en el diagnóstico de forma práctica y precisa, la importancia de la construcción de herramientas en equipo y el respeto a la cultura institucional.

El programa se estructuró en los pasos que se detallan en el siguiente esquema:



La primera fase de la propuesta fue la construcción colectiva de un concepto de interculturalidad. Esto implicó una sesión de trabajo presencial en que se discutió cuáles eran los elementos claves de una definición de interculturalidad.

Para esto se asumió que la multiculturalidad era existencia paralela de las culturas, y la interculturalidad implicaba la interacción entre culturas. Un encuentro de uno con el otro con formas de vida igualmente válidas (Rehaag 2006).

Finalmente, se estableció que era la comunicación el elemento que permite generar prácticas interculturales sin poder llegar a una definición conceptual precisa de interculturalidad.

La siguiente fase implicó la visualización de lenguaje intercultural, para este efecto se utilizó una serie de frases incompletas, las que el personal completaba y se analizaba su contenido en términos de comprensión de otras culturas y valores compartidos. De esta forma, las agentes educativas lograran

diferenciar expresiones que posibilitaban o no la comprensión intercultural.

En la tercera fase se procedió a construir una pauta de criterios para planificar experiencias pedagógicas que respetaban la interculturalidad.

Primero se esbozaron criterios grupalmente,

se discutieron en un plenario e hicieron observaciones para mejorarlos. De forma posterior se construyó un instrumento tipo lista de control que incluía los criterios y se validó nuevamente con el personal.

La pauta de criterios se expone a continuación:

Dimensión	Criterios	Presencia	
		Si	No
Aprendizaje Esperado	Se considera la Formación Personal y Social del niño y niña.		
	Fomenta las competencias comunicativas interculturales para la comunicación del niño y niña.		
	Aborda la Integralidad del Aprendizaje.		
	Desarrolla su identidad y reconoce la identidad del otro.		
	Desarrolla la convivencia.		
	Desarrolla el lenguaje verbal.		
	Desarrolla el lenguaje no verbal.		
	Estima las expectativas de la familia en el aprendizaje del niño y la niña.		
	Contempla referente curricular nacional.		
	Considera las necesidades de niños y niñas.		
	Considera los intereses de niños y niñas.		
	Considera la información del proceso de diagnóstico.		
Experiencia de Aprendizaje	Trabaja palabras claves en otros idiomas.		
	Fomenta la integración de la familia a través de la inclusión de sus elementos culturales.		
	Considera vinculaciones con la comunidad cercana.		
	Considera vinculaciones con el contexto nacional.		
	Fomenta la integración del párvulo y su cultura.		
	Respeto la singularidad del niño y niña.		
	Considera las necesidades del párvulo.		
	Existe coherencia con el aprendizaje esperado.		
	Genera instancias de socialización.		
	Tiene un planteamiento flexible.		
	Considera el protagonismo del niño y niña.		
	Es comprensible para cualquier adulto.		
	Considera uso flexible del espacio.		
	Considera uso flexible del tiempo.		
	Considera variedad de recursos.		
	Inclusión en aula de recursos multiculturales.		
	Promueve el trabajo colaborativo.		
	Considera situaciones de la vida cotidiana.		
	Fomenta interacciones entre los niños y las niñas para fortalecer situación de género (inclusión).		
	Señala interacciones adecuadas entre adultos.		
	Señala posibles interacciones entre adultos y niños y niñas.		
Evaluación	Se plantea de forma flexible.		
	Es clara y específica.		
	Evidencia aplicación de indicadores que reflejan progresión de aprendizajes.		
	Se plantea de acuerdo a realidad sociocultural del nivel.		
	Predominan situaciones de evaluación de observación y de intervención no invasivas.		
	Selecciona o crea indicadores supeditados a los objetivos de aprendizaje.		
	Especifica indicadores relacionados con el aprendizaje integral.		

Esta pauta emerge de las concepciones de interculturalidad y se pretende sea utilizada para planificar las actividades pedagógicas de los diferentes niveles del jardín infantil.

Si se analiza, se pueden visualizar aspectos relevantes para una visión intercultural como son la interacción con el otro y su valoración, la comunicación, la flexibilidad, respeto por las diferencias y la consideración de las familias de origen.

Aún queda para la segunda parte del trabajo planificar actividades utilizando los criterios establecidos, elaborar los recursos necesarios, que el jardín evalúe el trabajo realizado y la revisión del programa implementado.

Resultados e implicancias

El trabajo realizado tiene características que permiten orientar acciones no solo para aprender sobre interculturalidad sino para vivir la interculturalidad en el aula. Éstas empiezan por considerar actividades de construcción colectiva en términos de conceptos y criterios.

Por otra parte, se propone un procedimiento que admite diferencias contextuales entregando mecanismos para estructurar un trabajo desde las instituciones, teniendo en cuenta su propia realidad y necesidades.

Aporta, además, a la generación de prácticas para lograr nuevos aprendizajes en la comunidad educativa de acuerdo a sus necesidades y los nuevos desafíos que se planteen.

Por otra parte, al tratarse de un programa de vinculación con el medio, el proyecto responde a características propias a este tipo de experiencias. Se observó una clara bidireccionalidad, pues, el Jardín Infantil comunica sus prácticas de interculturalidad generando aprendizajes en el equipo de trabajo (docente de taller, coordinación, estudiantes), y este a su vez, coopera en la estructuración y organización de las prácticas para darles sentido en el contexto de la interculturalidad.

La interacción es significativa ya que se realizan encuentros mensuales de trabajo continuo y progresivo buscando los objetivos propuestos. Se efectúan talleres que no trabajan temáticas aisladas, sino que cada uno es consecuencia del trabajo anterior.

Las actividades se realizan en un marco valórico que promueve el respeto a la libertad de opinión, el sentido ético en el desarrollo profesional, actividades ordenadas y secuenciadas. Se pone atención en el aporte que se está generando al personal del jardín infantil y la efectividad de este.

Los procesos promueven una coconstrucción, el diálogo y el trabajo colectivo en la búsqueda de que las prácticas se potencien en el jardín infantil a fin de influir en otros ámbitos de su acción.

Si bien no se busca replicar este proceso de trabajo en prácticas interculturales, entrega ciertos cursos de acción para aportar realmente a las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- DEM (2016). *Anuario estadístico nacional 2005 - 2014*. Santiago de Chile: Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. París: Ediciones Península.
- Instructivo Presidencial N° 009 (2008). *Imparte instrucciones sobre política migratoria*. Chile: Gabinete presidencial.
- Rehaag, I. (2006, enero-junio). Reflexiones en torno a la interculturalidad. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 2. Recuperado el 14 de julio de 2017 de <http://www.uv.mx/cpue/num2/critica/RehaagReflexionesInterculturalidad.htm#>
- Rojas, N. y Silva C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Schmied-kowarzik, W. (1983). *Pedagogía dialéctica de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Editorial Brasiliense.

PRIMER CENTENARIO DEL FEMINICIDIO EN LA MARCHA DE MUJERES Y HUELGA DE TRABAJADORES DE LA CHACRA POR MEJORAS SALARIALES EN HUACHO

FIRST CENTENNIAL OF FEMINICIDE IN THE WOMEN'S MARCH AND FARM WORKER'S STRIKE FOR SALARY IMPROVEMENTS IN HUACHO

Alejandro Smith Bisso

RESUMEN

En este relato se presenta el panorama del momento político en que se dio el hecho del primer feminicidio de la historia de las luchas sociales en el Perú, hace cien años, en 1917, destacando la figura de Irene Salvador Grados como primera dirigente mártir, dando cuenta además de las otras mujeres caídas. Este suceso es parte del proceso del reconocimiento al derecho de las ocho horas de trabajo firmado en 1916, en Huacho. Se reflexiona sobre las fuerzas políticas que permitieron los hechos.

PALABRAS CLAVE

Feminicidio, mujeres, luchadoras, reconocimiento, trabajo.

ABSTRACT

In this story we present the panorama of the political time in which the first femicide of the history of social struggles in Peru occurred, one hundred years ago, in 1917, highlighting the figure of Irene Salvador Grados as first martyr leader, in addition to mentioning to the other fallen women. This event is part of the process of recognising of the right to eight hours work shift signed in 1916, in Huacho. It reflects on the political forces that allowed the events.

KEYWORDS

Femicide, women, fighters, recognising, work.

Mis hijos! Fue lo que dijo su pensamiento y su voz sobre la confusión violenta y el dolor intenso en el corazón que ya no le daba para respirar. Irene Salvador con sus más de cuarenta años, bien vividos entre la huerta y los vientos de la mar, en sus límites, derramaba su sangre como ofrenda a las fuerzas de la razón de su reclamo. Fue una bala en el pecho disparada desde una bayoneta. Después de ella cayeron otras 14 mujeres.

Era el 18 de junio de 1917, hace más de cien años, en silencio de violencia venía la marcha, en el segundo día de la huelga de los chacareros de las tierras que el río Huaura riega y prodiga. Este era un grupo numeroso de cholas campiñeras enrazadas, llevaban la hoja de reclamos: el cumplimiento del mejor pago del salario, mejor alimentación en la jornada, respeto al acuerdo de hacía un año de las ocho horas de trabajo... Había pocos hombres, ellos venían cercando al grupo y más atrás; pues era una marcha de Mujeres de las Sociedades de resistencia, tales se autodenominaron.

Sabían lo que hacían, sabían lo que era la justicia social, sembrada por idearios como José Carlos

Mariátegui La Chira, de stirpe huachana por lado materno, propagadas antes en Huacho por los Anarco-sindicalistas que adoctrinaron a los gremios de los diversos oficios huachanos, se identificaban con la Izquierda, con los caviaristas (como les mal dicen ahora); eran rojos. Un par de años después de la Primera Guerra Mundial.

Las mujeres avanzaban con arengas en el silencio de temor de la ciudad cerrada de Huacho, hasta encontrarse con un batallón de militares y autoridades que frenarían su avance. Eso contaba mi bisabuelo italiano.

La marcha era para discutir con el prefecto llegado de Lima, el pliego de reclamos que sus patrones les negaban. Entre estos patrones latifundistas estaban: Fumagalli, Aspiazú, Salinas Cossío (dueño original de la casona del club Casino Huacho que hoy es símbolo de la ciudad), Crousillat y otros.

Aquí claramente hay dos actores: los chacareros organizados, conocedores de sus derechos básicos, versus la oligarquía, o sea el poder en manos de los privilegiados, descendientes de los fundadores de la República y sus aliados financieros.

Los chacareros organizados de las zonas agrarias que el Hura permite, de: Santa María, Tomaycalla, El Molino, Chonta, San Lorenzo, Lurima, Tambo Blanco, Amay, Hualmay, Peralvillo, Carquín conectados a los de las haciendas del valle de Huaura: Capellanía, Rontoy, El Ingenio, Chacaca, Quipico, Vilcahuaura, Andahuasi, Cañas, Casa Blanca, entre otros.

La oligarquía estuvo representada en este caso, dice la historia: 300 gendarmes -soldados con bayonetas, el subprefecto y el prefecto, representantes del gobierno del presidente del Perú, José Pardo y Barreda, poniendo el pecho por su orden político que favorecía a unos cuantos; aún hoy día.

La oligarquía mal actuó, tuvo miedo a lo que parecía una turba que les lanzó piedras y le

disparó a quemarropa, estaban a caballo y con bayonetas.

Una abuela de ese antiguo sitio huachano, el cruce de Mariscal Castilla con Veintiocho de Julio, contaba que, siendo muy niña, vio que en esa refriega un soldado le dio un bayonetazo a una mujer embarazada y tal fue el corte que salió la criatura al suelo en un mar de sangre, como a San Bartolomé, patrón de Huacho, la desollaron viva. ¡Cómo duele que haya sido así! Pues, así fue como derramaron sus sangres esas nobles mujeres de nuestra tierra.

Cae Irene Salvador Grados, chacarera, mujer letrada, alfabetizadora y madre de las/os cinco Lino Salvador. Con una bala en el corazón, así se convierte en la primera dirigente mártir de las luchas sociales en el Perú, con ella cae luego otra dirigente, Manuela Díaz Chaflojo y otras 13 mujeres más con ella, las había jóvenes, madres y embarazadas. Y en cacería humana persiguieron y mataron a 4 hombres, entre ellos un joven de 22 años. No se permitieron funerales. Dicen que quien le disparó a Irene fue un tal Caramanduca, de uno de los antiguos barrios de Lima.

Ya la sangre derramada en la esquina de Cocharcas con Malambo, como así se llamó el lugar, cobró o cobrará lo que debe cobrar. No nos toca a nosotros dar juicios porque alguna vez, en esa tal confusión, te has de encontrar en la vida. Se dice que después de este fatídico hecho el lugar se denominó por algunos años: Tres Cruces.

Pero sí reflexionar sobre nuestra situación de clase trabajadora. Y preguntarnos: ¿Trabajas, colaboras y vives para el sistema de poder? Nos toca conocer si estamos con las ideas de la Izquierda, justas y revolucionarias en su época, dejando el esclavismo por la justicia para el trabajo agrario. Eso, por tener claro una opinión definida sobre situaciones como ésta. ¿O eres como los patrones que mal pagan a sus trabajadores para sobre ese sufrimiento ajeno construir riqueza? o ¿Cómo quién te gustaría ser?

Antes de un año, sobre la necesidad de los latifundistas mencionados, se lograron las mejoras y se cumplieron las 8 horas de trabajado, producto de un acuerdo anterior en 1916 con la Sociedad Unión Jornaleros de Huacho. El valle de Huaura fue el segundo movimiento que lo logró en el Perú, antes fueron los trabajadores del muelle Dársena del Callao. Para todo el Perú fue un logro que vino dos años después, en 1919.

Al año de lo sucedido, en una misa en la catedral de Huacho el pueblo se volcó a rendir homenaje justo a Irene Salvador Grados de Lino. Hoy día sus restos descansan entre las personalidades que más han aportado a la ciudadanía huachana; el noble sello campesino en el ser huachano ya es eterno.

Según la revista La Patria (de Lima) de la época, da cuenta, con horror, de las mujeres caídas (todas huachanas legítimas):

1. Luz Díaz, de bala en el pecho.
2. Margarita Estupiñán, de bala en el pecho.
3. Isabel Rosario, de bala en el vientre.
4. María Liecho, atravesada de un bayonetazo.
5. Luisa Pérez, de bala en el vientre.
6. Jesús Muñoz, de bala en el pecho.

7. Micaela Estupiñán, de bala en la cabeza.
8. Ruperta Montes, atravesada por un bayonetazo, ésta se encontraba en estado interesante.
9. Irene Salvador, de cuarenta años, de bala en el pecho.
10. Manuela Díaz Chaflojo.
11. Isidora Díaz.
12. Mauricia Morales.
13. Manuela Flores.
14. Raquel Flores.
15. Fabriciana Montes.

Los hombres fueron cuatro: Filiberto Cherrepano, Ceferino Ramírez, Manuel Lino y Anselmo Mendoza.

Huacho es tierra de trabajadores, no de gamonales, ni de gente de la nobleza. El sentido por un trabajo y pago justo, es valor nuestro, aunque aún por cultivar... No es justo ser amarillo.

Los investigadores que han publicado sobre Irene Salvador Grados y los hechos trágicos de ese feminicidio son: Filomeno Zubieta Núñez, Manuel Carmona Bazalar, Luis Rosado Loarte, Julio Solórzano Murga, Manuel Benza Pflücker y otros.

COLABORADORES



Mg. María Alexandra Portilla Candiotti

Estudió en la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón la especialidad de Retardo Mental; Segunda Especialidad en la Atención Integral del niño menor de tres años en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Optó el Grado de Maestría en Educación - Especialidad en Problemas de Aprendizaje en la Escuela de Posgrado de la UNIFÉ y un Diplomado en Neuroeducación en CEREBRUM de la Universidad La Salle. Actualmente es Directora del Programa de Complementación Académica en Educación y catedrática de la Escuela Profesional de Educación Especial de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.



Lic. Julissa De la Cruz Apari

Licenciada en Educación: Inglés - Italiano por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; Bachiller en

Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Experiencia profesional como Docente en el I.E.P. “Santa Teresita de Jesús” - Vitarte, cumpliendo el cargo de Coordinadora del Nivel Primaria. Actualmente se desempeña como docente de inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.



Psic. Ana Lucía Hurtado Velit

Licenciada en Psicología con Diplomado en Psicoterapia Infantil y Adolescente del Instituto Peruano de Psicoterapia (IPPS), con seis años de experiencia en las áreas Clínica y Educativa. Actualmente labora como Psicóloga Asistencial en el Hospital Metropolitano de la Solidaridad.



Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Especialidad en Educación Inicial en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón -

UNIFÉ. 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. Egresada de la Escuela de Postgrado para optar el grado de Doctora en Educación - UNIFÉ. Fundadora y Presidente Ejecutiva de la Asociación Peruana para la Inclusión y la Diversidad - Aspelid / Perú.

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 la Escuela Profesional de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Escuela de Post-grado. Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación - UNIFÉ. Consultora y asesora externa de UNESCO - Perú. Capacitadora y conferencista a nivel nacional e internacional, sobre diversos temas de Estrategias de Enseñanza Aprendizaje, de Pedagogía Hospitalaria e Inclusión Educativa.



Mg. Paulina Marisol Camargo Zamata

Magíster con mención en Prácticas y Teoría Educativa en la Universidad de Piura - UDEP. Licenciada en Educación Primaria en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Estudios culminados de Maestría

en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Segunda Especialidad en Educación Especial con mención en Intervención Temprana en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Especialización en Lenguaje y Problemas de Aprendizaje en la Universidad Mayor de San Marcos - UNMSM. Especialización en Estrategias de Manejo Conductual TDAH en el Centro Peruano de Audición y Lenguaje - CPAL.

Asesora de Escuela de Padres de diversas instituciones educativas. Docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ. Con 25 años de experiencia en el ámbito educativo.



Bach. Rocío Méndez del Portal

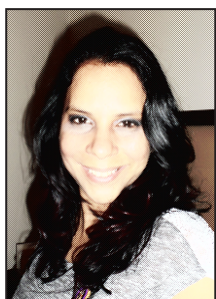
Bachiller en Teología y Bachiller en Educación de la Universidad Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Experiencia docente en los cursos de Filosofía, Religión y Teoría del Conocimiento (IB) en colegios de Lima.

Su interés hacia los cuentos parte de la utilización de este recurso en aulas de clase y en el trabajo realizado como Coordinadora del Programa de Responsabilidad Social “Palabras que acompañan”, en el que se realizaba acompañamiento, a través de cuentos, a niños y adolescentes hospitalizados.



Psic. Jennifer Yucra Camposano

Licenciada en Psicología. Con estudios de Maestría en Psicología, Mención: Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Especialista en Terapia de Aprendizaje por la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Diplomada en Psicoterapia Infantil y de la Adolescencia por el Instituto Peruano de Psicoterapia y la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Presenta experiencia en el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes en el ámbito educativo.



Psic. Maribell Karen Vergara Silva

Profesional en Psicología con más de 11 años de experiencia en evaluación, diagnóstico y tratamiento a niños en el área educativa y comunitaria. Licenciada en Psicología en la Universidad de San Martín de Porres, con Segunda Especialidad en Psicopedagogía en la Universidad Ricardo Palma. Diplomado de Gestión Estratégica en Recursos Humanos en el Instituto Proavance - Arequipa y Diplomado en Prevención e Intervención del Bullying en la Escuela en la Asociación Observatorio.

Ha participado en proyectos de comedores populares, formación de valores y prevención

de la violencia familiar en comunidades de alto riesgo. Además, en el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, actualmente denominado Colegios de Alto Rendimiento - COAR.

Trabaja actualmente como Psicóloga Educativa en el Colegio San Clemente, y es consultora independiente de Charlas de Padres y Talleres Formativos para Niños y Adolescentes.



Lic. Patricia Hernández García

Licenciada de Maestra de Educación Primaria / Lic. en Psicopedagogía. Actualmente colabora con el Equipo de Dirección de la Escuela Pública “Julio Castro”, Montevideo - Uruguay, trabajando con los niños que presentan dificultades de aprendizaje, Centro Clínico Puentes y en el Centro de Reeducción Acuña, desarrollando actividades en el ámbito clínico. Asimismo, tiene a su cargo la tarea de screening de los niños de Nivel Inicial de cinco años, con el fin de elaborar estrategias para el ingreso a primer año escolar.

Trabaja en CEIP ANEP, en la Escuela 166 como Maestra de Apoyo. En esta función desarrolla un proyecto relacionado con la prevención, promoción y desarrollo de factores de protección en el aprendizaje en primer año.

Es coordinadora del Área Psicopedagógica del “Centro Clínico Puentes”. Responsable del Departamento de Escolares y Adolescentes, además del abordaje clínico

en técnicas de estudio, con estudiantes universitarios. Desde el 2013 se integró al Proyecto de Robótica Educativa como asesora psicopedagógica, continuando en este rol hasta la fecha. Durante los años 2008 y 2010 se forma en “La propuesta teórica del Dr. Reuven Feuerstein y su Programa de Enriquecimiento Instrumental” Nivel I y Nivel II Estándar, Centro Feuerstein Montevideo - Uruguay.



Mg. Laura Ester Álvarez Castro

Licenciatura de Psicopedagogía / Maestría en Neuropsicología. Licenciada Educadora Preescolar en el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (C.I.E.P.), Licenciatura de Psicopedagogía del Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje, Maestría Neuropsicología en Centro de Especialización del Hospital Italiano Bs.As.

Directora Pedagógica del Instituto de Formación Inicial Mafalda. Socia fundadora del Centro Clínico Puentes Aprendizaje, Desarrollo y Rehabilitación. Presenta estudios en el Curso de la Propuesta Teórica del Dr. Reuven Feuerstein y su Programa de Enriquecimiento Instrumental nivel I.

Con ponencias acerca de su experiencia en “Planificación en Educación Inicial: un enfoque desde el nuevo marco curricular” (Instituto Uruguayo Argentino) (Colegio Punta Carretas) (Por Centro Clínico Puentes en las ciudades de Treinta y Tres y Mercedes) (CAPI Maldonado) (Caif “Cunitas” Montevideo). “Aportes de las neurociencias al aprendizaje” (Instituto Uruguayo Argentino) (Colegio Punta Carretas)

(Por Centro Clínico Puentes en las ciudades de Treinat y Tres y Mercedes) (CAPI Maldonado) (Caif “Cunitas” Montevideo).



Lic. Catalina María Márquez Moncada

Licenciada en Educación por la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, graduada con la tesis meritoria “Estado del Arte: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Inclusión de Personas con Discapacidad en ámbitos educativos”. Certificación en Gestión de la Educación, Programa de Formación Tutorial, Consejería Familiar Sistémica e International School Leadership Program - Ontario Principals’ Council.

Últimamente se ha desempeñado como Coordinadora General del Centro de Desarrollo Integral EMANA, Asesora del Grupo de Excelencia Académica de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y Encargada General del Departamento de Acompañamiento del Colegio Villa Caritas.



Lic. Ana Teresa Cristen Muñiz

Alumna del segundo ciclo de Maestría en Psicología con mención en Diagnóstico e Intervención Psicoeducativa. Actualmente,

labora en un colegio particular en el programa especial para niños con problemas de aprendizaje donde aprende día a día de sus estudiantes cómo mejorar y aplicar las diferentes técnicas de aprendizaje para su mejor desenvolvimiento en su entorno. Adicionalmente, trabaja en una universidad privada como docente especialista en el área de Traducción e Interpretación dando cátedra de forma virtual aplicando las TICS como herramienta clave de aprendizaje de enseñanza superior.



Lic. Ruth Huarcaya Aliaga

Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con estudio de Post grado en Maestría de Psicología con la mención en Diagnóstico e Intervención Psico-Educativa y estudios culminados de Doctorado en la UNIFÉ. Especialista en Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Básica Regular por la PUCP. Docente de la UNIFÉ desde el año 2011.



Lic. Liliana Loconi Guerra

Licenciada en Educación Especial con especialidad de Discapacidad Intelectual por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Se ha desempeñado como docente de aula en

diversas instituciones educativas privadas. Asimismo, ha participado en varios talleres y cursos de capacitación sobre estrategias para el aprendizaje e inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y sensorial. Con experiencia en programación y adaptación curriculares, métodos de lecto-escritura, cálculo para personas con discapacidad intelectual y estrategias de modificación de conducta. También forma parte de la Asociación Civil Voluntades que trabaja con niños, niñas, adolescentes y adultos mayores en situación de vulnerabilidad en Centros de Atención Residencial (CAR), liderando en el área de metodología.



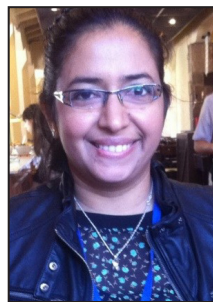
Bach. Fernando Rivera Castillo

Bachiller en Ciencias Sociales en la especialidad de Sociología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Cuenta con experiencia en investigación y docencia como jefe de práctica en diversos cursos de teoría y metodología en la Escuela de Sociología de la UNMSM. Ha sido Coordinador de cursos de Metodología e Investigación en el Colegio de Sociólogos del Perú. Ponente en los Pre-ALAS UNMSM 2013 y 2015, y en el Pre-ALAS Buenos Aires 2015, con trabajos de investigación relacionados a Sociología Urbana, Economías Solidarias, Universidad y Ciencia. Con temas de interés vinculados a nuevas tecnologías, realidad virtual y comunidades virtuales.



Bach. Nathaly Johana Chávez Herrera

Bachiller en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM. Actualmente desempeña el cargo de docente en el I. E. P. “San Agustín” de Canto Rey de San Juan de Lurigancho.



Mg. Katiuska Del Aguila Camargo

Licenciada en Educación en la especialidad de Historia – Geografía por la Universidad Nacional Federico Villarreal (2001). Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad César Vallejo (2008). Bachiller en T. M. Terapia de Lenguaje por la Universidad Nacional Federico Villarreal (2015). Labora en el Centro “DEL AGUILA” Terapia y Rehabilitación 2016.



Dra. Silvia Elisa Medina Gonzáles

Doctora en Educación, Magíster en Docencia Universitaria. Docente del Área de Matemática Física (1er. título) y docente del Idioma Francés (2º título); con 30 años de servicio profesional. Ejecutora del Taller de Capacitación Docente “Fortaleciendo Capacidades Pedagógicas” de la DREC (2015). Experiencia en capacitación docente y monitoreo a directivos de la UGEL 07 (IPN Monterrico – MINEDU 2014). Con experiencia en gestión y ejecución de proyecto colaborativo internacional “Ciberaprendiz”, financiado por el BID (Costa Rica 2002). Ejecutora y capacitadora de docentes del área de Matemática durante el Plan Piloto de Bachillerato Peruano a nivel de Lima Sur (UGEL: 01, 03, 07 y 08), MINEDU - 1999.



Dr. David Parra Reyes

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Neurociencias, Lic. T. M. en Terapia de Lenguaje. Especialista en Motricidad Orofacial. Docente en pre-grado y post-grado en diversos cursos especializados sobre Terapia de Lenguaje en la UNFV, UNMSM, UNIFÉ. Miembro del cuerpo editorial de la Revista Científica Herediana de Rehabilitación y Miembro del Comité Editorial en calidad de Editor Asociado de CoDAS (publicación técnico-científica de la Sociedad Brasileira de Fonoaudiología, São Paulo). Miembro del Comité Editorial de la Revista Científica “Signos Fónicos” de la Universidad de Pamplona - Colombia. Director y editor de la Revista Digital de Motricidad Orofacial “RevMOF”. Presidente de la Comunidad de

Motricidad Orofacial Latinoamericana (CMOL). Labora en el Hospital Nacional Guillermo Almenara.



Lic. Mayluc Martínez

Egresada del Colegio Universitario Monseñor Talavera como Técnico Superior en Educación del Niño Excepcional, mención Retardo Mental. Licenciada en Educación Especial, mención Retardo Mental de la Universidad José María Vargas. Magíster en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo. Tesis: “Promoción de lectura para la activación de los procesos de atención y percepción en niños y niñas con discapacidad intelectual”. Analista Conductual Máster ABA (BACB, España). Miembro correspondiente por Venezuela de la RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN/ INCLUSIÓN EDUCATIVA (RIIE).

Ha sido docente de aula de primaria y de educación especial, trabajando con niños con discapacidad intelectual y TEA. Fundadora y Directora General de la Organización Psicoeducativa TAEHO, donde además diseña los programas psicoeducativos, enmarcados en ABA; facilita talleres en diversas áreas: intervenciones para disminuir conductas problemáticas, desarrollo de habilidades sociales, de lectura y escritura, autonomía, desarrollo de habilidades del pensamiento, formaciones para padres; facilita programas de formación dirigido a psicoeducadores; coordina un programa de inclusión educativa en 41 escuelas de la ciudad de Valencia, así como un Diplomado de Educación Inclusiva con el apoyo de la Universidad José Antonio Páez y, además, el Programa Escuela de

Brazos Abiertos, con el apoyo de la Fundación Venezuela Nueva.

Ha participado como ponente y conferencista en congresos nacionales sobre inclusión educativa, currículum inclusivo. Asistió como ponente al IX Encuentro Internacional de Investigadores de Educación Especial y Diferencial “Diferencia, con-vivir, incluir” organizado por la RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN/ INCLUSIÓN EDUCATIVA (RIIE), realizado en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (2016).



Dra. Graciela Ruiz Durán

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC), con Diploma y certificación, como Evaluadora Externa Internacional por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) – México.

Estudios avanzados de Administración del Desarrollo en la Escuela Superior de Administración Pública. Obtuvo el grado de Maestría en el Centro de Altos Estudios Militares (CAEM), Con Segunda Especialidad en Psicopedagogía, otorgado por el Instituto Nacional de Perfeccionamiento Magisterial – MINEDU.

Laboró en el Ministerio de Educación por más de diez años como directora y asesora de investigación. Docente universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC) por 15 años en la Escuela de Posgrado. Trabajó en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón,

ocupando cargos directivos, entre ellos como Vicerrectora Administrativa, conjuntamente desarrollándose como docente académica por cerca de 25 años.



Dra. Andrea Farías Délano

Doctora en Psicodidáctica por la Universidad del País Vasco y Magíster en Educación con mención en Evaluación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se ha desempeñado desde el año 1995 como docente y directora en diversas instituciones de educación superior chilena. Su labor se ha concentrado en la formación de técnicos y educadoras de párvulos, ejerciendo actualmente la docencia en las áreas de didáctica, familia y prácticas laborales en el Centro de Formación Técnica de Enac-Cáritas Chile. En el ámbito de la investigación se encuentra desarrollando investigaciones evaluativas en

carreras técnicas referidas a efectividad de los procesos formativos.



Lic. Alejandro Smith Bisso

Nació en Huacho, es exalumno Marista del Colegio San José. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, con estudios de Maestría en Antropología Amazónica por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, consultor de asuntos indígenas en áreas naturales protegidas. Cuenta con más de 30 años de experiencia, investigador del pueblo y la lengua yine, habla y escribe la lengua yine, es especialista en Educación Intercultural Bilingüe, trabaja también por la aplicación de una Educación Ambiental Intercultural.

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 mínima de 5 páginas y máxima 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.

Ejemplo: Vega Fuente, Amado (1983). *Los educadores ante las drogas*. Madrid, España: Santillana.

2.2 Artículo (sea de revista, diario, boletín su 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.

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

2.3 Internet

1. Autor (persona, empresa o institución), fecha.
2. Título del trabajo.
3. Dirección electrónica.
4. Fecha de registro.

Ejemplo: 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 impresa en los talleres de
Grafimag S.R.L.
Jr. Ica 713 - Lima
Telf.: 424-7531
grafimag@gmail.com.pe*

