

## REFERENCIAS

Adler, Alfred (1970). *El sentido de la vida*. Barcelona: Luis Miracle.  
Berne, Eric (1994). *Juegos en que participamos*. Barcelona: Grijalbo.  
Frankl, Viktor (1990). *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Herder.  
Kertész, Roberto (1985). *Análisis transaccional integrado*. Buenos

Aires: IPPEM.

Lersch, Philipp (1971). *La estructura de la personalidad*. Madrid: Scientia.

Titze, Michael (1983). *Fundamentos del teleoanálisis adleriano*. Barcelona: Herder.

### Lic. Iván Maurial Chávez

Licenciado en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres. Autor de *La Inversión de los valores. Relativismo axiológico del significado de la mujer en publicidad a través del tiempo*: Lima, 2001, y de la obra reflexivo-humorística: *Dementis, un dibujo que se dio cuenta*: Lima, 2011. Director y miembro fundador del Instituto Viktor Frankl de Psicología y Ciencias de la Conducta (IVF). Docente de Estructura de la Personalidad y Evaluación de la Estructura de la Personalidad en la Facultad de Psicología y Humanidades de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

# LA LITERATURA COMO CASTIGO

Sobre los problemas y contradicciones de la enseñanza de la literatura en los colegios públicos peruanos

*Sr. Javier Garvich Rebatta*

## RESUMEN

Que el nivel de la educación peruana está por los suelos no es ningún secreto. Y menos secreto es la necesidad de un fortísimo desembolso de recursos para reconstruir –una vez más– el edificio de nuestro sistema educativo sobre los escombros de tres generaciones. Sin embargo, los grandes cambios educativos no solamente se producen por inyecciones de capital. Hemos olvidado que tenemos una estructura curricular impuesta por el Banco Mundial y que, si queremos una educación mucho más beneficiosa para nuestros hijos, merecería ser revisada. La actual enseñanza de la literatura, en cuanto a contenido y, sobretodo, praxis, es un buen ejemplo.

## ABSTRACT

The Peruvian education level is very poor and it is not a secret. Even more it is not a secret the need of an important outlay to reconstruct –once again– the building of our educational system over the debris of three generations. However, the significant educational changes are not only produced by capital injections. We have forgotten that the curricular structure was imposed by the World Bank and if we demand for a better education for our children, it will be necessary to review it. The current teaching of literature, regarding content, particularly its praxis, is a good example.

## PALABRAS CLAVE

Literatura, enseñanza, canon literario, plan lector, lectura.

## KEYWORDS

Literature, teaching, literary rule, reading plan, reading.

I

Cuando la literatura se integró con otras disciplinas y temáticas dentro de la macroasignatura “comunicación”, uno suponía que se superaban efluvios decimonónicos y taxidermias inútiles. Que el estudiante supiera que la magia de la palabra iba desde la poesía amorosa hasta la crónica gamberra, pasando por el guión más jocoso. Sin embargo, como bien ha señalado Patricia Oliart<sup>1</sup>, el cambio de currículum sin una preparación docente, una campaña de motivación y un constante monitoreo termina siendo solo una mutación epidérmica. El enfoque constructivista de la educación, por poner un ejemplo, terminó encallando al ejercerse mecánicamente, bajo una vigilancia burocrática, sin los recursos que requería y aplicado por los docentes con un distanciamiento rayano en el desdén.

La literatura se sigue enseñando como una disciplina altiva, distante y envarada. Al educando se le ofrece la literatura como un conjunto de grandes obras escritas genialmente por grandes personajes que nos miran desde arriba. Grandes escritos a los cuales hay que leer con reverencia, biografías de hombres que parecen haberlo hecho todo bien, enseñanzas y valores cursis que se les ofrece sin ningún atractivo a nuestros niños y adolescentes.

Se enseña la vida de Vallejo como la de un pobre desgraciado con cara de amargado, censurándole rigurosamente su activa vida política, de Ricardo Palma se les ofrece las tradiciones más ñoñas y edificantes, apenas se habla de nuestras escritoras a pesar que ellas virtualmente inauguraron la novela en el Perú. Incluso la enseñanza de José María Argüedas se hace hierática y distante, convirtiendo a uno de nuestros escritores más vivos en poco más que una momia quechua. Es el tono general, la enseñanza de literatura peruana termina siendo un obligado paseo entre cadáveres.

Nuestros escolares se saben de memoria “Los heraldos negros”, se lo aprenden de paporreta y lo recitan –cada uno peor que el otro– en histéricos concursos de declamación. No importa, lo grave es que muy pocos entienden qué quiso decir Vallejo al hablar del “odio de Dios”, “los bárbaros atilas” o “la resaca de todo lo sufrido”. Al entender la poesía como declamación, la enseñanza de la poesía se pervierte. Entender la lírica como una artillería de palabras tan floridas como complicadas o, peor aún, dando a entender que la gran poesía tiene que transcurrir entre los firmes pero estrechos canales de la rima y la métrica; es privarles a los jóvenes del real atractivo de la poesía o forzarles el gusto por lo impostado.

Esto lleva a algo peor, la ausencia de la poesía contemporánea en la actual enseñanza de nuestra literatura. Al parecer, la literatura peruana acaba con Vallejo y, en el mejor de los casos, con alguna poesía suelta de Alejandro Romualdo o Arturo Corcuera. Así, pareciera que no solamente da miedo hablar de *Hora Zero*, sino que explicar a los chicos y chicas de quinto de secundaria la poesía de Eielson o Watanabe causa puro pánico (¿Cómo enseñar algo que no conoces? ¿De verdad enseñan poesía moderna en las facultades e institutos de educación del Perú?).

Esa idea de una poesía acartonada, cuando no fósil, provoca que el estudiante sienta repelencia hacia el acto poético y la creación literaria. Ignorando que cualquier adolescente –por obvios motivos– se siente impelido a hacer poesía por lo menos durante una vez en su vida; la enseñanza de la literatura le dice que hacer poesía es una acción aburrida, ajena, pretenciosa, falsa. Afortunadamente, a estas alturas del siglo y en las zonas urbanas, queda el atajo del *rap*, que ha estimulado entre los adolescentes y jóvenes un estilo de declamación rítmica, con versificación sincopada y temática agresivo-

realista, obviamente fuera de la observancia curricular.

Pero eso no pasa solamente con la poesía. La prosa tiene en la enseñanza de la literatura similares problemas: prima la imagen que todo texto en prosa –más aún si es un cuento– debe ser una narración con *mensaje*, peor aún, con moraleja. Los exámenes de comprensión lectora guardan al final la inexorable pregunta de *¿qué valores contiene el texto leído?* Lo cual puede ser válido en una fábula de Samaniego, pero francamente hilarante en un cuento de Bryce Echenique. Ver en cuentos y novelas textos ejemplarizadores es retroceder siglos en el proceso literario, pretérito al tiempo de Cervantes incluso. Lo peor es que si el estudiante quiere escribir una narración, desde ya se le está obligando a escribir no acerca de su vida, sus problemas o su autorreflexión de los mismos; sino una prosa moralizante en peor sentido del término.

Es decir, la enseñanza convencional de la literatura en el Perú convierte a la poesía en un baúl de rimas tan coloridas como vacías (y huachafas). Y en prosa condena al texto en ser poco más que un panfleto propagandístico de valores del Occidente cristiano. Evidentemente, la enseñanza de la literatura no ha de estar hecha para que todos los estudiantes salgan poetas o narradores, pero tiene que afirmar la necesidad de la literatura en sus vidas cotidianas; es decir, la necesidad de un consumo continuado de discursos que le interroguen, el texto como apoyo a la actitud crítica de las cosas, la literatura como una vía alternativa de creatividad y apropiación, así como el derecho de los niños y adolescentes al disfrute estético. Desgraciadamente, nada de eso puede lograr una literatura vista como un anaquel polvoriento de biografías y una hilera de textos de lectura tan obligatoria como ajena e inútil.

## II

Un problema a contemplar es cuál es el canon literario que se ejerce en los colegios públicos. Hasta hace unos quince años todavía primaba un canon nacional-democrático que arrancaba con Garcilaso de la Vega, saltaba a Mariano Melgar, se entretenía con los textos más patrióticos de Ricardo Palma, alcanzaba a Vallejo y se detenía en los farallones indigenistas de Alegría y Argüedas. Es evidente el tufo ideológico de las décadas de hegemonía izquierdista que tuvo el discurso del magisterio. Tufo que no significó necesariamente buena lectura y mejor comprensión de aquellos

escritores transformados en íconos, sino que expulsó provisionalmente de la república de nuestras letras a Mario Vargas Llosa y a Alfredo Bryce (amén de otros escritores *burgueses*) por sus opiniones políticas.

Con la entronización del fujimorismo, el canon literario se vio influenciado por las miras pedagógicas del Banco Mundial y la poderosa influencia de las editoriales trasnacionales (fundamentalmente españolas) que, después de mucho tiempo, volvían a encargarse de la confección de libros escolares. Se reduce el acento reivindicador de ciertos íconos literarios, a los cuales se le agregan muchos más nombres. Por otro lado, los géneros literarios *clásicos* comparten casilleros con otras formas comunicativas que van del reportaje periodístico al cómic. Esta nueva oferta, presuntamente, proponía una visión educativa más plural; en la práctica fue un material curricular sobrecargado, casi imposible de dictar íntegramente durante el año escolar y que solo contribuyó a la despolitización general de la enseñanza<sup>2</sup>.

Y lo real es que el actual canon literario no es precisamente mucho más plural que antes (al demandar su contenido mucho más tiempo del existente en un plan curricular que desde los noventa empezó a penalizar las Humanidades), y más bien es una enorme despensa de la cual, por lo general, cada docente saca lo que quiere o lo que puede. Aún así, persiste el poco espacio dedicado a la poesía moderna o a las literaturas regionales, la renuencia a aproximarse a los experimentos e innovaciones de la literatura durante el siglo XX y el hecho escandaloso que casi no se enseñe absolutamente nada de literatura quechua, aymara o de muchas etnias amazónicas, por más oral que parezca.

Sin una oferta accesible de libros para la gran mayoría de estudiantes, con un pobrísimo sistema de bibliotecas escolares y teniendo a mano sólo extractos de obras o desiguales antologías, se han perdido referencias literarias de todo tipo y nuestros estudiantes ya no tienen ni su autor favorito ni ese libro que les cambió la vida. Ese camino se le ha dejado libre a la cultura audiovisual de los estudiantes y –peor aún– al engendro de los manuales de autoayuda.

### III

El plan lector es un intento desesperado del Estado por revertir lo evidente: sin una educación de calidad, nuestros niños están condenados a ser analfabetos funcionales y una mano de obra no calificada, sin criterio ni asertividad.

Como todo lo que se ha hecho en la educación peruana en los últimos veinticinco años, la propuesta del Plan Lector se ha aplicado de forma irregular, incompleta y con poca ambición. Nunca se tomó en cuenta la posibilidad de una inversión masiva en bibliotecas escolares que sirvieran de reserva a la súbita alza de demanda lectora que provocó el Plan, tampoco se quiso aplicar otras posibilidades de fomentar la lectura mediante la transferencia directa de textos a los estudiantes y docentes (como se hace en sistemas educativos tan disímiles como los de Chile y Venezuela). Se prefirió dejar todo en manos del mercado y que el Estado actuara de forma residual prestando libros de resúmenes y extractos para los escolares de menores ingresos.

Sin embargo, el Plan Lector abrió a la literatura peruana una insólita puerta de nuevos lectores (y, sobre todo, consumidores). La demanda de libros que no fueran los archiconocidos materiales de enseñanza, provocó que surgieran nuevas editoriales, se dieran a conocer nuevos escritores y se reciclaran varios ya consagrados. La literatura infantil y juvenil se ha convertido en el sector más dinámico de la literatura peruana, máxime si dentro de estos subgéneros se ha desarrollado una enorme producción de relatos e historias basadas en nuestro pasado y nuestra cultura. Desde Carlota Carvallo a Jorge Eslava, pasando por el gran Oscar Colchado; tenemos ya una (joven) tradición en narrativa para niños y adolescentes. Es más, una generación de escritores del interior del Perú –casi todos ilustres desconocidos para la crítica y la prensa limeña– ha visto en el Plan Lector un filón en el cual explotar su talento y que ha significado una mayor pluralidad en el consumo literario de los colegios, así como ha logrado que –en la práctica– los estudiantes de, por ejemplo, Ayacucho puedan leer literatura ayacuchana contemporánea. Frente a la marea avasalladora con que las editoras trasnacionales inundan los colegios privados y algunos selectos colegios nacionales, tenemos también una fuerte

producción alternativa que viene de editoriales independientes y de escritores del interior del país. La calidad literaria peruana dio como resultado que las propias editoriales españolas no hayan tenido más remedio que fichar a escritores peruanos que hasta hace unos lustros, despreciaban.

Pero no todo es color de rosa. Los escasos recursos con que pueden contar las familias que viven en pobreza y extrema pobreza marcan un límite inexorable en el consumo de libros y, por ende, en su participación dentro del Plan Lector. La consecuencia no es solamente que los padres no compren nada y a sus hijos no les quede otro remedio que el parco menú lector que ofrece el Estado. El resultado es que una sostenida demanda que maneja un precio inelástico del libro termina atrayendo como solución una oferta compuesta por ediciones fenicias, pésimas copias piratas y libros tan mal diseñados e impresos que desaconsejan abiertamente su lectura<sup>3</sup>.

El Plan Lector, pese a que puede contar con algunos errores, tiene grandes potencialidades. Sin embargo, sus beneficiosas consecuencias se reducen considerablemente cuando alcanzan a los sectores de bajos recursos que siguen siendo los excluidos de siempre. Para ellos, no hay nada nuevo bajo el sol y siguen padeciendo de una enseñanza convencional en literatura con todos los males descritos anteriormente.

#### IV

La institución educativa es, por excelencia, un espacio fundamental de socialización de niños y adolescentes. Desgraciadamente esto es asumido de forma pasiva por los colegios. La falta de recursos reduce al mínimo las actividades extracurriculares y las arrincona de forma mecánica al calendario escolar dentro de gymkanas y desfiles. Solo los colegios llamados *emblemáticos* cuentan con clubes de ciencias, revistas propias, elencos de teatro, selecciones deportivas que no sean de fútbol e incluso algo parecido a un círculo de ajedrecistas. Por lo general, las grandes actividades extracurriculares de los colegios públicos suelen ser cuatro: aniversario del colegio, jornadas lúdicas bajo la denominación de *Semana de la Juventud* u olimpiadas, el festidanza anual y el famoso desfile paramilitar por el 28 de julio.

Los juegos florales también son privativos de los colegios *emblemáticos* y fuera de éstos muy

irregulares. Tampoco ayudan mucho las directivas del MINEDU que tienen poco entusiasmo en las convocatorias de sus juegos florales nacionales o que ponen límites y condiciones sonrojantes a los mismos<sup>4</sup>. Las actividades literarias extracurriculares (que van desde invitar a escritores hasta publicar la producción literaria de los estudiantes) casi dependen del humor y la voluntad de los profesores de Comunicación.

Además, las bibliotecas escolares suelen servir, en el mejor de los casos, como almacenes de maquetas, mapas y libros de texto. Dado que el profesor responsable de la biblioteca no suele tener ninguna capacitación en el manejo moderno de dicho espacio, su labor en la biblioteca no necesariamente lo posiciona mejor en el escalafón magisterial, ni tiene especial valoración en su foja de servicios, ni mucho menos recibe remuneración extra y más bien sobrecarga su agenda al asumir una tarea adicional a su cuota de horas de enseñanza; es muy difícil que encontremos profesores motivados para hacer de la biblioteca algo más que un depósito pasivo de libros. Por lo general, la biblioteca escolar tiene un aspecto testimonial, suele no funcionar con la frecuencia que debería y en muchos colegios termina sellada durante años.

Todo esto hace que las posibilidades de una comunidad literaria de estudiantes (esto es, de un grupo de estudiantes motivados e interesados en la lectura y en la praxis literaria) sean remotas en la gran mayoría de los colegios públicos. Los estudiantes participan activamente en las competiciones deportivas, en las escoltas de los desfiles y hasta en las bandas de guerra de los colegios, creando sus propias comunidades y redes específicas, haciéndose además de un prestigio social dentro de la comunidad educativa. Pero, haciendo una odiosa comparación, no existe nada parecido a una comunidad literaria en la mayoría de los colegios públicos. No puede haberla porque no existen ni la estructura, ni los medios, ni los recursos, ni el apoyo institucional. Sin *Juegos Florales* donde se pueda premiar públicamente su producción literaria, con una biblioteca escolar raquítica en su contenido y catatónica en su funcionamiento, sin la posibilidad de canalizar sus creaciones en algún tipo de publicación u otro medio informativo y sin actividades donde puedan aprender a desarrollar sus habilidades en las letras; los estudiantes que les guste y sepan escribir seguirán dispersos, marginados, decepcionados del poco valor que la comunidad le da a sus creaciones<sup>5</sup>.

El caso se agrava si hablamos de estudiantes que provienen de familias conflictivas o que tienen que compaginar su rendimiento académico con actividades laborales y domésticas, todo en un ambiente de pobreza y extrema pobreza. Y no digamos del páramo de la educación rural, donde hay muchísimos más problemas de diversa índole por encima de los que hemos propuesto en este ensayo. Para esos estudiantes que arrastran ya problemas y hasta responsabilidades de adultos, la literatura –por ejemplo– podría ser un excelente instrumento de resiliencia y liberación. Eso, evidentemente, tampoco forma parte de las miras de la educación convencional de la literatura.

## V

Muchos dirán que demasiados problemas tiene la educación peruana como para preocuparnos en las intimidades de la enseñanza curricular, la que –curiosamente– es la que lleva menos crítica dentro del enjuiciamiento general de la educación peruana. Se suele decir que fallan los profesores, fallan los directores, fallan las UGELs y hasta fallan los padres de familia. En la lista de necesidades siempre primarán las inversiones en infraestructura y los salarios de los docentes. En los medios de comunicación y en la opinión pública, la impresión general es que un aumento general de inversiones en educación sumados a las nuevas generaciones de profesores (cada vez más despolitizados y más interesados en medrar en el sector privado) podrá revertir el desastre de nuestro sistema educativo.

Pues no. La realidad es mucho más compleja y la mejora de la educación peruana depende de mucho más indicadores, necesita de otras dinámicas y procesos en otros espacios que, sin ser directamente parte del sector educación, sí terminan coadyuvando en una mejora general. El sistema educativo no producirá mejores jóvenes si no es acompañado de una inversión en salud, de iniciativas que erradiquen el trabajo infantil en lo posible, de cambios en los hábitos nutricionales, de un ejercicio radical de ciudadanía, de una política cultural democrática y popular, etc. En la tarea del cambio educativo no sobra nadie.

En ese sentido, la necesidad de mejorar la enseñanza de la literatura en nuestros colegios públicos no es una *boutade*, un puñado de consejos superfluos y, a la larga, prescindibles. Este ensayo no entiende la enseñanza de la literatura como algo superficial y colateral dentro del currículum. La enseñanza de la literatura va de la mano con la comprensión lectora,

con el hábito de leer, con la formación de una metodología de aprendizaje eficaz que desarrolle en los estudiantes asertividad, pensamiento crítico e incluso empoderamiento. La literatura no es un adorno de los planes educativos institucionales, sino es parte de un proceso multidisciplinario, sinérgico y plural para hacer de los estudiantes, siquiera, buenos ciudadanos.

En ese sentido, señalamos la importancia que desde los estamentos docentes hasta las autoridades institucionales pueda significar un movimiento de renovación de la enseñanza de la literatura. Algo que no demanda muchos recursos ni implica desechar de plano los contenidos curriculares existentes: la posibilidad de enseñar literatura viva, conectar con las necesidades de los estudiantes y crear espacios y prácticas para que los estudiantes más motivados puedan desarrollar más sus habilidades, es básicamente un cambio de actitud del profesorado. La necesidad de ampliar la participación de los estudiantes y promover sus capacidades creativas es un compromiso de toda la institución educativa. Instalar y consolidar las bibliotecas escolares (amén de convertirlas en gestores de promoción cultural) es deber de toda la comunidad educativa. Claro que el Estado puede (y debe) ayudar en todas estas iniciativas, pero no es lícito esperar sentados a que esa ayuda alguna vez se aproxime.

Las décadas de pobreza, corrupción, violencia y discriminación que ha sufrido el Perú no han matado su literatura. Mentira que los colegios peruanos pobres estén condenados a administrar un ganado que no pasará de ser en el futuro mano de obra ignorante y bruta. Cuando viajo y me detengo en los colegios públicos de las pedanías de provincia o cuando recorro las escuelas desvencijadas de la Lima excluida, siempre he visto estudiantes valiosos, críticos, con ganas de avanzar. Y también he visto el genio artístico y la raza de poetas en los ojos de muchos de ellos. Unas potencialidades que no solamente se truncan por la miseria, la enfermedad y la falta de oportunidades; sino también porque en su propio colegio ya encuentra límites y obstáculos.

Necesitamos ejércitos de poetas y escritores. Y los tenemos. Solo hace falta crear condiciones para que ellos se den a conocer, avancen y lleguen a volar por sí solos. Quizá nosotros no terminemos siendo la literatura que el país necesita, pero sí podemos ayudar a que nuestros adolescentes escriban –bastante mejor que nosotros– la futura literatura del Perú.

## NOTAS

- (1) Oliart, Patricia (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Tarea/IEP.
- (2) Para un análisis de la utilidad práctica que tiene el diseño de los textos de literatura (sobre todo su enorme extensión en actividades y tareas), está la ponencia de Gina Moore Carranza para el VII Congreso Nacional de Lengua y Literatura en Huamanga en el 2010: *Entidades discursivas en los textos escolares de comunicación primaria: entre el orden y la sugerencia* compilada en *Esencia de la palabra: VII Congreso Nacional Lingüístico Literario "Ricardo Gonzales Vigil"* (Lima: Ed. Pasacalle, 2011).
- (3) Por poner ejemplos: el precio de un libro de texto de una editora especializada en educación ondea de 30 a 60 soles, las ediciones piratas pueden conseguirse por 15 soles aproximadamente. En la zona de Pamplona Alta, en el distrito limeño de San Juan de Miraflores, las familias no
- ganan más de 300 soles mensuales y en los colegios señalan que los padres de familia declararon no poder (o no querer) gastar más de 2.50 soles por libro.
- (4) En la convocatoria de los Juegos Florales Nacionales del 2010 para todos los colegios de Lima, el Ministerio hacía estas vergonzosas advertencias: "Se recomienda que los estudiantes compongan poemas con temática que reflejen la esperanza, el amor, el optimismo, la pujanza, el valor, la heroicidad, las raíces históricas de la nación peruana, la dignidad y el orgullo colectivo del pueblo; descartándose poemas con temáticas lastimeras, pesimistas o depresivas. Motivo por el cual se sugiere investigar a poetas peruanos en esa línea".
- (5) Esta ausencia de una comunidad literaria es extensible al caso de los estudiantes motivados en matemáticas, ciencias naturales o artes plásticas, huérfanos de sus respectivas comunidades.

**Soc. Javier Garvich Rebatta**

Sociólogo por la PUCP. Ha sido docente en la Escuela Superior de Periodismo Bauzate y Mesa. Fundador y director de *Quipu* en España. Ha colaborado con diversos periódicos y fue codirector del Programa Cultural de Radio Cielo *Dos palabras al viento*. Es editor de la Revista Peruana de Literatura y tiene a su cargo el blog El lápiz y el martillo (<http://lapizymartillo.blogspot.com>).

---

# LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN EL PERÚ

---

Dr. Ing<sup>o</sup> Milbert Ureña Peralta

## RESUMEN

La universidad peruana se incluye dentro de la tendencia mundial de búsqueda de la calidad. Para el efecto, el CONEAU ha diseñado modelos de calidad cuya aplicación se verifica por el enfoque sistémico y por el de procesos, que son los principios de la calidad total. El modelo de calidad tiene una estructura propia y conduce a la acreditación a través de la autoevaluación y evaluación externa.

## ABSTRACT

The peruvian university is included on the quality search word tendency. For such effect, "CONEAU" has designed quality models whose application is verified by the systemic and process approach which represent the principles of the total quality. The quality model has its own structure and conducts to the accreditation through the self and external evaluation.

## PALABRAS CLAVE

Acreditación de la calidad, autoevaluación, evaluación externa, modelo de calidad.

## KEYWORD

Accreditation and quality assurance, self-evaluation, external evaluation, quality model.

*“La calidad se evidencia en la capacidad demostrada para mejorar”. El aseguramiento de la calidad en la educación superior hoy en día es una tendencia global importante, ya que en las últimas dos décadas la mayoría de países del mundo han creado sistemas que de una u otra forma la garantizan, fundamentalmente por la rápida expansión de oferta educativa que involucra a instituciones públicas, privadas, transfronterizas y de educación a distancia; así como, por un creciente “fraude académico”, cuando se trata de la entrega informal de diplomas, o que la formalidad encubre una formación de pésima calidad a bajos costos, o lo que es peor, la presencia de credenciales falsificadas. También, otro factor puede ser el deterioro de la calidad de las instituciones públicas de educación superior, debido a las restricciones económicas y a un cambio en las prioridades desde los niveles avanzados hasta la educación básica.*

En tal sentido, el aseguramiento de la calidad es una responsabilidad nacional e institucional. Es nacional cuando este sistema está referido al conjunto de acciones de un órgano externo a la institución formadora (como el CONEAU) para evaluar el funcionamiento de la institución o de sus programas de estudios y certificar si satisface los estándares convenidos. Se llega con ello al reconocimiento de tal logro con la Acreditación. Es institucional cuando se trata del aseguramiento interno con adecuadas políticas y mecanismos que aseguran el cumplimiento de los objetivos institucionales o de cada programa de estudio y de los estándares del órgano externo de acreditación. En la actualidad, la función más importante de los programas nacionales de control de calidad es promover el aseguramiento interno impulsando los sistemas de gestión de la calidad.

El desarrollo del sistema de acreditación eficiente y



transparente exige la creación de un modelo de calidad deseable y la definición de estándares y guías claras para la evaluación. En el pasado, los estándares se referían a aspectos de insumos, pero los sistemas también se esfuerzan por incorporar los estándares de producto en forma más progresiva. A menudo esto se logra con dificultades debido a problemas de medición. Los estándares se comunican a los asesores y a las instituciones a través de manuales operativos; en algunos casos, los manuales son bastante detallados (por ejemplo, el informe de autoevaluación de India); mientras en otros, las instituciones gozan de mayor libertad para llevar a cabo la evaluación, por ejemplo, Colombia y Estados Unidos (Martín, M. y Rouhiainen, P., 2002).

### La calidad de la universidad peruana

En la actualidad existen en el Perú 102 universidades, 35 universidades públicas y 67 privadas, lo que evidencia el incremento de universidades con respecto a los resultados del anterior censo universitario de 1996, donde se censaron 57 universidades. De estas 102 universidades, en la actualidad 25 aún están en proceso de institucionalización, siendo evaluadas periódicamente por la CONAFU (ANR, 2011).

Con respecto a las carreras universitarias, en pregrado existen en el momento 1 540 carreras profesionales que son dictadas por las universidades públicas (751) y privadas (789). A nivel de maestría, las universidades están dictando hasta 1 009 programas académicos, siendo las universidades públicas las que tienen la mayor oferta (632) con respecto a las privadas (377) (ANR, 2011).

Tales cifras evidencian una explosión no controlada de instituciones y programas de formación de dudosa calidad que difícilmente preparan al profesional competitivo. En el censo universitario del 2010 se tiene información que contribuye a tal percepción, ya que trata sobre la opinión que tienen los estudiantes con respecto a los servicios que la universidad ofrece (Anexo 1), así como de su infraestructura y equipamiento (Anexo 2), que para la mayoría no es satisfactoria.

El aumento de la oferta en educación superior, se refleja también en el crecimiento de la población universitaria constituida por los estudiantes que cursan estudios en pre y posgrado en el país, de 1996 al 2010, casi se ha triplicado la cantidad de estudiantes, pasando de 389 316 a 937 430 personas. En pregrado la distribución según sexos de los

estudiantes es de la siguiente manera: varones, 400 145 y mujeres 382 825; en posgrado la distribución es ligeramente favorable a las mujeres: 27 158 varones y 29 200 mujeres. La población de alumnos de posgrado se encuentra distribuida de la siguiente manera: maestría (79,1%) que constituye la mayor parte de la población, seguido por los de segunda especialización (13,7%) y doctorado (7,2%) (INEI, 2011).

Uno de los grandes problemas que afronta el país, es la carencia de datos que ilustren el desempeño de la enseñanza universitaria. Ello se debe, también, a la ausencia de un sistema de aseguramiento de la calidad que, a pesar de los importantes esfuerzos realizados por instituciones o por algunos destacados investigadores. Lo cierto es que dispone de una data insuficiente, que no cubre todos los campos del accionar universitario. Un aporte significativo es la encuesta realizada por la Universidad de Lima (UL, 2007, 2008), respecto a la opinión que tienen los limeños y chalacos sobre la universidad peruana (Cuadro 1), que recibe una aprobación que bordea el 50%.

Haciendo un análisis macro de la situación actual de la calidad universitaria peruana, considerando las encuestas mencionadas, así como la experiencia de vida académica y la historia reciente del país, se podría considerar que los 10 factores, entre otros, que según Ureña *et al.* (2007) son los posibles causantes de tal situación serían:

1. La equivocada intervención de quienes desde el Poder Ejecutivo y el Poder Legislativo han contribuido a segmentar la educación en el país, al no verla en su integridad como una carrera, desde el colegio, para la superación profesional y personal. El divorcio entre la educación básica, técnica y universitaria ha prevalecido por intereses particulares individuales y de grupo, profesionales y políticos.
2. El continuo crecimiento demográfico en pobreza y el deterioro de la educación básica por la desatención de los gobiernos de turno, lo que ha dado como resultado la pobre capacidad intelectual y física del posible universitario.
3. Exigua inversión del Estado en educación superior e investigación.
4. La inexistencia de un sistema universitario efectivo que, respetando la autonomía de las instituciones, fortalezca la generación de conocimientos y la formación de profesionales de calidad según el requerimiento del país para su desarrollo.

5. Mal uso de la autonomía universitaria, dentro y fuera de la institución, en acciones que están en contra de los altos intereses de la sociedad.
6. No privilegiar la meritocracia académica como forma de hacer carrera docente, bajo el marco de incentivos a la producción intelectual y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
7. Equivocada percepción de la sociedad sobre el costo de la educación técnica y superior, que no ve a la educación universitaria como una inversión del alumno y del Estado para el desarrollo profesional y de la sociedad, contribuyendo este último de forma individual según la capacidad intelectual y económica del alumno.
8. Remuneración no acorde con la naturaleza y responsabilidad de la labor del docente, causa de la deserción de talentos, la disminución de la autoestima académica y personal, el comercio del servicio docente con la consecuente reducción de la calidad en la formación del alumno y de la investigación, corrupción a todo nivel y, lo más grave, pérdida creciente de valores.
9. Tardía incursión de las universidades en los procesos de mejora continua de la calidad de sus procesos, claramente identificados: formación profesional, investigación y proyección social.
10. Falta de gestión eficiente y eficaz a todo nivel en el "sistema" universitario en su conjunto, debido a la débil competencia funcional de los responsables.

Cuadro 1  
Percepción de la comunidad limeña y del Callao con respecto a la universidad peruana (cifras de mayor valor en negrita)

Pregunta	Respuestas en porcentaje		
	Escala / Problema	Universidades	
		Públicas	Privadas
En los últimos cinco años, ¿las universidades han mejorado, se han mantenido igual o han empeorado?	Han mejorado.	22,30 (26,70)	<b>51,49 (48,30)</b>
	Se han mantenido igual.	<b>55,40 (66,50)</b>	37,30 (41,70)
	Han empeorado.	15,20 (10,60)	05,20 (04,70)
	No sabe.	07,10 (05,90)	05,40 (05,20)
	No contesta.	00,00 (00,40)	00,30 (00,00)
	(Base: Total de entrevistados).	507 (608)	507 (608)
¿Cuál es el principal problema de las universidades? (respuesta asistida y datos en porcentaje)	Falta de apoyo del Estado.	<b>39,60 (36,30)</b>	05,90 (04,00)
	Corrupción.	<b>16,70 (14,60)</b>	06,60 (09,40)
	Desorganización.	08,70 (09,00)	02,10 (03,50)
	Docentes mal preparados.	08,40 (08,80)	04,10 (02,20)
	Poca exigencia académica.	07,80 (07,00)	04,40 (06,10)
	Falta de tecnología.	03,70 (06,40)	03,50 (03,60)
	Infraestructura insuficiente.	04,10 (05,30)	01,60 (00,90)
	Falta de investigación científica.	03,30 (04,80)	01,90 (04,60)
	Plan de estudios desactualizado.	03,50 (03,50)	01,00 (01,00)
	Pensiones altas.	01,80 (02,00)	<b>59,70 (56,10)</b>
	Exceso de universidades.	01,80 (00,30)	06,90 (06,10)
	Otros problemas.	03,00 (01,50)	00,00 (00,20)
	No sabe.	00,20 (00,60)	01,90 (02,20)
	No contesta.	00,00 (00,00)	00,40 (00,40)
¿Cuál es la calificación en cuanto a calidad de las universidades?	Muy bueno / bueno.	33,10 (35,00)	<b>66,90 (68,20)</b>
	Regular.	<b>57,10 (59,10)</b>	28,00 (27,60)
	Malo / muy malo.	06,90 (04,90)	01,70 (02,60)
	No sabe.	02,60 (00,90)	03,20 (01,40)
	No contesta.	00,20 (00,00)	00,20 (00,10)
¿Cuál es el nivel académico de los docentes universitarios?	Muy bueno.	00,70 (01,10)	08,60 (06,40)
	Bueno.	24,10 (30,40)	<b>57,70 (54,80)</b>
	Regular.	<b>62,40 (59,70)</b>	29,20 (33,30)
	Malo.	08,10 (05,50)	01,50 (02,10)
	Muy malo.	01,20 (00,30)	00,00 (00,00)
	No sabe.	03,10 (02,80)	02,80 (02,90)
No contesta.	00,10 (00,10)	00,20 (00,50)	

Pregunta	Respuestas en porcentaje			
	Escala / Problema		Universidades	
			Públicas	Privadas
¿Cuál es la calificación de las universidades en su relación con la empresa?	Muy bueno.	01,20*	01,00	09,30
	Bueno.	26,50*	26,80	<b>55,50</b>
	Regular.	52,90*	<b>50,30</b>	25,90
	Malo.	09,90*	12,00	02,70
	Muy malo.	01,60*	01,70	00,20
	No sabe.	07,40*	07,50	05,80
	No contesta.	00,50*	00,60	00,60
¿Cuál es la calificación de las universidades en su misión de formar profesionales?	Muy bueno.	02,00*	03,20	09,00
	Bueno.	28,60*	36,60	<b>56,60</b>
	Regular.	61,10*	<b>55,50</b>	29,50
	Malo.	05,90*	04,20	01,90
	Muy malo.	00,60*	00,40	00,40
	No sabe.	01,10*	02,80	02,30
	No contesta.	00,70*	00,30	00,30
¿Cuál es la calificación de las universidades en su misión de investigación científica?	Muy bueno.	00,70*	002,00	04,20
	Bueno.	19,20*	22,00	<b>53,70</b>
	Regular.	54,80*	<b>55,40</b>	30,70
	Malo.	16,40*	11,00	02,70
	Muy malo.	03,50*	01,00	01,30
	No sabe.	04,70*	08,10	07,30
	No contesta.	00,60*	00,40	00,20
¿Cuál es la calificación de las universidades en su misión de proyección a la comunidad?	Muy bueno.	01,50*	01,60	04,90
	Bueno.	18,00*	24,40	<b>40,60</b>
	Regular.	56,40*	<b>56,30</b>	39,90
	Malo.	16,90*	11,00	05,60
	Muy malo.	02,60*	00,60	00,80
	No sabe.	04,00*	05,70	07,80
	No contesta.	00,50*	00,40	00,40

\*Resultados otorgados a la universidad peruana en su conjunto en la encuesta del 2007.  
Fuente: Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima (2007), (2008).

## EL CONEAU

El Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria – CONEAU, es uno de los tres Órganos Operadores del SINEACE. Goza de autonomía administrativa y funcional. Tiene un modelo organizativo desconcentrado y desburocratizado, con claros rasgos participativos. Tiene como objetivos: garantizar la óptima calidad de las instituciones, ofrecer insumos para el diseño de políticas que promuevan y contribuyan a la mejora de la calidad y excelencia de la educación universitaria.

Para lograr tales objetivos, el CONEAU ha implementado el sistema de aseguramiento de la calidad para garantizar a la sociedad que las universidades y sus programas de estudio, de pre y posgrado, mejoran en el tiempo y establecer las condiciones necesarias para que docentes, estudiantes y administrativos puedan desarrollar, dentro de su ámbito, el potencial que conlleve a su desarrollo personal y colectivo. La calidad se

evidencia en la capacidad, de la universidad y sus programas de estudio, para mejorar en el tiempo. Y se ve reflejada en la satisfacción de sus estudiantes y de la sociedad en su conjunto, a partir de la calidad de los egresados, de sus investigaciones y de la extensión y proyección social.

El sistema de aseguramiento de la calidad implementado por el CONEAU, como una viga, descansa sobre dos columnas: el modelo de Calidad y el proceso de Acreditación. Hasta la fecha, tal institución ha establecido los Modelos para la acreditación de instituciones universitarias, incluso en los programas de estudio de pre y posgrado. El proceso de acreditación establecido tiene innovaciones con respecto a otros sistemas de acreditación en el mundo con respecto a los procesos de autoevaluación y evaluación externa. Todo ello lo presenta como una alternativa eficiente y eficaz. Ambos, el modelo y el proceso, contribuyen a una evaluación objetiva, tal como lo establece el Artículo 4º de la Ley Nº 28740 (SINEACE, 2006).

## El Modelo de Calidad

Los Modelos de Calidad establecidos por el CONEAU para la acreditación de las universidades, carreras profesionales y posgrados, son el resultado de la revisión y análisis de diferentes fuentes de información, del ámbito legal y técnico, como normas, reglamentos, otros modelos de calidad, guías, libros y artículos sobre criterios y estándares de calidad existentes en el mundo, sobre todo, aquellos provenientes de países iberoamericanos. Tal establecimiento y su aceptación por las universidades, es el resultado de su participación en la mejora de la propuesta del sistema ideado para el país.

En los Modelos están representadas todas las interacciones de los procesos que tienen lugar en la universidad y en los programas de estudios de pre o posgrado. Se realizan en el marco de aplicación definido por el enfoque sistémico y el de procesos, que son principios de calidad total. Lo que hace posible el alineamiento de la organización al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad, en cuanto al conocimiento creado, los profesionales formados y los bienes y servicios entregados a la comunidad. Los resultados se expresan en la cantidad y calidad de graduados por promoción, de los resultados de la investigación realizada y su impacto, las publicaciones y la percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido.

Una ventaja adicional de los Modelos, es que los objetivos planteados pueden alcanzarse más fácilmente, ya que los recursos y las actividades relacionadas, están gestionadas como procesos, que se realizan bajo el principio de la mejora continua, aplicando el ciclo de Deming: planificar, hacer, verificar y actuar. En la Figura 1, se esquematiza el proceso de formación profesional, base para la concepción del Modelo de Calidad para la acreditación de las carreras universitarias.

Los Modelos cuentan con dimensiones, factores, criterios e indicadores. Las dimensiones son para el caso de las carreras: gestión de la carrera, formación profesional y servicios de apoyo para la formación profesional. Para el caso de las instituciones: gestión

institucional, el proceso institucional y servicios de apoyo al proceso institucional. Tales dimensiones permiten diferenciar los niveles de actuación y facilitan su aplicación sin menoscabo de la importancia de cada factor a evaluar.

Las dimensiones referidas a la gestión están orientadas a evaluar su eficacia en la administración. Incluyen mecanismos para medir el grado de coherencia y cumplimiento de su misión y objetivos, también el desarrollo de aquellos que promuevan la mejora continua.

Las dimensiones referidas a los procesos: formación profesional e institucional, están orientados a evaluar los procesos que se dan para el desarrollo de cada uno de ellos, como los de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, así como los resultados derivados de ellos, reflejados a través del impacto logrado en la sociedad.

Las dimensiones referidas a los servicios de apoyo, tanto para las carreras como para lo institucional, constatan la capacidad de gestión y participación de los recursos humanos y materiales como parte de su desarrollo.

Cada uno de los factores, criterios e indicadores, se establecieron tomando en cuenta los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional, así como otros documentos relacionados con la realidad nacional, evolución de los estudios superiores en el país y el mundo, competitividad y responsabilidad social. En tal sentido, se espera que la evaluación de la calidad tenga en los procesos de desarrollo institucional y los de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria, proyección social, gestión administrativa, financiera y de recursos, y los resultados obtenidos a partir de ellos, el sustento para la mejora continua de la universidad y de sus programas de estudio, que la lleve a convertirse en actora principal del desarrollo sostenible de la sociedad.

Las dimensiones y la estructura del Modelo de Calidad para la acreditación de carreras universitarias se presentan en la Figura 2 y Cuadro 2, respectivamente. En el Anexo 3, se presentan sus componentes y los estándares para Educación.

Cuadro 2  
Modelo de Calidad para la acreditación de carreras universitarias

DIMENSIÓN	FACTOR	CRITERIO	Número de indicadores	
Gestión de la carrera.	Planificación, organización, dirección y control.	Planificación estratégica.	5	
		Organización, dirección y control.	9	
Formación profesional.	Enseñanza-aprendizaje.	Proyecto educativo. - Currículo.	13	
		Estrategias de enseñanza - aprendizaje.	2	
		Desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje.	4	
		Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.	1	
		Estudiantes y egresados.	8	
	Investigación.	Generación y evaluación de proyectos de investigación.	7	
Servicios de apoyo para la formación profesional.	Docentes.	Labor de enseñanza y tutoría.	9	
		Labor de investigación.	5	
		Labor de extensión universitaria y de proyección social.	3	
	Infraestructura y equipamiento.	Ambientes y equipamiento para la enseñanza - aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social, administración y bienestar.	2	
		Bienestar.	Implementación de programas de bienestar.	3
		Recursos financieros.	Financiamiento de la implementación de la carrera.	3
		Grupos de interés.	Vinculación con los grupos de interés.	2
<b>3</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>84</b>	

Fuente: CONEAU (2008)

Figura 1  
Proceso de formación profesional

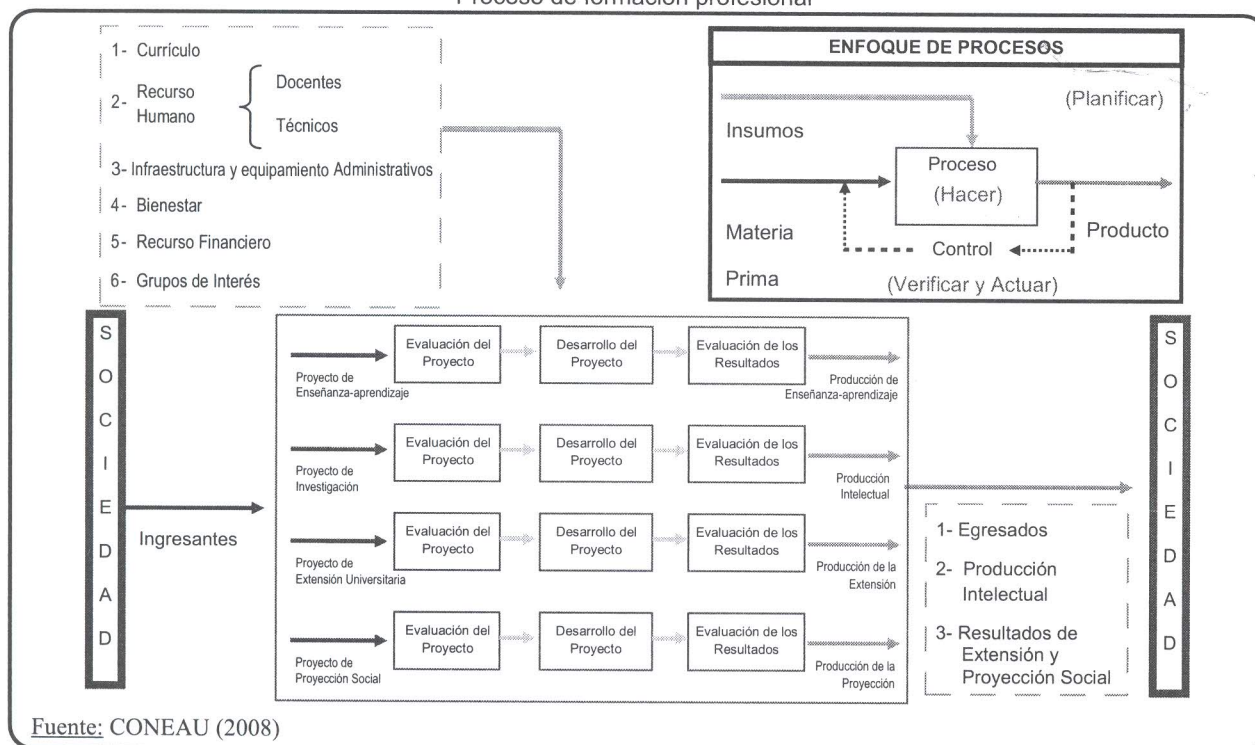
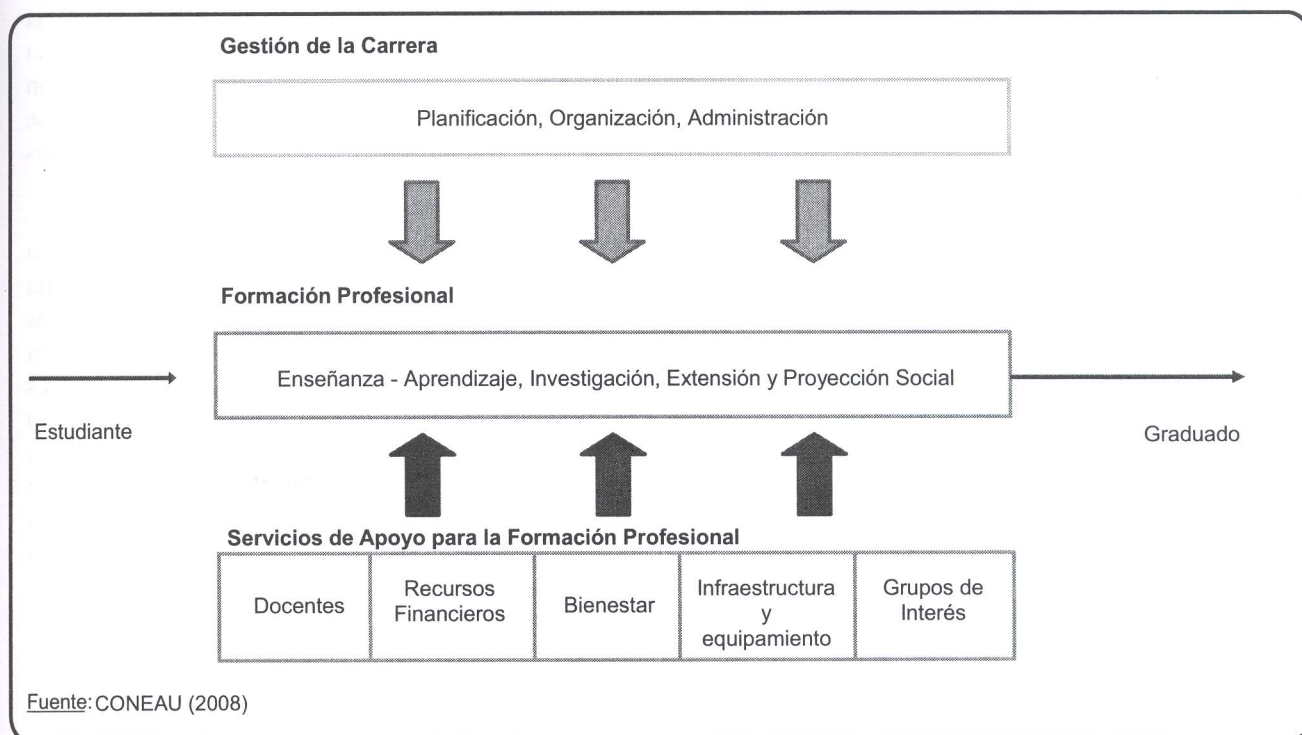


Figura 2  
Modelo de Calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias



### Fortalezas del Modelo de Calidad

La mayoría de modelos de calidad en el mundo que son referentes para la acreditación de universidades y de sus programas de estudios, se basan en principios de calidad universales. Por ello la similitud entre ellos. La diferencia está en las exigencias que demandan y como se las presentan: división por dimensiones, áreas, factores, criterios, indicadores, estándares, etc.

Algunas de estas diferencias que tienen los Modelos de Calidad establecidos por el CONEAU con respecto a otros, se deben principalmente por la necesidad de cumplir cabalmente con el Artículo 4<sup>o</sup> de la Ley N<sup>o</sup> 28740 (SINEACE, 2006). Allí se declaran los principios que rigen los procesos de evaluación y acreditación: transparencia, eficacia, responsabilidad, participación, objetividad, imparcialidad, ética y periodicidad, sobre todo, lo relacionado con la transparencia y la objetividad.

En una sociedad donde los actos de gobierno para las mayorías, sobre todo con respecto a evaluaciones y sus resultados, son a veces poco creíbles en cuanto a su eficiencia, eficacia y probidad, se hizo muy necesario el poder implementar un sistema de aseguramiento de la calidad que tenga como fortaleza evidenciar que “la objetividad no sólo debe enunciarse sino demostrarse”. La mejor manera de hacer

confiable estos procesos, libres de corruptelas, es hacer pública toda la información relacionada a tales procesos, “la transparencia no sólo debe enunciarse sino aplicarse según ley”.

Por lo dicho, la Dirección de Evaluación y Acreditación del CONEAU, diseñó la base que soporta el sistema, que está dada por una triada: proceso, sistema y proyecto. Todo lo que se desarrolla como actividad académica o administrativa en la universidad se debe al proceso, controlado sistémicamente, dentro del marco de un proyecto, de tal manera que sea viable la mejora continua de un proceso eficiente y eficaz, o sea, efectivo.

Un aporte al campo de la acreditación académica mundial, es el de hacer evaluaciones más efectivas al tener tipificados los estándares de calidad y correspondientes procesos de evaluación. Se declaran cuatro tipos de estándares: los nominales, los sistémicos, los de satisfacción y los valorativos. Los Modelos del CONEAU presentan indicadores que expresan la calidad deseable que obtiene progresivamente status de competitividad a nivel mundial. Se han establecido estándares para la acreditación que se generan, a partir de tales indicadores cuya exigencia menor, superada gradualmente por cada acreditación, conllevará a tratar de alcanzar el nivel definido por los

indicadores. Cuando las universidades o sus programas de estudios estén por alcanzar los indicadores, el CONEAU establecerá nuevos que demanden mayores exigencias. La mejora continua es el resultado que garantizará su excelencia.

Los estándares nominales están referidos a documentos que han de tenerse o valores por alcanzar. Los sistémicos a la implementación y eficacia de sistemas y programas. Los de satisfacción a la opinión favorable de lo actuado o conseguido y, por último, los valorativos, que se diferencian de los demás porque demandan un juicio de valor por parte de quien evalúa. Los tres primeros tipos de estándares conllevan a una evaluación totalmente objetiva, ya que la acción evaluativa se sustenta en una verificación de lo alcanzado en evidencias demostrables. Los valorativos tienen cierto esbozo de subjetividad que está presente al considerarse la opinión del evaluador. Se diluye el juicio de valor del integrante de un equipo y se da sobre aspectos muy específicos, establecidos claramente en la redacción del estándar. Con lo expuesto, los modelos contribuyen a una evaluación objetiva y comprobable, considerando, sobre todo, que los estándares valorativos son menos del 10% del total de estándares.

Otra fortaleza que tienen los Modelos de Calidad del CONEAU está en su pertinencia con respecto a la superación de las debilidades propias de la universidad peruana y, por lo leído, también latinoamericana: el desorden y el distanciamiento del actuar fuera del marco de principios y valores declarados. Para llegar al orden, se pide la implementación de sistemas de gestión de la calidad bajo los lineamientos ISO, E. F. Q. M., Malcolm Baldrich, o quizás uno diseñado a medida, lo que significará una mejor posibilidad de evaluaciones objetivas y transparentes para un control eficaz, interno (autoevaluación) y externo (evaluación externa).

Con respecto a lograr que progresivamente se pueda superar el actuar fuera del marco de principios y valores declarados, en el Modelo de Calidad para la acreditación de carreras universitarias del CONEAU, se aborda el tema solicitando que se implementen programas que internalicen la cultura organizacional. El modelo constituye un proceso de formación que con el amparo de la Ley Universitaria, incluya la participación del estudiante en acciones de extensión universitaria y de proyección social. Ello posibilitará el contacto con los que más necesitan de la intervención de la universidad a favor de la mejora

de su calidad de vida. Entiéndase por extensión universitaria toda acción de capacitación realizada por estudiantes, docentes y administrativos de la universidad, en favor de la comunidad para la solución de sus problemas. En cambio, la proyección social se evidencia en las acciones realizadas que se dirigen a solucionar directamente sus problemas (Ureña *et al.*, 2008).

En lo que se refiere a la contribución para acercar la empresa a la universidad y crear el binomio que ha sido motor de desarrollo de otros países, los Modelos de Calidad del CONEAU establecen una diferencia importante con otros modelos: los grupos de interés intervienen en el proceso (carrera profesional) y no están fuera del mismo como en la mayoría de modelos. Son sólo fuente de información para generar modificaciones en el plan de estudios de la carrera para superar debilidades de formación o para responder a la demanda de nuevas competencias. La carrera debe contar con una comisión consultiva conformada por representantes de sus principales grupos de interés, entre ellos las empresas, que intervienen directamente en el proceso, para realizar las modificaciones del referido plan o para ser fuente directa de la demanda de servicios de investigación o de recursos para fortalecer los procesos de la carrera.

### El proceso de Acreditación

Para que una carrera profesional universitaria pueda iniciar el proceso de acreditación, deberá cumplir los siguientes requisitos (CONEAU, 2009):

- La universidad que oficialmente presenta la carrera debe estar registrada en la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y tener la autorización de funcionamiento definitiva vigente.
- La carrera profesional debe tener la autorización de funcionamiento oficial de la universidad a la que pertenece.
- La carrera profesional tiene que tener por lo menos una promoción de egresados con dos años de antigüedad. El proceso de acreditación consta de las siguientes etapas:

#### a) Etapa previa al proceso de Acreditación

La etapa previa al proceso de Acreditación contiene información sobre las actividades preliminares de autoevaluación, que realiza la carrera profesional. Se tiene en cuenta un programa de actividades y la designación de un comité interno, a fin que se les capacite sobre la

metodología de autoevaluación del modelo correspondiente.

**b) Autoevaluación**

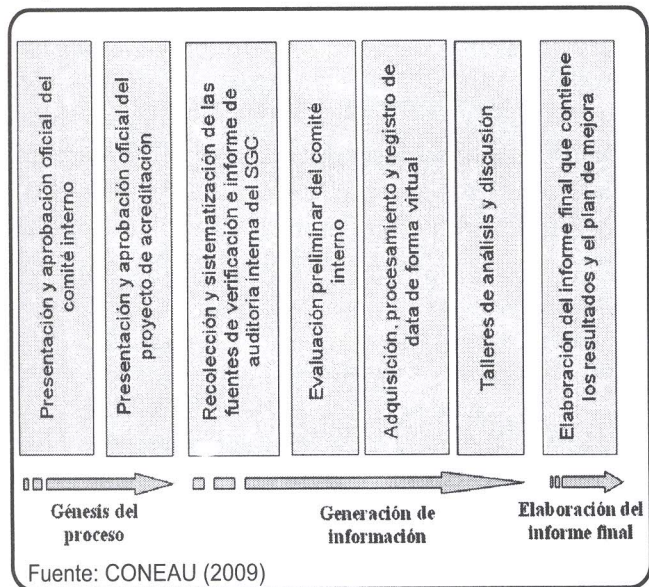
La autoevaluación con fines de acreditación, es el proceso realizado por la carrera, programa de posgrado o institución, con el que se reúne información. Se analiza y contrasta con sus propósitos declarados y los estándares del Modelo de Calidad aprobados por el CONEAU.

Como parte de la mejora continua, la autoevaluación es un proceso cíclico, internamente participativo, externamente validado. Tiene criterios y procedimientos de evaluación pertinentes, explícitos y aceptados, con los que se facilita la identificación de acciones correctivas para alcanzar, mantener y mejorar niveles de calidad.

La autoevaluación está constituida por tres subprocesos (Figura 3): génesis del proceso, generación de información y elaboración del informe final.

Figura 3

El proceso de autoevaluación de las carreras universitarias



Lo innovador que hace del proceso de autoevaluación eficiente y eficaz, es el hecho de manejar información reunida dentro del marco objetivo que demanda el Modelo de Calidad y los estándares de acreditación, información que proviene de cuatro fuentes: los resultados de las auditorías del Sistema de Gestión de la Calidad

(SGC), los resultados de las encuestas a estudiantes, docentes, administrativos y grupos de interés, los resultados de una autoevaluación virtual (SVA) que realizan los docentes utilizando una plataforma diseñada para tal efecto y los resultados correspondientes a una evaluación preliminar que realiza el Comité Interno.

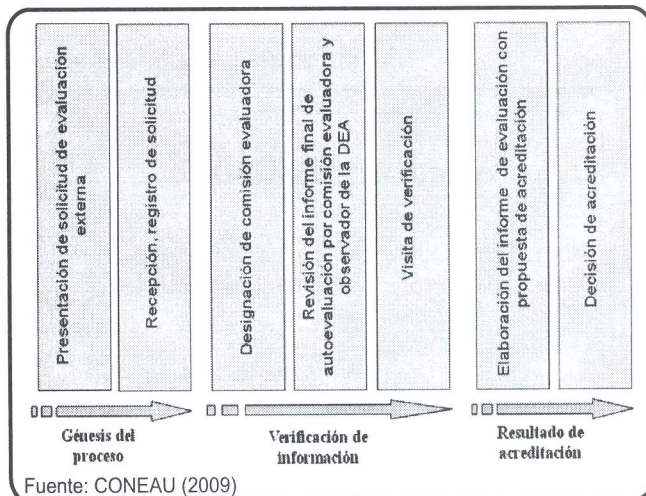
Autoevaluación eficiente y eficaz, porque a partir de la evaluación preliminar, sólo se realizan uno o dos talleres como máximo, con la totalidad de docentes y representantes de estudiantes, administrativos, egresados y grupos de interés. Se discute para obtener conclusiones acerca del cumplimiento de los estándares que, por razones de diferencias entre resultados de las otras tres fuentes con respecto a un mismo estándar, el Comité Interno considera necesario llevar a discusión en tales eventos. Cabe mencionar que la mayoría de los estándares demandan resultados objetivos, hecho que facilita de forma importante y significativa el trabajo del Comité Interno, que se aproxima ciertamente a una auditoría en tales casos, quedando por ello un menor número de estándares que requieran ser vistos en los talleres.

**a. Evaluación Externa**

La evaluación externa es el proceso de verificación, análisis y valoración que se realiza a una carrera, programa de posgrado o institución, a cargo de una entidad evaluadora debidamente autorizada por el CONEAU. La evaluación externa permite constatar la veracidad de la autoevaluación realizada y la constituyen tres subprocesos (Figura 4): génesis del proceso, verificación de información y resultado de acreditación.

Figura 4

Proceso de evaluación externa y decisión de acreditación





### c) Acreditación

La acreditación es el reconocimiento formal de la calidad demostrada por una carrera, programa de posgrado o institución, otorgado por el Estado, a través del CONEAU, según el informe de evaluación externa emitido por una entidad evaluadora, debidamente autorizada, de acuerdo con las normas vigentes.

Para lograr la acreditación, que tiene una duración de tres años para el caso de las carreras y programas de posgrado, se debe demostrar el cumplimiento de los estándares establecidos por el CONEAU, lo que es verificado por la entidad evaluadora y el CONEAU.

La re-acreditación toma en cuenta no sólo el cumplimiento de los estándares sino también el hecho de mejorar los valores de los indicadores de gestión que les correspondan.

#### La labor realizada por el CONEAU

Desde que inició sus actividades, a fines de noviembre del 2007, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria - CONEAU, uno de los tres órganos operadores del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), ha establecido normas y procedimientos para asegurar la calidad de los estudios superiores universitarios en el Perú, en concordancia con la Ley N° 28740 (SINEACE, 2006) y su respectivo reglamento (SINEACE, 2007).

Se han publicado en el diario oficial "El Peruano" 4 Modelos de Calidad y Estándares para la

Acreditación de 14 carreras universitarias, 2 programas no regulares de Educación y los correspondientes a Maestrías y Doctorados Académicos (Cuadro 3).

A diciembre del 2010, 42 universidades han registrado sus Comités Internos de Autoevaluación, de un total de 58 universidades con carrera profesional de Educación (72,4%) y 17 universidades han reportado haber concluido con la etapa de Autoevaluación (29,8%), de las cuales al menos tres están en espera de la evaluación externa. Al respecto, la primera entidad evaluadora que se espera ha de registrarse en el primer trimestre del 2011, que está en espera de su designación oficial, es la prestigiosa institución transnacional Systems & Services Certification - SGS, a través de su operadora en el Perú SGS Certificadora de Educación S.A.C., la que cuenta ya con evaluadores externos para la carrera de Educación registrados por el CONEAU; uno de los requisitos establecidos por la Ley. Con lo mencionado, se espera entonces que en el transcurso del 2011 se tendrán las primeras carreras acreditadas de Educación.

Desde el 2009, en dos años, se han realizado más de 100 actividades en 56 universidades del país, que representan el 72% de las universidades institucionalizadas del Perú (Cuadro 4), donde han participado más de 8 700 docentes (Cuadro 5) y un número importante de representantes de estudiantes y de administrativos; universidades como la Nacional Mayor de San Marcos, la Particular Cayetano Heredia, la Nacional Agraria La Molina, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Nacional de Ingeniería, la Privada de Piura, y la Nacional San Antonio Abad del Cusco.

Cuadro 3  
Modelos de Calidad y Estándares establecidos por el CONEAU

NOMBRE DEL DOCUMENTO	Número de Resolución	Fecha de Resolución	Número de Indicadores/ Estándares	Fecha de publicación en El Peruano
Modelo de Calidad y Estándares para la Acreditación de carreras universitarias (Modalidad presencial).	02-2008-SINEACE	17-12-2008	84/97	13-01-2009
Modelo de Calidad y Estándares para la Acreditación de la carrera de Educación (Modalidad a distancia).	10-2009-SINEACE	18-04-2009	85/100	05-06-2009
Estándares para la Acreditación de la carrera de Medicina (Modalidad presencial).	29-2009-SINEACE	23-10-2009	98	28-11-2009

NOMBRE DEL DOCUMENTO	Número de Resolución	Fecha de Resolución	Número de Indicadores/ Estándares	Fecha de publicación en El Peruano
Estándares para la Acreditación de Programas No Regulares de Educación (Modalidad a distancia.)	34-2009 - SINEACE	12-11-2009	98	19-01-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Obstetricia (Modalidad presencial).	44-2009 - SINEACE	21-12-2009	98	19-01-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Tecnología Médica (Modalidad presencial).	45-2009 - SINEACE	21-12-2009	97	20-01-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Farmacia y Bioquímica (Modalidad presencial).	46-2009 - SINEACE	21-12-2009	97	21-01-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Enfermería (Modalidad presencial).	43-2009 - SINEACE	21-12-2009	98	22-01-2010
Estándares para la Acreditación de Programas No Regulares de Educación (Modalidad presencial).	33-2009 - SINEACE	12-11-2009	95	07-02-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Ciencias Biológicas (Modalidad presencial).	47-2009 - SINEACE	21-12-2009	97	08-02-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Medicina Veterinaria (Modalidad presencial).	15-2010 - SINEACE	01-06-2010	97	07-07-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Nutrición (Modalidad presencial).	12-2010 - SINEACE	01-06-2010	97	08-07-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Psicología (Modalidad presencial).	14-2010 - SINEACE	01-06-2010	97	09-07-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Química (Modalidad presencial).	16-2010 - SINEACE	01-06-2010	96	11-07-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Odontología (Modalidad presencial).	04-2010 - SINEACE	17-03-2010	97	12-07-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Trabajo Social (Modalidad presencial).	13-2010 - SINEACE	01-06-2010	96	25-11-2010
Modelo de Calidad y Estándares para la Acreditación de Maestrías y Doctorados (Modalidad presencial).	41-2010 - SINEACE	10-12-2010	76/84/84	23-12-2010
Estándares para la Acreditación de la carrera de Ingeniería (Modalidad presencial).	42-2010 - SINEACE	10-12-2010	97	24-12-2010
Modelo de Calidad y Estándares para la Acreditación Institucional y Filiales.	40-2010 - SINEACE	10-12-2010	80/87/84	25-12-2010
Propuesta de Estándares para la Acreditación de la carrera de Derecho (Modalidad presencial).	Acuerdo 56 del acta 114	17-11-2010	96	En proceso de sociabilización

Fuente: Memoria de la Dirección de Evaluación y Acreditación del CONEAU (CONEAU, 2010).

Cuadro 4  
Número de universidades y condición actual de funcionamiento

Universidades		Número		
Condición actual	Ubicación de la sede central	Públicas	Privadas	Sub-Total
Institucionalizadas.	Lima.	07	24	31
	Provincias.	24	22	46
<b>Sub-Total</b>		<b>31</b>	<b>46</b>	<b>77</b>
En proceso de organización.	Lima.	01	10	11
	Provincias.	03	11	14
<b>Sub-Total</b>		<b>04</b>	<b>21</b>	<b>25</b>
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>67</b>	<b>102</b>

Fuente: Directorio Universitario - ANR (2011).

**Cuadro 5**  
**Actividades realizadas por el CONEAU**

<b>Año</b>	<b>Actividad</b>	<b>Número de actividades</b>	<b>Docentes Participantes</b>
<b>2008</b>	Sociabilización de normas y procedimientos.	02	408
	Sensibilización.	13	1630
	<b>Sub-Total</b>	<b>15</b>	<b>2038</b>
<b>2009</b>	Sociabilización de normas y procedimientos.	10	600
	Sensibilización.	19	1716
	Capacitación.	13	810
	Visitas técnicas.	04	198
	<b>Sub-Total</b>	<b>46</b>	<b>3324</b>
<b>2010</b>	Sociabilización de normas y procedimientos.	08	940
	Sensibilización.	01	150
	Capacitación.	19	1979
	Visitas técnicas.	05	345
	<b>Sub-Total</b>	<b>33</b>	<b>3414</b>
<b>Total</b>		<b>94</b>	<b>8776</b>

Fuente: Memoria de la Dirección de Evaluación y Acreditación del CONEAU (2010).

## REFERENCIAS

- ANR (2011). Directorio universitario 2011. En: <http://www.anr.edu.pe/portal/index.php>
- CONEAU (2008). Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias y estándares para la carrera de educación. En: [www.coneau.gob.pe](http://www.coneau.gob.pe) Lima.
- CONEAU (2009). Guía de procedimientos para la acreditación de carreras profesionales universitarias. Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de los estudios superiores universitarios. En: [www.coneau.gob.pe](http://www.coneau.gob.pe) Lima.
- CONEAU (2010). Memoria de la Dirección de Evaluación y Acreditación del CONEAU 2010. Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de los estudios superiores universitarios. En: [www.coneau.gob.pe](http://www.coneau.gob.pe) Lima.
- INEI (2011). II Censo Nacional Universitario 2010. Instituto Nacional de Estadística e Informática. En: <http://www.anr.edu.pe/portal/index.php> Lima.
- Martín, M. y Rouhiainen, P. (2002). Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes. En: Educación superior, calidad y acreditación. Bogotá D.C.: Consejo Nacional de Acreditación, 2002, ACCESO: BIBLIO 378+006(861)CNA.
- SINEACE (2006). Ley N° 28740. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. En: [www.coneau.gob.pe](http://www.coneau.gob.pe) Lima.
- SINEACE (2007). Reglamento de la Ley N° 28740. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. En: [www.coneau.gob.pe](http://www.coneau.gob.pe) Lima.
- UL (2007, 2008). Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima. En: [http://www.ulima.edu.pe/webulima.nsf/default/F598031D89943F2F05256E630017BD4C/\\$file/barometro\\_social\\_abr\\_2007.pdf](http://www.ulima.edu.pe/webulima.nsf/default/F598031D89943F2F05256E630017BD4C/$file/barometro_social_abr_2007.pdf)
- [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros//Peru/Encta\\_Peru.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros//Peru/Encta_Peru.pdf)
- Ureña, M.; Dueñas, A.; Bojórquez, R.; Ortiz, J. y Paredes, C. (2007). *Propuestas para mejorar la competitividad de la universidad peruana*. Lima: ANR.
- Ureña, M.; Kapsoli, W. y Bojórquez, R. (2008). *Definición y alcances de la extensión universitaria y proyección social en las universidades del país*. Lima: ANR.

## ANEXO 1

## PERÚ: total de alumnos de pre grado, por calificación, según servicios que brinda la universidad

SERVICIO QUE BRINDA LA UNIVERSIDAD	TOTAL 1/	CALIFICACIONES					
		Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe	No tiene
MÉDICOS	614 059	36 425	153 725	179 687	53 450	114 003	76 769
	100,0	5,9	25,0	29,3	8,7	18,6	12,5
PSICOLÓGICOS	614 059	33 662	142 734	157 561	44 440	159 445	76 217
	100,0	5,5	23,2	25,7	7,2	26,0	12,4
INFORMÁTICOS	614 059	50 878	199 848	223 818	66 324	49 449	23 742
	100,0	8,3	32,5	36,4	10,8	8,1	3,9
CULTURALES	614 059	57 270	215 151	204 756	40 390	65 070	31 422
	100,0	9,3	35,0	33,3	6,6	10,6	5,1
RECREACIONALES	614 059	41 187	159 214	206 471	75 763	70 583	60 841
	100,0	6,7	25,9	33,6	12,3	11,5	9,9
COMEDOR UNIVERSITARIO	614 059	25 186	114 912	172 414	94 678	65 308	141 561
	100,0	4,1	18,7	28,1	15,4	10,6	23,1
TRANSPORTE UNIVERSITARIO	614 059	19 170	81 777	132 745	90 113	80 619	209 635
	100,0	3,1	13,3	21,6	14,7	13,1	34,1
VIVIENDA UNIVERSITARIA	614 059	15 046	50 816	73 586	46 887	142 910	284 814
	100,0	2,5	8,3	12,0	7,6	23,3	46,4
BANCO DE LIBROS	614 059	35 940	143 590	201 544	64 128	86 096	82 761
	100,0	5,9	23,4	32,8	10,4	14,0	13,5
BIBLIOTECA	614 059	59 386	200 310	250 705	66 975	23 552	13 131
	100,0	9,7	32,6	40,8	10,9	3,8	2,1
SEGURIDAD Y VIGILANCIA	614 059	65 006	208 579	214 953	84 144	26 071	15 306
	100,0	10,6	34,0	35,0	13,7	4,2	2,5

NOTA: Incluye todas las universidades que vienen funcionando formalmente en el Sistema Universitario Peruano.

1/ Excluye a los recién ingresantes.

Fuente: INEI - II CENSO NACIONAL UNIVERSITARIO, 2010.

## ANEXO 2

## PERÚ: total de alumnos de pre grado, por calificación, según infraestructura física que tiene la universidad

INFRAESTRUCTURA FÍSICA QUE TIENE LA UNIVERSIDAD	TOTAL 1/	CALIFICACIONES					
		Excelente	Bueno	Regular	Malo	No sabe	No tiene
AULAS	614 059	73 276	237 567	228 456	66 194	5 079	3 487
	100,0	11,9	38,7	37,2	10,8	0,8	0,6
LABORATORIOS	614 059	54 676	171 528	214 589	99 055	43 847	30 364
	100,0	8,9	27,9	34,9	16,1	7,1	4,9
BIBLIOTECA	614 059	61 323	200 816	257 505	67 769	14 634	12 012
	100,0	10,0	32,7	41,9	11,0	2,4	2,0
ESPACIO DE ESTUDIO	614 059	49 984	188 053	250 558	86 133	14 407	24 924
	100,0	8,1	30,6	40,8	14,0	2,3	4,1
INSTALACIONES SANITARIAS	614 059	56 247	189 269	217 983	121 315	15 643	13 602
	100,0	9,2	30,8	35,5	19,8	2,5	2,2
DE SALUD	614 059	38 281	155 900	213 568	69 991	78 803	57 516
	100,0	6,2	25,4	34,8	11,4	12,8	9,4
DE ESTACIONAMIENTO	614 059	38 447	145 484	211 190	88 122	61 354	69 462
	100,0	6,3	23,7	34,4	14,4	10,0	11,3
INSTALACIONES DEPORTIVAS O RECREATIVAS	614 059	39 408	145 962	222 460	88 290	42 848	75 091
	100,0	6,4	23,8	36,2	14,4	7,0	12,2
DE DOCENTES	614 059	57 305	228 083	217 760	44 029	46 746	20 136
	100,0	9,3	37,1	35,5	7,2	7,6	3,3
AUDITORIOS Y SALAS DE CONFERENCIAS	614 059	77 952	227 423	208 033	44 191	22 403	34 057
	100,0	12,7	37,0	33,9	7,2	3,6	5,5

NOTA: Incluye todas las universidades que vienen funcionando formalmente en el Sistema Universitario Peruano.

1/ Excluye a los recién ingresantes.

Fuente: INEI - II CENSO NACIONAL UNIVERSITARIO, 2010.

ANEXO 3

Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias y estándares para Educación (primeros 14 indicadores)

Dimensión	Factor	Criterio	Indicador	Estándar	Fuentes de verificación referenciales
I. GESTIÓN DE LA CARRERA	1. PLANIFICACION, ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y CONTROL	<p><b>1.1 Planificación estratégica</b></p> <p>La Unidad Académica, que gestiona la carrera profesional, cuenta con: misión, visión, objetivos, políticas, estrategias, proyectos, actividades, metas e indicadores de cumplimiento. El documento que sustenta tal planificación ha sido elaborado con la participación de sus autoridades y representantes de los estudiantes, docentes egresados y grupos de interés, y ha sido aprobado por la autoridad correspondiente.</p> <p>El plan estratégico contribuye al aseguramiento de la calidad en la carrera profesional, expresado en sus objetivos, políticas y lineamiento estratégicos.</p>	<p>1. La Unidad Académica que gestiona la carrera profesional cuenta con un plan estratégico elaborado con la participación de sus autoridades y representantes de estudiantes, docentes, egresados y otros grupos de interés.</p> <p>2. La misión de la Unidad Académica es coherente con su campo de acción y la misión de la Universidad.</p> <p>3. El desarrollo del plan estratégico se evalúa periódicamente.</p> <p>4. El plan estratégico se difunde con eficacia</p> <p>5. El plan estratégico tiene políticas orientadas al aseguramiento de la calidad en la carrera profesional.</p>	<p>1. La Unidad Académica, que gestiona la carrera de Educación, tiene un plan estratégico que ha sido elaborado con la participación de sus autoridades, docentes y representantes de estudiantes, egresados y otros grupos de interés.</p> <p>2. La misión de la Unidad Académica es coherente con su campo de acción y la misión de la Universidad.</p> <p>3. El desarrollo del plan estratégico se evalúa anualmente.</p> <p>4. Más del 75% de estudiantes, docentes y administrativos conoce el plan estratégico.</p> <p>5. El plan estratégico tiene políticas orientadas al aseguramiento de la calidad en la carrera profesional.</p>	<p>Fuentes de verificación referenciales</p> <p>1. Plan estratégico.</p> <p>2. Encuesta a participantes.</p>
			<p>1. Misión de la Unidad Académica.</p> <p>2. Misión de la Universidad Académica.</p> <p>1. Informes sobre la revisión del cumplimiento de los planes operativos.</p> <p>2. GI-01 Eficacia del plan estratégico.</p> <p>1. Encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos.</p> <p>2. Evidencia escrita, audiovisual y electrónica.</p> <p>3. GI-02 Eficacia en la difusión del plan estratégico.</p> <p>1. Informes sobre revisión de objetivos, misión, visión y políticas de calidad del plan estratégico.</p>		

Dimensión	Factor	Criterio	Indicador	Estándar	Fuentes de verificación referenciales
I	GESTIÓN DE LA CARRERA	<p><b>1.2 Organización, dirección y control</b></p> <p>La organización, dirección y control de la Unidad Académica son coherentes con lo dispuesto por la Universidad y la necesidad de la carrera profesional.</p> <p>Las funciones están definidas y asignadas a personas, que en número suficiente, por su formación y experiencia son idóneas para asumirlos en forma responsable.</p> <p>La coordinación entre las áreas académicas y administrativas que intervienen en la gestión de la carrera profesional es eficiente, para asegurar la adecuada atención a los estudiantes y satisfacer las necesidades de la carrera profesional.</p> <p>La documentación de la administración es asequible y disponible a la comunidad académica.</p> <p>La Unidad Académica cuenta con un sistema de gestión de calidad de sus procesos: administración, enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social. Asimismo, cuenta con un sistema de información y comunicación transversal a todo nivel de su organización. Tales sistemas están integrados a sus homólogos de la Universidad.</p> <p>La implementación de estos sistemas, se complementa con el desarrollo de una cultura organizacional que permite preservar, desarrollar y promover, a través de sus diferentes procesos un estrecho vínculo con la sociedad.</p> <p>La Unidad Académica tiene programas de motivación e incentivos para estudiantes, docentes y administrativos.</p>	<p>6. La estructura funcional y orgánica de la Unidad Académica determina niveles de autoridad y asigna responsabilidades acordes con la naturaleza, tamaño y complejidad de la carrera profesional.</p> <p>7. Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.</p> <p>8. El sistema de gestión de calidad de la Unidad Académica es eficaz.</p> <p>9. La Unidad Académica gestiona su cultura organizacional.</p> <p>10. El sistema de información y comunicación de la Unidad Académica es eficaz.</p> <p>11. El plan operativo de la carrera profesional es elaborado con la participación de sus docentes y representantes de estudiantes, egresados y de otros grupos de interés.</p> <p>12. El desarrollo del plan operativo se evalúa para determinar las acciones correctivas correspondientes.</p> <p>13. El plan operativo es difundido con eficacia.</p> <p>14. Los programas de motivación e incentivos para estudiantes, docentes y administrativos son eficaces.</p>	<p>6. La Universidad tiene normas sobre organización y funciones y la Unidad Académica el manual correspondiente para su aplicación.</p> <p>7. Las actividades académicas y administrativas están coordinadas para asegurar el desarrollo del proyecto educativo.</p> <p>8. La Unidad Académica tiene un sistema de gestión de calidad implementado.</p> <p>9. La Unidad Académica tiene un programa implementado que contribuye a internalizar la cultura organizacional en los estudiantes, docentes y administrativos de la carrera profesional.</p> <p>10. La Unidad Académica tiene un sistema implementado de información y comunicación.</p> <p>11. El plan operativo de la carrera de Educación es elaborado con la participación de sus docentes y representantes de estudiantes, egresados y de otros grupos de interés.</p> <p>12. El desarrollo del plan operativo se evalúa para determinar las acciones correctivas correspondientes.</p> <p>13. Más del 75% de estudiantes, docentes y administrativos conoce el plan operativo.</p> <p>14. La Unidad Académica tiene programas implementados de motivación e incentivos para estudiantes, docentes y administrativos.</p>	<p>1. Plan estratégico.</p> <p>2. Reglamento de organización y funciones.</p> <p>3. Manual de organización y funciones.</p> <p>4. Legajo personal.</p> <p>5. GI - 03 Grado de profesionalización de los administrativos.</p> <p>1. Manual de procedimientos administrativos.</p> <p>2. Registros de reclamos de los estudiantes y docentes.</p> <p>3. Encuestas y entrevistas a estudiantes y docente.</p> <p>4. GI - 04 Satisfacción respecto a la atención de estudiantes y docentes por parte de los administrativos.</p> <p>5. GI - 05 Ratio estudiante/administrativo.</p> <p>6. GI - 06 Ratio docente/administrativo.</p> <p>1. Documentos que sustentan la implementación del sistema.</p> <p>2. Encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos.</p> <p>3. GI - 07 Eficacia del sistema de gestión de calidad.</p> <p>1. Informe de resultados.</p> <p>2. Encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos.</p> <p>3. GI - 08 Eficacia de cumplimiento de acciones.</p> <p>4. GI - 09 Satisfacción respecto al desarrollo de cultura organizacional.</p> <p>1. Documentos que sustentan la implementación del sistema.</p> <p>2. Encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativo.</p> <p>3. Evidencia escrita, audiovisual y electrónica.</p> <p>4. GI - 10 Eficacia de los sistemas de información y comunicación.</p> <p>1. Reglamento general de la Universidad.</p> <p>2. Actas de la Unidad Académica.</p> <p>3. Resoluciones.</p> <p>1. Actas de revisión sobre el seguimiento y acciones tomadas sobre el plan operativo.</p> <p>2. GI - 11 Eficacia del plan operativo.</p> <p>1. Encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos.</p> <p>2. Evidencia escrita, audiovisual y electrónica.</p> <p>3. GI - 12 Eficacia en la difusión del plan operativo.</p> <p>1. Informe de resultados.</p> <p>2. GI - 13 Eficacia de los programas de motivación e incentivos.</p> <p>3. Encuestas y entrevistas a estudiantes, docentes y administrativos.</p> <p>4. GI - 14 Satisfacción respecto a los programas de motivación e incentivos.</p>
1. PLANIFICACION, ORGANIZACION, DIRECCION Y CONTROL					

Dr. Ing<sup>o</sup> Milbert Ureña Peralta

Ingeniero Pesquero por la Universidad Nacional del Callao (Perú) y Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Magíster Scientiae en Tecnología de Alimentos por la UNALM, Doctor Ingeniero Agrónomo por la Universidad Politécnica de Valencia (España). Ha ejercido la docencia en diversas universidades, es investigador y cuenta con varias publicaciones especializadas.

---

# REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ASESORAMIENTO VOCACIONAL PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA CON ALUMNOS(AS) DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA<sup>1</sup>

---

*Mg. Amalia Carrillo de Sánchez Málaga*

## RESUMEN

El artículo presenta los lineamientos generales de un "Programa de Intervención en el Asesoramiento Vocacional" para la elección de la carrera profesional que responda a los intereses y capacidades de los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria. También, contempla la oferta educativa y las demandas del mercado laboral. Detalla la incidencia del programa aplicado a estudiantes de un colegio parroquial de clase media.

## ABSTRACT

The present article presents the general alignments of an "Intervention Program in the Career Advice" according to the interests and abilities of the fifth grade high school students. Furthermore, it covers the educational offer and the labor market demands. The research analyses the impact of the applied program to a medium class parochial school students.

## PALABRAS CLAVE

Adolescente, conducta vocacional, conducta exploratoria, información contextualizada, elección de carrera.

## KEYWORDS

Teen, vocational behavior, exploratory behavior, contextualized information, career selection.

## Introducción

Desarrollar acciones de intervención en el asesoramiento vocacional para alumnos(as) del quinto año de secundaria es un asunto prioritario que demanda nuestra atención. Por un lado, informes como el presentado por Jaime Kusnier, Director de Aletheia Internacional Centro de Soluciones Psicopedagógicas<sup>2</sup>, indican que, de cada 100 alumnos que ingresan a la universidad, un cuarenta por ciento tiene problemas el primer año principalmente por dispedagogía (vacíos del aprendizaje por conocimientos no consolidados). El cuarenta por ciento se retira entre el primer y quinto año de estudios, siendo sólo el veinte por ciento de alumnos los que egresan de la universidad. Solo el cinco por ciento es exitoso. Por otro lado, entrevistas sostenidas con alumnos del quinto año de secundaria muestran que ellos carecen de suficiente información para enfrentarse a la próxima elección vocacional y que tienen grandes dudas acerca de la misma. Este panorama pone en evidencia la necesidad de motivar a dichos alumnos(as) a explorar su conducta vocacional, conocerla y desarrollarla sobre la base de orientación e información contextualizada sobre sí mismo, la oferta educativa y el mercado laboral que les facilite una elección responsable de su profesión.

## Problemática

Al finalizar la secundaria, los estudiantes deben optar por una carrera o un oficio que se espera sea acorde a sus capacidades, preferencias, habilidades y posibilidades. Se trata de la

opción de un adolescente cuya edad fluctúa entre los quince y diecisiete años que se encuentra en pleno proceso de desarrollo físico, emocional, sexual y social, con episodios de crisis ocasionados por los cambios que sufre. En la actualidad, dicha decisión encuentra una amplia problemática marcada por los siguientes factores:

- Ansiedad frente a los cambios: la velocidad con la que operan los cambios, los avances de la ciencia, la tecnología y la informática despiertan ansiedad en el adolescente frente a una posible elección sobre su futuro.
- Oportunidades del mundo actual: la convivencia en el mundo globalizado moderno ofrece al optante mayores oportunidades de acceso a las comunicaciones y a la información, al mismo tiempo que le exige mayor nivel de conocimiento y de profesionalización, así como de habilidades sociales.
- Tecnología y nuevas carreras: debe tenerse en cuenta el abanico de nuevas carreras o carreras relacionadas a la cibernética, genética, ecología, entre otras materias, que ya se ofrecen en centros de educación superior.
- Expectativas familiares: las expectativas de la familia no siempre coinciden con los intereses y preferencias del adolescente. Hay padres que ejercen presión para que sus hijos se inclinen por determinadas profesiones.
- Ingreso a la universidad: deben valorarse las variadas y cada vez más numerosas ofertas de ingreso a las universidades antes de finalizar los estudios de secundaria, que distraen a los alumnos de sus obligaciones escolares, descuidando así una etapa importante para la consolidación de su desarrollo personal y de su aprendizaje.
- Mercado laboral: la revolución tecnológica, la transformación económica mundial y los cambios en la forma de organización de las empresas han modificado el mercado laboral en casi todos los países del mundo. Hoy se afirma que el empleo tiene dos rasgos fundamentales: ser escaso y diferente, motivo por el cual el trabajador necesita de una sólida preparación y facilidad de adaptación a las nuevas tecnologías y a los cambios en la organización del trabajo.

El adolescente necesita conocer y asumir previamente su realidad personal, familiar y social para estar en condición de anticiparse a una situación de la que no tiene experiencia. La necesidad de dicho conocimiento personal coincide con la etapa de búsqueda de su propia identidad que muchas veces se le torna confusa. Al

respecto, Diane Papalia<sup>3</sup> señala que "(...) Para formarse una identidad, los adolescentes deben establecer y organizar sus capacidades, necesidades, intereses y deseos a fin de poderse expresar en un contexto social". La misma autora cita a Erikson, quien, en 1968, postuló que los adolescentes no se forman una identidad en función a otras personas como los niños de corta edad, sino modificando y sintetizando identidades anteriores, a decir de Kroger, en una nueva estructura psicológica mayor que la suma de sus partes<sup>4</sup>.

Si bien es cierto que en dicho período el desarrollo cognoscitivo del adolescente entra en la etapa de las operaciones formales que le permiten pensar de manera abstracta, no todos alcanzan esta madurez a la misma edad. Por ello es que los adolescentes requieren de apoyo emocional y afectivo, así como de información especializada y debidamente organizada que motive su pensar reflexivo y que lo lleve al conocimiento significativo sobre sí mismo, sobre el sistema educativo y las opciones profesionales y ocupacionales. La elección vocacional es a menudo una tentativa para la realización de determinada idea de sí mismo.

Al respecto, Rivas<sup>5</sup> señala que "(...) La manera que un individuo pone en marcha la actividad vocacional depende en gran medida, de la representación y caracterización que hace del mundo en que se desenvuelve. (...) Las representaciones evolucionan en función del desarrollo y madurez psicológica del individuo, de las experiencias y vivencias que el adolescente obtiene de su entorno". Apunta que las representaciones sociales se elaboran desde la infancia, pero es en la adolescencia cuando el joven comienza a darle sentido finalista a dichas elaboraciones para encajarlas en sus proyectos vocacionales. Es cuando la presentación de la información profesional es parte de la cognición vocacional. Agrega el mismo autor, que los adolescentes en este período de tránsito necesitan de información especializada y suficiente, que les enseñe a pensar con eficiencia y a ejercitarse en la toma de decisiones. Consideramos entonces que ello debe ser tomado en cuenta por las instituciones educativas a la hora de brindar el servicio de orientación vocacional.

La experiencia nos enseña que, en la mayor parte de los colegios, la orientación vocacional no está planteada como un proceso. Se reduce a actividades que no toman en cuenta la vocación del adolescente. Sumado a ello, la información que ofrecen las universidades e institutos a los escolares se limita a la enumeración de las diferentes carreras que ofertan y, sobre todo, a las novedosas y variadas modalidades de "fácil ingreso" para alumnado que aún no ha culminado sus estudios secundarios. La falta de orientación vocacional durante la educación secundaria se ve reflejada en los traslados internos como externos que se registran en las universidades, vale decir, cambios de carrera y/o de institución.



---

# REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ASESORAMIENTO VOCACIONAL PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA CON ALUMNOS(AS) DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA

---

*Mg. Amalia Carrillo de Sánchez Málaga*

## RESUMEN

El artículo presenta los lineamientos generales de un "Programa de Intervención en el Asesoramiento Vocacional" para la elección de la carrera profesional que responda a los intereses y capacidades de los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria. También, contempla la oferta educativa y las demandas del mercado laboral. Detalla la incidencia del programa aplicado a estudiantes de un colegio parroquial de clase media.

## ABSTRACT

The present article presents the general alignments of an "Intervention Program in the Career Advice" according to the interests and abilities of the fifth grade high school students. Furthermore, it covers the educational offer and the labor market demands. The research analyses the impact of the applied program to a medium class parochial school students.

## PALABRAS CLAVE

Adolescente, conducta vocacional, conducta exploratoria, información contextualizada, elección de carrera.

## KEYWORDS

Teen, vocational behavior, exploratory behavior, contextualized information, career selection.

## Introducción

Desarrollar acciones de intervención en el asesoramiento vocacional para alumnos(as) del quinto año de secundaria es un asunto prioritario que demanda nuestra atención. Por un lado, informes como el presentado por Jaime Kusnier, Director de Aletheia Internacional Centro de Soluciones Psicopedagógicas<sup>2</sup>, indican que, de cada 100 alumnos que ingresan a la universidad, un cuarenta por ciento tiene problemas el primer año principalmente por dispedagogía (vacíos del aprendizaje por conocimientos no consolidados). El cuarenta por ciento se retira entre el primer y quinto año de estudios, siendo sólo el veinte por ciento de alumnos los que egresan de la universidad. Solo el cinco por ciento es exitoso. Por otro lado, entrevistas sostenidas con alumnos del quinto año de secundaria muestran que ellos carecen de suficiente información para enfrentarse a la próxima elección vocacional y que tienen grandes dudas acerca de la misma. Este panorama pone en evidencia la necesidad de motivar a dichos alumnos(as) a explorar su conducta vocacional, conocerla y desarrollarla sobre la base de orientación e información contextualizada sobre sí mismo, la oferta educativa y el mercado laboral que les facilite una elección responsable de su profesión.

## Problemática

Al finalizar la secundaria, los estudiantes deben optar por una carrera o un oficio que se espera sea acorde a sus capacidades, preferencias, habilidades y posibilidades. Se trata de la

---

# REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL ASESORAMIENTO VOCACIONAL PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA CON ALUMNOS(AS) DEL QUINTO AÑO DE SECUNDARIA<sup>1</sup>

---

*Mg. Amalia Carrillo de Sánchez Málaga*

## RESUMEN

El artículo presenta los lineamientos generales de un "Programa de Intervención en el Asesoramiento Vocacional" para la elección de la carrera profesional que responda a los intereses y capacidades de los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria. También, contempla la oferta educativa y las demandas del mercado laboral. Detalla la incidencia del programa aplicado a estudiantes de un colegio parroquial de clase media.

## ABSTRACT

The present article presents the general alignments of an "Intervention Program in the Career Advice" according to the interests and abilities of the fifth grade high school students. Furthermore, it covers the educational offer and the labor market demands. The research analyses the impact of the applied program to a medium class parochial school students.

## PALABRAS CLAVE

Adolescente, conducta vocacional, conducta exploratoria, información contextualizada, elección de carrera.

## KEYWORDS

Teen, vocational behavior, exploratory behavior, contextualized information, career selection.

## Introducción

Desarrollar acciones de intervención en el asesoramiento vocacional para alumnos(as) del quinto año de secundaria es un asunto prioritario que demanda nuestra atención. Por un lado, informes como el presentado por Jaime Kusnier, Director de Aletheia Internacional Centro de Soluciones Psicopedagógicas<sup>2</sup>, indican que, de cada 100 alumnos que ingresan a la universidad, un cuarenta por ciento tiene problemas el primer año principalmente por dispedagogía (vacíos del aprendizaje por conocimientos no consolidados). El cuarenta por ciento se retira entre el primer y quinto año de estudios, siendo sólo el veinte por ciento de alumnos los que egresan de la universidad. Solo el cinco por ciento es exitoso. Por otro lado, entrevistas sostenidas con alumnos del quinto año de secundaria muestran que ellos carecen de suficiente información para enfrentarse a la próxima elección vocacional y que tienen grandes dudas acerca de la misma. Este panorama pone en evidencia la necesidad de motivar a dichos alumnos(as) a explorar su conducta vocacional, conocerla y desarrollarla sobre la base de orientación e información contextualizada sobre sí mismo, la oferta educativa y el mercado laboral que les facilite una elección responsable de su profesión.

## Problemática

Al finalizar la secundaria, los estudiantes deben optar por una carrera o un oficio que se espera sea acorde a sus capacidades, preferencias, habilidades y posibilidades. Se trata de la

opción de un adolescente cuya edad fluctúa entre los quince y diecisiete años que se encuentra en pleno proceso de desarrollo físico, emocional, sexual y social, con episodios de crisis ocasionados por los cambios que sufre. En la actualidad, dicha decisión encuentra una amplia problemática marcada por los siguientes factores:

- Ansiedad frente a los cambios: la velocidad con la que operan los cambios, los avances de la ciencia, la tecnología y la informática despiertan ansiedad en el adolescente frente a una posible elección sobre su futuro.
- Oportunidades del mundo actual: la convivencia en el mundo globalizado moderno ofrece al optante mayores oportunidades de acceso a las comunicaciones y a la información, al mismo tiempo que le exige mayor nivel de conocimiento y de profesionalización, así como de habilidades sociales.
- Tecnología y nuevas carreras: debe tenerse en cuenta el abanico de nuevas carreras o carreras relacionadas a la cibernética, genética, ecología, entre otras materias, que ya se ofrecen en centros de educación superior.
- Expectativas familiares: las expectativas de la familia no siempre coinciden con los intereses y preferencias del adolescente. Hay padres que ejercen presión para que sus hijos se inclinen por determinadas profesiones.
- Ingreso a la universidad: deben valorarse las variadas y cada vez más numerosas ofertas de ingreso a las universidades antes de finalizar los estudios de secundaria, que distraen a los alumnos de sus obligaciones escolares, descuidando así una etapa importante para la consolidación de su desarrollo personal y de su aprendizaje.
- Mercado laboral: la revolución tecnológica, la transformación económica mundial y los cambios en la forma de organización de las empresas han modificado el mercado laboral en casi todos los países del mundo. Hoy se afirma que el empleo tiene dos rasgos fundamentales: ser escaso y diferente, motivo por el cual el trabajador necesita de una sólida preparación y facilidad de adaptación a las nuevas tecnologías y a los cambios en la organización del trabajo.

El adolescente necesita conocer y asumir previamente su realidad personal, familiar y social para estar en condición de anticiparse a una situación de la que no tiene experiencia. La necesidad de dicho conocimiento personal coincide con la etapa de búsqueda de su propia identidad que muchas veces se le torna confusa. Al

respecto, Diane Papalia<sup>3</sup> señala que “(...) Para formarse una identidad, los adolescentes deben establecer y organizar sus capacidades, necesidades, intereses y deseos a fin de poderse expresar en un contexto social”. La misma autora cita a Erikson, quien, en 1968, postuló que los adolescentes no se forman una identidad en función a otras personas como los niños de corta edad, sino modificando y sintetizando identidades anteriores, a decir de Kroger, en una nueva estructura psicológica mayor que la suma de sus partes<sup>4</sup>.

Si bien es cierto que en dicho período el desarrollo cognoscitivo del adolescente entra en la etapa de las operaciones formales que le permiten pensar de manera abstracta, no todos alcanzan esta madurez a la misma edad. Por ello es que los adolescentes requieren de apoyo emocional y afectivo, así como de información especializada y debidamente organizada que motive su pensar reflexivo y que lo lleve al conocimiento significativo sobre sí mismo, sobre el sistema educativo y las opciones profesionales y ocupacionales. La elección vocacional es a menudo una tentativa para la realización de determinada idea de sí mismo.

Al respecto, Rivas<sup>5</sup> señala que “(...) La manera que un individuo pone en marcha la actividad vocacional depende en gran medida, de la representación y caracterización que hace del mundo en que se desenvuelve. (...) Las representaciones evolucionan en función del desarrollo y madurez psicológica del individuo, de las experiencias y vivencias que el adolescente obtiene de su entorno”. Apunta que las representaciones sociales se elaboran desde la infancia, pero es en la adolescencia cuando el joven comienza a darle sentido finalista a dichas elaboraciones para encajarlas en sus proyectos vocacionales. Es cuando la presentación de la información profesional es parte de la cognición vocacional. Agrega el mismo autor, que los adolescentes en este período de tránsito necesitan de información especializada y suficiente, que les enseñe a pensar con eficiencia y a ejercitarse en la toma de decisiones. Consideramos entonces que ello debe ser tomado en cuenta por las instituciones educativas a la hora de brindar el servicio de orientación vocacional.

La experiencia nos enseña que, en la mayor parte de los colegios, la orientación vocacional no está planteada como un proceso. Se reduce a actividades que no toman en cuenta la vocación del adolescente. Sumado a ello, la información que ofrecen las universidades e institutos a los escolares se limita a la enumeración de las diferentes carreras que ofertan y, sobre todo, a las novedosas y variadas modalidades de “fácil ingreso” para alumnado que aún no ha culminado sus estudios secundarios. La falta de orientación vocacional durante la educación secundaria se ve reflejada en los traslados internos como externos que se registran en las universidades, vale decir, cambios de carrera y/o de institución.

Frente a esta problemática, se planteó la necesidad de efectuar una investigación educacional tecnológica, a partir del desarrollo de un Programa de Intervención en el Asesoramiento Vocacional para la elección de carrera con alumnos(as) del quinto año de secundaria (en adelante, PIAV). Dicho programa fue aplicado a un grupo de estudiantes del último año de un colegio parroquial limeño de clase media con resultados alentadores, como a continuación se detalla.

### Propuesta y aspectos metodológicos del PIAV

A partir de la problemática expuesta, se propuso elaborar y aplicar a los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria el PIAV para la elección de la carrera profesional. El programa debía responder a sus intereses y capacidades, además de tomar en cuenta la oferta educativa existente y las demandas del mercado laboral. Se elaboró la investigación, recurriendo al diseño Pre-experimental con un solo grupo y Pre-Post test. La población del estudio estuvo conformada por el grupo mixto de alumnos de 16 a 17 años de edad, que cursaban el quinto año de secundaria del colegio ubicado en un distrito de clase media de la ciudad de Lima (Magdalena del Mar). La muestra del estudio correspondió a los muestreos no probabilísticos intencionales, de tal manera que la misma estuvo conformada por 52 alumnos: 17 mujeres y 35 varones que asistieron a todas las sesiones del programa experimental.

La ejecución de la investigación consistió en tres pasos. En primer lugar, se efectuó la medición previa de la variable dependiente a ser estudiada: el pre-test o cuestionario de exploración inicial, previamente estructurado, sobre intereses vocacionales y ocupacionales de los estudiantes participantes del PIAV. En segundo lugar, se aplicó la variable independiente a los sujetos del grupo, esto es el desarrollo del programa dirigido a los(as) alumnos(as) del quinto año de educación secundaria. Nos basamos en el enfoque cognitivo conductual mediante el cual buscamos activar la conducta vocacional del adolescente, proporcionándole información sistematizada sobre sí mismo, sobre la oferta educativa superior y, de manera general, sobre la inserción en el mundo laboral. Ello con la finalidad de motivarlo para la realización del proceso exploratorio que lo conduzca a la reflexión de su propia vocación en el contexto del país, y que lo ayude a conocerla, comprenderla y desarrollarla. Sobre la base de dicho proceso, se pretende facilitar al alumno(a) una elección vocacional libre y responsable. En tercer lugar, luego de realizar el programa, se aplicó una nueva medición de la variable dependiente en los(as) alumnos(as) (post-test), con la finalidad de evaluar los efectos que el mismo había generado en los adolescentes.

El programa tuvo una duración de seis meses (una sesión por semana) y se desarrolló en siete unidades: i) Presentación del programa, ii) la conducta vocacional, iii) conocimiento de sí mismo, iv) referentes vocacionales, v) construcción de valores y opción profesional ocupacional, vi) referentes profesionales y vii) proyecto de vida y opción de carrera u ocupación.

Fueron cuatro los componentes del PIAV. En primer lugar, el trabajo en aula, que incluyó sesiones de trabajo en las cuales se compartió, de manera dinámica, con los adolescentes información relativa al desarrollo de su conducta vocacional. Se fomentó la búsqueda de información relativa a las carreras profesionales y se contrastaron las condiciones personales con los requerimientos profesionales. En segundo lugar, el trabajo de campo, que comprendió visitas guiadas externas en las cuales se ofreció a los adolescentes la posibilidad de observar cómo es un ambiente de trabajo (empresa) y de estudio (institución de educación superior), así como de conversar con especialistas en el área visitada. En tercer lugar, las charlas profesiográficas, sesiones especiales en las que profesionales destacados en las carreras de mayor interés entre los(as) alumnos(as) compartieron con los adolescentes su experiencia de formación y de vida profesional. El último componente del programa consistió en las entrevistas individuales, aplicadas al término del Programa y a cargo de la tutora del programa. En dichas entrevistas, se efectuó una evaluación de la experiencia y la retroalimentación entre el adolescente y la tutora.

Durante el programa, se aplicaron diferentes estrategias didácticas: cognitivas, expresivas y afectivas. Entre los medios y materiales utilizados se consideraron presentaciones en Power Point, separatas y videos; todo ello orientado a que el alumno(a) pudiera vivenciar experiencias de observación, reflexión y aplicación que le permitan estar más y mejor informado para la posterior toma de decisiones respecto de su opción vocacional.

### Aplicación del PIAV

Se formuló como hipótesis general de la investigación que el PIAV, en base a una metodología heurística, contribuiría a la acertada elección de una carrera en función del conocimiento de las capacidades, intereses, motivaciones y expectativas personales, además de la información estructurada sobre la oferta educativa y del mercado laboral.

La aplicación del PIAV permitió verificar la hipótesis general<sup>6</sup> luego de confirmar cinco de las sub hipótesis formuladas<sup>7</sup>. En primer lugar, se verificó que el conocimiento de sus intereses, motivaciones y expectativas facilita a los(as) alumnos(as) del quinto

año de secundaria una acertada elección de carrera. Al respecto, cabe citar a Rodríguez Moreno quien apunta que "(...) Los intereses fundamentalmente se aprenden en interacción con el ambiente y estos cambian mucho hasta la adolescencia, al final de esta etapa comienzan a estabilizarse y se hacen consistentes entre la juventud y la vida adulta<sup>8</sup>". La aplicación del programa reafirma lo expuesto por Rodríguez Moreno. Al respecto, un alumno del quinto año de secundaria participante del programa, expresó lo siguiente: "(...) Después de observar el video sobre el perfil de la profesión nutrición, descubrí que eso no era lo mío, como hasta ahora lo había creído, lo que me gusta es turismo y hotelería".

En segundo lugar, se verificó la sub hipótesis que planteaba que el conocimiento de sus capacidades y habilidades facilita a los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria una acertada elección de carrera. En esta línea, los(as) alumnos(as) que participaron del programa presentan, en promedio, un nivel de rendimiento académico regular en todas las áreas de estudio. Reconocen dicho nivel como el que les corresponde, a la vez que se sienten capaces de continuar estudios superiores y manifiestan su necesidad de acceder a una preparación especial previa a sus estudios universitarios. La investigación ha permitido verificar en la realidad lo expuesto por el Informe de la Universidad de Lima en la III Encuesta sobre la situación de la universidad peruana (Lima Metropolitana y Callao, mayo de 2008): "El 81,5% de los encuestados considera que la educación recibida en el colegio no es suficiente ni adecuada para seguir estudios superiores" (página 40 del Informe).

En tercer lugar, se comprobó que los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria que participaron del programa, precisaron o cambiaron su opción vocacional a partir de su reflexión personal con base en la información estructurada recibida durante el programa. Los resultados de la aplicación del PIAV reafirmaron lo expuesto por Rodríguez Moreno en el sentido de que "Han pasado ya los días en que la orientación vocacional consistía en el trabajo artesano de aparejar las capacidades individuales y las necesidades sociales, o un conjunto de técnicas basadas exclusivamente en el modelo psicométrico. La orientación vocacional tiene que ser una guía, una orientación del adolescente en el camino de la elaboración de sus propias representaciones y de su universo profesional<sup>9</sup>". En esa línea, cabe mencionar a Pelletier<sup>10</sup>, citado por Álvarez, quien sostiene que "(...) Se puede poner a los alumnos en condiciones de búsqueda y de participación intersubjetiva respecto a cuestiones concernientes a sus representaciones profesionales, a la vida escolar, a las formas de tomar decisiones".

En cuarto lugar, se ha logrado comprobar que los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria que participaron del PIAV realizaron una elección de carrera a partir de una búsqueda equilibrada de alternativas de información entre los medios de comunicación, Internet (MMC-I) y los profesionales de las diferentes carreras. Al respecto, se confirmó lo expuesto por Rivas, quien afirma que "La información es la materia prima para la toma de decisiones vocacionales<sup>11</sup>". La investigación ha permitido verificar en la realidad la importancia de orientar a los adolescentes para el adecuado acceso a la información vocacional a través de los medios masivos de comunicación. Así se evitará confundirlos debido a que no han desarrollado habilidades requeridas para el procesamiento de nueva información impidiéndoles apropiarse de ella.

Finalmente, se ha verificado que los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria que participaron del programa, se sienten satisfechos(as) con la elección de una carrera basada en experiencias que favorecen el contraste del perfil de la carrera y el propio perfil del estudiante. La aplicación del programa confirma lo expuesto por Horna Padrón en el sentido de que "(...) Involucrarse activamente en la toma de decisiones aumenta, de manera importante, los sentimientos de satisfacción personal y de compromiso con esas decisiones<sup>12</sup>".

## Resultado

La aplicación del PIAV ha arrojado resultados prometedores:

1. Luego de participar en el programa, los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria son capaces de definir su opción vocacional y elegir su carrera profesional, a partir de una reflexión personal con base en la información estructurada compartida durante el programa; eligiendo carreras profesionales en concordancia con sus capacidades, habilidades, intereses, motivaciones y expectativas.
2. El mayor interés de los participantes del PIAV es realizar estudios superiores en una universidad, la que asocian a mayores y mejores oportunidades de trabajo así como a la posibilidad de realizar estudios de post grado. El campo del conocimiento por el que muestran mayor preferencia es el del Derecho y las Ciencias Empresariales, siendo la carrera más elegida Gestión y Alta Dirección (varones) y Derecho (mujeres).
3. El locus de control interno de los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria aumenta después de la aplicación del PIAV, lo que se observa más entre los alumnos que entre las alumnas, sobre todo a nivel de su autoconcepto.

4. Los(as) participantes del PIAV eligen su carrera profesional en función de su propio criterio antes que por influencia del entorno familiar y/o en función del concepto que tengan de ella (prestigio, mayor beneficio económico, desarrollo del país, actualidad y proyección al futuro). En general, consideran la profesión médica como la carrera profesional de mayor prestigio, beneficio económico y aporte al desarrollo del país; Marketing como la de mayor actualidad; y Administración de Negocios Internacionales como la de mayor proyección al futuro. Sólo los varones consideran a Educación como la carrera de mayor aporte al desarrollo del país e Ingeniería Ambiental como la de mayor proyección al futuro.
5. La utilización que se hizo en el programa de los diferentes medios de comunicación permitió ampliar las posibilidades de información sobre las carreras profesionales. Antes de elegir su opción vocacional, los participantes en el programa buscaron y compararon la información relacionada con las carreras de su preferencia que brindan los medios masivos de comunicación, Internet y los profesionales de los diferentes campos del conocimiento.
6. Los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria manifiestan que las experiencias de aprendizaje desarrolladas durante el PIAV relacionadas con el contraste del perfil de carrera y del propio perfil no sólo les facilitó la elección de su carrera profesional, sino también les permitió sentirse satisfechos de su elección.

Como reflexión final, cabe apuntar que, si bien es cierto la orientación vocacional y profesional desde el siglo pasado había sido establecida oficialmente en las escuelas secundarias públicas del Perú e inclusive se consigna la existencia de Escuelas Pre-vocacionales y de Educación Técnica, a la fecha no se han llevado a cabo las acciones que permitan alcanzar las metas propuestas, lo que debe merecer nuestra atención y acción.

## NOTA

- (1) El presente artículo recoge algunos de los principales planteamientos efectuados en la tesis de la autora titulada "Programa de Intervención en el Asesoramiento Vocacional para la elección de carrera con alumnos(as) de quinto año de secundaria" con la que optó el grado de Magíster en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ) en junio de 2011.
- (2) En: Procesos mentales y enseñanza. Publicación de "El Dominical" del diario "El Comercio". Lima, 10 de febrero de 2011, pp. 38-39.
- (3) Papalia. 2005: 485.
- (4) Idem.
- (5) Rivas. 2003: 317.
- (6) Para la verificación de las hipótesis se utilizó la estadística no paramétrica, específicamente del test z para la diferencia de dos proporciones.
- (7) No fueron verificadas dos de las sub hipótesis formuladas: 1) El concepto que los(as) alumnos(as) de quinto año de secundaria tienen sobre las diferentes carreras (prestigio, mayor beneficio económico, desarrollo del país, actualidad y proyección al futuro), influye en su elección personal y 2) El entorno familiar influye en la elección de la carrera de los(as) alumnos(as) del quinto año de secundaria.
- (8) Rodríguez Moreno. 1989: 229.
- (9) Ibid. p. 33.
- (10) Álvarez. 1994: 105.
- (11) Rivas. 1993: 188.
- (12) Horna. 2005: 65.

## REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, Víctor (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: Editorial EOS.
- Casares Arrangoiz, David y Siliceo, Alfonso (1987). *Planeación de vida y carrera*. México: Editorial Linusa S.A.
- Horna Padrón, Marisa (2005). *Plan de vida: un programa de vida para proyectarse al futuro*. Lima: Asociación Editorial Dina, producido por Save the Children - Suecia.
- Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally y Duskin Feldman, Ruth (2005). *Psicología del desarrollo*. 9na. edición. México: Mc Graw-Hill. Interamericana Editores S. A. de C. V.
- Rivas, Francisco (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Valencia-España: Ariel Psicología.
- Rodríguez Moreno, María Luisa (1989). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. 2da. edición. Madrid: Editorial Narcea S. A.
- Rodríguez Moreno, María Luisa; Sandín, Esteban M. y otros (2000). *La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional*. En: *Revista de Educación*, 32, Barcelona: Universidad de Barcelona.

**Mg. Amalia Carrillo de Sánchez Málaga**

Magíster en Educación con estudios en doctorado. Ha sido consultora para la FAO en Programas de Educación al Consumidor sobre Productos Hidrobiológicos, Directora General de la Oficina de Educación al Consumidor del Ministerio de Pesquería y Coordinadora de Orientación y Bienestar al Educando en el colegio André Malraux.

---

# UNA NUEVA VISIÓN DE LA ENSEÑANZA.

## El método integral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en adultos

---

Mg. Araceli Cámero Room

### RESUMEN

Este artículo presenta el método integral como una prometedora alternativa en el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero para personas adultas; así como también, busca responder el cómo enfocar la explicación gramatical de la lengua extranjera en dicho proceso. Esto último, conlleva a poner atención en el alumno adulto, cuyas variables: edad, cultura social, preferencias y experiencias son tomadas en cuenta con significativa relevancia en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

### ABSTRACT

The present article presents the integral method as a very interesting alternative in the teaching and learning process of a foreign language for adults. It has also the purpose to focus on the grammatical explanation of the foreign language in such process, which leads to center on the adult student, which variables such as: age, social culture, preferences and experiences are taken into account with a vital relevance on the development of the learning - teaching process of a foreign language.

### PALABRAS CLAVE

Lengua extranjera, factores lingüísticos y extralingüísticos, enfoque gramatical, adquisición, aprendizaje en adulto.

### KEYWORDS

Foreign language, linguistic and extra linguistic factors, grammatical approach, acquisition, learning for adults.

### 1. Introducción

Importantes han sido los aportes de las diferentes teorías sobre la adquisición y/o aprendizaje de la lengua materna; sin embargo, los métodos y/o enfoques, basados en dichas teorías, hasta el momento no han cubierto las expectativas para llevar a cabo con éxito el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en personas adultas.

Los métodos que se encuentran en el mercado, hoy en día, mantienen un enfoque comunicativo natural y espontáneo; el cual, bajo la creencia de que el aprendizaje de reglas gramaticales inhibe el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el alumno, prohíben cualquier referencia o explicación gramatical en la lengua materna y sugiere que esta sea procesada por el mismo alumno. Por ello dejan de lado la enseñanza formal de la lengua (la gramática) lo cual deja al estudiante adulto sin la explicación requerida y provoca en él confusiones y frustraciones.

### 2. Influencia de la lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras

Es preciso subrayar la determinante influencia que la lingüística ha tenido en el campo de la lingüística aplicada, y de la lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Todas las investigaciones

acerca de la lengua han contribuido en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la elaboración de materiales, así como también en la orientación pedagógica.

José Manuel Vez afirma que el conocimiento lingüístico ha contribuido con mucha fuerza en la evolución y naturaleza de los conceptos lingüísticos. Menciona la importancia del significado frente a la estructura, la semántica frente a la sintaxis, y el contexto socio situacional frente a los patrones de repetición mecánica.

Hoy en día, el método que se encuentra en las escuelas, universidades e instituciones culturales, mantiene un enfoque comunicativo. Este está basado en una teoría lingüística, la cual considera a la lengua como un sistema utilizado por los seres humanos con el objetivo de comunicarse entre sí.

Asimismo, con el auge de este enfoque hubo quienes radicalizaron la idea de que lo esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje eran las situaciones comunicativas reales, naturales y espontáneas, considerando de esta manera que el aprendizaje de una lengua extranjera debería impartirse de la misma forma como se adquiere la lengua materna. Esto llevó a los especialistas a dejar de lado la enseñanza del aspecto formal de la lengua.

### 3. Importancia de la gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en personas adultas y cómo debe ser enfocada

En términos generales, la gramática se define como el estudio científico del lenguaje. Hace mención a la competencia lingüística, a la estructura y al conocimiento de los contenidos fonológicos, morfológico, sintáctico y semántico que todo hablante debe poseer.

El término gramática, con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido uno de los temas más debatidos mundialmente, la importancia que se le ha concedido a este tema, siempre se ha visto influenciado por los diferentes métodos de enseñanza.

De acuerdo a una formación humanística clásica, el método de la gramática y traducción se basó, como su nombre así lo indica, en la enseñanza de la gramática y en la práctica de la traducción, teniendo acceso de este modo a la lectura de una lengua extranjera. Este método como se sabe, parte con la definición de

clases de palabras y sigue con las reglas de su funcionamiento a través del procedimiento deductivo. A este método le siguió el método directo, el cual se caracterizaba en aceptar que el proceso de adquisición de una lengua extranjera era similar a la lengua materna.

El término directo hace mención al empleo de la lengua extranjera en todo el proceso de enseñanza y prohíbe usar, como intermediaria, la lengua materna en clase. Es en esta época donde se mantiene el concepto de lengua como estructura y el concepto conductista. La enseñanza-aprendizaje de la gramática se desarrollaba mediante repetición de estructuras, método que, de acuerdo a numerosas investigaciones, quedó a un lado para pasar a la enseñanza-aprendizaje de una lengua con significado (Vez, 1980).

Es a partir de los años setenta y ochenta, con la aparición de las corrientes lingüísticas apoyadas en la etnolingüística, psicolingüística, sociolingüística, la pragmática y la lingüística de texto; y con la aparición, en Europa, del enfoque comunicativo revoluciona todo el esquema de la metodología de lenguas extranjeras, con la esperanza de encontrar la forma "correcta" de enseñarlas, que vuelve a plantear la pregunta, si es determinante la enseñanza de gramática en los cursos de lengua extranjera y cómo debe ser enfocada (Finocchiaro, 1983; Stern, 1983).

La enseñanza de la gramática tiene defensores y detractores. Algunos estudiosos consideran que la gramática es determinante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, otros piensan que la instrucción gramatical se debe erradicar totalmente (Canale, 1983; Belichon, 1994 y Camps, 1998).

Diversas investigaciones afirman que el uso y comprensión de una lengua dependerá del nivel de competencia que posea el alumno; por esto, es importante desarrollar la competencia comunicativa, como también la reflexión de la lengua (competencia lingüística) en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Con el auge del enfoque comunicativo se fue dejando de lado la enseñanza de la gramática, pues se radicalizó la idea de que lo esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera era considerar las situaciones comunicativas naturales, reales y espontáneas. Sin embargo, se sabe que en el proceso aprendizaje de una lengua extranjera, la



acerca de la lengua han contribuido en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la elaboración de materiales, así como también en la orientación pedagógica.

José Manuel Vez afirma que el conocimiento lingüístico ha contribuido con mucha fuerza en la evolución y naturaleza de los conceptos lingüísticos. Menciona la importancia del significado frente a la estructura, la semántica frente a la sintaxis, y el contexto socio situacional frente a los patrones de repetición mecánica.

Hoy en día, el método que se encuentra en las escuelas, universidades e instituciones culturales, mantiene un enfoque comunicativo. Este está basado en una teoría lingüística, la cual considera a la lengua como un sistema utilizado por los seres humanos con el objetivo de comunicarse entre sí.

Asimismo, con el auge de este enfoque hubo quienes radicalizaron la idea de que lo esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje eran las situaciones comunicativas reales, naturales y espontáneas, considerando de esta manera que el aprendizaje de una lengua extranjera debería impartirse de la misma forma como se adquiere la lengua materna. Esto llevó a los especialistas a dejar de lado la enseñanza del aspecto formal de la lengua.

### 3. Importancia de la gramática en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en personas adultas y cómo debe ser enfocada

En términos generales, la gramática se define como el estudio científico del lenguaje. Hace mención a la competencia lingüística, a la estructura y al conocimiento de los contenidos fonológicos, morfológico, sintáctico y semántico que todo hablante debe poseer.

El término gramática, con relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido uno de los temas más debatidos mundialmente, la importancia que se le ha concedido a este tema, siempre se ha visto influenciado por los diferentes métodos de enseñanza.

De acuerdo a una formación humanística clásica, el método de la gramática y traducción se basó, como su nombre así lo indica, en la enseñanza de la gramática y en la práctica de la traducción, teniendo acceso de este modo a la lectura de una lengua extranjera. Este método como se sabe, parte con la definición de

clases de palabras y sigue con las reglas de su funcionamiento a través del procedimiento deductivo. A este método le siguió el método directo, el cual se caracterizaba en aceptar que el proceso de adquisición de una lengua extranjera era similar a la lengua materna.

El término directo hace mención al empleo de la lengua extranjera en todo el proceso de enseñanza y prohíbe usar, como intermediaria, la lengua materna en clase. Es en esta época donde se mantiene el concepto de lengua como estructura y el concepto conductista. La enseñanza-aprendizaje de la gramática se desarrollaba mediante repetición de estructuras, método que, de acuerdo a numerosas investigaciones, quedó a un lado para pasar a la enseñanza-aprendizaje de una lengua con significado (Vez, 1980).

Es a partir de los años setenta y ochenta, con la aparición de las corrientes lingüísticas apoyadas en la etnolingüística, psicolingüística, sociolingüística, la pragmática y la lingüística de texto; y con la aparición, en Europa, del enfoque comunicativo revoluciona todo el esquema de la metodología de lenguas extranjeras, con la esperanza de encontrar la forma "correcta" de enseñarlas, que vuelve a plantear la pregunta, si es determinante la enseñanza de gramática en los cursos de lengua extranjera y cómo debe ser enfocada (Finocchiaro, 1983; Stern, 1983).

La enseñanza de la gramática tiene defensores y detractores. Algunos estudiosos consideran que la gramática es determinante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, otros piensan que la instrucción gramatical se debe erradicar totalmente (Canale, 1983; Belichon, 1994 y Camps, 1998).

Diversas investigaciones afirman que el uso y comprensión de una lengua dependerá del nivel de competencia que posea el alumno; por esto, es importante desarrollar la competencia comunicativa, como también la reflexión de la lengua (competencia lingüística) en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Con el auge del enfoque comunicativo se fue dejando de lado la enseñanza de la gramática, pues se radicalizó la idea de que lo esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera era considerar las situaciones comunicativas naturales, reales y espontáneas. Sin embargo, se sabe que en el proceso aprendizaje de una lengua extranjera, la

Mg. Araceli Cámero Room

enseñanza de la gramática ayuda a satisfacer las necesidades metalingüísticas de los discentes adultos; puesto que el alumno adulto ya ha alcanzado un desarrollo cognitivo y tiende a realizar comparaciones con la lengua materna (Ortega, 1990).

El conocimiento lingüístico se obtiene bien por adquisición o bien por aprendizaje. Krashen (1977) menciona que los niños adquieren el conocimiento lingüístico mediante modelos que ponen en funcionamiento la adquisición de una lengua; donde, de acuerdo a Bley Vroman (1980), intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica del lenguaje; lo que no ocurre con el adulto y por tal razón, en este caso, se habla de aprendizaje de una lengua, donde la enseñanza de la gramática se realizará de manera contextualizada considerando no solo reglas de construcción sino también de uso y teniendo en cuenta como propósito fundamental el perfeccionamiento de la competencia comunicativa.

Por lo tanto, a la gramática se le debe dar un lugar en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando que en la enseñanza de lenguas extranjeras, la gramática es un medio y no un fin.

Corder (1973) muestra un esquema sobre las diferentes intenciones con respecto al enfoque gramatical:

Esquema relacional de autor, lector y propósito de la gramática

Autor	Lector	Propósito de la gramática
Lingüista	Lingüista	Ilustrar y validar una teoría sintáctica particular.
Lingüista	Estudiante de Lingüística	Enseñar teoría sintáctica inductivamente a través de su aplicación a un idioma.
Lingüista Aplicado	Hablante Nativo Culto	Sistematizar y "nominalizar" los conocimientos implícitos del lector.
Lingüista Aplicado	Docente de la lengua materna	Sistematizar el conocimiento implícito o explícito del lector en una forma pedagógicamente apropiada.
Lingüista Aplicado	Docente de una segunda lengua	Sistematizar el conocimiento de una manera que sea pertinente para hablantes no nativos.

El cuadro anterior deja en claro que en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se debe considerar a los alumnos como aprendices de una lengua y no como futuros lingüistas y ya Sweet (1899), añadía que es necesario distinguir entre los términos de "gramática práctica" y "gramática de referencia".

Es fácil observar que la aparición de distintos métodos en el mercado educativo se ha producido siguiendo dos extremos; por un lado, el método

gramática tradicional, y por el otro extremo, el método directo o natural. A partir de ahí el resto de los métodos aparecidos hasta hoy en el mercado educativo han estado moviéndose entre estas dos concepciones opuestas sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

Sin embargo, se puede declarar que cada uno de ellos ofrece tan solo soluciones parciales a los problemas que se desarrollan en el proceso enseñanza-aprendizaje en un salón de clases. Esto se debe a que cada método se ha ido elaborando de forma singular o aislada, es decir, sin tomar en cuenta las bondades de los métodos que iban quedando atrás (Sánchez, 1997).

La experiencia ilustra a los profesionales de la didáctica que mientras se tenga una visión más amplia y plural de la realidad en la formulación de un método este tendrá mejores resultados y más oportunidades para permanecer en el mercado educativo por más tiempo. El análisis y la experiencia de la historia de los métodos en la enseñanza de idiomas extranjeros, orienta a no cometer el error de partir del vacío y considerar en todo momento los elementos de los métodos anteriores.

De ahí que el método integral no parte del vacío y su punto de partida es el método comunicativo del cual podría decirse que viene a ser la base en la cual descansa. Se ha tomado como base el método comunicativo, pues este contiene elementos que difícilmente podrían ser eliminados de la docencia de lengua. El primer elemento es el lenguaje, el cual se caracteriza por su función comunicativa. El segundo es el mensaje transmitido a otra persona, de ahí la importancia del contenido y el significado; y el tercer elemento, vienen a ser los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales son: el docente y el discente.

En el método comunicativo, aún existen algunos elementos que cuando han sido considerados teóricamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, no se cumplen a cabalidad en la práctica y esta omisión trae consigo problemas que se presentan hasta hoy al utilizar dicho método. Estos elementos son: en el aspecto cognitivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje que está enfocado hacia una visión significativa; sin embargo el contenido se encuentra descontextualizado o se usan materiales que no son propios de acuerdo a la edad de los alumnos. En cuanto al aspecto psicológico, la relación entre docente y discente y el ambiente generado en el salón

de clase muchas veces no es el apropiado, puesto que se presentan situaciones problemáticas que el docente no sabe cómo resolver; por lo que el docente con una capacitación intelectual y psicológica vendría a ser determinante para llevar a cabo el proceso con óptimos resultados. La carencia de idea de integración del método comunicativo, es lo que pone de manifiesto las limitaciones de este y otros métodos en el mercado educativo.

En los últimos años, se ha acentuado el carácter integrador de los valores humanos, esto se debe a muchos factores. Uno de ellos es la aceptación de la variedad no como algo que representa o amenaza, sino como algo que contribuye a enriquecer al hombre y a su entorno. La democracia exige que los unos respeten a los otros, estableciendo así un hábito de respeto mutuo entre todos los miembros de una sociedad.

En el caso del proceso enseñanza-aprendizaje el respeto se concreta de manera especial en el alumno. Este no era considerado en la tradición educativa; sin embargo, en una visión integral de la enseñanza, no considerar al alumno carece de justificación. El alumno es un agente no solamente indispensable, sino el principal, ya que la única razón de ser de la docencia es él (Goodman, 1999).

De acuerdo a la teoría psicológica en la cual se basa el método integral: el ser humano que aprende es, antes que nada, un ser humano, fruto de la conjunción de aspectos cognitivos, afectivos y físicos. El aprendizaje es un proceso activo que requiere la colaboración activa del individuo. Para que ésta sea más eficaz se precisa la participación responsable y autónoma de la persona con todas sus potencialidades. En el aprendizaje inciden la dimensión cognitiva, la afectiva y el entorno, tanto consciente como inconscientemente.

Por otro lado, la teoría pedagógica añade que el aprendizaje resulta de un proceso, en el que la mente desempeña un papel clave, pero no único; ya que este se adquiere con la ayuda de procesos mentales, mediante la consolidación a través de la repetición de actos del habla o de prácticas escritas. La práctica, en sus distintas modalidades, es indispensable para retener lo aprendido.

En cuanto a los principios de este método en la enseñanza, ésta debe ser participativa y democrática. El profesor es el responsable de la organización y actúa como ayuda y promotor de la enseñanza. Las actividades deben ser variadas y el error debe

considerarse como normal a lo largo del aprendizaje; debe tolerarse hasta cierto punto, aunque debe evitarse su consolidación, especialmente si incide gravemente en la comprensión del mensaje (Sánchez).

El enfoque integral hace referencia que en el proceso aprendizaje de una lengua es necesario aprender de la lengua y a través de la misma, haciendo uso funcional del lenguaje, con ayuda de contextos auténticos y guiado por propósitos personales del aprendiz para satisfacer sus propias necesidades (Goodman, 1989).

Este enfoque descansa sobre la base de la psicología cognitiva, la cual se centra en los procesos internos que realiza el individuo, consiste en adquirir un control consciente de las estrategias del lenguaje y elementos fonéticos, lexicales y gramaticales. Su principal exponente es el constructivismo, el cual se fundamenta en que el conocimiento existe en la mente.

Por todo esto, cabe señalar y afirmar que la enseñanza integral del lenguaje, introducido por el investigador, profesor universitario, Kenneth Goodman, se basa firmemente en centrar el enfoque con un pensamiento humanístico-científico, donde la persona ocupa la primera atención; puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje integral está basado en una teoría lingüística, psicológica, pedagógica, y sociolingüística.

Asimismo, el enfoque integral centra su atención en la interdependencia que existe en el desarrollo cognoscitivo y lingüístico, así como también se enfoca hacia una enseñanza real, con significado y funcional, motivando, de esta manera, al estudiante a tomar decisiones y asumir riesgos (Goodman).

#### 4. El Método Integral en el proceso enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera en alumnos adultos

El carácter integrador de las actividades es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos adultos; por lo tanto, lo comunicativo como lo lingüístico presentan el mismo nivel de importancia en lo que respecta al método integral.

La sistematización, coherencia de elementos y actividades de este método logran ese todo complejo que es la competencia comunicativa; puesto que se nutre e integra, no reúne ni toma elementos de

métodos anteriores más bien los integra con la finalidad de lograr una competencia comunicativa de la lengua estudiada. Competencia que se encuentra integrada por varios componentes que al prescindir de ellos propiciaría necesariamente la pérdida de elementos comunicativos. Se puede concluir que un método integral es un método comunicativo, puesto que apunta hacia el logro de la competencia comunicativa. El término integral aduce que en el logro de tal finalidad deben ponerse en acción todas las técnicas que el análisis de la comunicación, mediante el lenguaje, revela como adecuados (Sánchez, 1997).

Así pues, centrados en una clase con estudiantes adultos, el método integral no rechaza una explicación gramatical sólo por el hecho de ser propia de un método tradicional, ni un ejercicio de repetición por haber sido característico de la metodología audio-oral. Todo lo contrario, tendrá en cuenta las actividades cognitivas las cuales tienen como finalidad elevar al nivel consciente los temas que son objeto de enseñanza o aprendizaje.

Por otro lado, es verdad que los problemas gramaticales han recibido demasiado énfasis en alguna metodología de clase tradicional; sin embargo, esto no debe ser causa de rechazo. Actualmente, en el mercado educativo existen libros que ofrecen numerosas e interesantes sugerencias sobre cómo enseñar la gramática de manera más amena y variada, lo cual contribuirá al aprovechamiento de las clases y el alumno sentirá que cada clase concluida habrá sido aprovechada al máximo. Haciendo referencia a esto, el alumno adulto quiere conocer de modo absolutamente consciente la forma correcta de cada mensaje, no se conforma con que este llegue "a medias" y quiere racionalmente entender dónde se equivocó para así no repetir el mismo error. Por lo tanto, necesita volver a la fuente que pudo haber originado el error, sea interferencia de su propio idioma o por confusión de reglas gramaticales del idioma extranjero.

Con respecto a la sensibilidad que se presenta en una clase de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en adultos, la experiencia contribuye a afirmar que la mayoría de los adultos tiene la percepción de estar cometiendo errores. Ellos mismos "sienten" que lo que están expresando no es correcto, no es preciso, no se ajusta a las reglas gramaticales que intentan aplicar, o que aquello que

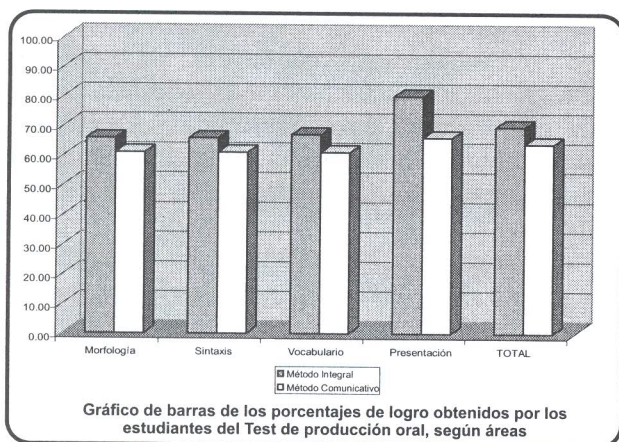
quieren expresar no coincide con el mensaje emitido. Esta percepción les provoca incomodidad y dicho por ellos mismos, una sensación de incertidumbre y de no estar expresándose como adultos. De ahí, que al ser el enfoque integral, humanístico y científico, enfatiza la necesidad de comprender esta inquietud y solucionarla, entendiéndola que aquel malestar no permitirá que el estudiante aproveche su capacidad de aprendizaje y, por ende, sentirá frustración.

El estudiante adulto, a través de su meta cognición, reconoce cuando no sabe. En el caso del aprendizaje de un idioma extranjero, su aprendizaje debe ser integral, real y relevante, así como también funcional pues se deberá tener en cuenta el contexto de su uso. Para esto, se requiere de un instructor experimentado y conocedor del tema de la enseñanza en lenguas extranjeras en estudiantes adultos, un instructor que sepa cómo observar al estudiante adulto, cómo ver y guiar sus potencialidades y necesidades; así también, precisar el momento en el que los alumnos se encuentran preparados para el aprendizaje y hasta dónde podrán llegar con poca ayuda. A esto Vigotsky, psicólogo ruso, denomina la zona de desarrollo próximo. El profesor experimentado sabe cómo detectar esa zona y cómo ayudar al alumno para poder guiarlo eficientemente y poder enseñarle a aprender y no frustrarlo con exigencias o técnicas no adecuadas a las características del estudiante en cuestión.

Mencionadas las diferencias entre la manera en que se desenvuelve el aprendizaje de una lengua materna y/o lengua extranjera en un niño y en un adulto, no es acertado pretender aplicar la misma metodología de enseñanza a ambos.

Una de las actividades comunicativas más difícil de alcanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos adultos es la expresión oral, ya que muchos estudiantes deben poner en práctica todo lo lingüísticamente y extralingüísticamente aprendido. Además, se debe tener en cuenta los factores personales como la timidez o el sentir de hacer el ridículo.

El siguiente cuadro demuestra cómo respondieron un examen de presentación oral los alumnos adultos de un nivel básico de español, sometidos al método integral y los alumnos adultos sometidos al método comunicativo.



Estos resultados son producto de un trabajo sistematizado y coherente de elementos y actividades; no existieron prohibiciones ni restricciones de ninguna índole y se toleró un nivel de errores, el criterio moderador en todo el proceso fue el logro de la eficacia comunicativa en cada alumno. El carácter integrador de las actividades fue fundamental, puesto que el alumno en todo momento del desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, contó con el apoyo de elementos lingüísticos y extralingüísticos; y, de esta manera, se encontró cognitiva y emocionalmente preparado para rendir una presentación oral. “El aprendizaje tiene que ver con la persona en la tonalidad de las diversas facetas

## REFERENCIAS

- Bley Vroman, R. (1980). *The logical problem of foreign language learning*. Oxford: University Press.
- Bruner, Jerome (1966). *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Cerny, Jiry (2006). *Historia de la lingüística*. Madrid: Universidad de Extremadura.
- Corder, S. P. (1973). *Introducción a la lingüística aplicada*. Madrid: Penguin.
- Chomsky, Noam (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- De Greve, Marcel; Van Passel, Frans (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.
- Ellis, R. (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Goldberg, F. (2008). *Enseñanza en adultos*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, Kenneth (1996). *El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Lima: Centro Peruano de Audición y Lenguaje.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrel (1983). *Aprendizaje natural*. Oxford: Pergamon.
- Sánchez Pérez, Alquilino (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A.
- Sánchez Pérez, Alquilino (1996). *El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez Pérez, Alquilino (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sweet, H. (1899). *The practical study of language*. Florida: University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: University Press.
- Villanueva Roa, J. D. (2001). *El aprendizaje de los adultos*. En: [http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales125/cd/documentación/complementaria/1\\_aprendizaje\\_adulto\\_s.pdf](http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales125/cd/documentación/complementaria/1_aprendizaje_adulto_s.pdf). Recuperado el 12-11-01.
- Wilkins, D. (1974). *Enseñanza aprendizaje de una segunda lengua*. London: Arnold.

que la integran... dimensión intelectual y cognitiva como la dimensión afectiva” (Sánchez, 2000).

## 5. Conclusiones

Es necesario tomar en cuenta, al diseñar programas de aprendizaje destinados para adultos, las necesidades, expectativas y las competencias lingüísticas y socioculturales que estos traen consigo; pues la integración de todos estos elementos determinará el buen desarrollo y la obtención de óptimos resultados en el proceso aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto a los factores lingüísticos y extralingüísticos en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ambos deberán ser tomados en cuenta con significativa relevancia. En el factor lingüístico se ha considerado que la enseñanza de la gramática es determinante para el aprendizaje de idiomas en edad adulta. Y en el factor extralingüístico, lo psíquico, físico, y emocional (autoestima, personalidad, edad, origen del estudiante) deberá ser considerado paralelamente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

---

# SOCIALIZACIÓN: ¿FAMILIA VS ESCUELA?

---

*Mg. Vicky Guevara Granados*

## RESUMEN

La función central de las escuelas y de las familias es la formación y educación de los niños, una tarea en común que debería por sí misma asegurar una estrecha cooperación y apoyo mutuo. Sin embargo, en vez de utilizar de manera conjunta sus recursos para solucionar el problema del niño con el mayor éxito, se establece el escenario de una relación deteriorada entre ambas partes, en la que cada una, mientras hace lo que considera mejor para el niño, mina la autoridad y efectividad de la otra.

## ABSTRACT

The main task of schools and families is to train and educate children, a common task which should guarantee by itself a close cooperation and mutual help. Nevertheless instead of using its resources as a whole to solve child problems with success, a deteriorated relationship between both parties is presented as a scene in which every party acts as it considers the best for the child, undermining the authority and effectiveness of the other party.

## PALABRAS CLAVE

Socialización, familia, escuela, educación, formación.

## KEYWORDS

Socialization, family, school, education, training.

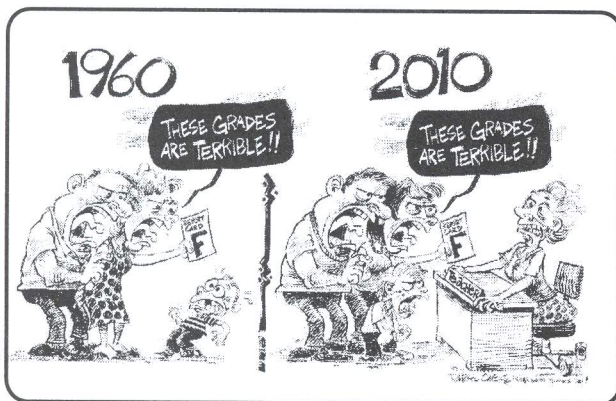
A lo largo de la historia, sobre todo en los últimos 25 años, han sucedido importantes cambios y transformaciones en la sociedad a nivel político, social, ideológico y cultural, entre otros. Todos estos cambios, como es de suponerse, también han tenido repercusión en la familia, la escuela y, por ende, también en la socialización.

En el caso de la acción socializadora de la familia, por ejemplo, hay un gran incremento de familias monoparentales, un gran número de mujeres se han incorporado al mundo laboral, el núcleo familiar cada vez es más reducido, dándose un menor número de hermanos; por otra parte, abuelos y tíos conviven en espacios urbanos separados del núcleo familiar; las edades de inicio de la escolaridad no obligatoria cada vez se están adelantando más por razones sociales y familiares y; progresivamente, se tiene cada vez mayor conciencia de lo que implica, desde el punto de vista educativo, la existencia de un hijo.

Para algunos, todos estos cambios producidos en la organización familiar traerían consecuencias negativas sobre la socialización de los niños, ya que ahora un porcentaje cada vez mayor de mujeres casadas trabaja fuera del hogar, lo que resta tiempo de presencia de los padres en el domicilio; y por otra parte, los lazos con los parientes que no forman parte del núcleo familiar han tendido a debilitarse, lo que conduce a que la socialización familiar de los niños sea casi responsabilidad exclusiva de los padres.

Se sabe que, principalmente durante los primeros años de vida, la familia y el ambiente escolar son los agentes que más influyen en el desarrollo social del individuo y su proceso educativo. Por lo tanto, es necesario que entre la escuela y la familia exista una estrecha comunicación para lograr una visión globalizada y completa del alumno, cambiando las discrepancias y rivalidades por la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo en favor del bienestar y desarrollo de los educandos.

La función central de las escuelas y de las familias es la formación y educación de los niños, una tarea en común que debería por sí misma asegurar una estrecha cooperación y apoyo mutuo. Sin embargo, en vez de utilizar de manera conjunta sus recursos para solucionar el problema del niño con el mayor éxito, se establece el escenario de una relación deteriorada entre ambas partes, en la que cada una, mientras hace lo que considera mejor para el niño, mina la autoridad y efectividad de la otra.



Es importante hacer notar que con mucha frecuencia este tipo de malos entendidos entre la escuela y la familia pueden llevar a largo plazo a causar el rechazo por parte del niño hacia la escuela, a tener problemas más severos de conducta o, inclusive, hasta llegar a la expulsión del niño o adolescente de alguno de esos sistemas. En la mayoría de los casos, estos malos entendidos se dan porque los padres de familia y los docentes no se dan cuenta que conocen al niño en entornos diferentes (el escolar y el familiar) y que puede ser posible que cada parte desconozca sobre el desempeño del niño en ese otro ambiente y por lo mismo la percepción que tengan de ellos puede ser diferente. Esta diferencia en perspectiva constituye un elemento significativo que debe considerarse para prevenir discrepancias.

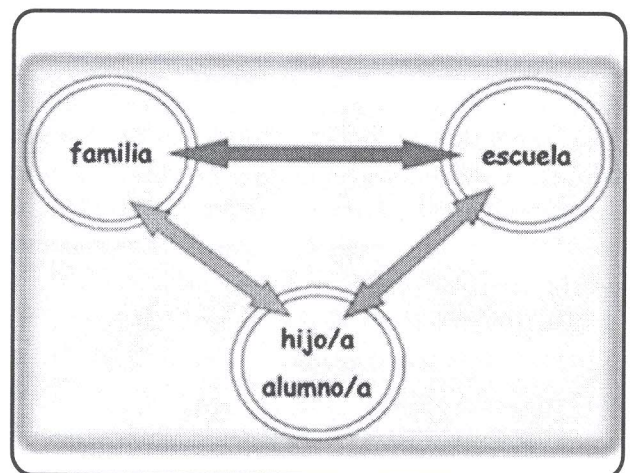
Por lo tanto, si un profesor quiere educar realmente, no puede trabajar solo, tiene que contar con el apoyo de los padres de familia, para que los esfuerzos que él realiza en las horas de clase tengan continuidad en el

resto del día y viceversa. Un profesor no puede pensar que sólo los alumnos necesitan ser educados, su labor debe proyectarse también hacia la familia y la comunidad, para crear bases sólidas que permitan la integración y la socialización.

Se entiende que el niño es un ser global, y de la misma manera percibe y vive la realidad que le rodea. Por ello, es necesario que los dos ambientes básicos para él, casa y escuela guarden una estrecha coordinación; ya que cuando hay una buena relación, existe más confianza entre padres y profesores; se comunican inquietudes, dudas, deseos sobre el comportamiento y evolución del hijo, y así los docentes conocen mejor a cada niño y son capaces de ayudar e intervenir de manera más efectiva.

Si todos estos cambios que involucran familia y escuela no se manejan en forma adecuada pueden traer consecuencias negativas en el proceso de socialización del niño, quien desde temprana edad necesita cimentar las bases para un desenvolvimiento saludable tanto en su presente como en el futuro.

Es necesario trabajar con un nuevo paradigma en el que se evite la tendencia de catalogar a los padres o a la escuela como equivocados o acertados, así como evitar la tentación de enmarcar a un experto que solucionará todos los problemas. Lo que se requiere ahora es encontrar la forma de aplicar el gran potencial de recursos que todo elemento de un sistema tiene, y suscitar la visión de alternativas desde el punto de vista del niño, de la familia y de la escuela.

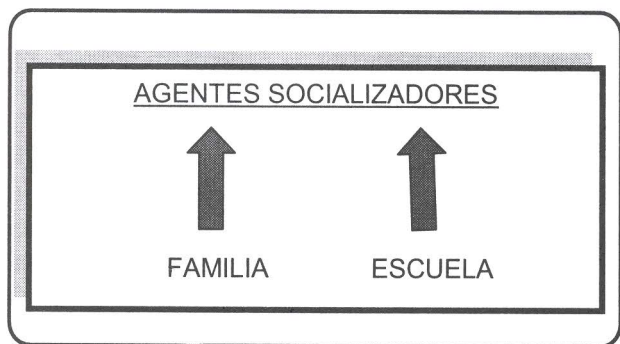


Tanto los padres de familia como los profesores tienen que centrarse en el objetivo común que ambos tienen, que es el de formar hijos/alumnos que desarrollen actitudes y comportamientos que los lleven a una adecuada interrelación interpersonal,

siendo líderes capaces de enfrentar los retos que propone la sociedad. En la actualidad, es de crucial importancia ayudar a que el niño se conozca, se valore y reconozca sus emociones para asegurar una buena relación con las demás personas y de esta manera evitar que puedan convertirse en una víctima más del bullying.

Junto con la familia, la escuela es otro gran agente educativo y socializador de primer orden. En la escuela será donde realmente el niño encuentre el grupo de pares, algo que le permitirá aumentar los entornos en los que se desenvuelve y que incrementará progresivamente (familia, escuela, compañeros, barrio, trabajo...) hasta la inclusión total como ciudadanos que aportan a la sociedad.

De acuerdo con el desarrollo de la comunicación, la escuela cumple el papel fundamental de potenciar la comunicación, así como de compensar los posibles déficits lingüísticos del entorno en que vive el niño y proporcionar experiencias y situaciones que amplíen su léxico. De este modo, la escuela constituye el entorno privilegiado donde enseñar las habilidades comunicativas desde el punto de vista más reglado. Es en este contexto donde dichas habilidades forman parte del conjunto de contenidos curriculares obligatorios en todas las etapas educativas. Las aulas son los escenarios de acción práctica en las que tiene lugar esta enseñanza de una forma natural y mediante la experiencia.



Estos agentes de socialización también han sufrido transformaciones en las últimas décadas; por ejemplo, mientras que la familia se ha nuclearizado y reducido en un alto porcentaje, la escuela abre sus

puertas a cada vez más a niños con menor edad.

Gran cantidad de familias se constituyen monoparentales, es decir, familias integradas por solo uno de los progenitores y los hijos. El aumento de divorcios ha traído consigo que muchas madres deban criar a sus hijos solas. Este hecho contribuye a que la nueva condición de la familia pueda ser una de las características más significativa de estos tiempos.

Hay dos aspectos muy importantes dentro de una familia, la crianza y atención a los hijos, que se complica por el incremento de madres que trabajan fuera del hogar. La responsabilidad del padre de ser el proveedor único de la familia es una realidad que ha perdido casi completa vigencia. En estos tiempos, padre y madre se ausentan no solamente para mantener a sus familias sino para lograr el desarrollo profesional al que se proyectaron. Como resultado de este ausentismo, la convivencia entre padres e hijos puede tornarse permisiva y tolerante.

Las familias monoparentales envían a los hijos a la escuela a temprana edad. Si bien este hecho puede convertirse en una ventaja más adelante, es imperativo reconocer que hoy, más que antes, niños y padres deben ser educados. De hecho, las escuelas hacen esfuerzos, en la actualidad, por estar preparadas para recibir niños a edades cada vez más tempranas.

Martínez y Fuster señalan que entre escuela y la familia debe existir una estrecha comunicación para lograr una visión globalizada y completa del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que por derecho y por deber tienen fuertes competencias educativas y necesariamente deben estar coordinadas, siendo objeto, meta y responsabilidad de ambas instituciones construir una intencionalidad educativa común.

Aunque la familia y la escuela puedan o no coincidir; pero, que en todo caso deben comunicarse, entenderse y apoyarse.

#### Mg. Vicky Guevara Granados

Magíster en Educación en la especialidad de Tecnología Educativa, Licenciada en Educación Inicial. Aportó datos en el libro *Mapas conceptuales*. Docente en la UNIFÉ.



---

# DOS IDEAS CLAVES: ¿CÓMO APRENDER Y ENSEÑAR COMPETENCIAS?

---

Srta. María José de Cárdenas Mazzetti

## RESUMEN

El presente artículo, trata de dos ideas principales sobre las competencias: la primera explica la conexión que existe entre los conocimientos, habilidades y actitudes en relación con las competencias, porque es necesario que se tengan en consideración esos tres aspectos para que una competencia sea verdaderamente tal. Por otro lado, se expone el porqué la "memorización" y la "comprensión" van de la mano al igual que el "conocimiento" y los "procedimientos" con el desarrollo de las competencias.

La segunda idea, plantea que el fin de la educación en competencias es el pleno desarrollo de la persona. Esto supone afirmar, que la competencia trasciende al terreno profesional y afecta la vida plena de la persona.

## ABSTRACT

The present article is about two main ideas about competences, the first one explains the relationship among knowledge, abilities and attitudes dealing with competence because it is important to consider these three aspects. In the other hand why memorization and comprehension go by the same way of knowledge and procedures with the development of competences.

The second idea is related to the object of education is the development of the person. This supposes to say that competence goes beyond the professional arena and affects the whole life of a person.

## PALABRAS CLAVE

Competencia, conocimientos, habilidades, actitudes, desarrollo y persona.

## KEYWORDS

Competence, knowledge, abilities, attitudes, development and person.

**I**dea clave 1: La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

*La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.*

### 1. Competencias y conocimientos

El dominio de las competencias no va separado de los conocimientos porque es consecuencia de la capacidad de aplicación de conocimientos teóricamente aprendidos.

Las competencias, al ser una alternativa del tipo de enseñanza de conocimientos, dan lugar a solucionar el dilema entre teoría y práctica; sin embargo, la enseñanza basada en competencia parecería una apuesta por la práctica y a un rechazo al conocimiento, pero no es así. Entonces, ¿qué papel tienen los conocimientos en una enseñanza de competencias?

### 2. Escuela tradicional y escuela activa. Dos modelos irreconciliables de entender la enseñanza

Se describe a la escuela tradicional mediante unos rasgos estereotipados como puede ser el valor que ésta atribuye a la memorización, la

adquisición del saber enciclopédico, el peso de la disciplina, la importancia del texto, etc. En contraposición, la escuela activa o innovadora se fundamenta en la comprensión de los conocimientos, en la importancia de los procesos, en las formas de organización del alumnado basadas en la autogestión, en el papel de las bibliotecas como recurso didáctico y en las evaluaciones cualitativas.

La escuela tradicional se ha caracterizado como una enseñanza expositiva y transmisora en la cual la memorización se entiende como mecánica, la disciplina se concibe como autoritaria y el libro de texto como el único instrumento para la planificación del aula. El descrédito de un aprendizaje basado en la memorización mecánica comportó una notable infravaloración de los conocimientos. Todo lo cual incidió en una mayor valoración de la escuela nueva que aspira a una mayor participación del estudiante y a una mayor integración con el sistema y la organización social.

### 3. Memorización o comprensión, conocimientos o procedimientos. Falsas dicotomías

La comprensión de los conocimientos es un paso previo a las actividades de memorización, y solo es posible cuando el alumno reconstruye el objeto de estudio mediante actividades que le exijan una actividad mental. A partir de esta premisa, la enseñanza consiste en proveer al alumnado de recursos para dar respuesta a problemas reales en las cuales reflexione y exprese su nivel de conocimientos.

Estos dos principios se contraponen a algunas ideas que todavía están presentes en el pensamiento de buena parte del profesorado, como podemos apreciar, por ejemplo, en los comentarios de alguno de ellos cuando aconsejan a los chicos que utilicen solamente las estrategias de memorización para el aprendizaje de aquellos contenidos de difícil comprensión bajo la consideración de que, luego de unos años aquel conocimiento “memorizado” será “comprendido”.

La priorización de los contenidos procedimentales y la defensa de unos métodos de enseñanza sustentados de forma dogmática en el principio de la acción por la acción han sido los dos errores más frecuentes en los que han incurrido algunas escuelas activas. El falso activismo defiende la idea de que hay que guiar a los alumnos que realicen el hacer por el hacer. En cambio, el contenido procedimental se

aprende cuando el alumnado le atribuye sentido y significado a las distintas actividades dentro de contextos reales. En ellas se aprenden técnicas y estrategias educativas relevantes, pueden realizar las actividades mentales necesarias con el fin de llegar a comprender en el que vivimos y los fenómenos que en él acontecen.

El problema no es el simple dilema entre memorizar o no memorizar sino cuándo, cómo y por qué deben realizarse estas actividades de memorización.

### 4. Las competencias: instrumentos para la superación de falsas dicotomías

El término “competencia” representa la alternativa capaz de resolver las distintas diferencias entre memorizar y comprender, conocimientos y habilidades, teoría y práctica.

Para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (conceptos), aunque estos no sirven de nada si no se comprenden ni se es capaz de saberlos utilizar. Para ello, debemos dominar procedimientos (habilidades, técnicas, métodos, etc.) y además disponer de la reflexión, con medios teóricos que los fundamenten y sean dirigidos por unos principios de carácter actitudinal.

### 5. Las competencias relacionadas con el “aprender a aprender” y con los modelos de enseñanza

La tendencia esquematizadora de la enseñanza y la valoración acerca de posiciones contrarias al propio pensamiento se explica a través del artículo “Aprender a aprender” que entiende este término como un replanteamiento del aprendizaje de conocimientos, añadiendo en su argumentación apreciaciones negativas sobre los modelos de enseñanza activa. Salvador Cardús<sup>1</sup>, autor del artículo, asocia ese término a un debate entre procedimientos, relacionando dicho principio educativo con el falso activismo.

Las competencias relacionadas con el aprender a aprender para alcanzar los conocimientos solo son posibles cuando las estrategias y habilidades que las conforman están estrechamente relacionadas con los conocimientos. La memoria variará en función a las capacidades de abstracción del alumno y solo será posible mediante la observación, experimentación, ejemplificación, contraste, etc., pero nunca conllevándolo al abandono de la memoria.

En resumen, el aprender a aprender es una competencia básica para desarrollarse profesionalmente y en los demás ámbitos de la vida.

**Idea clave 2:** Los fines de la educación en competencias posibilitan el pleno desarrollo de la persona.

*Para poder decidir qué competencias son objeto de educación, primero debemos saber cuál es su finalidad. Estas deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.*

**1. Formación integral y para la vida: principios de general aceptación, pero de escasa aplicación**

El término “competencia” es importante como una forma de entender que el saber es aplicable; es decir, que el conocimiento cobra sentido cuando el que lo posee es capaz de utilizarlo. Por eso, la formación integral o para la vida ya no solo implica un aprendizaje funcional, sino que además se tiene que ser competente en otros ámbitos de la vida, incluido el académico.

**2. El histórico debate sobre escuela que debe instruir o escuela que debe educar**

La escuela debe ser algo más que transmisora de conocimientos académicos, es un deseo defendido históricamente desde que existen instituciones regladas de formación.

En el siglo XVI se incluía en la enseñanza, la lectura, escritura, matemática y otras capacidades en la cual la formación religiosa era reguladora de todas ellas. En la revolución burguesa primaron en los contenidos todo aquello que fuesen vitales para la formación de una élite universitaria. Actualmente, la escuela promueve una formación para ser “competentes”. Existen las escuelas modernas, activas, nuevas, progresistas, etc.

**3. El papel de la escuela en cuestión. Nuevas perspectivas y viejas resistencias**

Existe la necesidad de que la educación escolar esté pensada para la formación de todas las capacidades del ser humano, y que además sea eficaz en la formación, en los contenidos académicos.

Ha sido la universalización de la enseñanza en los países desarrollados y en vías de desarrollo y la extensión del pensamiento democrático, lo que ha

evidenciado la debilidad de un sistema escolar pensado para una minoría selecta.

La necesidad de los países de contar con una población en la que no solo una minoría esté muy formada, sino que todos sus ciudadanos y ciudadanas estén suficientemente preparados para ejercer de forma eficiente su profesión.

Existe la necesidad de profesionales que dispongan de actitudes y aptitudes que faciliten el trabajo en las organizaciones: capacidad de trabajo en equipo, emprendizaje, aprender a aprender, adaptabilidad, empatía, etc.

**4. ¿Cuáles deben ser los fines de la enseñanza y, en consecuencia, las competencias que ésta debe desarrollar?**

La respuesta a qué competencias deben enseñarse está relacionada con la necesidad de definir la finalidad de la educación.

Se puede definir la finalidad de la educación desde diversos enfoques, por ejemplo los Derechos humanos (1948) señalan que es: “...el pleno desarrollo de la persona humana...” “...favorece la comprensión, la tolerancia y la amistad...”. La Constitución española (1978) que es: “...el pleno desarrollo de la personalidad humana...” “...en el respeto a los principios democráticos de vivenciar libertades fundamentales...”. La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece que es: “...asumir una vida responsable en una sociedad libre...” “...con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad...”. El Informe de la UNESCO por J. Delors (1996) considera que es: “Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.” “...permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación...”. El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000) afirma que es: “... aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser.” “...con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.”. Finalmente, la Intermón Oxfam (2005) la define como: “... comprender e interpretar la realidad, y transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades interculturales, medioambientales, solidarias e igualitarias”.

Por mi parte, y en base a los postulados mencionados, considero que la finalidad de la educación es promover desde todo ángulo de la persona su pleno e íntegro desarrollo, para que sea capaz de resolver problemas dentro de su contexto.

## 5. Fines de la educación, el sistema educativo y el sistema escolar

El sistema educativo comprende a la educación formal, la intencional, planificada y reglada; la educación informal, no intencionada y no planificada; y la educación no formal, intencionada y planificada pero no reglada. Y señala que el fin de la educación de estas educaciones es el pleno desarrollo de la personalidad humana.

El hecho de interpretar la educación como el pleno desarrollo de la personalidad humana obliga a los gobiernos a tomar medidas para que por medio de la acción de los distintos agentes educativos, formales, no formales e informales se promueva experiencias educativas de la forma más coherente posible que incidan en el pleno desarrollo de la personalidad.

## 6. La familia y la escuela: un diálogo de responsabilidades, muchas de ellas compartidas

La escuela no ha sido pensada para llevar a cabo la formación integral de la persona ni de capacitarla a fin de dar respuesta a los problemas cotidianos a lo largo de la vida. De este punto se encarga la sociedad y la familia. No obstante, es necesario replantearse si debe construirse una nueva estructura o utilizar la escuela actual para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, los distintos agentes que constituyen el sistema educativo y el sistema escolar existente son el instrumento que puede sistematizar las medidas para lograr todo ello con algunas garantías de éxito. La escuela puede ser aquel agente que se encargue del desarrollo íntegro de la persona.

Aunque se debe tener presente que el papel de las familias no se queda atrás, hasta ahora son las depositarias absolutas de la formación integral del alumno.

Si se plantean los ámbitos que corresponden a la escuela y a la familia, para la escuela queda la enseñanza de los conocimientos académicos preuniversitarios, los procedimientos asociados a disciplinas académicas y las actitudes vinculadas al estudio y a los comportamientos que permitan un desarrollo normal de la gestión del aula y para la familia queda el resto, los conocimientos y procedimientos necesarios para la vida corriente y las

actitudes para la ciudadanía. La escuela y la familia intervienen en el mismo objeto de estudio y con el mismo objetivo: lograr el desarrollo integral de la persona.

La responsabilidad en los aprendizajes de las distintas competencias que configuran el desarrollo integral de la persona dependerá de las capacidades reales del sistema escolar y de la familia de formar a las nuevas generaciones. Si el sistema escolar no asume la responsabilidad compartida con las familias del desarrollo de todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes no académicas, del mismo modo que la lectura o cálculo, ¿quién garantiza que las familias sean capaces de educar a sus hijos en valores sociales y de convivencia que la sociedad pretende?

## CONCLUSIONES

- La competencia supone una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes; sin embargo, todas estas características deben ser usadas de forma práctica y combinándolas con componentes sociales que hagan de la persona movilizarse conjuntamente para conseguir una acción eficaz.
- Se concluye que una competencia se desarrolla para toda la vida, no solo en las escuelas, sino en los hogares y así formar personas capaces de responder a demandas complejas y realizar tareas diversas de forma adecuada.
- Competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. La tradicional confrontación entre competencias y conocimientos se pone en entredicho de manera crítica. Así, los autores defienden la necesidad de contar con los conocimientos y el peligro de relegarlos al espacio del pasado, asociándolos a la enseñanza tradicional. Esta apuesta por los conocimientos, totalmente compartida por nosotros, hace que la competencia sea útil, necesaria y no sólo vista como una moda de la nueva pedagogía.

## NOTAS

- (1) Catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Publicó el artículo "Aprender a aprender" en el Diario Avui. Octubre 2004.

## REFERENCIAS

Diccionario de la Real Academia Española.  
<http://www.rae.es/rae.html>. Reg. 23 abril 2011.

Neus, Sanmartí (2008). *Evaluar competencias. Pero ¿cómo enseñarlas?* . <http://www.slideshare.net/B03TIC/cmo-enseñar-competencias-presentation> Reg. 23-4-11.

Sánchez Segura, María Elena (2009). *Cómo enseñar competencias en preescolar*. [http://www.educra.cl/documentacion/articulos/educacion\\_parvularia/12\\_ensenar\\_comperencias\\_pre\\_escolar.html](http://www.educra.cl/documentacion/articulos/educacion_parvularia/12_ensenar_comperencias_pre_escolar.html) Reg. 23-4-11.

Zabala, A. y Arnau, Laia (2007). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Grao.

Srta. María José de Cárdenas Mazzetti

Estudiante del VI ciclo académico del Programa Académico de Educación Primaria.

---

# PROBLEMAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN RURAL

---

*Srta. Lourdes Romero Jiménez*

## RESUMEN

La diversidad del Perú es un reto, más aún, desde un punto de vista educativo porque las diferencias afectan el aprendizaje. Por esto, los niños de zonas rurales resultan con menores posibilidades de una educación consistente, dadas las limitaciones propias de su entorno y las condiciones de vida. Toca realizar proyectos educativos con una auténtica incorporación de variables capaces de revertir esa situación.

## ABSTRACT

Cultural diversity of Peru is a challenge, even more since an educational point of view, because cultural differences affect learning. For such fact, children from rural areas have fewer possibilities to have access to an adequate education, considering the limitations of their environment and life conditions. It is time to develop educational project with an authentic incorporation of variables able to change this situation.

## PALABRAS CLAVE

Comprensión, lectura, escuela rural, diseño curricular, lengua.

## KEYWORDS

Comprehension, reading, rural school, curricular design, language.

En el 2010 se realizó la Prueba del Ministerio de Educación en todo el país, el cual evaluó la comprensión lectora en los alumnos del segundo grado de primaria. Según los resultados de la Evaluación Censal de Escolares del 2010, indica que más del 28% alcanzó un nivel esperado y hubo un aumento de 5,6% en comparación con la prueba del 2009, pero se resaltó que esta mejora es significativa solo en Lima, Callao, Arequipa, Ica y Lambayeque (Luis Zuta Dávila Izuta, 2011).

Es decir, las demás provincias no están dentro de la mejora. Los alumnos de las zonas rurales no presentan una significativa mejoría y las pruebas realizadas en años anteriores han dado como resultado cifras alarmantes en Comprensión Lectora.

¿Por qué los niños de segundo grado de primaria de las zonas rurales no obtuvieron un aumento significativo en el puntaje de la prueba de comprensión lectora del Ministerio de Educación del 2010?

Se plantean diferentes hipótesis para esta pregunta, una de ellas es la falta de descentralización del sistema educativo peruano, ya que este sistema no es igualitario para todos los alumnos de diferentes zonas, teniendo como consecuencia que en las zonas rurales no exista una educación con calidad.

La falta de capacitación y acompañamiento a los profesores de las zonas rurales, ya que algunos de ellos no son de la propia comunidad, vienen de zonas urbanas y no se encuentran debidamente preparados para poder adaptar el Diseño Curricular Nacional a la realidad de los alumnos o no desarrollan las capacidades es.ablecidas y no suelen utilizar estrategias y métodos adecuados para el proceso de

aprendizaje-enseñanza.

La desnutrición crónica que padecen los alumnos de zonas rurales. Como sabemos, la nutrición tiene una estrecha relación con el rendimiento académico de los alumnos, y esta población sufre de déficit de hierro y zinc, entonces ¿cómo esperamos que estos niños aprendan?, si cuando llegan a la escuela ya comienzan a sentir cansancio y no prestan la adecuada atención para poder realizar el proceso de la comprensión lectora.

La asistencia irregular de los alumnos a la escuela, es otra hipótesis planteada, ya que faltan en tiempo de cosecha, pues las familias tienen como actividad económica la agricultura y los niños tienen que trabajar para poder ayudar a sus familias económicamente. También, hay que tener en cuenta la asistencia irregular de los profesores de educación rural a la escuela.

### La falta de descentralización en el sistema educativo peruano

Siempre se ha juzgado la centralización de nuestro sistema educativo, por ello, se realizó diferentes reformas y se aprobaron leyes que buscan la descentralización de la educación.

Se comenzó a reestructurar todo el sistema, buscando la independencia de cada región o provincia con respecto a la educación y puedan adaptar el Diseño Curricular Nacional (DCN) de acuerdo a su propia realidad educativa. También se habló de la Municipalización de la Educación, pero primero se dio Planes Pilotos de Municipalización que no tuvieron mucha relevancia.

Según Iguñiz (2008, p. 42), para la descentralización se ha transferido funciones y deberes escritos en reformas y leyes, pero no se cumplen cabalmente o no se ponen en práctica, lo cual nos quiere decir que la descentralización del sistema educativo no se ha dado por completo.

Hay que recalcar la desigualdad de educación, ya que es un tema vinculado a la descentralización, como nos dice Muñoz (2008, p. 45), “no debemos olvidar que junto con la promoción de la descentralización por parte del Estado, hay en el un compromiso mayor: el aseguramiento de la equidad, con el que se podrá garantizar el achicamiento de las brechas de desigualdad”.

La desigualdad se refleja en la falta de una educación

de calidad en las escuelas rurales, pues no cuentan con la infraestructura, los servicios y entornos adecuados en salubridad que tienen que brindarse satisfactoriamente para que los alumnos puedan tener un buen aprendizaje, como lo señala el Proyecto Educativo Nacional, ya que “la mayoría de las escuelas rurales no cuentan con una buena infraestructura sino que requieren reparaciones, y no cuentan con los tres servicios básicos: electricidad, agua y desagüe” (Benavides y otros, 2010, p. 95), creando así un malestar o incomodidad en los alumnos y los maestros.

Las direcciones regionales sólo se encargan de establecer la descentralización de poderes o funciones y no de que todos reciban una educación por igual, ya que la prueba demuestra que hay una mejor calidad educativa en las escuelas urbanas que las rurales, ya que si hablaríamos de una igualdad, estas pruebas no tendrían cifras tan distanciadas en comparación con los de escuela urbana.

Lo que ocurre es que la gestión de la escuela rural tiene la perspectiva dirigida hacia afuera, primero quiere resolver las demandas formales del sistema de gestión local, regional y nacional o hacia el interés y las necesidades particulares de su personal; es decir, su atención no está hacia adentro, primero debe atender las necesidades de los niños y sus posibilidades de aprendizaje.

Por lo tanto, la descentralización no solo implica en delegar funciones, en crear programas o establecer leyes o reformas, sino que éstas sean concretizadas y puestas en práctica para que halle una verdadera descentralización educativa y, por ende, equidad en la educación.

### Capacitación y acompañamiento a los profesores

Una escuela rural cuenta con profesores que son de zonas urbanas y que por primera vez van a enseñar en la escuela rural y algunos profesores que pertenecen a la misma población, que regresan después de haber culminado su estudio profesional. Según Carmen Montero (2001) se ha detectado que ambos profesores no han recibido la adecuada formación profesional para poder trabajar en escuelas rurales, ya que no cuentan con la calidad y cantidad suficiente de información o con las metodologías necesarias para poder realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sabiendo que muchos de ellos atienden aulas multigrado o donde el director también es el profesor del aula, lo que implica que tiene que ejercer las cinco funciones que la ley le da,

las siete funciones como profesor y garantizar las catorce que se asigna a la institución; hay que resaltar que los profesores tratan de poner todo su empeño para que los alumnos sean atendidos, pero hay momentos donde algunos alumnos de un determinado grado se queda con espacios vacíos o no se logra terminar el tema de enseñanza, dejando información incompleta.

Según la investigación de Carmen Montero (2001), se ha observado que algunas veces, los profesores brindan información equivocada sobre diferentes temas, suelen cometer errores en dar alguna explicación o en resolver operaciones aritméticas simples, como también los constantes errores ortográficos o problemas con la redacción de párrafos u oraciones sencillas escritas en castellano.

A la par, también se observa que los profesores de las escuelas rurales no preparan su clase con anticipación y no programan los temas a tratar en un tiempo determinado, lo que implica que no se prepara los materiales que van a utilizar o van a ayudar a que se pueda dar un aprendizaje significado, necesario en el nivel primaria; entonces, tal vez no se están brindando o aplicando ejercicios para una buena comprensión lectora, especialmente en primer o segundo grado, donde es necesario que se cree un hábito de lectura en los niños.

Todo lo mencionado anteriormente, está causado por la falta de capacitación al profesor y la práctica de la política de acompañamiento a los profesores sobre estrategias y métodos viables para la enseñanza en las escuelas rurales o en las adaptaciones al DCN que se tienen que realizar, de acuerdo a la realidad de cada comunidad, las cuales no son realizadas por la falta de conocimiento o porque simplemente no creen que sean necesarios, ya que no hay un control constante hacia los profesores y algunos de ellos se quedan en lo rutinario o no ponen atención en las necesidades de los alumnos, haciendo que las clases sean aburridas pues son improvisadas y no cuentan con el material necesario. Por ello, se busca que se dé un asesoramiento metodológico, como a la vez, enriquecer, diversificar y actualizar el repertorio de recursos didácticos de los profesores (Consejo Nacional de Educación, 2008).

Hay que mencionar la falta de trabajo con el DCN por parte de los profesores, ya que algunas veces no se logra desarrollar las capacidades de las diferentes áreas establecidas, pues algunas de las capacidades, especialmente del área de Comunicación, se toman en cuenta en la prueba de comprensión lectora. Si los

niños no desarrollan las capacidades planteadas entonces va a ser difícil que pueda responder satisfactoriamente a los indicadores de logro que están establecidos en la prueba.

Los logros que se quieren obtener en el aprendizaje están postergados por las necesidades del docente, como: “asegurar su dominio de los conocimientos disciplinares y las habilidades básicas en diversas áreas, las que deben ser enseñadas a los estudiantes; desarrollar las competencias pedagógicas que le van a permitir conocer los saberes diferentes en un aula; estimular la reflexión crítica y la creatividad” (Consejo Nacional de Educación, 2008, p. 27), lo que va a ser necesario para que el alumno pueda rendir la prueba de comprensión lectora, ya que ésta también califica su actitud crítica y de reflexión en los diferentes tipos de textos presentados en la prueba.

### La desnutrición

La desnutrición en nuestra población escolar rural, secuelas a corto plazo, se dan en la etapa escolar, especialmente en primaria, esto trae que las consecuencias se acumulen y aumenten las probabilidades de que el niño no aprenda y se da una desventaja educativa, ya que tiene una deficiencia de proteínas, micronutrientes, como el hierro y el zinc.

Según Ernesto Pollit (2005) la desnutrición en los niños trae efectos directos, ya que implica alteraciones cerebrales, que a la vez, producen cambios cognitivos, lo cual también afecta la motivación del niño haciendo que no aproveche las aprendizajes impartidos, pero hay que tener en cuenta, que varios de estos niños presentan situaciones graves, pues tienen una desnutrición temprana y continúa desnutrido durante la etapa escolar.

Por ello, ésta puede ser una causa razonable para el bajo rendimiento académico de los niños de escuelas rurales, ya que no va a poder realizar satisfactoriamente el proceso de cognición. Por ejemplo, una niña tiene que caminar aproximadamente dos kilómetros para llegar a una escuela (la más cercana a su casa), llega cansada a la escuela, el poco alimento que consumió ya se agotó y perdió energía, ¿cómo esperamos que la niña responda si ya perdió energías y tal vez hasta tenga hambre?

Para poder desarrollar una buena comprensión lectora, necesitamos que los niños tengan la atención y concentración adecuada, pues para ello necesitan



Las inasistencias es un problema en el cual se puede encontrar una solución favorable, tal vez adecuando el horario escolar a la realidad de la comunidad, es decir, para poder evitar que haya inasistencias por parte de los alumnos, y que los profesores se comprometan con su profesión, que puedan entender un día perdido de clases es un día perdido de aprendizaje del alumno, y que algunas veces prefieren recuperar el tema de enseñanza que practicar la comprensión lectora o poner en práctica

el plan lector, establecido por el Ministerio de Educación.

Todo lo establecido anteriormente, trae como consecuencia que los alumnos de educación rural obtengan puntuaciones significativamente mínimas de mejoría, ya que el Estado tiene que poner más énfasis en la educación rural que se encontraba olvidada y recién se está trabajando para poder establecer una equidad educativa en todo el territorio peruano.

## REFERENCIAS

- Benavides, Martín; Mena, Magrith y Ponce, Carmen (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Consejo Nacional de Educación (2008). *Programa de acompañamiento pedagógico para mejorar aprendizajes en las instituciones educativas de áreas rurales*. Lima: Proyecto Aprende.
- Dávila Izuta, Luis Zuta (2011). *Más estudiantes mejoraron en comprensión lectora*. Diario Oficial El Peruano, N° 23317. Disponible en: <http://www.elperuano.com.pe/edicion/noticia.aspx?key=vFNXY0x1/Mk> Consultado el 27-5-11.
- Dávila, Réne (2009). *iDesnutrición i Problemas de aprendizaje y confusión al leer y escribir*. JOURNALMEX Periodistas de México. Disponible en: <http://journalmex.wordpress.com/2009/08/25/%C2%A1desnutricion%C2%A1-problemas-de-aprendizaje-y-confusion-al-leer-y-escribir/> Consultado el 3-6-11.
- Fundación Inka Kola e Instituto Apoyo (2005). *La educación rural en el Perú: problemas, propuestas, experiencias, esperanzas*. Lima: Cimagraf.
- Iguíñiz Echeverría, Manuel (2008). *Descentralización del sistema educativo*. Lima: Tarea.
- Montero, Carmen (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana.

Srta. Lourdes Romero Jiménez

Estudiante del IX ciclo del Programa Académico de Educación Especial, especialidad Retardo Mental.

---

# ESTRATEGIAS PARA UNA EVALUACIÓN EFICAZ, EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

---

*Srta. Deysi Karín Murrieta Vallejos*

## RESUMEN

La educación a distancia constituye una alternativa de formación, pero para lograr efectividad requiere de una serie de condiciones que posibiliten un desarrollo y aprendizaje significativo, sin olvidar que la planificación y el monitoreo son fundamentales para concretar los objetivos.

## ABSTRACT

Distance learning is an alternative way of education but it requires a series of conditions to get a significant development and learning, without forgetting that planning and monitoring are important to fulfill the goals.

## PALABRASCLAVE

Educación a distancia, evaluación, calidad, estudio, TICs.

## KEYWORDS

Distance learning, evaluation, quality, study, ICT.

En el mundo globalizado en el que vivimos, se han presentado muchos avances tecnológicos que nos han brindado muchas facilidades en el comercio, en lo político, en lo social y en lo cultural, entre ellos, la educación, que ahora podemos llevarla a cabo sin la presencia física de los agentes alumno-profesor en un mismo lugar sino que a larga distancia, es su principal característica, la vía que hace posible esto es la Internet, podemos ser alumnos de universidades, tan prestigiosas como Harvard, con tan solo un clic, las tareas, evaluaciones y respuestas a cuestionarios se realizan y se envían mediante este medio. Sin embargo, me quiero referir a los resultados de estas evaluaciones, ¿son confiables? Cómo sabemos que estos trabajos y respuestas a las evaluaciones son realizados por los propios alumnos, si muchos de ellos debido a su tiempo limitado y por la dificultad que tiene la distancia de no poder hacer la aclaración de algunas dudas que surgen en cuanto a algunos ítems y por no haber un contacto directo “cara a cara”, entre tutor y alumno, ¿son realizadas adecuadamente? Por ello, me atrevo a decir que los resultados de estas evaluaciones que dan los alumnos no son confiables, debido a que las estrategias en Educación a Distancia en nuestro país todavía están en desarrollo. Lamentablemente, no asegura que los conocimientos hayan trascendido para dar paso a una Metacognición, entonces la ¿Educación a Distancia, estará generando profesionales de calidad? ¿Son competentes o solo son personas preocupadas en llenar de papeles su currículo, por no saber desarrollar a conciencia las evaluaciones vía Internet, generando así profesionales mediocres? ¿Existen estrategias para cambiar esta realidad?, sobre todo, en los países subdesarrollados como el nuestro. Presentaré algunas propuestas hechas por diversos expertos para cambiar esta realidad que solo se puede lograr con responsabilidad y conciencia de lo que se va a aprender.

## Educación a distancia y los cambios en su forma de evaluación

Para empezar, quiero recurrir a la definición de Educación a Distancia “Consiste en una forma de enseñanza-aprendizaje, sin la presencia del educador y del educando en un mismo espacio físico” (Egg, 1996, p. 63). Si esta definición la unimos con lo que en la actualidad se observa, sería una educación que se desarrolla utilizando una comunicación indirecta donde el alumno y el docente están comunicados mediante el canal tecnológico que proporciona en la actualidad el medio de redes virtuales. Así lo afirma Rodríguez (2010, p. 28), “Es el aprendizaje producido a través de un medio tecnológico-digital, aunado al suministro de programas educacionales y sistemas de aprendizaje a través de medios electrónicos”. Pero ¿siempre ha sido así o han surgido cambios a lo largo de los años? Martel (2004, p. 18), nos comenta sobre este aspecto, que ha ido evolucionando gracias a la tecnología y no solo en su definición sino también en el aspecto evaluativo, para poder llegar al auge que hoy en día tiene, habla sobre tres generaciones: “la primera tecnología de la comunicación a distancia mediante el sistema postal y los timbres. Especialmente en Inglaterra y los Estados Unidos, era conocido como la *enseñanza por correspondencia*. Su metodología era una réplica de la enseñanza magisterial teniendo como modelo cognoscitivo el Instructivismo”. Con respecto al último término, se refiere a una educación donde el alumno es un agente pasivo y que las evaluaciones estaban relacionadas con la información que se daba mediante preguntas cortas de manera irregulares, y solo se basaban en dar conocimientos y no verificaban si el alumno había aprendido; es decir, la verificación de los resultados en cuanto a la evaluación sumativa era escasa. Más adelante trataré sobre la importancia de este tipo de evaluación.

La segunda generación (1950-1980), estuvo marcada, principalmente, por la inclusión de sistemas que combinaban diversos medios: escrito, radio, televisión, cassetes ya sean de audio o de video, teléfono, etc. Después de la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza a distancia se transformó profundamente y cada vez más empezó a responder a los intereses y a las necesidades de una población demandante de educación permanente, en estos años se abrieron muchas instituciones de educación a distancia.

Todo esto surgió para responder a aquellas personas que querían estudiar pero por falta de tiempo no lo podían hacer de manera regular, pero qué pasaba con

el aspecto evaluativo, estaban tan concentrados en la expansión de la educación a distancia que poco o nada se daba importancia a este aspecto, solo se dedicaban a crear nuevos establecimientos, mas ver los resultados de los aprendizajes en los alumnos no era de todo importantes, así lo afirma Martel (p. 11), diciendo “el modelo cognitivo vigente era principalmente conductista, acumulativo e instructorista. En los manuales y en la notas de los cursos se incluyen ejercicios, particularmente de tipo preguntas/respuestas”, con esto podemos inferir que las evaluaciones eran dadas de acuerdo a las respuestas escritas que enviaban los alumnos.

La tercera generación, siglo XXI, es la que incluye las tecnologías interactivas multidireccionales que abren paso a una comunicación más directa entre el estudiante y el maestro, esto se da con un mejor desarrollo en países desarrollados, pero cuáles han sido las estrategias que los países subdesarrollados han tomado para que esta educación sea considerada como exitosa en la actualidad. En los países latinoamericanos, algunas universidades aprovechándose de este tema que está en boga con fines de expansión crearon diversos programas de educación a distancia, dejando de lado la calidad educativa, y por ende, a los resultados de la evaluación entendida como un proceso para recoger información de una realidad educativa, esto también lo afirma Rodríguez (p. 30). En este contexto, la evaluación constituye un aspecto central para analizar y corroborar la viabilidad del modelo educativo; sin embargo, dada la relativa novedad en los países latinoamericanos, las evaluaciones sobre su elaboración y efectividad son aún escasas, de ahí que la pregunta acerca de si la enseñanza en línea o a distancia es tan efectiva como la presencial continúa siendo un objeto de debate.

Por ello, muchas personas valoran más el estudio presencial que un estudio dado a distancia, ya que el grado de confiabilidad en cuanto a la educación de calidad, está deteriorado por la falta de estrategias que un programa de educación a distancia debería de tener, para que las personas puedan tener confianza en la educación que imparten.

### Estrategias para una evaluación eficaz

¿Cuáles serían las principales estrategias que un programa de Educación a Distancia debería de tener en cuenta para que su calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejore? Según Cookson (2002, p. 4), se debe tener en cuenta cinco criterios, los cuales están enmarcados en el esfuerzo, la

actuación, la capacidad, la eficiencia y el proceso.

El primero se refiere a las actividades que llevan a cabo las instituciones, donde los indicadores de este esfuerzo serían la cantidad de títulos, diplomas, certificados, los cursos diseñados, exámenes, así como las credenciales otorgadas. Está relacionado con el aspecto burocrático, papeles que confirmen que has logrado cumplir satisfactoriamente con todo lo previsto, pero esto no es un aspecto que se realiza de manera aislada, tiene que ir de la mano con el segundo punto que es el actuación o desempeño, el cual se refiere a los efectos de las actividades de la institución sobre los funcionarios. Para aplicar esto es necesario que se trate primero un diagnóstico y de acuerdo a ello se tome las medidas preventivas. El tercero está referido a la capacidad, se partiría de la siguiente pregunta ¿El programa que realicé satisface las necesidades educativas y sociales? El cuarto trata sobre el costo de educación, a esto se le llama eficiencia, pero a mi parecer se debe de llamar el de la demanda ya que se promocionará aspectos profesionales según lo que pide el mercado; y el último, se refiere al proceso, es decir, la evaluación continua de la puesta en marcha de esta educación.

Rodríguez (p. 33), propone las siguientes pautas para evaluar la educación a distancia: plantea que la viabilidad de los objetos generales deben ser impartidos de acuerdo a modelos que puedan llevarse a cabo, teniendo en cuenta la realidad del contexto, donde la participación de un equipo transdisciplinario trabajará según su área, pero después compartirá ideas con respecto a la información que deberán detallar y evaluar para la mejora de la calidad educativa, esto debe ir a la par con las responsabilidades que cada uno debe asumir, autoevaluando su eficacia y efectividad, el diseño de los recursos y las actividades de aprendizaje deberán darse según las necesidades de los estudiantes, donde el tutor asumirá la guía de grupos pequeños con el fin de personalizar el trato con los estudiantes. El modelo debe tomar en cuenta el tiempo que dispone el estudiante para el aprendizaje electrónico, con esto se facilitará al alumno para tomar el tiempo adecuado y resolver sus tareas, prácticas y evaluaciones, conjuntamente con la guía de su tutor. También nos habla que se debe apoyar el aprendizaje independiente, donde los conocimientos teóricos que recibe mediante este canal sean llevados a la práctica. Pero, esto no podría llevarse a cabo sin una supervisión del tutor (interacción constante) y agenciarse de videos para poder evaluar las acciones que realiza según lo aprendido.

Uso activo, funcional y efectivo de las TIC (Tecnología de la información y la comunicación), claro está que en nuestro país el desconocimiento que hay sobre ello no permite el uso correcto de esta importante herramienta tecnológica, esto también lo afirma Monge (2007, p. 31), diciendo que “tanto los países industrializados como en los países en proceso de industrialización, existen diversos informes que indican que el uso adecuado de las TIC aún es insatisfactorio desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Todo esto puede quedar plasmada en esta hoja, pero si no tenemos un compromiso y, sobre todo, responsabilidad para llevarlo a cabo utilizando, por qué no, la creatividad, de nada servirá, así como también la retroalimentación (feedback) que debe ser un ingrediente fundamental para comprobar el aprendizaje de los alumnos.

Si tomamos en cuenta las dos posiciones en cuanto a estrategias y pautas que se deben considerar necesarias para llegar a evaluar un modelo educativo, se resumiría de la siguiente forma.

Evaluación de inicio, proceso y de final, donde el primero no se puede realizar sin antes no se ha tomado un diagnóstico; el segundo, debe estar enfocado de acuerdo a la realidad y necesidad de cada estudiante; y el tercero, que vendría a ser el final, está enfocado con el resultado de lo que se ha propuesto llegar, ya sea reforzando o concluyendo con diversas pautas que nos referirán con claridad si hemos llegado o no a la meta o si se necesita tomar en cuenta otros aspectos para que los resultados sean los esperados.

En mi opinión, para que estas estrategias funcionen en nuestro país, primero se debería concientizar a las personas antes de tomar un curso para ver si realmente se sienten motivados para aprender y si están dispuestos a cumplir concientemente con todos los trabajos y evaluaciones que se le impartan; también, debe de haber un monitoreo por parte de un profesor tutor cada cierto tiempo, y las evaluaciones deben caracterizarse por ser innovadoras, completas, que no solo el alumno se dedique a responder a cuestionarios sino que esta evaluación se realice de manera didáctica y dinámica, que estén inmiscuidos diversos rubros tanto cognitivos, afectivos, prácticos para que no solo se quede en la teoría.

Por ello, quiero enfatizar en la evaluación formativa y la sumativa, dos tipos de evaluaciones que se deberían aplicar en este tipo de educación, ya que

según Scriven es una de las funciones que ayudará a conseguir las metas u objetivos propuestos, esto se dará de acuerdo a una evaluación en proceso que se ejecutará de manera continua.

La Educación a Distancia, más que llenar y llenar de conceptos teóricos a los estudiantes, debe estar enfocado también en las capacidades de reflexión y análisis de casos concretos donde se vea la reacción de las personas en los momentos, es decir debe de haber una observación permanente del tutor para que pueda haber un mayor compromiso que no sea por obligación, porque el estudiante ya ha sido concientizado por los aspectos antes mencionados.

Función sumativa, evaluación como producto, donde el análisis que haré de todos los productos recogidos se realizarán a través de un seguimiento a los alumnos que han rendido un examen. No podemos estar contentos con que haya desarrollado un examen si luego no lleva a la práctica todo lo que ha aprendido, de esa forma se determinará su valía.

Si estas dos funciones con respecto a la evaluación van de la mano con las demás propuestas, se tendrá una evaluación eficaz tanto de la educación a distancia como los resultados que esta imparte a las personas que ahora desde su casa pueden estudiar, pero implica mucho esfuerzo de ambos, tanto de alumnos como de tutores y personas que están dirigiendo esta modalidad, y que, lamentablemente

por desconociendo y mal uso de las tecnologías, no se está obteniendo los resultados que se esperan, ya que en su mayoría deciden estudiar de manera presencial en las universidades.

La concientización, motivación y monitoreo permanente, evaluaciones claras, creativas y completas que cuenten con entrevistas virtuales (web Cam) o como bien lo llama Perraton (2010, p. 5), estudios de audiencia “En algunos casos estos estudios también examinan el desempeño de los estudiantes en relación a las variables asociadas con los métodos de estudio”; es decir, agenciarse de todo aquello que facilite al tutor tomar diversos aspectos que le permitirán evaluar de manera integral al alumno, donde no solo esté enfocado a aspectos como lo pragmático, resolutivo de casos que le permitan reflexionar y así trabajar aspectos meta cognitivos. Solo así, este tipo de educación alcanzará la confiabilidad tanto de los alumnos que opten por este tipo de educación como de aquellos que están a puertas de un pre ingreso en este tipo de educación. No se puede negar que es una buena alternativa, pero nuestro país necesita realizar ciertos reajustes en cuanto a la calidad de enseñanza que imparte, sobre todo, su calidad como excelencia, prestigio ante la sociedad a nivel académico, observado en sus egresados y el resultado de un proceso que con esfuerzo de todos los agentes ejecutores, participantes y comunidad en general, lo harán posible.

## REFERENCIAS

- Cookson, Peter S. (2002). Acceso y equidad en la educación a distancia: Investigación, desarrollo y criterios de calidad. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 4, Nº 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cookson.html> Consultado el 19/04/11.
- Egg, Ander (1996). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Magisterial.
- Martel, Angèline (2004). La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6, Nº 1. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol6no1/contenido-martel.html>, Consultado el 08/04/11.
- Monge, Julian (2007). Ventajas y desventajas de usar laboratorios virtuales en educación a distancia: la opinión del estudiantado en un proyecto de seis años de duración. *Revista de Educación* 31(1), 91-108. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=2c1f9032-5ae0-43c9-a369-6568ec75032e%40sessionmgr14&vid=1&hid=18> Consultado el 01/06/11.
- Perraton, Hilary (2000). Repensar el programa de investigación. *The international review of research in open and distance learning*. Vol. 1, Nº 1. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5/338> Consultado el 07/06/11.
- Rodríguez, Patricia (2010). Pautas para evaluar el modelo educativo de la licenciatura en bibliotecología y estudios de la información en la modalidad a distancia y su relación con el aprendizaje electrónico. *Revista de innovación educativa*. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=304de5ef-5387-444a-ac2c-effa33472967%40sessionmgr4&vid=1&hid=18&bdata=Jmxxhbm9ZXMmc2l0ZT1lG9zdC1saXZl> Consultado el 07/06/11.

Srta. Deysi Karín Murrieta Vallejos

Estudiante del IX ciclo del Programa Académico de Educación Especial, especialidad Retardo Mental, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

---

# COLABORADORES

---

## **Dr. Otoniel Alvarado Oyarce**

Profesor y Licenciado en Administración y Magíster en Administración de la Educación. Ha sido funcionario del Ministerio de Educación en cargos técnicos y directivos. Es profesor de diversas Escuelas de Posgrado. Ha escrito un buen número de libros de su especialidad. Ha sido premiado con las Palmas Magisteriales en los Grados de Maestro y Amauta, respectivamente.

## **Dr. Eduardo Palomino Thompson**

Coordinador de la Maestría de Educación de UNIFÉ (2006 al 2011). Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Exprofesor del Posgrado en universidades y exdirector de colegios. Expresidente del Consorcio de Centros Educativos Católicos. Última publicación: "Política Educativa Escolar en el Perú" (2006), Lima.

## **Guadalupe Méndez Zamalloa, Ph. D.**

Educadora, magíster y doctora en Educación por Florida State University, cuenta con un diplomado en Administración Educativa. Ha sido directora de la Escuela de Empresarios del Instituto Peruano de Administración de Empresa (IPAE) y docente en las Universidades de Lima, UNIFÉ y Cayetano Heredia. Además, es Miembro del Consejo Nacional de Educación.

## **Dr. Jorge Silva Merino**

Doctor en Educación y Abogado. Fue Director General de Educación Superior. En la UNIFÉ ha sido Director de la Oficina de Evaluación, Jefe del Departamento de Educación, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Vicerrector Administrativo; actualmente, continúa como docente en la Escuela de Posgrado. Es autor de artículos sobre educación.

## **Dra. Nelly Aliaga Murray**

Doctora en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Educación y en Lengua y Literatura por la UNMSM. Post grado en Madrid y Tokio. Título de Segunda Especialidad en Administración de la Educación por la Universidad de Lima. Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad Lengua y Literatura. Consultora del Ministerio de Educación. Catedrática de Maestrías en: UNMSM, Universidad Ricardo Palma y UNIFÉ. Profesora Principal y Jefe del Departamento de Idiomas y Ciencias de la Comunicación de UNIFÉ.

## **Carmen Rosa Bermeo Ramírez, MBA**

Licenciada en Educación y Licenciada en Administración, Magíster en Administración, especialista en Evaluación de la Calidad de la Educación ANR, UDUAL y CONEAU. Ex Directora de la Escuela de Directores de IPAE, ex docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad del Pacífico, ex asesora del Planceged, MED-BIRF, ex Directora Regional de Educación y ex Gerente Regional de Desarrollo Social de la Región Lima Provincias.

## **Abog. Liliana Seminario Méndez**

Abogada egresada de la Facultad de Derecho de la UNIFÉ, con estudios de Maestría en Derecho Civil con mención en Derecho de Familia. Es Directora del Programa Académico de Derecho de la UNIFÉ y socia del Estudio Beltrán & Seminario Abogados Asociados.

## **Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco**

Estudió Educación Inicial en la UNIFÉ, es especialista en terapia del lenguaje, egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Lima, es Magíster en Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello de Chile. Ha trabajado en educación clínica hospitalaria en el Hospital e Instituto de Enfermedades Neoplásicas. Es docente de la UNIFÉ.

## **Agustín Campos Arenas, Ph. D.**

Doctor en Educación en la PUCP y Ph. D. en Sistemas Instruccionales por Florida State University. Ha sido Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vicerrector Académico y Director de la Oficina de Evaluación de la UNIFÉ. Actualmente, es Director de la Escuela de Posgrado de la UNIFÉ. Es autor de libros, conferencista y consultor internacional sobre temas de educación.

## **Mg. Alessandro Caviglia Marconi**

Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor del Departamento de Filosofía y Teología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, profesor de la Carrera de Filosofía de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma y profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

**RVP. Ricardo Morales Basadre**

Licenciado en filosofía con maestría en educación. Ha dirigido el Colegio La Inmaculada, Foro Educativo y el Consejo Nacional de Educación. Ha sido Presidente del Consejo Superior de Educación. Presidió la Comisión de Consulta Puertas Abiertas que dio origen al Consejo Nacional de Educación. Es Presidente del Fondo Nacional de la Educación Peruana (FONDEP). Ha recibido las Palmas Magisteriales en el Grado de Amauta, es Profesor Honorario por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

**Mg. María Peralta Lino**

Magíster en Tecnología Educativa y con estudios concluidos de Doctorado en Educación. Es Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y ha sido Directora del Programa de Educación Inicial de la UNIFÉ, profesora en la Escuela de Post Grado de la Universidad de San Ignacio de Loyola, de la UPCH y de la Universidad del Pacífico; además, es capacitadora de profesores de Educación Superior en las ciudades de Lima, Trujillo, Huacho, Piura, Chimbote, Cerro de Pasco y Puno.

**Dra. Olga González Sarmiento**

Doctora en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Actualmente se encuentra desempeñando como docente e investigadora en la UNIFÉ.

**Lic. Ledda Schwarz Aguayo**

Docente especialista en Educación Especial, área: discapacidad mental. Cuenta con una vasta experiencia y ha desempeñado diversas responsabilidades jerárquicas, además es docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón

**Lic. Patricia Milagros Ramírez Talledo**

Licenciada en Educación Especial en la especialidad de Retardo Mental en la UNIFÉ, Segunda Especialidad: Audición y Lenguaje de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Actualmente es Directora del Centro Integrado "MARICARMEN" de la UNIFÉ.

**Lic. Iván Maurial Chávez**

Licenciado en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres. Autor de *La Inversión de los valores. Relativismo axiológico del significado de la mujer en publicidad a través del tiempo*: Lima, 2001, y de la obra reflexivo-humorística: *Dementis, un dibujo que se dio cuenta*: Lima, 2011. Director y miembro fundador del Instituto Viktor Frankl de Psicología y Ciencias de la Conducta (IVF). Docente de *Estructura de la Personalidad y Evaluación de la Estructura de la Personalidad* en la Facultad de Psicología y Humanidades de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

**Sr. Javier Garvich Rebatta**

Sociólogo por la PUCP. Ha sido docente en la Escuela Superior de Periodismo Bauzate y Mesa. Fundador y director de *Quipu* en España. Ha colaborado con diversos periódicos y fue codirector del Programa Cultural de Radio Cielo *Dos palabras al viento*. Es editor de la Revista Peruana de Literatura y tiene a su cargo el blog El lápiz y el martillo (<http://lapizymartillo.blogspot.com>).

**Dr. Ing<sup>o</sup> Milbert Ureña Peralta**

Ingeniero Pesquero por la Universidad Nacional del Callao (Perú) y Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Magíster Scientiae en Tecnología de Alimentos por la UNALM, Doctor Ingeniero Agrónomo por la Universidad Politécnica de Valencia (España). Ha ejercido la docencia en diversas universidades, es investigador y cuenta con varias publicaciones especializadas.

**Mg. Amalia Carrillo de Sánchez Málaga**

Magíster en Educación con estudios en doctorado. Ha sido consultora para la FAO en Programas de Educación al Consumidor sobre Productos Hidrobiológicos, Directora General de la Oficina de Educación al Consumidor del Ministerio de Pesquería y Coordinadora de Orientación y Bienestar al Educando en el colegio André Malraux.

**Mg. Araceli Cámero Room**

Magíster en Educación UNIFÉ. Licenciada en Traducción por la Universidad Ricardo Palma.

**Mg. Vicky Guevara Granados**

Magíster en Educación en la especialidad de Tecnología Educativa, Licenciada en Educación Inicial. Aportó datos en el libro *Mapas conceptuales*. Ha sido docente en el Colegio Champagnat.

**Srta. María José de Cárdenas Mazzetti**

Estudiante del VI ciclo académico del Programa Académico de Educación Primaria.

**Srta. Lourdes Romero Jiménez**

Estudiante del IX ciclo del Programa Académico de Educación Especial, especialidad Retardo Mental.

**Srta. Deysi Karín Murrieta Vallejos**

Estudiante del IX ciclo del Programa Académico de Educación Especial, especialidad Retardo Mental, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.



# Revista Educación

## Pautas generales para la presentación de artículos

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

1. Título de 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 en hojas A4.
2. Las notas del texto van numeradas consecutivamente con superíndice a pie de la página (se usa el sistema automático de inserción de notas).
3. Para destacar alguna palabra o frase en el texto debe ponerse en cursiva.
4. Las referencias bibliográficas dentro del texto irán entre paréntesis con el apellido del autor seguido del año de la publicación y, la(s) página(s) correspondiente(s). Ejemplo: (Campos 1999: 35). En caso de varios autores, así: (Campos et. al. 2000).
5. Al mencionar una obra, se coloca el apellido del autor y el año de la publicación entre paréntesis. Ejemplo: (Rivera 2008).
6. Si se menciona a un autor, se consigna su apellido y el año de publicación de su obra entre paréntesis. Ejemplo: Ventura (2008).
7. La extensión del artículo es mínimo de 5 páginas y máximo de 20.

### III. Contenido temático del artículo:

1. El artículo debe ser original, inédito y redactado en castellano.
2. El desarrollo del artículo se ciñe a la temática establecida en cada convocatoria anual para la presentación de artículos en la revista *Educación*.
3. El desarrollo de la temática del artículo es científico, resultado de una investigación o de tipo técnico, resultado de la aplicación práctica del conocimiento científico o de opinión con comentario sobre temas de interés actual.

### IV. Referencias bibliográficas:

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

#### 2.1 Libros:

1. Apellidos y nombre del autor y fecha de edición.
2. Título del libro en cursiva y lugar de edición.  
Vega Fuente, Amado (1983). *Los educadores ante las drogas*. Madrid: Santillana.

#### 2.2 Artículo (sea de revista, diario, boletín u otros):

1. Apellidos y nombre, fecha.
2. Título del artículo.
3. Nombre de revista (cursiva).
4. Volumen (cifra), (cursiva), si en vez de haber volumen hay número se pone entre paréntesis y no hace falta cursiva.
5. Se pone la 1ª página y la última.

Cerrón-Palomino, Rodolfo (1982). El problema de la relación quechua-arú: 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 de trabajo.
3. Dirección electrónica.
4. Fecha de registro.

Jiménez Mayor, Juan F. (2006). Las tunas: Análisis de un fenómeno contemporáneo en el Perú. [http://www.usmp.edu.pe/tuna/inf\\_tuna/inf\\_cron/cronica.htm](http://www.usmp.edu.pe/tuna/inf_tuna/inf_cron/cronica.htm)/ Reg. 3 setiembre 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  
EDUCACION  
de la  
Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Se terminó de imprimir en la  
ciudad de Lima el año 2011