

CUATRO HIPÓTESIS SOBRE LA CRISIS EDUCATIVA EN EL PERÚ

Dr. Otoniel Alvarado Oyarce
Docente de la Escuela de Postgrado de la Unifé

La crisis educativa en nuestro país se ha convertido en un tema y, a la vez, en un problema que tiene múltiples y diversas vertientes de estudio y, por ende, de explicación, posiblemente todas ellas válidas. Tal problemática puede ser dimensionada de acuerdo a su naturaleza y complejidad como estructural, por su alcance espacio-temporal como nacional e histórica, porque afecta a toda la sociedad peruana y de manera sincrónica, epistémicamente también se constituye en un problema semiótico en razón a que resulta casi imposible arribar a una concepción más o menos consensuada del término calidad, dada su reconocida multivocidad.

Es evidente que cada una de estas y otras dimensiones del problema pueden seguir siendo estudiadas o analizadas de acuerdo al interés y dominio de los estudiosos y, sobre todo, de los responsables de su atención o solución, de allí que, en lo que a título personal nos preocupa, podamos centrar el análisis —bastante somero— de esta problemática planteando *cuatro posibles hipótesis*, que a nuestro juicio han sido soslayadas o tratadas muy tangencialmente en otros análisis. Reiteramos que el problema es complejo y vasto, incluso demasiado polémico, porque de por medio están los enfoques ideológicos utilizados para el análisis. Nuestras hipótesis son:

- 1° *La liberalización del sistema educativo.*
- 2° *La ideologización del gremio magisterial.*

3° *La ausencia de formación en gestión.*

4° *La carencia de mecanismos de control de la calidad educativa en el proceso.*

Sobre los cuales reflexionamos un poco más en extenso y proponemos algunos lineamientos de solución en sendos siguientes artículos, complementarios al presente.

Liberalización del sistema educativo

De todo lo que hemos leído, analizado o escuchado hasta el momento, podemos inferir que no existe consenso acerca del momento, fenómeno o episodio en que la educación comienza a entrar en crisis y es que las opiniones son tan sui generis o divergentes que no permiten llegar a una conclusión. Por el contrario, con mucha frecuencia se escucha que antes (pero no se dice hasta cuando) la educación era mejor que la actual; sin embargo, tal aforismo se refuta con la reforma de la década de los setenta (D. L. 19326), la cual se implantó precisamente en respuesta a la situación crítica del sistema educativo de entonces.

Algunos analistas circunscriben la problemática educativa a la calidad de las leyes, enfoque que también puede ser refutado puesto que la ley de reforma fue derogada y modificada en la década de los ochenta (Ley 23384), la misma que en la década del 2000 vuelve a modificarse (Ley 24088) y, muy a nuestro pesar, la educa-

ción no mejora.

En la década de los noventa bajo el énfasis pragmatista debido al régimen liberal adoptado por el gobierno de entonces, se postuló y puso en práctica, por recomendación de organismos internacionales, después de algunos intentos transitorios, la modificación del sistema de gestión educativa, asumiendo que la gestión estatal era ineficiente y, por tanto, causante de la baja calidad. En nuestro modesto entender la crisis se agudiza aún más a partir del reconocimiento oficial (D. L. 882) del servicio educativo como una “mercancía” más, sujeto a las azarosas y libérrimas leyes del mercado y con lo cual se oficializa y se autoriza el negocio educativo a ultranza, lo que es más, sin lugar a control estatal alguno, que dada la naturaleza de ser considerado como un servicio público debe ser un imperativo del estado, generando así una situación dicotómica muy diferenciada entre educación pública y educación privada, de tal manera que hoy en día el estado abdica de su obligación de cautelar la educación estatal a favor indirecto de las entidades privadas; es decir, a menor calidad de la educación pública mayor cantidad de instituciones de educación privada y en la mayoría de los casos de dudosa calidad. Afirmamos que es a partir de esta política —aun vigente— que se acentúa la crisis de la educación, por los siguientes hechos evidentes, entre otros:

- a) *El crecimiento incesante de entidades educativas priva-*

das, sobre todo las del nivel superior (tema de por sí trascendente y complejo que rebasa los alcances del presente comentario), que no nos exime de expresar nuestra preocupación profesional por el desempeño deficitario y anárquico de las universidades de reciente creación. Bastaría sólo con indicar que resulta irracional que para un país de 28 millones de habitantes haya 85 universidades, en tanto que para Francia con 60 millones tiene apenas 60 universidades y de mejor calidad.

- b) *El descuido en la formación docente, tanto en lo cuantitativo y más aún en lo cualitativo.* ¿No sería acaso conveniente cerrar un buen número de Institutos Pedagógicos, e incluso recesar por un par de años algunas Facultades de Educación para evitar seguir frustrando las justas aspiraciones de los futuros maestros? No es del caso citar cifras para demostrar lo perentorio de esta medida, pues los casi 400 institutos, las más de 40 facultades y los 120 mil profesores desocupados así lo justifican.

Bajo este sistema, las instituciones educativas de carácter privado han sido intencional y literalmente convertidas en propiedad privada, por tanto sujeto a los intereses mercantilistas de sus propietarios (antes promotores). Al amparo de esta consideración no es raro observar cómo se compran las licencias de funcionamiento, se traspasan instituciones, se negocian franquicias, se pseudo acreditan instituciones sin mayores méritos justifica-

torios, etc. Como si eso no fuera suficiente, se siguen formando en especialidades tradicionales innecesarias, se desarrollan planes curriculares demasiado débiles, de tal manera que hoy en día ya no se hable de educación básica sino de educación mínima, más aún, si ya no hay el rigor necesario tanto en los procesos de admisión como en los de graduación.

Si bien es importante destacar la participación creciente del sector privado en el desarrollo educativo, ésta no puede quedar al libre albedrío del voluntarismo económico y menos aún divorciada del modelo de sociedad democrática, igualitaria, solidaria, justa, inclusiva, etc., porque a este paso el sistema social se irá desequilibrando cada vez más, pudiendo incluso llegar a la fractura del orden social.

Sobre este acápite y con el fin de darle validez y utilidad a la política dispuesta a partir del dispositivo legal mencionado, cabría preguntarnos:

- ¿En cuánto se incrementó el PBI con la inversión privada en educación?
- ¿Cuál es la tasa de incremento de la mano de obra en este rubro?
- ¿Cuánto es el beneficio tributario que realmente percibe el Estado?
- ¿Qué innovaciones significativas han introducido estas nuevas entidades?
- ¿En qué medida estas nuevas instituciones educativas estarán realmente coadyuvando al desarrollo nacional?

Todas estas interrogantes se constituyen, a nuestro modesto en-

tender, en posibles líneas de investigación que los expertos en el tema podrían realizar para demostrar la eficacia de la política neoliberal, en el campo educativo.

Ideologización del gremio magisterial

Estamos convencidos que nadie discute la importancia de un sindicato de maestros, por el contrario, somos de la convicción que es necesario y positivo, siempre que exista una conducción coherente. Tampoco resulta inaceptable o inconveniente que todo maestro tenga una convicción y una posición ideológica o política definida, lo que sí resulta preocupante es que el color político de las personas que conducen el gremio se anteponga al servicio docente que se ofrece a los niños del país, en representación o por encargo del Estado. El sindicato de maestros de nuestro país, precisamente, se caracteriza por la excesiva ideologización política de dirigentes y agremiados, que es hegemonizada por el grupo político "Patria Roja", aunque no necesariamente por convicción y menos por afiliación de todos los agremiados, sino fundamentalmente por la —seguramente— obligada filiación de sus directivos, quienes, como es muy notorio, rotan en los cargos indefinidamente con el fin de mantener el dominio del gremio.

De otro lado, es evidente que, casi siempre, el ejercicio de un cargo sindical conlleva una serie de prebendas y que el gremio magisterial tampoco es la excepción, razón por la cual se observa la presencia de dirigentes ya longevos, que muy bien podrían disipar sus energías y experien-

cias en otro tipo de actividades, como las de asesoría, dejando paso al surgimiento de nuevos y jóvenes líderes, que tanta falta hacen en nuestro país.

Pero aún pasando por alto estas irrefutables aseveraciones, lo que más preocupa de esta evidente ideologización de la cúpula sindical es la actitud contestataria, manifestada en el constante –casi mecánico– rechazo a los cambios educativos que los respectivos gobiernos quieren implementar, pues aun antes de someterlos a un análisis serio y meditado esgrimen cualquier pretexto, como presunto argumento, para oponerse a la medida en ciernes.

Esta es y ha sido una práctica sindical de todas las dirigencias, prácticamente desde los inicios del funcionamiento del gremio, tal como se puede inferir a partir de las experiencias siguientes:

La reforma educativa de los setenta tuvo su fracaso –reconocido por propios y extraños– entre otros factores, por la falta de participación de los maestros en su aplicación, llegándose incluso al extremo de no reconocer su validez, pese a ser oportuna, coherente y legal. Los acuerdos sindicales de base y las consignas dirigenciales, a la par del poco entusiasmo del magisterio, tuvieron un rol preponderante para resistir su aplicación en desmedro de su eficacia.

En la década de los ochenta, en un contexto democrático de gobierno, se pretendió cautelar la buena marcha de los centros educativos, sobre todo en las zonas rurales, donde el índice de inasistencias es demasiado elevado, mediante la participación de las

autoridades distritales o municipales, medida que ni siquiera llegó a normarse debido al evidente y antelado rechazo del gremio.

En la década de los noventa, si bien hubo cierta y obligada participación de los maestros en los programas de capacitación docente, financiados con costosos créditos de los organismos internacionales, en la práctica dicha capacitación no ha tenido ninguna utilidad, ningún valor, pues por versión de los mismos maestros, ni el constructivismo ni los proyectos institucionales se aplican, pese a la utilidad y validez de dichas innovaciones.

En lo que va de la presente década, y más recientemente, hemos sido testigos del absurdo rechazo a la evaluación docente, felizmente llevada a cabo contra viento y marea por las actuales autoridades educativas. Tal habrá sido posiblemente el dogmatismo para oponerse, porque luego de la recapacitación sobre los resultados obtenidos, los propios dirigentes han hecho su mea-culpa al haberse visto rebasados por el apoyo mayoritario de toda la comunidad hacia dicha medida y, por ende, al rechazo masivo a la actitud negativa del gremio.

Parece, pues, que en nuestro país el principio científico de la causalidad, entre el ejercicio magisterial y el desarrollo (calidad) educativo, no tiene ningún valor significativo, por el contrario seguirán tendientes hacia valores negativos de mantenerse el divorcio entre estas dos categorías, como si ambas no formaran parte de un mismo hecho, problema o proyecto, cuya solución nos corresponde a todos, sobre todo a los maestros en cuyas manos

recae la responsabilidad de la formación cultural de la nación. No deja de dar cierta envidia al constatar como en otros países (Argentina) son los gremios magisteriales los principales impulsores de reformas que llevan adelante sus gobiernos.

Durante nuestra ya prolongada práctica docente con maestros, incluso con sindicalistas, llegamos siempre a la conclusión y al convencimiento de la urgente reorientación de la práctica sindical, porque a estas alturas de la historia ya no es posible mantener posiciones sindicales dogmáticas, ya superados por la realidad y por la ciencia, tal el caso, por ejemplo de la estabilidad laboral absoluta cuando ya está debidamente estudiado y comprobado que la rutina a la que conlleva la estabilidad (en curso, aula, centro), ocasiona estrés laboral y otro tipo de patologías sicosomáticas. Hace algunos años se leía en las plataformas de lucha la supresión del descuento para efecto de pensiones, como si los maestros nunca se iban a jubilar, o que iban a vivir de sus “rentas” –posiblemente espirituales–; en cualquiera de estos casos, resulta evidente el terrible daño que se hace a la persona del maestro y a la educación de nuestros niños. Es hora pues de recapacitar y enmendar rumbos por el bien de nuestro país.

Pero, paradójicamente, a la luz de las plataformas de lucha de los últimos años, no deja de llamar nuestra atención la gruesa incoherencia del gremio entre el discurso y la praxis en defensa de la educación pública, pues más parece una declaración lírica e inconsistente por lo siguiente:

- La directa o indirecta resis-

tencia al cambio.

- El escaso compromiso con las innovaciones.
- La casi nula identificación con las instituciones estatales.
- Más y mejor trabajo en instituciones educativas privadas y no siempre con mejores salarios.
- La irrelevante aplicación del constructivismo después de los programas del PLAN-CAD que tanto costó.
- La burocrática elaboración y escasa aplicación de los PEIs.
- A más huelgas y más inasistencias en las entidades educativas estatales, más credibilidad de las privadas.

Carencia de formación en gestión

Tal vez uno de los problemas tan o más gravitantes en la calidad educativa, por lo menos desde mi perspectiva académico-profesional, radica en la deficiente, insuficiente y aún mediocre gestión ejercida por un gran sector —probablemente mayoritario— de los directivos de las instituciones educativas estatales y también no estatales, sobre lo cual poco se ha reparado, menos aún estudiado y, por tanto, no existen aun propuestas racionales y coherentes que ayuden a superar tales limitaciones.

En las instituciones educativas del Estado esta situación se presenta porque no existe la especialidad y más aún una carrera de administración de la educación que implique la formación, selección, ejercicio, monitoreo y evaluación que el Estado debería estar obligado a planificar y ejecutar, por ser una de las áreas específicas y estratégicas claves para el desarrollo educativo. Las

incipientes experiencias como la Escuela de Directores en un par de Regiones, auspiciadas por los Gobiernos Regionales respectivos y la capacitación a través del programa del PLANGED, resultan insuficientes para satisfacer la demanda cuantitativa y cualitativa de gestores del sistema educativo a nivel nacional.

En el sector privado la situación se presenta motivada por la legislación vigente, por cuanto al amparo de dicha normatividad los promotores hacen y deshacen de sus instituciones como les viene en gana, como cualquier entidad o actividad económica comercial convencional. No es raro ver, como por ejemplo, los directivos que contratan para conducir sus entidades tienen que adoptar la condición de un subalterno sumiso, sin capacidad discrecional, ni decisional, dando la impresión que más se tiene que poner al servicio del empleador y no de los objetivos trascendentes de la institución para lo cual fue contratado. Todo esto, además del enfoque mercantilista con el que actúan muchísimas entidades educativas privadas, hace pues que se privilegien los objetivos económicos de los dueños antes que los sociales o pedagógicos de los niños y las familias, que es la razón de ser de toda entidad educativa.

La conducción o gestión de entidades educativas requiere de una formación sistemática y especializada, más allá y más arriba de la formación pedagógica inicial, que seguramente ya la tienen los directivos pero que no garantiza necesariamente el éxito en la función directiva. Se requiere de la formación de un perfil específico para el cargo, en

el cual debe primar la formación de una mentalidad gerencial, emprendedora, innovadora, motivadora, que se traduzcan en resultados concretos, y es precisamente lo que nos hace falta en la actualidad.

Los programas de maestría en gestión educativa, que tan profusamente vienen desarrollando la mayoría de las universidades del país, se ejecutan más con un criterio comercial y mercantilista, antes que con un enfoque académico, racional y coherente con las demandas educativas de nuestro país. Es más, la diversidad de modalidades, en la mayoría de los casos de dudosa credibilidad, en su ejecución dejan mucho que desear para lograr una adecuada calidad formativa, más aun tratándose de un grado académico de tanta significación y trascendencia, pues al paso que vamos, y no es gratuito afirmar, pronto el grado académico se verá tan devaluado y masificado, si es que ya no lo está, por lo que poco será el aporte que ofrezca al desarrollo personal, institucional y menos al desarrollo educativo nacional. No quisiera ser pesimista, porque la realidad así lo indica, creo que aun es tiempo de tomar algunas medidas para enfrentar esta situación, a mi juicio, pernicioso.

Pero aún existen algunos desfases más, como todos los programas de maestría en gestión son autofinanciados las autoridades educativas estatales se ven limitadas para lograr el aporte de los mejores egresados, que seguramente los hay y lo seguirán habiendo, porque éstos no se sienten obligados a servir al Estado porque tienen que recuperar la inversión ocasionada, en otras áreas o funciones y no precisamente en la

dirección de entidades estatales, dada la limitación de estímulos que se ofrece.

Reiteramos nuestra convicción profesional que aun teniendo presupuesto suficiente, docentes capacitados y motivados, currículos pertinentes, infraestructura adecuada, etc., nada o poco de esto se podría aprovechar si es que no existe una buena capacidad de gestión; porque al gestionar, dirigir, gerenciar, o como se le quiera llamar, más que trabajar y lograr resultados con recursos tangibles, se trabaja con conductas, valores, voluntades y potencialidades porque sin ellos no es posible ningún logro, y ésta es precisamente la parte más compleja, cuando no difícil, en todo gestión institucional, más aún cuando tenemos acendrada la cultura de la rutina, por ende, de la resistencia al cambio, de la mediocridad, de la ley del menor esfuerzo, del hacer a medias y del aprovechamiento personal, con los cuales no se puede avanzar satisfactoriamente al logro de las metas.

Por todo esto, nuestra reflexión y nuestra advertencia para de una vez por todas encarar este vacío, ahora que existen recursos extras suficientes y procesos de descentralización en marcha, que bien podrían posibilitar la implementación de una política coherente y sostenida orientada a la formación de cuadros directivos.

Ausencia de control de calidad en el proceso

La teoría y la tecnología que con-

lleva el control de la calidad en las distintas actividades del quehacer humano se han desarrollado tan vertiginosamente en los últimos tiempos pero, lamentablemente, es muy poco lo que se ha incorporado al quehacer educativo de nuestro país, pese a que los fenómenos de la globalización, la competitividad y la modernidad así lo obligan, pero más aun por la exigencia de salir de la crisis educativa en la que nos encontramos.

Nuestro país es, posiblemente, el único en América Latina que no tiene institucionalizado algún mecanismo que posibilite la cautela de la calidad educativa, lo que existe podemos catalogarlo como previsiones de calidad a nivel de insumos (programación, PEI, etc.) y también mecanismos de medición de la calidad, vale decir, de los resultados, pero en el intervalo entre los insumos y los productos, nada ni nadie cautela que el proceso sea llevado a cabo con calidad, con eficiencia y eficacia. Este vacío podría ser asumido por algún mecanismo, como el de la supervisión por ejemplo, hoy mal llamado monitoreo, que lamentablemente ha sido dejado de lado, rezagado o minimizado por el Ministerio de Educación desde hace un buen tiempo, por lo menos hace tres décadas.

Consideramos que la *Supervisión Educativa* bien concebida, es decir, debidamente planificada e implementada y técnicamente ejecutada y evaluada, podría posibilitar buenos resultados, pues con esta función se podría caute-

lar o verificar y retroalimentar:

- La correcta aplicación de los planes educativos.
- El cumplimiento de la normatividad educativa vigente.
- El uso racional de los recursos asignados.
- La práctica de un clima institucional saludable y, por ende, favorable al proceso educativo.
- El real desempeño de los docentes en aula.
- El nivel real de logros en el aprendizaje de los alumnos.
- La correcta aplicación de los procesos y políticas educativas.
- La promoción y seguimiento a las innovaciones como es el caso de la inminente municipalización de la gestión educativa.
- El mejoramiento de la calidad profesional y de la autoestima de los docentes, entre otros.

Es preciso reiterar que la Supervisión Educativa, pese a ser una función o actividad trascendente y por lo mismo histórica, en nuestro país ha perdido interés de parte de los gobiernos. No se sabe si será por la miopía gerencial o la incapacidad en su implementación, a la inversa de lo que continúan haciendo otros países de la región, razón por la cual asumimos que nos superan ampliamente en los resultados de las mediciones de calidad en los aprendizajes. Felizmente, todavía estamos a tiempo para volver a potenciar este o cualquier otro mecanismo que nos permita cautelar que los procesos educativos sean de calidad para lograr resultados de calidad.

¿ES POSIBLE CAPACITAR DOCENTES CON CALIDAD?

Dr. Hugo Díaz Díaz
Consultor Internacional

A inicios del presente año el Ministerio de Educación logró algo que pocos creyeron posible: cerca de 200 mil maestros de escuelas públicas aceptaron ser evaluados. La evaluación cubría aspectos relacionados a las áreas de formación de comunicación y lógico matemática, así como al conocimiento del currículo y la especialidad.

Uno de los ofrecimientos más relevantes hechos por el Ministro de Educación fue asociar las políticas de capacitación a los resultados de la evaluación. Estaba en lo correcto, pues por lo general las políticas de capacitación docente estuvieron definidas en función de lo que la tecnocracia de la sede central pensaba que era necesario para los docentes. La práctica reveló que esas decisiones iban por camino equivocado, pues en la mayoría de los casos, los docentes recibían una calificación que poco les servía para mejorar sus prácticas de trabajo en las aulas y, sobre todo, para mejorar los resultados que obtenían con sus alumnos.

La expectativa por un nuevo estilo de capacitación y por un entrenamiento más práctico y adecuado sobre lo que necesita el magisterio público fue elevada. No obstante, con el transcurrir de los meses el desencanto fue en aumento. Para muchos maestros, no hay casi diferencia en la calidad de los servicios ofrecidos por el cuestionado PLANCAD y lo que ofrecen las universidades estatales actualmente. Además,

el descontento es tal que en algunas ciudades hay maestros protestando y resistiéndose a continuar asistiendo a los programas de capacitación docente.

¿Qué pasó? Son varios los elementos que contribuyen a tan lamentable situación. Veamos las tres principales:

1º El apresuramiento con que se llevó a cabo la capacitación. Entre el momento que se consolidaron los resultados de la evaluación de docentes y la ejecución de la capacitación hubo poco tiempo; insuficiente para definir contenidos diversificados en función de las necesidades regionales y locales. También insuficiente como para que las universidades que participan en la capacitación puedan reflexionar respecto de las estrategias y recursos más idóneos a utilizar.

2º Metas ambiciosas a nivel nacional y para cada universidad. El número de docentes que las universidades deben de capacitar supera ampliamente las posibilidades de hacerlo con calidad. La meta nacional es de 70 mil profesores durante el 2007. Lograr la meta implica recurrir a capacitadores ajenos a la universidad; improvisar sus contratos y no siempre encontrar las calificaciones necesarias para alcanzar un estándar de calidad.

3º Horarios inconvenientes de

capacitación. Ciertamente es que los alumnos no pueden perder clases, pero obligar a los profesores a asistir a capacitaciones los días sábados y medio día los domingos durante más de cuatro meses, parece haber resultado contraproducente; más aún cuando encuentran que lo que reciben les es poco útil.

La experiencia de capacitación deja muchas interrogantes. Lo primero que habría que preguntarse es, ¿cuántos docentes puede capacitar el país con calidad? Con seguridad, empleando los sistemas convencionales de capacitación, menos de 10 mil. Proponerse una meta de 70 mil era altamente riesgoso pues no todas las universidades públicas, en especial, sus facultades de educación, alcanzan un estándar de calidad aceptable. No era difícil imaginar pobres resultados.

También cabría preguntarse si la capacitación debía iniciarse en mayo o si no hubiera sido mejor dar más tiempo para resolver los múltiples problemas de organización, programación académica, logística y otros que las universidades estatales tuvieron que enfrentar. Empezar la capacitación en el segundo semestre, hubiera permitido asegurar mejores posibilidades de éxito.

¿Tiene previsto el Ministerio de Educación medir los impactos de esta capacitación en las prácticas de los profesores en las aulas? Sería recomendable, pues, los recursos invertidos en esta acti-

vidad han sido considerables y deberíamos preocuparnos por el buen uso del escaso presupuesto.

¿Cuánto afecta una cuestionada capacitación en el futuro de procesos, como en la evaluación del desempeño? Es posible que si el Ministerio opta por efectuar una evaluación similar a la realizada a principios del 2007 no cuente con un nivel de asistencia como el alcanzado en la primera evaluación. Adicionalmente, habría que analizar si el enfoque de evaluación es el pertinente. ¿No sería mejor evaluar las buenas prácticas docentes? Esto es lo que se practica en la mayor parte

de países de América Latina y es lo que genera menos resistencias.

Está prevista la participación de las universidades privadas en la capacitación de docentes. Si no hay un filtro que distinga a las mejores del resto y si no se toma en cuenta la experiencia de estos primeros meses, poco se avanzará en la solución de los problemas y las críticas a la capacitación aumentarán.

En conclusión, sería importante que el Ministerio de Educación aprenda de una vez por todas la lección. Hay que dejar de improvisar y preocuparse más por la

calidad de la capacitación que por la cantidad de docentes capacitados.

De otro lado, convendría explorar otras modalidades de capacitación docente. Las nuevas tecnologías ofrecen alternativas y recursos poco explorados, enfoques de capacitación más atractivos, la posibilidad que los profesores organicen su tiempo de capacitación durante sus horas libres de la semana, así como mayor cobertura y costos menores. La capacitación on line alcanza cada vez mayor prestigio y en los países desarrollados empieza a competir con la capacitación presencial.

CONOCIENDO Y APLICANDO ALGUNAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Lic. Francisco Reluz Barturén
Docente del Departamento de Filosofía y Teología de la Unifé

Sumilla

Es extensa la información que se tiene sobre las distintas corrientes pedagógicas contemporáneas, por eso este artículo busca presentar sus planteamientos de una manera clara, sencilla y la forma cómo se aplican en el aula de educación básica. En esta primera entrega se presentan las ideas de la Escuela Nueva, en la cual se insertan los pensamientos en torno a la educación que tienen John Dewey, Decroly y María Montessori.

1. LA ESCUELA NUEVA Y LA PEDAGOGÍA DE LA ACCIÓN

La Escuela Nueva, también llamada Escuela Progresista, es un movimiento pedagógico que otorga el papel central del proceso educativo al niño en el que se orienta la programación escolar y la actividad del personal docente. Este movimiento critica la escuela tradicional de entonces, habiendo surgido en el siglo XX después de la Primera Guerra Mundial, asumiendo —por ende— que la educación es un instrumento de paz, para formar en la solidaridad y en la cooperación, alejada del papel belicista, selectivo y elitista; por ello, la educación deberá ser obligatoria, universal y gratuita. Un hecho de gran alcance en el carácter de la vida social fue el aumento que experimentó el número de escuelas en la mayoría de los países. La enseñanza pasaba así a ser

vista como instrumento de construcción política y social. Fue con la expansión de los sistemas públicos de enseñanza que se inició la elaboración de una pedagogía social, así como estudios sobre historia de la educación y sobre educación comparada; se trataba de comprender el proceso educacional, cuyo conocimiento se extendía en el tiempo y espacio. En Francia, Alemania y en los Estados Unidos de América surgieron teorías para acentuar el primado de los valores sociales.

Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como personas, siendo el aula un lugar para la participación, para construir conocimientos sí, pero principalmente para la vivencia de los valores sociales y cooperativos.

La pedagogía de la acción impulsada por la Escuela enfatiza que la educación sirve no sólo para que se adquiera conocimientos, sino también para que se influya positivamente sobre la sociedad, y esto debido a su origen post guerra. En efecto, la educación debe promover valores solidarios, de compromisos sociales, de ahí que uno de los criterios usados por esta Escuela es "*la educación centrada en la comunidad*", exi-

giendo a los maestros una mayor comprensión de la interdependencia entre individuos y grupos, procurando ofrecer mayores oportunidades educacionales a todos. La escuela única, abierta solo para las clases privilegiadas evolucionó con la obligación por parte de la familia y los poderes públicos de administrarla, a niños y jóvenes, en la mejor forma posible.

Uno de los grandes logros de la Escuela Nueva, y acaso el más importante, es que después de la guerra se inició en 1939, la Organización de las Naciones Unidas, que creyó necesario fundar órganos auxiliares dedicados al estudio de la vida de los pueblos, sus condiciones de organización, salud, alimentación, equilibrio político y desarrollo económico. Así fue como en 1946 nació UNESCO con el apoyo de 43 países. Para muchos investigadores, el programa de la UNESCO condensa los principales propósitos generales de la educación renovada como la democratización de la enseñanza, el perfeccionamiento de las instituciones mediante una organización racional y un mayor espíritu técnico, intereses todos ellos de la Escuela Nueva, así como la fundación de los objetivos generales de la educación con el fin de aminorar las tensiones entre los grupos de cada pueblo y entre los pueblos. Admite, además, el acuerdo y la cooperación mutua mediante programas de asistencia técnica, intercambio de informaciones y personas calificadas para

el progreso de las ciencias y de las artes, y para la organización y administración educacionales. Todos estos principios ya se encontraban en los ideales de la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva como movimiento educativo es esencialmente práctica, desarrollándose y aplicándose con énfasis en escuelas privadas. Hoy, sus principios, siguen teniendo vigencia y actualidad, y forman parte del estilo y mentalidad del profesorado renovador. Los diferentes países afianzaron su concepción sobre los derechos humanos y situaron en el centro de ellos la proclamación de que la igualdad de los hombres lleva unida, inexorablemente, el derecho de todos a la educación para poder ser efectivamente iguales, y consecuentemente con este axioma se motivó un aumento considerable del número de escuelas.

La concepción de la Escuela Nueva recoge las preocupaciones, teorías y principios de algunos autores como Rousseau, Pestalozzi, Froebel... quienes tendieron a replantearse las formas tradicionales de la enseñanza como consecuencia lógica de los progresos científicos que se daban de forma rápida en aquella sociedad. Surgió el interés por el estudio del niño en sus aspectos biológicos y psicológicos, y la reflexión en torno a los mecanismos para aprender y no sólo la preocupación para enseñar. Estas experiencias, ideas y progresos pedagógicos se propagaron con intensidad, y surgieron distintas escuelas que procuraban introducir cambios en el ejercicio docente y a las que se les denominó "nuevas".

La Escuela Nueva comenzó a reformularse las ideas de la escuela progresista en Estados Unidos sobre los principios del pragmatismo pedagógico de Dewey, según los cuales la escuela es una sociedad viva y sus planteamientos básicamente sociales: hay que preparar al alumno para la vida y familiarizarse con el medio social.

Los distintos métodos y técnicas planteados y organizados por la Escuela Nueva se sustentan en ciertos principios pedagógicos, tales como:

- La individualización: Individualizar la enseñanza es respetar al niño en sus aptitudes y capacidades para que él mismo desde dentro pueda desarrollar lo mejor de sí y ponerse en situación dinámica de aprendizaje y de responsabilidad. Se trata de una educación que toma en cuenta las peculiaridades individuales sin negar la socialización.
- La socialización: esta pedagogía pretende educar al individuo para la sociedad y surge de la radical necesidad de asociarse para vivir, desarrollarse y perfeccionarse. A través de actividades escolares realizadas en grupos se desarrollan en el alumno hábitos positivos de convivencia y cooperación social que le preparan para la vida misma.
- La globalización de la enseñanza: comienza a surgir la enseñanza organizada con criterio unitario y totalizador. Como los sujetos perciben las cosas en su totalidad, los contenidos de la enseñanza se

deben organizar en unidades globales o centros de interés para el alumno.

- La autoeducación: considera al niño el centro de toda la actividad escolar y la causa principal de su saber.

Haciendo un balance sobre los aportes de la Escuela Nueva y la Pedagogía de la acción, se puede afirmar que fueron significativos para el desarrollo de nuestra cultura contemporánea. Una educación para todos, cuyos objetivos sean la paz, los valores democráticos siempre es bien recibida, ya que implica la formación integral del ser humano, del ciudadano. Otro aspecto importante es la formación de la UNESCO como institución que vela por la educación y la cultura a nivel mundial, institución que se fundó en los principios rectores de esta nueva tendencia pedagógica llamada Escuela Nueva.

2. JOHN DEWEY (1859 - 1952)

2.1 Democracia y educación en el pensamiento de Dewey

A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que "democracia es libertad" y libertad es autonomía, por lo cual dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y llevarla a la práctica; esta idea se evidencia en su interés reformador de la educación contemporánea.

La relación entre democracia y educación, según Dewey, acontece en la formación del carácter de las personas para la vida social, tarea que comienza desde la niñez en las escuelas donde deben plantearse programas morales y políticos, pues es la convivencia en la escuela donde hay un programa oculto que podría constituir en una buena fuente para la buena formación de una conducta moral y política. Las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un carácter que se entiende como un conjunto de hábitos y virtudes que le permitan realizarse plenamente; y de esta forma, dar solución a los problemas sociales de nuestra época.

En su texto *Democracia y educación* escrito en 1916, afirma que existe “una estrecha y esencial relación entre la necesidad de filosofar y la necesidad de educar”. Si filosofía es sabiduría – “manera mejor de vivir”–, la educación orientada conscientemente constituye el programa ideal para vivir mejor en sociedad, abierta, respetuosa, en la que todos nos comprometamos en mejorarla; es decir, democráticamente. Esto se logra por la función principal de la educación democrática: ayudar a los niños a desarrollar su carácter y autonomía en valores democráticos.

Podemos aplicar el pensamiento de Dewey de la siguiente manera:

- Motivando la participación de los estudiantes en todas las actividades del centro educa-

tivo, de tal manera que se comprometan e identifiquen con su institución, así el estudiante podrá integrarse a su sociedad identificándose con ella.

- Escuchando sus opiniones y sugerencias en las sesiones de aprendizajes o actividades, así se irá formando como un sujeto participativo.
- Generando debates entre los estudiantes para que expresen sus ideas y opiniones, confrontándolas de manera respetuosa y tolerante con maneras diferentes de pensar.
- Fomentar la organización de clubes culturales y deportivos, mediante los cuales los niños van adquiriendo las habilidades del trabajo en equipo en consecución de objetivos comunes organizacionales.
- Organizando los municipios escolares, a fin de que vayan poco a poco vivenciando los valores democráticos de participación ciudadana en todo aspecto (las elecciones de representantes escolares, planes estudiantiles, entre otros).

2.2 El método de proyectos propuestos por Dewey. Un caso aplicativo.

El método de proyectos es una experiencia de innovación en el aula frente a los métodos y técnicas didácticas tradicionales que enfatizaban la clase frontal con evaluaciones para medir el producto más que el proceso.

En este sentido, se hace necesario incluir de manera alternada otras

técnicas didácticas que tiendan a favorecer el desarrollo de capacidades como el análisis crítico, la síntesis, la emisión de opiniones fundamentadas, el autoaprendizaje, entre otras. En este sentido, con el método de proyectos se logran alcanzar estos aspectos.

Por proyecto, se entiende la forma de ejecutar algo de manera planificada. En tal sentido, los esfuerzos de una persona no bastan, se necesita de una organización mancomunada de un grupo de personas que se vuelquen hacia la consecución de un propósito que, generalmente, responde a un objeto tangible o a un producto como resultado final. Este es un gran aporte de la llamada Escuela Experimental creada por John Dewey en 1896, quien considera la educación como una continua reconstrucción de la experiencia, entendida como “la percepción de la interacción entre las condiciones interiores de un ser y las condiciones exteriores del medio en que sirve, lo que le permite obtener resultados más fructíferos y plenos en situaciones ulteriores”; así se pueden relacionar varias disciplinas, interacción entre los estudiantes, motivación a la investigación, con un beneficio sobre sí mismos y la realidad.

Un caso

Título del Proyecto:

Creación de un huerto hidropónico.

Participantes:

- Docente de aula.
- Asesor especializado (ingeniero botánico).
- Alumnos del sexto grado, nivel primario.

Áreas Integradas:

- Ciencia y ambiente, (ciencias naturales).
- Personal social, (valores, cuidado de la naturaleza)
- Lógico-matemático, (medidas y cantidades).
- Comunicación integral, (diálogo, investigación, redacción).

Explicación:

A través de este proyecto, se espera que los estudiantes del sexto grado del nivel primario de la Institución Educativa "Augusto Vargas Alzamora" conozcan científicamente el desarrollo biológico de los seres vivos, en este caso, las plantas y el beneficio que traen a la nutrición y salud, así como el cuidado del medio ambiente.

Por otro lado, en la exigencia de transdisciplinaria los estudiantes podrán mejorar su capacidad de comunicarse (diálogo, investigación, redacción, etc.), trabajar en equipo (desarrollo de sus valores sociales), entre otros.

3. OVIDE DECROLY (1871-1932)

3.1.1. El "método de centros de interés" propuesto por Decroly

Decroly, entre sus propuestas, menciona las actividades básicas que deben darse en todo aprendizaje escolar: la observación, la asociación y la expresión. Estas actividades son conocidas como el "método de centros de interés" con las cuales se busca enseñar y aprender por la curiosidad y expectación que debe motivarse y despertarse en los estudiantes, principalmente, en sus primeros

años. Según este pedagogo, las escuelas deben incluir esta práctica metodológica en su programación, de tal manera que se alcance a despertar la observación y el interés como motor de todo conocimiento, resultado de un aprendizaje significativo, que aplicaría el estudiante por sí mismo, atendiendo al medio natural y social donde vive. Proponemos un ejemplo:

Cuando el docente quiera enseñar, por ejemplo, el cuidado de nuestro cuerpo a un grupo de niños, lo que debe hacer es mostrarle una lámina donde se muestre una persona saludable practicando deporte, luego otra lámina donde se vea una persona enferma o realizando una práctica no saludable (comiendo en exceso, fumando, etc.), para suscitar su *observación*. Luego se le invita a ver un detalle de la lámina; con comentarios como: "Miren que bien se ve a esta persona, alegre, haciendo ejercicio..." o "Qué contento se ve este niño jugando...", de tal manera que los niños miren las láminas, generando así no sólo la observación, sino también su *interés*. Finalmente, para que los niños *asocien* y puedan *expresarse* se pregunta: "¿Cuál de las figuras les parece más bonita? ¿Por qué te parece bonita?...", de tal manera que la clase sea dinámica, participativa y los niños puedan construir su propio conocimiento. Esta estrategia metodológica también puede darse, por ejemplo, a través de un paseo grupal por los alrededores de la escuela, motivando el interés por cuidar el propio cuerpo y la salud.

Para que el docente pueda explicar sus contenidos y lograr los objetivos debe motivarlos a tra-

vés de visitas al campo, o alrededor de la escuela, para que su aprendizaje sea vivencial, luego, al regresar al aula continúe el proceso de conocimiento y aprendizaje por la observación y el interés suscitado.

En su principio, "La escuela por la vida para la vida", Decroly pretendía que la escuela tuviera un programa de acuerdo con la psicología del niño y respondiese a las exigencias de la vida individual y social actual. El conocimiento de su personalidad, de su yo, sus necesidades y aspiraciones, así como el conocimiento del medio natural y humano del cual depende y sobre el cual debe actuar. Todo esto se cristaliza en sus "Centros de Interés" correspondientes a cuatro necesidades básicas: la necesidad de alimentarse, la necesidad de luchar contra la intemperie, la necesidad de defenderse contra el peligro; y, finalmente, la necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y mejorar. Cada uno de estos centros se relaciona con el egocentrismo infantil.

4. MARÍA MONTESSORI (1870-1952)

4.1. Algunas ideas sobre el método Montessori

El método de María Montessori se denomina *pedagogía científica*, que consiste en inducir al niño a la observación y a la experimentación.

A continuación se presentan algunas ideas consideradas fundamentales sobre esta metodología pedagógica:

- **Desarrollo del niño y ambiente de clase.** El método

Montessori propone que se debe adecuar un ambiente estructurado de una manera atractiva para que motive el desarrollo de las potencialidades del niño. Efectivamente, si un aula no está adecuadamente ambientada no sólo retrocede el aprendizaje del niño, sino que lo dificulta.

- **Materiales didácticos y aprendizaje.**

Ese método considera que la casa, el jardín, el mobiliario y todos los materiales educativos constituyen un sistema completo de experimentación pedagógica, puesto que todo influye en el aprendizaje del niño ya que por todos estos elementos debidamente estructurados se logra reacciones espontáneas del niño y su consecuente aprendizaje.

- **Observación de la naturaleza del niño.**

Montessori como médico conoce la estructura biológica y psíquica del niño, por eso el inicio de todo proceso pedagógico debe partir del conocimiento de la naturaleza biológica y psíquica del niño. Es por esta razón que su metodología se llamó *pedagogía científica*.

- **Principio del maestro montessoriano.**

Como fruto de la observación, el maestro montessoriano debe considerar al niño como un "amante del trabajo intelectual", para eso debe vivenciar con profunda alegría el aprendizaje, ayudando en todo momento a través de la motivación constante, de tal manera que despierte el interés y la creatividad de sus alumnos.

- **No premio - castigo.** Una de sus propuestas es que la dinámica, muchas veces practicada en la metodología tradicional, es enseñar mediante premio-castigo. Para Montessori esta es una inadecuada pedagogía que debe ser remplazada por los *estímulos* interno - motivación. A los niños no hay que castigarlos, sino suscitarles conductas adecuadas; es decir, motivarlos a actuar bien por sí mismos y estimularlos para lograr buenos aprendizajes.

4.2. Uso de material didáctico y espacios acondicionados

En la metodología de María Montessori se enfatiza la estimulación del niño para un adecuado aprendizaje. Como parte de la estimulación se encuentra el material didáctico y la ambientación adecuada del aula con el uso de mobiliario y juegos que deben ser apropiados para la estructura corporal del niño, además que esté ambientado según las distintas áreas y materias.

En el planteamiento didáctico se destaca cómo debe ser la ambientación del aula, adaptándola a los distintos niveles y a las vivencias de los niños, como por ejemplo, las fechas cívicas, las estaciones, de tal manera que ambientación y situación vivencial se correspondan. No se puede ambientar un aula donde estudiarán niños de tres años, como si fuera a corresponder a niños de cinco años, tiene que ser distinta, adecuándolas a su edad mental y necesidades. La ambientación debe estar al nivel de su crecimiento, a la dirección de su vista, en su mirada recta y también al alcance

de su mano para que pueda manipularlo, y así logre observar su entorno y des-cubrirlo.

Para Montessori, las aulas deben tener un ambiente fresco, iluminado, grande y atractivo, totalmente adecuado para lograr en el niño estimularlo en su imaginación y creatividad, y que, al mismo tiempo, se mantenga el interés creando nuevos motivos de actividades. A veces, en nuestro país, los colegios tienen una estructura de casa-habitación, entonces, los ambientes resultan muy pequeños estando prácticamente hacinados, de esta manera, por ejemplo, la ambientación inadecuada puede resultar demasiado recargada. Esta situación nos debe motivar a adaptar el método montessoriano a nuestra realidad, ya sea aceptando un número adecuado de estudiantes para las dimensiones del aula o, en todo caso, aplicar la metodología en ambientes más amplios como los jardines interiores y las salas de juego infantil.

Con relación al mobiliario, éstos —nos recomienda Montessori— deben ser buenos y sólidos, adecuados a la fisiometría del niño, con mesas y sillas bien ubicadas para que el niño pueda transportarlas fácilmente, debe haber un espacio suficiente para que se movilice con la rapidez que su psicología le exige, pues sabemos que un niño en su naturaleza psicofísica es inquieto. Además, el docente debe motivar al niño a amar su ambiente, demostrando cuidado en el buen uso de las cosas dispuestas para su aprendizaje. Sucede, a veces, que por una mala aplicación del método montessoriano, se exagera en la soltura de los niños, resultando un ambiente de desorden que le

impediría desarrollarse con normalidad, además evitar la experimentación de juegos bruscos que generarían riesgo en la salud de los niños y destrucción de sus materiales y mobiliarios, dando lugar a aulas sucias y ambientes desordenados.

Por otro lado, se sabe que los niños no mantienen la atención por mucho tiempo, para esto el docente debe usar en su clase materiales creativos que susciten la atención y el interés en sus educandos. Como por ejemplo, el trabajo manual, recortes, pinturas, cuentos, láminas grandes y bien visualizadas. El docente debe permitir al niño que elija el material que desea utilizar y que lo observe si se desenvuelve con ellos por sí solo, además, los materiales didácticos deben ser utilizados teniendo en cuenta el tiempo y las áreas que se van a trabajar, porque va a permitir en los estudiantes trabajar de forma autónoma e independiente.

María Montessori también habla sobre los materiales sensoriales que están constituidos por un sistema de objetos agrupados según una determinada cualidad física de los cuerpos, como olor, forma, dimensión, sonido, rugosidad, peso, temperatura, etc. Estos materiales se caracterizan esencialmente por motivar los sentidos de los niños; por ejemplo, si el docente desea agudizar el sentido del oído, utilizará instrumentos musicales como una campanilla,

o un audio, que actualmente podrían ser los cd's musicales y la radio. El niño, al utilizar los materiales va a comprobar la actividad realizada, pero si se equivoca, debe intentarlo de nuevo auto corrigiéndose hasta lograr hacerlo bien.

Respecto a los juegos didácticos, la metodología montessoriana recomienda que deban ser suaves, manejables, de tal manera que no ocasionen violencia o peligro. Por ejemplo, sería inadecuado usar armas de fuego en juguetes y dibujos animados violentos. Los recomendables para el uso del niño son: los cubos, rompecabezas, juegos de construcción, muñecos, pelotas, encajes de madera, barras, etc. También el docente, que sigue su método, debe invitar y motivar en los niños el orden y la disciplina, que usen los materiales y juegos pedagógicos con libertad, pero que luego lo recojan, y los dispongan en su sitio, dejando ordenado su ambiente.

En pocas palabras, se puede decir que para seguir el método montessoriano, el uso de materiales didácticos es muy importante, y su utilidad depende del buen criterio de los docentes, de tal manera que sepan ambientar su aula en cooperación con los propios estudiantes y usar los materiales como se debe, tratando de adecuarlos a las necesidades y circunstancias de los niños y no de los propios maestros.

Referencias

- Acazini, Guyy. (1990). *La pedagogía del siglo XX*. Madrid: Editorial Narcea.
- Agazzi, A. (1954). *Ovidio Decroly*. Brescia: Scuola Materna.
- Amegan, Samuel. (1993). *Para una pedagogía activa, creativa*. México: Editorial Trilla.
- AA. VV. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bowen, James. (1985). *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder. T. III.
- Chateau, J. (2000). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica. 12ª reimpresión.
- Decroly, Ovide. (1934). *La psicología aplicada a la escuela*. Madrid: Editora Beltrán.
- Dewey, John. (1957). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sizaire, A. (1995). *María Montessori. La educación liberadora*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Bilbao.
- Montessori, María. (1994 d). *Ideas generales sobre el método*. Madrid: Editora CEPE.

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN (UNIFÉ)

Dra. Graciela Ruiz Durán
Past Vicerrectora Administrativa de la Unifé

Resumen

El tema del desempeño docente cobra especial actualidad. Para algunos autores, los rubros básicos que abarca son: la identidad disciplinar o dominio de la materia, la preparación del proceso enseñanza-aprendizaje: planificación, implementación del currículo, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, clima de aula, habilidades comunicativas y sociales, cualidades éticas y personales: respeto, confianza; afectividad, evaluación objetiva, estrategias didácticas atractivas, cumplimiento de responsabilidades, etc.

En el marco del modelo educativo de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y las demandas de la sociedad del conocimiento y la información, en la que nos enrumamos, reviste especial importancia la calidad de la educación, la cultura organizacional, la evaluación, la planificación, la gestión de calidad, cuyo motor de realización y concreción constituye la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que ilumina y operativiza la acción académica, la investigación y la proyección social de la Universidad, cuyo correlato es el docente de calidad.

La Universidad asume un compromiso público en la sociedad en la que está inserta, "debe proporcionar a la sociedad no sólo el saber cómo (know how);

sino, además, el saber por qué o para qué (know why) –el darle sentido– significa realzar el papel de la institución de educación superior en la construcción y desarrollo del capital social y humano".

En este estudio se presenta, a nivel exploratorio, las percepciones de las estudiantes de la UNIFÉ sobre el desempeño docente, enmarcado en la función pedagógica y social, la evaluación que abrirá nuevas pistas para la autorregulación y mejoramiento de la labor académica de la UNIFÉ.

Descriptor

Evaluación. Evaluación del desempeño docente. Función pedagógica de la evaluación. Función social de la evaluación. Percepción de las estudiantes.

Estudio

En el marco del modelo educativo de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y las demandas de la sociedad del conocimiento y la información en la que nos enrumamos, cobra especial importancia la calidad de la educación en acción sinérgica con la evaluación, la planificación, la cultura organizacional y la gestión de calidad cuyo motor de realización y concreción constituye la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que ilumina y operativiza sus tres

funciones básicas: docencia, investigación y extensión o proyección social.

José Gines Mora (1998) sostiene que "existe un acuerdo generalizado de que ha llegado el momento de la calidad, de que es necesario dedicar una especial atención a conseguir que las universidades se conviertan en organizaciones efectivas para los propósitos que la sociedad demanda, conectada con sus necesidades económicas y culturales, eficaces en su gestión y capaz de dar a las personas una educación flexible que les facilite la adaptación a un mundo tecnológico y culturalmente cambiante".

En esta misma línea, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal define un sistema educativo de buena calidad de la siguiente manera:

"Un sistema de educación de buena calidad es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad, y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente y una

oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica, y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos. Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración, y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo”.

La alta calidad es una tarea de largo alcance que requiere esfuerzo, compromiso, objetividad, nucleados por la planificación y evaluación permanentes.

El aprendizaje y mejora continua es el norte de las instituciones superiores. Senlle, Andrés (2004), al respecto sostiene: “las instituciones de educación superior alcanzan su mayor rendimiento cuando gestionan –general– y comparten el conocimiento dentro de una cultura general de aprendizaje ya que el servicio que brindan es la educación misma y el proceso de aprendizaje es un elemento de retroalimentación permanente”. Por esta razón, la evaluación del desempeño docente se asume como un proceso permanente,

enmarcado dentro de una concepción de calidad de la educación, orientado hacia el perfeccionamiento de la docencia en una institución educativa.

Evaluación

La evaluación tiene como gran finalidad el ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo; para conseguirlo, debe proporcionar información sobre cómo se desarrolla dicho proceso para poder reconducirlo y adecuarlo a las necesidades del alumnado. La evaluación debe plantearse, pues con una finalidad eminentemente pedagógica o formativa, reguladora del proceso enseñanza-aprendizaje, favorecedora de una enseñanza adaptativa diferenciada, que garantice los aprendizajes considerados básicos. Ello implica que la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adaptación de refuerzo educativo o de adaptación curricular, debe conducir siempre a la adopción de medidas para mejorar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de los objetivos perseguidos (Tejedor, Javier. 2002).

“La evaluación debe entenderse como el conjunto de prácticas que sirven al profesorado para regular, revisar y ajustar el proceso enseñanza-aprendizaje a los progresos o dificultades de los alumnos según se va detectando a lo largo de sus estudios” (Ferrer 2001).

La función más importante de la evaluación es la función de ayuda y orientación al alumnado. En congruencia con este postulado,

surgen la orientación formativa, la función pedagógica y la función social de la evaluación, de la que nos ocuparemos más adelante.

La complejidad social, los requerimientos socioculturales, las responsabilidades con la ciudadanía, la identidad institucional influyen en la determinación de las necesidades de formación y hacen necesarios ajustes permanentes en los currículos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, para ofrecer un servicio de calidad.

El aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo, individual, cooperativo e interactivo con el medio social y cultural.

La utilización de diversas fuentes de información: de estudiantes, colegas docentes, de orden cualitativo y cuantitativo, permiten identificar, de una manera integral, la labor o desempeño del docente para, a partir de ellas, establecer políticas de autorregulación y mejoramiento institucional.

La evaluación educativa mantiene una estrecha vinculación con el cambio en la actuación docente y con la educación en general. Su principal propósito tiene que ver con la posibilidad de entregar información útil que permita juzgar los logros académicos de los estudiantes y, por otro, servicio a la formación integral del estudiante.

Es notable el desarrollo que ha experimentado la evaluación en su conceptualización desde la idea de concebir la evaluación como una actividad puramente

técnica y llevada por expertos hasta la concepción de la evaluación como un instrumento para la participación, el cambio y la rendición de cuentas a la sociedad.

La orientación formativa

Hoy en día, surge con fuerza otro enfoque de evaluación que, más coherente con los actuales planteamientos constructivistas del aprendizaje, privilegia la función formativa de la evaluación, pues ella está estrechamente ligada a la ayuda que se debe otorgar al alumnado para reforzar y mejorar su aprendizaje.

En esta perspectiva se entiende la evaluación "como un proceso atravesado por la crítica reflexiva, cuya principal función es la de ser medio al servicio del aprendizaje; es decir, se releva por sobre todo la función formativa. Para ello es necesario que se entienda como un proceso reflexivo, apoyado en evidencias de diverso tipo" (Santos Guerra, 1996).

Esto implica no solamente la evaluación del alumno, sino también incluye la del profesor y de la escuela (Gloria Contreras Pérez, 2003, *Evaluación Formativa Nuevos Enfoques*).

Función pedagógica de la evaluación

Michel Scriven (1967) enfatizó la evaluación formativa orientada a mejorar la calidad de un programa y la diferenciación de la evaluación sumativa en cuanto ésta tenía como propósito determinar la eficacia global de dicho programa.

Bloom integró la evaluación formativa al proceso enseñanza y

aprendizaje a manera de una retroalimentación basada en la información obtenida por el profesor respecto al logro de ciertos objetivos puestos con antelación.

Claudio Muñoz (2003), se refiere a la función pedagógica en estos términos: "La función pedagógica de la evaluación tiene principalmente intencionalidad formativa debido a que la información que proporciona permite corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. Hacer de ella un instrumento de aprendizaje donde las situaciones evaluativas sean parte de la metodología de la enseñanza. En síntesis, la función pedagógica de la evaluación tiende a que docentes y estudiantes tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, reflexionen sobre ellas y actúen reforzativa o correctivamente con el objeto de afianzar sus logros, llevándolos a adquirir modelos de autorregulación perdurables y útiles para ser aplicados en otros procesos de desarrollo personal".

El enfatizar la función pedagógica significa modificar la intención respecto del uso de la información evaluativa optando por hacer de ella un instrumento de apoyo al aprendizaje donde las situaciones evaluativas sean parte de la metodología de enseñanza. Esto no implica necesariamente la modificación de los procedimientos e instrumentos.

Función social de la evaluación

Se preocupa de la acreditación y certificación del saber y de la selección y promoción de los estudiantes.

En esta función la información evaluativa está dirigida a la

comunidad sectorial o nacional y es utilizada con fines de: a) información de logros alcanzados, especialmente a padres y apoderados, b) Control de éxito del proceso de la calidad de los participantes, c) Comparación de los logros en diferentes instituciones y niveles, d) Implementación de modelos de apoyo, especialmente orientados a generar una discriminación positiva por parte de las autoridades correspondientes.

Una de las razones que se plantea para priorizar la función social de la evaluación es que en una sociedad competitiva y meritocrática se reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la excelencia.

La función social de la evaluación está relacionada con decisiones de orden social; es decir, se utiliza para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes de los alumnos los capaciten para desenvolverse o desempeñarse adecuadamente en ciertas tareas que van allá del contexto escolar.

La función pedagógica de la evaluación, en cambio, se relaciona con decisiones de orden pedagógico; es decir, se utiliza para organizar de manera más racional y eficaz posible las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así esta función remite a los procesos que originan los resultados de una evaluación, los juicios de valor sobre el mayor o menor grado de aprendizaje.

Según Gloria Contreras (2003), en la realidad, ambas funciones aparecen confundidas a veces hasta excluyentes, dándose a menudo una subordinación de la

función pedagógica a la social.

Evaluación del desempeño docente

Se define como un enfoque de medición según el cual los estudiantes deben producir sus respuestas o ejecutar tareas, en lugar de simplemente seleccionar la respuesta correcta entre varias alternativas. Para plantear sus apreciaciones sobre el ejercicio profesional de sus docentes que se resumen en "saber", "saber hacer" y "saber ser".

Para algunos autores, los rubros básicos son: la identidad disciplinar o dominio de la materia, la preparación de la enseñanza: planificación, implementación del currículo, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, clima de aula, habilidades comunicativas; cualidades personales: respeto, confianza. Evaluación objetiva –estrategias didácticas atractivas–, cumplimiento de responsabilidades, etc.

El desempeño de los estudiantes se juzga con criterios pre-establecidos, basados en el desenvolvimiento humano.

Lo novedoso de este enfoque radica en el énfasis en la medición de conocimientos y habilidades complejas y de alto nivel de pensamiento, preferiblemente en un contexto del mundo real en el que se emplean esos conocimientos y habilidades.

La medición basada en criterios permite llegar a conclusiones sobre el logro específico de ciertos conocimientos, habilidades y destrezas, lo cual entrega información valiosa para evaluar el cumplimiento de los objetivos

curriculares.

Docencia

La forma de preservar la integridad de la Universidad consiste en que los miembros de la comunidad académica se comprometan y estén involucrados en la gestión pedagógica e institucional de la Universidad.

Para responder con éxito a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos se deberá conocer los procesos de metacognición, aplicar metodologías cognitivas, propiciar situaciones significativas de aprendizaje desempeñándose como: líder, tutor, guía, orientador, mediador y facilitador, ser buena persona, ser un buen comunicador, desarrollar habilidades sociales, reunir las características del perfil profesional.

Cabe destacar, asimismo, que la calidad de los servicios educativos en la UNIFE tiene como uno de sus ejes la centralidad de la estudiante, en cuya formación integral y nivel de competencias, el correlato de la calidad del desempeño docente es vital.

"La Universidad asume un compromiso público en la sociedad en la que está inserta. Debe proporcionar a la sociedad no sólo el saber cómo (know how), sino además el saber por qué o para qué (know why) –el darle sentido– significa realizar el papel de la institución de educación superior en la construcción y desarrollo del capital social y humano" (FIUC. 2006).

Experiencias afines

En la escala de evaluación del

maestro, aplicada por el profesor Marco López Torres (1999) en México, considera 10 categorías, cada una con una escala de 5: 1. Presentación, 2. Voz y pronunciación, 3. Inteligencia, 4. Conocimiento de la materia que imparte, 5. Modales en el salón, 6. Técnicas de enseñanza, 7. Información y actualización, 8. Sistematización de la enseñanza, 9. Reacción ante los alumnos, y 10. Control de sí mismo.

El autor sostiene que el tipo de "evaluación ampliada" se ajusta en el presente trabajo, pues es la de mayor alcance y actualidad (J. Cardinet. 1975). En ella se procura información de utilidad y significativa; además, es flexible y abierta, las pruebas pedagógicas se consideran como una parte más (no la única) y existe transparencia, coherencia, aceptabilidad y pertinencia.

"El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta, no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar un error, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas" (Perrenoud. 1993).

San Martí sostiene que aprender comporta básicamente superar obstáculos y errores. Las estrategias y métodos de evaluación aplicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen una extraordinaria repercusión en los resultados de dichos procesos. Dicho de otra manera, la evaluación no sólo mide los resultados sino que condiciona qué se enseña y cómo y, muy espe-

cialmente, qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, acota: “Las actividades de evaluación deberían tener como finalidad principal favorecer ese proceso de regulación, de manera que los propios alumnos puedan detectar sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para superarlos”.

Estudio exploratorio de las apreciaciones de las estudiantes de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ) sobre desempeño docente

La Universidad Femenina del Sagrado Corazón viene captando información sobre la percepción de las estudiantes en relación al desempeño de sus docentes. En 1980 cuando aún no existía una cultura de evaluación desarrollada, se optó por la “Evaluación de los cursos”, con el objeto de recoger las apreciaciones de las estudiantes respecto de la conducción de los cursos, cuyos resultados se destinaron a fines estrictamente académicos, vale decir, para la evaluación del currículo, el diseño de los cursos, la evaluación de los profesores y la asignación de cargas académicas. Por ello, al solicitar la opinión y colaboración de las estudiantes, la Universidad confió en la objetividad y sentido de responsabilidad con que respondieron a dicha encuesta, a fin de contribuir al mejoramiento cualitativo de la Universidad, cuya tarea es compartida por las autoridades y estudiantes.

Los resultados fueron canalizados a los Departamentos Académicos

y tuvieron cierto efecto en las promociones de docentes y en el mejoramiento de la docencia.

Posteriormente, se fue perfeccionando el instrumento, contando actualmente con la opinión de las alumnas sobre el Desempeño Lectivo del Profesor (2006).

Dicho instrumento está integrado por:

1. Datos informativos:
 - 1.1 Docente (nombrado o contratado). Nombre y apellidos.
 - 1.2 Asignatura a su cargo.
 - 1.3 Departamento Académico al que está adscrito.
 - 1.4 Programa Académico en el que tiene su carga lectiva y no lectiva.

La escala de calificación considera 4 escalas: 1. Nunca, 2. A veces, 3. Generalmente, y 4. Siempre.

2. Los rubros a evaluar son:
 - A. Cumplimiento formal, con 5 categorías.
 - B. Interacción con las alumnas, con 5 categorías.
 - C. Contenido, con 5 categorías.
 - D. Didáctica, con 5 categorías.
 - E. Evaluación del Aprendizaje, con 5 categorías.
 - F. Apreciación General, con cuatro escalas: Insuficiente, Regular, Bueno y Muy Bueno.

A continuación presentamos algunas apreciaciones deducidas de las opiniones de las estudiantes, particularmente del rubro F. Apreciación General:

- La percepción de las estudiantes de UNIFÉ sobre la evaluación de sus docentes es una fuente valiosa del desempeño docente, en la que subyace, en gran medida, el modelo pedagógico de la Comisión de la UNESCO, presidida por Jacques Delors “Aprender a conocer”, “aprender a ser”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir”. Tanto los comentarios positivos como los negativos se refieren al área personal, al dominio de la materia o identidad disciplinar, a las estrategias metodológicas, al clima organizacional, a las habilidades comunicativas y sociales, a la evaluación del aprendizaje y a la ética profesional, prevaleciendo los comentarios positivos.
- Reflejan su identificación con una formación de calidad que cubre tanto aspectos cognoscitivos, afectivos, éticos, tecnológicos, de acuerdo al espíritu de la época.
- La investigación y la docencia están estrechamente vinculadas.
- En materia de evaluación, es significativo el hecho de que entre las características que las estudiantes atribuyen a un buen profesor siempre tiene un tema destacado el de la evaluación, con especificaciones tales como: esperar que este proceso se caracterice por su objetividad, justicia, imparcialidad, transparencia, coherencia con la enseñanza impartida.

En contraste hay opiniones

negativas: "El aprendizaje es memorístico, los temas no son motivadores, las clases son tediosas y en ella destaca el efecto 'halo' hacia el alumnado". En muchas ocasiones no responde a las preguntas". "Considero que sería importante que la profesora devuelva los trabajos que nos manda hacer y nos corrija, indicando que está mal, por qué está mal y cómo sería la forma correcta".

Comentarios positivos:

- "Excelente maestra, capta la atención de todas e inspira respeto".
- "Evalúa a sus alumnas con el nivel de exigencia universitaria".
- "Propicia la investigación y el debate".
- "Con los trabajos que deja motiva a las alumnas a un desarrollo y aprendizaje integral, poniendo siempre en práctica los conocimientos adquiridos".
- "Es una excelente profesora, no sólo por lo bien que expone y da a conocer cada uno de los temas, sino por lo buena persona que es y con los trabajos que deja motiva a las alumnas a un desarrollo y aprendizaje integral".

En la esfera didáctica y profesional:

- "Es una profesora muy didáctica".
- "La profesora es dinámica e imprime respeto y cariño tanto como profesora como persona".
- "Es una de las mejores profesoras, pues tiene una metodología innovadora en la cual

nos muestra su experiencia y brinda un buen clima entre las alumnas. Es puntual, responsable, muestra respeto y siempre nos da a conocer metodologías nuevas, compartiendo así sus conocimientos".

- "Es una buena profesora, se esfuerza para dar lo mejor, trae siempre temas actualizados".
- "Es una maestra que sabe llegar a sus alumnas con una metodología adecuada. Propicia la investigación y el debate".
- "Me agrada el trato de la profesora, motiva con actividades que sirven para habilidades sociales. Muy interesante e innovadora".
- "Es una profesora que propicia un ambiente adecuado para el diálogo con sus alumnas. Te da la confianza necesaria para intercambiar opiniones sin creer que ella es la que tiene la última palabra".

En cuanto a las habilidades comunicativas es necesario cultivarlas, toda vez que el aula es el escenario por excelencia de la comunicación, tener cuidado con la expresión verbal, escrita y no verbal o gestual. Al respecto, una alumna se expresó en estos términos: "intimida con la mirada".

Reflexiones finales

Como dijimos al comienzo, este estudio es de carácter exploratorio que amerita estudios más profundos a nivel de estudios generales y de cada una de las carreras profesionales; sin embargo, nos puede proporcionar pistas valiosas para fomentar la

autoevaluación de alumnas y docentes y diseñar cursos de capacitación, particularmente en docencia universitaria, evaluación y dominio disciplinar.

De hecho, la variable profesor continúa siendo la más importante en el aprendizaje, las evaluaciones externas y autoevaluaciones pueden ser utilizadas para mejorar, pero depende fundamentalmente de si los profesores pueden llegar a comprobar que quienes promuevan estas evaluaciones colaboran con ellos en la solución de los problemas, de la práctica educativa y proporcionan ayudas que favorezcan su autonomía y no utilicen nunca la evaluación como un "poder amenazante".

Se acostumbra considerar que el aprendizaje es el resultado de la acción individual de cada profesor, felizmente esta tendencia va cambiando con el trabajo cooperativo de docentes y alumnos. Sería interesante extender la evaluación trabajando en equipo, combinando la autoevaluación de docentes y alumnos con la coevaluación de los mismos.

El nuevo rol del docente y el de la estudiante deberán potenciar la construcción dialógica y crítica del conocimiento, facilitar la articulación de la teoría y práctica, orientando a las estudiantes hacia el aprendizaje autónomo.

"Los modelos actuales de instrucción se han redefinido para pasar de modelos centrados en la enseñanza a modelos centrados en el estudiante. Buscan descubrir y promover actividades que fortalezcan la capacidad de un aprendizaje duradero, transferible y autorregulable por el estudiante y

que tome en consideración cómo éste percibe, codifica y elabora la información, cómo la transforma en conocimiento y cómo la emplea para la superación de problemas y la generación de nuevos conocimientos" (María Inés Soler, 2005).

En el Proyecto Tuning, creado para contribuir al espacio europeo de educación superior se definió primero una estructura general de los temas a abordar en los módulos. ... Son módulos de organización y habilidades de comunicación, abordan temáticas como por ejemplo: habilidades de aprendizaje, trabajo en grupo, gestión del tiempo, retórica, idiomas extranjeros.

"... La metodología didáctica debe responder a las características del área temática, al estilo de enseñanza que se utilice para abordar los temas, módulos. Las competencias comunicativas del profesor son imprescindibles y condicionan el clima de interrelaciones de la clase. La implicación, la motivación y expectativas de los estudiantes son determinantes en el éxito que se logre en esta fase.

El aporte que puedan brindar las nuevas tecnologías y diversos tipos de recursos constituyen un valor agregado importante. Las estrategias diversificadas que emplee el docente podrían ser com-

plementadas con la incorporación de materiales de apoyo como textos autoprogramados, guías de estudio, dossier, módulos u otros materiales complementarios" (Soler, María Inés, 2005).

Lo que se trata aquí, en suma, es el papel que se asigna al sujeto en la construcción de su conocimiento profesional práctico, con el apoyo constructivo del docente. La función más importante de la evaluación es la de ayuda y orientación al alumno, tanto en su función pedagógica como social.

Referencias

Alarcón, José Guillermo. *Competencias pedagógicas. Instrumentos para mejorar el desempeño del educador*. Editorial Evaluemos. Magisterio.

Baeza, Jorge; Correa y otros. (2006). *Estándares de desempeño docente. Sistematización de contenidos para su operacionalización*. Ediciones Universidad Católica. Sieva Henríquez. Chile.

Encuentro de Redes Universitarias y Consejos Rectores de América Latina y El Caribe. Brasilia 16 y 17 de noviembre de 2006 - Ministerio de Educação. UNESCO-IESALC.

López Torres, Marcos. (1999).

Evaluación Educativa. México: Editorial Trillas.

Oficina de Evaluación de Unifé. (2006). *Encuesta de opinión de las alumnas sobre el desempeño lectivo del profesor*. Lima.

Rama, Claudio. (2006). *El complejo futuro de la evaluación universitaria*. Facultad de Educación. UNED Educación XXI, 9, pp. 135-148.

Revista de Educación. (1985). N° 277. Mayo-agosto. España.

Revista Pensamiento Educativo. (2003). *Evaluación de aprendizaje y evaluación institucional*. Vol. 33. Universidad Católica de Chile: Facultad de Educación.

Sanmarti, Neus. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. España: Editorial Grao.

Soler, María Inés. (2005). *El currículo de competencias en la educación. Desafíos y problemática en pensamiento educativo*. Vol. 36 (junio 2005), pp. 172-191.

Tejedor, Javier. (2002). *Actitudes y conductas habituales de los profesores en relación a la evaluación de los alumnos*. En Revista de Educación N° 328. pp. 325-354.

PERSONALIDAD, TIEMPO Y EDUCACIÓN

Dr. Jorge Silva Merino
Vicerrector Administrativo de la Unifé

En la personalidad humana el tiempo astronómico (de los relojes) ejerce importantísima influencia, pues, al considerar el tiempo en minutos, horas, años, siglos y milenios, descubrimos que este tiempo estandariza nuestra existencia desde el nacimiento hasta la muerte. Es evidente que este modo de dividir al tiempo sirve a la humanidad como un factor común de unión.

El tiempo desde el punto de vista vivencial; es decir, entendiéndolo subjetivamente influye poderosamente en la personalidad humana. Se suele, por esta razón, producir verdaderos conflictos entre individuos y aún entre pueblos cuando los hombres, en función del tiempo vivencial, reaccionan frente al tiempo astronómico. En virtud a esta división del tiempo se diferencian seres de distintas latitudes. Para citar un ejemplo, el hombre alemán y el latino.

En el tiempo, la personalidad humana se desenvuelve como un lienzo, tratando de llegar a un nivel armonioso en medio de las dificultades que encuentra. El tiempo es factor esencial en el desarrollo de la personalidad: el niño, por ejemplo, carente de socialización no puede, de pronto, desplegar ninguna de las eventuales estructuras de la personalidad que requieren de tiempo para su aprendizaje. Sus necesidades dependientes están completamente ligadas a sus demandas inmediatas. Con el tiempo tiene lugar una disminución de sus inclinaciones egoístas y un crecimiento y extensión de los sen-

timientos referidos a los demás.

El factor emocional le da nombre propio al tiempo vivencial y es determinante de la longitud de éste. Hay sentimientos que prolongan el tiempo y otros que lo contraen. El miedo, la angustia y el dolor estiran el tiempo; el gozo, la alegría, el amor y el entusiasmo lo contraen.

El interés acorta el tiempo y la desgana psíquica lo alarga. Sin embargo, la falta de interés es provocada muchas veces por inapetencia interna, y, otras, por la monotonía del contenido exterior excitante. Esta es una distinción que como maestros debemos tener claramente precisada para obtener éxito en nuestras relaciones con los alumnos.

Hay otra relación entre el tiempo y la personalidad. Unos viven el tiempo como una continuidad y otros lo viven en forma aislada, como argollas de una cadena. Los epicúreos, por ejemplo, cada momento placentero lo viven como una eternidad. En el hombre de acción, la voluntad y el placer atomizan el tiempo. Este tipo de hombre vive como una eternidad el momento de una realización. Hay otro tipo de hombre que vive el tiempo en función de la razón, la que le hace percibir lo que permanece en el cambio; esto es el núcleo de la personalidad. En esto que permanece, se encuentran los valores de la personalidad que son en sí mismos intemporales. El hombre heleno representa este tipo de personalidad.

En la identificación consigo mismo se descubre lo que permanece en el cambio. Esta identificación en el tiempo se expresa en la fidelidad, agradecimiento y veracidad; convierte al hombre en el único animal capaz de hacer promesas y cumplirlas.

La juventud vive inmersa en la vida rutinaria y común. El empleo de la voluntad por la voluntad misma obscurece su inteligencia y frena su corazón y no deja descubrir el núcleo de la personalidad. Sólo los hombres maduros como Machado (citado por Roura y Parela en su libro *Tema y variaciones de la personalidad*), por ejemplo, alcanzan a ver algo que se aleja de la destrucción; algo que fundamenta la actitud positiva y de protección a la creación.

El anhelo y la vocación por el ideal personal tienden a procurar la unidad armoniosa de la personalidad y su proyección para fortalecerla en su relación con los demás.

El crecimiento de la estructura de la personalidad de niños y adolescentes, en mucho, dependerá del medio circundante, especialmente de la acción orientadora de padres y maestros. Las normas y valores establecidos por la sociedad se constituyen en los factores que pueden cambiar e influir considerablemente en la personalidad del niño y del adolescente, siempre que padres y maestros hayan evidenciado, con su comportamiento, que han internalizado esas normas y valores.

Sólo en la participación activa en el amor, en la entrega y en el enfrentamiento a las resistencias negativas del mundo, se perfilará, poco a poco, el ideal personal. El ideal personal deriva, en parte, de las lecciones verbalizadas y sistemáticas de los adultos que forman y rodean el mundo del niño y del adolescente (hogar, escuela, comunidad).

El ideal personal no siempre está cerca en la juventud. La naturaleza muchas veces juega con la debilidad de nuestro ser, y es entonces que deviene la angustia y el descontento. Se empieza a dudar hasta de la magnitud de nuestras aspiraciones. El maestro y los padres son los mejores guías y orientadores, para disipar dudas y marcar horizontes.

El malestar, los sentimientos de orgullo y de vergüenza, que dan lugar a la timidez y a la frustración, en más de una vez, provienen necesariamente de la idea o juicio negativo que un individuo se hace de los demás.

Siguiendo a Heráclito podemos decir: sólo cuando las variadas conductas se ven enlazadas por algo constante, por un núcleo esencial, que tenga vinculación con un sentido espiritual de la personalidad, entonces no se cae en el escepticismo de no poder conocerse a sí mismo. Sin embargo, el conocimiento de nosotros mismos dista de ser algo acabado; en este esfuerzo resulta indispensable una epistemología del conocimiento de sí mismo.

La concepción cristiana de San Agustín parte de la presencia real de Dios en el hombre y ésta es la condición necesaria para nuestro recto entender y de nuestro que-

rer. De este modo, quien se niega a sí mismo, estaría negando a Dios, pues, para el hombre cristiano, la experiencia interior le revela como una criatura privilegiada y espiritual, en que la presencia de Dios aparece como centro del núcleo esencial de su personalidad, origen y estímulo, guía y orientación de su actividad.

Tanto el orgulloso como el hombre maduro mantienen una distancia respecto a las demás personas, pero esta distancia no tiene la misma explicación, es decir, que esta distancia es diametralmente opuesta en cuanto a su fundamento. Mientras el hombre maduro tiene un sentido de la distancia basado en el respeto a la personalidad ajena, el orgulloso mantiene la distancia por su tendencia a la segregación y al apartamiento. Cuando el ser humano se compara con el Absoluto descubre su sí mismo, pero se da cuenta que este sí mismo es pequeñísimo, insignificante. Una frase de Machado es muy alusiva al respecto: "Por mucho que un hombre valga, nunca tendrá valor más allá que el de ser hombre".

En la formación de sí mismo, dos factores fundamentales van a ejercer su influencia. De un lado, la herencia que limita las posibilidades y de otro, las condiciones ambientales que van a determinar los rasgos personales. En el centro de estos factores podemos colocar al factor maduración, fuerza moral que encauza, frena y canaliza la personalidad.

En la formación de la personalidad, desde la perspectiva de una educación católica hay que tener en cuenta lo expresado por Juan Pablo II y sus antecesores: "Los principios inmutables sobre los

que se cimenta la pedagogía católica de siempre, expresados por Jesucristo, son la necesidad de educar al hombre conforme a su fin sobrenatural, las ideas doctrinales que lo sustentan, la identidad de los agentes educativos e instituciones docentes, los valores trascendentes, humanos y culturales que, universalmente han cimentado la pedagogía católica" (citado por Angela del Valle en su libro *La pedagogía de inspiración católica*, p. 243).

En el centro de la personalidad que el niño y el adolescente deben aprender a descubrir a través del tiempo, con ayuda de padres y maestros, se descubren e incuban los valores y principios cristianos que conducen al hombre hasta la luz de la verdad como decían los Padres de la Iglesia; esa verdad es el fundamento de la dignidad y libertad del hombre.

El pensamiento de Juan Pablo II nos invita a renovar en nuestro tiempo, los fines y metas pedagógicos para reformularlos sin alejarse de la fidelidad a la idea de la dignidad del hombre, imagen de Dios. El ser hombre en Cristo constituye —repite Juan Pablo II— la meta, la clave, el ideal y, a la vez, una posibilidad para la persona humana" (Ob. Cit. pág. 244).

Estas ideas se complementan y esclarecen con lo que encontramos en el documento final de "APARECIDA", publicado por la Conferencia Episcopal Peruana (V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe - Brasil) y que textualmente dice en la página 211: "Los niños son don y signo de la presencia de Dios en nuestro mundo por su capacidad de acep-

tar con sencillez el mensaje evangélico”.

REFERENCIAS

Allport, Gardon (1986). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona - España: Editorial Herder.

Conferencia Episcopal Peruana (2007). *APARECIDA*, documento final de la V Conferencia Episcopal de América Latina y el Caribe. Lima: Asociación Hijas de San Pablo.

Valle, Angela del (2000). *Peda-*

gogía de inspiración católica. Barcelona - España: Editorial Síntesis, S. A.

Roura y Parela, Juan (1985). *Tema y variaciones de la personalidad*.

COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Dra. Olga González Sarmiento
Docente del Departamento de Educación

Uno de los acuerdos de la Declaración de Bolonia (Italia) en 1999, entre los Ministros de Educación de 29 países europeos, fue que todas las universidades pertenecientes a los países involucrados en el acuerdo se comprometían a unificar la formación de sus estudiantes de educación superior en base a un sistema de créditos obtenidos en función al logro de competencias de aprendizaje.

Tras la reunión de Bolonia, los Ministros de Educación de los países que forman parte del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se han reunido en varias ocasiones: en el 2001, los representantes de 32 naciones europeas ratificaron en Praga la Declaración de Bolonia y los siguientes encuentros se celebraron en Berlín - Alemania (2003) y Bergen - Noruega (2005) con 45 países europeos participantes en las reuniones.

Estos acuerdos, entre otros, buscan lograr para el 2010, la consolidación de una convergencia europea que adopte un sistema de titulaciones comparable en toda Europa, el establecimiento de un valor crediticio universitario igual para todos los países europeos, la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores de educación superior y, en una palabra, el establecimiento de una dimensión unificada de educación superior para el viejo continente.

Esta unificación tiene, entre otros elementos, la enseñanza univer-

sitaria en base a módulos que buscan desarrollar competencias de distinto tipo entre el alumnado.

El concepto de competencias responde a un nuevo paradigma de aprendizaje centrado en el estudiante que busca desarrollar su potencial personal, social y profesional desde la educación.

Pinto, M. y García, J. (2006) definen la competencia: "...como constructos teóricos y procesos psicológicos hipotéticos que incluyen grupos de componentes cognitivos, emocionales, motivacionales, sociales y de conducta".

Asimismo, como "la capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas en la vida profesional" (p. 7).

La competencia involucra diversos tipos de saberes:

Saber y comprender: conocimiento teórico de un campo académico, así como la capacidad para conocer y comprender.

Saber cómo actuar: aplicación práctica del conocimiento ante determinadas demandas laborales o de estudio.

Saber cómo ser: incluye actitudes y valores como elementos integrales de la forma de percibir y vivir con otros en un contexto social.

Las competencias representan, por tanto, una combinación de conocimiento, actitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado en el que una persona es capaz de desempeñarse al finalizar una etapa de su preparación educativa (pre o post grado).

Se han identificado dos tipos genéricos de competencias:

Competencias generales: que son requeridas por el mercado del trabajo y consideradas importantes por el medio social en que se desempeña la persona.

Competencias específicas: directamente relacionadas con un área en especial, están íntimamente ligadas al conocimiento específico de un campo de estudio y dan identidad y consistencia al grado otorgado por una universidad.

A su vez, las competencias generales se han clasificado de la siguiente manera:

- **Las competencias interpersonales** son consideradas como capacidades que garantizan una buena relación laboral y personal con los compañeros de trabajo, por ejemplo: capacidad de crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajo interdisciplinar, capacidad de comunicación con otras áreas, aceptación de la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, capacidad de trabajo

en contexto internacional.

- **Las competencias instrumentales** son herramientas para el aprendizaje y la formación del estudiante; entre ellas, comunicación oral y escrita, análisis y síntesis, organización y planificación, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, conocimiento de una segunda lengua, manejo básico de la informática, gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones.
- **Las competencias sistémicas** compuestas por aquellas capacidades que dan visión de conjunto y sirven para gestionar el total de la actuación personal y profesional. Tenemos en este grupo: habilidades de investigación, aplicación de los conocimientos a la práctica, capacidad de aprender (aprender a aprender), adaptación a nuevas situaciones, creatividad (generación de nuevas ideas), liderazgo, conocimiento de otras culturas, capacidad de trabajo autónomo, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad, motivación de logro.

* Clasificación citada por M. Pinto y J. García en *La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

Como es posible apreciar, el concebir a la educación superior desde una mirada diferente implica no sólo un cambio de enfoque y de constructos sino

también un cambio en todo aquello que involucra el hecho educativo, llámese las modalidades de enseñanza, rol del alumno, rol del docente, sistema de evaluación, uso de TICs, etc. Se hace necesario, por tanto, una consistente renovación de escenarios donde se desenvuelve el quehacer educativo cotidiano y por supuesto, la renovación de la metodología utilizada.

El proceso abarca, entonces, desde definir las competencias que se deben alcanzar hasta el diseño de unos procesos de evaluación adecuados para determinar si el alumno/a ha logrado o no dichas competencias.

MODALIDADES DE ENSEÑANZA

Existe, actualmente, una serie de **modalidades de enseñanza** que utilizamos los docentes a nivel universitario y de educación superior. Entre ellas tenemos:

- a. **Clases teóricas:** son sesiones de diversa índole, expositivas o explicativas, que tratan sobre contenidos a cargo del profesor o de los alumnos cuando exponen un trabajo que han realizado.
- b. **Clases prácticas:** que implican cualquier tipo de demostración y ejercitación.
- c. **Prácticas externas:** implica poner en práctica lo que han aprendido en clase. Se desarrollan fuera de la universidad o centro superior de estudios.
- d. **Tutorías:** atención personalizada del estudiante.

e. **Estudio y trabajo en equipo:** preparación de trabajos, investigaciones, análisis de datos, etc., con el fin de exponer en clase ante sus compañeros/as.

f. **Estudio y trabajo autónomo:** preparación de exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas, resolución de ejercicios, etc.

g. **Seminarios-Talleres:** participación compartida (profesor/expertos).

Por tradición se considera la clase teórica como la modalidad más común en la educación superior, sea ésta acompañada o no del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs); es decir, la enseñanza actualmente tiene todavía como vehículo principal la lengua oral.

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La metodología propia del enfoque por competencias tiene la característica de ser muy flexible; es decir, se pueden utilizar distintos procedimientos metodológicos para diversas modalidades de enseñanza.

Así, la modalidad de seminario se puede realizar a través del estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), ejecución de proyectos o trabajo cooperativo. En realidad, su uso dependerá del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo con el que estamos trabajando y el escenario donde se llevará a cabo la actividad.

Métodos tales como el exposi-

tivo, el estudio de casos, el ABP, el aprendizaje en base a proyectos, el aprendizaje cooperativo

y el contrato de aprendizaje son los más reconocidos en el enfoque por competencias, todos

igualmente útiles y con una finalidad enriquecedora en el campo de las competencias de aprendizaje.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

| MÉTODO | FINALIDAD |
|------------------------------------|---|
| • EXPOSITIVO. | Transmisión de conocimientos. |
| • ESTUDIO DE CASOS. | Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos propuestos por el profesor a sus alumnos. |
| • RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS. | Afianzar los conocimientos adquiridos. Recuperar los conocimientos previos. |
| • APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. | Ejercitar la capacidad de resolución de problemas. |
| • APRENDIZAJE EN BASE A PROYECTOS. | Aplicación de habilidades y conocimientos adquiridos en la elaboración de proyectos. |
| • APRENDIZAJE COOPERATIVO. | Desarrollar aprendizajes en forma cooperativa. |
| • CONTRATO DE APRENDIZAJE. | Ejercitar el aprendizaje autónomo. |

El uso de cada uno de los métodos citados apoya el desarrollo de unas determinadas capacidades, habilidades y/o competencias.

El método expositivo, por ejemplo, ejercita la selección y organización de datos, el aprender a escuchar, la atención selectiva, la comunicación de ideas, la elaboración de conclusiones, entre otros.

El estudio de casos, la evaluación de situaciones y casos reales, el análisis, el razonamiento y la toma de decisiones, la interpretación de los casos desde la óptica de la materia desde la que se estudian, la elaboración de juicios, la comunicación de ideas, la sustentación de puntos de vista, la argumentación, la muestra de

respeto frente a las ideas del otro, etc.

La resolución de ejercicios busca ejercitar la sistematización de conocimientos, la utilización de conocimientos para la resolución de problemas, la planificación, organización y gestión de tiempos, la evaluación de resultados, entre otros.

El ABP (aprendizaje basado en problemas), obviamente desarrolla la resolución de problemas, la toma de decisiones, la ponderación en hechos y situaciones, la organización, el esfuerzo conjunto, la argumentación, la jerarquización de ideas, el trabajo en equipo, la tolerancia, el contraste de ideas e información, etc.

El aprendizaje en base a pro-

yectos, se ocupa de desarrollar el análisis, la síntesis, la transferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas, el manejo de información, la toma de decisiones, la iniciativa y la adquisición de responsabilidades personales y grupales.

El aprendizaje cooperativo, la búsqueda, selección, organización y valoración de información, la aplicación de conocimientos a situaciones reales, la resolución creativa de problemas, la mediación en conflictos, la reducción de tensiones, la elaboración de ideas a partir de razonamientos creados por otros, el seguir instrucciones, el identificar y resolver problemas, etc.

El contrato de aprendizaje, el

aprendizaje autónomo, la autorregulación, la autoevaluación, el autocontrol, la organización y planificación del aprendizaje, la gestión del propio proceso de aprendizaje, la toma de decisiones, la responsabilidad, la tolerancia consigo mismo, etc.

Como se ha mencionado, el enfoque por competencias centra su campo de acción en la actividad y la persona del estudiante. Es decir, cobran especial importancia los sistemas de evaluación porque se trata de constatar si se llegaron a alcanzar las competencias, capacidades y habilidades seleccionadas o no.

LA EVALUACIÓN EN UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

La evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de un conjunto de resultados, tanto generales como específicos, mediante los cuales los evaluadores, estudiantes y terceros interesados (pueden ser los futuros empleadores) pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no tales competencias.

Dichos resultados certifican, por tanto, los progresos del/la estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetiva-

mente. Es preciso señalar que las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en las instituciones educativas formales, sino del desempeño demostrado por el alumno/a en el momento que se requiera su actuación.

Ciertamente, y dado el estilo particular del enfoque por competencias, existen radicales diferencias entre la evaluación conocida como tradicional y la denominada evaluación por competencias.

Tales diferencias son claramente demostradas por los aportes de Fletcher, Mertens y Gonzci en el cuadro que aparece a continuación:

| EVALUACIÓN TRADICIONAL | EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliza escalas numéricas. | <ul style="list-style-type: none"> Especifica en qué aspectos se es competente o no. |
| <ul style="list-style-type: none"> Los evaluados no conocen las preguntas de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación. |
| <ul style="list-style-type: none"> Los evaluados no participan en la elaboración de sus objetivos de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> Los evaluados participan en la elaboración de los objetivos. |
| <ul style="list-style-type: none"> Se realiza en un momento determinado. | <ul style="list-style-type: none"> Es un proceso planificado y coordinado que se realiza a través del tiempo. |
| <ul style="list-style-type: none"> Usualmente se realiza por escrito o con ejercicios prácticos simulados. | <ul style="list-style-type: none"> Se centra en evidencias de desempeño real en el trabajo. |
| <ul style="list-style-type: none"> El evaluador juega un papel pasivo usualmente como vigilante de la prueba. | <ul style="list-style-type: none"> El evaluador juega un papel activo, incluso como formador. |
| <ul style="list-style-type: none"> No incluye conocimientos fuera de los programas de estudio. | <ul style="list-style-type: none"> Incluye la evaluación de conocimientos previamente adquiridos por la experiencia. |

Como síntesis del cuadro anterior, podría decirse que en la **evaluación tradicional** se ha puesto especial énfasis en la adquisición de conocimientos, quizás en escaso correlato con el futuro desempeño profesional del alumno/a; en cambio, en la **evaluación por competencias** se pretende evaluar ambos aspectos, el de la formación académica y el del desempeño laboral de los futuros titulados.

En esta unión conocimientos/desempeño, de alguna manera, confluye lo que toda sociedad espera de sus trabajadores. Es decir, que sepan más allá de los puros conocimientos básicos o avanzados de su especialidad, que sean capaces de demostrar que la dominan en el desempeño real del día a día; además de mostrar que pueden trabajar armónicamente en equipo, comunicarse con propiedad, pensar creativamente, comprometerse de verdad con la institución que lo recibe y que, por supuesto, también sean capaces de automotivarse y demostrar capacidad de logro profesional, por supuesto, sin dejar de lado principios morales y éticos.

Es, en resumen, lo que espera de un/a estudiante formado en el enfoque por competencias, que

demuestre lo que su título, certificado o diploma afirma que sabe y que lo muestre en una situación real de desempeño laboral.

REFERENCIAS

Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Unión Europea, Bruselas, URL: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11067.htm>

Comisión Europea (2001). *Plan de acción eLearning: Concebir la educación del futuro*. <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11046.htm>

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2005). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consulta del 15 de Junio de 2005, de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infdoc/estrategias/casos>.

González, J., Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe: final report: phase one*. Universidad de Deusto, Bilbao: Universidad de Groningen, Gronin-

gen, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>. Citado por: La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior (2006). Pinto Molina, María (1); García Marco, Javier (2)(1) Universidad de Granada, España, Departamento de Biblioteconomía y Documentación.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec. E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Marqués, P. (2000-2006). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital: roles de los estudiantes hoy*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>

Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003). *El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación*. En Monereo, C. y Pozo, J. L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

PENSAMIENTO CRÍTICO

Agustín Campos Arenas, Ph. D.
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

Una de las metas de la educación, en los diferentes países, es la de formar ciudadanos que sepan discernir apropiadamente para tomar decisiones que afecten positivamente a las personas y a la sociedad. Se quiere una educación que impregne a las estudiantes con habilidades de razonamiento que les permita analizar y evaluar situaciones complejas, propias del mundo de hoy.

Estamos expuestos a grandes cantidades de información. El siglo y el milenio actual traen esto como una característica, generando cambios constantes en las dinámicas de vida de las personas y en la manera de apropiarse del conocimiento. Los ciudadanos de hoy y del mañana requieren de la capacidad de procesamiento de la vasta información, determinar el verdadero valor de la misma y entenderla en su auténtico sentido.

Un atributo importante para todo ser humano en este nuevo escenario es el desarrollo y educación del pensamiento crítico. Al respecto, Huitt (1993) y Thomas y Smoot (1994) sostienen que el Pensamiento Crítico es fundamental en el desarrollo y éxito de las personas en la vida por cuanto ayuda, efectivamente, a entenderla en toda su complejidad. La vida, en general, y la ciudadanía, en particular, requieren de las personas el actuar adecuadamente, lo que implica la elección de opciones y la toma de decisiones de convivencia basadas en un cuidadoso ejercicio del pensamiento crítico. La libre elección,

base de la democracia, se fundamenta también en la capacidad de pensar con claridad.

El pensamiento crítico es propio de la naturaleza humana. Todos contamos con esta capacidad, desarrollada en diferentes niveles o grados. El ser humano hace uso del pensamiento crítico en diferentes momentos o situaciones: al decidir qué comprar, cómo organizar una presentación en power-point, qué ropa usar para una determinada ocasión, dónde poner un cuadro en la sala, etc. Igualmente, al seleccionar a un candidato en una elección, al decidir cómo participar en una actividad cultural, etc.

Una representación mental que ayuda a precisar el tema, es el de un jurado evaluando evidencias para emitir un dictamen, un médico examinando los análisis de un paciente para dar un diagnóstico, un directorio de una empresa estudiando tendencias y oportunidades del mercado para realizar inversiones, etc. Por ello, se puede afirmar que el ejercicio del pensamiento crítico es aplicable en toda la vida personal y profesional. Esa capacidad se va perfeccionando en la medida de que su uso se hace más frecuente. Más que una persona con mucha información, se demanda en la actualidad una persona que sepa discernir y tomar decisiones razonadas en el ámbito personal, profesional y social. Una persona que no acepte las cosas tal como se presentan sino que es capaz de evaluarlas y, como consecuencia de esto, aceptar o rechazarlas.

En términos de democracia y ciudadanía, el cultivo y educación del pensamiento crítico resulta fundamental. Por ello, se propone en los sistemas educativos como una meta nacional y se solicita a las escuelas que apliquen estrategias y técnicas para su desarrollo. Se le pide promover en los alumnos el pensar por sí mismos. En los últimos 20 años se insiste en esta propuesta tanto en la educación básica como en la educación superior. El pensamiento crítico deviene en una tecnología mental para los alumnos para enfrentar la adquisición del conocimiento, tal como lo sugiere Confucio "aprender sin pensar es trabajar en vano".

Antecedentes

Puede decirse que los primeros antecedentes relacionados con el pensamiento crítico se encuentran en Grecia. Se menciona a Sócrates como al pionero del uso de este tipo de pensamiento. Creó un método de reflexión y análisis basado en preguntas, conocido hasta ahora como el "Método Socrático". Con su manera de pensar cuestionó muchas de las "verdades" de su época y del razonar de las autoridades. Su alumno Platón y luego Aristóteles, difundieron sus ideas. Aristóteles escribió una obra sobre *Lógica*, considerada siempre asociada al pensamiento crítico.

En la Edad Media, Scotus y Ockham son reconocidos como difusores del empleo del pensamiento crítico. Santo Tomás de

Aquino, con su *Suma Teológica*, representó un avance importante en el tratamiento del razonar y el pensar.

En la Edad Moderna destacan Thomas More y Francis Bacon, quienes sientan las bases del pensamiento científico y racional. Descartes, es reconocido por sus aportes, uno de ellos es su publicación *Reglas para la dirección de la mente*, en el que desarrolló el concepto de la "duda sistemática".

En la Edad Contemporánea destaca John Dewey a través de sus publicaciones, tales como *Cómo pensamos* y *Búsqueda de certeza* y otros trabajos. Considera el pensamiento crítico como sinónimo de indagación, reflexión y solución de problemas. Del campo pedagógico, proviene Benjamín Bloom, quien desarrolló una taxonomía de niveles o categorías en diferentes dominios. Su clasificación en el dominio cognitivo es considerada como estándar para trabajar el desarrollo del pensamiento crítico.

En los últimos años, hay una gran cantidad de nombres asociados a la explicación, desarrollo y difusión de la educación del pensamiento crítico. A manera de reconocimiento, de entre todos ellos, se puede mencionar a Richard Paul, Michael Scriven, Mathew Lipman (creador del programa *Filosofía para niños*), Peter Facione, Robert Ennis, Daniel Kurland, Joanne Kurfiss, Barbara Fowler, entre otros.

Definición

Existen muchas definiciones sobre pensamiento crítico. La diferencia, entre ellas, proviene del

área de desempeño del autor que la propone: Filosofía, Psicología Cognitiva, Psicología Conductual y Disciplinas Curriculares. A manera de ilustración, se presenta sólo algunas de ellas:

- "Es el proceso reflexivo dirigido a tomar decisiones razonadas acerca de qué creer o hacer", o alternativamente, como "el pensamiento reflexivo y razonado centrado en decidir qué creer o hacer" (Ennis, R.).
- "Es evaluar si deberíamos estar convencidos que una afirmación es verdadera o un argumento es bueno, así como poder formular buenos argumentos" (Epstein, R.).
- "Es el desarrollo de patrones de razonamiento coherentes y lógicos" (Stahl y Stahl).
- "Es la habilidad y tendencia a recoger, evaluar y usar información efectivamente" (Beyer, B. K.).
- "Es la actividad mental disciplinada de evaluar argumentos o proposiciones y hacer juicios que puedan guiar el desarrollo de creencias y la toma de decisiones" (Huitt).

De las definiciones listadas, se observa que el pensamiento crítico es un proceso sistemático, activo, consciente y deliberado. Está asociado con la racionalidad de la persona, la cual puede ser cultivada y desarrollada a través de la educación en los diferentes niveles educativos.

El pensamiento crítico es un proceso activo, intencional, ba-

sado en principios, que evalúa racionalmente argumentos, toma decisiones fundamentadas y revisa el proceso de su propio pensamiento. El cultor de esta habilidad es reconocido por su búsqueda de la verdad, una mente abierta y analítica, seguridad en su razonamiento y juicio al estar basado en criterios o estándares, además su perseverancia en la búsqueda de la verdad, la honestidad intelectual, etc. "El pensador crítico es habitualmente inquisitivo, bien informado, confiado en la razón; tiene mente abierta, flexible, intelectualmente es justo en la evaluación y honesto al enfrentar sesgos personales, disciplinado y prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar... razonable en la selección de criterios, centrado en la indagación y persistente en la búsqueda de resultados" (Campos, A., 2007).

Se asocia el pensamiento crítico con otros procesos, con los cuales se relaciona pero que no son equivalentes:

- El *pensamiento crítico* es lineal y serial, más estructurado, más racional y analítico, y orientado a metas. Mientras que el *pensamiento creativo* es holístico y paralelo, más emocional e intuitivo, más visual y táctil-kinestético.
- La *lógica*, inductiva y deductiva, no cubre todo lo que se entiende por *pensamiento crítico*, que incluye, además, determinar la validez de un hecho, buscar nueva información que confirme/niegue las afirmaciones, plantear alternativas, elegir entre opciones, etc.

- El *pensamiento crítico* es un proceso explorativo, de ampliación. La *solución de problemas*, es un proceso de estrechamiento progresivo.

- La *lectura crítica* está interesada en dilucidar cómo, dentro de un texto, considerado como un todo, los elementos tienen correspondencia entre sí, y si dicho texto tiene significado. El *pensamiento crítico* sirve para evaluar la información y las ideas, para decidir qué aceptar y creer (Kurland, 2005).

Enseñanza del pensamiento crítico

Existen muchas formas de estimular el uso del pensamiento crítico en situaciones de enseñanza aprendizaje.

De manera general, Haskins (2004) propone los eventos siguientes a tener en cuenta:

1. *Adoptar una actitud de pensador crítico* que implica mente abierta, escéptica, de pensar libre, con humildad intelectual, de alta motivación, etc.
2. *Reconocer y evitar obstáculos para el pensar crítico*, que implica reconocer limitaciones humanas básicas, uso del lenguaje, lógica errónea, dificultades psicológicas y sociológicas.
3. *Identificar y analizar argumentos*, entendiendo por argumento la reunión de la conclusión con la razón de la misma.
4. *Evaluar la fuente de informa-*

ción, para determinar su credibilidad, precisión y posible sesgo.

5. *Evaluar argumentos*, la cual conlleva a analizar las premisas, el razonamiento implícito y las omisiones.

Indudablemente, existe una serie de técnicas que pueden aplicarse en clase de tal manera que se vaya mejorando las habilidades del pensamiento crítico, que como es sabido es un proceso de siempre. Esas habilidades se adquieren y se van refinando en el transcurso de la vida, siempre y cuando se estimule su desarrollo. No se trata de un "curso" de pensamiento crítico, sino más bien de ponerlo en ejercicio en todas las actividades de aprendizaje. Las estrategias o técnicas pueden ser generales o específicas. Algunas de ellas se presentan a continuación:

A. Técnicas generales

La más accesible a todos los docentes y alumnos es la "*Formulación de Preguntas*", a través de los clásicos cuestionamientos: ¿Qué?, ¿Cuál?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿De qué manera?, etc. Igualmente, la "*Presentación de Problemas*", "*Detección de Información Sesgada*", "*Metacognición*", "*Transferencia del Aprendizaje*", etc.

B. Técnicas específicas

Algunas de ellas se presentan brevemente:

- *Diálogo controversial*, en la cual dos grupos de alumnos toman y defienden posiciones diferentes

en un determinado asunto.

- *Método dialéctico o argumentativo*, en el cual ante una situación problemática presentada, se propone una razón a favor de dicha situación, luego una objección a la misma, se da respuesta a la objeción. Se presenta otro sustento a favor de la objeción, el cual también se rebate y así sucesivamente hasta agotar el primer punto. Se sigue con el segundo argumento a favor, su objeción, contraargumentos y así hasta el final y llegar a conclusiones.

- *Técnicas de aprendizaje cooperativo*, propuesta por Robert Slavin tales como el CATS, rompecabezas y otras.

- *Estudio de caso*, el cual describe una situación problemática a ser analizada en grupo para identificar el problema y resolverlo, según preguntas planteadas al final del caso estudiado.

- *Uso de la conferencia*, pero intercalarla con reflexiones, preguntas, relaciones con otros conocimientos, discusiones y acuerdos.

- *Diálogos*, que pueden ser escritos y que son presentados a los alumnos para su análisis o espontáneos ante un tema y trabajados en grupo en el cual se registra la argu-

mentación, raciocinio, sesgos, juicios y otros.

- *Ambigüedad*, que implica dar una información incompleta y conflictiva a los alumnos sobre una situación determinada. El alumno debe determinar y buscar la información faltante para que el asunto tenga sentido y pueda ser resuelta.
- *Estrategias diversas*, la Universidad de Georgia (2003) propone 10 estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en el aula. Nueve de ellas son aplicadas a situaciones de clase:
 - . Aprendizaje Inductivo.
 - . Expresión Metafórica.
 - . Toma de Decisiones.
 - . Logro de Conceptos.
 - . Aprendizaje Centrado en el Alumno.
 - . Círculo del Conocimiento.
 - . Comparación y Contraste.
 - . Indagación, Misterio.

Enseñanza Interdisciplinaria.

- *Construir categorías*, ante una serie de términos, conceptos, palabras, gráficos, los alumnos deben clasificarlos en categorías de acuerdo a un(os) criterio(os).
- *Seis Sombreros para Pensar*, técnica basada en la obra de Edward de Bono. Cada sombrero tiene un color diferente y define características específicas para pensar. Los alumnos asumen un determinado sombrero y sus implicancias en el pensar.
- *Uso de los Organizadores Gráficos*, permiten poner en evidencia, de manera gráfica/visual, el pensar o razonamiento del alumno. Existen varias propuestas de organizadores posibles de ser usadas. Entre ellas se encuentran el Mapa de Definición de Conceptos, el Diagrama de Arco, el Mapa del Argumento, el

Diagrama e Fuerzas de Campo, el Árbol Lógico, el Mapa Puente, etc.

A manera de cierre

El desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en el ámbito escolar, es definitivamente, más que una exigencia, una necesidad. El avance de la sociedad, la consolidación de armoniosas y respetadas relaciones humanas, la tolerancia y discrepancia razonada, etc., justifican que las habilidades del pensar crítico sean consideradas en los currículos de los diferentes niveles educativos. No necesariamente como un contenido específico a ser desarrollado en un curso, sino como una suerte de contenido/eje transversal que merece la atención de todos los docentes de la institución educativa. De esta manera, se tendrán personas más libres de sesgos y de influencias fundamentalistas y que pueden hacer una contribución positiva a la sociedad.

Referencias

Campos, Agustín (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

EDUCACIÓN ESPECIAL: CALIDAD EN SU FORMACIÓN

Lic. Yrma Roca Campos

Directora del Programa Académico de Educación Especial

La profesional egresada de UNIFÉ, de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Programa Académico de Educación Especial, se caracteriza por hallarse en permanente actitud de búsqueda de su autorrealización, por estar comprometida con el contexto en el que se desenvuelve en la sociedad que la rodea y por ejercer en forma eficiente su carrera especializada.

Nuestro objetivo es formar profesionales especialistas con principios éticos, humanistas y cristianos que sustenten su labor educativa, desarrollando competencias polivalentes innovadoras, flexibles, para asumir la formación integral de quienes presentan necesidades educativas especiales.

Además, formar una especialista reflexiva y crítica del quehacer educativo que asuma con eficiencia y eficacia los desafíos que implica una educación para todos.

En el caso de las especialistas en Disturbios en la Comunicación, la preparación está dirigida a la atención de personas que presentan problemas de lenguaje, aprendizaje y comunicación. Mientras que las especialistas en Retardo Mental, se especializan para favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos que por la causa que fuere presentan necesidades educativas especiales.

Ambas especialidades pueden insertarse competitivamente en los diversos escenarios educativos y/o de salud, proponiendo pro-

yectos y programas innovadores relacionados con quienes tienen necesidades educativas especiales, su familia y su comunidad. Todo ello, permite cumplir una misión social que da satisfacción personal, ayuda y se proyecta en la búsqueda del bien de los demás. La tarea que cumplen estas profesionales de la educación es hermosa, enriquecedora y nos llena de orgullo porque deja en alto el nombre de la UNIFÉ.

El Programa Académico de Educación Especial ha contado y cuenta con profesionales de reconocido prestigio nacional e internacional, porque ha sentado las bases de esa formación docente en el Perú. Esa trayectoria ha permitido la sistematización de las experiencias adquiridas por el Programa por más de 25 años en formación de profesionales de la especialidad, para hoy liderar y participar en las políticas de inclusión educativa asumidas por el Perú, en concordancia con los compromisos internacionales adquiridos.

Es así, como podemos mencionar a algunas de nuestras exitosas profesionales:

- Fabiola Betancourt Kanashiro, docente de Unifé, conferencista, ha sido especialista de la UGEL 07 y es Directora del Colegio "ARS VITA", en sociedad con Giuliana De Lorenzi.
 - María Alexandra Portilla Candiotti, docente de Unifé, conferencista, docente de Postgrado en la Universidad Privada de San Pedro - Chimbote, Monitora del Programa de Capacitación Docente del Ministerio de Educación, Servicio de Apoyo Pedagógico del Champagnat.
 - Rocío Ratto Vivanco, docente de Unifé, docente capacitadora del Ministerio de Educación, fundadora del Grupo Imágenes.
 - Camila Fosca Bákula, exdocente de Unifé, conferencista, Promotora y Directora del Consultorio de Atención de Problemas de Lenguaje y Aprendizaje "TIKAY".
 - Patricia Ventura Amao, docente de Unifé, Directora del Centro de Logopedia Ventura, conferencista nacional e internacional y asesora de centros educativos y clínicos.
 - Milagros Vega Ravello, Directora del Centro Educativo Especial "Santa Isabel" - Ministerio de Defensa, conferencista a nivel nacional.
 - Fabiola Concha Pacheco, docente de la Unifé, autora del
- Ana Teresa Puente Arnao, promotora, conferencista y Directora de la Asociación Educativa "Kallpa", junto a Jessica Antezana Delgado, quien además es docente de Unifé, conferencista y miembro activo de la Sociedad Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC).

libro y CD *Tócame mamá*; Promotora y Directora del Nido "Personitas"; conferencista y especialista orientadora a madres en masajes para bebés.

fesional, recordándolos con cariño.

MENSAJE

María H. Guillén Cárdenas

Nuestras egresadas no solamente son valoradas en el Perú, también ejercen actividad profesional en el extranjero, como es el caso de:

- Sandra Cusman Veramendi - Italia.
- Milagros Huaroto Madani - U.S.A.
- Romina Lora Rubiños - U.S.A.
- Diana Díaz - España.
- Mara Lazo - México.
- July Chancafe Santiago - U.S.A.
- Katuska Más La Serna - U.S.A.
- Giannina Zignago Tasso - U.S.A.
- Rocío Arroyo Espinosa - España.
- Ginete Salomon - USA.
- María Guillén Cárdenas - Canadá. La exalumna agradece a la UNIFÉ y a los docentes por su formación pro-

Como egresada del Programa Académico de Educación Especial: Disturbios en la Comunicación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Promoción 1991, quiero expresar mi gratitud a mi Alma Mater. Gracias a los docentes que con su dedicación e integridad profesional me dieron la formación que me ha permitido avanzar profesionalmente.

Creo importante mencionar que mis créditos curriculares obtenidos en la Unifé, en el área de Educación Especial, han sido completamente reconocidos por el Ministerio de Educación de Québec - Canadá, y después de pasar algunos exámenes he obtenido la validez de mi título en este país.

Durante los años como residente en Montreal, me he desempe-

ñado trabajando como educadora y, posteriormente, como profesora en una institución privada especializada en el tratamiento de niños autistas.

Actualmente formo parte del equipo del School Board de Laval (similar a la UGEL), donde me desempeño como Consultora en Terapia de Lenguaje. En esta institución, entre otros servicios, se brinda Terapia de Lenguaje a niños de educación primaria diagnosticados con disfasia, autismo, retraso global del desarrollo, síndrome de Down y otros.

Paralelamente, trabajo independientemente como consultora en Educación Especial, proporcionando ayuda a padres de niños con problemas de lenguaje.

Nuestra labor como profesionales en el campo de Educación Especial es muy gratificante y nos brinda continuas satisfacciones personales, percibiendo la alegría de los padres al ver el progreso de sus niños y, sobre todo, disfrutar de los avances que día a día van logrando nuestros estudiantes.

EL ARTISTA PLÁSTICO EN LA HISTORIA

Lic. Arnaldo Muñoz Castillo
Docente del Departamento de Educación

Hay las verdades elementales. Hay la más elemental de todas en la historia del arte es que no hay arte sin artistas. Por tanto, la historia del arte no puede ser solamente la historia de las obras de arte, sino, asimismo, la historia de los artistas.

Lo importante no es el sueño, sino el soñador; no la canción, sino el cantante; no el lienzo, sino la mano y el ojo que dirigen el pincel; no la escultura, sino el cerebro que guía el escoplo.

Se sabe muy bien que lo importante en cada faceta de la historia no son los acontecimientos sino el hombre que los crea, como lo importante no es la enfermedad sino el enfermo.

A través de la historia, el artista ha tenido diversas funciones, ha sido artesano en los tiempos prehistóricos y tras tallar martillos, hachas y cuchillos de sílex con que buscar su alimento, pasó a decorarlos para agrandar la vista: se convirtió después en cronista que gustaba reflejar lo que pasaba en su mundo o había sucedido en el pasado, como lo hicieron los anónimos autores de bajorrelieves que representaban la vida diaria (guerras, pesca, fiestas) en el Egipto faraónico y como lo hizo David en el París napoleónico. Ha sido fantasista de mitos subsecuentes como Bosch y Dalí; visionario como William Blake y, sobre todo, ha sido siempre, especialmente en tiempos modernos, creador de ideas e imágenes de una visión original y nueva de la realidad pasada, presente y

futura.

Según Ortega, cada pincelada es el golpe del pincel movido por una mano gobernada por una intención y cada mancha de color es señal de la acción humana que la engendró, en actividad semántica, para comunicar a otros algo de su intimidad espiritual a través de una realidad corporal. Por eso, las bellas artes son obras de comunicación y, de todas ellas, el escribir es la más perfecta. De ahí que, en mi opinión, la literatura sea la más bella de las bellas artes.

Pero todo jeroglífico requiere una interpretación y la pintura está más cerca del jeroglífico que el lenguaje (la escultura es más literal). La pintura es un apasionado esfuerzo de comunicación por medio de procedimientos mudos. Para entender una pintura no basta con verla, es menester interpretarla. El lienzo, la tabla, el dibujo, el fresco, el aguafuerte, continuamente nos hacen señas. Cada pigmento es testimonio de una resolución consciente o inconsciente del pintor.

Al ver una pintura hay que intentar ver al pintor pintando en una época y un país determinados; hay que averiguar, al mirar sus manchas de color, que idea se esconde tras el cuadro, empresa difícil cuando la pintura fue realizada hace varios siglos. Importa, sobre todo, averiguar si ese pintor o escultor estuvo de acuerdo con su tiempo o se rebeló contra él, si representó su época o se adelantó a ella. Hay que descu-

brir qué era para él "ser artista", así como se debe averiguar ante cada gran figura en la historia de la medicina qué significaba para ella "ser médico", pues sólo así hallaremos la clave de la grandeza de un artista o un médico famoso. ¿Fueron aficionados, profesionales, misioneros, estetas, diletantes, mercaderes o mártires?

Porque "ser artista", como "ser médico", es sólo un modo de "ser hombre", esa es la tremenda empresa que el ser humano debe acometer para realizar su vida con autenticidad y grandeza. En el hecho de ser artista se desarrolla la vida de un hombre, y por ella una época: todo eso vive en cada pincelada, en cada golpe de gubia, y esa vida puede ser resucitada y vista en acción. Tal es el caso de la "reviviscencia" del arte, como lo llamó Ortega, la actualización de la biografía del artista, y sólo a través de él llegamos a la auténtica realidad de un cuadro o una estatua.

Del pigmento pasamos a la biografía, porque la biografía está en el pigmento. En cada pincelada vibra la porción de vida transcurrida hasta que el pintor la plasmó, mas es menester contemplar la trayectoria completa de su vida para interpretar su intención artística y especialmente, saber lo que dejó de pintar. Lo esencial no es interpretar las variaciones de estilo, sino el sentido del arte en cada época.

La historia del arte no es una línea recta sino una serie de

cielos zigzagueantes, engarzados, como las cuentas de un collar en el hilo que las ensarta, o sea, la vida misma. Importa conocer no sólo por qué algo se pintó de cierto modo sino también para qué se pintó. La historia—general o del arte— sólo es Historia cuando es historia completa de vidas humanas, personales y colectivas. Un cuadro no es sólo la materia textil del lienzo, la madera del marco, la química de los pigmentos, es además el fragmento más revelador de la vida de un hombre, el artista.

La Historia es siempre historia de vida. Las obras de arte no han nacido en el aire, son fragmentos de vida y por tanto, seres vivientes. Como la vida es drama, hay que descubrir su argumento, y en la historia del arte buscar el de cada obra artística. La historia no

consta sólo de datos, no es preciso imaginar hipótesis para explicarlos, interpretarlos y más tarde confirmar o invalidar dichas hipótesis. Cada cuadro consiste en una serie de pinceladas que dio la mano de un hombre gobernada por una intención, y ésta hay que descubrirla. Lo mismo puede decirse de una escultura. La pintura o la escultura es un signo que debe interpretarse, eliminando sus sentidos aparentes, para apresar el sentido auténtico del artista. Ello se puede lograr averiguando la intención del artista, y como esa intención era una acción de su vida. Llegamos a la conclusión de que es preciso interpretar la vida del artista. Cada pincelada o golpe de gubia hace rebotar de los pigmentos sobre el lienzo o el labrado de un mármol al orbe dinámico de una existencia, ya sea la del cazador de renos o la

del impresionista. Sólo entonces podemos mirar de nuevo el cuadro y saber lo que expresa. La vida del artista es la gramática y el diccionario que nos permite leer y comprender su obra.

Para ello hay que tener a la vista la totalidad de los temas que ha pintado un artista y, sobre todo, saber los que no ha pintado. Del bloque de temas que una época propone, el artista selecciona sólo algunos, y esa selección nos dice qué era para él ser artista.

La pintura y la escultura son trabajos manuales, la creación de objetos que no existían antes. El artista tiene un fondo de artesanía, inventa formas estéticas que, como artífice, realiza. En la historia, el artista comenzó como artesano, pasó a ser artífice y terminó por ser artista.