



Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Institución Educativa Inicial María Reiche

La Gota que Camina



Revista pedagógica - Publicación semestral - Año 14 - Nº 23 - Julio 2009



Iquitos - Perú



La Gota que Camina

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

Antonio Pasquel Ruiz
Rector

Juan de Dios Jara Ibarra
Decano de la Facultad de Ciencias de la
Educación y Humanidades

Josefa Alegría Ríos Gil
Directora de la Institución Educativa Inicial María Reiche

Instituto de Desarrollo Educativo Amazónico

Miembros:

Josefa Alegría Ríos Gil
Faviola Mares Quispe
Nair Burga Reátegui
Maribel Lozano Tello
María Teresa Carrillo Ruiz

Comité Editorial

Silvia Vásquez Valcárcel
Gabriela da Cunha del Águila

ISSN 1813-0097

Hecho el Depósito Legal en la
Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-15702

La revista pedagógica **La Gota que Camina** es una publicación oficial de la **Institución Educativa Inicial María Reiche** de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y del **Instituto de Desarrollo Educativo Amazónico (IDEA)**. Está destinada a la difusión de temas educativos, investigación pedagógica, asuntos relacionados a la práctica educativa, a la enseñanza universitaria y al mejoramiento de la calidad del servicio educativo en nuestra región y en el país.

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente. Las opiniones vertidas en los artículos quedan bajo la responsabilidad de sus autores.

Para efectos de colaboración con artículos en la revista, deberá dirigirse a la **Institución Educativa Inicial María Reiche**, sito en Av. Abelardo Quiñones, km 2, Iquitos, Perú.

Telf. 065-267071.

Correos electrónicos:

mariareiche@unapiquitos.edu.pe

lagota_camina@yahoo.com

Edición y corrección de textos:

Julio César Bartra Lozano

Diseño de carátula y diagramación de interiores:

Rodolfo Ramos Ramírez

Impresión:

Imprenta Gráfica Daniela

Ilustración de carátula:

Miguel Saavedra Arévalo

EDITORIAL

Descentralización educativa

El artículo 3° de la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales declara que la finalidad del proceso de descentralización es el “*desarrollo integral, armónico y sostenible del país, mediante la separación de competencias y funciones y el equilibrado ejercicio del poder por los tres niveles de gobierno, en beneficio de la población*”; bajo este concepto la descentralización es la única estrategia para lograr el desarrollo en el país. Sin lugar a dudas, el sistema educativo como fundamento del desarrollo humano debería estar a la vanguardia del proceso descentralizador que se viene desarrollando, porque es a partir de la mejora de la calidad del servicio educativo, que las sociedades aseguran ciudadanos y ciudadanas competentes. En este contexto, se viene implementando en 136 municipalidades de todo el país la municipalización de la educación, como estrategia para la descentralización educativa; y frente a ésta, una serie de voces encontradas se hallan en el escenario político. Algunos opinan que los gobiernos locales no están en condiciones de gestionar la educación de sus jurisdicciones, por diversos motivos, entre ellos, y el más importante, que no cuentan con los recursos económicos para afrontar este desafío.

Nuestra opinión dista de estas posiciones, ya que, si bien es cierto, el presupuesto es un limitante importante, sin embargo, es la institucionalidad de la municipalidad que reúne una comunidad de vecinos y vecinas que habitan en un determinado territorio y están vinculados con necesidades y aspiraciones comunes, la que garantiza una gestión educativa que responda a estos anhelos compartidos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la descentralización debe desarrollarse en forma gradual y sin apresuramientos cortoplacistas, tal como lo señala, la misma Ley de Bases del proceso de descentralización. En ese sentido, el

Ministerio de Educación hace mal en forzar a otras municipalidades a integrarse a este proceso, sin esperar al menos que hayan resultados evidentes en las gestiones de los gobiernos locales que están inmersos en este proyecto; aún más, deben fortalecerse administrativamente y con recursos a aquellas que vienen avanzando en la implementación del nuevo modelo. No creemos que la descentralización educativa deba atraparse en los gobiernos regionales, pues éstos, son gobiernos intermedios, siendo el gobierno local el más próximo a los pobladores y por lo tanto, el más asequible para el ciudadano común.

Para ello necesariamente, se necesita una revisión y adecuación de las funciones de los tres niveles de gobierno. Si bien es cierto, la Ley Orgánica de Municipalidades (LOM), otorga competencias a las municipalidades en materia educativa, éstas se duplican con las competencias de las Unidades de Gestión Educativas Locales (UGEL). Esta situación debe corregirse, teniendo en cuenta los aspectos favorables y las dificultades en este nuevo modelo de gestión. El gobierno local constituye la unidad básica de la organización política y administrativa del Estado y ha sido constituido para brindar servicios públicos locales y promover el desarrollo socioeconómico urbano y rural. Considerando que el servicio educativo es columna vertebral para el desarrollo de una comunidad, las administraciones municipales deben intervenir directamente en coordinación con los órganos intermedios DRE (Dirección Regional de Educación) y UGEL para el mejoramiento de este servicio, que a fin de cuentas es un derecho que todo niño, niña o joven debe recibir del Estado en forma gratuita y con características altamente eficientes.

El servicio educativo administrado por la municipalidad permite una educación pertinente acorde con la realidad concreta, es decir, debe conseguirse que los contenidos y acciones

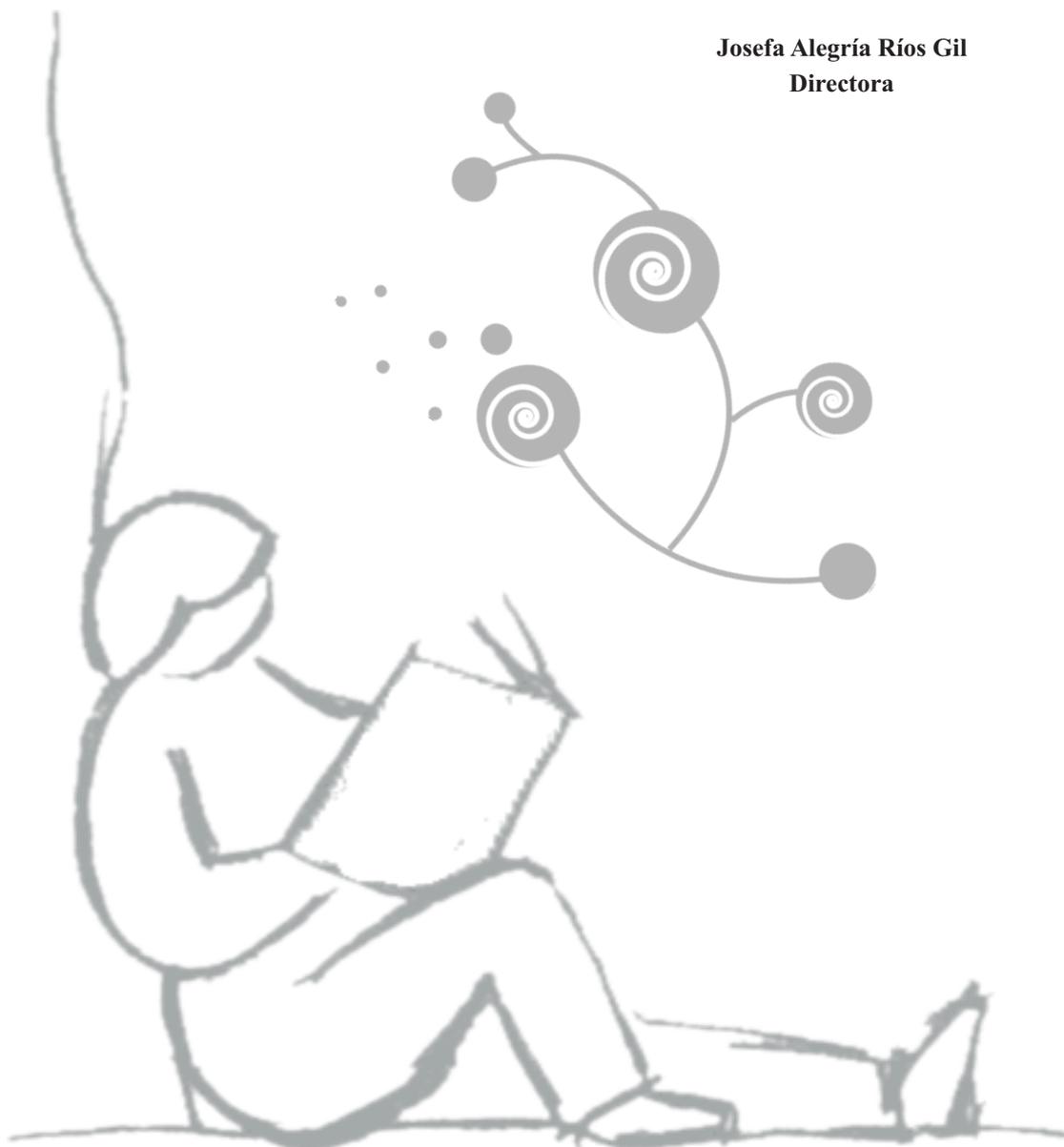
educativas sean respuestas directas a la realidad y al momento histórico determinado. Permite además un control social mucho más directo y se constituye en una garantía para el real desarrollo de los procesos educativos.

Sin embargo, no podemos dejar de identificar y de nombrar las dificultades o desventajas en esta nueva forma de gestionar la educación. Siendo ésta una experiencia nueva, necesita un proceso largo de maduración, debido a la falta de antecedentes de una descentralización real de la

educación. De igual manera, la falta de experiencia de los funcionarios de las municipalidades, pese a existir en la Ley Orgánica de Municipalidades las veinte funciones y competencias en materia educativa, dificulta su implementación, sobre todo en el aspecto administrativo, que en el sector educación es engorroso y burocrático.

Finalmente, los órganos intermedios deben desprenderse de sus atribuciones, las mismas que deben ser transferidas a los municipios, generando una reacción adversa por la pérdida de poder.

Josefa Alegría Ríos Gil
Directora



Lenguaje oral en la educación infantil

 **María Milagros López Hidalgo**

La capacidad para hablar es el principio que distingue al ser humano de la demás especies. El habla permite exteriorizar ideas, recuerdos, conocimientos, deseos, e interiorizar al mismo tiempo; es lo que faculta ponernos en contacto directo con los otros hombres, mujeres, niños y niñas, siendo el principal medio de comunicación entre los mismos.

Hay que reflexionar sobre lo complejo que es el proceso de adquisición del habla, todo el mecanismo que debe ponerse en marcha para dominarlo. Esto significa, aprender a utilizar un código de símbolos, que abarca la adquisición de un vocabulario, conocimiento del significado de las palabras y de una elaboración adecuada de frases, uso de conceptos, etc., y para ello hay que disponer de una serie de condiciones, tales como:

- Maduración del sistema nervioso.
- Aparato fonador en condiciones.
- Nivel suficiente de audición.
- Un grado de inteligencia mínimo.
- Una evolución psicoafectiva.
- Estimulación del medio.
- Relación interpersonal.

El aprendizaje del lenguaje oral requiere un grado de motivación, e interacción con otras personas. En los primeros meses de vida los padres y madres deben estimular con sonrisas y gestos al bebé; ya en la etapa de niño/a reproducir con ellos sonidos con la lengua y labios; motivar a emitir vocalizaciones e imitar los sonidos de cosas que le rodean.

El juego como todos sabemos, es una actividad que favorece el desarrollo del lenguaje. Los niños/as, mientras juegan, hablan constantemente: "*El lenguaje y el juego van siempre unidos*"; por ello en la Institución Educativa Inicial María Reiche desarrollamos un taller de juegos

denominado "Yo sí juego con mi hijo/a", que tiene como eje principal secuencias lúdicas donde intervienen los padres, madres, hijos, hijas, de manera tal que cada acción realizada con entusiasmo y confraternidad genere aprendizajes en estos últimos. Todas las estrategias utilizadas en el taller estimulan el razonamiento lógico matemático y el desarrollo del lenguaje. Como ejemplo de actividades lúdicas donde se desarrolla el lenguaje oral tenemos:

- **Cambiando el final de la historia:** consiste en que los niños/as con ayuda de sus padres representan una historia (previamente narrada) utilizando títeres, muñecos o disfraces de acuerdo a la secuencia del cuento; éstos deben cambiar algunas partes del texto, recrearlas o inventar otro final e incluso otros personajes; para luego ser representada ante el pleno.
- **Construyendo una historia:** se tiene que encontrar una sorpresa por medio de un acertijo, dicha sorpresa será una frase acompañada del dibujo de un niño o niña en un contexto determinado, el juego consiste en que los padres/madres e hijos/as construyan una historia con ese niño/a. Al final, todos juntos completan el dibujo con los elementos que representaron a través de la historia creada y lo exponen al pleno.

Cuando el niño/a comienza a hablar, le gusta jugar con el lenguaje, deforma los sonidos o las palabras, habla con los labios juntos o con la boca abierta, dice palabras al revés. Todo esto está ayudando a la adquisición del lenguaje oral.

El jardín de infantes tiene un papel decisivo e importante en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, en especial cuando en la familia no

se le da la importancia debida dejando pasar esos primeros años tan ricos e irrecuperables. En este sentido la exigencia de estar callados durante largos periodos, pudiera ser negativa, sobre todo en las primeras edades. Se recomienda dejar espacio a los niños/as para que pregunten, den sus opiniones y respuestas, etc., esto favorecerá la comunicación y el desarrollo del lenguaje oral.

Hay áreas relacionadas directamente con la adquisición del lenguaje que es preciso estimular, ya que abarcan todos los aspectos que inciden en la evolución del habla. En concreto, tiene gran importancia la **psicomotricidad**, ya que permite el desarrollo físico, psíquico e intelectual que se va produciendo en el sujeto a través del movimiento y se da en su totalidad en la educación infantil, ya que es en estos años de la vida del niño/a cuando el movimiento adquiere su máxima dimensión como vía del conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Cualquier déficit en esos momentos cruciales, sin lugar a dudas, va a redundar en problemas de aprendizaje, socialización o de personalidad.

El/la profesor/a tendrá que efectuar actividades encaminadas a desarrollarla, para conseguir:

- El conocimiento y dominio del esquema corporal.
- Una discriminación auditiva correcta.
- Una buena discriminación visual.
- Una motricidad fina adecuada.
- Una coordinación dinámica y un buen equilibrio.
- Una organización espacial y temporal.
- Una coordinación óculo-manual.
- Una correcta motricidad bucofacial (estimulación de los músculos fonatorios y coordinación de los movimientos para la articulación).

Además de la psicomotricidad, básica para un desarrollo integral del niño/a, se deberán desarrollar una serie de actividades ligadas directamente a la **expresión oral** (área de comunicación), como son las "narraciones", "las dramatizaciones o juegos sencillos de rol", los "juegos de palabras", "adivanzas", "canciones",

"poesías sencillas", de acuerdo a la edad a trabajar.

Hay que tener en consideración que en los jardines de infantes, hasta los cinco años, las actividades orales deben ocupar un alto porcentaje del tiempo dentro de las sesiones de aprendizajes.

A modo de conclusión: se desarrollará un programa de estimulación del lenguaje oral sobre la fluidez léxica en los niños/as de tres años de la Institución Educativa Inicial María Reiche, teniendo como:

1. Objetivos

Objetivo general

- Demostrar la efectividad del programa de estimulación del lenguaje oral sobre la fluidez léxica en niños y niñas de tres años.

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de fluidez léxica en niños y niñas de tres años.
- Aplicar el programa de estimulación del lenguaje oral sobre la fluidez léxica en niños y niñas de tres años.
- Evaluar el nivel de fluidez léxica en niños y niñas de tres años después de haber aplicado del programa de estimulación del lenguaje oral.
- Comparar el nivel de fluidez léxica entre los niños y las niñas de tres años que participaron del programa con aquellos que no participaron.

2. Metodología

Tipo de investigación

La investigación a realizar será de tipo experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), "un experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables

dependientes y por qué lo hacen”.

Diseño de investigación

El diseño a utilizar en la investigación será el cuasiexperimental, con preprueba, posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control).

G1	O1	X	O2
G2	O3	-	O4

En donde G1 es el grupo de estudio y G2 es el grupo de control, O1 y O3 son las prepruebas que se aplicarán a ambos grupos, “X” indica la intervención con el programa al G1, y por último O2 y O4 son las pospruebas aplicadas también a ambos grupos.

3. Instrumentos

El instrumento a utilizar para la evaluación del lenguaje oral sobre la fluidez léxica en niños/as de tres años de la IEI María Reiche será: La batería ITPA enfatizando el subtest Fluidez léxica:

Nombre: Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA).

Objetivo: Detectar posibles fallos o

dificultades en el proceso de comunicación (deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, de forma complementaria, intentar poner de manifiesto las habilidades o condiciones positivas que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación. También tiene como objetivo evaluar las habilidades psicolingüísticas de los niños, es decir, aquellas habilidades que subyacen al uso y a la adquisición del lenguaje.

A modo de compromiso:

Al término de la misma, se darán a conocer los logros obtenidos en los/las niño/as que fueron intervenidos en el programa.

Referencias bibliográficas

- Monfort M. y Juárez D. (1989). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Piaget, J. y otros (1979). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- Serrano, M. (2006). *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*.



Sociedades que educan desde la atención a la diversidad

 **María Teresa Carrillo**

Introducción

El crecimiento y desarrollo de los pueblos se cifran a partir de la capacidad instalada que éstos poseen para afrontar y resolver sus problemas como sociedad. La ciudadanía posibilita u obstaculiza este desarrollo, según el modelo de sociedad que reproduce, tanto en la vida pública como en los entornos privados. Las sociedades se convierten en educadoras cuando aprenden a priorizar el interés superior de la niñez y la adolescencia, además de bienes sociales como la calidad de vida, la salud, la educación con equidad, el acceso a los bienes culturales y el empleo en condiciones dignas. Todo esto es posible en comunidades donde los habitantes son conscientes de su pluralidad y sensibles a la riqueza que aporta la diversidad.

La singularidad es la clave del desarrollo educativo en cualquier sociedad. Sólo desde el reconocimiento y la valoración de las diferencias se construyen ciudadanía justas y democráticas. Y de eso es que trata esta reflexión, aderezada con una sana indignación por la exclusión social que día a día sufren y padecen las personas con cualquier discapacidad, enfermedad o dificultad funcional, cuando se tienen que desplazar y no encuentran movilidad adecuada, o tienen que acudir a organismos públicos que sitúan sus oficinas en el 4º piso, sin ascensor, ni rampas, ni barandillas; la preocupación por el mal ejemplo que cotidianamente reciben niños y adolescentes, al ver cómo no se respeta la preferencia que deben tener ancianos, enfermos y personas con discapacidad en la atención brindada por cualquier establecimiento; el cuestionamiento personal y social que supone una ciudad que priva de sus derechos a la población más desfavorecida, al no proveer calles asfaltadas, con accesos libres de obstáculos, veredas lo suficientemente anchas como para que quepa una silla de ruedas o estacionamientos para vehículos especiales.

Un marco para las ciudades educadoras

Treinta y seis años atrás, el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), elaborado por E. Faure y otros autores, '*Aprender a ser, la educación del futuro*' (1972), introduce ya la noción de ciudad educativa. Algunos años más tarde, en noviembre de 1990, se celebra en Barcelona el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. De allí sale, como Declaración Final, la *Carta de Ciudades Educadoras*, que establece los Principios que afirman un nuevo derecho de los habitantes de las ciudades: **el derecho a la ciudad educadora**.

Este nuevo derecho a habitar en ciudades educadoras no se centra sólo en las áreas urbanas, sino que parte de las concepciones griega y latina de ciudad: la polis y la urbe. Es decir, el espacio cultural y comunal (no necesariamente físico) en el que se genera sociedad, vida democrática y relaciones cívicas.

La comunidad de la ciudad como sociedad educadora contempla entre sus características el ser un ámbito de pluralidad y encuentro de diversidades, que van desde lo cultural hasta lo generacional, pasando por estilos de vida, procedencias étnicas y geográficas, estrato socioeconómico o intereses individuales y colectivos.

Las sociedades-ciudades educadoras ya no son conglomerados estáticos y arquitectónicos, en los que permanecen ancladas las tradiciones y costumbres de la clase social dominante. En nuestro siglo, las ciudades se han transformado en motores de cambios sociales, culturales, artísticos, urbanísticos, educativos, políticos, económicos.

Ya no educa sólo la escuela, sino que la ciudad

misma y sus propias dinámicas sociales van formando a la niñez y la juventud, así como a adultos y ancianos. La publicidad, la ordenación del tránsito vehicular, la recogida de basuras, el uso de los espacios públicos, las áreas verdes y de recreación, el medio ecológico, el transporte urbano..., todos los actores y agentes sociales se convierten en canales para educar, informar y formar al ciudadano.

Educar desde la atención a la diversidad

El respeto a la diversidad es un derecho fundamental de la persona. La convivencia humana no es posible sin la aceptación plena de las diferencias. Por ello, la construcción de sociedades inclusivas es una decisión ética y política, en cuanto que democrática y cívica.

Educar para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a conocer y aprender a hacer, requiere el presupuesto de valores y actitudes como: identidad, interculturalidad, equidad de género, justicia, solidaridad, otredad, acogida, fraternidad. En otras palabras, la educación no forma si no humaniza a la persona. Y la comunidad, el pueblo, la aldea, la ciudad, son entornos privilegiados para generar encuentros humanos que promuevan esas actitudes y esos valores que construyen una sociedad democrática.

El gran desafío del siglo XXI es precisamente éste: apostar por la educación de cada persona a lo largo de toda la vida, para que todos sean capaces de expresar, afirmar y desarrollar su singular potencial, y así sentirse miembro de la comunidad humana.

Los objetivos de una sociedad que busca educar desde la atención a la diversidad, estrechamente relacionados con la creación de espacios académicos, sociales, educativos, políticos y éticos se pueden resumir en estos cuatro:

- a) Sensibilizar a la sociedad con respecto al tema de las necesidades diversas de sus ciudadanos, promoviendo especialmente una toma de conciencia de los estereotipos, prejuicios y tabúes que

distorsionan el principio de la equidad y de la igualdad de oportunidades, para que todos puedan recibir el apoyo y estímulo necesario para el desarrollo máximo de sus posibilidades.

- b) Promover y apoyar iniciativas y gestiones dirigidas a garantizar un marco normativo legal para la atención a la diversidad en cualquiera de sus formas, en contextos rurales y urbanos, tanto a nivel local-regional como nacional.
- c) Capacitar a los agentes sociales que están involucrados de alguna manera en la educación de la ciudadanía (instituciones públicas y privadas, medios de comunicación social, empresas, organizaciones civiles y culturales, cuerpos profesionales) para reconocer, acoger, aceptar y valorar las diferencias individuales y potenciarlas para el desarrollo de las personas y de la comunidad.
- d) Promover desde los gobiernos locales y regionales, el desarrollo de investigaciones participativas que posibiliten la construcción paulatina de la base teórica y metodológica para la intervención socioeducativa en el campo de la atención a la diversidad en las localidades de nuestro país.

Principios para la construcción de ciudadanías educadoras

Un país diverso y plural como el Perú, en todas sus características y en todos sus pueblos, es de por sí un contexto en el que cada comunidad local tiene su personalidad e identidad propias, en relación con el territorio que ocupa y su historia pasada y presente.

Como sistema complejo y en continuo cambio y desarrollo, las sociedades-ciudades presentan expresiones diversas; pero si quieren ser educadoras, tendrán que priorizar la formación y promoción permanente de sus habitantes, así como el acceso con equidad a los bienes culturales.

Esto significa que todos los ciudadanos y las

ciudadanas de la sociedad educadora tienen que ser reconocidos, respetados y valorados en condiciones de **igualdad, equidad y libertad**, promoviendo la educación en la diversidad, para la comprensión y la tolerancia. Una educación no excluyente, que incluya a todas las personas, desde la diversidad cultural, sexual y de género, de origen y procedencia, económica, física, intelectual, generacional.

Un proyecto sociopolítico de dimensión educadora para la ciudad, debe establecer un determinado ordenamiento del territorio que le permita definir con claridad las opciones de desarrollo futuro para restaurar la totalidad de la población. Lo que implica, necesariamente, tomar las decisiones y aplicar las medidas encaminadas a suprimir todo tipo de obstáculos (incluyendo las barreras arquitectónicas) al ejercicio del derecho a la igualdad. Hablamos entonces de **accesibilidad**, principio básico para la atención a la diversidad.

Las ciudades educadoras serán eficaces en las competencias educativas que les corresponden, cuando planteen políticas educativas abiertas de alcance global, que incluyan todas las modalidades educacionales, culturales, informativas y cognoscitivas. Nos referimos al principio de **inclusión educativa**.

Estas competencias educativas de las localidades se ven obligadas por una necesidad intrínsecamente humana de calidad de vida con justicia social y pleno desarrollo de la propia singularidad, apelando al principio de **vida digna**.

Las y los ciudadanos de cualquier sociedad se sentirán plenamente integrados a su comunidad si gozan de la posibilidad de tomar decisiones y participar en la vida de su localidad. Independientemente de la edad y condición de sus habitantes, la ciudad educa cuando ofrece a éstos perspectivas de futuro, es decir, de ocupar un lugar en la sociedad. Sociedades educadoras que promueven el principio de **pertenencia social**.

En una **visión holística** de la persona, la sociedad que educa desde la diversidad se tiene que hacer

sensible y consciente ante las formas de exclusión y discriminación que afectan sus dinámicas relacionales, para así desarrollar **intervenciones compensatorias** adecuadas a las necesidades de todos y cada uno de sus habitantes, con la garantía de una intervención coordinada y multidisciplinar de todas las administraciones implicadas en el desarrollo municipal.

Los habitantes de la comunidad tienen derecho a reflexionar, cuestionar y participar en la construcción de la sociedad educadora, así como a disponer de los bienes ambientales y culturales del entorno, poniendo en práctica el principio de **cooperación y colaboración mutua**.

Estos ocho principios: equidad, accesibilidad, vida digna, inclusión educativa, pertenencia social, visión holística de la persona, intervención compensatoria y cooperación, pueden ser claves en la construcción de sociedades educadoras que encaminan su desarrollo a la atención de la diversidad en todas sus formas y manifestaciones, teniendo como telón de fondo el primer principio rector de cualquier actividad humana: **la valoración de la persona en un proceso de humanización de la sociedad**.

Reflexiones finales

El proyecto de ciudad que desde la concepción educadora se puede construir, se podría inspirar en lo que Borja y Castells manifiestan en esta reflexión recogida en el Decálogo de Gestores del Desarrollo Urbano:

1. Las ciudades tienen calles, no carreteras.
2. La ciudad es un espacio público.
3. Hacer ciudad es construir lugares para la gente, para andar y encontrarse.
4. Las obras se empiezan y se acaban bien.
5. El desarrollo urbano se materializa en un programa de obras, pero sólo construye la ciudad futura si responde a un proyecto global.
6. En la ciudad el camino más corto entre dos puntos es el más hermoso. La estética urbana hace la ciudad vivible.

7. Una ciudad democrática es una ciudad visible, con referencias físicas y simbólicas que ubiquen a su gente.
8. Construir la ciudad futura es una tarea de todos.
9. El progreso de la ciudad se mide por el progreso en cantidad y calidad de sus espacios públicos.
10. La calidad del desarrollo urbano depende de la socialización de la cultura arquitectónica y estética de los espacios públicos, pero también de la penetración de la cultura cívica en los diversos actores de la ciudad.

Por último, destacan los autores que “la condición para que los grandes proyectos urbanos tengan esta multidimensionalidad depende de la eficacia del sistema democrático basado en la descentralización del Estado y la autonomía local, la representatividad y la transparencia del gobierno de la ciudad y la multiplicación de los mecanismos de participación y de comunicación”. (Borja y Castells, 1997, pp. 262-264).

Una descentralización y una representatividad que parten del individuo hacia el colectivo y que se retroalimentan en la comunidad para

fortalecer al ciudadano. La diversidad es la riqueza de la sociedad, tanto en cuanto se piense y aprehenda al otro como diferente y valioso en su singularidad.

Referencias bibliográficas

- Borja, Jordi y Castells, Manuel (1997). *Lo local y lo global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus. Madrid.
- Carrillo, M^a Teresa (2008). *Redes de instituciones educativas inclusivas: Una posibilidad de atención a la diversidad*. Ponencia en el foro internacional sobre inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación. Ciudad de México.
- Cortina, Adela (1998). *Ciudadanos como protagonistas*. En: *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- *Declaración de Barcelona: Carta de Ciudades Educadoras* (1990). Aprobada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, España, noviembre de 1990, revisada en 1994.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Proyecto Educativo Nacional*. Lima.



Alegre Amanecer

 Gabel Daniel Sotil García

En la medida en que cada vez se nos hacen más contundentes las deficiencias cualitativas de la educación que venimos desarrollando, el magisterio loretoño tiene la obligación moral de responder con propuestas bien fundamentadas en nuestra realidad para superarlas, pues sabemos que entre los factores que las causan, entre otros, está el centralismo político-educacional, que nos impone modelos impertinentes, disfuncionales con nuestras características, necesidades y potencialidades, tanto materiales como espirituales.

Es dicha obligación moral la que nos viene impulsando para elaborar propuestas diversificadas en uno de los rubros en el que se ejerce con más fuerza el centralismo educacional en nuestro país: el material didáctico, en lo referido a libros de lectura y textos de asignaturas.

Es en razón de ello que, continuando con nuestro esfuerzo aportante, hemos elaborado el poemario “ALEGRE AMANECER”, publicado en el presente año.

Éste es un poemario que responde a dos necesidades prioritarias de nuestra educación: reforzar la incorporación de la dimensión ambiental a la intencionalidad formativa de las acciones educacionales en nuestra región, en primer lugar, y, en segundo, promover la incorporación de nuestra educación a la lucha contra el calentamiento global, y su consecuencia ineludible que es el cambio climático, fenómeno al que no le damos la debida importancia en las actividades educacionales, a pesar de las evidencias que tenemos de su gravedad.

Desde nuestro punto de vista, el logro de ambos propósitos, requiere de una sistemática y compleja acción educacional, pues se trata de instalar en la intimidad psicológica más profunda de las nuevas generaciones,

no sólo conocimientos sino, prioritariamente, valores y actitudes que fundamenten, impulsen, den vida a nuevos comportamientos, tanto individuales como sociales, concordantes con una nueva ética de defensa y preservación de nuestro entorno ambiental. Para ello, considero, tenemos que inventar caminos o estrategias pedagógicas que nos posibiliten el logro de nuevos propósitos sociales, que **no** los tiene la actual educación. Y, esa, es tarea primordial del magisterio amazónico.

Es sumamente fácil constatar que uno de los aspectos más descuidados en la educación de nuestra región es el cultivo de los valores relacionados con nuestro entorno ambiental. La atmósfera axiológica que predomina en nuestras instituciones educacionales es totalmente ajena a la grandiosidad de nuestra naturaleza, tal vez porque ante nuestros ojos se nos presenta un ambiente efervescente en vitalidad, en diversidad florística y faunística, con un bosque impactante, un esplendor celestial, una belleza paisajística por doquier y a nuestra libre disposición para disfrutarla; nunca nos hemos preocupado por formar en nuestra niñez, con el énfasis debido, las actitudes favorables a la defensa y conservación de nuestros árboles, de las avejillas silvestres, de las flores, de los peces, de las cochas, de las quebradas y manantiales, de sus aires y brisas, de sus amaneceres y atardeceres y de cuanta



manifestación de la naturaleza se trate en esta privilegiada región.

Siendo éste uno de los aspectos formativos en que más deberíamos enfatizar en nuestros centros educativos de la región, sin embargo, no le damos casi ninguna importancia.

Más allá de algunos cantos y poesías, que hacemos repetir de memoria a nuestros niños en los jardines y escuelas, muchos de los cuales ni siquiera toman como referente a nuestra realidad inmediata y, por lo tanto, se escapa a su comprensión, encontramos una muy débil preocupación por instalar en nuestra niñez y juventud, lo que llamaríamos una **actitud forestal**; es decir, una **actitud de aprecio, respeto, valoración, disfrute sano y responsable** frente a las diversas manifestaciones de la maravillosa naturaleza de la que estamos rodeados y que encuentran su más sublime expresión en esa palabra tan pequeña pero de tan profunda connotación en nuestra Amazonía: BOSQUE.

Pues muy lejos estamos de aprender a dar valor ecológico a todas sus riquezas. Dominados por el economicismo en todas sus manifestaciones, que se expresa en el exacerbado mercantilismo en que nos hemos embarcado socialmente, hemos



olvidado que entre los valores en los que debemos educar a las nuevas generaciones deben estar los **valores ecológicos** en orden prioritario. Cuando

hablamos de **educación en valores**, obviamos a los ambientales o les damos una bajísima importancia. Venimos olvidando, también, que somos hijos de la naturaleza y que si no frenamos la vehemente artificialización, hacia la que nos dirigimos, seremos causantes de nuestra propia destrucción, como queda dicho en el poema “Mis Penas Forestales”, conformante de dicha obra.

Por todo ello, he recurrido a elaborar este rosario de poesías, tanto para hacer catarsis personal de los dolores y frustraciones que experimento cotidianamente ante las mil formas de agresión que los humanos hemos inventado en contra de nuestro bosque, como para proponer un instrumento pedagógico para la construcción de aquellas actitudes y valores, máxime ahora que necesitamos responder con plena coherencia a la toma de conciencia de la importancia que tiene nuestra Amazonía en el contexto, no sólo nacional sino global.

Es ésta la apuesta y la propuesta de “ALEGRE AMANECER” (*), pues las poesías que lo conforman, sin mayores pretensiones de estética literaria, en lo fundamental intentan promover pedagógicamente el acercamiento de los educandos al mundo de los valores sociales; despertar su interés por los elementos de su escenario existencial; motivarlos en el

compromiso de conocerlos, amarlos y defenderlos de los actos irracionales; impedir que la indiferencia frente las agresiones sociales se instale en su alma; consolidar su optimismo frente a la vida pese a sus dificultades; conservar su pureza espiritual; ejercer su capacidad crítica acerca de los actos que observa en su entorno comunal; desarrollar su compromiso con la construcción de una mejor manera de ser humanos; desarrollar su capacidad de diálogo con la naturaleza que lo rodea para construir una nueva sociedad solidaria, respetuosa y comprometida con la

construcción de sus destinos; estimular las bases psicológicas apropiadas para establecer una relación armónica, respetuosa y racional con

nuestro bosque, tal y como nos lo vienen enseñando los pueblos indígenas, lección que, infelizmente, aún no aprendemos los mestizos.

En cada una de ellas hay un MENSAJE DE AMOR a lo que ha creado la naturaleza y a lo que hemos creado las sociedades humanas, que se refuerzan con las hermosas ilustraciones del



artista plástico Jaime Choclote. Por ello, pedimos a las escuelitas que nos enseñen “a sentir felicidad sirviendo a los demás” y a “construir nuestro futuro con esfuerzo comunal”. Pedimos, con súplica, al “pihuichito verdeselva” que nos enseñe a volar, pues, tal vez, así seamos capaces de ver las grandes destrucciones que nuestra ambición mercantil viene ocasionando a nuestro bosque.

Es decir, pretendemos que la Amazonía se haga presente en la educación cotidiana de las instituciones educativas, con todo su mensaje de diversidad, pues son los estudiantes quienes tienen mayores posibilidades de sensibilizarse y de comprometerse en la lucha por ideales de la mayor trascendencia para nuestra región.

En fin, “Alegre Amanecer” tiene muchas pretensiones pedagógicas, pero su concreción dependerá de que el magisterio regional lo asuma como un documento de referencia básica para la planificación y ejecución de su labor formativa, sobre todo en las actuales circunstancias en que necesitamos construir una educación pertinente a nuestros intereses regionales, para lo cual nos es

indispensable regionalizar el currículo de todo el sistema educativo formal; cantos, cuentos, poesías, etc., incluidos.

Por esta razón, es que formulo un ferviente pedido a las autoridades políticas, sociales y educacionales, para que hagan los esfuerzos que sean necesarios para que este aporte educacional llegue a las aulas de las instituciones educativas de nuestra región y sea puesto a disposición de los niños y niñas en la cotidiana actividad pedagógica. Su destino final no debe ser la estantería de bibliotecas inermes, frías, ausentes de la actividad educativa, sino la carpeta y mochila de uso diario de cada estudiante.

Igualmente, formulo una invocación a los comunicadores sociales para que hagan de sus medios los instrumentos a través de los cuales promuevan, también, el conocimiento certero de la compleja realidad de esta región, fortalezcan el afecto de la comunidad por nuestras riquezas materiales y espirituales, así como su compromiso con la preservación de nuestro acervo cultural.

Es que nuestra educación, más allá de las **promesas de acciones**, requiere de **decisiones para realizar dichas acciones**; pues venimos, irresponsablemente, perdiendo demasiado tiempo, durante el cual nuestras riquezas espirituales y materiales vienen siendo depredadas en nombre de nuestra propia inacción y de intereses subalternos de empresas y personas que ni aman ni conocen a la grandiosa Amazonía.

Como educador, mantengo encendida aún la “lamparilla” de mi optimismo y esperanza de que las autoridades político-educacionales se comprometan y apuesten por la posibilidad de OTRA EDUCACIÓN, puesta al más pleno servicio de los intereses de la Amazonía.

(*) Edición conmemorativa de la inauguración del Centro Cultural Infantil “IRAPAY”, publicada por el Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía (CETA), con fondos de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Aprendiendo a ganar y a perder

 Patricia Ferreira López

Una de las experiencias más placenteras que experimento dentro de mi práctica pedagógica es ver jugar a los niños y niñas. En ese momento se puede observar infinidad de hazañas que ponen de manifiesto, su gran imaginación y la excelente imitación que tienen sobre la realidad. Se observa desde una construcción individual de un objeto favorito hasta el juego grupal en donde se manifiestan los roles que los padres, madres y otros familiares tienen en el hogar u otras experiencias vividas por ellos. Es que el juego es la forma de expresión más natural que los niños y niñas tienen para demostrar lo que sienten, la cuestión es saber interpretarlo.

Efectivamente, el juego es el momento en el que los niños y niñas, además de demostrarnos cómo son y qué sienten, nos demuestran qué es lo más divertido que pueden hacer. Pero llega un momento en que esa diversión se convierte en todo lo contrario...se enojan, insultan, patean, lloran...y nos preguntamos ¿qué pasó con la diversión?, entonces aparece el comentario: “estos niños y niñas no saben jugar”. La verdad es que están aprendiendo a relacionarse y lo harán siempre y cuando estén en contacto con otros niños. Deberán aprender poco a poco que para convivir con otros tenemos que ser tolerantes. Los padres, madres, los educadores y todas las personas adultas comprometidas con la formación de los niños y niñas, somos los llamados a enseñar, a través de nuestra práctica, los valores que permitan una convivencia armoniosa.

Sin embargo, en nuestra sociedad seguimos observando que estamos dentro de un círculo vicioso, en el cuál reproducimos y enseñamos tal cual nos enseñaron, sin que nos detengamos a reflexionar si “lo que enseñamos” o si el “cómo reaccionamos” será lo mejor para nuestros hijos/as o alumnos/as. Un ejemplo de ello es

cuando los resultados de una competencia no son favorables para un grupo, la reacción más común es renegar, culpar a otros, desmoralizarse, en fin, sentirse tan mal como para que la autoestima se vaya por los suelos. Así reaccionamos y así enseñamos a reaccionar a nuestros hijos/as, sin pensar en lo perjudicial que estas actitudes repercutirán en la personalidad de ellos. Es eso o la voz de consuelo que dice: “lo importante no es ganar, sino competir...hay que saber ganar y saber perder”. Al escuchar esta famosa frase, es posible que usted diga o piense que esta bien o quizá que, para un ganador es inadmisibles el perder, que esta frase va bien, con los “mediocres”, que no se debe premiar el esfuerzo, sino al ganador. Sin embargo, ningún extremo es bueno, no se puede decir que la frase es del todo buena o mala. No es del todo buena, en el sentido de que las personas se limiten a aceptar de manera irreflexiva una derrota con la simple justificación de que “saben perder y que no hay que hacer problemas”. Y no es del todo mala, porque si al perder, se reflexiona en los errores que se cometieron para poder superar al oponente, entonces se estará sacando provecho de una experiencia poco placentera para lograr algo mucho mejor. Es decir, se supo perder (al reflexionar y al no amilanarse ante la adversidad) para ganar.

Actualmente, en la sociedad competitiva en la que vivimos, el mensaje es claro: debemos de ganar a cualquier costo; particularmente, no estoy de acuerdo. Hoy en día, los medios de comunicación nos incitan a lograr las cosas sin mayores esfuerzos, nos dan el camino fácil: “...termine la secundaria en tres meses”, “...baje de peso sin hacer ejercicios”, “¿por qué buscar en los libros, si lo puedes buscar en internet?”. Es que debemos demostrar que somos los mejores, así sea aplastando al otro, haciendo trampa (el camino más fácil). Se ha hecho tan natural el hacer trampa o “ser vivo” que ya ni siquiera incomoda si es que

se gana con deshonestidad. Sino haces eso, eres un mediocre o tonto, así que debes tratar por todos los medios de “ganar”. Si bien es cierto la tecnología nos da comodidades, pero también nos está generando la mala costumbre de no esforzarnos para obtener lo que queremos.

La segunda acepción de la palabra “esfuerzo” según el diccionario de la RAE, nos dice que es el “empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo **venciendo dificultades**”. El vencer dificultades es lo que nos hace aprender y poder tener mayores herramientas para ganar.

El mensaje de ganar está muy bien, pero hay que “saber ganar” hay que enseñar a nuestros hijos/as y alumnos/as que para ganar no basta sólo con tener “ganas”, que el tener “ganas” es la primera actitud para el triunfo y no la única, que después se necesita, de mucho esfuerzo, dedicación y humildad; sólo así tendremos triunfos placenteros.

Existen muchos ganadores con triunfos causantes de grandes decepciones, pues el triunfo se convierte en una corona grande y pesada que le hace sentir tan superior a los demás (no hay humildad) y le impide seguir creciendo, sencillamente porque dejan de aprender. Son incapaces de ver sus limitaciones para trabajar en ellas. No se dan cuenta que en la vida no siempre se gana, y si se quiere que sea así, no se debe bajar la guardia. Pero aún así, ganar y perder son siempre las dos posibilidades de quien se arriesga a competir en cualquier circunstancia que la vida le presente.

No quiero que se me malentienda, cuando digo que es muy importante también “saber perder”. Pues no quiero decir que hay que aceptar el hecho de perder sin analizar las circunstancias o los errores que se cometieron para que exista ese resultado, porque si perdemos y no reflexionamos caeremos en la “costumbre de perder”. Eso sí que es muy malo y desaprovable.

Eugenio D'Medina Lora, catedrático de la UPC, menciona en su artículo “La insana costumbre de perder”, que los peruanos estamos tan acostumbrados a perder en el fútbol, que ni nos

duele cuando perdemos... aunque sea doloroso e intolerante para muchos, algunos disfrutamos de estar en esa minoría de peruanos que no nos resignamos a perder. Aquí el catedrático manifiesta su repulsión a los que se acostumbran a perder y esos son aquellos que no “saben perder”.

Y entonces “¿qué es saber perder?”. El doctor Horacio Krell nos dice en su artículo “Aprender a perder”², que la destrucción creativa es la fórmula del perdedor: observa al ganador, mejora lo que hace y lo vence. Mientras tanto el ganador sigue haciendo lo mismo. El ganador razona, si me va bien ¿para qué cambiar? No sabe que si no cambia se sumará a la lista de los perdedores del mañana. Cuando finalmente prueba el sabor de la derrota, aparece la frustración, el miedo, la depresión, rebaja su autoestima, niega su responsabilidad, se excusa. A mayor éxito mayor temor a caer. Es que no aprendió a perder. El valor se mide en la adversidad, no cuando se gana. La victoria tiene muchos padres, la derrota es siempre huérfana. La resiliencia capacidad de fortalecerse en la adversidad es carta de triunfo de los que pierden. Sólo el perdedor que aprende se ingenia para ganar. Aprender es conocer la causa. El *feedback* con la realidad impedirá que perder se convierta en hábito. Aprender de la derrota es el método para aumentar el rendimiento.

Los niños y niñas viven en un ambiente competitivo, por lo que ellos siempre están queriendo ganar, y eso no es malo. Lo que está mal es que no se les enseñe que habrá circunstancias en las que perderán. En que es necesario aprender a ser un buen competidor y que lo importante es competir con esfuerzo y dignidad, demostrando alegría al ganar y felicitar al oponente si es que se pierde. Esto le brindará una mayor autoestima y confianza en sí mismo beneficiando sus relaciones sociales con los demás. Por el contrario, el niño o niña que no aprende a competir aceptando la posibilidad de perder, tendrá problemas para relacionarse en el futuro, puesto que será marginado por sus compañeros. Un niño puede no saber perder por estar sobreprotegido y acostumbrado a salirse siempre con la suya. Ganar unas veces y perder otras, es el precio para disfrutar de una actividad compartida,

pero el niño o niña que no sabe perder pondrá trabas a esta actividad y se ganará antipatía de los otros.

Como dije líneas arriba, los padres y madres son modelos, los niños y niñas aprenden por imitación, si el niño ve a sus padres reaccionar con violencia al ver que sus equipos favoritos están perdiendo, que se molestan cuando van perdiendo algún otro juego, será un claro ejemplo de lo que no se debe hacer. Los padres y madres deben destacar la virtud de dar lo mejor de cada uno dentro de una competencia, enseñarle que es normal sentirse triste si se pierde, pero que eso sólo significa que debe seguir esforzándose para que consiga el triunfo.

Perder aunque no es agradable es bueno. La derrota es mejor maestro que la victoria, en ese momento en el que las cosas no se dieron a nuestro gusto, es cuando debemos demostrar lo que realmente nos hace únicos y debería de distinguir: la humildad para reconocer nuestras limitaciones y debilidades y hacer algo al respecto. Debemos ser capaces de conseguir un éxito mayor, el que está basado en el profundo entendimiento e

interiorización de los errores cometidos, y por lo tanto es una victoria producto de la humildad de y saber pararse después de cada caída.

Asimismo, debo recalcar que si bien es cierto que es bueno valorar el esfuerzo del que pierde, pero no celebrarlo tanto como si fuera una victoria por el simple hecho de “no hacerlo sentir mal”. Los extremos nunca son buenos, no debemos ser ni tan halagadores, ni denigrantes. Ser muy halagadores por el esfuerzo puede ocasionar que se quede en sólo eso: “esfuerzo sin victoria”, que más suena a “esfuerzo aparente” pues un esfuerzo real, sí que te trae victorias.

De manera que si estamos en la búsqueda para que nuestros niños y niñas desarrollen una autoestima equilibrada y consecuentemente una convivencia armoniosa, es importante que tengamos mucho cuidado en lo que les enseñamos con nuestras actitudes. Me refiero específicamente en la actitud frente a una derrota. Es importante que los niños y niñas aprendan a perder no sólo porque tienen que ganar, sino para que desarrollen algo importantísimo para sobrevivir: **tolerancia a la frustración.**



¹ **Eugenio D'Medina Lora.** Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Diario “El Regional de Piura” del 1 de marzo de 2006.

² **Dr. Horacio Krell.** CEO de Ilvem, contador público y licenciado en Administración de empresas (UBA). Director de Ilvem. Secretario de rel. internacionales de UAF Unión Argentina de Franquicias y propulsor de UP Unión de Permutas. Artículo publicado en: <http://www.ilvem.com/shop/detallenot.asp?notid=1460>

Adaptaciones curriculares

 **Rocío Maribel Lozano Tello y Maya Fababa Rodríguez**

Las adaptaciones curriculares son el elemento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza. Consiste en la acomodación o ajuste de la oferta educativa común con las necesidades y posibilidades de cada estudiante.

Proceso de planificación a nivel de aula

Un paso muy importante antes de iniciar la planificación curricular a nivel de aula es profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños y niñas del grupo con el que trabajaremos. Este procedimiento se trabaja a partir del diagnóstico del aula, que permite la recopilación de información respecto a las condiciones para el aprendizaje del grupo del aula, el nivel de logro de las capacidades, el contexto de enseñanza, las características de las familias y los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes especificando habilidades, potencialidades, dificultades, preferencias e intereses.

En este nivel, la información recogida aporta sobre las necesidades comunes del grupo del aula, para dar respuesta desde un currículo pertinente a su realidad y adaptado a las características que nos proporciona este diagnóstico. Cuando ya tenemos la información que nos brinda el diagnóstico del aula, es posible que encontremos algunos niños que:

- Son lentos para aprender.
- No entienden lo que se les explica.
- No presentan el prerrequisito necesario para el logro de determinadas capacidades.
- Se distraen y no están quietos, molestan a sus compañeros.
- Tienen dificultad para atender y concentrarse.
- Son rápidos para aprender.

En estos casos, es necesario realizar una

evaluación psicopedagógica más a fondo, la cual nos permitirá identificar con precisión las necesidades educativas especiales del niño o niña para determinar las adaptaciones curriculares precisas. Este nivel se llama evaluación psicopedagógica propiamente dicha y está orientada a identificar las necesidades de aprendizaje del niño/niña para prever los apoyos personales y materiales necesarios para estimular su proceso de desarrollo, así como el ajuste de la respuesta educativa a través del currículo.

Adaptaciones de los elementos del currículo

- Adaptaciones de capacidades y actitudes del Diseño Curricular Nacional (DCN).

Cuando la institución educativa cuenta con el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el proceso de adaptación curricular será más sencillo. En caso de no contar con esta herramienta, los docentes de aula tomarán como insumos de gran importancia la información que brinda el diagnóstico de la escuela y del aula, y la evaluación psicopedagógica para realizar la planificación curricular anual. Contando con esta información procederemos en el análisis y selección de las capacidades y actitudes del DCN.

Para realizar este procedimiento es necesario tener en cuenta algunos criterios como:

- Revisar los componentes del área que se desea trabajar, referidos a los logros de aprendizaje y sus respectivas capacidades y actitudes susceptibles a ser adaptadas y contextualizadas teniendo en cuenta la discapacidad o talento del estudiante (competencias).
- A partir de las características y

posibilidades identificadas en el niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es necesario determinar si el nivel de exigencia de la capacidad se gradúa aumentándola, manteniéndola, disminuyéndola o priorizándola.

- Adaptar una capacidad, teniendo en cuenta que podemos adaptar todos sus componentes o sólo uno (nos referimos a la habilidad, al contenido o la actitud). En este momento se tendrá en cuenta el nivel de complejidad de la capacidad, en relación a la discapacidad del estudiante. Así tendremos la capacidad replanteada o ajustada al nivel de logro que puedan alcanzar el o los estudiantes.
- Para graduar la habilidad de la capacidad tomamos como referente la taxonomía de Blomm del dominio cognitivo.
- El conjunto de capacidades que propone el DCN en cada una de las áreas, incluyen contenidos conceptuales o procedimentales, indistintamente.
- Para el proceso de análisis y adaptación curricular es necesario tener en cuenta que: Según la necesidad educativa especial del estudiante, se procederá al análisis de determinadas áreas del DCN. Por ejemplo, en caso de la discapacidad auditiva el área en la que debemos poner mayor atención es la de comunicación integral.
- Para el caso de niñas y niños con talento o superdotación se puede elevar (compactar) o profundizar el nivel de la capacidad, en el caso de los niños con discapacidad intelectual se disminuye y para las discapacidades sensoriales se pueden mantener o disminuir, dependiendo del caso.
- Analizar las capacidades o actitudes y revisar el nivel en el que están planteadas. Para realizar este análisis se debe tener en cuenta lo siguiente:

Por ejemplo:

Una capacidad está compuesta por:

Una habilidad expresada por un verbo y que generalmente determina el nivel de logro de la capacidad. Por ejemplo: identifica, establece, produce, etc.

Un contenido conceptual indica el conocimiento que alcanzará el estudiante. Por ejemplo: número de dos dígitos... o procedimentales, que plantea habilidades o desempeños que lograrán, por ejemplo: revisa y corrige su escrito para mejorar el sentido.

Una situación o condición indica el nivel de exigencia y la manera o el contexto en que se plantea. Por ejemplo: "...lo hace de manera espontánea y con claridad".

Una actitud o valor va junto o separa la capacidad y expresa una disposición afectiva o valorativa frente a las capacidades o contenidos que se plantean. No están presentes en todas las áreas, solo en las pertinentes. Por ejemplo: "respeto las formas de organización... en el aula".

- El DCN presenta un enfoque curricular por logros de aprendizaje y capacidades en inicial, primaria y secundaria.
- Tengamos en cuenta el conjunto de capacidades de cada logro de aprendizaje que propone el DCN en cada una de las áreas, contenidos conceptuales o procedimentales, indistintamente.
- Para el proceso de análisis adaptación curricular es necesario considerar que:

Recogemos el aporte de Benjamín Blomm (USA 1948) quien plantea una clasificación de las habilidades de pensamiento organizadas en una jerarquía del nivel más simple al más complejo, como la taxonomía; aunque no es la única, es la más utilizada por educadores en el mundo.

El trabajo de Blomm considera tres dominios de aprendizaje: el **cognitivo**, el **afectivo** y el **psicomotor**.

La taxonomía del dominio cognitivo consta de seis categorías: **conocer** o recordar información, **comprender** o entender conceptos, **aplicar** el conocimiento, **analizar** una situación, **sintetizar** información sobre una situación dada y **evaluar** la información obtenida. A estos seis niveles propuestos por Blomm se ha agregado un nivel mayor. **Crear** o generar propuestas o productos nuevos con los conocimientos con los que se cuenta (propuesto por Anderson en 2001).

Después de haber leído la teoría, queremos compartir una experiencia que en la Institución Educativa Inicial María Reiche de la ciudad de Iquitos se viene desarrollando, denominada **“Programa de inclusión de niños y niñas con habilidades diferentes”**. Nació como respuesta a las necesidades de aquellos padres y madres que buscaban espacios educativos no especiales que acepten a sus hijos o hijas con sus dificultades. Este reto ha implicado que la comunidad educativa en pleno de la IEI María Reiche, haya asumido la cultura de la diversidad como un nuevo modo de educar, cuyo pilar fundamental es el respeto a la diversidad. Para conocer un poco más cómo se viene desarrollando este programa, veremos el caso de uno de los niños incluidos en la institución, se trata de un niño con síndrome de Down, que actualmente tiene la edad cronológica de 4 años y 2 meses.

Las estrategias de inclusión fueron las siguientes:

-Fue incluido en las aulas regulares desde los 3 años enmarcado en un currículo funcional, actualmente tiene 4 años y está dentro de un aula que corresponde a su edad cronológica.

-El trabajo está basado en valores tales como respeto a la diversidad, tolerancia, solidaridad y perseverancia; valores que se van reforzando gracias a la convivencia con niños y niñas con habilidades diferentes. Estos valores permitieron ir mejorando y superando aquellas características que al inicio de este año escolar demostraba el niño en mención tales como: dificultad en la comunicación; lento aprendizaje; conducta inquieta; poco tiempo de permanencia en un solo

sitio; imitación de conductas, gestos y sonidos; contacto efusivo hacia sus compañeros, muchas veces no controlaba la fuerza en sus acciones; dificultad para trabajar en grupo; sin control de esfínteres; no come solo. La convivencia ayudó a que él ahora pueda tener un mejor contacto con sus compañeros, el poder trabajar en grupos sin interrumpir a sus demás amigos.

-La atención individualizada y especializada de acuerdo a estas necesidades, permitió que ahora él pueda tener una mayor comunicación con el incremento de su vocabulario, así como también mayor tiempo de permanencia en un determinado lugar.

Pero este trabajo no se hubiese podido lograr sin el asesoramiento de una especialista, quien estableció la línea basal, para poder conocer con exactitud el grado y tipo de habilidades desarrolladas por el niño.

Se realizó la adaptación curricular basada siempre de manera funcional, según sus necesidades y características. Esta adaptación nos permitió elaborar los siguientes logros que se pretenden desarrollar hasta culminar el año escolar:

Área de Comunicación:

1. Identifica su nombre escrito en carteles.
2. Pronuncia su nombre y mira cuando lo llaman.
3. Identifica a su familia por su nombre.
4. Atiende textos, cuentos sencillos acompañados de imágenes.
5. Identifica imágenes relacionadas con su familia, objetos conocidos, animales, acciones, emociones, etc.
6. Emite vocales y fonemas como: te, ta, tu, ca, pa, ma, ba, bo, bu.
7. Se comunica utilizando gestos, señas y palabras sencillas: dame, toma, agua, etc., para decir lo que quiere y expresar sus emociones.

8. Comprende órdenes cortas: dame, siéntate, toma, vamos, lleva, cierra y abre.
9. Emite sonidos guturales como gritos monosílabos: pa, ma, ta, ca.

Área de Personal Social:

1. Identifica su imagen en fotos.
2. Imita acciones simples como señalar las partes de su cuerpo: cabeza, ojos, orejas, nariz, brazos, piernas.
3. Utiliza normas de cortesía: saluda y se despide.
4. Sigue objetos y acciones con la mirada.
5. Sigue instrucciones como: toma, dame, vamos, baja, siéntate, espera.
6. Trabaja en mesa de manera guiada y con instigación.
7. Saca las cosas y las guarda con apoyo.
8. Mantiene mayor control de reacciones hacia las demás personas: jalar, abrazar, golpear, morder.
9. Se lava y se seca las manos y cara sin apoyo.
10. Toma solo su leche en vaso con pico.
11. Come alimentos semisólidos con ayuda.
12. Avisa cuando quiere orinar.

Área de Matemática:

1. Reconoce el color rojo, amarillo y azul.
2. Tapa y destapa envases simples como botellas y plumones.
3. Reconoce la figura del círculo.

Para el desarrollo del programa fue importante la sensibilización de los docentes y demás integrantes de la institución, como también de los padres de familia, así como la permanente capacitación. Si bien como docentes nosotras y nosotros sabemos que cada año es un reto, pues el incluir a un niño o niña con necesidades educativas es un doble reto difícil pero no imposible.

El mayor logro y beneficio que nos da la inclusión es el poder experimentar que los más comprometidos son los niños y niñas que no están dentro del programa, el fortalecimiento de sus valores como respeto, tolerancia y solidaridad,

valores que algunos adultos dejan de lado; esto fue el mayor reto que se experimentó durante el desarrollo del programa. Hubo actitudes negativas de algunos padres y madres de familia, haciendo muchas veces comentarios negativos del niño o niña, quejándose que sus niños en vez de logros tendrán retrocesos en sus conocimientos cognitivos, haciendo comparaciones, demostrando intolerancia a las diferencias de cada uno de ellos, ocasionando muchas veces malestares a los padres y madres de aquellos niños o niñas. Esto es uno de los mayores retos, el poder informar, comprometer y sensibilizar a los padres y madres de familia, para que vayan descubriendo las grandes ventajas que existen al incluir un niño o niña en un aula regular, el logro y fortalecimiento de los valores de la tolerancia, compañerismo, respeto, solidaridad, desarrollando sus habilidades sociales, habilidades que les permitirán triunfar en la vida, experiencias que nosotros no pudimos sembrar desde pequeños; quizá si lo hubiéramos vivido no tuviéramos tantas dificultades para relacionarnos entre sí.

Pero son procesos que se dan, porque aquellos que fueron intolerantes serán los más agradecidos al ver las actitudes de sus hijos o hijas, así como muchos que ya lo experimentaron, pues con la inclusión no solo se benefician los niños incluidos sino también quienes los rodean, como ya se dijo, desarrollando los valores como la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, la igualdad, la justicia, y colaborando así, a hacer de nuestra comunidad un lugar más justo y solidario para todos.

Referencias bibliográficas

- Schroeder R. Steven (1995). *La biología del autismo: su importancia para la intervención temprana*.
- Le Blanc J. y Mayo L. (1990). *Trátame como a cualquiera*.
- Ministerio de Educación, DINEBE (2007). *Manual de adaptaciones curriculares*. Lima, Perú.

Lectura para niños

 Miguel Donayre Pinedo

Las noches infantiles son las de más grato recuerdo en mi memoria. A pesar del cansancio que acusaba del trabajo, mi padre, se acercaba a nuestra habitación, estábamos mi hermano y yo, y religiosamente le pedíamos que nos narre un cuento. Le esperábamos despiertos para que nos cayera el cuento. Mi padre se esforzaba para recordar los cuentos y aventuras, seguro que entre ellos se colaba muchos de su propia imaginación. O le decíamos, se parece mucho al cuento de la noche anterior y, entonces, los modificaba sobre el camino. Era uno de los momentos más alegres del día, los cuentos de mi padre. Allí volaba con alfombras voladoras, hombres fuertes que perdían su fuerza al cortarse el cabello, mitos, personajes que buscaban el bien sobre el mal. También mi madre y mi abuela abonaban con sus cuentos nuestra imaginación.

Paralelamente, mi padre iba comprando libros, novelas para niños que guarecían en la biblioteca. Era uno de sus afanes. Así que de los cuentos narrados por él, pasábamos a que las historias deberían ser leídas por nosotros, todo este proceso casi sin sentirlo, sin poner los dientes largos. En eso, mi padre aplicaba, sutilmente, sus deberes paternos con celo y diligencia. Nos indicaba de qué página a qué página deberíamos leer durante el día, y en la noche, nos pedía que hiciéramos un resumen de la lectura. No nos podíamos escapar. Luego, la tutoría de él desapareció y nos íbamos solos al vicio de leer. Es uno de los mejores legados que un padre puede dejar a sus hijos, el vicio por la lectura. Si durante el día no leo algo, me pongo intranquilo, siempre debe estar un libro en la cabecera que no es para tener sueño sino para

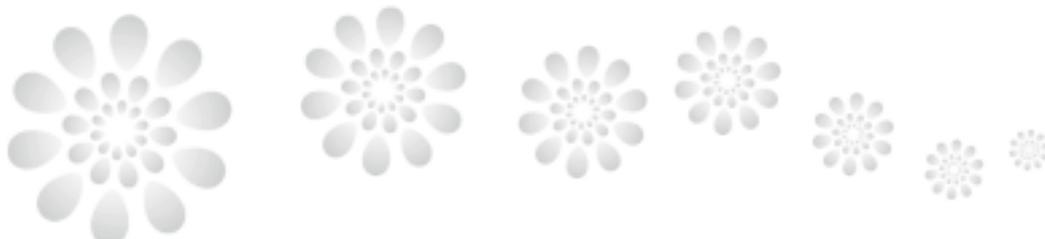
leer algo bueno.

Suelto este rollo, porque leía hace unas semanas a Martha Nussbaum, filósofa norteamericana que reflexiona lúcidamente sobre las emociones, y ella remarcaba que la lectura oral y escrita, sirve para que los niños se formen afectivamente y consoliden valores. Esto es una buena base para lo que vendrá después, eso es cultivar humanidad a favor de terceros. Cuando leí esto esboqué una sonrisa.

Esboqué la sonrisa, para darle la razón no sólo a mi padre sino a dos escritores amazónicos como lo fueron Germán Lequerica y Orlando Casanova, que nos consta que se esforzaron (disputas a parte) por promover, fomentar, difundir como bizarros y ardorosos militantes de la lectura para niños. ¿Quién no recuerda el célebre “El viaje de la vida”? Ese bello cuento (o novela) a dos manos pensando en los niños y niñas. A través de ese viaje por los vericuetos de la algaida uno aprende mucho, muchísimo. El viaje te cambia.

Si tuviéramos una seria (y no improvisada) política pública de educación con el ánimo de formar ciudadanos/ciudadanas críticos/as y no displicentes, la lectura para niños sería uno de los puntales en que descansaría esa política. A través de ella se cimentarían valores e imaginación poética, que las personas en el día a día necesitamos.

No desdeñemos la lectura para niños, se debería promover en beneficio de los que vivimos en estos bosques.



El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

 Elisa Gonzales Mera

Los profesores y personas dedicadas a la enseñanza de un idioma, sea materno o extranjero, tienen un gran recurso en el *Marco de referencia europeo*, el cual proporciona un conjunto de procedimientos para la enseñanza y evaluación del mismo.

¿Qué es el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación?

Es un estándar que sirve de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. Este marco es producto del trabajo coordinado de personas naturales y organizaciones de Europa y otras partes del mundo como: el grupo de autores establecido por el grupo de trabajo, formado por el doctor J. L. M. Trim (director del proyecto), el catedrático D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), el doctor B. North (Eurocentres Foundation, Suiza) junto al señor J. Sheils (Secretaría), la Fundación Nacional Suiza de Ciencias, la Fundación Eurocentres, el Centro Nacional de Lenguas Extranjeras de Estados Unidos, que se concretó en Suiza en 1991.

(<http://es.wikipedia.org/wiki/Marco>):

El *Marco de referencia europeo* orienta el trabajo de profesores, evaluadores, programadores, estudiantes, etc. Podemos encontrar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de idiomas con el fin de utilizarlo de manera apropiada para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua, que permiten comprobar el progreso de los estudiantes en cada fase del

aprendizaje.

¿Cómo se puede utilizar el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación?

Los usos del *Marco de referencia* comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, sobre todo en los tramos de contacto entre la educación primaria, el primer ciclo de secundaria, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior o posterior, sus objetivos, su contenido.

La planificación de los certificados de lenguas en función de la descripción de los contenidos de los exámenes, los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias.

La planificación del aprendizaje independiente, que supone despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos, el establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno, la selección de materiales, la autoevaluación.

El marco comprende competencias, tanto generales como comunicativas específicas, que se espera desarrollen los estudiantes de tal manera que se asemeje a la forma como lo hace toda persona en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua, que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los estudiantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- Las *competencias* son la suma de

conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales y son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un

problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Puede representar una serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperativo Internacional. 2002).

¿Qué elementos le brinda el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación?

Entre los elementos que podemos encontrar en el marco, tenemos las actividades y estrategias de expresión oral y escrita, comprensión auditiva, interacción oral y escrita.

- Expresión oral (hablar). El estudiante produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Ejemplos: realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).
- Expresión escrita (escribir). El estudiante produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Ejemplos: completar formularios y cuestionarios; escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.; producir carteles para exponer; escribir informes, memorandos, etc.; tomar notas para usarlas como referencias futuras; tomar mensajes al dictado, etc.; escribir de forma creativa e imaginativa; escribir cartas personales o de negocios, etc.
- Comprensión auditiva. El estudiante como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

- **Comprensión de lectura.** El estudiante como lector recibe y procesa como información de entrada, textos escritos producidos por uno o más autores. Ejemplos: leer para disponer de una orientación general; leer para obtener información, por ejemplo, utilizar obras de consulta; leer para seguir instrucciones; leer por placer.
- **Interacción oral.** El estudiante actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Ejemplos: transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, cooperación práctica centrada en los objetivos, etc.
- **Interacción escrita.** La interacción a través de la lengua escrita incluye actividades como las siguientes: pasar e intercambiar notas, memorandos, etc., cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada; correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.; negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc., volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.; participación en conferencias por ordenador, conectados o no a internet. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperativo Internacional. 2002).

En el tema de evaluación del aprendizaje, el marco se puede utilizar para los siguientes propósitos: a) Especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes. b) Establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero, o de uno mismo. c) Describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

El marco permite hacer descripciones de los contenidos de exámenes públicos de una forma más profunda y crítica, y centrar así sus expectativas respecto a la información que las instituciones examinadoras deben proporcionar sobre los objetivos, el contenido, los criterios y los procedimientos para calificar los exámenes a nivel nacional e internacional (por ejemplo, ALTE, ICC). Los descriptores se refieren a lo siguiente: a) Actividades comunicativas: presentan descriptores de lo que "puede hacer" el estudiante de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión. b) Estrategias: presentan descriptores de lo que "puede hacer" el estudiante de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. c) Competencias comunicativas: presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística.

Cuadro. 1 Niveles y categorías del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.

(Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Marco_Com%C3%BAn_Europeo_de_Referencia_para_las_lengua).

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi

A1			lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.		dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
B2	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
C1	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas,	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de

C1	<p>implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>
C2	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

- El nivel **A1 (Acceso)** es el más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo,
- El nivel **A2** se refiere a la especificación **Plataforma**. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás.
- El nivel **Plataforma (A2+)** indica la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo.
- El nivel **B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales; por ejemplo: comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar.
- El nivel **B1+** corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral**. Se centran en el intercambio de cantidades de información; por ejemplo: es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta.
- El nivel **B2** pretende reflejar la especificación del nivel **Avanzado**. El estudiante es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
- El nivel **Avanzado (B2+)** muestra competencia de discurso en las

habilidades de conversación (estrategias de cooperación): ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate.

- El **nivel C1**, se denomina **Dominio operativo eficaz**. Lo que parece caracterizar a este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, ejemplo: se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo.
- Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, donde pretende caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua, por ejemplo: es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.

También nos proporciona orientación sobre las estrategias y actividades, tipos de evaluación, muy detallada, así como una amplia visión de las competencias que deben desarrollar y que se podrá utilizar para realizar una mejor evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Actualmente, las carreras de educación de nuestro país se encuentran en proceso de acreditación; en la búsqueda de estar acorde con los cambios y mejoras, se podría utilizar este estándar para unificar los descriptores y tener referencias de comparación con pares de otras instituciones educativas y universidades del país y del extranjero, aspecto fundamental para mejorar la carrera a nivel nacional e internacional. Las mejoras que se den, posibilitarán mayores oportunidades a los estudiantes y por consiguiente a los profesionales en este campo.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperativo Internacional (2002). Marco Común Europeo de referencia para las

lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. España. (Common European framework for languages learning: Learning, Teaching, Assessment). <http://cvc.cervantes.es>

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, OUP.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*, Londres, Edward Arnold.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Marco_Com%C3%BAn_Europeo_de_Referencia_para_las_lenguas.



(4)

La escuela que iguala

 José Manuyama Ahuite

Un principio comúnmente aceptado es que ante la ley todos somos iguales, al margen de las condiciones sociales, económicas y culturales de cada quien. No importa si una persona es pudiente o pobre, procede de un pueblo ribereño o urbano, sea mujer o varón, alfabeto o analfabeto, el hecho es que ante la ley todos tenemos las mismas prerrogativas, más allá de que en la práctica aquello no funcione realmente. Pero, por lo menos tal entendimiento es como un cheque por cobrar, cobrable, que más temprano que tarde debe hacerse efectivo en forma total.

Igualmente, se podría considerar como medio igualador de las personas, al logro de la competencia que te habilita acceder al conocimiento codificado existente ya sea en formato científico, literario o artístico. Dicho de otro modo, la capacidad de conducirse en los laberintos del saber letrado con cierta destreza. En tanto que una persona no tenga problemas para entender el lenguaje escrito, y, a la vez, puede hacer uso de ella, hay más seguridad de que, al margen de ciertas determinaciones humanas, podrá relacionarse de igual a igual con cualquier individuo del orbe, y no sólo del ámbito nacional. El conocimiento es universal y su interpretación no depende de arbitrariedades personales sino de la lógica de la razón y la objetividad. Una operación aritmética arroja el mismo resultado en cualquier lugar del planeta, no importa que suceda en la China o en Holanda, o en cualquier otro país. Equivalentemente, el goce estético no tiene frontera, al igual que el literario.

Es por ello que creemos que la tarea principal de la escuela es garantizar que un o una estudiante al término de sus estudios básicos esté habilitado para entrar al mundo del conocimiento, de modo que pueda extraer las respuestas a los problemas que la realidad le planteará, sean éstos laborales, académicos o culturales. Hay saberes que se pueden aprehender en distintos ámbitos y no sólo en la institución escolar. Por ejemplo, la dimensión valorativa y actitudinal de las personas

se gesta en plena interacción en la comunidad y el entorno. La escuela por sí sola no puede garantizar que una persona sea virtuosa. Es más, una persona puede desarrollar una extraordinaria nobleza fuera de la influencia del centro educativo. Pero, quiérase o no, los escolares, especialmente, los que proceden de ámbitos sociales deprimidos, sólo en la escuela podrán llegar a dominar la competencia lectora, pues su entorno familiar y social no tiene cómo hacerlo, por obvias razones. Y, aquí hablamos de una aptitud lectora que exige más que saber silabear las palabras. O, que va más allá de interpretar mensajes simples como los que se leen en algunos periódicos populares. Inclusive, que supera la lectura superficial y fragmentada de las separatas, utilizada ampliamente en muchas universidades nacionales y privadas, lo cual afecta la calidad de los profesionales que egresan de sus aulas. En realidad, nos referimos a la capacidad de poder manejar información especializada, compleja y vasta, que requiere de un riguroso entrenamiento lector.

Acceder a un conocimiento respetable de cualquier materia requiere de una gran disciplina decodificadora e investigativa. Actualmente, sólo unas cuantas personas logran ese nivel de dominio. Un estudiante universitario debería moverse tranquilamente en decenas de textos para realizar el trabajo más simple. Dicho sea de paso, recuerdo a un solo maestro universitario que exigía realizar lecturas completas de algunos libros.

Por todo ello, la escuela tiene que constituirse como esencialmente desarrolladora de la lectura, de la producción escrita, y de la habilidad para poder comunicar fluidamente las opiniones, lo que se puede definir, en general, como competencia comunicativa. Ubicar esta macrohabilidad como centro de la actividad escolar modifica los roles y las funciones que deben realizar docentes, y las autoridades de todos los niveles de gobierno. Según las instancias respectivas, las tareas deben circunscribirse a alimentar de los recursos

necesarios: por un lado, textos de todo tipo, acceso a internet y capacitación pertinente a los maestros, y por otro lado, la exigencia de mayor pericia a la hora de ejecutar las estrategias de aprendizaje en el aula. La escuela debe ser atendida de tal forma que pueda eliminar todo rasgo de brecha socioeconómica existente en sus beneficiarios.

Es posible organizar la institución educativa en torno a la lectura, escritura y la expresión oral como capacidades transversales y centrales del quehacer escolar. Actualmente, todas las instituciones educativas del nivel secundario que resguardaron los textos escolares dados por el Ministerio de Educación, desobedeciendo una directiva nacional, ahora pueden trabajar con estudiantes que tienen donde leer, por lo menos, en un nivel básico. En realidad, se puede hacer un enorme esfuerzo para dotar, de veras, las escuelas de las condiciones materiales que ayuden a concretar una cultura escolar de la información. Adicionalmente, la institución educativa puede establecer la lectura obligatoria de una serie de títulos en todas las áreas y grados. De esta forma, tendríamos estudiantes en las escuelas públicas con un amplio recorrido lector, y habituados a interactuar con una diversidad de textos. Cualquier egresado de la educación básica regular puede fácilmente haber leído alrededor de cien textos como mínimo, lo que significa participar de antemano de un extraordinario universo cultural, que será fundamental para, luego, orientarse con solvencia en las siguientes etapas de la vida.

Es cierto que una persona no se forma automáticamente por la información que posee. Podemos reconocer a muchos a los que se

podría considerar individuos instruidos que, literalmente, han hundido al país. Pero, es evidente que una persona informada, habilitada para aprender en forma permanente, pueda resolver sus problemas con un mejor conocimiento de causa, a la par de ser sujeto de desarrollo económico. En este sentido, la comprensión lectora es nada más y nada menos que la caña de pescar, y no el pescado, como se diría utilizando los términos de aquel antiguo precepto.

Desde luego, es posible conseguir logros respetables en el aspecto comunicativo en las instituciones educativas públicas. Sólo se necesita el apoyo concreto de las autoridades, especialmente en la dotación de textos literarios y científicos. El Estado debe compensar, a través de la institución educativa, las desigualdades socioeconómicas que restan las condiciones de educabilidad de la población. Hay recursos económicos disponibles. Las autoridades han mostrado innumerables veces que cuando quieren sacar adelante un proyecto lo hacen, incluso transgrediendo las buenas costumbres. Por tal razón, la sociedad civil debe exigir con más fuerza la reorientación del gasto fiscal: inversión en los centros escolares, principalmente, en el fortalecimiento de las capacidades docentes y en la dotación de materiales de trabajo para la lectura.

La escuela no puede hacerlo todo. Pero, centrándose en torno a las competencias comunicativas, contribuirá enormemente a la tarea de generar condiciones humanas que igualen a las personas en lo que se refiere a oportunidades educativas que, a la postre, serán fundamentales para generar bienestar en la población.



El abordaje a la familia desde las visitas domiciliarias, una experiencia particular

 Roxane M. Arévalo del Águila

Los/as docentes de todo los niveles de educación básica regular abrigan dentro de sus aulas a un número de niños, niñas y jóvenes que traen consigo diferentes actitudes o comportamientos que lo han adquirido en el transcurso de su desarrollo, ya sea dentro de la familia o fuera de ella. Estas actitudes pueden manifestarse de dos maneras: una adecuada y otra inadecuada. En esta oportunidad quiero enfocarme en las conductas o actitudes inadecuadas, porque merecen una mayor atención, ya que, de no ser tratado, éstas se pueden convertir en un trastorno de la personalidad dificultando de esta manera el desarrollo integral del alumno/a.

Se sabe que la educación peruana tiene como uno de sus fines no sólo formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, física, espiritual y religiosa, sino también afectivo-emocional, y quizás éste sea una de las dimensiones más importantes en que el niño/a debe estar fortalecido, porque ésta le va a dar seguridad y madurez en su relación con los demás y va a promover la formación y consolidación de su identidad, autoestima y su integración a la vida social.

Por tal motivo, como docentes tenemos la tarea principal de promover y alcanzar el desarrollo integral de nuestros estudiantes tratando de ser muy perceptivos con ellos/ellas, a fin de detectar y abordar alguna dificultad o trastorno que presenten. En la Institución Educativa Inicial María Reiche, dentro de los diferentes servicios que brinda se encuentra el de la atención psicológica, que tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de niños y niñas a partir de la intervención psicopedagógica mediante asesoría a docentes, padres y madres de familia. Esta área de la institución tiene a su cargo la intervención de los problemas conductuales de los niño/as a través de diferentes estrategias, una de ellas son

las visitas domiciliarias realizadas por la docente de aula en compañía de la psicóloga.

El aula a mi cargo es el color Blanco de 5 años. Conocí a estos niños desde la edad de los tres años, esto, cuando estuve como responsable del taller de ciencia y los conocí mucho más cuando asumí el aula como docente tutora a finales del año pasado. Estos niños/as siempre han mostrado mucha vitalidad y fortaleza, pero algunos aún no han logrado canalizarlos de manera adecuada, por tal motivo existen ciertos problemas de conducta en ellos/ellas. Frente a esta situación se está permanentemente buscando estrategias para la mejora de los mismos. Asimismo, se está tratando en lo posible de incluir a los padres y madres para el apoyo respectivo.

Otra de las características de estos niños y niñas es que la mayoría son muy expresivos y comunicativos. Es decir son muy participativos, desean expresar sus ideas o emociones en todo momento y es por esta característica que pude percibir, del total del grupo, la conducta que asumen dos niñas frente a los demás. Estas niñas a quienes llamaremos con el nombre de Dámaris y Yesenia, por la reserva que es necesario mantener, son niñas que mostraron conductas muy opuestas a los demás, es decir, son poco comunicativas y expresivas, por no decir silenciosas. El año pasado (ambas tenían 4 años) me era difícil definir las, es decir asegurar si eran introvertidas o tímidas. Por tal motivo, surgió en mí el interés por saber más de ellas, observar sus conductas de manera permanente. Este interés nació porque ambas me preocupaban, ya que, no se observaba en ellas las diferentes manifestaciones, intereses y emociones que tienen los niños/as de esta edad. Frente a esta situación, tomé la decisión no sólo de observarlas sino de buscar información bibliográfica referente a estos comportamientos. En esta revisión encontré mucha información sobre este

tema. A continuación presento dos conceptos que se ajustan a las características de este tipo de niños/as:

El niño introvertido: tiene pocos deseos de relación, gusta de la soledad y prefiere la compañía de otros más pequeños o menos dotados. Tiene apariencia fría y distante, y no le preocupa su aislamiento. Siente, con frecuencia, atracción hacia un adulto y evita generalmente las actividades competitivas y los deportes. A veces se muestra irritable, sobre todo cuando se le exige una relación social. Es sensible a la crítica y puede tener brotes de conducta extraña o agresiva .

El niño tímido: se trata de niños/as que intentan pasar desapercibidos, permaneciendo detrás de los muebles o de las personas cuando hay alguien a quien no conocen. En la escuela, no se despegan de los cuidadores y susurran cualquier demanda. Puede notarse una inhibición motriz o de la iniciativa. Aunque la comunicación no se ve afectada, pueden permanecer mudos o articular mal cuando la timidez es severa. A veces parecen molestos por su retraimiento, pero esta impresión no persiste. Pueden ruborizarse con frecuencia, mostrarse inhibidos cuando han de hablar. Rara vez dirigen su enfado hacia los demás, incluso en situaciones muy desagradables .

Luego de conocer estas definiciones, si bien se amplió mi panorama en relación al concepto de introversión y timidez, no podría aún definir el diagnóstico de cada una de las niñas porque pienso que falta mucho más tiempo de observación y seguimiento de sus conductas y además una evaluación más personalizada por parte del departamento psicopedagógico. Dentro de este seguimiento a las niñas estaba la visita domiciliaria, por tal motivo, se acordó con la especialista del departamento psicopedagógico establecer las fechas de visita para ambas. Debo manifestar que antes de visitar a las niñas tuve un registro de las conductas que asumían dentro del aula en la interacción con sus compañeros y compañeras, docentes talleristas y en las diferentes actividades realizadas durante el día.

Dámaris, es dentro del aula una niña muy reservada, habla muy poco y las veces que lo hace sólo es para expresar alguna necesidad fisiológica, es decir para pedir permiso para ir al baño. De acuerdo a las indagaciones realizadas con su familia, supimos que recién pudo controlar sus esfínteres al finalizar los 4 años. Anteriormente, era una niña que mostraba mucha dependencia al momento de comer los alimentos de la lonchera y durante los trabajos de mesa. En estos últimos tiempos ha mostrado avances en relación a estos aspectos. También ya logra establecer algún diálogo con algunas de sus compañeras. En cuanto a los aspectos cognoscitivos y motrices se ha observado avances bastante significativos. Antes, cuando se le pedía intervenir o hablar sobre algún tema en público no pronunciaba palabra alguna, ahora ya lo hace expresando al menos frases cortas.

Yesenia, es una niña que también no interviene o se comunica poco cuando está en público, pero sí lo hace frente a alguna compañera de confianza; no lo hace con todos. Las dimensiones cognoscitivas y motrices que presenta se encuentran en un buen nivel, es una niña muy independiente y ordenada con las tareas que realiza. En estos últimos tiempos se observa en ella un logro muy significativo en relación a la participación de actividades artísticas, como el baile y, además, ya comunica alguna necesidad o situación problemática que le sucede.

Observarlas o evaluarlas en el aula no fue precisamente para saber si ambas niñas son tímidas o introvertidas, sino para buscar alguna explicación del porqué asumen estas conductas, ya que eso está generando en ellas dificultades en relación a su expresión oral, porque a pesar de tener buen nivel de información no lo pueden expresar o manifestar, lo que genera cierta desventaja con el grupo y además, porque no les permite lograr su desarrollo integral.

El día que se realizó la visita a los domicilios de cada una de ellas, fuimos bien recibidas (la psicóloga y yo) por ambas familias; el recibimiento fue muy acogedor, se percibió en los

dos hogares mucha tranquilidad y paz. En el hogar de Dámaris fuimos recibidas por la mamá y su abuelita paterna, el papá no se encontraba en casa porque estaba de viaje. La conversación con la mamá fue muy amena. Durante este diálogo pudimos conocer más sobre Dámaris, es decir, cómo fue tratada antes y después de su nacimiento; la mamá afirmó que ella fue una niña muy esperada por toda la familia; su concepción tardó un poco y cuando nació la sobreprotegeron y por lo tanto, no tuvo el espacio suficiente para que desarrolle la autonomía necesaria que le permita desenvolverse en diferentes situaciones de su vida. Los padres de Dámaris en su afán de darle todo su amor, llegaron a mimarla y generaron en ella una cierta inseguridad o dependencia para actuar frente a los demás. Olvidé comentarles que al llegar a casa de Dámaris, ella se encontraba durmiendo, cuando se despertó y se enteró que estábamos presentes ella en un primer momento no quiso salir a saludarnos, estuvo escondiéndose detrás de las paredes, tardó un cierto tiempo para que se animara a hacerlo. Al estar junto a nosotras ella casi no entabló conversación alguna pero percibimos una cierta emoción por la sorpresa que le dimos.

En el hogar de Yesenia fuimos recibidas por la mamá y su abuelita materna, el papá no vive con la niña, ya que se fue de la casa cuando ella era muy pequeña. La niña mostró mucho entusiasmo por nuestra presencia. Después de saludarnos, Yesenia volvió al juego que estaba realizando, es decir, se mostró muy serena y normal ante la visita inesperada. Durante la visita, indagamos sobre la conducta que Yesenia manifiesta dentro de su ambiente familiar; la mamá comentó que ella es una niña que se expresa bastante, pero que no fue siempre así. Ella supone que esta conducta se debe a que la dejó porque tuvo que viajar fuera del país por cuestiones de estudio, por un cierto tiempo (6 meses aproximadamente). En aquella época la niña tenía 2 años y medio de edad. Este alejamiento provocó en ella un mutismo bastante marcado con la madre, tal es así que cuando quería comunicarse con Yesenia por teléfono, ella casi no expresaba nada. Pero esta actitud, es bueno decirlo, no sólo la asumió con la mamá

sino, también, con otras personas, incluyendo a sus maestras y compañeros/as. Esta dificultad fue superándose cuando la madre volvió a estar junto a ella, pero aún se puede observar en la niña que no logra superar o salir de este trauma por completo, expresándose en su interactuar en la escuela.

Luego de enterarme de la actitud que asumió Yesenia ante la ausencia de la mamá, traté de averiguar a través de referencias bibliográficas sobre el **mutismo**, es decir qué significa y por qué un niño/a asume este tipo de conducta:

Se considera que un niño está afectado de mutismo, cuando, después de haber adquirido la capacidad de hablar, según corresponde a su edad evolutiva, deja de hacerlo. Pueden distinguirse dos tipos de mutismo: el total y el electivo.

El total puede ser un síntoma prepsicótico o psicótico y, por lo tanto será una manifestación más de la patología de esta personalidad.

El electivo consiste en un rechazo persistente a hablar en determinadas situaciones (escolares, sociales,...). Esos mismos niños pueden hablar con amigos o personas escogidas. Este tipo de trastorno se suele dar en niños muy tímidos y susceptibles, a quienes les gusta aislarse. También presentan dificultades de separación de la madre, lo que puede dar lugar, al ingresar en la escuela, a una fobia o a un rechazo escolar, ya que allí se verá instado constantemente a hablar.

A manera de reflexión:

Después de concluir con la visita de ambas niñas, me aboqué al análisis y reflexión sobre las conductas registradas, tanto en el aula como en su vida familiar y llegué a la conclusión que la conducta asumida por cada una de ellas tiene una explicación y origen diferente. Y las dificultades que han podido pasar inadvertidas a la familia por desconocimiento, o porque hayan sido negadas hasta el momento, se manifestarán en la escuela bajo formas de dificultades de aprendizaje o de conducta, o de ambos tipos simultáneamente.

Para finalizar, quiero expresar que esta

experiencia de las vistas domiciliarias es un paso más dentro del proceso de evaluación psicológica de los niños/as, así como se hace la entrevista u otras pruebas especializadas y sirve para conocer su entorno, compromiso familiar, distribución, condiciones socioeconómicas, composición de la familia, entre otros aspectos. Las visitas domiciliarias nos permiten, confrontar y complementar la información que ha suministrado la familia en la escuela, esta información obtenida sirve para hacer una valoración objetiva del entorno familiar del niño/a.

Referencias bibliográficas

- Consultor de Psicología Infantil y Juvenil (2002). Trastornos del desarrollo. España. Volumen 1.
- Consultor de Psicología Infantil y Juvenil (2002). Trastornos del desarrollo. España. Volumen 2.
- Van P., Nancy (2004). *Cómo formar hijos vencedores. La formación del carácter y la personalidad*. Asociación Casa Editora Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.



¹Consultor de Psicología Infantil y Juvenil. Trastornos del desarrollo. España-2002. Volumen 1. Pág. 76.

²Consultor de Psicología Infantil y Juvenil. Trastornos del desarrollo. España-2002. Volumen 2. Pág. 50.

³Consultor de Psicología Infantil y Juvenil. Trastornos del desarrollo. España-2002. Volumen 2. Pág. 34.

Vamos a hablar de la esperanza / La ruta hacia el aprendizaje. ¿Caminito que el tiempo ha borrado?

 Luis Guerrero Ortiz

Vamos a hablar de la esperanza

♦♦ Yo creía hasta ahora que todas las cosas del universo eran, inevitablemente, padres o hijos. Pero he aquí que mi dolor de hoy no es padre ni es hijo. Le falta espalda para anochecer, tanto como le sobra pecho para amanecer y si lo pusiesen en la estancia oscura, no dejaría luz y si lo pusiesen en una estancia luminosa, no echaría sombra. Hoy sufro suceda lo que suceda. Hoy sufro solamente”. Esto escribió César Vallejo, sin que sea hoy más claro que antes ante los ojos del lector promedio; por qué nuestro poeta universal tituló a este sufriente poema “Voy a hablar de la esperanza”. ¿Sería acaso por sarcasmo? ¿O querría Vallejo recordarnos que quien no parte de admitir de manera cruda y sincera desde dónde mira el futuro, no le cabe esperar nada de él?

Se ha puesto muy de moda en el Perú, desde diversas esferas oficiales, contraponer a cualquier crítica a decisiones gubernamentales, el imperativo de la fe, la esperanza y el optimismo. La educación no es una excepción y a tal extremo, que todo aquel que se atreva a hablar de los problemas alrededor de una determinada medida, por ejemplo, la enésima y reciente reforma curricular o la evaluación docente, es inmediatamente calificado como negativo, pesimista y saboteador. En este contexto, Vallejo la habría pasado mal con su poema. Lo habrían acusado de destruir la fe de los peruanos con sus corrosivas ironías literarias.

Creo que es bastante claro para todos que sentir esperanza es sentirse optimista sobre el futuro, creer que aquello que es objeto de nuestro deseo puede, a la vez, ser objeto de nuestra espera. No obstante, para la psicología, el optimismo sobre el futuro necesita estar basado en un plan realista, que permita enfrentar y no evadir las situaciones que interfieren nuestros deseos. Charles Carver, destacado investigador de la personalidad, de la

Universidad de Miami, dice que una persona que se muestra más optimista suele reaccionar con menor negación y mayor compromiso frente a situaciones adversas. Diversos estudios confirman que en una situación estresante, las personas optimistas tienden a adoptar estrategias más efectivas frente a los problemas. Aristóteles al parecer pensaba lo mismo, cuando afirmaba que la esperanza es el sueño del hombre despierto.

La psicología nos enseña también que existe un optimismo irrealista, que puede entorpecer la percepción objetiva de los problemas y riesgos de la situación presente, evitando que adoptemos las medidas necesarias para enfrentarlos y resolverlos. Este optimismo fantasioso o encubridor, protege a la gente de situaciones que siente demasiado amenazantes para su personalidad y de la angustia o mortificación que les provoca. ¿Será por eso que Moliere, dramaturgo francés del siglo XVII, decía que nuestros cálculos nos salen errados cuando dejamos entrar en ellos el temor o la esperanza? Aludiendo a este tipo de optimismo falaz, José Saramago ha dicho que “los únicos interesados en cambiar el mundo son los pesimistas, porque los optimistas están encantados con lo que hay”.

Pues bien, la autoridad educativa en nuestro país está mal acostumbrada a tomar decisiones y sentarse a esperar que los demás las cumplan, así no las entiendan ni aprueben o no tengan condiciones para realizarla. Claro que si usted advierte eso, será tachado de pesimista. Pareciera que lo correcto es cerrar los ojos y confiar. Suele decirse que los pesimistas son optimistas bien informados, pero no estoy seguro que el “optimismo” encubridor esté desinformado. Creo más bien que prefiere no usar la información para no complicarse la vida. Hasta pronto.

La ruta hacia el aprendizaje. ¿Caminito que el

tiempo ha borrado?

Según relata Homero en *La Odisea*, el rey Ulises pasó veinte años fuera de su reino: la mitad de ese tiempo en la guerra de Troya y la otra mitad en el largo viaje de retorno a Ítaca. Constantino Kavafis, uno de los más destacados poetas griegos del siglo XX, escribió un hermoso poema sobre el significado de ese largo, complicado, peligroso y, a la vez, fascinante, camino de Ulises hacia el destino anhelado, metáfora obligada de toda marcha emprendida por cualquier ser humano en dirección a sus deseos. “Cuando emprendas tu viaje a Ítaca —dice Kavafis— pide que el camino sea largo, lleno de aventuras, lleno de experiencias. No temas a los lestrigones ni a los cíclopes ni al colérico Poseidón, seres tales jamás hallarás en tu camino...”, a menos, dice el poeta, “que los lleves dentro de tu alma”.

Durante mucho tiempo pensé que la actitud opuesta a la adoptada por Ulises era la del que busca el camino corto, cómodo y fácil hacia sus metas, no importa a qué precio, para evitar lidiar con lotófagos o hechiceras de toda laya. Ahora creo más bien que lo contrario a los consejos de Kavafis no es buscarse atajos para eludir el esfuerzo del camino, sino más bien negarse a emprender camino alguno. “Ten siempre a Ítaca en tu mente —dice el poeta— llegar allí es tu destino”. Pero es posible que la conciencia del destino o de la meta, pueda perderse aún antes de iniciar la marcha. Lo que implicará, en los hechos, no emprender ningún viaje.

Puede ser esto lo que ocurre en las escuelas, cuando el lograr que los estudiantes aprendan de verdad, no representa una certeza y un propósito, sino sólo una posibilidad, una eventualidad que pareciera depender del azar más que del propio esfuerzo. Cuando un maestro inicia una clase sin conciencia de las metas que debiera alcanzar; o

quizás sin convicción de poder lograrlas ni ilusión por intentarlo al menos, no pondrá empeño en sus actos. Es decir, se quedará parado al borde del camino. Los cíclopes y lestrigones que lleva en su alma pero que creará ver en el alma de los niños, presumiéndolos incapacitados para aprender, lo harán renunciar a Ítaca antes de dar el primer paso hacia ella.

Augusto Monterroso contaba que en edades muy antiguas la fe movía montañas, pero sólo cuando era estrictamente necesario. Por eso los paisajes fueron los mismos por miles de años. Pero un día la fe se propagó y las multitudes se divertían moviendo montañas a cada rato. Cada día, entonces, el paisaje era distinto, lo que empezó a perturbar mucho a la gente y a inducir la a abandonar la fe. Desde entonces las montañas suelen permanecer en su lugar, dice el escritor guatemalteco, aunque el menor atisbo de fe todavía suele provocar derrumbes.

Ahora bien, la fe que empujó a Ulises hasta Ítaca ¿era una fe ciega en su destino o en la omnipotencia de sus dioses? Creo que Ulises movió montañas gracias a la lúcida confianza en sus propias fuerzas, a las lecciones aprendidas de errores, excesos y extravíos, tanto como a la colaboración de muchos que quedaron en el camino. Pero también a su íntima certeza de que llegar a Ítaca o morir en el intento eran sus únicas alternativas válidas. Así, un maestro puede abandonar antiguos, rutinarios y estériles hábitos de enseñanza para emprender el trabajoso camino hacia aprendizajes que exijan pensar, si de verdad cree en sus estudiantes, si llega a descubrir sus propias posibilidades de lograrlo y, además, a confiar en ellas. También si puede espantar sus propios monstruos interiores, aquellos que lo invitan cada día a huir antes que a avanzar. “Mas no apresures nunca el viaje” dice Kavafis, para no perder nunca de vista la riqueza del camino.



Salud pública en tiempos de pandemia de la nueva influenza A H1N1

 Clarita Bustamante Pezo

La salud entendida como un *estado* de bien estar, bien sentir, bien ser en tres esferas de desarrollo: físico, mental-espiritual y social; desde el enfoque de ciudadanía, implica para toda persona un deber pero a la vez un derecho. Deber que significa educación sanitaria para el autocuidado; que debe traducirse en la práctica de estilos de vida saludables en: alimentación, recreación, descanso, sueño, estudio, trabajo, en todos los espacios o entornos: el hogar, la escuela, la comunidad, el municipio.

Es decir, el deber lleva implícito el ejercicio de “libertad”; libertad para decidir y hacer lo que se debe en el momento, lugar y tiempo adecuado; lo contrario es *libertinaje*. Libertad que debe traducirse en adopción de medidas preventivas como el vacunarse, practicar medidas de higiene personal, de los alimentos, de las manos para la manipulación de alimentos antes, durante y después de prepararlos y consumirlos, beber agua segura, es decir agua potable, hervida o clorada; tener viviendas libres de inservibles potenciales criaderos de vectores transmisores de enfermedades infecciosas como el dengue; hogares y comunidades libres de malezas y charcos, reales criaderos de vectores transmisores de enfermedades como la malaria. **Higiene de manos, junto con control de estornudos mediante papel descartable o sobre el brazo flexionado a la altura del codo**, con el propósito de evitar la diseminación de virus respiratorio como aspersión en un espacio de 3 a 5 metros a la redonda, el mismo que el viento lo disemina y posa en la superficie de diversos objetos.

En tiempos actuales como el de la pandemia de la “nueva influenza A H1N1”, el hábito personal de lavado de manos cobra enorme vigencia como medida preventiva de la enfermedad respiratoria, hábito que debe ser enseñado por los padres o cuidadores de niños/niñas en el hogar, reforzado por los maestros/maestras en el aula, irradiado por

el personal de salud desde la red de servicios, haciendo hincapié en la técnica correcta del denominado **lavado social de manos**, es decir, sólo hasta la muñeca; idealmente hasta el codo, **lavado quirúrgico**, indicado no sólo para el personal de salud antes de intervenciones quirúrgicas sino a manipuladores de alimentos especialmente de venta ambulatoria.

En tiempo de pandemia de nueva influenza A H1N1, es urgente y necesario el lavado social de manos, es decir, hasta la muñeca en estado de salud o sea sin síntomas de proceso respiratorio y lavado quirúrgico hasta el codo en caso de presentar síntomas respiratorios.

La pandemia de la nueva influenza A H1N1, ha puesto en el tapete “el valor de la higiene en general y de las manos en particular”, que aunado a otras medidas complementarias como la técnica adecuada del estornudo, practicada por la mayoría o minoría de la población, es la diferencia de los efectos de la enfermedad en cantidad de afectados en cada ciudad, región o país. Algunos epidemiólogos señalarán al clima frío como el factor más importante de diseminación y reproducción de la enfermedad sustentado en la presencia habitual de la influenza estacional. A nivel de número de muertos (mortalidad) la “letalidad baja” de la enfermedad (muertes entre personas enfermas) está ligada a personas con factores de riesgo como la obesidad, asma, VIH-sida, diabetes, síndrome de Down, entre otros, más que con la agresividad del virus causal.

En la ciudad de Iquitos, región Loreto, se adoptaron medidas preventivas organizadas multisectorialmente desde inicio de la pandemia ante la alerta mundial, y tal como se esperaba, el primer caso importado llegó junto con la fiesta patronal de San Juan, en la persona de una niña de padres loretanos que viven en Canadá y de allí a la fecha, lunes 27 de julio de 2009, primero no hay

ningún caso fallecido y sólo cinco casos confirmados de aproximadamente 35 sospechosos captados por el sistema sanitario de la región y pendiente de resultado, diez muestras en laboratorio.

Situación que traduce no sólo buena capacidad de respuesta del sector en la región a pesar de pequeñas y grandes limitaciones de infraestructura, equipos e insumos básicos, sino

que el resultado es el reflejo del compromiso e identificación del capital humano de salud con su misión, a partir del liderazgo de un dinámico, responsable y comprometido equipo de gestión.

En conclusión, la salud cuesta no sólo inversión de recursos económicos del Estado y las personas, sino de tiempo y compromiso individual-colectivo, empezando por el autocuidado.



Hacia lo desconocido partiendo de lo conocido en la plástica amazónica

 Juan José Zavaleta Rodríguez

El poblador amazónico ha ido forjando su imagen que se hizo reconocible a través del paso del tiempo. Hoy forma parte indispensable del conocimiento y comprensión de nuestro pasado y presente a través de la apreciación cotidiana de nuestras costumbres, que artistas amazónicos plasman como una procesión de actividades o labores, diversas estampas que representan la lucha constante por la supervivencia.

El reconocimiento y comprensión de nuestro pasado y presente a través de la representación y apreciación plástica, es una tarea que ha requerido y requiere el esfuerzo conjunto, para ubicarlo en el sitio que le corresponde, con suficientes valores que fortalezcan el afianzamiento de una conciencia regional y nacional sustentadas en nuestras propias raíces culturales. Esto generará una modificación en la conducta de nuestro pueblo, que permitirá hacer de cada ciudadano, cada joven, cada niño un promotor de nuestra cultura, un guardián que le preservará de la depredación a nuestro valioso patrimonio amazónico, rico en cultura étnica, escenarios, biodiversidad, calidez de su gente, etc., que por ubicarse en una zona tropical ofrece al artista local y foráneo innumerables situaciones vivenciales y plásticas, permitiendo de esta manera que el observador considere no sólo el patrimonio de nuestro pasado como valioso, sino que descubra y comprenda el valor estético y social de nuestras costumbres.

Existen pues, razones suficientes para que el arte tradicional se preserve, se enriquezca y se actualice, manteniendo su calidad y esencia original, que nos ilumine permitiéndonos una mejor comprensión para que de esta manera las tendencias modernas y actuales de creación artística mantengan una identidad que le dé el sello de Arte Amazónico que urge, consolidándolo mediante el análisis y comprensión

certera de obras cuyos temas que por antiguos que sean, no son caducos, sino actuales y profundamente humanos. Debido a que el hombre al plasmar la belleza da nacimiento al arte permitiendo fluir el intelecto, la sensibilidad y el espíritu, impresión que se produce al observar la obra originando puntos de vista diversos generando incógnitas sobre nuestra existencia mas allá de las comunes y superficiales apreciaciones de nuestra cotidiana y muchas veces mecanizada vida, apreciaciones que permiten incluirnos en este transcurrir estético tanto como artista o como observador, haciéndonos partícipes de la ceremonia solemne del acto creativo a través de la búsqueda en el interior de nuestras vivencias, según la propia capacidad de percepción y de sensibilidad. Sensación y misterio en una afirmación de la perennidad de lo existente.



La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder

 Lya Sañudo Guerra

En general, son pocos los directores o los administradores que hacen investigación sobre su hacer, analizan sus propósitos, sus estrategias o los productos de sus acciones de gestión en las instituciones educativas donde laboran. Una muestra de esto son las investigaciones que se han reportado en ese sentido en Estados Unidos en los últimos tres años. Una de ellas contiene tres ensayos de igual número de directores de educación básica, media y superior en la que investigan sus experiencias sobre la implementación de medidas sobre la enseñanza y aprendizaje (Paulus, Bartley, White y Welch, 1998). Estos ensayos recuperan la necesidad de establecer un liderazgo participativo, unas metas claras, un proceso de asesoramiento riguroso y, sobre todo, un pertinente manejo de conflictos, entre los aspectos más relevantes.

Por otro lado, Johnson y Evans (1997) caracterizan los tipos de liderazgo de los directores de escuelas de educación primaria utilizando una encuesta. Identifican que los directores que usan una gran cantidad de poder personal, un manejo cooperativo de conflictos y un estilo de comunicación de apoyo, presentan las condiciones apropiadas para lograr la transformación de las escuelas hacia la producción de una cultura colaborativa en su organización.

El tercer trabajo (Michaelis, 1998) es un estudio cualitativo que utiliza la observación participante. Construye tres categorías que impactan directamente en el tipo de organización en la que participan. Describe cómo responden dentro de ella a los conflictos y qué posibilidad tienen de transformarse o transformar sus instituciones.

En esta breve revisión de trabajos sobre la gestión son claras varias cuestiones. La primera se refiere a la reiterada necesidad, revisión o identificación de procesos de transformación organizacional. En cada uno de ellos se observa que el propósito de

cambio está presente en la evidente transición organizacional de cada una de esas instituciones; lo interesante es preguntarse ¿hacia dónde se transforman?

Otra de las dos cuestiones presentes, es preguntarse acerca del desarrollo y la investigación alrededor del poder que se ejerce en la gestión o a través de la gestión y las situaciones de conflicto a partir de las cuales se realiza o transforma la organización de la institución educativa. En el caso de la revisión de los estudios o investigaciones en México o en Jalisco, ninguna se refiere expresamente al manejo de conflictos o al poder, aunque de alguna manera refieren estos factores como una de las situaciones laborales más comunes. Estos tres aspectos recurrentes en los trabajos, la transformación de la gestión, el poder y el conflicto, corresponden a los tres temas que intentaré desarrollar en este ensayo. El primero es el más amplio ya que incluye y sirve de marco a los otros dos y se refiere a la dirección de la transformación de la gestión. Los dos siguientes estarán determinados por este proceso de cambio estructural.

La gestión ¿administrativa o educativa?

Cuando se habla o escribe sobre gestión, se piensa casi siempre en administración, y sus parámetros de funcionamiento se refieren a eficacia. Los que se dedican a la gestión están básicamente preocupados por la eficacia, en el sentido de criterios objetivos, concretos y medibles. Su estructura organizativa y sus interacciones personales deben producir rendimiento académico al costo más bajo. Y éste como el mejor de sus propósitos, ya que a veces ni siquiera el aprendizaje aparece como tal y sus preocupaciones se centran exclusivamente en el trámite administrativo. Puede ser que el problema se encuentre en la idea generalizada de que los administrativos deben aplicar mecanismos automáticos que

garanticen la eficacia. Sin embargo, "comprender la vida de la escuela supone un propósito bien diferente y bastante más complejo e incierto que pretender especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz" (Pérez Gómez, 1998:147).

En las instituciones educativas no pueden darse las condiciones de precisión mecánica y de exactitud que la eficacia requiere como producto, ya que es difícil lograr una instrumentación precisa porque su organización se actualiza en las acciones de las personas y éstas siempre la interpretan de muy diversas maneras; además, las estrategias se ajustan siempre a la experiencia cotidiana, alejándose de la propuesta inicial. De hecho, en ellas las acciones siempre son cuestionables, conflictivas y llenas de incertidumbre, ya que los resultados que se esperan son diversos e imprevisibles además de específicos de la cultura institucional histórica.

Pero, la crítica más relevante a la eficacia como producto esperado en la gestión se refiere a que "la definición estándar del rendimiento académico de las escuelas desconsidera las capacidades de construcción personal de significados, la dimensión creativa, divergente y crítica del pensamiento, así como la capacidad de autorreflexión, autodirección y autoevaluación del aprendizaje" (Pérez Gómez, 1998:151). Siendo así, el desarrollo de estas competencias referidas a la autonomía implica los resultados imprevisibles de las propuestas individuales y colectivas. ¿Dónde residen, entonces, los criterios sobre la calidad educativa? ¿Y los de la gestión?

De acuerdo con Namó de Melo (1998:21), "hay una tendencia a tornar cada vez más inapropiada la correspondencia entre el sistema de organización de la enseñanza orientado al otorgamiento de certificados (grados, niveles, certificados) y las capacidades que efectivamente las personas debieran de poseer para el ejercicio de actividades de todas las esferas de la vida social". La calidad educativa, por lo tanto, no se refiere a la economía en los costos, la eficiencia administrativa o el trámite de certificados, sino al valor educativo de los procesos (Carr, 1996). En este sentido, la

gestión es la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que constituyen la institución para lograr el propósito formativo de los individuos y de los colectivos. La gestión de las instituciones educativas con la complejidad de interacciones, conflictos e incertidumbre, va más allá de la racionalidad científica; implica una diversidad de posibles caminos. Mintzberg (en Pérez Gómez, 1998) explica que la base para decidir el curso de una acción de gestión no es la evaluación racional de los datos, sino la combinación de datos, rumores, conjeturas e intuiciones que difícilmente se pueden formalizar de manera racional.

A partir de las anteriores reflexiones, se puede entender que la organización institucional en el ámbito educativo implica la significación académica y compartida del propósito por parte de los actores y, dada su naturaleza, también implica la transformación permanente de normas, estructuras, estrategias de interacción para lograr ese mismo propósito.

Entonces, la dirección de los cambios estructurales de la gestión es hacia cualidades y condiciones educativas. Dentro de este marco, se pueden decidir las acciones requeridas para moverlas hacia esa dirección educativa.

Esta visión educativa de la gestión no elimina sino replantea las dos categorías más relevantes presentes en la recuperación de experiencias sobre este proceso: el poder y el conflicto. El poder se redefine de manera alterna al autoritarismo y, por supuesto que, al momento de plantear una gestión no autoritaria, plural y compleja, el conflicto se resignifica haciéndose presente y necesario para la transformación.

El poder en la gestión

Ante el reto de un contexto diverso y cambiante, la gestión debe responder con acciones que propicien el intercambio, la cooperación y el respeto a la diversidad, y es por eso que la concepción de "poder" también está cambiando,

mas se resignifica en el marco de la gestión educativa.

En la perspectiva de la organización tradicional, la imposición dominante sobre los otros actores constituye un acto político esencial porque les permite localizar la magnitud y dirección del poder. El supuesto es que el ejercicio legítimo del poder permite integrar las divergencias individuales (Etkin y Schvarstein, 1997).

De hecho, el poder es un modo de acción y se ejerce en la cotidianidad de las prácticas educativas. Ese ejercicio puede ser monolítico y rígido, un vínculo imposible de cambiar y renuente a toda transformación de la estructura existente. La relación en este caso es de sometimiento.

En estas relaciones de fuerza intervienen elementos individuales y de situación; en este sentido, el poder no es el simple resultado de la decisión de una autoridad educativa, que desciende hacia el colectivo, es decir, hacia los docentes, los administrativos y los estudiantes, sino que refiere un proceso mucho más complejo.

En cada uno de los niveles se generan relaciones de fuerza que hay que resolver en la práctica cotidiana y desde la perspectiva más abarcativa; se puede ejercer un poder reconocido y emanado de la misma organización (Etkin y Schvarstein, 1997). Con base en la propuesta de estos autores, el poder participativo o cogestor se puede distinguir a partir de las siguientes características:

1. **Asimetría de las relaciones.** Los actores no están en igualdad de condiciones con respecto a otros, sin referirse a la represión o rechazo, sino a partir del flujo de acciones. La cogestión implica la asimetría de los que proponen y toman las decisiones con respecto a los que las asumen, es decir, se acepta que no hay igualdad de autoridad entre un directivo y un docente, por ejemplo.
2. **Resistencias en el vínculo.** Implica el establecimiento de límites por parte de los actores; es la fuerza contraria al poder que

le permite crecer o reducirse en el sentido de la complementariedad necesaria. Se expresa, en la cogestión, de manera clara, plural, respetuosa y democrática en las reuniones de academia, entre otras.

3. **Efecto transformador.** Éste es el factor que identifica al poder con factores educativos, en donde la acción cogestiva permite la permanente transformación de la organización y de todos y cada uno de los actores participantes, de manera que todos los docentes, los administrativos y el cuerpo directivo y de supervisión son factores determinantes en el proceso. La resistencia y el conflicto individuales o de los grupos naturales en este colectivo, son detonantes de esta condición.
4. **Intencionalidad en el ejercicio.** En la organización se esperan intenciones explícitas como institución de educación en un nivel concreto, que incluye la consecución de propósitos curriculares; pero también están presentes las intenciones personales. La gestión participativa produce en la diversidad; la claridad y articulación de intenciones permite la satisfacción personal de los integrantes y el logro de los propósitos explícitos institucionales.
5. **Deseo de reconocimiento.** Las organizaciones educativas proporcionan a los actores educativos el escenario en el cual obtener el reconocimiento necesario a su productividad. Éste se constituye en un ambiente de interacciones múltiples entre cada uno de los actores, desde la función específica que desempeñan, que favorece la satisfacción personal de reconocimiento y en función de este proceso se refuerzan los propósitos acordados en el colectivo y en la organización.
6. **Representaciones simbólicas.** Como elementos de la cultura, los instrumentos simbólicos legitiman al que hace uso del poder. En el caso de una gestión

participativa implica hacer uso de espacios y mobiliario que refuerzan hacer creíble el ejercicio del poder por parte del colectivo. El que los docentes puedan contar con espacios de intercambio y de convivencia y mantener los espacios abiertos en la dirección para incitar al diálogo son condiciones que ejemplifican este aspecto.

7. **Lenguaje específico.** En el caso del poder, el lenguaje es una acción que contiene la fuerza de la relación. También el lenguaje es el vehículo del poder, por un lado, y de pertenencia e integración del colectivo, por el otro.
8. **Efectos localizados.** El ejercicio del poder se produce en situaciones específicas históricamente determinadas, por lo que se debe asumir que existe variabilidad e incertidumbre en las situaciones cotidianas en la práctica educativa. Esto implica la posibilidad permanente de autorregulación a partir de estrategias y no de programas.
9. **Funciones productivas.** Este aspecto está igualmente relacionado con la condición educativa de la organización, en la que se espera que el poder se constituya en un factor de transformación, un medio de cohesión e integración de actores y colectivos. Permite la solución productiva de conflictos.
10. **Integración con el saber.** El poder tiene la facultad de crear y recrear el conocimiento de la realidad organizacional para los actores —especialmente los docentes— que participan de las relaciones de fuerza. Proporciona y construye el saber para el funcionamiento de la organización y del ejercicio mismo del poder.
11. **Bases de legitimación.** En el caso de las instituciones educativas, cuando la autoridad —supervisor, director, etcétera— ejerce un poder cogestivo y participativo, su rol, más que de autoridad, se convierte en generador de acciones de

liderazgo, que se legitima y legitima a los actores que participan del poder por tradición, carisma o decisiones administrativas. La legitimidad es un constitutivo del ejercicio del poder.

Como se puede inferir hasta aquí, es posible determinar que en las instituciones educativas se generan relaciones sociales de poder. Se pretende entender el poder como una acción cogestora donde el orden institucional sirve de marco a las nuevas relaciones de fuerza, cambiando las fuentes de poder de los actores. En el establecimiento y la transformación de ese vínculo de poder, especialmente por parte del directivo, están presentes necesidades personales y de legitimación, por lo que la resistencia que se produce, especialmente en los docentes, es la base generadora del conflicto que, a su vez, es el detonador de la transformación. Por ello, analizar el conflicto desde la perspectiva de la transformación de la gestión es fundamental en el proceso de cambio.

El conflicto en la gestión

La condición productora y plural de las interacciones del poder da pie a los conflictos como fuente generadora de transformación. Este proceso de confrontación y solución de conflictos es la base del crecimiento de la interacción entre los actores educativos; es el proceso que se establece entre la estabilidad y la transformación. Por eso, referirnos a los conflictos es hablar de la potencial transformación de las instituciones educativas, de su organización y, por ende, de su gestión (Etkin y Schvarstein, 1997).

Para este fin es útil revisar las ideas de Fisas; aunque escriba sobre el conflicto desde el contexto macro de la cultura de la paz en las comunidades en los países, algunas de sus ideas nos permiten entender el conflicto a escala micro, lo que facilita la prevención, la intervención y la transformación del conflicto. Sus ideas se acercan de manera muy pertinente a la visión del conflicto desde una postura educativa.

De acuerdo con Fisas (1998), el conflicto es un

proceso interactivo de construcción social en un contexto cerrado. Puede ser positivo o negativo, según como se aborde y termine transformado o superado por las partes que modifican su comportamiento. Desde la perspectiva de la organización, los desacuerdos en las estructuras internas se reflejan en las representaciones que tienen los actores sobre la identidad de la organización, y la magnitud del conflicto depende de la compatibilidad entre dichas representaciones (Etkin y Schvarstein, 1997). En una institución educativa, no compartir el proyecto que se desarrolla y no ser parte activa e integrante del mismo provoca conflicto. En ese sentido, las respuestas al conflicto son múltiples y pueden ir desde la negociación hasta la destrucción. La gestión óptima del conflicto consiste en evitar los niveles de destrucción o violencia.

El conflicto puede preverse con la intención de lograr que no llegue a cierto nivel de violencia que dificulte su control. Su tratamiento conveniente implica detectarlo a tiempo. La prevención se constituye de estrategias y políticas que predicen comportamientos implicados en la incompatibilidad de propósitos; implica tener la información y el análisis de ésta para prever cuando un conflicto puede generarse o llegar a niveles peligrosos, y a partir de ahí actuar con mayor rapidez. "La prevención es así la primera fase de un proceso que ha de conducir a la intervención sobre el conflicto para transformarlo positivamente" y, se debe agregar, educativamente (Fisas, 1998:144).

Es importante aclarar que la prevención no implica conservar y mantener la situación actual sino pensarla como un instrumento que facilite cambios y transformaciones. Cuando la información sobre el conflicto es suficiente y el análisis es acertado, llega el momento de intervenir en el conflicto. A veces no se interviene de manera pertinente porque no se traduce la información en acciones preventivas y esto produce frustración en los actores. Con base en las ideas de Fisas (1998), este desfase puede deberse a errores como los siguientes:

- Información pobre o inexacta del

contexto.

- Insuficiente voluntad de las partes, sobre todo cuando se están afectando intereses personales.
- Indecisión o retraso en la forma de intervenir.
- Miedo a tomar medidas dirigidas a las causas y no en las manifestaciones de los conflictos.
- Insuficientes medidas estructurales.
- Poco interés en las opiniones de los actores y poco entendimiento del ejercicio del poder.
- Insuficiente coordinación de las acciones.
- Considerar las estrategias como definitivas, sin tener en cuenta la incertidumbre.
- Colaborar para agravar el conflicto y no para solucionarlo.
- Apoyar que uno de los actores "gane" sin considerar la negociación.

Estos errores pueden encontrarse en mayor número en posturas menos transformadoras, de tal manera que, sin tener la seguridad de no equivocarse y con la opción de ajustar las estrategias de acuerdo con la recuperación de la experiencia, el directivo tiene la opción de intervenir en el conflicto para producir desarrollo y crecimiento institucional. Entre más se acerca el directivo a una postura inclusiva, compleja, flexible y constructiva, mayor posibilidad tiene de generar transformación educativa a partir del conflicto.

Así pues, los conflictos como actos humanos evolucionan y tienen diversos grados de intensidad. Esa variedad de conflictos genera también posibles estrategias para tratarlos y la

elección de la más adecuada permite —o no lo hace— la transformación educativa de los actores y de la gestión. Estas estrategias pueden ser:

1. **Resolución de conflictos.** Indica la necesidad de entender cómo el conflicto empieza y termina, y busca una convergencia en los intereses de los actores.
2. **Gestión de conflictos.** Reconoce que el conflicto no puede resolverse en el sentido de librarse de él; pone el acento en limitar las consecuencias destructivas del conflicto, se limita a los aspectos técnicos y prácticos del esfuerzo e intenta realinear las divergencias.
3. **Transformación del conflicto.** Considera el conflicto como una creación natural de las relaciones humanas que se convierte en un componente de la construcción y reconstrucción transformativa humana, individual y del colectivo. Pone énfasis en la naturaleza dialéctica del conflicto que, aunque presente elementos destructivos, éstos pueden ser canalizados hacia expresiones constructivas. La transformación se comprende como un concepto descriptivo de la dinámica del conflicto en una dirección concreta (Fisas, 1998:184).

Se considera que esta última postura implica la esencia de una gestión educativa, en la que los actores del conflicto, su relación y sus productos se transforman estructuralmente hacia un estado constructivo. Los actores se apropian y construyen nuevas formas de enfrentarse al conflicto y nuevas maneras de relacionarse para

generar, posiblemente, un impacto en los usuarios del servicio educativo que ofrecen.

De la misma manera que el autor caracteriza el conflicto, propone estrategias para su negociación. Según su naturaleza, identifica las técnicas de negociación más conocidas:

- **Negociación.** Es una relación de interdependencia, en la que las partes acuerdan en negociar las demandas, con o sin ayuda de un tercero, y utilizando técnicas competitivas o cooperativas.
- **Conciliación.** Es el procedimiento por el que una tercera persona trata de dar continuidad a una negociación entre los actores que hasta el momento no habían podido negociarse limita a propiciar que los actores debatan sus diferencias y encuentren soluciones.
- **Arbitraje.** Es un proceso, parecido a un juicio, en el que los actores solicitan la intervención de un agente imparcial que adopta una decisión y ta es acatada por las partes.
- **Mediación.** Los actores aceptan o solicitan la intervención de un tercero para que ayude a conducir un proceso que genere un compromiso mutuo viable y satisfactorio que implique la transformación del estado anterior a uno de mayor calidad.

Tomado de:

<http://kino.iteso.mx/~luisg/GESTION%20EDUCATIVA.doc>

Con autorización de la autora.



Miguel Saavedra Arévalo



Miguel Saavedra Arévalo (Iquitos, 1976), es artista plástico de formación autodidacta, joven y dinámico. Ha participado en diversas exposiciones individuales y colectivas, a nivel local y nacional. Fue seleccionado dos veces como finalista representando a su ciudad en el Concurso Nacional de Artes Visuales convocado por la Embajada de Francia en el Perú “Pasaporte para un Artista” 2004 y 2005, donde mostró sus obras en la Alianza Francesa de Iquitos y en el Centro Cultural de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la ciudad de Lima.

Ha realizado hasta el momento diez exposiciones individuales. Este año presentó dos cuadros como seleccionado del Primer Concurso de Pintura del Banco Central de Reserva del Perú para la final en la exposición que se desarrolló en el Museo del Banco Central en la ciudad de Lima en julio de este año.

Ha recibido diversos premios y distinciones en su carrera como pintor. Entre los más importantes se encuentran el Primer Premio Regional “Fomento a la Cultura 2005”, en el área de artes plásticas organizado por el Instituto Nacional de Cultura de Loreto; el Tercer Premio Nacional en el VIII Concurso de artes visuales de la Embajada de Francia en el Perú “Pasaporte para un Artista”, por lo que se hizo acreedor a un pasaje a París; Mención Honrosa entre 250 artistas de todo el Perú en el XVII Concurso Nacional “Arte Joven”: Premio Cerro Verde, organizado por el Centro Cultural Peruano Norteamericano de Arequipa el año 2007, y en abril de 2009, fue seleccionado como finalista representando a Iquitos en el Primer Concurso Nacional de Pintura del Banco Central de Reserva del Perú.

(1), (2), (3), (4), (5), (6) y (7): Ilustraciones de Miguel Saavedra Arévalo.

Contenido

✗	Editorial-----	3
✗	Lenguaje oral en la educación infantil. María Milagros López Hidalgo -----	5
✗	Sociedades que educan desde la atención a la diversidad. María Teresa Carrillo -----	8
✗	Alegre Amanecer. Gabel Daniel Sotil García -----	12
✗	Aprendiendo a ganar y a perder. Patricia Ferreira López -----	15
✗	Adaptaciones curriculares. Rocío Maribel Lozano Tello y Maya Fababa Rodríguez -----	18
✗	Lectura para niños. ----- Miguel Donayre Pinedo	22
✗	El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. ----- Elisa Gonzales Mera	23
✗	La escuela que iguala. José Manuyama Ahuite -----	29
✗	El abordaje a la familia desde las visitas domiciliarias, una experiencia particular. Roxane M. Arévalo del Águila -----	31
✗	Vamos a hablar de la esperanza / La ruta hacia el aprendizaje. ¿Caminito que el tiempo ha borrado? Luis Guerrero Ortiz -----	35
✗	Salud pública en tiempos de pandemia de la nueva influenza A H1N1. Clarita Bustamante Pezo -----	37
✗	Hacia lo desconocido partiendo de lo conocido en la plástica amazónica. Juan José Zavaleta Rodríguez -----	39
✗	La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder Lya Sañudo Guerra -----	40
✗	Miguel Saavedra Arévalo (artista plástico) -----	46
