

ISSN 1813-0097



La Gota que Camina

Revista pedagógica - Publicación semestral - Año 16 - Nº 25 - Diciembre 2011



Universidad Nacional de la Amazonía Peruana
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Institución Educativa Inicial María Reiche

Iquitos, Perú



La Gota que Camina

© **Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP)**

© **Revista pedagógica *La Gota que Camina***

Comité Editorial: Josefa Alegría Ríos Gil, Martha Vergara Fregoso

Edición y corrección de textos: Julio César Bartra Lozano

Diseño gráfico y diagramación: Rodolfo Ramos Ramírez

Impresión: Imprenta Gráfica Daniela

Ilustración de carátula: Edith Mianel Flores Saavedra (*Heliconias*)

ISSN: 1813-0097

Hecho el **Depósito Legal** en la Biblioteca Nacional del Perú: 2009-16163

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. Está destinada a la difusión de temas educativos, investigación pedagógica, asuntos relacionados a la práctica educativa y a la enseñanza universitaria.

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

Teléfono: (51 65) 267071

Sitio web: www.unapiquitos.edu.pe

Correo electrónico: mariareiche@unapiquitos.edu.pe

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

Contenido

PRESENTACIÓN	4
ARTÍCULOS	
Formación de investigadores hacia la innovación y transformación de la educación básica Martha Vergara Fregoso.	7
La enseñanza, evaluación y desarrollo de metacognición. Procesos inherentes en la práctica pedagógica del docente de educación primaria Arelly Díaz Peña.	17
Taller de Matemática Recreativa con niños y niñas de la IEI UNAP María Reiche 2007-2008 Gabriela Da Cunha del Águila.	26
Problemas de conducta en el nivel inicial. Un análisis desde el aula Roxane Maritza Arévalo del Águila, Verónica Vanesa Panaifo Soto.	43
ENSAYOS	
El reto de la construcción de una sociedad/ciudad educadora Josefa Alegría Ríos Gil.	51
¿Inclusión o exclusión educativa? Reflexiones desde la praxis Ludolfo Ojeda.	56
Nivel inicial: base sólida para evitar el fracaso escolar Patricia Ferreira López, María Milagros López Hidalgo.	61
Ser docente e inteligencia emocional César Uribe Neyra.	64
Psicomotricidad: una experiencia placentera Silvia Elisa Vásquez Valcárcel.	72
Cuando la muerte toca las puertas de nuestra aula de clases: un caso de abordaje del duelo en escolares Olga Isuiza Mozombite.	75
La ecolalia: identificando sus características Ada María Cueva Yuta, Jazmín Fiorelli Casado del Castillo.	79
Lo que Loreto espera de la nueva administración Ollanta Humala en el tema de salud pública y educación Hermann Federico Silva Delgado.	81
Omagua, canto al reino de las aguas y los árboles. Un aporte para la regionalización curricular Gabel Daniel Sotil García.	84
Artista plástica Edith Mianel Flores Saavedra.	89

Presentación

La mejora de la gestión, organización y funcionamiento de los centros educativos y la formación llevada a cabo en los mismos centros, podrían resolver algunos problemas con los que tropiezan algunos docentes más inquietos cuando tratan de introducir innovaciones.

Ezequiel Ander-Egg (2005)

Han transcurrido quince años, desde que la Institución Educativa Inicial María Reiche iniciara su vida organizacional. En el transcurso de este tiempo un equipo de profesionales de la educación infantil se ha comprometido en la construcción, implementación y consolidación de un proyecto educativo, que brinde oportunidades a los estudiantes de interactuar desde temprana edad con los diversos conocimientos del saber humano y contribuya desde la educación formal en el desarrollo integral de sus alumnos. Al mismo tiempo, en este proyecto se asume que la institución debe mejorar e innovar los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación inicial, a través de la socialización de procesos y resultados de innovaciones e investigaciones pedagógicas desarrolladas. En esta construcción, la institución educativa ha adoptado y adaptado un proyecto educativo sustentable a mediano y largo plazo, para ello se consideraron los componentes y principios del modelo de excelencia de Malcolm Baldrige¹ (1987).

El liderazgo visionario, la educación centrada en el aprendizaje, el aprendizaje organizacional e individual, la valoración de los profesores y del personal de apoyo, la velocidad de respuesta, el enfoque hacia el futuro, la administración de la innovación y de la información, la responsabilidad pública y ciudadana, y el enfoque de los resultados y generación de valor; son valores que se encuentran presentes en la visión, misión y principios del proyecto

educativo institucional, que el colectivo de nuestra organización educativa han consensuado y dispuesto como suyos.

Además de cultivar los principios mencionados anteriormente, la creación de una cultura de calidad ha implicado el diseño y la implementación de una serie de proyectos y programas de innovación que se hicieron práctica permanente en la dinámica institucional; destacando entre ellos el Programa de Inclusión y Atención a la Diversidad, cuyos principios, como la tolerancia y el respeto a las diferencias, alinean la interacción de la organización educativa. Destaca también el programa de valores denominado *Practicando valores para vivir mejor*, cuya finalidad, estriba principalmente en que nuestros estudiantes interioricen y practiquen de manera natural una diversidad de valores, en el marco de la construcción de una cultura de paz.

Como modelo pedagógico se ha asumido el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación. Entre las características más importantes de este modelo se encuentra la construcción de nuestra propia cultura pedagógica, orientada a brindar oportunidades de interacción a los estudiantes en los diversos talleres, proyectos y programas enfocados hacia la creación de un ser humano, crítico, constructivo y creador.

Mención y reconocimiento especial merece el equipo de docentes que mediante su praxis

¹ El premio Malcolm Baldrige fue creado por decreto ley en Estados Unidos en 1987, y su nombre corresponde al que fuera secretario de Comercio hasta su trágica muerte, acaecida en ese año y que se destacó por sus prácticas de administración de la excelencia.

identifica sus potencialidades y acepta sus limitaciones personales y profesionales; preocupándose por su formación permanente como una constante para su desarrollo personal, el de la institución y del entorno social del cual forma parte. Bajo este enfoque de gestión, presentamos a la comunidad educativa la edición 25 de nuestra revista pedagógica, que salió a la luz el mismo año que inició nuestra institución sus actividades académicas, en concordancia con la categoría de institución experimental y de investigación en educación, la misma que demanda que, a la par que se brinda un servicio educativo de calidad, también se produzca y gestione el conocimiento adquirido producto de la sistematización de experiencias. Con el transcurrir de los años, *La Gota que Camina*, se ha convertido en un foro especializado en educación en el que concurren especialistas y líderes de opinión a nivel local, nacional e internacional, para dar a conocer sus propuestas, experiencias y resultados de investigaciones, a la comunidad educativa.

En esta edición nuestros colaboradores han abordado una variedad de contenidos referidos a diferentes temas educativos, los cuales se encuentran agrupados en dos secciones, artículos que son avances e informes de investigación, así como ensayos que refieren experiencias y propuestas educativas. A continuación presentamos un resumen de cada uno de ellos.

Martha Vergara Fregoso de la Universidad de Guadalajara, México, desarrolla una discusión teórica acerca del significado de cambio, transformación e innovación en el marco de un proceso de formación para la investigación de profesores.

Arely Díaz Peña, académica venezolana, trata sobre el proceso evaluativo como una oportunidad para que los estudiantes construyan y transfieran lo que aprendieron, producto de una buena enseñanza. En su artículo se propone

contribuir con aportes teóricos, sobre la evaluación como práctica compleja orientada a la reflexión y mejora del fenómeno educativo.

En su escrito, Gabriela Da Cunha del Águila, docente de la IEI UNAP María Reiche, presenta los resultados de un estudio dirigido a determinar el nivel de mejoramiento en el niño y la niña de tres a cinco años de edad de su institución, específicamente en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático y la construcción del número, mediante la aplicación del Taller de Matemática Recreativa.

Roxane Arévalo y Verónica Panaifo, docentes de la IEI UNAP María Reiche, muestran y ponen en la mesa de discusión el problema de la conducta de los estudiantes del nivel inicial, para que todos aquellos que están involucrados en este problema, sean autoridades educativas, docentes, padres de familia y sociedad en general, tomen las medidas correctivas necesarias y proyecten las soluciones que sean más convenientes. Los problemas conductuales en los niños deberán ser solucionados de manera conjunta entre la familia, la escuela y la sociedad, proponen las autoras, ya que, estos tres elementos tienen un papel fundamental en la formación del carácter de los estudiantes.

La construcción de una sociedad educadora es abordada por Josefa Ríos, desde una propuesta de alianza entre la sociedad civil y el Estado, básicamente para concertar el perfil del ciudadano que aspira a trabajar conjuntamente en una misma dirección para alcanzar este propósito.

Ludolfo Ojeda, analiza la problemática de la implementación del principio de inclusión de los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares que ha adoptado el Ministerio de Educación en nuestro país. Cuestiona con coherencia y objetividad a los diferentes estamentos y escenarios educativos, proponiendo la creación o implementación de

centros de educación especial, en diversos niveles de deficiencia o discapacidad, sin que esta palabra implique un síndrome de desprestigio social y familiar. También propone la preparación especial de docentes para esta labor.

El escrito de Patricia Ferreira y Milagros López, docentes de la IEI UNAP María Reiche, llama a la reflexión a docentes, padres y madres de familia sobre la importancia de que los estudiantes alcancen una buena preparación en el nivel de educación inicial como base para un buen rendimiento académico en posteriores niveles educativos. Abordan el valor que tienen los saberes previos en el aprendizaje de toda persona, luego analizan las características que todo estudiante debe alcanzar al concluir el nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario; posteriormente mencionan la realidad de la enseñanza en algunas instituciones educativas iniciales y para finalizar señalan las habilidades que preceden a un aprendizaje del proceso de lectoescritura y de las operaciones matemáticas.

La relación entre el docente y la inteligencia emocional es abordada por César Uribe, quien enfatiza en la importancia de la inteligencia emocional para el desarrollo de la capacidad potencial que dispone cada persona para adquirir ciertas habilidades prácticas, a las cuales denomina competencias emocionales, por lo que el autor menciona que antes de emprender una capacitación emocional profesional, es necesario realizar un estudio de factibilidad y adecuación que involucre disposición, grado de motivación, necesidades personales y calidad.

Silvia Vásquez, docente de la IEI UNAP María Reiche, presenta en su escrito su experiencia como profesora responsable del taller de psicomotricidad, revisando y contrastando las diferentes teorías sobre este tema con la práctica que se desarrolla en las instituciones educativas.

Olga Isuiza, presenta una problemática muy

delicada en relación a la salud emocional de los estudiantes y en ese marco relata una experiencia de duelo en el aula y la forma como abordaron los docentes dicha situación.

La ecolalia, como trastorno del lenguaje se caracteriza por la repetición de palabras o frases. Esta problemática es analizada por Ada Cueva y Jazmín Casado desde la experiencia de atención en el aula, proponiendo algunas recomendaciones para docentes y padres de familia para ayudar al niño a superar esta dificultad.

Mientras Hermann Silva, presenta la problemática de salud, especialmente la mortalidad materna en la región Loreto y propone al gobierno de turno algunos indicadores de desarrollo que deberían ser alcanzados al final de la gestión nacional y regional.

Finalmente Gabel Sotil, presenta en su escrito la obra *Omagua* como material de lectura para los estudiantes de primaria y secundaria en la que se enfatiza la inducción de valores, tales como: la valoración del entorno ecológico, el uso racional de los recursos, la actitud conservacionista frente a las riquezas de la Amazonía, el respeto a la diversidad cultural, el compromiso individual y colectivo frente al desarrollo regional.

No podemos terminar esta presentación sin expresar nuestro reconocimiento y agradecimiento a los académicos locales, nacionales e internacionales que durante todos estos años han contribuido con la producción y difusión del conocimiento educativo.

Josefa Alegría Ríos Gil
Martha Vergara Fregoso

COMITÉ EDITORIAL

Formación de investigadores hacia la innovación y transformación de la educación básica

Martha Vergara Fregoso¹

El presente escrito pretende abordar una discusión teórica de los conceptos de innovación y transformación como ejes centrales para la formación de investigadores. El propósito de este documento es presentar la construcción conceptual de cambio, transformación e innovación, describiendo cómo es impactado un proceso de formación para la investigación con énfasis en este enfoque y cómo se mueven las estructuras mentales por los cambios paradigmáticos que transforman las concepciones docentes; y cómo se modifican las habilidades y actitudes del investigador. El análisis se hace desde dos niveles: formar al investigador bajo esta perspectiva y generar investigación aplicada con intención de transformar e innovar la problemática educativa en el nivel básico.

Descripción

La investigación educativa es considerada como un sistema de producción de conocimiento en el que están implicados por supuesto los investigadores, los aprendices y las políticas de investigación adoptadas. Se deben incluir además, las condiciones culturales y materiales para la producción del conocimiento educativo, los criterios de decisión acerca de las líneas de investigación adoptadas, los paradigmas teóricos y metodológicos adoptados, entre otras variables.

Por su rigor la investigación educativa debe ser equiparable a cualquiera de las investigaciones más sofisticadas de las ciencias, pero por su naturaleza social debe estar ligada a las

necesidades vitales del ser humano, esto es, el servicio educativo, si por esto se entiende al auxilio que alguien presta para que algún otro pueda acceder al dominio de determinada habilidad, conocimiento, valor o destreza.

La investigación educativa debe entonces comprometerse al mejoramiento de la calidad educativa, si se compromete por el mejoramiento de la calidad de vida para todos, al promover estudios y estrategias probadas tendientes a elevar la escolaridad promedio de los ciudadanos y el mejoramiento de los procesos de los aprendizajes y metaaprendizajes, entre otras cosas; ya que puede constituirse en dispositivo para el desarrollo social. Sin embargo, para que ello sea posible, es indispensable que se conciba a la investigación educativa cercana a las necesidades sociales.

En este caso podemos decir que las acciones realizadas durante el proceso de formación de investigadores deben estar centradas en el primer acercamiento entre los investigadores y académicos de los programas o proyectos educativos de las instancias educativas para tratar de abatir el aislamiento que existe entre producción y las problemáticas, situación que se ha criticado durante años.

Por tal, la formación de investigadores en el ámbito educativo puede proveer de estudios acerca de esos procesos de ayuda o cuidado en el desarrollo de la investigación; sin embargo, la tesis que se sostiene con este programa de doctorado en educación, es que el proceso de

¹ Doctora en Educación y profesora investigadora en la Coordinación de Educación Básica de la Secretaría de Educación Jalisco, México.

formación, tal y como se practica en la mayoría de los centros de investigación, se ha alejado del sentido educativo, ya que no por que se investiguen o se aborden problemas inmersos en este ámbito tendrán el sentido de la educación. Puede deberse al hecho de que se han adoptado los modos de producción de otras ciencias.

Por todo lo anterior, se puede decir entonces, que la formación de investigadores en el ámbito educativo es un problema complejo que está lejos de ser resuelto. Plantea una serie de retos a las instituciones de posgrado, que suponen buscar soluciones a niveles muy diversos, que van desde programas específicos de formación encaminados a estimular el juicio crítico para realizar investigaciones, hasta el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre la investigación y problemas actuales.

Estimular la capacidad de juicio crítico de los académicos, asesores o representantes de programas o proyectos educativos de las instancias educativas, es una de las aspiraciones más ambiciosas en el ámbito de la formación de investigadores, pero es importante señalar que una auténtica cultura crítica depende de factores complejos y difíciles de producir; en primer lugar, de un conocimiento amplio y riguroso de objetos sobre los cuales se ejerce el juicio; en segundo lugar, de formas de ejercicio intelectual que exigen la coherencia, la contrastación y demostrabilidad de los saberes y de las valoraciones sobre ellos.

Un acercamiento a la noción de transformación

Siempre que se eligen fenómenos sociales para indagar, resulta que son de carácter muy complejo, multicausales, en los que inciden infinidad de variables, que no se pueden controlar para ser estudiados. Pero sobre todo, la

naturaleza temporal e histórica con sus, múltiples variables, son los ejes que mejor definen y caracterizan al objeto de estudio de la educación básica como un fenómeno social. El objeto de estudio educativo en sí es sumamente complejo.

Al hacerse más abundante las producciones en las investigaciones educativas en este sentido, se hizo evidente el carácter temporal y procesual de los hechos educativos estudiados. Algunos testimonios patentes de este hecho se ejemplifican con certezas tales como: el constante devenir de los fenómenos educativos; las diversas teorías que apoyan el trabajo del docente en el aula que nos hablan de procesos del desarrollo y de procesos de aprendizaje; las teorías que se generan en torno a la educación que patentizan los procesos cambiantes en la formación de maestros y en los sistemas mismos de enseñanza; van dando cuenta de que la educación en sí y *per se* es un proceso y que ésta se desarrolla, cambia y se transforma constantemente con el paso del tiempo.

Si aceptamos la premisa de que *el pensamiento es energía e información condensada* que recursivamente (Morín, 1998) es influido e influye en las acciones del ser humano que comienza a pensar y actuar de manera diferente; entonces, comprenderemos en el plano socioeducativo muchas acciones del ser humano. Cualquier movimiento del pensar, cualquier acción, es energía. Un artista, un científico, un político, un educador o un estudiante, usando su talento intensifican la *energía*, le dan *información* y finalmente una expresión *transformando* su mundo.

La forma de ver el cambio es el movimiento². Todo movimiento del pensar, toda acción intelectual es energía, y cuando esta energía es intensa se pueden hacer las cosas más sorprendentes (Krishnamurti, 1997). Estas

²Bateson menciona que la forma más sencilla del cambio es el movimiento, es decir, un cambio de posición. Citado por Watzlawick (1995:27). Ahora, si el universo está en constante movimiento, por tanto el universo está en permanente cambio.

transformaciones paradigmáticas son explicadas desde un enfoque sociológico a través de los conceptos de “*imprinting* cultural” y “normalización” como paradigma dominante que mantiene el sistema, y la emergencia de nuevos paradigmas a través de los conceptos de “caldo de cultivo” y “calor cultural” como generadores de conocimiento autónomo (Morín, 1998).

Pero ¿qué podemos entender por transformación?

Es conveniente hacer referencia a varios conceptos relacionados como el de cambio, movimiento, proceso y desarrollo como términos muy ligados a la transformación, pero con diferencias significativas entre ellos.

Primero, se hablará de la relación que existe entre cambio y transformación. Se puede decir que siempre que hay transformación hay cambios, pero no siempre que se produce un cambio hay transformación. Watzlawick (1995:30), menciona que hay dos tipos de cambio; uno superficial, que implica cambios dentro del sistema que en sí permanece inmodificado en sus formas y otro tipo de cambio más profundo que implica cambios internos en las reglas que gobiernan las estructuras o el orden interno del sistema, este segundo tipo de cambio es al que se llama *transformación*.

Por lo que la *transformación* conlleva cambios estructurales internos y profundos de tipo ideológico y mental que lleva a cambios y transformaciones en los procesos macro-

estructurales que transforman las pautas culturales y relaciones sociales, políticas, económicas y de poder que tienen que ver con los modelos educativos implantados en cada época y lugar³.

Por otra parte, la mutación neuronal⁴ es otro tipo de cambio que implica un proceso más de tipo biológico y fisiológico que finalmente logran una transformación estructural interna. Es otro camino para llegar a cambios estructurales profundos de tipo individual y colectivo. Lograr mutaciones en las redes neuronales del cerebro, es decir, mutaciones humanas, conllevarán a transformaciones profundas en la sociedad actual⁵.

Los conceptos de desarrollo y proceso podrían ser muy similares, –más no sinónimos–, ya que ambos implican una serie de actos, acciones a través del tiempo. Es decir, implican una temporalidad y un paso de un estado 'A' a un estado 'B'. Por lo que ambos al mismo tiempo implican cambios, transformaciones o mutaciones durante ese paso de un estado a otro.

Watzlawick (1995) utilizó la Teoría de los Grupos para explicar el cambio partiendo del concepto de combinación de miembros *dentro* el grupo o sistema. Krishnamurti, a este tipo de cambio lo llama “movimiento horizontal”. Es un movimiento superficial y condicionado (Krishnamurti, 1997:181) a las reglas dentro del sistema. Estos cambios son de tipo homeostático; es decir, tendientes a mantener el sistema.

Por otra parte, la transformación es el cambio del

³Ya anteriormente se establecía la relación compleja de los fenómenos educativos por su temporalidad, historicidad, subjetividad y se explicaban estos cambios a través de la teoría de la Sociología Compleja de Edgar Morín. Por otra parte, Berger y Luckmann (1998) precisan sobre las transformaciones en la realidad subjetiva del sujeto a través de resocializaciones primarias y secundarias, en su libro *La construcción social de la realidad*.

⁴Las mutaciones neuronales también fueron buscadas por la alquimia en la India. La alquimia hindú no estaba dirigida a la transmutación de los metales básicos en oro, sino a una investigación dentro de ciertos procesos psicofísicos y químicos en los cuales a través de la mutación, el cuerpo y la mente podían verse libres de los estragos del tiempo y de los procesos de la decadencia. Cfr. Krishnamurti, 1997.

⁵En páginas anteriores se explicaba cómo se da el proceso de mutación cerebral, en las redes de comunicación neural.

cambio. Es explicada a través de la Teoría de los Tipos Lógicos y se da desde fuera del sistema por lo que en palabras de Paul Watzlawick:

El cambio es considerado como algo incontrolable e incluso incomprensible, como un salto cuántico, una súbita iluminación que sobreviene de modo impredecible al final de un prolongado parto mental y emocional, con frecuencia frustrante, a veces durante un sueño o casi como un acto de gracia en el sentido teológico (Watzlawick, 1995:43).

Es decir, hablar de transformaciones sociales implica estar consciente de los cambios estructurales no sólo en las relaciones entre los individuos sino en las formas de pensar y actuar de esos individuos. Es hablar de transformaciones estructurales de la mente. En palabras de Edgar Morín, de las relaciones complejas físico-bio-antropo-social.

Las transformaciones en educación

La tendencia general en los estudios en educación ha sido la de considerar la persistencia e invariabilidad como un estado natural de los fenómenos educativos. El cambio o las transformaciones son considerados como problema que hay que resolver.

Existe una ceguera paradigmática que no había permitido dar solución al problema desde afuera del sistema mismo. El cambio en la forma de estudiar a la educación acontece a través del *insight* de las causas que en el pasado fueron responsables de las alteraciones actuales. El problema se resuelve dando un paso fuera de la jaula paradigmática de nuestra forma de pensar (Watzlawick, 1995:46).

Las investigaciones en educación han buscado

regularidades, permanencia y persistencia en los hechos educativos, pero las mismas investigaciones han demostrado que son los cambios y las transformaciones las regularidades y la constante en educación. La educación en México no ha sido la excepción a la regla. A lo largo del tiempo ha movido mucha energía de pensamiento y de acciones en varias ocasiones provocando que haya cambios en los modelos educativos.

Es necesario generar investigaciones dirigidas a comprender los cambios y las transformaciones en los fenómenos educativos; para ello, se debe primero estar consciente de tres premisas fundamentales relacionadas con el tiempo como eje productor de esta complejidad: 1) Los conceptos de cambio, transformación, movimiento, mutación, desarrollo, implican procesos en los que está envuelto el tiempo. 2) Los fenómenos educativos son por definición: históricos y por ende, temporales. 3) Que vivimos en un universo de varias dimensiones. El tiempo es una cuarta dimensión que aún no alcanzamos a comprender desde nuestro mundo tridimensional.

Bajo estas premisas se hace necesario establecer que, no podemos abarcar la totalidad del tiempo, sólo lo hemos percibido a través del recuerdo del pasado y soñando el futuro, sin tomar mucho en cuenta el instante actual del aquí y el ahora, ese momento infinitamente corto del presente (Watzlawick, 1994:228-230).

En este apartado, con la finalidad de ejemplificar lo anterior, nos referiremos a cambios en la educación sucedidos en el pasado y atendiendo a tres categorías inherentes a todo proceso educativo, aunque en este caso se hace referencia a un proceso institucional formal: a) el currículo oficial, b) los maestros, c) los estudiantes. Las tres categorías de análisis están íntimamente interrelacionadas en la realidad educativa pero para efectos de claridad discursiva se separan.

a) El currículo oficial

Varios han sido los modelos educativos que México ha vivido oficialmente, pero solamente nos referiremos a los tres últimos: el modelo surgido del Plan de Once Años (Solana *et al.*, 1981) de corte tradicional (1959-1970), el modelo de la tecnología educativa (1970-1992), el modelo actual de carácter constructivista (desde 1992) y, finalmente el modelo actual basado en competencias. Estos cambios de enfoques pedagógicos han sido tradicionalmente establecidos desde las cúpulas y obedeciendo a necesidades de tipo económico-político más que a necesidades de educación y desarrollo del ser humano mismo. Cada modelo pedagógico que emerge propone sus principios, metas, fines, habilidades que desarrollará en los estudiantes y cómo será la sociedad futura con miembros educados con ese enfoque educativo específico.

b) Los maestros

Nada cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los profesores no cambian. Ellos, los maestros, son los que en última instancia deciden o determinan lo que les sucede a los alumnos (Rugarcía T., 1998). Los cambios curriculares sugeridos o decididos por algunas autoridades u organismos pierden impacto cuando los maestros no están convencidos de ellos.

Parece que las autoridades educativas no sólo han evitado la participación de los maestros de grupo en los momentos en que se toman las decisiones de cambio curricular; sino que además:

- 1) Se han olvidado de los maestros durante esos cambios, al tomar en cuenta únicamente las necesidades de los estudiantes y no de los profesores, como

sino fueran actores importantes en el proceso educativo.

- 2) Conciben a los profesores como meros ejecutores de programas⁶, y no como sujetos activos que toman decisiones y reconstruyen el currículo en el aula; pretendiendo que apliquen (los profesores) el programa como si tuvieran pleno conocimiento de las intenciones y de los enfoques del plan curricular.

c) Los estudiantes

En realidad, estos sujetos como actores principales del proceso de aprendizaje no han sufrido transformaciones; lo que ha evolucionado de manera permanente son las ideas de cómo es concebido en cada uno de los modelos pedagógicos. La idea que se tiene del educando desde la antigüedad hasta la época actual es lo que se ha transformado estructuralmente.

El cambio en el flujo de las ideas, en la corriente del pensamiento en torno a los niños como educandos se debe a las diferentes aportaciones de las teorías de otras disciplinas, principalmente de la psicología. Se han concebido a los niños (sujetos que aprenden) en cada modelo educativo de una manera diferente.

Como memorista, sujeto pasivo que sólo repite lo que el maestro dice. O se ha concebido como tábula rasa en el que se deposita conocimiento a través de un programa de estímulo-respuesta. O como sujeto activo en el aprendizaje que construye sus conocimientos a través de la manipulación del objeto. O como ser humano que puede potencializar toda su capacidad no únicamente cognitiva, sino también psicológica, social y espiritual.

Estos cambios en los conceptos acerca de los estudiantes varían de un modelo pedagógico a

⁶ Concebir a los profesores de primaria como ejecutores de programas, fue el producto de la tecnología educativa de los años 70; esta desprofesionalización docente se arrastró hacia el siguiente modelo educativo.

otro y en la medida que son comprendidas –o no– por el maestro sus actuaciones y por ende, la de los estudiantes se ven transformadas.

¿Por qué un programa dirigido a la innovación?

La innovación como proceso sistemático de investigación científica posibilitará la transformación, con sentido emancipador de prácticas y de estructuras anquilosadas en el campo educativo. Sin embargo, para poder participar como soporte epistemológico, teórico y metodológico se requiere la superación de la polisemia o multiplicidad de significados atribuidos al significante *innovación*.

El concepto de innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, y en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no sólo distintas, sino incluso hasta contradictorias; ya que todo esto tiene que ver con los campos, posiciones teóricas y posturas epistemológicas desde donde se abordan, sin perder de vista los fines e intereses con que se intenciona.

Tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas, dado que se debe considerar (qué se innova, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento). Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere.

Si bien es cierto que la innovación es un concepto complejo porque enfatiza la multidimensionalidad, es importante mencionar los aspectos sustanciales y procesuales, como una forma de reflexión que puede orientar en la acción para el cambio esperado.

La innovación desde la percepción de Saturnino

de la Torre, consiste en “una serie de cambios específicos, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana con el propósito de difundirse o consolidarse. Se trata por tanto, de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones”. Apunta también a que la innovación en el ámbito educativo “es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación” (De la Torre, 2002: 19).

El sentido de la innovación

Nuestro punto de partida es un conjunto de problemas prácticos del campo educativo, entre los que destacan:

- a) Los desafíos que implican para la educación los acelerados cambios tecnológicos y sociales de las últimas décadas, los que impactan los modos de vida y de pensamiento del conjunto de la humanidad y nuestra relación con la naturaleza. Tales cambios al hablarnos de la complejidad creciente de la realidad y de la incertidumbre de sus procesos de desarrollo, nos exigen un pensamiento igualmente complejo y dinámico para posibilitar su comprensión.
- b) La necesidad de la sociedad mexicana y jalisciense de contar con una educación de mayor calidad, más allá de los parámetros eficientistas y meramente administrativos que reducen la calidad a la eficacia en el logro de competencias y a la eficiencia en el uso de recursos, es decir la necesidad de una educación suficiente, equitativa, relevante y pertinente.
- c) Los requerimientos de aprendizajes de mayor significatividad y relevancia en las múltiples dimensiones de desarrollo de los sujetos en formación, no sólo en lo relativo a la educación para el trabajo, sino también en los aspectos éticos, psicocognitivos, socioculturales, afectivos, sociopolíticos y otros más; de tal modo que los aprendizajes

logrados permitan a todo sujeto social pensar y actuar sobre el entorno, así como desarrollar un autoaprendizaje que le posibilite su autoformación permanente.

- d) La exigencia de contenidos curriculares actualizados permanentemente y de modelos flexibles de organización curricular, de tal modo que éstos, en lugar de ser camisa de fuerza, se constituyan en opciones, es decir en verdaderas oportunidades de elección racional de los sujetos educadores y de los sujetos en formación.
- e) La necesidad de que las prácticas educativas cotidianas respondan a lo anterior y también a los avances de la teoría y de la investigación educativa.
- f) La necesidad de replantear la existencia del sujeto y de su realidad.

En estas problemáticas particulares del campo educativo se contextualiza la cuestión de la innovación. Tales conjuntos de problemas exigen que todas las instituciones e instancias educativas y las prácticas educacionales (docentes y escolares en general) se re-adequen permanentemente, no en un sentido re-activo, sino pro-activo, a las necesidades de los sujetos en formación y del entorno. Reacción y pro-acción son componentes de las prácticas y también actitudes de los sujetos e instituciones ante el cambio necesario.

El sentido general de la innovación se refiere a que todo cambio, más allá de la inercia y qué contenga o incluya (in, en) lo nuevo (novu, novo) –in novo–, es necesariamente una innovación. Muchos de estos cambios acontecen a nivel individual, otros a escala de entidades colectivas como los establecimientos e instituciones escolares o los sistemas educativos o sociales.

Hoy se requiere que tanto las instituciones,

como las prácticas educacionales, dejen de ser impermeables y refractarias ante los cambios innovadores de la realidad social; se requiere de instituciones y prácticas con sentido anticipatorio, previsoras y, por lo tanto, en permanente adaptación y cambio, en síntesis, se requiere de instituciones y prácticas innovadoras. En este orden de ideas, la innovación se asocia a la mejora y por lo tanto se sustenta en una lectura crítica y una valoración de la realidad y sus tendencias, así como de las opciones de futuro; consecuentemente y con estas características la innovación se constituye en una tarea permanente de búsqueda y concreción de mejoras.

Además de lo anterior, la innovación no sólo es cambio con novedad, sino una característica o rasgo de la acción institucional, así como de las acciones constitutivas de las prácticas de los sujetos con autonomía de pensamiento, con compromiso de transformación y con necesidad de apropiarse del futuro. Con estas características y como portadora o carga de futuro de la acción, la innovación expresa una motivación de tipo emancipatorio.

Considerando lo anterior, la innovación se distingue de la tradición porque se sitúa en el eje presente-futuro, mientras que la tradición se sitúa en el eje presente-pasado⁷. La tradición es otro carácter de la acción, cuando esta se encuentra orientada hacia la reproducción y expresa un interés o motivación de carácter conservador.

Ninguna institución, sujeto o práctica pueden prescindir del pasado, en consecuencia la apropiación del futuro se realiza sobre la base de recuperar el pasado y por lo mismo sobre la base de una recuperación crítica de la tradición. Para innovar se hace necesario incorporar elementos de nuestra tradición, que fortalezcan y potencien la opción de futuro que hemos elegido, de tal

⁷Diversos autores han distinguido intereses, motivaciones, etc. de la acción. Schütz (1972) distingue entre los motivos-porqué y los motivos-para, fincados en el pasado o en el futuro de la acción social, como determinantes de la intencionalidad de la acción.

modo que no resulten contradictorios con la innovación a desarrollar.

Puede darse el caso de que para algún sujeto el cambio deseable se caracterice por un retorno hacia el pasado y por lo tanto el eje presente-futuro se constituya por la re-construcción de condiciones pasadas, como es el caso del pensamiento neoconservador (Capella, 2002). Se pretende en este caso la reinstalación de la tradición y por lo tanto la obstaculización de la innovación, en sentido teórico, aunque dadas las circunstancias de contextos diferentes, aún ahí es posible la innovación.

Además, puede ser que el sujeto social o el propio establecimiento escolar no pretendan desarrollar ninguna opción de futuro y que pretendan innovar sólo para estar a tono⁸ con la realidad circundante. Se puede pretender simplemente estar a la moda o cumplir un requerimiento institucional para efectos de acreditación, de promoción salarial o para cumplimentar directrices u órdenes de la superioridad. En este último caso se trata de una motivación eminentemente pragmática y utilitaria de la innovación, por lo que no afectará ni al pensamiento, ni a la racionalidad de la acción, ya sea institucional o individual. Tal innovación sólo afecta a la gramática de superficie, es decir a los códigos formales, sin embargo puede constituirse en una resistencia o freno a la innovación profunda. Se trata de agentes⁹ y de agencias sin posibilidad de construcción del futuro, pero con capacidad de adaptación acrítica a éste¹⁰. En este orden de ideas se hace necesario distinguir los variados tipos de innovación, de tal modo que se enriquezca y precise el sentido de la innovación.

Por todo lo anterior, la innovación es concebida

desde una perspectiva dinámica, compleja y holista, donde son importantes tanto los procesos como los productos, así como los distintos niveles hacia los cuales se intenciona el cambio, que pueden generarse de la siguiente forma:

- Personal (concepciones, significados, valores, posiciones paradigmáticas, posicionamiento ante la realidad y formas de acción).
- Institucional o grupal (intencionalidades, prácticas, formas de organización, de interacción, de concebir el lugar de los distintos agentes, estilos y sistemas de comunicación, dirección y acción, estilos de aprendizaje grupal, las relaciones con el contexto, los roles y funciones de los miembros de los grupos, reglas y normas, niveles de estructuración, toma de decisiones, uso de los recursos, entre otros).
- Sociocultural (jerarquías y relaciones de poder, formas de vinculación con la comunidad y contextos más amplios, sistemas de comunicación, construcción de identidades grupales, sociales y nacionales, sistemas representacionales, mecanismos de influencia, vinculación y diálogo intra e intercultural, procesos para el logro del respeto, la participación, la corresponsabilidad, la equidad y la tolerancia para transformar el entorno en beneficio de los sujetos, entre otros).

Recuperar la dignidad de la utopía es imprescindible en el enfoque que hemos adoptado como ya señalamos en la introducción de este documento, por ello el énfasis del programa estará puesto en entender el fenómeno educativo desde la posibilidad y la necesidad de ser transformado, e innovado, así como de ser

⁸ Héller (1997) señala que “la entonación” o sea el “estar a tono” y producir un tono en el mundo circundante es una característica particular en el mundo de la vida cotidiana.

⁹ Es posible distinguir tres tipos diferenciados de sujetos sociales: el sujeto pleno, el actor y el agente, los cuales establecen relaciones específicas con las innovaciones.

¹⁰ Los teóricos de la pedagogía crítica (Gyroux, McLaren, etc.) señalan situaciones parecidas como de “resistencia con acomodación”, es decir, una resistencia parcial o superficial a la reproducción.

reflexionado por un intelectual que lo hace con rigor desde y siendo parte de la realidad que estudia.

Finalmente, se puede decir entonces que en los programas dirigidos a la transformación o innovación, se privilegia la investigación aplicada en educación, en el entendido de que hacerla posible supone una nueva forma de concebir la investigación, ya que implica la formación de investigadores con un compromiso ético con el fenómeno educativo.

Se está consciente de que intencionar la transformación y la innovación supone procesos complejos de investigación que no siguen rutas lineales y que demandan un esfuerzo creador de quien investiga, una búsqueda infatigable de comprensión de la realidad, de su naturaleza y su dinámica, además de que se entiende que en este camino puede haber experiencias de investigación que lleguen a ilustrar los casos negativos de rutas posibles para lograr la innovación o la transformación, pero consideramos que darnos cuenta de que los caminos elegidos no eran los adecuados supone siempre y así lo ha mostrado la historia de la ciencia un enorme salto cualitativo en el conocimiento.

Bibliografía

- Berger, Peter L. y Luckmann Thomas. 1998. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, 1ª ed. 1968, 15ª reimpresión. Buenos Aires.
- Capella, Jorge. 2002. Política educativa. Impresos y diseños editores. Lima.
- Ferry, Gilles. 1991. *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. España.
- Gibbons, Michael. 1977. La nueva producción del conocimiento. Ed. Pomares. Barcelona.
- Habermas, Jürgen. 1993. Conocimiento e interés. En: Mardones, J. M. y Ursúa, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ed. Fontanamara. México.
- Héller, Agnes. 1997. Sociología de la vida cotidiana. Editorial Península, Barcelona. España.
- Huberman, Susana. 1999. *Cómo se forman los capacitadores*. Arte y saberes de su profesión. Paidós. Argentina.
- Khun, Thomas. 1971. *Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E. México.
- Krishnamurti, J. 1997. *Tradición y Revolución*. Árbol, México.
- Libedinsky, M. 2001. La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias en el aula. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Mardones y Ursúa. 1988. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica, Fontanamara. México.
- Morín, Edgar. 1998. *El método*. Vol. IV Las ideas, su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización. Cátedra. España.
- Ponce, Sañudo, Vergara y Perales. 2002. La investigación educativa en la Secretaría de Educación Jalisco. *Diagnóstico y perspectivas*. En Cuadernos de divulgación de la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa, N° 3. Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, México.
- Reimers Fernando y McGinn. 1997. Diálogo Informado. *El uso de la investigación para conformar la política educativa*, CEE. México.
- Rugarcía T. Armando. 1998. *La evaluación de la función docente*. Mecanograma. México.
- Schütz, Alfred. 1972. Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva, en: Fenomenología del mundo social, psicología social y sociológica. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Secretaría de Educación Jalisco. 2006. Programa de Doctorado en Educación, Documento inédito. México.
- Solana Fernando, Cardiel Reyes, Raúl; Bolaños

- Martínez, Raúl. 1981. *Historia de la Educación Pública en México*, F.C.E. México.
- Tünnerman Bernheim, Carlos. 2000. La educación para el siglo XXI en América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias. Francisco López Segrera y Daniel Filmus (coords.). Caracas, Iesalc/Unesco.
- Uriz, Javier. 1994. El proceso de poder. En: La subjetividad de la organización; el poder más allá de las estructuras. Siglo XXI Editores. Madrid.
- Vergara Fregoso, Martha. 2004. La formación de profesores: un reto en el siglo XXI. Conferencia presentada en el II Congreso Sociopedagógico, celebrado en Santiago de Chile.
- Vergara Fregoso, Martha. 2004. Estrategias para la mejora de los procesos de investigación educativa: el caso de la Secretaría de Educación Jalisco, México, en ponencia presentada en la 3ra. Convención Internacional de Educación Superior, celebrada en La Habana, Cuba.
- Watzlawick, Paul. 1994. *Es real la realidad. Confusión, desinformación, comunicación*. Herder. Barcelona.
- Watzlawick, Paul. 1995. *Cambio*, Herder. Barcelona.
- Wilber, Ken. 1997. *Breve historia de todas las cosas*. Kairós. Barcelona.



Soledad / Edith Mianel Flores Saavedra

La enseñanza, evaluación y desarrollo de metacognición. Procesos inherentes en la práctica pedagógica del docente de educación primaria

Arely Díaz Peña¹

Introducción

El proceso evaluativo constituye en el docente una acción que permite la elaboración de la planificación con la finalidad de desarrollar la práctica pedagógica de sus estudiantes. Esa práctica pedagógica presenta varios elementos de los cuales la enseñanza y la evaluación vienen a conformar importancia cuando se trabaja en el aula. De acuerdo con Litwin (2000), la evaluación viene dada por la buena enseñanza, por tanto requiere de criterios y desarrollo de actividades que permitan al docente mediar producción y resolución de problemas en sus alumnos. Se transforma así la evaluación en un acto de construcción de conocimiento en el que se le abre la oportunidad al estudiante de construir y transferir lo que aprende desde la buena enseñanza.

En la medida que un sujeto aprende, valora, critica, opina y reflexiona, hace referencia de su aprendizaje, no obstante, dependerá del trabajo docente, el cual debe proporcionar una planeación para el espacio de ejecutar acciones que ayuden al fortalecimiento del aprender y esas acciones son propicias cuando el docente acompaña la enseñanza de la evaluación. Para Pérez Gómez (1997), la función educativa del docente requiere de la planeación y análisis

crítico que procese en su aula, por ello la tarea educativa de la escuela debe tener la utilización del conocimiento para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de las personas, es decir potenciar al sujeto que aprende. Razón que fundamenta que la enseñanza y la evaluación son procesos complementarios e intencionados.

Evaluar partiendo de la enseñanza consciente y planeada, representa obtener un aprendizaje significativo y autónomo, por tanto la evaluación es valorar el aprendizaje desde la criticidad, intención reflexiva y la regulación de los procesos cognitivos, planteamientos que relacionan la evaluación desde el enfoque metacognitivo. De acuerdo con esta relación entre el enfoque metacognitivo y la evaluación, se considera que en el proceso evaluativo prepondera la valoración, autorregulación y reflexión del estudiante, asimismo desarrolla en él un aprendizaje social, es decir, concomitante con aprender en grupo donde varios sujetos interactúan para organizar, planificar y cooperar en la adquisición del conocimiento. En consecuencia, la evaluación es parte importante al momento del docente enseñar y requiere de procesos reflexivos, autónomos y metacognitivos para desarrollar un aprendizaje de vanguardia en el alumno. Sin embargo, Díaz-Barriga y Hernández (1999), enuncian que la

¹Licenciada en Educación de la ULA. Especialista en Docencia en Educación de la UPEL. Doctora en Educación de la UPEL. Supervisora de Escuelas de Educación Primaria. Investigadora nivel A del Programa Estímulo al Investigador (PEI) de la ONTIC, Venezuela. Integrante de la Línea de Investigación Pedagógica del Centro de Investigación Georgina Calderón de la UPEL-IMP, Venezuela. Ponente de temáticas alusivas a la Evaluación Metacognitiva en diferentes jornadas de investigación a nivel internacional y nacional. Profesora de Práctica Profesional de la UPEL. Línea de Investigación: Investigación Pedagógica IMPM-UPEL, Venezuela.

función evaluativa carece de actividades dirigidas a fortalecer el metaaprendizaje, entendido como la revisión constante de los conocimientos, lo que sustenta que el docente no relaciona la consecución de enseñanza y evaluación como procesos acompañantes, por lo que surgen interrogantes para reflexionar tales como ¿qué actividades realiza el docente al momento de planear la evaluación?, ¿se forma y evalúa para la autoconsciencia y autorreconocimiento?, ¿se promueve la metacognición desde la evaluación? El presente artículo asume como propósito contribuir con aportes teóricos que dan respuesta a las interrogantes planteadas, asimismo, favorece a consolidar la idea de la evaluación como práctica compleja orientada a la reflexión y mejora del fenómeno educativo, por lo que ayuda al análisis y transformación de la práctica evaluativa desde posturas metacognitivas.

Desde lo ontológico de la evaluación

El proceso de evaluar según las perspectivas cognitivas exige cambios en la forma de enseñar del docente, por lo que este proceso debe ser relevante y útil en los alumnos. Para Bednar (2000), existen posibilidades de introducir cambios sustanciales en el proceso evaluativo que aplica el docente donde lo cognitivo, estratégico y evaluable sean las perspectivas a seguir. Por consiguiente, al evaluar se toman en cuenta aspectos importantes, tales como la aplicación de estrategias, la promoción de la motivación, el uso adecuado de instrumentos y la participación del aprendiz, pues no es suficiente que el docente enseñe y que sólo sea éste quien evalúe, por el contrario, el alumno debe ser incorporado activamente al proceso.

De todo esto se desprende que la consideración de estrategias donde se integre al estudiante para tomar parte activa del aprendizaje y de la evaluación es de suma relevancia, es allí donde

se desarrollarán las finalidades de la evaluación. Estas finalidades están dirigidas a determinar el cómo aprender y el desarrollo de capacidades en la persona, a lo que Bélair (2000) denomina evaluación auténtica, porque incorpora al alumno en todos sus procesos. Desde esta perspectiva, lo fundamental de la evaluación radica, entonces, en orientar al estudiante para que éste descubra sus potencialidades y reflexione sobre ellas en virtud del desenvolvimiento de su autonomía en el aprendizaje.

En este orden de ideas, el docente está comprometido a fomentar, dentro de la planificación de sus actividades, espacios donde el estudiante asuma la evaluación como parte de su aprendizaje, por tanto, evaluar se convierte en un proceso en el cual el docente y el alumno interactúan, se comunican y dialogan para enseñar mejor (docente) y aprender exitosamente (alumno), se apunta entonces, hacia la búsqueda de la autonomía en el aprendizaje. En relación con este argumento, el mismo Bélair (2000) expresa que el estudiante se sentirá inmerso en el proceso de evaluación sólo si tiene confianza en el docente, consciencia de lo que le aportará la evaluación y además, que pueda reflexionar sobre la valoración de su propio aprendizaje. Vista así la evaluación, exige que haya entre los partícipes comunicación, transparencia, negociación y cooperación.

De lo antes expuesto se deduce, que la experiencia del alumno, sus expectativas e intereses ayudan a que el docente establezca caminos para lograr avances en el aprendizaje. De esta forma, la complejidad implícita en la evaluación es perceptible en la incorporación de los aspectos didáctico, formativo, psicológico y regulador. Asimismo, se advierte la rigurosidad y exigencia del proceso, pues cada acción planificada, debe lograr que el estudiante demuestre la capacidad para resolver problemas y por ende, autonomía en su saber y

simultáneamente favorecer su autoimagen.

Sin embargo, la efectividad del trabajo evaluativo se subordina a la habilidad manifiesta por el docente para planificar estrategias favorecedoras de la autorregulación y el autoconocimiento de los procesos cognitivos desarrollados por el estudiante, quien debe ser el más beneficiado con las acciones organizadas. De ahí, la importancia que se aprecia en la evaluación y la relación que deba considerarse entre la enseñanza y el aprendizaje, como elementos que coadyuvan al buen sentido de acto evaluativo.

Ahora bien, Díaz (2010) arguye que las realidades en las aulas de educación primaria no son las de trabajar el proceso de evaluación con desarrollo de metacognición en el alumno, razón por la cual la función de la evaluación desde la postura cognitiva, no pareciera ser la más practicada, evidencia que se toma en conversaciones formales e informales en círculos de acción docente, donde los maestros expresan que la práctica evaluativa es procesada sólo para informar resultados y así aprobar o aplazar al estudiante, por lo cual, la función de formación procesual y reguladora poco se considera. En tal sentido, se evalúa para cumplir fines administrativos, que por supuesto son necesarios, pero no es lo único para lograr la formación.

Es importante señalar que el docente debe promover la evaluación desde la reflexión, autoconocimiento y autorregulación. En cuanto a la reflexión, debe atender a las necesidades e intereses del aprendizaje, para ello, el docente debe entender qué necesita el niño, así como entender la construcción del aprendizaje, con el fin de evitar bloqueos en lo que aprende. Por ello, preparar alternativas de solución desde la reflexión del saber y de las acciones, es indispensable. Esto permite la reorientación de las estrategias de enseñanza y por consiguiente, estrategias evaluativas, así se le ofrecerá al

alumno oportunidades de aprender y de ayudarlo las veces que lo requiera.

Igualmente, se debe promover en el estudiante la autonomía en su saber, pues, las estrategias que orienten la autovaloración, autorregulación y el autoconocimiento ayudan a que el estudiante adquiera independencia en su aprendizaje, reconocimiento de sus capacidades, limitaciones y finalmente, eficiencia para superar dificultades; es decir, que sea conocedor de sus procesos de aprendizaje y que comprenda cómo regularlos para su beneficio. Se asume la evaluación desde esas premisas como fuente del conocimiento y lugar para gestar la mejora educativa. La reflexión constante abre espacios para facilitar el aprender con autonomía y fundamentado en decisiones para transformar. Se hace necesario así, el uso de estrategias metacognitivas que según Monereo (1999), están referidas a los procedimientos conscientes que desarrollan las personas para reflexionar durante el aprendizaje. Vale decir, que el ser humano construye sus saberes, apoyado en una serie de procesos cognitivos, cuya regulación refuerza la metacognición; por tanto, los procedimientos que se aplican para concretar su logro son denominados por Monereo (1999), estrategias metacognitivas, además, el desarrollo de las mismas estimulan las capacidades y habilidades para aprender.

Vale entonces, que el docente planifique la práctica evaluativa con actividades de discusión, de argumento, propiciadoras de debate y experimentadoras de toma de decisiones donde el alumno sea socializador y éste pueda hacer transferencia de lo que aprende en su contexto, por tanto debe planear trabajo grupal, actividades donde el diálogo sea primario, donde el alumno piense y actúe, es decir se produzca un conflicto cognitivo. Para Flórez (1999), la forma de enseñar de un docente debe cumplir con estrategias que animen, fortalezcan y enriquezcan el saber del

alumno. Este autor dice que “la mejor práctica pedagógica es la que otorga autonomía al niño, por lo tanto, el verdadero aprendizaje será el que logre modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad” (p. 235).

Se trata entonces de planificar para darle respuesta a las necesidades e inquietudes de los alumnos promoviendo en ellos la oportunidad para autoevaluarse y realimentarse desde el

horizonte que el docente medie con significancia en el progreso individual y social. Esto enmarca un trabajo educativo donde se le da sentido a su desempeño cotidiano y el enriquecimiento del quehacer educativo. Finalmente, en la actualidad un docente de educación primaria debe establecer la búsqueda progresiva del aprendizaje del niño a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.



Figura 1. La planificación de la evaluación y el uso de métodos, técnicas e instrumentos.

Para Serrano (2000), la evaluación en estos tiempos debe tener un carácter transformador en todos los procesos entre los cuales se pueden señalar la enseñanza y el aprendizaje, en consecuencia la evaluación requiere de un complemento relacionado con aspectos valorativos que posibiliten la mejora en la parte curricular, cognitiva, e institucional. Por consiguiente, estas razones evidencian el carácter cambiante de la evaluación, la cual responde a los progresos educacionales y las exigencias que el medio le requiere.

artículo, la evaluación actualmente debe ser entendida como un proceso activo, sistemático y riguroso donde se puedan describir e interpretar eventos, personas, interacciones y comportamientos que realizan referidas personas desde el contexto donde se desarrollan, sin embargo el docente le niega a la evaluación su principal función que es desarrollar autoconocimiento y autorregulación al alumno al momento de aprender.

La práctica evaluativa y la enseñanza

Según Díaz (2010) y Flórez (1999), en virtud de los referentes ontológicos presentes en el

Está referida a todas las acciones que realiza el docente cuando evalúa; se toman en cuenta sus

concepciones y creencias sobre el proceso evaluativo. Cada docente tiene una forma de pensar y de desarrollar su clase, por ello al evaluar asume posiciones y experiencias desde su práctica. En relación con la práctica evaluativa, Bélair (2000) mantiene la idea que la evaluación implica el establecimiento de diferentes acciones interconectadas entre el evaluador y el evaluado. Debe entonces el docente, profundizar su acción evaluativa en realizar actividades donde se aprecie qué, cómo, con qué evaluar y para esto cuenta con momentos, con actividades e instrumentos evaluativos. A todo esto lo denomina práctica evaluativa, y recomienda que el docente planifique y someta a consenso la evaluación que genere el clima de confianza y tranquilidad en los alumnos quienes son parte importante en la acción evaluativa.

Otro autor que se refiere a la práctica evaluativa es Flórez (1999), quien expresa que la práctica de evaluar es la acción reflexiva y oportuna que realiza el docente acompañado de sus alumnos y que el logro de la misma es a través del uso de estrategias y aplicación de instrumentos. Para este autor, la práctica evaluativa se convierte en momento de reflexión porque el docente desarrolla desde su concepción la reorientación de la enseñanza.

Ahora bien, es recurrente que el docente al momento de desarrollar la práctica evaluativa planea actividades donde haga uso de una técnica y un instrumento y éste debe ser congruente con un tipo de evaluación bien sea diagnóstica, formativa o final. Al respecto Santos (1995) manifiesta que, los docentes deben considerar estos tipos de evaluación cuando planifican la enseñanza para el logro de los aprendizajes del estudiante. Cada actividad que el docente planifique para evaluar debe tener una función, por tanto las estrategias para desarrollar deben ser pertinentes con el tipo de evaluación correspondiente. Si la intención del docente es valorar que saben sus estudiantes,

previo al comienzo de un tema, entonces la evaluación diagnóstica es la necesaria, pero si la pretensión es valorar cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje desde el acontecimiento y demostración de la adquisición del mismo, entonces se realiza una evaluación formativa.

En este sentido, Lafourcade (1972), esgrime que la evaluación es considerada una etapa del proceso educativo y que presenta finalidades y funciones específicas, para ello recomienda el uso de la evaluación diagnóstica, formativa y final. El mismo autor invita al uso sistemático de los tres tipos de evaluación. Por tanto, el docente tiene la responsabilidad del uso de estos tipos de evaluación dentro de la planificación. De tal manera que cada tipo de evaluación responde a una serie de actividades que forman parte del quehacer en el aula del docente. Igualmente, cada una tiene correspondencia con la otra, tal es el caso de la evaluación diagnóstica que evidencia qué saben los alumnos y qué les falta por desarrollar o adquirir, lo que posibilita que la evaluación formativa sirva para introducir mejoras. En consecuencia, el docente debe planificar actividades para indagar las necesidades del alumno y con base en éstas organiza la evaluación formativa y así puede registrar los avances o las limitantes del estudiante.

Sin embargo, las realidades en las aulas de educación primaria no develan que el docente planifique desde lo propuesto anteriormente. Para Díaz (2010), la revelación en su investigación fue que los docentes reconocen que hay tres tipos de evaluación pero desarrollan más la evaluación formativa sin hacer profundización en el diagnóstico y disminuyendo en ocasiones estrategias importantes para evaluar sistemáticamente hasta llegar al final, más bien promueven la evaluación final con uno o dos instrumentos durante un lapso académico y de éstos poco análisis para argumentar el proceso evaluativo final.

Bélaire (2000), arguye que la evaluación formativa debe permitir la reflexión y la equidad, de lo contrario puede conducir espacios de poder y el control del docente sobre sus alumnos, ambiente que sólo desarrolla la opción en el alumno para someterse a las órdenes del maestro y poder destacarse. Se debe trabajar con la intención de favorecer la evaluación formativa para lograr que el alumno autorrevise su aprendizaje. Vale decir, que los tipos de evaluación son el eje para diseñar actividades con mayor producción reflexiva, orientadora y autorreguladora, para ello el docente debe planificar actividades que favorezcan el autoconocimiento y el autocontrol de su inteligencia en tal sentido. La teoría de Feuerstein, sobre modificabilidad cognitiva (1980) referida al aprendizaje mediado señala que el docente debe estimular los progresos cognitivos del alumno y que para ello la planificación de espacios acordes con esta idea será primordial, lo que colige que es importante estar consciente del tipo de evaluación que debe favorecer un aprendizaje autorregulado en los estudiantes, responsabilidad del docente para crear los más prolíficos eventos evaluativos que tiendan a hacer más efectiva y agradable la enseñanza y el aprendizaje.

Desde estas posturas, es beneficioso que el docente también asuma el uso de las formas de evaluación, las cuales son la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Cada una constituye en la práctica evaluativa el espacio para compartir, discernir y consensuar la evaluación. La autoevaluación es definida por Conbrach (1968) y Santos (1995) como la valoración de sí mismo que tiene el alumno de su trabajo para lograr una realimentación total de su aprendizaje. Igualmente, la coevaluación definida por estos mismos autores, es la opinión que otros le dan a un sujeto sobre su actuación y los logros que le observan, así como el evaluarse la persona en trabajo compartido con otros.

Es muy importante para el desarrollo emocional la autoevaluación y la coevaluación, pues una evaluación general conduce a un sentimiento de satisfacción o insatisfacción, caso que el docente debe mediar al momento que suceda. Cuando el maestro propicia en los alumnos la libertad de escoger, aprenderá más sobre ellos y éstos a su vez, podrán ser libres de actuar y pensar. Desde estas ideas se aprecian la cooperatividad y las actitudes de líder, así como el comportamiento de los que están de acuerdo o difieren de cualquier hecho. Indica Santos (1995), que la evaluación debe estar en procura de crear situaciones reflexivas para colocar al estudiante en capacidad de discutir, discernir y tomar decisiones.

La investigación de Díaz (2010) revela que los docentes promueven las formas de evaluar, sin embargo, en ocasiones su sistematización no es muy favorable, lo que hace perder en la práctica evaluativa la rigurosidad que las mismas presentan. Para Flórez (1999), la autoevaluación y la coevaluación son procesos que permiten el desarrollo del enfoque metacognitivo. La consecutividad con la que el estudiante es consciente de su aprendizaje permite que se logre avanzar y valorar lo que aprende. No obstante, para que esta finalidad se cumpla requiere de ciertas condiciones de enseñanza para que tenga sentido formativo. Igualmente, las formas de evaluar establecen al proceso autoevaluativo la esencia para la autorregulación durante el proceso de construcción del aprendizaje, lo cual favorece el monitoreo constante cuando se aplican las estrategias metacognitivas, tales como metaatención, autorregulación, motivación y cooperación.

El desarrollo de las estrategias metacognitivas permite al alumno saber cómo aprende, qué dificultades se les presentan y cómo resolverlas, así como buscar otra estrategia si es necesario. En consecuencia, es oportuna la planificación de las formas de evaluar como escenarios para

desarrollar metacognición. En consecuencia, la evaluación viene dada por el uso de técnicas e instrumentos que resguardan la sistematicidad de la información evaluativa; cada momento, actividad o acontecimiento requiere de observar e identificar el aprendizaje del niño. Cuando se define qué técnica e instrumento utilizar, también se destaca la concepción evaluativa que el docente presenta, pues el uso de un instrumento y el tratamiento que a éste se le otorgue demuestra como el docente enseña.

Desde esta perspectiva, se presenta el uso de técnicas e instrumentos para promover los procesos subjetivos y la reflexión del alumno. Es así que los docentes deben promover la observación, la entrevista y el análisis de producción. Igualmente las pruebas, pero con el sentido de favorecer al alumno en el desarrollo del pensamiento creativo y crítico. De allí que lo cognitivo forma parte de identificar la capacidad que tiene un alumno para elaborar un concepto o situación problemática. Es darle otra connotación al uso de los instrumentos que convencionalmente se trabajan en las aulas.

El problema de la calidad evaluativa no es un problema de redacción de un instrumento, sino un problema de no saber cómo usarlo y en qué momento hacerlo, lo delicado está en la interpretación que se le dé a los instrumentos porque cada uno tiene una función específica y el uso no adecuado del mismo, hace que pierda validez. Durante la práctica evaluativa es importante que el docente proporcione a los estudiantes el uso de diferentes instrumentos evaluativos con los cuales el desarrollo de la parte cognitiva, pueda optimarse. Según Bélair (2000), lo importante es que los niños desean ser evaluados con comprensión, entendimiento y valoración. Nunca se estimula la reflexión, si el docente considera que es el único responsable de evaluar, y si el instrumento es uno solo en todas las

actividades. La observación permite al docente identificar cómo lo hacen y esto es relevante para generar actividades donde la evolución de los procesos cognitivos sea evidente y comprender los procesos de aprender, enseñar y evaluar como aliados.

Modificabilidad de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Está definida como el proceso mediante el cual el maestro comienza a cambiar su forma de pensar y aplicar la forma de enseñar, y evaluar para un mejor aprendizaje. Según De Camilloni (2000), los cambios en la enseñanza y evaluación actualmente, confrontan retos presentados por nuevos enfoques, estilos de pensamiento divergentes y propuestas para planificar con nuevas estrategias, razones que contribuyen a realizar cambios en el momento de planificar. Cada docente presenta un estilo de enseñar y evaluar producto de sus teorías implícitas, manifestación que posibilita que se consideren los dos procesos bajo un paradigma, sin embargo, producto de la formación permanente, de la experiencia y de la reflexión que se desarrolle, el maestro comienza a reconstruir su enseñanza y evaluación.

En consecuencia, después de propiciar en los docentes la planeación de su quehacer con estrategias metacognitivas surge el siguiente esquema el cual reorganiza la planificación del docente y facilita un aprendizaje significativo en el estudiante (Díaz, 2010).

El esquema PODEPA se interpreta como un sistema de pasos que el docente puede tomar en cuenta al momento de desarrollar sus actividades evaluativas. Las siglas expresan planificación, ordenamiento, desarrollo, exanimación, preguntas y aprendizaje. La planificación contribuye a que el docente prepare sus actividades diarias, en este sentido, debe tomar en cuenta el tema y las estrategias a desarrollar, éstos son el camino que conduce la

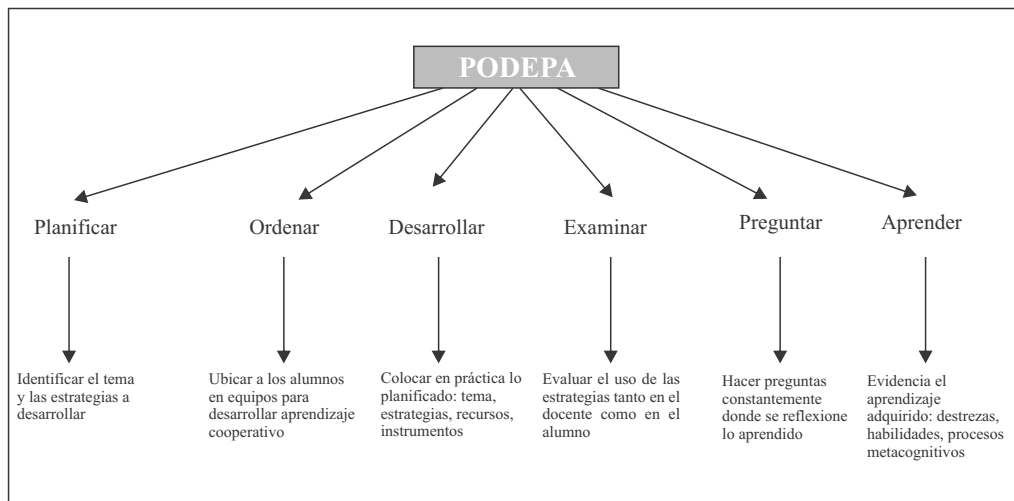


Figura 2. Esquema POPEPA.

actividad. En cuanto al ordenamiento, conduce a colocar los alumnos en actividades donde se desarrolle el aprendizaje cooperativo, por tanto el reacomodo grupal de los estudiantes es de suma importancia. Vale decir, que la alternativa del aprendizaje cooperativo es una estrategia que el docente realiza y que permite estructurar la clase con mayor participación del estudiante.

El desarrollo de la clase estará dado con la puesta en marcha de las estrategias metacognitivas así como de las técnicas e instrumentos para evaluar, tal es el caso de observación, cuestionario, análisis de producciones e intercambios orales. En relación con las estrategias evaluativas se encuentran: mapas mentales y conceptuales, redes semánticas, producciones escritas y artísticas, autoevaluaciones, coevaluaciones, cuadros sinópticos, matrices, registros con recuerdos de acontecimientos, entrevistas. En cuanto al uso de la pregunta como técnica que coadyuva al desarrollo de la clase, se considera en este esquema porque promueve la reflexión y el pensamiento crítico.

Finalmente, con todo un ordenamiento de la

clase desde lo antes descrito, el aprendizaje sucede con el desarrollo de estrategias metacognitivas tal es el caso de estimular en el estudiante el aprecio y respeto por el trabajo cooperativo, valoración de su autoimagen y autoconcepto, respeto por las ideas de los demás y de los logros en el trabajo cooperativo, fomento del pensamiento reflexivo, crítico y divergente en situaciones de la vida diaria, reconocimiento de la metamemoria, metaatención y autorregulación como procesos cognitivos de alto nivel. Por tanto, incorporar las estrategias metacognitivas en la práctica evaluativa del docente de educación primaria, permite que los estudiantes generen cambios en su forma de pensar, valorarse y actuar en cualquier contexto, lo que significa que el docente con la modificabilidad de su enseñanza y evaluación toma más consciencia y valoración a su trabajo diario y en consecuencia se estaría considerando una **metapráctica valorativa regulada**, proposición que tiene como finalidad la autorrevisión que el docente le hace a su práctica desde la regulación de su actuación, sistematicidad y quehacer en el aula (Díaz, 2010). Las actividades de regulación que el docente realiza, corrige y le indica la acción

mejorada que debe seguir al momento de evaluar, esto fundamenta que a medida que él vive la regulación de su quehacer en el aula, los alumnos recibirán una mejor práctica. Por tanto, el proceso de valorar lo que hace y aprende el estudiante desde la autorrevisión constante genera una reorientación permanente de la práctica evaluativa desde la toma de consciencia del docente por lo que hace, dice y transforma en su aula.

Referencias bibliográficas

- Bélaïr, L. 2000. *La evaluación en la acción*. El dossier progresivo de los alumnos. Madrid: Díada.
- Bednar, A. 2000. *AttitudeChanger principles*. Nueva York: ETP.
- De Camilloni, A. 2000. *La Calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran*. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Argentina: Paidós Educador.
- Cronbrach, L. 1968. *Sicología educativa*. México: PaxMéxico.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. 1999. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. Guadalajara: McGrawHill.
- Díaz, A. 2010. Enfoque Metacognitivo de la evaluación para el Subsistema Educación Básica en la Segunda Etapa de Educación Primaria: Caso Distrito Escolar N° 1, Municipio Torbes, Estado Táchira. Tesis para optar al título de Doctor en Educación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervacio Rubio.
- Feuerstein, R; Rand, y Hoffmann, M. 1980. Effects of instrumental enrichment. An intervention program for the cognitive modificability. Baltimore: University Press.
- Flórez, R. 1999. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGrawHill.
- Lafourcade, P. 1972. La autoevaluación institucional. Buenos Aires: ElAteneo.
- Litwin, E. 2000. *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Monereo, C. 1999. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pérez Gómez, A. 1997. *La sociedad postmoderna y la función educativa de la escuela, en escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Editorial Aula Libre.
- Santos, M. 1995. *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Aljibe.
- Serrano, S. 2000. La Evaluación del Aprendizaje: Dimensiones y prácticas innovadoras. Artículo Revista EDUCERE N° 19. Universidad de los Andes. Venezuela.

Taller de Matemática Recreativa con niños y niñas de la IEI UNAP María Reiche 2007-2008

Gabriela Da Cunha del Águila¹

Descripción

El objetivo del escrito es presentar algunos de los resultados de un estudio dirigido a determinar el nivel de mejoramiento en el niño y la niña de tres a cinco años de edad de la Institución Educativa Inicial UNAP María Reiche, específicamente en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático y la construcción del número, mediante la aplicación del Taller de Matemática Recreativa.

El estudio se realizó con 180 niños y niñas entre tres y cinco años de edad. Se utilizó la prueba "Aprendiendo matemática GDC 3-4-5 años" para conocer el nivel inicial y final del razonamiento matemático de los niños. Se intervino a través de tres sesiones semanales en cada aula durante 37 semanas del año escolar. Las actividades giraron en torno al juego, primero con su cuerpo, luego con material concreto, y representación gráfica; en otras ocasiones se aplicaba la resolución de problemas.

Entre los resultados, se tienen los siguientes: Los niños de tres años iniciaron con 21,55% de logro y avanzaron a 87,95%, teniendo una mejora de 66,40%. Los niños de cuatro años iniciaron con 44,40% y llegaron hasta 90,83%, logrando un 46,43% de avance. Los niños de cinco años, iniciaron con 53,43% y lograron un 90,60%, teniendo un 37,17% de avance. De acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio con los objetivos planteados, se afirma que los niños que formaron parte de esta investigación tuvieron apreciable incremento en el desarrollo de su razonamiento lógico-matemático.

Introducción

La IEI UNAP María Reiche, promueve su intervención pedagógica a través de talleres, uno de ellos, el Taller de Matemática Recreativa, estuvo a cargo de Gabriela Da Cunha del Águila, el mismo que fue implementado en todas las aulas del jardín de niños durante los años escolares 2007 y 2008.

El desarrollo del Taller de Matemática Recreativa, constituye una respuesta de la IEI UNAP María Reiche, frente a la crítica situación obtenida por los educandos en diferentes evaluaciones llevadas a cabo por autoridades internacionales y por la misma institución educativa, por lo que se tomó la decisión de apostar por desarrollar el razonamiento lógico-matemático y la resolución de problemas, a través de situaciones lúdicas para un mejor aprendizaje.

Uno de los supuestos de los que se parte es que para lograr el progreso de un país es importante la presencia de científicos de la matemática y el razonamiento lógico, quienes cuestionan el mundo que les rodea. A nivel universitario, los jóvenes en su mayoría estudian carreras que no tienen que ver con la matemática, y presentan muchas dificultades en la aplicación de la misma, en la vida cotidiana y en el campo de su profesión. La enseñanza de la matemática, implica construir la noción de número y sentar las bases del razonamiento lógico-matemático. La construcción de los principios lógicos del pensamiento y de las habilidades investigativas, se dan en un contexto de interacción entre los niños y niñas en un clima de intensa

¹Magíster en Estimulación Temprana Integral. Docente de aula en la IEI UNAP María Reiche desde 1996 hasta la actualidad.

comunicación, donde se fundamentan los principios para el pensamiento lógico-matemático y el pensamiento crítico-reflexivo. Por lo tanto, se debe promover la manipulación activa sobre el entorno, previa a la representación gráfica (códigos, signos, símbolos) y las oportunidades de descubrimientos que tienen en la interacción con diferentes elementos que manipulan en la experimentación.

La causa más común de la aversión a la matemática, es la falta de comprensión de los procedimientos implicados y el consiguiente fracaso en la respuesta acertada. El aprendizaje memorístico, mecánico, de recepción y repetición de contenidos conceptuales, es una forma que traen los estudiantes desde los primeros niveles de estudio, y obstaculiza el desarrollo del razonamiento lógico-matemático. En las pruebas de medición efectuadas a los niños, se evidencia que realizan el aprendizaje mecánico de técnicas operativas, lo cual dificulta su aplicación a situaciones problemáticas reales tales como comprar, vender, registrar votos o simplemente hacer abstracciones sencillas.

En la actualidad, existe una gran preocupación por los resultados que arrojan diferentes centros de investigación en educación, acerca del rendimiento académico de los estudiantes. Comparando con otros países, sitúan al Perú en los últimos lugares o en los más bajos niveles. En el mes de noviembre de 2007, la World Economic Forum (WEF), con data de 2006 publicó los resultados, ubicándonos en el último lugar del mundo en calidad educativa de 131 países; también ubicó al país en el 130° puesto en conocimientos científicos y matemáticos (diario *El Comercio*, 2007).

Así, los logros de la educación matemática en nuestro país no son halagüeños. Ocupamos el último lugar en matemáticas a nivel primario, según refieren en la evaluación llevada a cabo por la Unesco en su informe emitido en 1997.

En el año 2001, la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación (Minedu) realizó una evaluación para conocer como estaban los alumnos del nivel primario, obteniéndose los siguientes datos:

“...al concluir el nivel primario aproximadamente sólo el 12,17% de los estudiantes en promedio logra alcanzar los objetivos del grado correspondiente en el área de comunicación integral y el 7,9% en el área lógico-matemática” (Minedu, 2005).

Autoridades educativas del Minedu, observaron que en los estudiantes de las escuelas de zonas rurales y urbanas de todo el Perú, existía un problema de equidad y calidad de los logros, en el área de matemática. En términos de equidad, se observó la existencia de brechas y diferencias sociales, culturales y regionales, encontrándose además, que en las escuelas del sector público que atienden al 90% de la población escolar, al término de la primaria apenas un 7% de estudiantes alcanzaban los propósitos del grado en matemática.

En 2007, se llevó a cabo una evaluación censal de docentes y estudiantes de nuestro país realizada por el Minedu, y daba como resultados según regiones, que Loreto se ubicaba en penúltimo lugar conjuntamente con Ayacucho y Huancavelica.

Como propuesta de intervención del Taller de Matemática Recreativa, se consideró el juego como metodología de aprendizaje para los estudiantes en el nivel inicial. Alsina (2006), en su tratado: *Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos para niños y niñas de seis a doce años*, menciona a Piers y Erikson (1982) quienes consideran el juego como una actividad a través del cual los niños y las niñas realizan un proceso de adaptación a la realidad; del mismo modo, menciona a Bettelheim (1987) quien define el juego como una actividad de contenido simbólico que los niños utilizan para resolver en

un nivel inconsciente, problemas que no pueden resolver en la realidad, es decir, los niños adquieren una sensación de control que en la realidad están muy lejos de alcanzar. Por último, refiere a Vigotsky (1995) quien considera que el juego promueve el conocimiento de los objetos y de su uso, además, el conocimiento de uno mismo y también de los demás.

Todo lo contrario sucede cuando se intenta enseñar bajo presión-miedo-temor, y de acuerdo a la neurociencia; el cuerpo produce sustancias químicas o neurotransmisores como el cortisol, que a nivel cerebral, anula todo tipo de aprendizaje significativo, impidiéndoles concentrarse y analizar la información. Porque al estar presionados como si estuvieran encerrados y sin movimiento ¡NO JUEGAN! Aprender matemáticas es más que encontrar la respuesta correcta; también es un proceso para resolver problemas y aplicar lo aprendido con anterioridad en la solución a nuevos problemas. El conocimiento lógico-matemático es el que construye el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos. Por ejemplo: al diferenciar una textura áspera de una textura lisa y establecer sus diferencias, al respecto Piaget (Kamii y De Vries, 1985) afirman que el conocimiento surge de una “abstracción reflexiva”, ya que este conocimiento no es observable, y es el niño quien lo construye en su mente a través de las relaciones entre los objetos.

Los conocimientos matemáticos que traen los niños al llegar al jardín son muy variados, y los adquieren al conversar con sus amiguitos o cuando van a la bodega a comprar pan, ellos emplean los números y lo hacen en su vida cotidiana. Por ello, la construcción de los conceptos matemáticos se debe desarrollar sin olvidar las características evolutivas del niño de inicial (función simbólica).

Con relación a esta compleja realidad nacional y en particular regional, la IEI UNAP María

Reiche como centro de educación experimental se propuso desarrollar el Taller de Matemática Recreativa y responder a la interrogante: ¿Cuánto mejorará el aprendizaje de la matemática en los niños del nivel inicial con la aplicación del Taller de Matemática Recreativa?

Material y métodos

El plan de intervención pedagógica, se inició en 2007 y finalizó en diciembre de 2008. Dicho plan se planteó como problema de intervención el siguiente: Insuficiente desarrollo del razonamiento matemático de niños y niñas de tres a cinco años de edad de la IEI UNAP María Reiche.

El presente estudio se planteó como objetivo de investigación determinar el nivel de mejoramiento en el niño y la niña de tres a cinco años de edad de la IEI UNAP María Reiche, en el desarrollo del razonamiento lógico-matemático y la construcción del número, mediante la aplicación del Taller de Matemática Recreativa. En el estudio participaron todos los estudiantes de la institución.

La experiencia se desarrolló sobre la base de “dimensiones” que reunían las capacidades que deben lograr los niños para adquirir la noción de número, como: características de los objetos (color-forma-tamaño-volumen-simetría); cuantificadores (más-menos-muchos-pocos-unos); colecciones (conjuntos-correspondencias-agrupaciones por color-forma-tamaño-uso); números (relación número-cantidad, seriación-secuencias); ubicación espacial (en el espacio y en el plano gráfico); inicio a la estadística (palotes-diagramas de barras-cuadros de doble entrada) y resolución de problemas (lógica-conservación).

Para elaborar la propuesta se revisaron los estudios de Piaget (Kamii y De Vries, 1985), quien afirma que el razonamiento se construye paso a paso, cuando se actúa sobre los objetos,

situaciones o hechos del entorno y se reflexiona sobre lo que se está haciendo. Por eso es importante que el estudiante aprenda haciendo y reflexionando sobre lo que hace. Los niños del nivel inicial se mueven entre la etapa sensoriomotriz y preoperatoria que se caracteriza por la manipulación de los objetos, necesarias para realizar aprendizajes. El conocimiento lógico-matemático es el que construye el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos. Por ejemplo: al diferenciar una textura áspera de una textura lisa y establecer sus diferencias. Por ello, la construcción de los conceptos matemáticos se debe desarrollar sin olvidar las características evolutivas del niño del nivel inicial (función simbólica).

Gardner (1999), investigador de la Universidad de Harvard, sostiene que las personas tienen inteligencias múltiples, como la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial, la inteligencia física o cenestésica, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia lógico-matemática, esta última conceptualizada como un conjunto de capacidades para resolver diversos problemas en distintos ámbitos. Si pretendemos desarrollar la inteligencia lógico-matemática, entonces como docentes deberemos desarrollar actividades dirigidas a la estimulación de las capacidades para usar los números, razonar, identificar las relaciones y los patrones lógicos.

Para trabajar el Taller de Matemática Recreativa se desarrollaron dos estrategias: la primera se iniciaba con bailes acompañados de música infantil como la ranita, adentro-afuera, entre otros, para preparar y captar la atención de los niños; luego pasábamos al Juego Concreto con su Cuerpo, donde se llevaban a cabo juegos que se relacionaban con el aprendizaje del día y se formulaban interrogantes; el siguiente paso era

el Juego con Material Concreto, que permitía en grupo o en forma individual realizar aprendizajes y comentar lo que se había logrado, y luego se realizaba la parte gráfica donde todos participaban a través del pegado de figuras, adherogramas o de dibujos en papelotes, en relación a los pasos antedichos.

La segunda estrategia se orientaba a la resolución de problemas, para ello se realizaban las siguientes acciones: primero se identificaba el problema (la pelota está en la piscina); luego se iniciaba una tormenta de ideas en búsqueda de la solución (usar un palo u otra pelota para sacarla); seguidamente se seleccionaba una solución posible (el grupo elige un palo para coger la pelota ¿por qué crees que es la mejor decisión?); posteriormente se pasaba a la prueba de la solución planteada y que no ofrecía peligro (empujar la pelota con el palo); finalmente se evaluaban los resultados, y si no eran satisfactorios se repetía el proceso.

En relación con el plan de intervención se diseñó una matriz y se consideraron logros de aprendizaje, dimensiones y capacidades diversificadas, tomados del proyecto curricular institucional, según edades. Se diseñó un instrumento de evaluación denominado “Prueba aprendiendo matemática GDC 3-4-5”, elaborada por la suscrita, la cual fue validada al aplicarse a un grupo de niños seleccionados aleatoriamente, para luego realizar las correcciones respectivas. Al inicio del año escolar se aplicó la prueba, se procesó la información y con estos resultados se elaboró el Plan Anual de Trabajo del Taller de Matemática Recreativa (Da Cunha, 2007-2008), según necesidades e intereses de los niños. Se elaboró un baremo² de los resultados obtenidos por los niños según grupo de edad, estableciendo categorías como inferior (I), bajo (B), promedio (P), superior (S), alto (A) según porcentajes de logro. Esto nos permitió conocer como iniciaban y cuál era el porcentaje de avance al terminar el

²Baremo: base de datos creado en Excel que permite ubicar en qué percentil de desarrollo se ubica cada niño en relación con su grupo.

año escolar. Al término de cada bimestre se hacía una evaluación para conocer los avances y las debilidades de cada niño, se comparaban los resultados por grupos de salones y se hacía la priorización de capacidades para el siguiente bimestre. La intervención se llevó a cabo tres veces a la semana durante 37 semanas del año escolar. Se diseñaron y validaron esquemas de trabajo de las clases, viendo cuál es el más adecuado, teniendo para cada día una clase con diferentes grados de dificultad según las edades; en otras ocasiones las clases eran completamente diferentes para cada grupo de edad. Un reto fue lograr la integración de los contenidos de lógico-matemática a las unidades didácticas de la docente tutora, lo cual favorecía un aprendizaje integral en los niños, ya que se debía preparar material educativo pertinente y contextualizado. Se diseñó un díptico que se entregó a los padres de familia para que tengan conocimiento de la intervención, y dar inicio al estudio; se informó

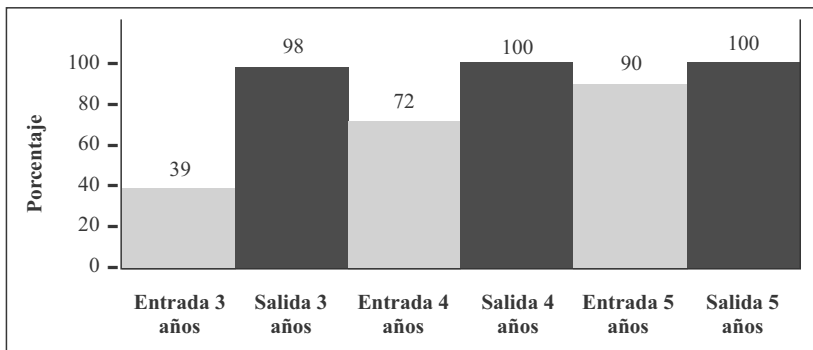
del mismo a los padres y madres a través de una asamblea general, donde dieron su aprobación.

Resultados

Al finalizar el segundo año de intervención del Taller de Matemática Recreativa los resultados fueron los siguientes:

En la figura 1 “Tamaño de los objetos” se observa lo siguiente:

- Los niños de tres años iniciaron con 39,76% y llegaron a 98,83, con un avance porcentual de 59,07%.
- Los niños de cuatro años iniciaron con 72,48% y llegaron a 100%, con un avance porcentual de 27,52%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 90,57% y llegaron a 100%, con un avance porcentual de 9,43%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

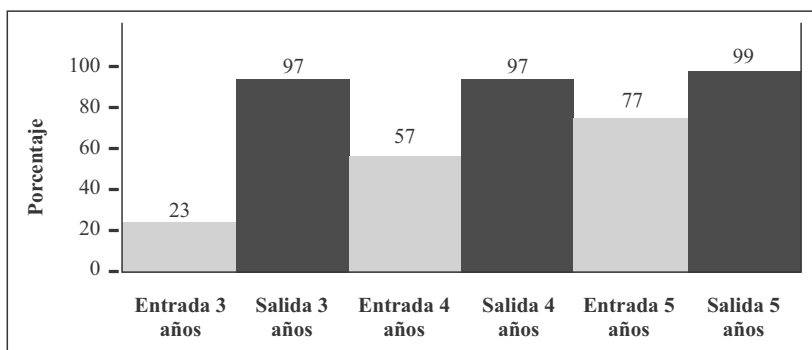
Figura 1. Tamaño de los objetos

Para la elaboración de la figura 2 “Cualidades de los objetos” se tomó en cuenta lo siguiente: en niños de tres años se consideraron alto-bajo, largo-corto, vacío-lleno, grueso-delgado, iguales, diferentes; en niños de cuatro años alto-bajo, largo-corto, vacío-lleno, grueso-delgado, iguales, diferentes, simetría, mitad y en niños de cinco años alto-bajo, largo-corto, vacío-lleno, grueso-delgado, ancho-angosto, iguales,

diferentes, simetría, mitad, con los siguientes resultados:

- Los niños de tres años iniciaron con 23,15% y llegaron a 97,01%, logrando un avance porcentual de 73,86%.
- Los niños de cuatro años iniciaron con 57,27% y llegaron a 97,01%, logrando un avance porcentual de 39,74%.

- Los niños de cinco años iniciaron con 77,01% y llegaron a 99,06%, logrando un avance porcentual de 22,05%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

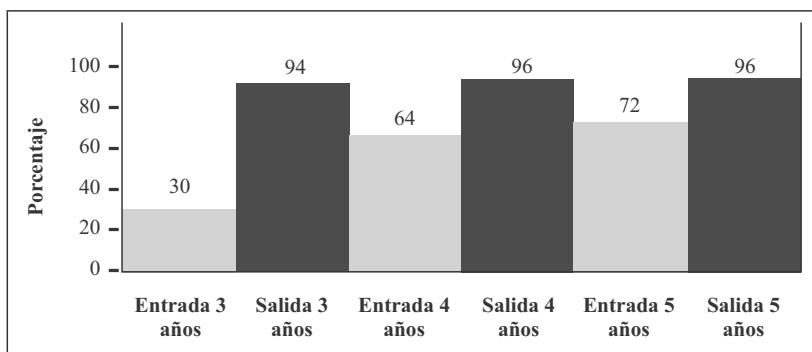
Figura 2. Cualidades de los objetos

En la figura 3 “Figuras geométricas” observamos que en niños de tres años se consideraron círculo, cuadrado, triángulo; en niños de cuatro años círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, óvalo y en niños de cinco años círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo, óvalo, rombo.

- Los niños de tres años iniciaron con 30,49%

y llegaron a 94,73%, logrando un avance porcentual de 64,24%.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 64,12% y llegaron a 96,50%, logrando un avance porcentual de 32,38%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 72,46% y llegaron a 96,73%, logrando un avance porcentual de 24,27%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 3. Figuras geométricas

Para la elaboración de la figura 4 en relación con “Cuerpos geométricos” sólo se consideraron a estudiantes de cinco años con los siguientes

elementos: cilindro, cubo, pirámide, esfera, cono. Iniciaron con 19,13% y llegaron a 73,04%, logrando un avance porcentual de 53,91%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

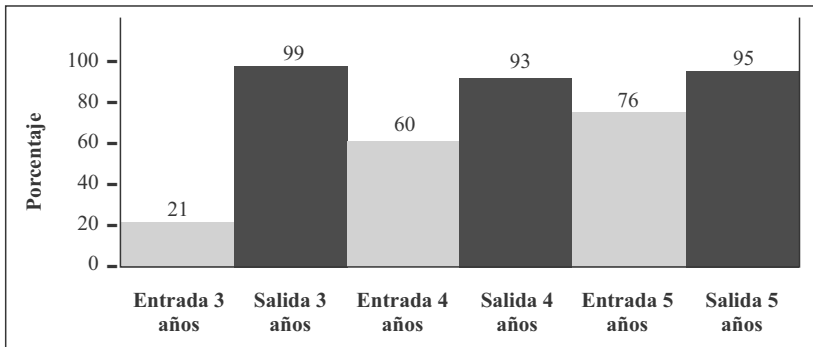
Figura 4. Cuerpos geométricos

Para la preparación de la figura 5 sobre “Cuantificadores” se consideraron en niños de tres años: muchos-pocos, uno-ninguno, todos-algunos, más-menos; en niños de cuatro y cinco años: muchos-pocos, uno-ninguno, todos-algunos, más-menos, uno-más, uno-menos, con los siguientes resultados:

- Los niños de tres años iniciaron con

21,71% y llegaron a 99,56%, logrando un avance porcentual de 77,85%.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 60,47% y llegaron a 93,01%, logrando un avance porcentual de 32,54%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 76,95% y llegaron a 95%, logrando un avance porcentual de 18,05%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 5. Cuantificadores

La figura 6 se refiere a “Colecciones” y considera en niños de tres años clasificación según color-forma-tamaño, correspondencias; en niños de cuatro años clasificación según color-forma-tamaño, correspondencias y pertenencia a un conjunto y en niños de cinco

años clasificación según color-forma-tamaño, correspondencias, pertenencia y no pertenencia a un conjunto, formación de conjuntos.

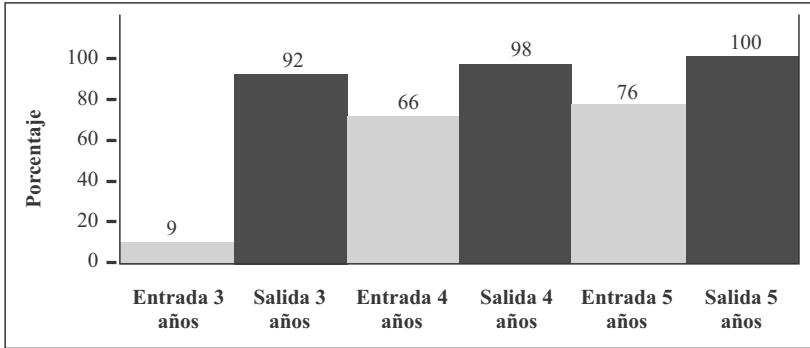
- Los niños de tres años iniciaron con 9,64%

y llegaron a 92,98%, logrando un avance porcentual de 83,34%.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 66,30% y llegaron a 98,73%, logrando un

avance porcentual de 32,43%.

- Los niños de cinco años iniciaron con 76,39% y llegaron a 100%, logrando un avance porcentual de 23,61%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

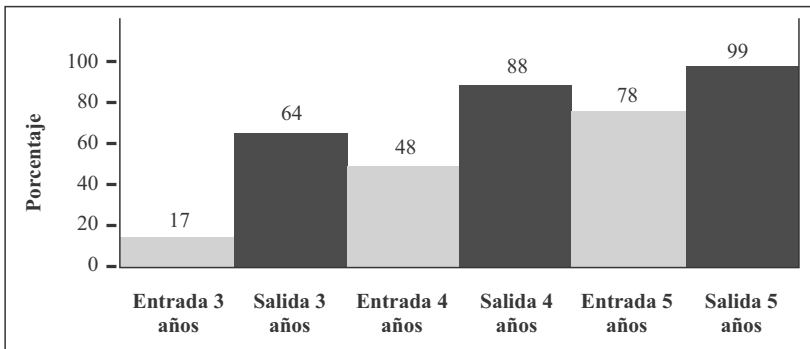
Figura 6. Colecciones

La figura 7 “Relación de cantidad con el numeral correspondiente”, considera hasta el número cinco en niños de tres años, hasta el número diez en niños de cuatro años, hasta el número quince en niños de cinco años:

- Los niños de tres años iniciaron con 17,19% y llegaron a 64,91%, logrando un

avance porcentual de 47,72%.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 48,88% y llegaron a 88,41%, logrando un avance porcentual de 39,53%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 78,26% y llegaron a 99,85%, logrando un avance porcentual de 21,59%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 7. Relación número-cantidad

Para la figura 8 en cuanto a “Reproducción de números” se consideraron a niños de cuatro y cinco años, en la misma relación al punto

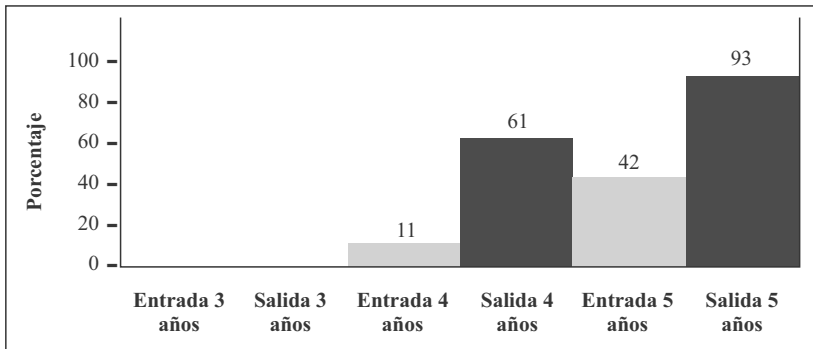
anterior, obteniéndose:

- Los niños de cuatro años iniciaron con

11,90% y llegaron a 61,48%, logrando un avance porcentual de 49,58%.

- Los niños de cinco años iniciaron con

42,17% y llegaron a 93,47%, logrando un avance porcentual de 51,30%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

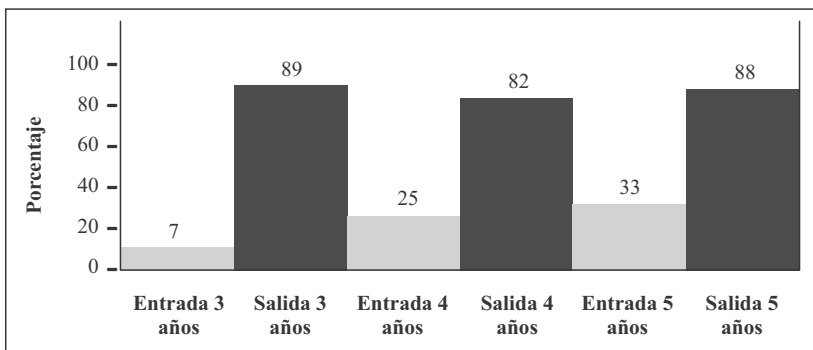
Figura 8. Reproducción de números

En la figura 9 en cuanto a “Ordinalidad” en los niños de tres años se consideraron primero-último, en los de cuatro años primero, segundo y último y, en los de cinco años del primero al quinto lugar y último, con los siguientes resultados:

- Los niños de tres años iniciaron con 7,01%

y llegaron a 89,47%, logrando un avance porcentual de 82,46%.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 25,92% y llegaron a 82,01%, logrando un avance porcentual de 56,09%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 33,69% y llegaron a 88,40%, logrando un avance porcentual de 54,71%.



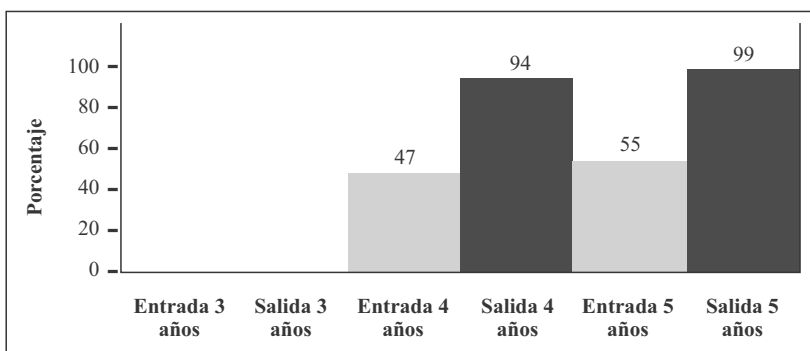
Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 9. Ordinalidad

En la figura 10 “Secuencias” se consideraron en niños de cuatro años secuencias de color-forma-tamaño, seriación de tamaño, mayor, menor, igual; en niños de cinco años

secuencias de color-forma-tamaño, seriación de tamaño, mayor, menor, igual y dibujar el símbolo correspondiente, con los siguientes resultados:

- Los niños de cuatro años iniciaron con 47,16% y llegaron a 94,78%, logrando un avance porcentual de 47,62%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 55% y llegaron a 99,56%, logrando un avance porcentual de 44,56%.

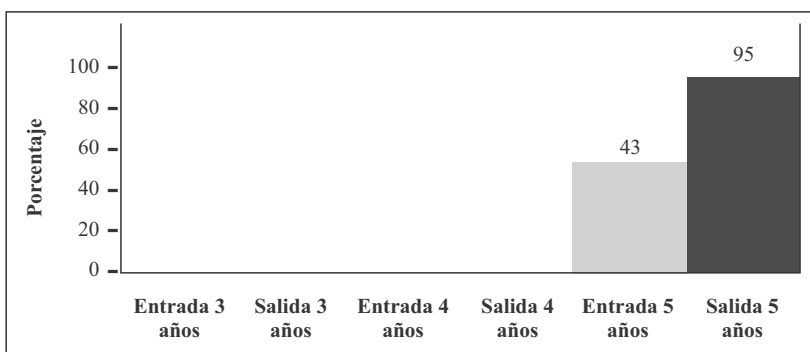


Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 10. Secuencias

Para la figura 11 “Noción de cálculo” en los niños de cinco años, se consideraron sumar y restar cantidades pequeñas.

- Iniciaron con 43,47% y llegaron a 95,65%, logrando un avance porcentual de 52,18%.

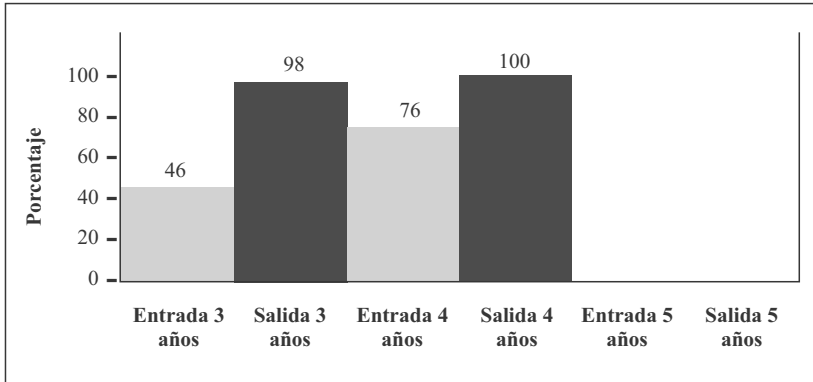


Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 11. Noción de cálculo

La figura 12 nos presenta la “Ubicación y orientación espacial” del niño en el plano gráfico, considerando para ello: en los niños de tres años las nociones espaciales arriba-abajo, adentro-afuera, abierto-cerrado, cerca-lejos, juntos-separados y en los de cuatro años abierto-cerrado, encima-debajo, juntos-separados.

- Los niños de tres años iniciaron con 46,11% y llegaron a 98,42%, teniendo un avance porcentual de 52,31%.
- Los niños de cuatro años iniciaron con 76,71% y llegaron a 100%, teniendo un avance porcentual de 23,29%.

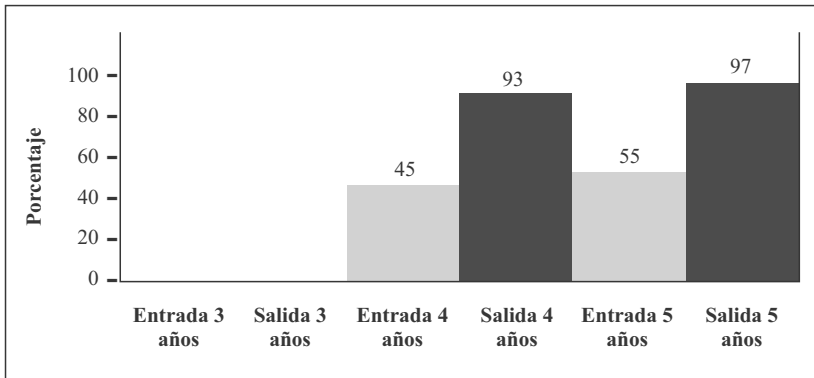


Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 12. Ubicación y orientación espacial

La figura 13 nos muestra “Lateralidad” en el plano gráfico. En los niños de cuatro años referidos a identificar derecha e izquierda en objetos y en personas que están de espaldas. En los de cinco años igual que en cuatro años, además lateralidad cruzada en el plano gráfico.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 45,63% y llegaron a 93,65%, logrando un avance porcentual de 48,02%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 55,07% y llegaron a 97,82%, logrando un avance porcentual de 42,75%.



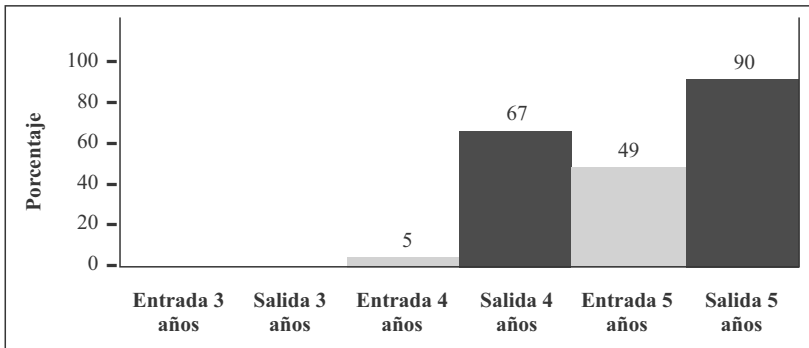
Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 13. Lateralidad

La figura 14 nos presenta “Ubicación en el plano gráfico” en los niños de cuatro años, como la ubicación de región interior y exterior, reproducción de patrones en cuadrícula y trayectorias. En los de cinco años estuvo referida a la ubicación de región interior y exterior, reproducción de patrones en

cuadrícula, trayectorias, entre objetos.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 5,95% y llegaron a 67,85%, logrando un avance porcentual de 61,9%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 49,56% y llegaron a 90,43%, logrando un avance porcentual de 40,87%.

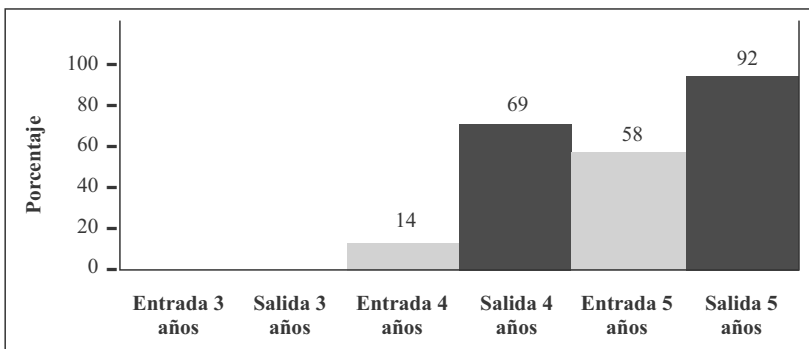


Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 14. Ubicación en el plano gráfico

La figura 15 nos muestra sobre el “Inicio a la estadística” considerando en los niños de cuatro años el registro mediante palotes y diagramas de barras; en los niños de cinco años el registro con palotes, diagramas de barras y cuadro de doble entrada.

- Los niños de cuatro años iniciaron con 14,28% y llegaron a 69,04%, logrando un avance porcentual de 54,76%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 58,69% y llegaron a 92,02%, logrando un avance porcentual de 33,33%.



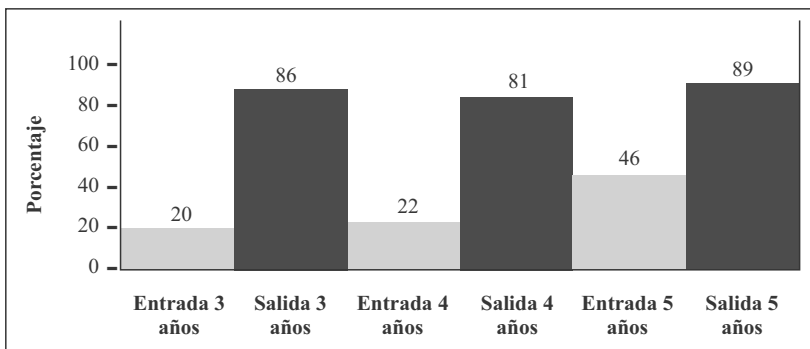
Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 15. Inicio a la estadística

La figura 16 nos muestra “Resolución de problemas lógicos”. En los niños de tres años se consideraron resolver problemas con lógica, noción de agregar, crear figuras, armar rompecabezas tipo encaje. En los de cuatro años se consideraron resolver problemas con lógica, noción de agregar y quitar, crear figuras, armar rompecabezas de veinticinco fichas. En cinco años se consideraron resolver problemas con lógica, noción de agregar, quitar y repartir en partes iguales, crear figuras, armar

rompecabezas de treinta fichas a más.

- Los niños de tres años iniciaron con 20,52% y llegaron a 86,02%, logrando un avance porcentual de 65,5%.
- Los niños de cuatro años iniciaron con 22,53% y llegaron a 81,58%, logrando un avance porcentual de 59,05%.
- Los niños de cinco años iniciaron con 46,73% y llegaron a 89,49%, logrando un avance porcentual de 42,76%.



Fuente: Realización propia de los resultados del taller de Matemática Recreativa

Figura 16. Resolución de problemas lógicos

Análisis y sugerencias

El Taller de Matemática Recreativa se constituye en una técnica muy aceptada por los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años de la IEI UNAP María Reiche. Sin embargo, frente a los resultados obtenidos, creemos que se debe seguir considerando un mayor número de sesiones orientadas a favorecer el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas, utilizando material concreto y la verbalización de la experiencia, además, requiere contar con personal de apoyo entrenado para realizar la evaluación correspondiente en el menor tiempo posible. En esta técnica es necesario diseñar un boletín para los padres que se debe entregar en el primer semestre del año escolar, con la finalidad de que conozcan juegos y actividades matemáticas que puedan realizar en el hogar, a fin de incrementar las capacidades con mejores logros y a la vez comprometerlos en el trabajo conjunto; también se debe implementar con móviles y material de reciclaje el sector de construcción para que los niños verbalicen los diferentes conceptos matemáticos. Las docentes debemos verbalizar los diferentes cuerpos geométricos para que formen parte del vocabulario cotidiano de los niños. Kamaii y De Vries (1985) mencionan a Piaget en su tratado *La teoría de Piaget y la educación preescolar*:

“... el origen del conocimiento físico está en los

objetos, y que el niño los descubre actuando sobre ellos, y que el origen del conocimiento lógico-matemático está en el sujeto, estos son construidos con la actividad propia del niño”.

Por lo que la docente debe brindar oportunidades de interaccionar con diversas clases de materiales educativos.

Por otro lado, sugerimos las siguientes propuestas a ser aplicadas según las edades. Para los niños y niñas de tres años, se debe seguir reforzando la relación del número con la cantidad correspondiente y la noción de conservación, que son capacidades que se consolidan después de terminar el nivel, pero requieren ser estimuladas y llegar así a adquirir la noción de número, es decir, se les debe brindar situaciones tanto en la escuela como en la casa, donde utilizando sencillos objetos elaboran sus hipótesis y sacan sus conclusiones. Se debe seguir enfatizando el desarrollo del lenguaje oral, porque es la manera cómo el niño expresa lo que sabe y conocemos cómo está razonando, si tienen lógica sus respuestas, ya que muchas veces nos sorprende con sus razonamientos. No se consideran la reproducción de numerales e inicio a la estadística, por ser conocimientos más complejos y que requieren haber adquirido previamente otras capacidades, como hacer pinza correctamente para coger el lápiz, o

identificar colores y cantidades para hacer gráficos de barras.

Para los niños y niñas de cuatro años, consideramos que se deben seguir enfatizando conceptos en donde hay uno más que, o uno menos que, además la relación del número con la cantidad correspondiente hasta el diez, la reproducción de numerales que están relacionados a la maduración neurológica próximo-distal y a mayores oportunidades de ejercicios de coordinación motora fina que se complementan con el Taller de Psicomotricidad. En ordinalidad, los conceptos de segundo y último lugar que ocupan un objeto o persona en relación a otros, ya que tienden a señalar al segundo como último lugar, debiéndose hacerles notar que cuando se dice último es porque detrás de ellos ya no hay otro objeto. En seriación de tamaño, se les indica que vamos a ordenar del más grande al pequeño o viceversa; tienden a colocar un grande - un pequeño - un grande - un pequeño o colocar tres objetos del grande al pequeño pero no saben dónde colocar al cuarto objeto y lo colocan delante del pequeño o detrás del más grande. Los niños deben tener más oportunidades de jugar con materiales educativos que permitan colocar objetos ya sea por sus tamaños, grosor o volumen. En cuanto a trayectoria, están en proceso, ya que la mayoría realiza el trazo de un punto a otro, pero no considera el desplazamiento usando las flechas guías. Se debe darles más oportunidades de hacer desplazamientos utilizando los geoplanos. En cuanto a diagramas de barras, la mayoría ya sabe que debe hacer las "X" correspondientes en la barra que le corresponde, pero la ubican en un solo casillero. Se les debe brindar oportunidades utilizando cajas con divisiones, que les permitan ir colocando objetos e ir descubriendo el lugar que ocupan los objetos, y luego, trasladarlos al plano gráfico. Además, se deben seguir diseñando actividades que reten las capacidades cognitivas de los niños y sean ellos quienes planteen cómo resolver problemas simples de la vida, por ejemplo cómo sacar una pelota que está

encima del techo o armario, cómo recuperar una pelota que está en la pista. Gardner (1999), en su tratado *Las inteligencias múltiples* habla sobre la plasticidad cerebral e indica que "...un organismo muestra plasticidad de muchas maneras, que existen determinados periodos del desarrollo en que cada uno de una serie relativamente amplia de ambientes puede producir efectos apropiados, esta plasticidad se muestra al máximo en los periodos más tempranos en el desarrollo". Es decir, que cuanto más temprano sean las oportunidades que tengan los niños de entrar en contacto con experiencias lógico-matemáticas, mejores serán las oportunidades de aprendizaje.

Para los niños y niñas de cinco años, consideramos de mayor uso y manejo los términos de cuerpos geométricos. Al igual que en las edades anteriores se debe incidir en la resolución de problemas lógicos y noción de conservación desde las diferentes áreas de intervención, ya que deben justificar sus respuestas.

Para las docentes: como parte de la experiencia se encontró que el razonamiento matemático está presente en todo momento que el niño/a permanece en el jardín, como lo menciona Narváez (2000) cuando refiere que:

"... El razonamiento lógico es una capacidad del ser humano que se pone en juego en diversas circunstancias de la vida al enfrentar problemas. Lo que tiene que hacer la escuela es crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que propicien el desarrollo de este tipo de pensamiento..."

En relación con las características de los objetos, que considera conceptos como color, forma, tamaño, volumen y simetría observamos en las figuras 1 (tamaño), 2 (cualidades de los objetos) y 3 (figuras geométricas), que los niños alcanzaron logros cercanos al 100%. Esto se debería a que son conceptos de uso frecuente y

rutinario en las diversas actividades de los niños. En relación con el concepto de cuerpos geométricos (figura 4), los niños alcanzaron logros cercanos al 75%, ello debido al uso infrecuente de tales conceptos y de poca aplicabilidad en la vida cotidiana de los mismos. Kamaii y De Vries (1985), al comentar la teoría de Piaget y la educación preescolar, mencionan que Piaget contempla la abstracción simple de los objetos, como la capacidad del niño de obtener información actuando sobre los mismos y viendo como ellos reaccionan a sus acciones.

Con respecto a los cuantificadores, que considera conceptos como más, menos, muchos, pocos y unos, observamos en la figura 5 que los logros alcanzados por los niños de tres, cuatro y cinco años fueron cercanos al 100%. Piaget consideraba que en la abstracción reflexiva podían crear relaciones entre objetos, por ejemplo A es mayor que B. Esta relación creada por los niños era resultado de la relación de dos objetos.

Al analizar colecciones que implicaba conceptos como conjuntos, correspondencias, y agrupaciones por color, forma, tamaño y uso, observamos en la figura 6 que éstos se alcanzaron hasta un 100% por los niños de cinco años y más de 90% por los niños de tres años. Alsina (2006), afirma que los niños al agrupar los elementos por una cualidad común, les permite diferenciar dichos objetos en función de las características de los mismos, por ejemplo, al enseñar la etiqueta de los videos, los niños y niñas colocan dentro del diagrama todos los objetos que son videos y fuera del diagrama todos los que no lo son.

La dimensión números incluye conceptos de relación número y cantidad, seriación y secuencias, observando en la figura 7 la relación de la cantidad con el número correspondiente, consiguiendo logros cada vez mayores conforme avanza la edad, los niños de tres años alcanzan más del 60% de logros, los de cuatro

años más de 88% y los de cinco años casi el 100%. En la figura 8 se considera la reproducción de números y fue aplicado a niños de cuatro y cinco años, quienes consiguen logros de más de 60% en cuatro años y más de 90% en cinco años. En la figura 9, en relación con ordinalidad los logros fueron mayores a 80% en los niños. En relación con secuencias, en la figura 10 se observa que fue aplicado a niños de cuatro y cinco años con logros cercanos a 100%. Alsina (2006), en relación con números y operaciones sostiene que las competencias incluidas en el bloque de numeración y cálculo, deben permitir a todos los estudiantes que entiendan los números, las maneras de representarlos, las relaciones entre ellos y los sistemas de numeración. Mediante estas destrezas y habilidades, los niños van adquiriendo progresivamente el sentido numérico, es decir, aquella capacidad de aplicar razonamientos cuantitativos en contextos reales y para ello identifican, comparan y ordenan números naturales, realizan cálculos numéricos y llevan a cabo operaciones aritméticas con pequeñas cantidades de sumas y restas.

La dimensión ubicación espacial implica conceptos como ubicación y orientación espacial (figura 12) aplicable a niños de tres y cuatro años que obtuvieron logros del 100%. El concepto lateralidad en el plano gráfico (figura 13) aplicable a niños de cuatro años, con más de 90% de logros y, en cinco años con cerca de 100%. El concepto de ubicación en el plano gráfico (figura 14) se aplicó a niños de cuatro años con logros cercanos a 70%, y en los niños de cinco años con logros cercanos a 90%. Aragón de Castro (1995), en la *Guía para la estimulación del desarrollo lógico-matemático* editado por el Minedu, afirmaba que las primeras actividades donde se trabajan las propiedades de los objetos como forma, tamaño, color, son tan importantes como aquellas otras que consideran la posición de los mismos, como estar dentro, fuera, cerca, delante, detrás, al costado, encima, debajo,

arriba entre otros, actividades que ayudarán al niño a desarrollar en primer lugar, su lateralidad, el reconocimiento de su derecha e izquierda, la organización del espacio y de su propio cuerpo. Resulta pues importante que los niños experimenten activamente con nociones como frontera, dentro, fuera, que conducen a la noción de ámbito espacial.

En relación con el inicio a la estadística que incluye conceptos como palotes, diagramas de barras y cuadros de doble entrada observamos en la figura 15 que fueron aplicados a niños de cuatro años, con logros cercanos a 70% y en estudiantes de cinco años con logros mayores de 90%. Batanero (2011), en un artículo en internet, indica que aprender estadística ayudará a los alumnos a evitar errores en su razonamiento y toma de decisiones en situación de incertidumbre, ser ciudadanos informados, colaborar con las instituciones; tendrán base para estudiar otras materias, aumentará la posibilidad de tener buenos científicos, administradores y políticos en el país.

En cuanto a la resolución de problemas (figura 16), se consideraron nociones de lógica y de conservación, donde las tres edades obtuvieron alrededor de 90% de logros. Cofré y Tapia (2006), indican que las actividades de iniciación a la lógica, pretenden que el niño se inicie en este aprendizaje de con actividades de tipo informal. Se realizan utilizando materiales estructurados concretos para cumplir este propósito, como los mensajes lógicos, actividades de correspondencia y problemas de ingenio.

Conclusiones

La aplicación del Taller de Matemática Recreativa en niños de tres, cuatro y cinco años en la IEI UNAP María Reiche, permitió que los estudiantes de tres años inicien dicho taller con logros de 21,55% y finalicen con 87,95%. En estudiantes de cuatro años, los logros al inicio

fueron de 44,40% llegando a alcanzar 90,83% y en cinco años la mejora fue de 53,43% a 90,60%. Por otro lado, los estudiantes de cinco años tuvieron un avance no halagüeño en el concepto de cuerpos geométricos.

Conceptos como ordinalidad y resolución de problemas son los de mayor dificultad y de menores logros en los estudiantes, y que ameritaría mayores actividades docentes educativas.

Referencias bibliográficas

- Alsina, Ángel. 2006. Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdicos manipulativos para niños y niñas de 6 a 12 años. 2da. ed. Madrid: Narcea SA Ediciones.
- Aragón de Castro, Vilma. 1995. Guía para la estimulación del desarrollo lógico matemático. 1ra ed. Lima: Editorial Escuela Nueva S.A.
- Batanero, Carmen. ¿Por qué y cómo enseñar Estadística? http://www.matedu.cinvestav.mx/~maestriacedu/docs/asig6/estadisticas_batanero.pdf (15/11/11).
- Cofré, Alicia y Tapia, Lucila. 2006. Matemática recreativa en el aula. Propuestas para hacer más gratas las clases. 3ra. Ed. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Da Cunha, Gabriela. 2007-2008. Plan de Trabajo del Taller de Matemática Recreativa. IEI UNAP María Reiche. Iquitos.
- Diario El Comercio. 2007. 7 noviembre, cuerpo B.
- Gardner, Howard. 1999. Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente. 3ra. reimpresión. Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Kamarii, Constance y De Vries, Rheta. 1985. La teoría de Piaget y la educación preescolar. 2 ed. Madrid: Gráficas Valencia.

- Ministerio de Educación. 2005. Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC).
- Ministerio de Educación. 2004. Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004. Propuestas del Ministerio de Educación (DS 029-2003-ED, art. 4°). Lima.
- Narváez, Ana María. 2000. *Matemática en el aula. ¿Para qué?* 1ra ed. Lima: Tarea.
- Revista Caretas. 2007. El drama de los números. N° 1964.
- Schiller, Pam. 2005. 500 actividades para el currículo de educación infantil. 1ra. ed. Madrid: Narcea.
- Unesco.
http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/peru/rapport_2_1.html



Cerca de ti / Edith Mianel Flores Saavedra

Problemas de conducta en el nivel inicial.

Un análisis desde el aula

Roxane Maritza Arévalo del Águila¹, Verónica Vanesa Panaifo Soto¹

En el Perú, como en gran parte de los países del mundo, especialmente en los que están en vías de desarrollo, la educación representa un problema, que abarca no sólo el aspecto pedagógico, sino también, aspectos sociales, psicológicos, económicos, etc. Estos inciden necesariamente en su desarrollo como país. De esta manera, fundamentalmente en la escuela pública, los problemas que a diario se suscitan tienen que ser abordados con inteligencia y seriedad. Dentro de estos problemas, uno que redundaría en la formación del niño y de su entorno, es aquel que está relacionado con la conducta del menor y, que en la mayoría de las veces, tiene relación directa con el modelo de crianza que reciben y modelan en la casa. Así tenemos, madres y padres autoritarios, agresivos, amorales, etc. El tipo de conducta de los padres incide en el comportamiento del menor no sólo en su medio escolar, sino también en el social y familiar. Así tenemos, padres agresivos - hijos agresivos y podría continuarse la cadena.

El presente texto tiene la intención de poner el problema de la conducta de los estudiantes del nivel inicial en la mesa de discusión, para que todos aquellos que están involucrados en este problema, sean autoridades educativas, docentes, padres de familia y la sociedad en general, tomen las medidas correctivas necesarias y planteen las soluciones convenientes.

En la escuela, se dan diversas experiencias de interacción social entre los estudiantes, pero una de ellas produce preocupación a los docentes y es la que se refiere a los conflictos

que a diario suceden entre ellos y que suelen manifestarse en forma de ansiedad o angustia, asociadas con manifestaciones de tristeza, llanto, retraimiento social, dificultades para establecer relaciones satisfactorias, desinterés académico, dificultades de concentración, cambios en el rendimiento escolar e inadecuada relación con el profesor y con los compañeros. Las dificultades emocionales se expresan, en muchas ocasiones, a través de síntomas específicos (tics, enuresis, terrores nocturnos, succión del pulgar, etc.). En general, cuando no van asociados a otros problemas, son trastornos que acaban evolucionando favorablemente.

A continuación, se mostrarán diferentes casos relacionados con problemas de conducta ocurridos en la Institución Educativa Inicial UNAP María Reiche:

“Juan, un niño de cinco años se apodera del juguete de María; ella intenta quitárselo y lo que recibe de Juan es un golpe en la cara; como resultado de esto entran en llanto”.
(B5, 18/05/09,03)

En este hecho, se observa que existe una situación de agresividad física a causa del egocentrismo que muestran ambos niños, además de ser éstos, incapaces de solucionar sus propios conflictos.

“Un grupo de niños se dirige junto con la maestra al patio para las clases de psicomotriz; en un descuido de la docente, uno de ellos, Manuel, empuja a su compañera que está delante de él sin ninguna justificación, la niña cae

¹Lic. en Educación Inicial, docente de aula en la IEI UNAP María Reiche

hasta herirse la rodilla”. (B10, 19/05/09,04)

En este hecho, se observa que existe una actitud irrespetuosa por parte de uno de los niños y de no saber esperar su turno buscando ser el primero a costa de cualquier situación.

“Durante una actividad de trabajo en mesa en el salón X, un grupo de niños y niñas trabajan muy tranquilamente cuando uno de los integrantes sin ninguna justificación pinta el trabajo de su compañero, destruyéndolo por completo, el niño afectado intenta hacer lo mismo pero no lo logra, más bien recibe agresión por parte de su compañero”. (B15, 20/05/09,05)

En este hecho, se observa que existe una situación de confrontación o revancha entre ambos niños por intentar vengarse de la agresión recibida de uno de ellos y cuyas razones están centradas en el egoísmo, es decir en el no saber aceptar los logros de los demás.

Estos son sólo algunos de los ejemplos, no se terminaría de escribir, quizás, sobre las diferentes situaciones conflictivas que se presentan en la escuela entre los niños y niñas, debido a que no solamente ocurren en el nivel inicial, sino también en los otros niveles educativos. De acuerdo a Van Pelt (2007), los problemas conductuales que presentan los estudiantes son como consecuencia de los conflictos que estos jóvenes experimentaron en edades tempranas, que puede ser agresión verbal y física entre padres debido a la desconfianza, celos u otras razones; pero también de las peleas entre padres e hijos.

De igual manera, se establece que la “familia constituye el lugar por excelencia en donde los niños aprenden a comportarse consigo mismos y con los demás, es decir es un agente de socialización infantil. Cuando los niños

exhiben conductas agresivas en su infancia y crecen con ellas formando parte de su repertorio conductual, se convierten en adolescentes y adultos con serios problemas de interrelación personal, que pueden generar conductas antisociales, alcoholismo, dificultades en la adaptación al trabajo y a la familia, y en el peor de los casos llegan a exhibir una conducta criminal y a sufrir afectación psiquiátrica grave” (Hernández González, 2002).

¿Qué entendemos por problemas de conducta?

Cuando se habla de problemas de conducta, según Hernández González (2002), se habla de hacer daño, físico o psíquico a otra persona. Esto es, se trata de una acción intencionada a través de patadas, arañazos, gritos, empujones, palabrotas, mordidas, etc. a otra persona. Si analizamos estas características nos daremos cuenta que todas ellas están relacionadas con agresividad. Pero independientemente del tipo de conducta agresiva que manifieste un niño o niña, el denominador común es un estímulo que resulta nocivo o aversivo frente al cual la víctima se quejará, escapará, evitará o bien se defenderá.

Los arrebatos de agresividad son un rasgo normal en la infancia por lo que los niños o niñas persisten en la conducta agresiva y en su incapacidad para dominar su mal genio. Este tipo de niños hace que sus padres y maestros lleguen a una situación de desesperación porque no pueden controlar la situación tratando de canalizarla a través de ayuda profesional. Existen muchos investigadores que abordan la problemática antes mencionada y que analizan las características, causas, tratamientos, etc. de este problema, algunos de ellos son: Marsellach Umbert (2005), Bandura (1986), Skinner (1938).

A continuación se presentan algunas situaciones que parten de las experiencias que

han vivido las docentes de diferentes instituciones, las cuales fueron rescatadas a partir de entrevistas realizadas, esto con la finalidad de explicar y contrastar la manera cómo viven el problema de la conducta de los niños.

Entrevistas a docentes del nivel inicial de las zonas urbana, urbano-marginal y rural

Si bien las explicaciones científicas deben estar fundamentadas, con este ensayo se intenta mostrar experiencias directas de aquellas docentes que conviven a diario con este problema y que, constantemente están en la búsqueda de soluciones. Las experiencias que relatan las entrevistadas tratan de evidenciar algunos de los tipos de conflicto que se presentan en el aula, las causas, cómo lo resuelven y en qué medida reciben apoyo de la familia.

Para recoger dicha información se utilizó como instrumento de recolección de datos una hoja de entrevista². El objetivo de esta entrevista fue mostrar las experiencias que le permitan hacer un análisis crítico sobre este problema y desde su posición, sea éste de docente, padre de familia o público en general, pueda colaborar en la búsqueda de soluciones por el bien de estos niños o niñas que no tienen ninguna responsabilidad de estar inmersos en esta difícil situación.

La entrevista estuvo dirigida a una docente del nivel inicial, de cada una de las seis instituciones educativas seleccionadas para el estudio y comprendidas entre zona rural, urbana y urbano-marginal³. Con la finalidad de mostrar las respuestas de cada una de las profesoras entrevistadas, nos referiremos sólo a situaciones más representativas que se presentan en ellas como institución urbana,

institución urbano-marginal e institución rural. Cabe mencionar que la información se organizó en las cinco categorías siguientes: problemas de conducta más frecuentes que suceden en el aula, acciones correctivas que toman las docentes cuando suceden estos conflictos, efectos que producen las acciones correctivas aplicadas por las docentes, causas por las que los niños presentan problemas de conducta y responsabilidad que tiene la familia en la formación de la conducta de los niños. A continuación se presentarán algunas de las opiniones de las docentes entrevistadas:

1. Problemas de conducta más frecuentes que suceden en el aula

Urbana. Según la docente “Paris” de la IEI María Montessori, los problemas de conducta más frecuentes son: indisciplina (no respetan las normas del aula como estar atentos, respetar turnos, etc.), agresividad hacia algún compañero o compañera que se manifiesta a través de cachetadas, mordiscos, pellizcos, palabras fuertes como “chola”, “carajo”, etc.; los demás niños al escuchar estas palabras hacen réplica. A pesar de que el número de niños agresivos no es en gran porcentaje, se generaliza muchas veces por las reacciones de los niños agredidos.

Urbano-marginal. Según la docente “Macarena” de la IEI 591 Modelo, los problemas más frecuentes son de indisciplina (algunos se escapan del aula, no cumplen con la tarea en clase), agresividad hacia algún compañero o compañera que se manifiesta a través de patadas, jalones de pelo, agresión con algún tipo de objeto como el lápiz o lo que tiene en la mano, palabras fuertes como “carajo”, “tonto”, etc.

Rural. Según la docente “Azucena” de la IEI

² Hoja de recolección de datos establecida con un conjunto de interrogantes relacionadas con problemas de conducta aplicada al 80% de docentes, de seis instituciones educativas de zonas urbana, urbano-marginal y rural.

³ Cabe mencionar que aunque se logró entrevistar a las seis docentes, no todas respondieron el cuestionario completo.

812, los problemas más frecuentes son: indisciplina (toman objetos del aula para llevárselo a la casa, no atienden a la docente cuando se comunica con ellos), agresividad hacia algún compañero o compañera que se manifiesta a través de pellizcos y arañazos.

En la revisión bibliográfica cuando se investigaron sobre cuáles son los problemas de conducta más frecuentes en los niños y niñas, algunos autores como Van Pelt (2007), Marsellach Umbert (2005), Hernández González (2002), señalan lo siguiente:

- Agresión física a otra persona.
- Desobediencia a sus padres o a otros adultos, como profesores.
- Excesos de cólera o mostrarse iracundo o resentido.
- Amenazas o molestias constantes a otras personas.
- Daños a cosas materiales.
- Deterioros en la actividad académica por episodios de rabia.
- Uso de palabras fuertes o groseras.

Como se puede observar existe coincidencia entre lo que reportaron las docentes y lo que reportan algunos investigadores de la temática no habiendo mucha diferencia entre ambos a pesar de que existe variedad de categorías urbanísticas.

2. Acciones correctivas que toman las docentes cuando suceden estos conflictos

Urbana. La docente “Paris” de la IEI María Montessori, refiere que dialoga con los niños que agredieron para hacerlos reflexionar sobre lo acontecido, luego lo hace con los demás niños para buscar alternativas de solución. Les recuerda también sobre el cumplimiento de las normas de convivencia; o de lo contrario utiliza palabras condicionantes como “si no te portas bien no hay lonchera”, “no te llevo al columpio” o “te voy a llevar a otro salón”. Otra

de las acciones que establece la docente es el diálogo con sus niños/as sobre problemas de desadaptación social como por ejemplo qué significa la palabra “terrorista”, “drogadicto” o “ladrón”, etc. con la finalidad de que hagan un análisis sobre la conducta de este tipo de personas.

Cuando los niños utilizan palabras fuertes, ella dialoga con el niño que habló estas palabras al frente de sus demás compañeros interrogándolo sobre el significado de la palabra dicha, o de lo contrario sobre la función de la escuela en la formación de la conducta de las personas.

También, ella muestra más atención o cariño a estos niños porque considera que son así por la falta de atención de sus padres. Realiza funciones de títeres relacionados con algún valor como el respeto, amor, amistad. Y sobre todo, aborda a los padres para comunicar sobre la conducta de su niño y los antecedentes por lo que el niño es agresivo, sugiriendo algunas pautas sobre estilos de crianza.

Urbano-marginal. La docente “Macarena” de la IEI 591 Modelo, indica que cuando existe agresividad dialoga con los niños que agredieron acerca de sus conductas para hacerlos reflexionar, hace que pida disculpa al compañero que agredió, les recuerda también sobre el cumplimiento de las normas de convivencia, utiliza palabras condicionantes cuando los niños agreden como “ya no te voy a querer”, “no tendrás recreo”, “te pondré C por portarte mal” o “te voy a llevar a la dirección para que converses con la directora”. Aborda a los padres de familia para informar sobre la conducta de su niño o niña sugiriendo algunas recomendaciones sobre estilos de crianza.

Rural. La docente “Azucena” de la IEI 812, refiere que dialoga con ambos niños que ocasionaron el conflicto para saber las explicaciones de la discusión recalando las

normas de convivencia en el aula, da mayor responsabilidad a los niños para evitar que vuelvan a ocasionar nuevos problemas.

En la revisión bibliográfica cuando se investigaron sobre qué acciones correctivas se deben tomar frente a estos conflictos, se señala lo siguiente:

La psicóloga Marsellach Umbert (2005), establece que “La conducta agresiva de los niños/as es una conducta aprendida y como tal puede modificarse. También se puede afirmar que una conducta que no se posee puede adquirirse mediante procesos de aprendizaje. Con lo cual el objetivo en casa o en la escuela también será doble: desaprender la conducta inadecuada y adquirir la conducta adaptativa”.

Una vez que tengamos claro lo anterior, la modificación de la conducta agresiva pasará por varias fases que van desde la definición clara del problema hasta la evaluación de los resultados. A continuación se analizan por separado cada una de las fases que a manera de propuesta sugerimos:

Respecto a la conducta, es necesario preguntarse en primer lugar qué es lo que el niño/a está haciendo exactamente. Si la respuesta es confusa y vaga, será imposible lograr un cambio. Con ello se quiere decir que para que esta fase se resuelva correctamente es necesario que la respuesta sea específica. Esas serán entonces nuestras conductas objetivo (por ejemplo, el niño patealea, da gritos cuando...).

La frecuencia de la conducta debe ser registrada, para ello se sugiere elaborar una tabla en la que se debe de anotar a diario cuántas veces el niño emite la conducta que hemos denominado globalmente agresiva. Esto se hará durante una semana.

Posteriormente, se pasa a la definición

funcional de la conducta, con la que se identifican algunas de las causas que la provocaron, así como los antecedentes y las consecuencias. De igual manera, se deben registrar algunos datos específicos de los ataques. Por ejemplo, ¿en qué momentos son más frecuentes?

En cuanto a los procedimientos a utilizar para la modificación de la conducta, es importante considerar en la elección, dos objetivos: debilitar la conducta agresiva y reforzar respuestas alternativas deseables (si esta última no existe en el repertorio de conductas del niño, de igual manera se debe aplicar la enseñanza de habilidades sociales).

Finalmente, poner en práctica el plan, esto se sugiere cuando ya se ha determinado qué procedimiento se utilizará, para ello se debe continuar registrando la frecuencia con que el niño/a emite la conducta agresiva para así comprobar si el procedimiento utilizado está o no resultando efectivo. No olvidar informar de la estrategia escogida a todos aquellos adultos que formen parte del entorno del niño. Mantener una actitud positiva. Luchar por lo que se quiere conseguir, no desmoronarse con facilidad. Por último, fijarse en los progresos que va haciendo el niño/a más que en los fallos que pueda tener.

Con todo lo anterior, se puede observar que existe cierta coincidencia entre lo que reportaron algunas docentes con las investigaciones bibliográficas, con la diferencia que cada una maneja de diferente modo sus estrategias de acuerdo al lugar donde labora y también de acuerdo a su nivel de formación.

3. Efectos que producen las acciones correctivas aplicadas por las docentes

Urbana. La docente “Paris” de la IEI María Montessori, establece que las acciones

correctivas que toma, a veces o en cierta medida tienen efecto. Pero considera que la mejoría se da de manera lenta porque cree que los cambios no se logran a corto plazo sino a largo plazo, ya que éstos tienen un proceso, en donde los padres cumplen un papel muy importante en la solución de este problema.

Urbano-marginal. La docente “Macarena” de la IEI 591 Modelo, establece que las acciones correctivas que toma, algunas veces generan mejoría en la conducta pero de forma lenta. Se consideran que éstas tienen un cambio a largo plazo y dependen en qué medida los padres apoyen en su solución.

Rural. La docente “Azucena” de la IEI 812, establece que las medidas correctivas aplicadas producen buenos resultados, sin embargo éstos son lentos, considerando fundamental el apoyo de los padres.

En la revisión bibliográfica cuando se investigaron si las acciones propuestas por la especialista Marsellach Umbert (2005) tienen resultados eficaces y rápidos, la autora junto con el tratamiento que ha decidido para eliminar la conducta agresiva del niño/a, ha planificado también reforzar las conductas alternativas de cooperación que simbolizan una adaptación al ambiente. Una vez transcurridas unas tres semanas siguiendo el procedimiento, se deberá proceder a su evaluación. Si no se ha obtenido ninguna mejora, por pequeña que sea, algo está fallando, así es que deberemos volver a analizar todos los pasos previos. Si se ha llegado al objetivo previsto, es decir, reducción de la conducta agresiva, no debemos dejar drásticamente el programa que efectuamos, porque hay que preparar el terreno para que los resultados conseguidos se mantengan.

Si se aplica un programa para cambiar la conducta agresiva que mantienen los niños/as se debe tener en cuenta que los cambios no van a darse de un día a otro,

sino que se necesitará mucha paciencia y perseverancia si se quiere solucionar el problema.

Como se puede observar, existe cierta coincidencia entre lo que reportaron algunas docentes con la autora consultada, en relación con los cambios conductuales positivos de los niños/as, los que no se dan de un día para otro sino que esto requiere de un cierto tiempo. Sin embargo, existe un factor muy importante que es la perseverancia y la paciencia de los padres y maestros para aplicar estrategias que ayuden a mejorar la conducta de los niños/as.

4. Causas por las que los niños presentan problemas de conducta

Urbana. La docente “Escarlata” de la IEI Lily Vásquez Ribeyro, establece que la agresividad de los niños es causa de los conflictos entre los padres que muchas veces muestran o realizan frente a sus hijos actos de violencia; existen padres que utilizan juegos toscos con sus hijos como palmadas fuertes en el brazo o espalda, lo que condiciona a que el niño vea como algo “normal” esta conducta, por ello lo repite con sus compañeros. Los padres debido al trabajo, muchas veces no acompañan o vigilan a sus niños, confiándose en la empleada o algún familiar no indicado; debido a esto los niños no tienen control, están en la calle jugando todo el tiempo con personas mayores que ellos, o mirando la televisión y juegos de video con programas que incitan a la violencia. Otras de las razones por la que existen problemas de disciplina o agresividad es cuando los padres no establecen bien claro las normas de conducta, es decir no son consecuentes en sus actos con lo que pregonan.

Urbano-marginal. La docente “Lucecita” de la IEI UNAP María Reiche, indica que existe violencia entre los padres; esa violencia transmiten a sus hijos, por lo que una consecuencia puede ser que el niño se

manifieste agresivo. Los padres de algunos de ellos trabajan todo el día fuera de casa dejándolos al cuidado de personas no indicadas o con sus hermanos.

Rural. La docente “Cristal” de la IEI 832 Río Napo, manifiesta que existen conflictos entre padres y vecinos que son observados y reflejados por los niños a través de sus conductas. No se establecen de manera clara las normas de conducta en la familia. Existen problemas de separación entre padres; muchas veces la madre vuelca toda su ira sobre sus hijos, en la convicción de que de esta manera está haciendo daño a la pareja.

En cuanto a la revisión bibliográfica respecto al tema sobre cuáles son las causas por las que algunos niños presentan problemas de conducta, se encontró que existe:

De acuerdo a Bandura (1986), esto se debe a la agresión adquirida por aprendizaje social a través de la observación. Por otro lado, Maslow (1964), afirma que la agresión surge como una reacción ante la frustración de las necesidades biológicas o ante la incapacidad de satisfacerlas.

Como se puede observar, existe cierta coincidencia entre lo que reportaron algunas docentes con las investigaciones bibliográficas, en relación a que las causas sobre los problemas de conducta están relacionadas al ambiente familiar, estilos de crianza de los padres, los patrones culturales, etc., sólo que estas situaciones se dan de acuerdo al ambiente social donde se desenvuelven estos niños/as.

5. Responsabilidad que tiene la familia en la formación de la conducta de los niños

Urbana. La docente “Paris” de la IEI María Montessori, establece que la familia es el ente principal en la formación de sus hijos; la escuela y la sociedad solamente son entes de apoyo. Considera a la familia como la responsable,

porque con ella los niños pasan mucho más horas y, además, dentro de ella se establecen las normas de conducta y valores que regirán su comportamiento.

Urbano-marginal. La docente “Macarena” de la IEI 591 Modelo, establece que la familia es la responsable principal en la formación de los niños/as por estar más tiempo con ellos; otras docentes plantearon que es una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad.

Rural. La docente “Azucena” de la IEI 812, establece que la familia tiene mucha responsabilidad en la formación de los niños, porque es ahí donde se da la primera educación y formación de valores a los niños. La escuela solamente es un complemento en su formación.

De acuerdo a la revisión bibliográfica sobre la responsabilidad que tiene la familia en la formación de la conducta de los niños, se encontró según Van Pelt (1992, 2007) lo siguiente:

- Las actitudes y las características que contribuyen a la formación del carácter del niño han de ser aprendidas. Por lo tanto, todo lo que se sabe acerca del proceso de aprendizaje debiera aplicarse en el desarrollo del carácter. De esta manera, la responsabilidad del desarrollo del carácter descansa mayormente en los hombros de los padres. Excusas tales como los “malos genes”, no tienen fundamento alguno. Cuando el carácter del niño/a es defectuoso, los padres tiene la culpa; o tal vez se deba al ambiente donde haya crecido el niño/a.
- La atmósfera del hogar es de suma importancia en el desarrollo del carácter del niño/a. Si los padres no se respetan entre sí, si se lo pasan peleando o son celosos y desconfiados, si pelean también con sus hijos, éstos sufrirán distorsiones en el

desarrollo, no importa cuán cuidadosamente procuren esconder sus problemas.

Como se puede observar, existe una completa coincidencia entre lo que opinan algunas docentes con las afirmaciones que se hacen en otras investigaciones, ya que en ambas se afirma que los padres tienen una gran parte de responsabilidad en la formación del carácter de sus hijos; sin embargo, es importante enfatizar que no se deben excluir de responsabilidad a la escuela y a la sociedad, ya que ambas son un complemento importante en la educación y formación de los niños/as.

A manera de reflexión

- Para realizar un cierre sobre la temática abordada a lo largo del texto, es importante mencionar que los problemas de conducta no sólo afectan al niño o niña en su situación actual sino que tienen consecuencias nefastas en el futuro como el fracaso escolar, la falta de socialización, dificultad de adaptación, etc.
- Cuando un niño exhibe este tipo de conducta en su infancia y no es tratado a tiempo, viven el rechazo de sus compañeros, debido a la conducta que observa, por lo que se convierten en adolescentes y adultos con serios problemas de interrelación personal.
- Cabe mencionar que así como el comportamiento inaceptable del niño no se estableció de la noche a la mañana, el nuevo comportamiento no será aprendido en pocos días, por lo que es necesario que se dé tiempo al niño o a la niña para desaprender el antiguo comportamiento y aprender una nueva forma de relacionarse.
- El ingrediente principal para el desarrollo del carácter del niño/a consiste, por lo tanto, en la forma en que los padres se tratan mutuamente: con amor, respeto y

consideración. Tal como un espejo, el niño/a reflejará los mismos rasgos de carácter a los cuales ha sido expuesto.

- Los problemas conductuales en los niños/as deberán ser solucionados de manera conjunta entre la familia, la escuela y la sociedad ya que estos tres elementos tienen un papel fundamental en la formación del carácter de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bandura, Albert. 1986. *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice Hall.
- Biblioteca práctica para padres y educadores. 1997. *Pedagogía y Psicología infantil. Pubertad y adolescencia*. 1ª ed. Madrid, España.
- Hernández González, Eduardo R. 2011. Artículo descargado el 5 de octubre de 2011 de: http://www.psicologia-online.com/infantil/conductas_agresivas.shtml
- Marsellach Umbert, Gloria. 2005. *Agresividad infantil*. Artículo descargado el 18 de mayo de 2009 de: <http://www.psicooactiva.com/arti/articulo.asp?SiteIdNo=783>
- Maslow, Abraham. 1964. *La religión, los valores y las experiencias*. Nueva York.
- Van Pelt, Nancy. 1992. *Hijos triunfadores. La formación del carácter y de la personalidad*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina.
- Van Pelt, Nancy. 2007. *Cómo formar hijos vencedores. La formación del carácter y la personalidad*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina.
- Serrano, P. I. 1998. *Agresividad Infantil*. 1ª ed. Madrid, España.
- Skinner, B. Frederic. 1938. *La conducta de los organismos*. Nueva York.
- Vallejo, J. y otros. 1991. *Introducción a la psicopatología y psiquiatría*. 3ª ed. Barcelona, España.

El reto de la construcción de una sociedad/ciudad educadora

Josefa Alegría Ríos Gil¹

“La ciudad se convierte en educadora a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar...siendo educadora, la ciudad es a su vez educada. Una buena parte de su labor educadora está ligada a nuestro posicionamiento político, y obviamente a cómo ejercemos el poder en la ciudad, a cómo la utopía y el sueño que impregnan nuestra política en el servicio a aquello y aquellos a quienes servimos: la política de gasto público, la política cultural y educativa, la política de salud, transporte y ocio”.

Paulo Freire

(II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Gotemburgo, Suecia, 25-27 de noviembre de 1992)

Introducción

Pareciera que en estos tiempos hablar de sociedad o ciudad educadora es una utopía, pese a que la mayoría, entre académicos y ciudadanos con un poco de sentido común, estamos convencidos de la influencia preponderante que ejerce la sociedad en la formación del ser humano. Ya no sólo es la institución educativa o la familia quienes educan, sino es el conjunto de actores sociales quienes no solamente ponen un granito de arena en la educación de los ciudadanos, sino en algunos casos determinan sus pautas y acciones.

Bajo esa mirada, la dinámica de las sociedades va formando a la niñez y a la juventud, así como a los adultos y a los ancianos. Siendo así, la construcción de una sociedad educadora es un reto para todos, es un llamado al Estado y a la sociedad civil a concertar sobre el perfil del ser humano que queremos para nuestra sociedad.

Un poco de historia

En el año 1972 la Unesco publica el documento *“Aprender a ser, la educación del futuro”* (E. Faure y otros autores) en el que se va implantando la concepción de ciudad o sociedad educadora.

Dieciocho años después (1990) en Barcelona se desarrolla el *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*, teniendo como producto la declaración denominada *Carta de Ciudades Educadoras* en la que se instauran los principios para la construcción de una sociedad educadora. La esencia de esta propuesta consiste en desarrollar la potencia educadora de la ciudad en todos sus habitantes.

Considerando que en estos tiempos las ciudades se han convertido en motores de cambios culturales, sociales, artísticos, políticos, económicos y por supuesto educativos, las ciudades como sociedades educadoras ya no son conglomerados estáticos y arquitectónicos, son entes dinámicos vivos y espacios donde las personas se encuentran al margen de las procedencias geográficas y étnicas, reuniendo costumbres y visiones diferentes.

Esta propuesta es un modelo de sociedad que en varias partes del mundo se viene construyendo. Existe una Asociación Nacional de Ciudades Educadoras con sede en Barcelona, España, que agrupa a ciudades de alrededor de veintiocho países en el mundo. Su filosofía es promover la educación no formal en el territorio de una ciudad específica a partir de la coordinación que realice la municipalidad respectiva con todos

¹Licenciada en Educación, con maestría en Gerencia Social, dirige la Institución Educativa Inicial UNAP María Reiche.

los sectores de la sociedad.

Un marco teórico sobre sociedad/ciudad educadora

La sociedad educa, pues donde nos encontremos estamos absorbiendo información explícita o implícita provenientes de todos los espacios.

Una sociedad/ciudad educadora es aquella en que todos los sectores que la integran, unen sus esfuerzos y los sincronizan de manera intencional hacia objetivos y metas para la formación de sus ciudadanos, en todas las situaciones de la vida habitual.

En este tipo de sociedad, la familia, la escuela, los gobiernos en todos sus niveles, los medios de comunicación, la sociedad civil organizada, los empresarios, colaboran para impulsar la construcción y la práctica de valores.

Para entender mejor este nuevo paradigma de sociedad, revisemos los principios básicos de este proyecto extraídos de la *Carta de Ciudades Educadoras*:

- La igualdad de oportunidades y la erradicación de cualquier tipo de exclusión, discriminación u obstáculo.
- La educación para la convivencia, la cooperación y la paz.
- El asociacionismo y la participación ciudadana.
- La oferta de oportunidades de formación en un contexto amplio de calidad de vida y justicia social.
- Las iniciativas destinadas a ofrecer un conocimiento real de la ciudad.
- La atención a las personas recién llegadas, inmigrantes y refugiados.
- Las intervenciones dirigidas a resolver las desigualdades.
- La formación en la información.
- La definición de estrategias de formación y

orientación que permitan a los habitantes ocupar un lugar en la sociedad.

- La reflexión sobre la importancia de la planificación urbana en la salud, el medio ambiente y el desarrollo de la población.
- La coexistencia de la diversidad cultural y el impulso a la cultura popular y la vanguardista.
- La no segregación de generaciones.

Estamos pues, ante una propuesta que considera al medio urbano como un espacio de participación y convivencia; un espacio de integración desde la diversidad y la diferencia; un espacio de construcción del tejido social, la democracia y la ciudadanía.

Desde esta perspectiva se exige no sólo el involucramiento de los gobernantes y los pobladores, sino sobre todo el compromiso y la práctica de acciones específicas para que cada quien en donde se encuentre desarrolle espacios que favorezcan las condiciones más pertinentes para que los ciudadanos impulsen plenamente su potencial humano.

Un factor esencial para aspirar a una sociedad educadora es definir una visión colectiva que señale el norte hacia donde todos caminemos, hacia donde nos dirijamos al educar, buscando y aplicando estrategias desde nuestros espacios.

Para ello es necesario no sólo teorizar, sino tomar acciones concretas, partiendo de un real y objetivo diagnóstico para que posteriormente se defina lo que se debe hacer para ir mejorando.

Borja y Castells (1997, pp. 262-264) destacan que “la condición para que los grandes proyectos urbanos tengan multi-dimensionalidad 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”. Desde esta concepción, la construcción de una sociedad/ciudad educadora, se puede hacer realidad a partir de la implementación del Decálogo de Gestores del Desarrollo Humano:

- Las ciudades tienen calles, no carreteras.
- La ciudad es un espacio público.
- Hacer ciudad es construir lugares para la gente, para andar y encontrarse.
- Las obras se empiezan y se acaban bien.
- El desarrollo urbano se materializa en un programa de obras, pero sólo construye la ciudad futura si responde a un proyecto global.
- En la ciudad el camino más corto entre dos puntos es el más hermoso. La estética urbana hace la ciudad vivible.
- Una ciudad democrática es una ciudad visible, con referencias físicas y simbólicas que ubiquen a su gente.
- Construir la ciudad futura es una tarea de todos.
- El progreso de la ciudad se mide por el progreso en cantidad y calidad de sus espacios públicos.
- 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 sociedad.

La observancia de estos principios, representa un inmenso reto para los gobiernos, especialmente para los gobiernos locales o municipales, quienes por su cercanía a la población están obligados a atender las necesidades más urgentes de los pobladores y al mismo tiempo tienen la obligación de crear en la ciudad espacios de encuentro de las personas, lugares en los que todos y todas se sientan a gusto y realizados como ciudadanos, con todas sus necesidades atendidas.

Breve análisis de algunos factores para

construir una sociedad educadora

Existen muchos factores que entran a formar parte del conglomerado de actores para la construcción de una sociedad educadora. En este escrito, abordaremos solamente dos alianzas estratégicas, que desde nuestro punto de vista influyen decisivamente en la construcción de una sociedad educadora: la familia/escuela; y el Estado/sociedad civil.

Familia y escuela: alianza triunfadora

No se puede negar la importancia de la familia sobre todo en los primeros tres años de vida, conocida entre los teóricos de la educación como *la edad de oro del aprendizaje*. Es en la familia donde el ser humano aprende los hábitos primarios, las primeras concepciones del mundo y de la vida; las primeras creencias y todo lo que señalará con tinta indeleble el resto de su existencia. Lamentablemente las crisis al interior de la familia, característica de estos tiempos, exigen a que otras instituciones se alíen a ella para la formación y el despegue de capacidades de los niños y jóvenes.

Por su parte, la escuela que es la institución formal y que tiene la responsabilidad de una educación metódica, con intencionalidad previamente establecida, con propósitos y estrategias definidas, persigue no solamente aprendizajes intelectuales y cognitivos, ya que, su última finalidad, al igual que el de la familia, es el desarrollo pleno del potencial de sus educandos. Sin embargo, los estudiantes están sujetos a una serie de estímulos, que no sólo vienen de sus familias y a veces influyen mucho más que los mensajes que se emiten en la escuela.

Hay entonces la imperiosa necesidad que la escuela y la familia se pongan de acuerdo con los propósitos que tienen sobre el desarrollo de los estudiantes, para una sociedad justa democrática y para una convivencia armónica.

Deben consensuar sobre qué tipo de formación ética y social desean establecer en las nuevas generaciones.

El Estado y la sociedad civil

El Estado como responsable directo del sistema educativo formal está en la obligación de plantear políticas educativas que alcancen a todos y a todas, que incluyan las diversas modalidades educacionales, culturales, informativas y cognoscitivas. Debe garantizar la equidad y justicia social, promoviendo la igualdad de oportunidades sin discriminación y adoptando medidas orientadas a lograr la generación de oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas, erradicando toda forma de inequidad y de discriminación, en un contexto de pleno respeto a los derechos humanos. Estamos refiriéndonos al principio de inclusión educativa. Es decir, el Estado debe 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.

Queremos señalar muy particularmente al esfuerzo que debe poner para suprimir todas las desigualdades entre los sexos en materia de educación, pues constituye la base de inferioridades perdurables que pesan sobre la mujer durante toda su vida, considerando que hoy todos los expertos reconocen la función estratégica que la educación de la mujer desempeña en el desarrollo.

Desde otra perspectiva, el Estado mediante los gobiernos locales, debe planificar y desarrollar políticas, programas y proyectos que promuevan el uso adecuado de los espacios públicos, de las áreas verdes y las zonas de recreación, del transporte urbano, de la publicidad, del recojo de basura, etc. Todo espacio y momento en que los ciudadanos interactúan, deben convertirse en canales para

educar, informar y formar al ciudadano.

Del mismo modo, la sociedad organizada en asociaciones de diferentes tipos y con diversos objetivos, juega un papel importante en este proceso; simboliza la voz y la opinión de la colectividad y aporta tiempo y voluntad al desarrollo social. Cada entidad representa una forma de opinión e influye en un área determinada de la sociedad, pudiendo transformarse en la precursora de la construcción de una sociedad educadora.

A manera de reflexión final

Al inicio de este escrito hemos manifestado que departir sobre ciudad o sociedad educadora pareciera una utopía, sin embargo, en el desarrollo de este artículo hemos expuesto que pese a ser una tarea difícil, su concreción es posible.

En primer lugar, hay que destacar que la educación formal deberá favorecer el desarrollo humano en todos sus aspectos. En la medida en que el desarrollo tiene como objetivo la plena realización del ser humano como tal, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades.

Desde otro ángulo, la educación informal o no sistémica, manifestada principalmente en los otros agentes de la sociedad civil, deberá responder a un proyecto de sociedad que necesariamente debe estar concertada con el Estado.

En ese sentido, es necesario pensar en sociedades más igualitarias, solidarias, pacíficas, inclusivas y participativas. Una utopía hacia la que todos debemos caminar y que debe hacerse posible, gracias al trabajo conjunto entre los gobiernos locales y la

ciudadanía.

Finalmente, toda la ciudad es fuente de educación. Educa a través de sus instituciones educativas, de sus propuestas culturales, pero también a través de su planificación urbana, de sus políticas medioambientales, de sus medios de comunicación, de su tejido productivo y sus empresas, etc.

Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel. 2005. *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- 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. México.
- Carrillo, M^a Teresa. 2009. *Sociedades que educan desde la atención a la diversidad*. Artículo publicado en la revista pedagógica *La Gota que Camina*. Iquitos, Perú, julio 2009.
- 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.
- Delors, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Ediciones Unesco.
- García Hoz, V. 1993. *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Rialp, Madrid.
- Illich, I. 1974. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral.
- Martínez-Otero, V. 2003. *Sociedad educadora: La paidocenos necesaria. Congreso la Nueva Alfabetización: Un reto para la educación del siglo XXI*, CES Don Bosco, Madrid.
- Martínez-Otero, V. 2003. *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, CCS.
- Ministerio de Educación del Perú. 2006. Proyecto Educativo Nacional. Lima.
- Municipalidad Distrital de San Juan Bautista. 2009. Proyecto Educativo Local. Iquitos, Perú.
- Pérez Díaz, V. 1994. *La primacía de la sociedad civil*, Madrid, Alianza.
- Vergara, Martha y Ríos, Josefa. 2010. *Diversidad cultural. Retos y perspectivas para su atención educativa*. México.

¿Inclusión o exclusión educativa?

Reflexiones desde la praxis

Ludolfo Ojeda¹

Introducción

El título de estas líneas tiene que ver con lo que en numismática se conoce como anverso y reverso de una misma moneda. En efecto, recientemente se ha hecho pan común de la mesa educativa, el dominio de la inclusión y de la exclusión. El reverso de esta moneda desde el cual se enfoca el tema es importante aclararlo, a fin de no confundir al lector y que piense que es el único enfoque posible. No vamos a tocar el anverso de esta moneda. Está claro en la fundamentación teórica y en los estudios de psicología de la personalidad y de sus carencias tanto físicas como espirituales. La necesidad de buscar una solución a este vital problema educativo es perentoria. No puede dejarse sin atención, por un elemental sentido de humanismo y de respeto a sus derechos como personas y miembros de comunidades humanas que les sirven de soporte espiritual. Desde este punto de vista no hay más alternativa que la inclusión. Pero, no sólo puede quedar en declaración de principios. Debe abarcarse el problema en sus dos caras: el anverso y el reverso. En este aporte voy a tocar, brevemente, las condiciones y situaciones que se dan en la realidad como solución a las discapacidades sean físicas, mentales o espirituales. La conclusión será una reflexión para ver si la salida que se está dando a este álgido problema humano y de crecimiento espiritual es el adecuado, en las condiciones en las que se da.

Exclusión pareciera una opción ya superada por la psicología y psiquiatría que no tiene consistencia científica ni práctica. Por tanto, en las ciencias educativas, no habría otro camino para la práctica pedagógica. Veamos, sin embargo, algunos problemas que ponen en tela

de juicio tan sencillo planteamiento. En otras palabras, veamos el reverso del problema.

Normatividad sobre “la inclusión”

Recientemente, se ha hecho una insistencia fuerte desde el Ministerio de Educación con normas legales sobre la inclusión de alumnos con alguna discapacidad o deficiencia de diverso tipo, para integrarlos en los grupos escolares “normales” de aprendizaje y convivencia escolar. El ambiente de democracia y de igualdad de derechos que vivimos ha llevado a normar la presencia en una clase de algún o algunos alumno(s) con cierto retardo tanto de inteligencia como de habilidades de aprendizaje y que necesite una atención particular del maestro, además de un apoyo psicológico especial. También se ve muy bien el acompañamiento de grupos que le ayuden a superar su deficiencia y a entrar en el ámbito de la “normalidad” para poder lograr las metas que los demás alcanzan sin mayores inconvenientes.

Dicho así, pareciera que se trata de una salida excelente para esta realidad social que preocupa tanto a los padres de familia como a las autoridades educativas, a los directores y a los maestros responsables de aula. Pero, debajo de esta aparente “normalidad” subyacen una serie de problemas que no son ni de fácil tratamiento y por ende, ni de fácil solución. Trayendo, como consecuencia, su inoperatividad.

Principio inobjetable

La inclusión social en los casos de dificultades de aprendizaje o de discapacidades físicas no severas debe ser entendible y atendible en las escuelas y colegios, particularmente, en los

¹ Director del Pedagógico Loreto.

centros estatales. El principio, por el anverso es inobjetable y se presenta como de obligación ética por parte de los que deseamos una igualdad de oportunidades para todos, especialmente, para este tipo de niños y jóvenes necesitados de amparo y apoyo.

El problema viene por el lado del reverso de la moneda, es decir, por la praxis y por la rutina diaria de la educación en aula. A esto dedico estas líneas. Veamos algunos aspectos importantes:

Problemas reales que bloquean una solución saludable

➤ **Los alumnos**

Veamos este asunto por el lado de los alumnos. Los centros educativos (CE) estatales, de los niveles de inicial, primaria y sobre todo, secundaria, están actualmente, abarrotados de alumnos por aula. En muchos CE las letras del alfabeto se ven insuficientes para abarcar el número de alumnos que solicitan matrícula en un determinado grado. Por otra parte, es norma legal el no poder rechazar la demanda educativa, salvo por presupuesto para la contratación de docentes para el CE. Cuando las aulas se encuentran completas, no es fácil el atender convenientemente a los alumnos con problemas de retardo o discapacidad. Estos alumnos son unos de más entre sus compañeros sin tener el estándar medio de la clase en cuanto a integración y a nivel de aprendizaje.

El desempeño del maestro en aula, ya de por sí es esforzado por el número de alumnos a los que tiene que atender. La presencia de estos alumnos especiales, supone un esfuerzo adicional y reiterativo durante todo el tiempo y el maestro tiene que optar o por atender preferencialmente a aquéllos o a los más avanzados que también exigen

atención. Con la salvedad que los que ya entienden lo explicado, si no tienen otro estímulo a su nivel, son candidatos para organizar desorden, mientras el maestro atiende problemas de aprendizaje de los alumnos especiales. Ese doble foco de interés es un real problema que tensiona al maestro.

➤ **Los docentes**

Por el lado del maestro es un problema aún mayor. Los docentes no están preparados para atender convenientemente a estos alumnos especiales. Con la tónica que tienen actualmente los CE en cuanto a dedicación de los docentes a sus alumnos “normales”, poco se puede esperar en dedicación a estos casos especiales. El tiempo que dedican a estos alumnos es, de hecho, mayor al que dedican a los alumnos del estándar. ¿A quién da prioridad? Es una pregunta difícil de responder. La respuesta se hace más complicada, si nos fijamos en la poca motivación que los maestros tienen, en general, para cumplir su tarea. Aquélla, es cada vez menor, en la medida que las razones éticas van amainando la presión sobre la conducta y responsabilidad del maestro. Comienza a vencer la corrupción a los principios morales. Y las razones pecuniarias en las decisiones magisteriales. A más trabajo, mayor remuneración. Frente a este panorama, los “incluidos” quedan al desamparo y a su suerte. Si todavía con poca incidencia de este problema en las aulas, la enseñanza del docente medio, deja que desear, ¿qué salida se puede imaginar ante esta realidad?

➤ **Los psicólogos y tutores**

Por el lado de los psicólogos, tendría que haber, al menos, un psicólogo por año de estudios, trabajando con todas las secciones del año, de forma coordinada con los

docentes, sabiendo que no todos los psicólogos son de la especialidad de psicología educativa. Actualmente, sería imposible encontrar el número y la calidad de ellos para atender a los alumnos con discapacidades físicas o mentales. Los maestros fácilmente descargan en estos profesionales, las fatigas de la atención y del seguimiento de estos casos especiales. Por el lado del presupuesto del Ministerio para este menester será con seguridad deficitario, con lo cual, el desamparo de estos casos se agravará con las realidades que describimos:

La tutoría ha desaparecido prácticamente, en su sentido más generoso y alturado. Es verdad que hay horas de tutoría, pero no alcanzan para trabajar convenientemente este álgido problema de la “inclusión” del que tratamos. Los tutores tampoco desempeñan con mucho entusiasmo sus funciones. Lo sabemos. Salvo algunas excepciones que honran a sus responsables.

➤ **El “bullying”**

El panorama se complica si lo vemos desde el punto de vista de los mismos compañeros. El mayor o menor nivel de deficiencia da lugar a la entrada en acción del *bullying*. Pronunciado en inglés no nos llama la atención. La fuerza de impacto sobre nuestro ánimo es cuando lo traducimos al castellano con esas dos fuertes voces: *matón*, *brabucón*. La agresividad que se suscita en estos alumnos, con sobredosis de violencia callejera y de la TV, se descarga fácilmente sobre este grupo de compañeros con grado diverso de deficiencia. Los resultados los vemos cada día en el miedo o la desmotivación para acudir al colegio o participar en actividades colectivas en las que estén expuestos a la agresividad de sus compañeros. Sabiendo, por otra parte, que las relaciones entre compañeros son, en este aspecto, muchas veces subliminales, los efectos destructivos son enormes sobre la

personalidad de estos niños o jóvenes, lo cual nos debe mover a la reflexión sobre la viabilidad de la “inclusión” en los CE estatales promovida por el Ministerio de Educación. La complejidad de aspectos que hay que tener en cuenta para poner en práctica este principio tan loable en los CE estatales, hace muchas veces irrealizable esta disposición en la práctica cotidiana de las escuelas y de las aulas.

➤ **Los centros educativos estatales**

Si lo anterior no es suficiente para poner en observación y experimentación este tipo de política educativa en los CE estatales, especialmente, en zonas urbano-marginales, anotemos otra realidad muy poco favorable para este tipo de inclusiones escolares. Los CE estatales, son cada vez más complejos desde el punto de vista de gestión. Las condiciones mínimas para que un CE funcione convenientemente, cada vez se ven reducidas a la mínima expresión. Veamos algunos puntos principales:

1. La organización del CE

Los cargos directivos se encuentran, cada vez, menos dotados de autoridad moral para poder conducir y hacer respetar las normas de organización y funciones del CE. La venalidad, en todo sentido, comienza a corroer estas instancias directivas. Todo es negociable. No hay trabajo educativo que sea gratuito y “sin fines de lucro”. Todo cuesta y todo tiene su precio. *Mutatis mutandis* también se da en profesores, administrativos y personal de mantenimiento. Los procesos administrativos se multiplican cada vez que hay alguna auditoría o chequeo de cuentas, por parte de las autoridades o por exigencia de la asociación de padres de familia. Recientemente, nos hemos sorprendido con la cantidad de directores que han dispuesto el presupuesto de infraestructura y que se

encuentran sometidos a procesos. La transparencia no es una cualidad que se dé por descontado en los cuadros directivos de las instituciones educativas.

2. El área formativa en estos CE

Va quedando relegada para mejores tiempos. Lo cual es grave, de por sí. Porque los diseños curriculares nacionales insisten, cada vez más, en la formación personal como comunitaria. Los valores de respeto, solidaridad, apoyo mutuo y responsabilidad se transmiten con el ejemplo. Este ejemplo en los docentes, cada vez más, es, como decían los latinos: *rara avis*, es decir algo raro y poco frecuente. La generalización, en los maestros, de conductas contrarias a la moral y al respeto de sus alumnos y alumnas, hace que esta área sea dejada de lado por diversos motivos, especialmente, por lo que nos da a entender el dicho popular *por tener rabo de paja*. En este panorama, los casos de *inclusión* quedan sin posible atención, tal como venimos concluyendo de cada uno de los aspectos que estamos considerando como atentatorios contra una salida digna y constructiva para estos casos difíciles.

3. La disciplina escolar

En el mejor sentido de la palabra, no siempre es el que prima en los CE. Tampoco brilla en su mejor concepción en nuestros *colegios emblemáticos*. Teniendo en cuenta que nuestros CE tienen un número de alumnos superior, a veces a los cuatro mil, en dos o tres turnos, bajo una sola dirección, el problema generado por la *inclusión* de los alumnos menos favorecidos en inteligencia o capacidad corporal se hace inmanejable. Y, peor aún, todos los CE procuran guardar una buena imagen disciplinar hacia fuera de los muros del CE y no siempre se tiene la misma voluntad en la disciplina interna. Sólo cuando se desborda el desorden o la falta de respeto a

la dirección o a los docentes, es que se puede tener una idea cabal del problema interno. Ese ambiente de indisciplina y de poco control del alumnado por parte de buena parte de los docentes, hace que la intención manifiesta de las autoridades de educación por favorecer la *inclusión* de los niños y jóvenes a los que nos referimos, no sea generadora de un clima favorable para su integración y su mejoramiento personal y la convivencia con sus compañeros. En algunos casos más sonados, en los que la indisciplina ha trascendido a la población por los medios de comunicación, se tiene la impresión que dichas instituciones se han convertido en una especie de *guarderías infantiles o juveniles*. En este clima, ¿qué actividad formativa o de orientación puede brindarse a este tipo de alumnos de los que nos ocupamos?, ¿vale la pena fomentar este tipo de inclusión en estos CE estatales, conociendo la forma cómo están funcionando? Hay un disloque grave entre el prestigio que tuvo el CE cuando los padres de familia eran alumnos y funcionaba como tal, y la forma en que funciona actualmente; así como cuando los directivos y maestros realmente vivían para el educando y la formación y aprendizaje se daba en su mejor expresión, y la realidad que se constata ahora. Fiados en aquella fama y sin mayor preocupación por la responsabilidad que les corresponde de esa antigua y gloriosa realidad, las autoridades educativas estimulan la *inclusión* en el CE, que no tiene ya ni la sombra del prestigio que tuvieron ni la posibilidad de asegurar una auténtica inclusión escolar con las garantías que la teoría, tanto psicológica como educativa postulan para este tipo de casos.

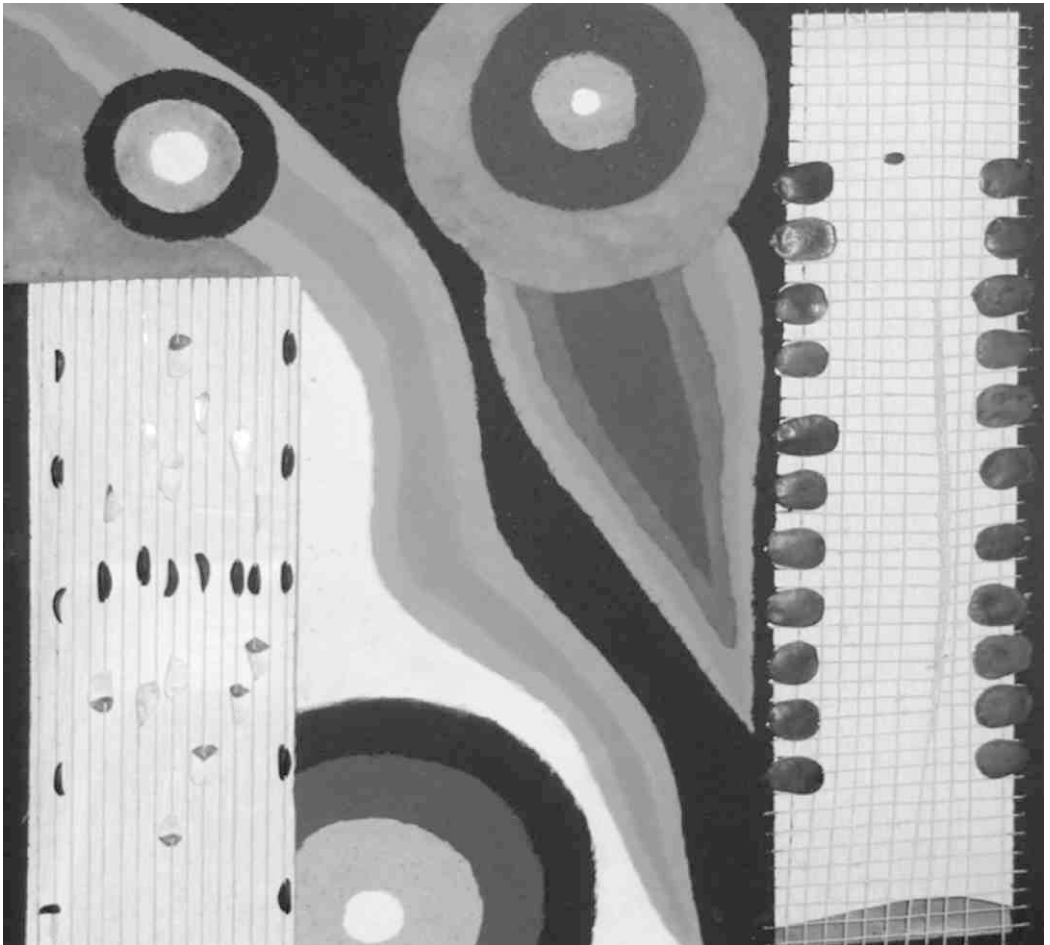
Conclusión

Si esta alternativa tropieza con serios obstáculos para poder ser viable, ¿qué otras alternativas hay para tratar con altura y garantía de resultados positivos, estos casos especiales de

alumnos?, ¿estamos ante una auténtica inclusión o bien con ese nombre continuación con otro tipo de exclusión más grave aún por las experiencias negativas que se han cargado sobre cada caso? Es una trágica exclusión con todos los daños morales y físicos posibles en estas frágiles personalidades.

Con el panorama, no muy alejado de la realidad que he bosquejado brevemente, desde la perspectiva del reverso de la moneda, quedan pocas alternativas posibles para atender con seriedad a estos casos en los CE estatales. La creación o implementación técnica de múltiples

centros de educación especial, en diversos niveles de deficiencia o discapacidad, sin que esta palabra implique un síndrome de desprestigio social y familiar, así como la preparación especial de docentes para esta tarea, con iguales derechos y deberes laborales que sus colegas de los CE de tipo estándar, podría ser una solución más digna y respetuosa de la persona que la que se está intentando en los CE estatales. Puede haber honrosas excepciones de parte de maestros que tomen a pecho esta tarea doble de atención tanto a sus alumnos estándar como a sus alumnos especiales. Pero, *unas cuantas golondrinas no hacen verano*.



Las tres / Edith Mianel Flores Saavedra

Nivel inicial: base sólida para evitar el fracaso escolar

Patricia Ferreira López¹, María Milagros López Hidalgo¹

Presentación

Los nuevos aprendizajes deben ser significativos, esto se logra cuando se tiene buena base. Nuestros alumnos deben de estar dotados de saberes previos que los ayuden de manera natural a obtener nuevos saberes. El rol de la educación inicial es muy importante, pues, los alumnos al encontrarse en un determinado grupo etario, en este caso de 0 a 5 años, poseen características únicas que deben ser tomadas en cuenta para su aprendizaje. No se pueden excluir etapas queriendo enseñar contenidos ajenos al nivel educativo, sin abordar los contenidos previos, porque se estaría atentando contra un desarrollo cognitivo satisfactorio. Por ello, cada maestro debe ubicarse y conocer las características del nivel educativo al que pertenecen sus alumnos. En educación inicial, se deben trabajar las habilidades previas para una buena lectoescritura y un buen desenvolvimiento en operaciones lógico-matemáticas para un desempeño satisfactorio en los siguientes niveles educativos.

Introducción

El presente ensayo tiene el propósito de llevar a la reflexión a maestros, padres y madres de familia sobre la importancia del nivel inicial como base para un buen rendimiento académico en la educación básica regular. Como primer punto se aborda el valor que tienen los saberes previos en el aprendizaje de toda persona, luego se revisan las características que todo alumno debe tener al concluir el nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario, posteriormente se menciona en forma breve la realidad de la enseñanza en algunas instituciones educativas

iniciales y para finalizar se señalan las habilidades que preceden a un aprendizaje de la lectoescritura y de las operaciones matemáticas.

Cuando una persona construye su casa, no lo hace sobre la arena, pues ésta se caería con facilidad; más bien trata de actuar con sabiduría y la construye sobre roca; sobre una base sólida que permita a la casa sostenerse. Esta idea, que la encontramos en las sagradas escrituras y que se refiere a la fe, también la aplicamos en los aprendizajes de nuestros estudiantes; porque, para que ellos puedan aprender necesitan la roca; es decir, los saberes previos que le permitan sostener el nuevo aprendizaje, sólo así será significativo, base para un nuevo aprendizaje. Por lo que los maestros deben dedicarse a crear, buscar y a adaptar, de forma creativa estrategias que faciliten este proceso, de tal manera que los nuevos aprendizajes de los estudiantes sean divertidos, lúdicos y naturales.

Esto no sucede cuando a los estudiantes del nivel inicial se les enseña a leer y a escribir desde el inicio del año escolar (aula de cinco años). ¿Es acaso el aprendizaje de la lectoescritura el producto final que evidencia una educación de calidad en el nivel inicial? Estamos seguras de que no es así, por los aportes que grandes investigadores dieron a la educación. Uno de ellos es Piaget, (Biología y Conocimiento, 2004) quien con su teoría del desarrollo del pensamiento nos ilustra con las características de las personas en sus diferentes etapas, las cuales los maestros debemos tener en cuenta para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al revisar la caracterización de los ciclos de la

¹Licenciada en Educación Inicial, docente de aula en la IEI UNAP María Reiche.

Educación Básica Regular en el Diseño Curricular Nacional (Minedu, 2009, págs. 12 y 13), específicamente en el II ciclo que pertenece al inicial, leemos que:

“...El carácter educativo de este ciclo permite sentar las bases del desarrollo cognitivo y social posterior para prevenir el fracaso escolar; por ello es importante incrementar el acceso a Educación Inicial y compensar las desventajas que presentan los niños de entornos desfavorecidos. En este ciclo se busca que desarrollen capacidades comunicativas, que les permitan afianzar el proceso de adquisición de su propia lengua y de su acercamiento a otras lenguas (materna y una segunda lengua). Asimismo, que desarrollen experiencias afectivas, sociales, culturales y de convivencia que contribuyan a su desarrollo integral, y al logro progresivo de una mayor autonomía personal a fin de aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana”.

Lo que nos muestra que el nivel inicial debe preparar al niño, dándole habilidades previas a los conocimientos que van a adquirir en el nivel primario, cuya caracterización de su primer ciclo, está especificado en el Diseño Curricular Nacional - DCN (Minedu, 2009, pág. 13).

“...es fundamental que los niños fortalezcan sus capacidades comunicativas mediante el aprendizaje de la lectura y escritura, en su lengua materna y segunda lengua... Asimismo, el niño pasa por un periodo de transición, entre sesiones de periodos cortos de actividades variadas a otros más prolongados, pero no debemos ignorar que es necesario que el niño siga aprendiendo a través del juego; en ese sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje deben incorporar el carácter lúdico para el logro de aprendizajes”.

A pesar de que se encuentra explícito en el Diseño Curricular Nacional, algunas instituciones no respetan las características de

los estudiantes, pues se pueden observar en muchas de ellas, que los estudiantes están sentados largas horas repitiendo sílabas de las palabras o transcribiéndolas, haciendo sumas y restas sólo en el plano gráfico, pues su objetivo es que lean, escriban, sumen y resten.

Es normal que los padres tengan expectativas con respecto a la lectoescritura; sin embargo pensar que eso es lo máximo a lograr en el nivel, es un error muy grande cuyo precio lo pagan los estudiantes. Si revisamos el currículo de cada nivel educativo, nos podremos dar cuenta que no sólo es leer y escribir, sino que se debe pensar, razonar y emitir juicios con la finalidad de resolver problemas.

Es así que en cuanto a capacidades comunicativas se refiere, se debe trabajar la percepción y discriminación auditiva, dentro de ellos, sonidos ambientales, onomatopeyas, sonidos iniciales y finales de palabras; también la percepción y discriminación visual, que ayuda a ejercitar nuestra visión al encontrar similitudes y diferencias en imágenes primero y luego en los signos que son las letras, sílabas y palabras. La noción temporoespacial y lateralidad, que ayuda al niño a ubicarse no sólo en el tiempo, sino que al escribir va a necesitar el dominio del espacio (hoja) y orientarse de izquierda a derecha siguiendo una linealidad secuenciada.

Aunque parezca sencillo, se torna complicado para un niño que no desarrolló sus nociones temporales, que pase de frente a transcribir. Cuando esto sucede, el niño suele confundir su escritura, de tal manera cuando le dictan “sol” él escribirá “los”, pues no diferencia qué sonido va primero. Este es un claro ejemplo de una dificultad presentada en un niño cuando llega al nivel primario.

Concerniente a las capacidades lógico-matemáticas se puede afirmar que su origen está en la actuación del niño sobre los objetos y

en las relaciones que a través de su actividad establece entre ellos. El niño manipula todo lo que está a su alrededor; es así que va descubriendo las características perceptuales de estos objetos: tamaño, formas, colores, volumen, longitud, texturas. Asimismo, aprende que estos objetos se relacionan entre ellos, lo que permitirá organizarlos, agruparlos, compararlos, etc., luego utilizarlos con propiedad y estrategias sencillas de contar y representar gráficamente mediante íconos o cifras las cantidades. Aprenderá también la conveniencia de las mediciones para resolver pequeños problemas y a familiarizarse con unidades de medición del espacio y del tiempo. Aprenderá a diferenciar figuras de cuerpos geométricos, a establecer relaciones entre ellos y él mismo.

Las relaciones que va descubriendo entre unos objetos y otros son al principio sensomotoras, luego se vuelven intuitivas y progresivamente lógicas. Tales relaciones van a ir encontrando expresión primero a través de la acción, luego a través del lenguaje oral y luego a través del lenguaje matemático que pueda empezar con las representaciones icónicas y acabará recurriendo a los números. De esta forma el niño no sólo hablará de las características de los objetos sino también de las relaciones entre ellos.

El papel del maestro es fundamental en este proceso, pues apoyándose en la curiosidad y en la actividad del niño proporciona ayudas para

que su actuación vaya pasando de la manipulación a la representación y luego al de la expresión con un lenguaje adecuado.

Como conclusión se puede decir que, en el nivel inicial se sientan las bases para una correcta lectoescritura en el nivel primario, respetando las características propias de la edad de los estudiantes. Los maestros deben orientar a los padres y madres de familia con criterio pedagógico, sobre las necesidades que presentan los/las estudiantes, respecto al proceso de aprendizaje de la lectoescritura y las operaciones matemáticas. Es importante mencionar que si se prepara a los estudiantes en las habilidades previas para ingresar al nivel primario, se evitarán dificultades en los aprendizajes posteriores y por consiguiente el fracaso escolar. Y finalmente, no olvidemos que debemos construir nuestra casa sobre la roca.

Bibliografía

- Álvarez, J. 1989. Estándares curriculares y de evaluación para la educación de matemática. Edición en Castellano. Sociedad andaluza de educación matemática. Thales.
- Bravo, L. 2003. Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago: Ed. Universidad Católica. Santiago de Chile.
- Minedu. 2009. Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, 2da edición, Lima, Perú.

Ser docente e inteligencia emocional

César Uribe Neyra¹

Según cuenta un antiguo relato japonés, un belicoso samurái desafió en una ocasión a un maestro zen a que explicara el concepto de cielo e infierno.

Pero el monje respondió con desdén: “No eres más que un patán”.

¡No puedo perder el tiempo con individuos como tú!

Herido en lo más profundo de su ser, el samurái se dejó llevar por la ira, desvainó su espada y gritó: “Podría matarte por tu impertinencia”.

“Eso”, repuso el monje con calma, “es el infierno”.

Desconcertado al percibir la verdad en lo que el maestro señalaba con respecto a la furia que lo dominaba, el samurái se serenó, envainó la espada

y se inclinó, agradeciendo al monje la lección.

“Y eso”, añadió el monje, “es el cielo”.

La inteligencia emocional²

La inteligencia emocional determina la capacidad potencial que dispone cada persona para adquirir ciertas habilidades prácticas denominadas competencias emocionales. La competencia emocional en sí, demuestra hasta qué punto una persona ha sabido o podido trasladar ese potencial a las acciones de su vida cotidiana. Por otra parte, el hecho de ostentar un índice elevado de inteligencia emocional no garantiza que se hayan internalizado competencias emocionales específicas necesarias en ciertos entornos.

El psicólogo Daniel Goleman ha sido el principal exponente mundial de la teoría de una inteligencia emocional. El término inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos, igualmente los de los demás, con la finalidad de utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción, por ejemplo, para automotivarse o manejar adecuadamente las relaciones que se mantienen con las demás personas. La inteligencia emocional determina el modo cómo cada persona se relaciona y entiende el mundo;

teniendo en cuenta las actitudes y los sentimientos, engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la canalización de las emociones, la confianza, el entusiasmo, la empatía, la persistencia frente a las frustraciones, la práctica de la gratificación prolongada; el motivar a otros ayudándolos a que se desarrollen aprovechando los propios talentos y consiguiendo su compromiso con respecto a los objetivos e intereses comunes. La inteligencia emocional comprende una serie de habilidades que el doctor Goleman caracteriza como "interdependientes, jerárquicas y genéricas". En otras palabras, cada una requiere de las otras para desarrollarse, se sirven de base unas a otras y son necesarias en distintos grados según los tipos de trabajo y las tareas que se cumplan. Anatómica y fisiológicamente la inteligencia intelectual y la inteligencia emocional expresan la actividad de regiones diferentes del sistema nervioso. El intelecto basa su funcionamiento en el neocórtex, el estrato evolutivamente más reciente que recubre la superficie cerebral a modo de capa o manto replegado, mientras que los centros o núcleos emocionales ocupan un lugar inferior al nivel cortical, siendo filogenéticamente más antiguos. No obstante todo lo anterior, la

¹Magíster en Democracia y Educación en valores. Licenciado en Psicología Educativa. Docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

²Goleman, Daniel. La inteligencia emocional. (Notas adaptadas de la obra).

inteligencia emocional es el producto del funcionamiento concertado y armónico entre los centros emocionales y las áreas intelectuales.

El doctor Goleman sistematiza el concepto de inteligencia emocional, lo torna científico, exponiendo un marco esquemático o "armazón" de las competencias, talentos, aptitudes y habilidades emocionales personales y sociales, con ejemplos de sus respectivas manifestaciones en la vida cotidiana; proponiendo a su vez el entrenamiento, la puesta en práctica y los recaudos necesarios para lograr realmente los objetivos planificados.

La competencia emocional se logra a través de la experiencia misma, evidenciando el accionar de los impulsos, concienciando al mismo tiempo la implicancia de lo que significa "darse cuenta", para comprender los estilos sensorios y las propias reacciones viscerales, asegurando el trabajo que permite el crecimiento de la conciencia emocional. Antes de emprender una capacitación emocional profesional es necesario efectuar ineludiblemente un estudio de factibilidad y adecuación que involucre disposición, grado de motivación, necesidades personales y calidad de compromiso que probablemente asuman los asistentes durante la práctica constante a lo largo del tiempo, tanto individualmente como en los despliegues que realicen en sus respectivos ámbitos (familiar, educativo, laboral).

Replantear la escuela: la alfabetización emocional

Desde esta perspectiva corresponde, entonces, replantear la escuela no sólo sobre su organización y estructura funcional, sino fundamentalmente desde su dinámica y de las interacciones que son determinantes en una gestión. Gestionar inteligentemente, gestionar con inteligencia emocional.

Nos dice Goleman respecto al rol de la escuela: "La alfabetización emocional implica un aumento del mandato que se les da a las escuelas, teniendo en cuenta la pobre actuación de muchas familias en la socialización de los niños. Esta tarea exige dos cambios importantes: que los maestros vayan más allá de su misión tradicional, y que los miembros de la comunidad se involucren más en la actividad escolar"³. Los beneficios que pueden obtenerse desde el cambio de perspectiva de la escuela, así como de los maestros, son de vital importancia no sólo en relación al crecimiento personal de nuestros estudiantes, sino también de cara a los desafíos que se plantean para vivir hoy en día.

Más adelante Goleman afirmará, que la alfabetización emocional de los maestros es muy importante y que más allá de ello, se amplía la visión que se tiene de la tarea que deben cumplir la escuela y los maestros, convirtiéndose ambos en agentes concretos de la sociedad para asegurar que los niños y adolescentes aprendan las lecciones esenciales para la vida, lo que en el fondo significa un retorno al papel clásico de la educación.

La alfabetización emocional debe ocurrir, dice Goleman, muy tempranamente y debe seguir a lo largo de toda la etapa escolar e involucrar a las familias y a la comunidad. No debe sorprendernos las resistencias en familias y en maestros. Para muchos puede resultar innecesario destinar parte del día a temas que parecen estar poco relacionados con contenidos académicos, sin darse cuenta que en la base de los aprendizajes de contenidos académicos se ubica esta inteligencia emocional que nos prepara y fundamenta para ser personas de bien, más humanas.

Inteligencia emocional y el quehacer docente⁴

H. Nickel, quien presenta un magnífico ensayo sobre la psicología de la conducta del profesor, y

³Vásquez De La Hoz, Francisco Javier. La inteligencia emocional y el quehacer docente. (Adaptaciones).

⁴Goleman, Daniel. La inteligencia emocional. (Pág. 321).

cómo ésta se interrelaciona con el mundo de la vida escolar del estudiante, redimensiona la manera cómo interaccionan los dos principales actores del acto educativo, proponiendo un modelo transaccional entre el profesor y el alumno, en donde variables externas o socioculturales y variables internas o intrapersonales de uno y otro influyen en sus respectivas conductas (Nickel, H., 1981, p. 96). E. Vasco también piensa que la calidad y las formas de interacción con el saber y en torno a él se ven afectadas por la calidad de la relación entre el maestro y sus estudiantes, y de éstos entre sí (Vasco, E., 1993, p. 30).

Vemos que en el día a día de la labor docente, es en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación donde el aspecto afectivo surge como mediador en la relación que establece el docente con sus estudiantes; y no se le puede negar ni excluir porque tal proceso es un suceso humano intersubjetivo que ocurre en un sistema social complejo como lo es, en su sentido más amplio, la escuela, sujeto a las características propias de cada cultura y pudiéndose dar de manera directa o indirecta (entiéndase esto último como todas aquellas acciones curriculares explícitas e implícitas que conocemos hoy como currículo formal y currículo oculto, respectivamente).

Si la dimensión emocional es la clave en las relaciones humanas y la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos, es válido entonces el llamado de atención a todos y cada uno de los que practican la docencia a cualquier nivel, a desarrollar explícita e implícitamente competencias socioafectivas, pues su papel mediatizador redundante en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica de los discentes dentro y fuera del aula; pero también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor (Abarca, M.; Marzo, L. y Salas, J., 2002, p. 1).

Las tendencias actuales de la psicología

educativa sugieren por ejemplo que los profesores, y todo el personal vinculado al sistema educativo, desarrollen competencias como la toma de decisiones oportunas y acertadas; la comunicación asertiva, afectiva y efectiva; la solución de conflictos de manera creativa y exitosa; la cooperación y trabajo en equipo, todo ello dentro y fuera del aula de clases, en relación con los discentes pero también con otros docentes, con el personal administrativo, las directivas de la institución y en general con toda la comunidad educativa. Indiscutiblemente esto requiere que el docente desarrolle su I.E.

Si le damos una mirada desde lo empresarial también encontraríamos explicaciones válidas a esta relación, por ejemplo hoy se sabe que en el ámbito laboral-profesional las competencias intelectuales no son garantía de éxito, son sólo un aspecto que tiene necesariamente que unirse a las competencias sociales y afectivas, pues éstas permiten la autosatisfacción de las necesidades emocionales haciendo del trabajador una persona motivada hacia su trabajo, con capacidad para resolver problemas en equipo y con desempeño y resultados de alta calidad entre otros. Los docentes como miembros de una organización educativa no sólo en la comunicación y en la solución de problemas deben ser efectivos como se mencionó hace poco, sino también personas con un alto compromiso, identidad y lealtad con la “empresa” que le permita así adueñarse de los procesos, de las ideas y de los cambios dentro de la misma, convirtiéndose esto en una gran ventaja competitiva en el mercado.

Capacidades importantes que deben desarrollarse en la persona del docente

El concepto de la inteligencia emocional postula ampliar la noción de inteligencia (tradicionalmente ceñida a una serie de habilidades racionales y lógicas) incorporando habilidades emocionales.

1. Conciencia de las propias emociones. Quien

no se percata de sus emociones queda a merced de las mismas. Identificar las propias emociones al evaluar situaciones pasadas implica una primaria inteligencia emocional. Distinguir un sentimiento mientras está aconteciendo supone una inteligencia emocional desarrollada. La introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza que en sí mismo demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo interiores y las expresiones que haga de ellos ante sus alumnos, son aspectos que un docente competente debe trabajar y afianzar antes de enfrentarse a la enseñanza de los mismos a su grupo de alumnos.

Es muy importante tener una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales, ya que el modelo de comportamiento emocional que manifieste será un acontecimiento determinante que influirá en el aprendizaje emocional de sus alumnos. Además, el docente es una pieza clave para que niños, jóvenes y adultos presten atención y aprendan a percibir sus propias emociones. (Gallego, D.; Alonso, C.; Cruz, A. y Lizama, L.; 1999, p. 60).

2. Manejo de las emociones. Me refiero a la capacidad de controlar los impulsos para adecuarlos a un objetivo. Habilidad que se puede "entrenar" como, de hecho, hacen los actores que son capaces de generarse el estado emocional más apropiado para representar un papel. Aprender a crear un determinado estado emocional... son palabras mayores. Recomiendo empezar por intentar controlar la duración de las emociones. Algo que sucede hace emerger nuestra furia. Parece inevitable. Pero esa furia puede durar un minuto, una hora o un día. Algo que acontece nos pone tristes. ¿Cuánto tiempo haremos durar esa tristeza? Muchos docentes se preguntan a menudo cómo salir bien librados de algunas

situaciones críticas y comprometidas en las que se ven inmersos en su tarea educativa: la hostilidad de algunos alumnos, padres o colegas, el estrés y la ansiedad de preparar una nueva asignatura que no se conoce, la crítica de un superior por la forma de manejar la clase, la apatía que provoca la realización de tareas repetitivas, etc.

Las estrategias utilizadas por los docentes para controlar estas situaciones de carga emocional pueden ser variadas: evitar, aguantar, minimizar, cambiar los acontecimientos o buscar información y asesoramiento. El conocimiento de los discentes de la institución en la que se trabaja, junto con el dominio de un método de trabajo y de las habilidades para la comunicación interpersonal, son recursos que le ayudan a reducir la incertidumbre de las situaciones críticas y hacerlas más predecibles y controlables.

El que afrontemos situaciones en forma controlada o descontrolada estará determinado por las emociones y sentimientos. Pero también el afrontamiento estará ligado a la habilidad para influir a través de nuestros pensamientos, percepciones y acciones en las emociones y para ejercer sobre ellas, un control que las convierta en algo beneficioso y no perturbador. Saben que cuando están fuera de sí no están en condiciones de escuchar, ni de hacer o recibir una crítica, ni de pensar, ni de encontrar una solución a un problema.

El autocontrol puede ser enseñado y aprendido, y debe convertirse en un objetivo pedagógico en el sentido que implica asumir responsabilidad, determinar secuencias de acciones y generar previsiones, al mismo tiempo que es un medio necesario para lograr la autonomía personal. Por ello es imprescindible seleccionar técnicas y elaborar estrategias para generar en niños,

jóvenes y adultos modos de control de las propias emociones y reducir así su vulnerabilidad a condiciones externas e internas. (Gallego, D.; Alonso, C.; Cruz, A. y Lizama, L.; *ibíd.*, p. 85).

3. Capacidad de automotivación. Las emociones nos ponen en movimiento. Desarrollar la capacidad de entusiasrnarnos con lo que tenemos que hacer, para poder llevarlo a cabo de la mejor manera, aplacando otros impulsos que nos desviarían de la tarea, mejora el rendimiento en cualquier actividad que se emprenda. Como responsables de la tarea educativa, los docentes deben reconstruir los conocimientos que la ciencia ha producido, pero también otros que quizá sean más útiles en la vida, tales como aprender a luchar ante la adversidad, ser persistentes en el esfuerzo y luchar por conseguir las metas personales.

Los alumnos sometidos al fracaso repetido se imponen metas que son demasiado bajas o excesivamente altas. Es un modo de refugiarse ante el miedo y la amenaza del fracaso. En el primer caso, al buscarse objetivos relativamente fáciles se garantiza el "no fracaso" pero no se consiguen logros mayores. En el segundo, al imponerse metas inalcanzables. El fracaso no es tan humillante porque siempre se puede achacar a factores externos la propia habilidad, como por ejemplo a la dificultad de la tarea.

Las expectativas son, en la mayoría de los casos, una percepción subjetiva que pueden quedar lejos de las posibilidades reales de una persona. Los docentes tienen la oportunidad de desmontar estas percepciones en los alumnos con expectativas bajas o no reales y ayudarles a adquirir confianza y a motivarse a sí mismos. La descomposición de los objetivos en metas más asequibles, el *feedback* positivo de una persona de confianza, la

reconstrucción y análisis de los procesos de pensamiento que conducen a sentimientos de incompetencia y nulidad y la correcta y objetiva explicación de los éxitos y fracasos, son algunos procedimientos que se pueden emplear para ayudar a estos alumnos.

4. Empatía. Es el nombre que recibe la aptitud para reconocer las emociones en los demás. Proviene del griego *empathēia*, que significa algo así como "sentir dentro", es decir, percibir lo que el otro siente dentro de él. Los sentimientos no suelen expresarse verbalmente sino a través del tono de voz, los gestos, miradas, etc. La clave para la empatía reside en la destreza para interpretar el lenguaje corporal. Percibir activamente las emociones y sentimientos de los alumnos es entender los motivos de los mismos e implica, al mismo tiempo, mostrarles que como formadores los docentes también se hacen cargo del impacto emocional que les produce un problema, los apuros por los que están pasando, la tristeza de los fracasos, la alegría de los éxitos, el rechazo, etc. Esta sintonización con los sentimientos de los alumnos no significa que los acepten, ni que estén de acuerdo con ellos en todo, simplemente que los comprenden y que están dispuestos a ayudarles en la medida de sus posibilidades y limitaciones.

En la mayoría de los casos, los alumnos no tendrán la suficiente confianza como para ir a contarles sus preocupaciones; pero si ponen atención a sus expresiones emocionales no verbales, seguramente los docentes encontrarán síntomas o señales que les adviertan de las mismas.

La capacidad de reconocer estas señales emocionales y de interpretarlas será el primer paso para entrar en contacto con ellos, para empatizar; mientras que la indiferencia o una respuesta automática y estereotipada crearán una barrera

difícilmente superable.

Luego será escucharles, reduciendo los temores y creando un clima favorable a la comunicación interpersonal. Una vez que el docente reciba información suficiente de primera mano, estará en disposición de prestarles ayuda y ofrecerles alternativas de solución a sus problemas o dificultades.

Las capacidades de autoconocimiento y autocontrol de los docentes serán imprescindibles en estos casos. La primera para identificar y reconocer también las emociones en los demás y, la segunda, para no terminar bloqueados por las emociones propias y ajenas.

Como profesionales de la educación, en muchas ocasiones los docentes se ven obligados a llamar la atención a sus alumnos, a corregirlos, a contradecirlos y a hacerles ver sus equivocaciones y errores. Además, este tipo de situaciones también se pueden presentar con los compañeros de trabajo, superiores, padres. Saber hacer críticas ayuda en esta tarea, al mismo tiempo que impedirá que las relaciones con los alumnos, colegas y demás personas de la comunidad educativa se deterioren como consecuencia de una actitud defensiva o de rechazo.

La crítica, o la indicación abierta sobre la necesidad de un cambio de situación o comportamiento, debe dar información sobre lo que se pretende cambiar o mejorar, y debe incluir la expresión de los sentimientos del docente para que la persona objeto de la crítica comprenda el alcance de sus acciones; en definitiva, ayudarle a que empatee con él.

Para ello, se puede pedir a los alumnos que identifiquen situaciones en las que se han puesto en el lugar de otra persona y que discutan los efectos que ha tenido su

“empatía” en esa relación, así como que describan experiencias en las que ellos han sido los destinatarios de la “empatía” de los demás y que discutan los beneficios que experimentaron.

5. Manejo de las relaciones. Así como un paso posterior a reconocer nuestras emociones consiste en aprender a controlarlas; de modo análogo, una instancia ulterior a la empatía estriba en manipular las emociones de los demás. En el contexto escolar se producen numerosas interacciones entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores, entre éstos y los demás miembros de la comunidad educativa. Esto conlleva la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación.

La ausencia de competencia social en la edad escolar se relaciona con conductas problemáticas tales como el abandono escolar, el bajo rendimiento, la delincuencia juvenil y las conductas delictivas. Asimismo, una adecuada competencia social en la edad escolar se relaciona con el buen rendimiento académico y la popularidad de la persona entre sus iguales (Gallego, D.; Alonso, C.; Cruz, A. y Lizama, L.; *ibíd.*, p. 176).

Algunos problemas existentes en el ámbito educativo que se disminuirían con la enseñanza y el aprendizaje de habilidades sociales serían: el sometimiento al grupo de iguales, las conductas agresivas y hostiles de los alumnos, la inseguridad, las dificultades para hablar o responder, la intolerancia a las críticas, los problemas de aprendizaje debidos a una baja autoestima, la incapacidad de expresar sentimientos o emociones en algunos alumnos, la soledad, la depresión, la desmotivación hacia los estudios, etc.

Todos estos problemas son una fuente de preocupación para los profesionales de la educación y tienen como elemento común la dificultad de desenvolverse en las interacciones sociales que se producen en el contexto escolar y tanto su prevención como su tratamiento podrían abordarse con el entrenamiento en habilidades sociales eficaces. Sin embargo, la implantación de las técnicas, habilidades o recursos que potencien la competencia social no ha sido algo que, de manera específica y sistemática entre a formar parte del currículo escolar y se ha dejado al criterio de la buena voluntad de los profesores.

Es necesario un cambio de planteamiento y actitudes a este respecto, ya que desde los centros escolares se puede, y se debe, promover la competencia social de los alumnos y como consecuencia, desarrollar la salud mental y prevenir los problemas emocionales y sociales futuros.

Hasta aquí tenemos que, el autoconocimiento y la autorregulación emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales se han considerado como parte del "currículo oculto", y aun cuando el docente no se comprometa en su enseñanza, siempre será modelo y referente para sus alumnos, pues la manera como éste haga uso de su I.E. y ponga en práctica sus competencias emocionales, servirán de ejemplo para conductas y actitudes presentes o futuras a sus estudiantes. Desde la teoría del aprendizaje social, esto se explica porque el rol que asume y despliega el docente dentro y fuera del aula de clases, proporciona el modelo a imitar por los estudiantes en la adquisición de estrategias adecuadas para el desarrollo de la I.E. y de las competencias emocionales (Abarca, M.; Marzo, L. y Sala, J.; *ibíd.*, p. 4).

No obstante, como afirma Gallego, el mero

aprendizaje por observación o imitación de modelos no es suficiente, es necesaria una intencionalidad para que se aprendan los comportamientos sociales efectivos y para que se depuren o afiancen los ya adquiridos (Gallego, D.; Alonso, C.; Cruz, A. y Lizama, L.; *ibíd.*, p. 214).

Es comprensible que muchos docentes se sientan sobrecargados con las exigencias de las tareas propias de la docencia, y se resistan a dedicar tiempo extra a enseñar otro tipo de habilidades, sin embargo, la adquisición de competencias emocionales y sociales no se presentan como algo aparte ya que quedan integradas en el mismo entramado en la vida escolar.

Estilos más comunes de respuestas emocionalmente ineptas

- **Ignorar los sentimientos de los demás.** Las personas y los docentes en particular solemos no prestar mucha atención a las aflicciones emocionales, y se asumen como un problema pasajero o trivial, algo que debe esperar que pase. No se logran utilizar los momentos emocionales para acercarse empáticamente o ayudar a la persona a aprender una lección de la experiencia vivida.
- **Mostrarse demasiado liberal.** Pensando que las personas deben “vivir su propia experiencia”, rara vez se interviene, ni se intenta mostrar una respuesta emocional alternativa. Se trata de suavizar todas las perturbaciones y, por ejemplo, se recurre a la negociación y a los sobornos para lograr que el hijo deje de estar triste o furioso. Los niños en sus primeras edades necesitan de una orientación y dirección que progresivamente y con la experiencia cederán paso a un uso racional y emocionalmente inteligente de su autonomía. Dejar hacer y dejar pasar, como

paradigma de crecimiento y desarrollo de la persona, no ha dado los resultados que en algún momento se defendieron.

- **Mostrarse desdeñoso, y no sentir respeto por lo que la persona siente.** Las personas en general así como en el ejercicio docente podemos ser desaprobadores, duros tanto en críticas como en castigos. Todo está mal si escapa a nuestras reglas y puntos de vista. Se muestra muy poca comprensión empática por las posiciones distintas a las nuestras. Se prohíbe por ejemplo, cualquier manifestación de la ira del niño y se le castiga a la menor señal de irritabilidad. Esto se da en aquellas personas que gritan con enojo al niño que intenta dar su versión de los hechos: ¡No me contestes!, ¡todavía me contestas, eres irrespetuoso!

Cualquiera puede ponerse furioso... eso es

fácil.

Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil.

Aristóteles, Ética a Nicómaco.

Referencias bibliográficas

- Goleman, Daniel. 1996. La inteligencia emocional. Javier Vergara Editor. Buenos Aires.
- Goleman, Daniel. 2010. El líder resonante crea más, el poder de la inteligencia emocional. Editorial Debolsillo. Clave. Barcelona.
- Vásquez De La Hoz, Francisco Javier. La inteligencia emocional y el quehacer docente. Consultado en: www.enlaescuelademabel.com



Psicomotricidad: una experiencia placentera

Silvia Elisa Vásquez Valcárcel¹

Vengo desempeñándome como maestra de educación inicial más de veinte años. Cuando hace tres años se me hizo la propuesta de tener a mi cargo el taller de psicomotricidad, acepté de muy buen gusto, ya que siempre he tenido preferencia por la actividad física y el deporte, además es algo que me agrada mucho, así que con ilusión, esperanza y pensando en que siempre debemos seguir investigando y aprendiendo para que podamos ir ajustando las propuestas adaptadas a nuestro contexto.

Con la responsabilidad asumida, empecé a recolectar información tanto teórica como la relacionada a la estructura o esquemas para el desarrollo de las actividades a trabajar con los estudiantes, así también sobre los materiales necesarios. En esa búsqueda fui descubriendo muchos aspectos que como maestra dedicada al desarrollo de los diferentes contenidos no había tenido la oportunidad de conocerlos en toda su magnitud.

Inicio este escrito sobre mi experiencia en el taller de psicomotricidad introduciendo algunos aspectos significativos de la educación psicomotriz, como parte de la búsqueda de información bibliográfica realizada así como de la práctica misma.

La psicomotricidad educativa tiene su fundamento en una visión amplia del movimiento, existiendo diferentes definiciones, las cuales apuntan a las actividades motrices y al juego en sus efectos sobre el desarrollo fisco-emocional equilibrado que son los que dan estímulos para la autoconfianza.

La realización de los objetivos en la práctica por parte del profesor de psicomotricidad requiere experiencia, vivencias, intuición y creatividad

en múltiples campos del movimiento.

Los diferentes enfoques teóricos dan pautas para demostrar con criterios científicos la labor práctica; un objetivo importante se ve en el fomento de la personalidad del niño/ña sobre la base de una visión humana integral, por lo que se deben crear situaciones con vivencia humana integral lo que significa crear situaciones con vivencia significativa que estimulen al niño/ña a adaptarse activamente a su entorno, entendiéndose así que se deben organizar situaciones de movimiento atractivas para el niño/ña.

No hay un concepto acabado sobre este campo ya que está en constante movimiento, quizá el primero en concebir la psicomotricidad como campo científico fue Henry Wallon, quien bajo el concepto de esquema corporal introduce datos neurológicos en sus concepciones psicológicas; se refiere al esquema corporal no como una unidad biológica o psíquica, sino como una construcción, elemento base para el desarrollo del niño/ña.

Otros autores siguiendo la obra de Wallon introducen más elementos, así Ajuriaguerra, publica trabajos sobre tono y desarrolla métodos de relajación en el campo educativo. De otro lado, autores soviéticos como Vigotsky, Galperín y Luria también contribuyen a esta labor de estudio profundo, en referencia específica al último, quien plantea en su modelo psiconeurológico como primera unidad funcional a la tonicidad y al equilibrio. Piaget nos dice que la psicomotricidad es el punto de partida para el desarrollo de la inteligencia. Compartimos lo que él señala considerando que a través de ella el niño/ña se desarrolla de manera integral lo que le va a permitir estar

¹Licenciada en Educación Inicial, docente de aula en la IEI UNAP María Reiche.

preparado para adquirir con mayor facilidad posteriores aprendizajes.

Después de todo esto, se puede decir que la psicomotricidad es como una ciencia, una técnica y es también un ámbito de referencia al desarrollo infantil cognoscitivo y socioafectivo tanto como motriz, encargándose de contribuir al desarrollo armónico y global principalmente en la infancia que tiene su núcleo de desarrollo en el cuerpo y en el conocimiento que se produce a partir de él.

Así también podemos señalar que la importancia de la psicomotricidad en la educación infantil está ligada por la gran interdependencia en los desarrollos motores, afectivos e intelectuales.

Tomando en cuenta los elementos aludidos, se puede entender que la psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial, por tanto desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad, ya que mediante la organización de actividades se permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada. Entonces, el objetivo de la psicomotricidad es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo.

Por otro lado, debemos señalar que no se puede hablar de psicomotricidad sin hacer referencia al juego, entendiéndose esto como una necesidad vital para el niño y la niña sobre todo en los primeros años de vida, ayudándoles en la afirmación de su yo. Al respecto, Guillermo Federico Froebel dice: “El niño debe jugar sin darse cuenta de que se le está educando, para que cuando sea mayor, sólo recuerde de su paso el jardín de infancia, que jugó y fue feliz”.

Esto nos hace reflexionar y tomar conciencia, a todos los maestros y maestras que realmente deseamos que los estudiantes alcancen el pleno

desarrollo de sus potencialidades, que debemos fundamentar en el juego todas las estrategias educativas que se desarrollen.

El juego es el vehículo del aprendizaje, por medio del cual los niños y niñas observan, experimentan, manipulan los objetos del entorno, utilizando todos sus sentidos, de ahí que el juego permita la construcción de conceptos y nociones de manera gradual y natural.

El juego es considerado por varios teóricos como una función biológica del niño y de la niña, que además de proporcionarle distracción y alegría le desarrolla sus potencialidades orgánicas y psíquicas.

Otro de los aspectos importantes a considerar en el desarrollo de las actividades de psicomotricidad es la relajación, entendida como esa sensación de descanso o reposo que nuestro cuerpo posee cuando no existe ninguna clase de tensión y nuestra mente se libera del estrés, la ansiedad o de preocupaciones que nos perturban, tal como lo señala Isabel Jiménez de la Calle y José Jiménez Ortega, ya que es necesario que ayudemos al niño/ña a descubrirse y tomar conciencia de sí, lo que constituye un paso básico para la formación e integración del esquema corporal.

Conociendo todo esto, cuando planificamos actividades psicomotoras debemos tener como eje principal al juego, para que a partir de ello se generen los aprendizajes. Al planificar estas actividades se deben considerar también los múltiples factores que influyen tanto en el momento de preparar las sesiones de trabajo como en la propia ejecución de éstas.

Este escrito resume parcialmente todo aquello que pude conocer durante los dos años que estuve como responsable del taller de psicomotricidad en la IEI UNAP María Reiche, por lo que quiero invitar a todas las maestras y maestros a decidirse a planificar y ejecutar de

manera responsable sesiones psicomotoras y estoy segura que se sentirán gratamente complacidos con los resultados que obtengan sus estudiantes.

Bibliografía

- Ajuriaguerra, J. de. 1983. De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas. Anuario de Psicología.
- García Núñez, Antonio; Berruezo, Pedro Pablo. 2006. Psicomotricidad y Educación Infantil. España.
- Gonzales, Lady E.; Gómez, Jorge. 1999. La educación física en la primera infancia.
- Jiménez Ortega, José; Jiménez de la Calle, Isabel. 2004. Psicomotricidad: teoría y programación. España.
- Loli Zamudio, Gerardo F.; Silva Nieto, Yinelzie. 2006. Psicomotricidad, intelecto y afectividad. Perú.
- Muñoz Muñoz, Luis Armando. 2003. Educación Psicomotriz. Colombia.
- Vigotsky, L.S. 1982. El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño.
- Zapata, Oscar. 2001. La psicomotricidad en el niño. México.



Heliconias / Edith Mianel Flores Saavedra

Cuando la muerte toca las puertas de nuestra aula de clases: un caso de abordaje del duelo en escolares

Olga Isuiza Mozombite¹

Introducción

El caso abordado aconteció en el colegio Claverito, ciudad de Iquitos en la Amazonía peruana. Es una experiencia de tipo interviniente en el manejo de duelo por pérdida de una de las estudiantes del grupo. Se efectuó con estudiantes del primer grado de secundaria cuyas edades fluctúan entre 11 y 13 años.

El duelo es un sentimiento subjetivo que aparece tras la muerte de un ser querido. La palabra duelo proviene del latín *dolos* que significa dolor (Águila, 2007). Es una experiencia única y personal, en donde la respuesta va a depender de la formación psicológica, emocional y espiritual del individuo en el momento que se produce la pérdida (Fauré, 2004). Ningún ser humano escapa a la posibilidad de pérdida de un ser querido y por lo tanto, todos estamos expuestos a sentirlo en cualquier etapa de la vida.

En el caso de niños y adolescentes, uno de los aspectos más importantes en la intensidad y duración de la fase inicial del duelo es la disponibilidad de apoyo inmediato. Esto facilita el proceso del duelo. En la medida que sea posible, se deben proporcionar condiciones que permitan al niño expresar sus emociones; ello lo hará sentir más seguro y atendido (Aguirre, 1994).

El llanto es un medio para desahogar tensiones en los procesos de duelo. El llanto tranquiliza y es saludable para la salud mental de las personas, principalmente para los varones, pues en ellos el llanto es reprimido socioculturalmente. Es

necesario que este punto quede claro en la población docente para que puedan ayudar a enfrentar el proceso a los y las adolescentes de la mejor manera (Rojas, 2005).

Es fundamental que los profesores y las profesoras de centros educativos conozcan cómo realizar una intervención en crisis de primer orden, así como algunas pautas que conduzcan a una resolución satisfactoria del duelo (Leiva *et al.*, 2011) y puedan ayudar a sus estudiantes a enfrentar satisfactoriamente este doloroso proceso.

Los casos de suicidio y de suicidio frustrado en la ciudad de Iquitos han sufrido un impresionante incremento durante el último bienio. No se manejan cifras exactas, pero basta revisar los titulares de los diarios locales o sintonizar el inicio de un noticiero radial matinal para darnos cuenta de esta alarmante realidad. De hecho, es sumamente fácil seguir estos casos pues se encuentran sobreexpuestos en los medios de comunicación locales tanto radiales, escritos como televisivos. La problemática del suicidio atañe también a la población escolar. Es más, este año, algunos de estos actos han ocurrido en las mismas instalaciones de las instituciones educativas.

El juego del ahorcado ha venido a formar parte del repertorio actual de juegos de los niños de la ciudad de Iquitos. No podemos aventurar explicaciones para su ocurrencia, pero es evidente que devienen de lo que está ocurriendo en el contexto. El hecho es que en el periodo de once meses hubo dos casos de muerte por

¹Docente del Departamento Académico de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAP.

ahorcamiento accidental de niños: un varón en un asentamiento humano de la zona del puerto de Masusa y el otro, precisamente el caso que referimos en este escrito.

Relación de la experiencia

El caso

La tarde del 20 de julio de 2011, M. A. de doce años y estudiante del primer grado del colegio Claverito, había estado jugando con la sogá que ataba su hamaca y accidentalmente se estranguló. La niña, aún con vida, fue llevada al hospital más cercano donde lamentablemente falleció alrededor de las seis y treinta de la mañana del día siguiente.

La Institución Educativa 60756 Claverito es una escuela estatal situada en la calle Iquitos 638 del pueblo joven Teniente Manuel Clavero del distrito de Punchana. El año 2011 acogió a 1947 estudiantes pertenecientes a los niveles de inicial, primaria y secundaria. Funciona en dos turnos: mañana y tarde. Sus estudiantes provienen en su mayoría de la zona de Versailles (periferia norte de la ciudad, formada por barrios, pueblos jóvenes y asentamientos humanos con alta densidad poblacional). Los datos consignados en la matrícula reportan alto número de estudiantes procedentes de hogares disfuncionales cuya jefatura de familia recae en la madre o los abuelos. El colegio cuenta con un docente coordinador del área de tutoría en ambos turnos. No tiene psicólogo.

La población escolar de este colegio presenta una complicada realidad socioafectiva. Durante el año 2011 se han presentado dos intentos de suicidio: en el primer caso un niño de sexto grado y en el segundo caso, una niña de tercero. Inclusive, en el caso que relatamos, los indicios apuntan a un juego originado en la imitación del acto de suicidio.

Momento del conocimiento de la noticia de la muerte

La noticia de la muerte se conoció cuando los niños iban llegando al aula para iniciar la jornada de clases; de todos era ya conocido el dato de que se encontraba en el hospital en estado de extrema gravedad. La noticia de la muerte era propalada por los medios radiales de la ciudad precisamente en ese momento. Al conocerse sobre el fallecimiento, los niños prorrumpieron en llanto. Se pudo notar diferencias en las manifestaciones del llanto: las mujeres se desbordaban en un llanto fuerte y distendido que acompañaban con frases cortas inteligibles. Los varones lloraban con la cara pegada a la mesa de su carpeta y alguno que otro optó por cubrirse la cara con un libro o cuaderno para llorar con mayor soltura. Durante este periodo una de las estudiantes acusó un proceso ansioso con dos episodios de sensación de náusea, por lo cual fue trasladada a la sala de la subdirección de secundaria que cuenta con un ambiente provisto de una camilla y un tópico para primeros auxilios.

Este momento de llanto duró aproximadamente entre cuarenta y cinco minutos y una hora. La función cumplida por las docentes fue la de estar en silencio para permitir la natural expresión del llanto y dar soporte emocional (dos niñas se abrazaron a una de las profesoras mientras lloraban). También se dio de beber agua a los que lo necesitaban.

Expresión oral de los sentimientos

La intensidad del llanto de los niños remitió y dio paso a un llanto quedo y pausado. Fue entonces que se generó un momento para expresar oralmente qué era lo que sentían en ese momento.

Inicialmente, se expresaban desde su carpeta con comentarios breves: (“... ayer le conversé”; “Me da pena su carpeta (...) está solita (sic)”; “Yo tengo miedo. Qué tal si yo también me muero”).

En un segundo momento, cuatro estudiantes –uno tras otro– expresaron pensamientos más elaborados, poniéndose frente al grupo. Estos

breves discursos de tipo alabanza a la compañera (“... Yo nunca me olvidaré de la compañera M. A. porque ella era buena conmigo. Un día me ha prestado su cuaderno cuando yo me he enfermado y he faltado...”; “M. A. era buena estudiante, ... sacaba buenas notas...”; “M. A. se portaba bien, era limpia. (Ella) Siempre traía su toallita amarillita”).



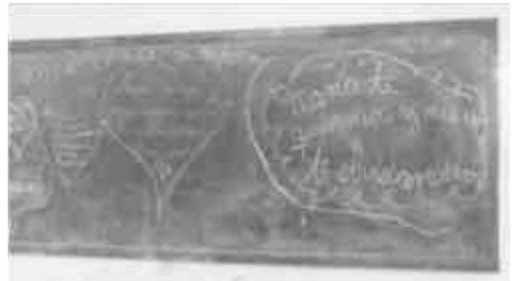
Este momento duró aproximadamente veinte minutos. Las docentes únicamente se limitaron a dirigir el orden de las intervenciones.

Expresión escrita de los sentimientos

De manera espontánea, uno de los estudiantes que ya había cesado de llorar se acercó a la pizarra del aula y empezó a realizar trazos con tiza; al poco se le sumaron otros tres compañeros y realizaron un gráfico relacionado con el hecho de recordar a la compañera fallecida.

Durante el proceso de escritura se observó que los estudiantes aplicaban las estrategias de autocorrección y corrección entre pares: Una

estudiante escribió “UN OMENAGE A LA MARIA” en la pizarra; fue a sentarse a su carpeta y miró desde allí su escrito. Al cabo de breves instantes de observarlo se levantó, borró la “g” y la cambió por la “j”. Su compañera de carpeta le señaló que faltaba la “h” y ella volvió al texto y agregó la letra faltante. El texto resultante fue: “UN HOMENAJE A LA MARIA”. A continuación escribió como título “Un homenaje a María”.



Se determinó entonces aplicar la técnica del mural, por considerarse que las condiciones para su aplicación eran propicias. Para ello, se pegaron en la pared varias hojas grandes de papel blanco (papelotes). De este modo tan sencillo quedó elaborado el mural.

Entonces se indicó a los estudiantes que podían emplear el mural para escribir en él lo que les motivara dado el momento que estaban viviendo. Que podían escribir ya sea sobre lo que sentían e incluso sobre sus sentimientos por la muerte de su compañera. Los niños desarrollaron este proceso en total libertad y sin restricciones.



La función cumplida por las docentes fue la de proporcionar los materiales necesarios (plumones, lápices, crayolas y papeles) y crear el clima afectivo para que los estudiantes



escribiesen en el mural y manifestaran sus emociones tal cual las sentían.

Destino del mural elaborado

Horas después, una delegación de estudiantes fue al hogar de la niña para participar del velatorio y entregó el mural elaborado a la madre de la niña fallecida. La familia doliente decidió exhibirlo durante el velatorio.

Referencias bibliográficas

Águila, A. 2007. Duelo y depresión. [acceso el 2 de agosto de 2007]. [online] Disponible en: <http://www.psicoterapiaintegral.com/articulo/duelo%20y%20depresion.htm>

Aguirre, A. 1994. *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Fauré, C. 2004. *Vivir el duelo: La pérdida de un ser querido*. Barcelona: Editorial Kairós.

Leiva, V.; López, M.E.; Torres, A. 2011. *Conocimiento y prácticas del personal docente con relación al abordaje del proceso de duelo en adolescentes*. [En línea]. *Rev. Enfermería Actual en Costa Rica*, 21, 1-9 [citado (fecha)]. [Online] Disponible en: <http://www.revenf.ucr.ac.cr/duelo.pdf> ISSN 1409-4568

Rojas, S. 2005. *El manejo del duelo: Una propuesta para un nuevo comienzo*. Bogotá: Editorial Norma.

La ecolalia: identificando sus características

Ada María Cueva Yuta¹, Jazmín Fiorelli Casado del Castillo²



Parte del desarrollo de nuestros niños consiste en la adquisición de patrones de lenguaje. Pero qué sucede cuando esta adquisición se torna repetitiva y sin sentido. En muchos casos el niño tiende a repetir algunas palabras o frases de forma inmediata o diferida como si fuera un “eco”. Los niños durante el desarrollo de su lenguaje pasan por una etapa de ecolalia, en la cual se les escucha imitar todo lo que se le dice; sin embargo, cabe preguntarnos: ¿Cuándo esta característica obedece a un patrón de adquisición normal de lenguaje y cuándo cae en lo patológico?

En nuestra experiencia muchos de los niños y niñas de la IEI UNAP María Reiche³ al ingresar a los tres años, presentan la característica de repetir las palabras o frases, en muchos casos cuando repiten la pregunta como respuesta; sin embargo, en la medida que adquieren ciertas destrezas e incorporan nuevos aprendizajes, esta característica suele desaparecer y sólo en algunos casos se mantiene.

En los casos en los que se mantiene tan singular forma de hablar, los padres esperan que dichas

características pasen de forma espontánea y formen parte del desarrollo del lenguaje del niño. Cuando aparece en los niños la repetición de palabras o frases y el lenguaje se hace poco funcional, se puede hablar de un trastorno del lenguaje, que puede ser parte de algún cuadro patológico o algún tipo de trastorno, a esta característica de repetición de palabras o frases se le conoce como ecolalia.

Un niño con ecolalia o “ecolálico” presenta las siguientes características:

- Su lenguaje es entrecortado, sobre todo si lo que repite es una frase, esto se manifiesta de manera constante, comprenda o no lo que se le ha dicho.
- La repetición es exactamente igual a como se dijo (literal), incluyendo el tono de voz usado.
- Se expresa de una manera muy natural, siendo en ocasiones su expresión neutral.
- Persiste durante mucho tiempo.

De acuerdo a Sigman y Capps (2000, pág. 117), la ecolalia se puede presentar después de los treinta meses como característica de los cuadros de autismo, trastornos de lenguaje y síndrome de Tourette. "Se cree que la insuficiencia en la capacidad de anticipar lo que necesitan o desean oír quienes escuchan también inhibe el lenguaje espontáneo y contribuye a ese modo de hablar repetitivo, como lo haría un loro, conocido como ecolalia y que figura entre las anomalías más destacadas de los niños pequeños autistas". Cabe mencionar que la presencia de dichas características en el lenguaje, puede formar

¹ Psicóloga educacional, encargada del programa de Inclusión y Atención a la Diversidad en la IEI UNAP María Reiche.

² Licenciada en Educación Inicial, docente de aula en la IEI UNAP María Reiche.

³ La IEI UNAP María Reiche, atiende a niños y niñas con necesidades educativas especiales desde el año 2000, dentro de un marco de atención a la diversidad.

parte de un cuadro autista, pero no necesariamente es exclusiva del mismo.

A pesar de que el niño con ecolalia puede utilizar un lenguaje sofisticado con oraciones largas, vocabulario de alto nivel y formas gramáticas avanzadas, no entiende el significado de lo que está repitiendo, por lo que es recomendable que al dirigirse a ellos se considere lo siguiente:

- a) Utilizar gestos y expresiones faciales simples.
- b) Usar un tono de voz calmada.
- c) Usar un vocabulario muy familiar para el niño.
- d) Ser claro y directo en el lenguaje, no usar demasiado vocabulario, es decir, las instrucciones deben ser claras y precisas.
- e) Realizar preguntas cerradas (sí o no).
- f) Tener paciencia en esperar la respuesta del niño.
- g) No usar sarcasmo.
- h) Explicar el humor, las metáforas y las expresiones idiomáticas.
- i) Al pedirle realizar tareas, explíquelas en pasos simples.
- j) Practicar habilidades sociales (ejemplo: empiece una conversación y mantenga el hilo de la misma).

Es importante mencionar que la mejor forma de

tratar una ecolalia es brindando al niño modelos verbales que deberá repetir; esto es; si por ejemplo se realiza una pregunta, se debe dar de manera inmediata la respuesta, esto con la finalidad de que la repita, mientras se indica la acción que espera que ejecute, de igual forma al pedirle algún objeto. Si se le pide que nos traiga una taza, se le debe decir “dame la taza”, mientras se señala la ubicación de la misma e inmediatamente después, antes que repita se dirá “la taza” lo que el niño repetirá “la taza” y entenderá la intención de nuestro mensaje.

De mantenerse en los niños las características mencionadas en el presente, es recomendable acudir al especialista en problemas de lenguaje.

Bibliografía

- Gallardo, J. R. y Gallego, J. L. 1993. *Manual de logopedia escolar*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Gortázar, M. 2011. Trastornos Específicos del Desarrollo del Lenguaje (TEDL) Retriever 18 de noviembre 2011. From <http://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar>
- Sigman, M. y Capps, L. 2000. *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*. Madrid: Ed. Morata.
- Velásquez Nieto, M. 1983. *Anomalías del lenguaje y su corrección*. 4ª. ed. México DF: Ed. Francisco.

Lo que Loreto espera de la nueva administración Ollanta Humala en el tema de salud pública y educación

Hermann Federico Silva Delgado¹

Introducción

Loreto con cerca de 900 000 habitantes, representa el 28,7% del territorio nacional, cerca de la mitad de la selva amazónica peruana (48%), con una temperatura promedio de 26 °C (16 °C - 35 °C), con 3918 kilómetros de fronteras con tres países: Brasil, Colombia y Ecuador (55% de la frontera nacional), con una tasa de crecimiento de 1,8% y con cerca de 65,4% de población urbana, requiere de la atención de las autoridades regionales y de la nueva administración Ollanta Humala en la solución de los graves problemas de salud pública que la aquejan (Conam, 2006).

Uno de los mayores problemas de salud de la región, lo constituye la elevada mortalidad materna, mencionada en primera instancia por la licenciada Marisol Espinoza Cruz, coordinadora general de transferencia del nuevo gobierno, en el sector salud. Por otro lado, a comienzos del presente año, funcionarios del Ministerio de Salud (Minsa) convocaron a las autoridades regionales para informarles que Loreto presentaba una de las más altas tasas de mortalidad materna a nivel nacional, señalando que en el quinquenio 2004-2009 alcanzó una razón de mortalidad materna de 124,88/100 000 RN (recién nacidos), tasa que no ha mejorado el año pasado, ya que se habría superado 150/100 000 RN y en lo que va del presente año sigue la misma tendencia (Aecid/Fiodm, 2011).

Hablar de mortalidad materna es mencionar

además altas tasas de mortalidad neonatal [Hospital Regional de Loreto: 47/1000 NV (nacidos vivos) en 2005] e infantil (ASIS Loreto: 39,4/1000 NV en 2007) (Minsa, 2007), de desnutrición crónica en menores de cinco años (OMS: 35,7%). Además, debemos incluir la alta tasa de embarazo en adolescentes (Endes 2004-2005: 34,4%). Por último, habría que considerar las elevadas tasas de cáncer uterino que afectan a las mujeres loretananas (2007 en ASIS Loreto: 387 casos).

Las elevadas cifras de mortalidad materna en Loreto se explican en parte por la insuficiente oferta de servicios de salud a las gestantes, por los graves problemas educacionales que afectan la región y a los más pobres, sobre todo los que habitan en la zona rural. Cerca de un tercio de las gestantes fallecidas cursaban estudios primarios, no recibieron control prenatal oportuno y los dos tercios restantes, recibieron control prenatal, sin embargo la calidad de los servicios recibidos no fue la mejor (en Loreto ningún establecimiento de salud ha sido acreditado). Más de la mitad de las fallecidas en 2010, sucedieron en hospitales del Minsa en Iquitos y en Yurimaguas. Intervenir estos hospitales con medidas oportunas y adecuadas en el corto plazo, permitirían disminuir la mortalidad materna en cerca de un 50% (Minsa, 2007).

La mortalidad afecta a gestantes de áreas de pobreza y extrema pobreza de la región y ello descubre además, las necesidades de salud y de educación de la región no satisfechas, que en

¹Médico pediatra, magíster en Salud Pública, doctor en Medicina, docente e investigador de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y de la Facultad de Ciencias de la Universidad Científica del Perú (UCP).

forma asociada podrían explicar las altas tasas de infecciones metaxénicas como la malaria, el dengue (20 casos mortales en brote epidémico de 2011), encefalitis equina venezolana, mayaro, oropuche, amén del hanta (primer caso mortal en julio de 2011 y hasta el momento se han descrito tres casos mortales), VIH/sida, infecciones de transmisión sexual, TBC y TBC-MDR (multidrogo resistente) entre otras infecciones.

En este contexto resaltan las altas tasas de población con sólo estudios primarios (26,5% en Maynas y más de 42% en las provincias restantes) y bajas tasas de personas con estudios superiores universitarios completos (6,9%) frente a regiones del país con mayor desarrollo. Por otro lado, si observamos la tasa de asistencia a un centro de enseñanza en edades entre 3 a 5 años, observamos que en áreas urbanas asisten 60,6% y en áreas rurales 33,4% (Censo INEI 2007). Por último, la región ostenta la más alta tasa de personas sin partidas de nacimiento del país [Censo INEI: 4,2% (Minsa, 2009)].

Tomando en consideración las presentaciones públicas y escritas del presidente Ollanta Humala durante el periodo preelectoral, rescatamos el ofrecimiento de implementación de tres grandes políticas en salud, que serían los ejes que habría de implementar en el país y por ende en la región, para mejorar la salud pública y salud ambiental: invertir un mayor porcentaje del PBI en salud que administraciones anteriores; que todas las capitales de provincia del país cuenten con un hospital; inclusión social como eje motor en la asistencia sanitaria a la población.

Por otro lado, las autoridades regionales deberán tomar decisiones políticas para invertir mayores porcentajes del gasto público en salud pública, salud ambiental y educación, por ello se plantea al presidente Ollanta Humala y al presidente de la región Yván Vásquez metas para los próximos cinco años. Loreto a finales de 2015 deberá mostrar:

- Razón de mortalidad materna menor que 30/100 000 RN.
- Tasa de mortalidad perinatal menor que 15/1000 RN.
- Tasa de mortalidad infantil menor que 20/1000 RN.
- Tasa de prematuridad menor que 5/1000 RN.
- Tasa de bajo peso al nacer menor que 5/1000 RN.
- Tasa de desnutrición crónica en menores de 5 años menor de 15%.
- Tasa de embarazo en adolescentes menor de 5%.
- La malaria con afectación menor de 500 habitantes/año.
- El dengue con afectación menor de 500 habitantes/año.
- Tasa de incidencia de tuberculosis pulmonar frotis positivo (TBC-FP) menor de 20/100 000 habitantes (Minsa, 2009).
- Los hospitales de la región de niveles II y III acreditan y elevan su calidad de atención y su capacidad de resolución según estándares nacionales.
- El Hospital Regional de nivel III está acreditado y cuenta con unidades de especialidades médicas, quirúrgicas, pediátricas, genética clínica, oncología, salud mental, hemodiálisis, patología clínica y anatomía patológica adecuadamente implementadas y con unidades de cuidados intensivos (UCI) en todos sus departamentos médicos y quirúrgicos, al servicio del 100% de la población.
- Los hospitales de nivel II de Iquitos y Yurimaguas (colapso del 80% del sistema de desagüe y condiciones de riesgo e inseguridad) han acreditado, cuentan con nueva infraestructura, equipamiento y profesionales de la salud especializados, al servicio del 100% de la población.
- La Dirección Regional de Salud de Loreto administra un banco de sangre regional y supervisa con efectividad los centros

hemodadores tipo I y II de las redes de salud regional, disponiendo de sangre en el 100% de oportunidades requeridas.

- La oferta de servicios de salud a nivel regional permite el acceso del 95% de la población.
- Se articulan la medicina tradicional con la medicina occidental, al servicio del 100% de la población.
- El 100% de la población en pobreza y extrema pobreza acceden al Sistema Integral de Salud (SIS).
- El 100% de la población muestra su satisfacción por los servicios de salud recibidos.
- El 90% de la población cuenta con agua segura.
- Más del 90% de los niños entre 3 y 5 años asiste a educación inicial (Unicef, 2008).
- La deserción escolar al finalizar la primaria es menor de 2%.
- Más del 60% de la población cuenta con estudios secundarios.
- La población con estudios universitarios completos supera el 20%.
- El 100% de loretanos(as) cuenta con

documento de identidad.

Si todo ello sucediera al finalizar la gestión del presidente Ollanta Humala y del presidente de la región Yván Vásquez, afirmaremos que se gobernó con honestidad e inclusión social...

Referencias bibliográficas

- Aecid/Fiodm. 2011. Plan concertado de lucha contra la pobreza y desnutrición en madres gestantes, niños y niñas menores de cinco años del distrito de Belén 2011-2021. Belén, abril 2011.
- Conam. 2006. Plan A limpiar el aire de la ciudad de Iquitos. Gestazonal de aire de Iquitos. Lima, Perú.
- Minsa. Diresa. 2007. Loreto. Análisis de la situación de salud de Loreto.
- Minsa. 2007. Plan nacional concertado de salud. Septiembre 2007.
- Minsa. 2009. Plan estratégico nacional para la reducción de la mortalidad materna y perinatal 2009-2015. Lima, Perú.
- Unicef. INEI. 2008. Estado de la niñez en el Perú. Lima, Perú.

Omagua, canto al reino de las aguas y los árboles.

Un aporte para la regionalización curricular

Gabel Daniel Sotil García¹

Introducción

La ausencia de la realidad amazónica en el currículo nacional, que elabora el Ministerio de Educación, viene generando muy graves consecuencias tanto en la formación de la identidad nacional como en el conocimiento que debemos tener los peruanos acerca de la Amazonía, la región más extensa y la de mayor diversidad bioecológica y sociocultural en el Perú.

Para subsanar dicha grave omisión se requiere de una declarada intencionalidad de incorporar dicho conocimiento en la labor formativa de las nuevas generaciones mediante la elaboración de material didáctico que porte la información relacionada con los diversos y peculiares aspectos de la realidad amazónica. El libro *Omagua, canto al reino de las aguas y los árboles* pretende coadyuvar a los esfuerzos que pudieran hacerse en dicho sentido.

Contexto explicativo de la obra

Veinte años atrás publicamos nuestra primera obra formal titulada *Escuela árbol, una propuesta de educación para la selva*, que fuera galardonada por la Derrama Magisterial con el Premio Horacio en el año 1991.

Entre otros cuestionamientos que hacíamos en dicha obra afirmábamos que la educación que veníamos desarrollando en nuestra región, en realidad no tenía ninguna relación con sus necesidades, sus características y sus propósitos

sociales. Era tal la desarticulación entre una y otra que calificábamos a la escuela, sin mucho exagerar, como una piedra preciosa que servía sólo de adorno a las comunidades y no para fines prácticos, razón por la cual la adjetivamos como una “escuela esmeralda”.

Proponíamos, en consecuencia, su reemplazo por una escuela enraizada en el entorno ecológico y sociocultural y diseñada para propósitos tan prácticos como el servir para el desarrollo humano y sostenible de cada comunidad. Y por ello la denominamos “escuela árbol”.

Desde entonces, hemos venido profundizando nuestras reflexiones, tratando de dar vida a esa escuela árbol, más aún ante las contundentes constataciones de los bajísimos niveles de calidad que venimos logrando con la actual educación, niveles que nos colocan entre las regiones con menores logros de aprendizaje en nuestro país, de acuerdo con los informes del propio Ministerio de Educación; bajos niveles que, dicho sea de paso, no son de exclusiva responsabilidad del magisterio regional.

Es decir, el poco dinero que destinamos para la educación en nuestra región, lo estamos utilizando infructuosamente, con muy poco provecho social, pues se revierte en destrucción de nuestras riquezas materiales y espirituales, como son el medio ambiente, la diversidad cultural y lingüística, nuestra identidad, nuestras posibilidades de desarrollo, etc.

Por nuestro compromiso moral, hemos pasado

¹Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP).

los últimos años dedicados a escribir análisis y reflexiones sobre la educación, tratando de motivar al magisterio regional, a los funcionarios de educación y a las instituciones concernidas con el campo de la educación.

Allí están las obras, pero, seguimos teniendo reportes cada vez más preocupantes. Los niveles de razonamiento y de comprensión lectora así como la vivencia de valores de nuestros educandos muestran mayores deficiencias. Y, si el Ministerio de Educación evaluara los niveles de información acerca de nuestra realidad regional, con toda seguridad que estos déficits serían mayores, pues si hay algo más ausente en la educación regional, eso es la realidad regional, nuestra realidad amazónica.

Con esta ausencia privamos a las futuras generaciones del instrumento fundamental para tomar decisiones adecuadas a una actuación social racional frente a nuestras riquezas, razón por la cual venimos destruyéndolas trágica e indeteniblemente, pues, como muy bien sabemos, la calidad de nuestras decisiones depende de la calidad de información de que dispongamos activadas en el marco de un apropiado universo axiológico de servicio a la sociedad.

Pero, no sólo ello.

Es toda la educación nacional la que carece de la presencia de la Amazonía. Dentro de dicha educación, nuestra región no merece mayor atención, como si se dijera a la niñez y juventud peruanas que en la Amazonía no hay nada que valga la pena conocer, no hay nada que tenga potencialidad formativa para ellas: no hay una historia, no hay una geografía, no hay pueblos que deban ser estudiados y comprendidos, no hay sapiencia social que conocer y compartir, etc.

Esto quiere decir que lo más ausente en todo el panorama de relaciones entre el país y esta región es la necesidad de conocerla y de promover su

conocimiento certero, real, más allá de perjudiciales fantasías, que no hacen sino tergiversar nuestra realidad, y, por ende, generar incorrectas decisiones, cuyas nefastas consecuencias las sufrimos todos.

Esta ausencia de la Amazonía en la educación nacional es tan grave, que bien podemos afirmar que en estos momentos la Amazonía es la gran desconocida en nuestro país, desconocimiento que lo compensamos atribuyéndole características y condiciones irreales, tanto que los peruanos hemos hecho de la selva el depósito de nuestras fantasías, de nuestros sueños irrealizados, de nuestros deseos de aventuras, de nuestros impulsos frustrados, etc. Es posible que, como país, necesitemos un sueño colectivo y le hayamos dado a la selva este significado, como lo fueran en su oportunidad “el dorado” o “el país de la canela” que, como lo sabemos, no tuvieron efectos beneficiosos para nuestra región.

Como consecuencia de ello hay en el imaginario nacional una falsa imagen de Amazonía en la mente de los peruanos, con componente mórbido incluido.

Esta omisión por cierto que tiene como consecuencia que nuestra región siga siendo vista a través de viejos y obsoletos filtros ideológicos, que han condicionado que sea destinataria de graves falsedades y tergiversaciones, tales como que nuestros recursos son inacabables, que somos una despensa para el Perú, que nuestra región se desarrollará sólo si exportamos nuestras materias primas, que en ella se hace dinero rápida y fácilmente, que tenemos un suelo prodigiosamente fértil, que la selva es un infierno verde y que en ella sólo viven los chunchos, que es una inmensidad des poblada y sin dueños, etc.

Falsedades que sólo expresan la gran ignorancia que tenemos los peruanos acerca de la más extensa región de nuestro país y la de mayores posibilidades, pues sus recursos son renovables.

Por esta ignorancia o falso conocimiento, es que las más grandes depredaciones de que es objeto el bosque amazónico no provienen de los pueblos originarios o indígenas, pues éstos tienen un milenarismo de respeto y conocimiento acerca del mismo, sino de quienes se acercan a él con fines mercantilistas, víctimas de aquellas falsedades, pues en el imaginario social vigente nuestros recursos naturales sólo tienen valor mercantil, es decir, para extraerlos y venderlos; nuestro bosque sólo sirve cuando se lo transforma en campo de cultivo y para extensos pastizales.

Realidad trágica ésta que ha llevado al doctor Antonio Brack Egg, insigne ecologista peruano, ex ministro del Ambiente, a decir que la mayor estupidez que estamos haciendo los peruanos es talar nuestra riqueza forestal para realizar actividades agropecuarias y ganaderas, queriendo con ello trastocar la natural vocación de nuestro bosque que es la de seguir siendo bosque.

Hoy vemos, con mucho dolor, cómo se deforestan extensas superficies de bosque para extender la frontera agrícola y ganadera, que sólo brindarán pocos frutos muy pocos años, luego de los cuales serán abandonadas por la irrecuperable pérdida de su fertilidad, pasando a engrosar los suelos en proceso de desertificación, que ya sobrepasan los ocho millones de hectáreas. Con ello no sólo perdemos árboles, sino suelos, biodiversidad, agua, evaporación, regularidad climática, belleza paisajística, atractivos turísticos y cuanto servicio forestal nos puede brindar el bosque, servicios a los que en la actual educación no les brindamos ninguna importancia.

La obra: su significado

Es la constatación de esta ausencia de Amazonía en la educación tanto nacional como regional, con sus gravísimas consecuencias en el comportamiento social e individual, la que nos ha llevado a cambiar de estrategia de acción en

nuestra producción intelectual, pues nos hemos convencido de que, en donde debemos actuar con mayores esperanzas de logros positivos, es en la consciencia de los niños y jóvenes de nuestro sistema educativo, en quienes radican las esperanzas de construir una Amazonía emporio de diversidad cultural y biológica, en el marco doctrinal del desarrollo sostenible, propósito de la humanidad desde que en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992, se acordara la Agenda 21, a la que aún no le hemos dado mayor importancia como política de Estado ni como política de Gobierno en nuestro país.

Es a nuestros estudiantes a quienes debemos enseñarles a conocer nuestra realidad, enseñarles a amarla y enseñarles a comprometerse con su preservación. Sus mayores posibilidades de sensibilizarse y de comprometerse en la lucha por ideales de la mayor trascendencia para nuestra región es lo que nos ha llevado a elaborar este libro.

En un arduo pero placentero trabajo de cinco años hemos recopilado información observando tanto nuestra compleja y hermosa realidad como leyendo las obras de insignes ecologistas entre los que podemos mencionar, con orgullo y mucho respeto, a la doctora Bárbara d'Achille, trágicamente desaparecida tiempo atrás; al padre Avencio Villarejo, también ya desaparecido; al doctor Antonio Brack Egg; al doctor Marc Dourojeanni, al biólogo José Álvarez Alonso y muchos otros, cuya sapiencia me motivara para que yo también mirara hacia el bosque, descubriera su trascendencia y me comprometiera con su defensa.

Procesada dicha información, la hemos convertido en el libro de lectura que es hoy, como producto final destinado a las aulas de las instituciones educativas, en donde, esperamos que tenga un uso lo más creativo posible por parte de los docentes, para que se transforme en

un instrumento de conocimiento inicial de nuestra realidad ecológica e inductor de actitudes positivas de las nuevas generaciones respecto a nuestro ambiente.

Y con ello, de seguro que la comprensión lectora, que tanta preocupación nos viene causando, ha de mejorar ostensiblemente; pues, ¿qué niño y niña no comprende cuando se le habla con las palabras que hacen referencias a objetos que conoce, de las cosas, animales y plantas que son propias de su comunidad, de situaciones que enfrenta cotidianamente? No es que nuestros niños sean deficientes mentalmente, sino que los obligamos a leer acerca de realidades totalmente extrañas o con muy poca significatividad psíquica, para las que no están motivados apropiadamente.

Teniendo en nuestra propia, hermosa y compleja realidad todo un universo de hechos, situaciones, fenómenos que deben conocer inicialmente para comenzar placenteramente su acercamiento a los dominios de la lectura, a nuestros niños los obligamos a incorporar a sus mentes todo un mundo simbólico foráneo, que bien podría ser asumido en momentos posteriores de su proceso formativo, como lo propone el constructivismo sociopedagógico, para evitar la simple y burda memorización.

Pues es una ley psicopedagógica que cuando se lee sin comprender, simplemente se memoriza.

En consecuencia, para la superación de estas deficiencias del sistema, será necesario que las autoridades regionales tomen las medidas adecuadas, para que en el nivel interno se enfatice y priorice el estudio de nuestra región y en el externo exigir al Ministerio de Educación que, en el currículo nacional, la selva merezca un sitio relevante, pues, con toda seguridad, a las instituciones educativas de las demás regiones no llegan mensajes de la realidad amazónica, con lo cual se fortalece y profundiza el más grande vacío de los peruanos respecto a la realidad

nacional, pues hemos construido y estamos construyendo un Perú sin la verdadera Amazonía. Lo cual constituye un imperdonable engaño nacional, frente a lo cual no debemos quedarnos indiferentes.

Silenciarnos ante dicho Ministerio por esta omisión no es sino traicionar nuestros compromisos para con nuestra Amazonía, pues esta ausencia es la más grande agresión a nuestra región.

Más aún, cuando hoy sabemos que las agresiones que le inferimos tienen un efecto desencadenante de muy graves consecuencias en el sistema climático de nuestro planeta, contribuyendo a ese fenómeno global llamado cambio climático que, si no lo afrontamos con estrategias apropiadas, va a causarnos gravísimos problemas; estrategias entre las que se encuentra, ineludiblemente, una adecuada y pertinente educación.

Al magisterio regional le solicito, además de la aplicación rigurosa y creativa, como libro de lectura y como libro de consulta, el compromiso de profundizar cada vez más el conocimiento de nuestra realidad y fortalecer las motivaciones indispensables para que nuestros niños aprendan a conocer, amar y preservar a nuestro bosque.

La obra: sus características

Como bien sabemos, hasta el presente, a las instituciones educativas de nuestra región sólo llegan textos y libros de lectura elaborados por autores fundamentalmente de la costa o por el Ministerio de Educación, cuyos contenidos, por cierto no posibilitan un conocimiento adecuado de nuestra realidad, pues no la toman como referencia, ni permiten establecer adecuadas relaciones con el entorno amazónico.

Por esta razón, es que hemos sentido la necesidad de elaborar esta obra, pretendiendo coadyuvar al proceso de creación del material que necesitamos para reorientar la formación de nuestros alumnos

en dichas instituciones regionales.

El contenido de *Omagua, canto al reino de las aguas y los árboles* describe con sencillez expresiva, corrección lingüística, belleza literaria (es nuestra pretensión) y veracidad científica, el discurrir del proceso de la dinámica ecológica en el lapso de un año, en nuestra región Loreto, descripción que nos permite inducir mensajes cognoscitivos, axiológicos y actitudinales, cuyo aprendizaje por parte de nuestros educandos debemos promover a través de los contenidos curriculares de la educación formal en nuestras instituciones educativas.

Es decir, porta un mensaje científico en formato literario, para hacer más ameno el aprendizaje de los alumnos. Cabe mencionar que la veracidad científica del contenido ha sido verificada, en su oportunidad, por profesionales de gran prestigio en nuestra región, tales como José Álvarez Alonso, Gonzalo Tello, Pekka Soini (ya fallecido), Luis Sinacay Bardales, etc.

Este libro está concebido para ser utilizado como **libro de lectura** en las instituciones educativas de primaria (4° y 5° grados) y secundaria (todos los grados), tanto urbanas como rurales; además de ser un libro de interés general, por su contenido. Puede funcionar como material de apoyo para el desarrollo de diversas asignaturas, por la diversidad de información bioecológica y sociocultural que porta.

Su cuerpo central está conformado por doce narraciones (descripciones) de los sucesos ecológicos y biológicos que se dan en el transcurso de un año, en el decurso de la vaciante y la creciente. Incluye, también, un glosario o vocabulario especial para que pueda ser entendido incluso fuera de nuestra región. Se adiciona una extensa bibliografía utilizada como consulta para reforzar las observaciones del autor en cada uno de los temas.

A todo ello deben agregarse las respectivas fotografías para hacerlo más objetivo y atractivo.

El contenido central y explícito del libro, tanto literal como fotográficamente, está referido, esencialmente, al aspecto ecológico de nuestra región, haciendo resaltar su:

- Riqueza de ambientes o ecosistemas particulares.
- Relaciones entre el ser humano y su entorno.
- Riqueza frutícola, piscícola, ornitológica, etc.
- Diversidad de actividades comunales.
- Sucesión de eventos ecológicos.
- Riqueza paisajística.
- Etc.

Ahora bien, siendo verdad que el referente cognoscitivo del libro *Omagua, canto al reino de las aguas y los árboles* es la realidad ecológica de la denominada selva baja, sin embargo, en el desarrollo de dicho contenido se enfatiza la inducción de valores, tales como:

- La valoración del entorno ecológico.
- El uso racional de nuestros recursos.
- La actitud conservacionista frente a nuestras riquezas.
- El respeto a la diversidad cultural.
- El compromiso individual y colectivo frente a nuestro desarrollo regional.

Esperamos que este libro contribuya a un mejor conocimiento de nuestra hermosa región y a una mejor formación de nuestras futuras generaciones.

Pero, para que todo lo dicho se haga realidad en cuanto a beneficios del libro, se requiere que llegue a las aulas de las instituciones educativas. ¿Será posible que las autoridades educativas regionales asuman esta responsabilidad?



Edith Mianel Flores Saavedra Artista plástica

Nació entre el canto de las aves y la corriente del río en el distrito de Mazán, provincia de Maynas, departamento de Loreto, el 15 de septiembre de 1979.

Sus estudios primarios los realizó en la ciudad de Iquitos en el Colegio Primario de Menores Augusto Freyre García, sus estudios en el nivel secundario en el Colegio Secundario Rosa Agustina Donayre de Morey. El año 2000 ingresó a la Escuela Superior de Música Lorenzo Luján Darjón, de donde egresó como profesora de la especialidad de música el año 2005. Motivada por el arte, el año 2006 ingresó a la Escuela Superior de Bellas Artes y egresó el año 2010 como artista profesional con mención en dibujo y pintura.

Participó en asociaciones culturales donde se especializó en danzas nacionales y en diferentes montajes teatrales como actriz. Desde el año

2007 hasta la actualidad se desempeña como maestra del taller de arte en la IEI UNAP María Reiche. Polifacética, romántica empedernida en contribuir en la formación de los educandos; se define como neofigurista en el estilo de la pintura. Tiene el gusto del arte naturista para lo cual utiliza materiales que la madre naturaleza nos brinda como son semillas, tierras de colores, que los aplica en diferentes técnicas. Ha participado en muestras artísticas pictóricas.

Maestra que escribe su propia historia junto a esos pasos de pies descalzos, demostrando en su obra, una delicada contraposición de lo romántico con lo social, enmarcado en lo espiritual, en el tiempo de las rosas. Lo bueno, lo malo, lo oscuro, lo claro del tiempo sin tiempo, la travesía del amor por la vida, bregando en la fuerza de las esperanzas entre cuerpos de bronce, agigantando de bondad el corazón.



Yarid / Edith Mianel Flores Saavedra

Bésame / Edith Mianel Flores Saavedra





Negrita / Edith Mianel Flores Saavedra



UNAP

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA
www.unapikitos.edu.pe

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL MARÍA REICHE
Dirección: Av. Abelardo Quiñones km 2, San Juan Bautista, Maynas, Perú
Teléfono: (5165) 267071
Correo electrónico: mariareiche@unapikitos.edu.pe