

HORIZONTE DE LA CIENCIA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

AÑO I

No. 01

2011



Foto: Graciela Yankeque Javier

Huancayo - Junín - Perú



**DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL CENTRO DEL PERÚ**

DIRECTOR:

Dr. LUIS ALBERTO YARLEQUÉ CHOCAS

COORDINADOR ACADÉMICO:

Dr. LUIS ORLANDO HUAYTALLA TORRES

COORDINADOR ADMINISTRATIVO:

Dr. NICANOR MOYA ROJAS

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director:

Dr. Nicanor Moya Rojas

Jefe de Redacción:

Mg. Fabio Contreras Oré

Responsables de la Comisión Científica:

Dr. Luis Alberto Yarlequé Chocas

Dr. Jesús Tello Yance

Dr. Luis Orlando Huaytalla Torres

Mg. Ingrid Aquino Palacios

Responsables de Imagen:

Mg. Oscar Cencia Crispín

Doctorando Edith Rocío Núñez Llacuachaqui

Diagramación, Diseño y Arte:

Maest. Linda Loren Navarro García

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2011-15024
Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP - Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación
Teléfono: (064) 248152 / (064) 247115

El contenido de los artículos de la presente Revista es de entera responsabilidad de sus autores.

Leyenda de portada: El atardecer en el valle del Mantaro, cortesía de la Lic. Graciela Yarlequé Javier, Huancayo, 2011.

Presentación

La Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú, como institución académica del más elevado nivel científico, tecnológico y humanístico, a través del esfuerzo y creatividad de sus docentes, estudiantes y egresados, en momentos en que se encuentra iniciando el proceso de acreditación, pone a disposición de la comunidad científica la revista que lleva por nombre **Horizonte de la Ciencia**, como un justo reconocimiento y consolidación de su posicionamiento en la región central y el país, contribuyendo, a la vez, al logro de la calidad educativa, la investigación científico-pedagógica y la gestión institucional, aspectos medulares para hacer de la educación un medio fundamental de desarrollo social.

En efecto, después de más de dos décadas de existencia, primero, dependiente de la Escuela de Posgrado de la UNCP, y desde hace aproximadamente cinco años, en condición de autonomía académica y administrativa, con mejor decisión y libertad, viene alcanzado un reconocido prestigio en los estudios de maestría y doctorado, debido fundamentalmente a la filosofía institucional que practica: trabajo en equipo, intercambio de experiencias y esfuerzos, empleo adecuado de la epistemología, el fomento de las actitudes y los valores, coherentes con una cultura organizacional de progreso y, sobre todo, con especial énfasis en la labor académica, que se expresa en clases todas las semanas, lo que en conjunto hace posible satisfacer las demandas crecientes, y enfrentar la competencia desleal y mercantilista de las instituciones privadas, creadas con afán de lucro y beneficio, antes que la promoción de la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, haciendo nuestra las exigencias internacionales de la Conferencia Mundial de Educación Superior de París, de 1998 y 2009, respectivamente, que demanda elevar las funciones de la docencia, la investigación y extensión, en condiciones de autonomía, libertad académica y el ejercicio del pensamiento crítico, nos esforzamos para hacer de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, una institución capaz de contribuir al desarrollo local, regional y nacional, deslindando con las limitadas prácticas de la filosofía neoliberal, que ha demostrado ser inviable para la solución de los problemas mundiales y nacionales.

Estas razones de fondo, han instado a la publicación de esta revista **Horizonte de la Ciencia**, en calidad de medio de comunicación interno y externo, difundiendo los saberes filosóficos, científicos, tecnológicos y artísticos, que forman parte de la amplia cultura universitaria, para aportar al buen desempeño docente en todos los niveles, que requiere de "un plus de compromiso ético-moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos", como nos hace recordar Tenti (2007), citado por Guerrero (2011).

Con la aparición de este primer número, y el compromiso de su continuidad, se pone a consideración de los investigadores, los intelectuales de distintas especialidades, estudiantes y sin soslayar a los trabajadores de toda rama productiva y de servicios, que igualmente tienen derecho a la ciencia y la cultura, variados artículos, para su discusión y debate, recordando que los conocimientos científicos implican, no sólo la descripción y caracterización de los hechos, sino su explicación, aplicación e interpretación dentro del conjunto del sistema general de conceptos, para transformar la realidad y mejorar la calidad de vida de la humanidad.

Esto implica reafirmar que los conocimientos científicos tienden a la generalización de los hechos, bajo el principio de que tras lo casual se descubre lo necesario, lo que se halla respaldado por leyes; tras lo singular, lo general, y sobre esta base, la previsión de los hechos; finalmente, la coronación de la labor científica es la predicción, que permite al hombre avizorar los acontecimientos del futuro. En esta búsqueda del saber científico, los métodos, las técnicas y las estrategias, no definen a la investigación, sino que son medios que el investigador emplea para alcanzar la meta.

Coherentes con esta perspectiva científica, los autores de los diferentes artículos y los temas aquí tratados, contribuyen a la internalización y difusión de los nuevos saberes que generan la ciencia, la tecnología y las humanidades, sin perder de vista la asunción de valores éticos, conscientes de que los seres humanos del siglo XXI, en el marco de una cultura de sostenibilidad, requerimos de la alfabetización científico-tecnológica, que no se obtiene sólo a través de conocimientos teóricos; sino de climas estimulantes que susciten el gusto por aprender y aplicar lo aprendido, como sugiere Marco-Stiefel (2001).

A través de **Horizonte de la Ciencia**, se exponen, objetiva y críticamente, las acciones y esfuerzos que demanda la acreditación universitaria en que, igualmente, se halla comprometida nuestra Unidad de Postgrado, en este momento efectuando la autoevaluación con fines de mejora, para, posteriormente, implementar los planes que nos permitirán alcanzar los estándares deseables para la evaluación externa, que deberá conducir a la acreditación, conscientes de que ésta no es una meta, sino un proceso dialéctico de mejoras constantes.

Finalmente, el conjunto de acciones que se han evidenciado aquí, al igual que otras, realizadas por la comunidad universitaria, deben contribuir al retorno de la institucionalidad y la autonomía de la Universidad Nacional del Centro del Perú, interrumpidas por las debilidades y limitaciones en su gestión académica, administrativa y los intereses extrauniversitarios minoritarios, los que deben ser superados, crítica y autocríticamente. Ello demanda, incluso y con mayor razón, la elección de nuevas y mejores autoridades universitarias, una Asamblea y un Consejo Universitario con liderazgo y creatividad, pero, igualmente con decanos y consejeros emprendedores y éticos, aspectos impostergables para celebrar con optimismo y esperanza los 52 años de existencia, este próximo 16 de diciembre.

El Director

Contenido

PRESENTACIÓN	03
--------------	----

SECCIÓN:

HUMANIDADES

- Cuestiones teóricas y empíricas para la construcción curricular regional. El caso Junín. *Mg. Carlos Astete Barrenechea.* 9
- Crisis política, moral y mercantilización académica en las escuelas de posgrado al amparo del D.L.882. *Dr. Nicanor Moya Rojas.* 19
- La reforma de la educación superior. Documento de trabajo. *Dr. Emilio Morillo Miranda.* 25
- Acerca del desarrollo. *Mg. Alfredo Walter Ayala Cárdenas.* 31
- Miseria del concepto gubernamental de educación en el Perú. A propósito de la Ley 29510. *Mg. Filomeno Tarazona Pérez.* 35
- El concepto de "Obstáculo Didáctico" en la formación de conceptos matemáticos escolares. *Mg. Fabio A. Contreras Oré.* 41
- Cultura y gestión cultural en Huancayo. *Mg. Alberto Chavarría Muñoz.* 45
- Desempeño docente y la investigación acción. *Maest. Maribel Padilla Sánchez.* 51
- ¿Todas las sangres? Para el Amauta José María Arguedas, en el centenario de su nacimiento, 18 de enero de 1911. *Dr. Félix Huamán Cabrera.* 55

SECCIÓN:

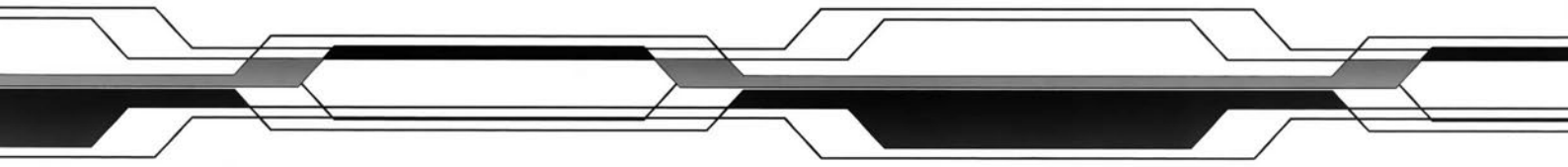
ACREDITACIÓN DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

- La evaluación y la acreditación universitaria en el contexto actual. (Síntesis de las ponencias del I Congreso Internacional - Ciudad de Chiclayo, setiembre, 2001). *Dr. Jesús Tello Yance.* 61

SECCIÓN:

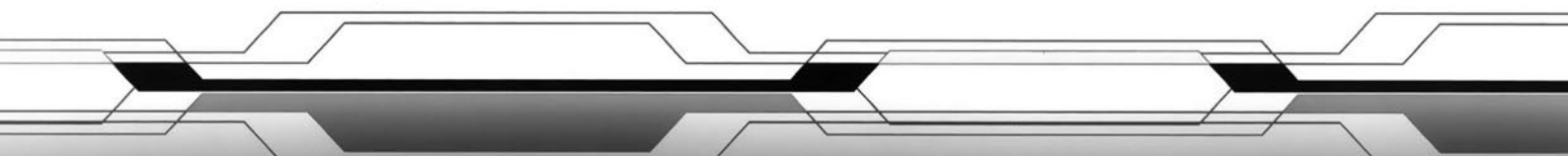
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

- Programa Mape y cognición en estudiantes de II a IV ciclos de Educación Básica Regular de la zona urbano-marginal de Huancayo. 69
Dr. Luis Yarlequé Chocas, Mg. Leda Javier Alva, Mg. Julie Monroe Avellaneda, Doctorando Edith Rocio Núñez Llacuachaqui y Maest. Linda Loren Navarro García.
- Programa de gestión sostenible del agua y actitudes hacia su preservación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa "Santa Isabel", Huancayo. 79
Mg. Aydée Yarupayta Campos.
- Programa de habilidades motrices y perfeccionamiento técnico del estilo Crawl en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. 85
Mg. Jorge Luis Tapia Camargo.
- Funciones básicas, condición socioeconómica familiar y edad cronológica de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo. 95
Maest. Nina Soledad Andamayo Carhuamaca, Maest. Karim Anita Andamayo Carhuamaca y Maest. Efren Teófilo Andamayo Carhuamaca.
- Programa instruccional y corrección de problemas de lectura en docentes. 101
Mg. Ingrid Maritza Aquino Palacios.
- Validez, poder discriminativo y nivel de dificultad de las pruebas pedagógicas. 109
Mg. Aníbal Cárdenas Ayala.
- Fundamentos teóricos de los métodos cualitativos para la investigación. 121
Mg. Oscar Cencia Crispín y Mg. Gardenia Giovana Cárdenas Baldeón.



S | E | C | C | I | Ó | N | :

HUMANIDADES



CUESTIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR REGIONAL. EL CASO JUNÍN

Mg. Carlos Astete Barrenechea

RESUMEN:

El artículo expone un examen acerca de una visión histórica de la región como el factor básico para interpretar y establecer las políticas de regionalización y descentralización. Asimismo, pretende dar cuenta del perfil humano recurriendo a variados indicadores; el perfil material-económico enfocado en sus distintas dimensiones. Y, finalmente, desde una postura sustentada en el paradigma del currículo intertranscultural dialógico, un conjunto de propuestas teóricas, estratégicas y técnicas acerca de la construcción del currículo regional, que constituye un paso importante en la construcción de la autonomía institucional escolar como la expresión más elevada de un real proceso de descentralización educativa. Autonomía relacionada muy estrechamente a una visión regional educativa y pedagógica, a la concreción de un efectivo plan de desarrollo regional cuya matriz privilegie el tema educativo y pedagógico con la mirada puesta en el desarrollo local en dialéctica relación con el contexto global competitivo.

Palabras claves: Descentralización, currículo regional, perfil y capacidades humanas, autonomía escolar.

ABSTRACT

Article presents a review of a historical overview of the region as a basic factor to interpret and establish regionalisation and decentralisation policies. Also a vision that aims to realize the human profile through various indicators; economic material profile focused on its various dimensions. And finally, from a position based on the paradigm of the Dialogic Intertranscultural curriculum, a set of proposed theoretical, strategic, process techniques and the construction of the regional curriculum, which is an important step in the construction of the school institutional autonomy as the highest expression of a real educational decentralization. Autonomy very closely to a regional educational and pedagogical vision to the realization of an effective regional development plan whose matrix stipulating the pedagogical and educational theme with eye on local development in dialectical relationship in the competitive global context.

Keywords: decentralization, regional curriculum, profile and human capacities, school autonomy.

I. UNA VISIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA REGIÓN JUNÍN

La construcción de un currículo regional o de las políticas curriculares regionales deberá estar orientada a tres objetivos generales imprescindibles:

a. Restitución de la identidad regional

La identidad de los pueblos y las naciones es un producto histórico, supone el reconocimiento de las diferencias con las entidades coexistentes, los límites territoriales marcados por hitos estables que ha definido su accionar como grupo humano y el conjunto de creaciones simbólicas y materiales que han perfilado su existencia y supervivencia. La identidad se constituye en la dinámica que ha posibilitado la construcción de un amplio aparato simbólico e instrumental que ha garantizado la acción conjunta y la búsqueda de fines comunes.

Los heraldos de la cultura occidental mutiladora deben hoy contribuir a restituir aquellos fundamentos de la identidad cultural que han caracterizado a las culturas regionales y que los mismos pueblos originarios han preservado persistentemente. La identidad así entendida constituye una riqueza social, un capital social cuya pervivencia será a la postre una fuente de desarrollo.

Junín es un territorio complejo, forma parte de un proceso histórico milenar. Su cultura es milenaria. Sus gentes y sus obras tienen la garantía del tiempo y de las acciones heredadas. Su historia y su cultura no deberían sólo formar parte de una introducción formal a un plan de gobierno regional, debería ser un argumento, una fuente de aprendizaje y un compromiso de restitución vivencial. Tres grandes conglomerados socioculturales han poblado y pueblan sus tierras:

Los pueblos quechua - huancas construyeron sus hábitats, sus viviendas y sus esperanzas; forjaron sus identidades culturales complejas y diversas; hace 16,000 años; iniciaron un largo y multiforme proceso histórico. De ellos hemos heredado experiencias productivas y alimentarias, artes, ingeniería y artesanías, tecnologías y cosmovisiones andinas propias. Antonio Brack (2002) determinó que la maca, cañihua, mashua y el tarhui son contribuciones de las antiguas culturas que habitaron aquí; la arquitectura, la ingeniería de irrigación y las técnicas de cultivo también son creación de esos pueblos huancas. Su artesanía tan plétórica de creatividad y espiritualidad andinas, así como el vigor de sus danzas y su música; sus aptitudes emprendedoras y comerciales, han surgido de esas raíces entroncadas en el pasado; rescatadas y vivas en el pensamiento y la acción de esos mismos protagonistas anónimos más de las veces. Son los mismos pueblos que rescataron algo del honor nacional, forjando con sus vidas la heroicidad de las guerrillas anticoloniales o las montoneras tras el taita Cáceres en la guerra con Chile. Rescatados de la tiranía colonial, del racismo y la exclusión de la élite republicana. Ha sido una tarea de titanes en cuyas peripecias poco hemos contribuido los occidentalizados, docentes o no.

Los pueblos amazónicos que conquistaron el territorio agreste y lo transformaron en un espacio social vital, donde han construido toda la gama de productos culturales que nos enriquecen como sociedad y como país. Sin ellos la sociedad regional estaría incompleta. Nos han legado la sabia medicina herbolaria selvática, su apreciada producción frutícola, su sabia clasificación, conservación y uso racional de los ricos recursos biodiversos, su gastronomía exótica, su artesanía, su cosmovisión y su sabiduría ecológica que ha forjado un lazo todavía inexplorado que ha unido umbilicalmente al hombre y la naturaleza. Sobre su descarnada experiencia de supervivencia se sumó la explotación del caucho, la acción arborícola de su hábitat estimulada por los gobiernos. Ellos serán los protagonistas en la lucha por los recursos hídricos y ambientales globales.

El pueblo cholo huanca que ha emergido como una respuesta intercultural que responde a las demandas de una cultura que busca la ruptura de la colonialidad cultural y el rescate presente de las culturas ancestrales. Y Huancayo es una clara demostración de ese proceso de cholificación que fuera analizada en profundidad por Aníbal Quijano y otros investigadores sociales. Las cholos y cholos huancas han sabido urdir con eficiencia la herencia andina con la hispana y responder a los retos de un mundo global con singular creatividad, astucia e ingenio.

b. Articulación cultural: inter y transcultural

La cultura de la zona central andina tiene una larga data desde los albores de la sociedad peruana. Ha pasado de culturas regionales, locales a intentos de culturas pancentroandinas (proyecto del Impero Wari). El proceso cultural selvático ha tenido muchísimos contactos a lo largo de historia con la cultura andina. A su vez tanto la cultura andina-ésta en mayor medida como la cultura amazónica central han recibido el influjo de la cultura dominante tanto Inca como de la dominación colonial hispana, occidental. Existe entre las culturas un trasiego permanente, caracterizado por las luchas, dominación, resistencia y exclusión.

La dominación hispánica no logró su objetivo de extirpar todos los elementos de las culturas quechuas ni amazónicas. La resistencia fue tenaz y permanente- Pero elementos básicos del ethos cultural se ha mantenido hasta hoy. De modo que se ha tenido un proceso, dada las fuerzas del factor humano andino y selvático, una interculturalidad real, en la vida cotidiana emergente. La cultura chola (con un fuerte basamento andino) ha sido capaz de responder a los retos de pervivencia de las culturas nativas y es un producto propio, en el que la actual sociedad huanca tiene un rol de primer orden. Desarrollar políticas planificadas en la acción escolar, orientadas a profundizar la interculturalidad es una necesidad urgente y estratégica.

c. Constitución de un poder regional descentralizado, democrático, ético y participativo

El poder es una cuestión central en el país, para su desarrollo en general y, particularmente, para el desarrollo humano. El centro del poder es el Estado, pero no el único. En realidad, como sostiene Foucault (...) el poder atraviesa todos los niveles de la sociedad y se ubica en determinados centros neurálgicos que son determinantes en la naturaleza de las interrelaciones sociales. En cuanto se concentra el poder estatal produce extremos en su uso: dictadura, corrupción, autoritarismo, arbitrariedad. Lima, durante toda la vida republicana ha concentrado el poder político estatal con todas las consecuencias que ello supone. Pero a la par concentra poder económico, social y cultural. La hipertrofia del centralismo es desastrosa para el país en general: *Lima concentra el 29% de la población nacional, produce el 48% del PBI nacional, se genera el 55% del ingreso nacional, produce el 70% del PBI industrial, concentra el 52% de los servicios gubernamentales, recauda más del 90% de los impuestos (citado en Plan Regional).*

Las políticas de descentralización iniciadas en el 2003 no han resuelto ese problema, apenas las han amenguado. Un proceso de equilibrada redistribución del poder limeño es una tarea titánica y de largo alcance. Al lado de ese poder las denominadas regiones, en su configuración actual, son un archipiélago liliputiense. Se requiere pues un formato político más amplio y estratégico en la constitución de las regiones, con organización transversal, con una suma de recursos naturales, humanos y financieros que puedan establecer relaciones relativamente horizontales con el poder centralizado. Asunto que podría iniciarse en las actuales regiones y supondría una reestructuración de los nuevos centralismos regionales.

De esa constatación derivamos como indispensable la construcción de un poder regional desconcentrado, descentralizado, democrático y participativo. En el que la organización distrital se constituya en una red social que canalice los niveles de decisión hacia los organismos de base. La concertación, el diálogo democrático, la participación ciudadana, el reconocimiento de la autoridad comunal y de base, su protagonismos en las funciones de decisión, fiscalización y evaluación de las acciones de gobierno, serán fundamentales si se quiere disponer de un modelo de descentralizado y con regiones institucionalizadas y democráticas.

II. PERFIL HUMANO CULTURAL Y MATERIAL DE JUNÍN

Apartir de la información que presenta el Plan Regional 2008-2018 y de información complementaria actualizada, presentamos los datos más significativos que nos podrán dar una idea de los términos en que el contexto socio-cultural y económico de Junín enmarca el campo educativo, particularmente el sistema escolar de la región. Porque el supuesto básico de la regionalización es precisamente el reconocimiento de todos los factores que condicionan de un modo directo e indirecto en la naturaleza, funcionalidad y calidad del sistema escolar, así como de las posibilidades de su diversificación regional pertinente.

Nuestro primer interés es observar y analizar el factor humano que habita el espacio social regional. De sus potencialidades y condiciones de existencia dependen, en última instancia, el desarrollo humano y sociocultural de una sociedad. Y es, precisamente, en este factor que debe actuar en todo proceso de descentralización y regionalización del sistema escolar: los seres humanos concretos y reales. Por ello, presentamos una revisión de este primer componente esencial de la región y que deviene en un elemento para establecer las políticas educativas requeridas.

a. Pobreza

Este mal endémico en el Perú y el mundo, es un producto del sistema social y del modelo económico hegemónico. Limita y mediatiza el potencial de los agentes sociales y los pone en condiciones de desventaja en el escenario social. El departamento muestra aún elevados niveles de pobreza, superior inclusive al promedio nacional. En el año 2001 el nivel de pobreza a nivel nacional fue del 54,3%, mientras que en el departamento de Junín alcanzó al 56,3%. Se ha notado un considerable incremento de la pobreza para el año 2002, año en el que arribó a 62,5%, mostrando a partir de ese año ligeras reducciones. De acuerdo al Mapa de Pobreza del Ministerio de Economía y Finanzas, los distritos más pobres están ubicados en la provincia de Satipo: *Río Tambo tiene 50,3% de índice de pobreza extrema, seguido de Pampa Hermosa con 37,4% y Llaylla con 37,2%. Asimismo*

es preciso señalar la existencia de pobreza extrema en la provincia de Concepción en los distritos de Cochabamba y Andamarca y en la provincia de Huancayo los distritos de Pariahuanca, Cullhuas y Santo Domingo de Acobamba.

b. Desnutrición

Según las cifras del INEI a nivel nacional el 24% de los niños menores de 5 años padecen desnutrición. Y Junín es uno de las regiones que sufre mayores niveles de desnutrición. Chupaca con 43,6% con retardo de crecimiento, Concepción con 43,0%, Jauja (37,6%), Junín (37,6%) y Huancayo con 33,1%. A nivel distrital el asunto es también grave en muchos de ellos. Existe una relación comprobada la que existe entre el nivel educativo de la familia y el grado de desnutrición a nivel regional y nacional.

c. Comunidades campesinas

En el departamento de Junín existen 389 Comunidades Campesinas registradas y reconocidas con resolución del Ministerio de Agricultura. Todas estas comunidades campesinas, están ubicadas en la sierra de Junín. En Huancayo, Concepción, Jauja y Tarma se concentran estas comunidades, otorgando un perfil humano y productivo transicional, en el que las tradiciones identitarias de la milenaria experiencia agrícola andina pervive en el contexto de una demografía dominada por el mercado capitalista.

d. Comunidades nativas

La población de las comunidades nativas en el departamento de Junín, fue de 40,400 habitantes, según el Censo de Población y Vivienda del año 1993, entre Amueshas (3,4%) y Asháninkas (96,6%). El número de comunidades nativas inscritas en el Registro Interno del Ministerio de Agricultura es de 174, en tanto que el número de comunidades nativas tituladas en Junín es de 150; todas ellas asentadas en las provincias de Chanchamayo y Satipo. Estos grupos humanos han sufrido, en el periodo de la vida republicana, no sólo la exclusión y la anomia, sino certeros ataques que hoy presagian su extinción como grupos étnico, cuyos núcleos de identidad sustantivos están siendo mellados gravemente por la introducción de los poderes económicos e ideológicos dominados por el mercado y las tendencias de homogenización cultural globales. La riqueza de la selva juninense radica en la presencia viva de estos dos grupos étnicos que sabiamente han mantenido su identidad y resguardado sus creaciones culturales ancestrales.

e. PEA ocupada por sectores económicos

En Junín y a nivel nacional, la PEA ocupada está concentrada en el sector primario, con una evidente tendencia a incrementarse. Situación verificable, en cuanto el año 2001 la PEA ocupada del sector primario era de 46,1% en Junín y de 36,1% a nivel nacional; ello varió para el año 2003, en el que la PEA ocupada alcanzó el 66,5% en Junín y el 56,8% a nivel nacional. Asimismo en este periodo se ha notado que los sectores Secundario y Terciario han reducido sus porcentajes de participación. Esta situación nos permite avizorar que amplias capas de la población, particularmente joven, no encontrará un puesto laboral formal que posibilite una apropiada calidad de vida convergente con el desarrollo humano. Y está directamente relacionada con la pérdida notable del espacio industrial propio y de la consolidación del mercado interno regional.

f. Ingreso familiar

El promedio de ingreso familiar en el departamento de Junín fue de s/. 306,6 mensuales, superior al promedio nacional que era de s/. 285,7 nuevos soles mensuales. El ingreso familiar en Junín se ha incrementó en 6,4% anual entre el año 2001 y 2005. Dada la crisis económica que vive el país, particularmente la sustantiva disminución en las actividades productivas, dudamos mucho que el ingreso familiar promedio se haya incrementado en estos últimos años. En todo caso, este indicador nos permite señalar que el ingreso per-cápita familiar de la región, en los momentos actuales está por debajo del denominado salario o sueldo básico de S/, 550,00, cifra absolutamente insuficiente para cubrir los requerimientos de la canasta básica familiar que bordea los S/. 2000,00.

g. Gusto por la lectura

Este componente del perfil potencial de los habitantes del departamento es un indicador que hay que tomar en cuenta. Si es así tomaremos conciencia de la situación educativa de los niños,

jóvenes y adolescentes. El análisis que aquí se hace es producto de una encuesta realizada a nivel nacional por la Biblioteca Nacional. Frente a la pregunta: ¿Le gusta leer? La respuesta promedio de los encuestados en esta región fue la más baja. Indicador preocupante, directamente relacionado con la situación educativa y cultural de los habitantes de la región. Con los recursos humanos, con sus capacidades, en un mundo en el que las competencias laborales son cada vez más exigentes en capacidad de análisis, creatividad, reflexividad, interpretativa, ligadas necesariamente al ejercicio constante de la lectura. Un aspecto sustantivo del desarrollo humano es este componente, en el que el país en general presenta un déficit alarmante. El promedio per-cápita de 1,3 libros por año, es absolutamente inferior a muchos de nuestros países vecinos.

j. Nivel de ciudadanía

Las investigaciones realizadas por Sinesio López (1997) nos muestran esta grave situación del nivel de ciudadanía en el departamento y los distritos de Junín.

El 31,5% de la población y el 48,8% de los distritos de Junín, tiene un bajo nivel de ciudadanía; y 52,9% de los distritos y el 36,9% de la población presentan niveles bajos y muy bajos de ciudadanía. Tan solo el 15 % de la población muestra un alto nivel de ciudadanía. Y el 47,5% de la población y el 43,2% de los distritos tienen un nivel medio de ciudadanía. Además, cuando examina la **consistencia de la ciudadanía**, la **consistencia es nula** en todo el departamento. Y la consistencia baja, muy baja y extremadamente baja constituyen un grueso de 94,3% de los distritos y alcanza al 84,1% de la población, tan sólo el **15,9% de la población presenta una consistencia ciudadana media**. En conclusión, afirma el autor sobre este panorama de ciudadanía, que:

*"En resumen, los departamentos en los que más del 70% de la población tiene bajos o muy bajos niveles de ciudadanía, albergan a **ciudadanos de segunda clase** en una alta proporción, son los siguientes: Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica y Huánuco. Con excepción de Amazonas que se encuentra en la selva, todos los otros se hallan en la sierra. En cambio, los departamentos en los que más del 70% de la población tiene niveles relativamente altos y medios de ciudadanía, esto es, **albergan ciudadanos de primera clase en una alta proporción**, son los siguientes: Arequipa, Callao, Ica, La Libertad, Lambayeque, Lima, Moquegua, Piura, Tacna y Tumbes. Con excepción de Arequipa que tiene una gran parte de su territorio en la sierra, todos los otros departamentos se ubican en la costa. **En los departamentos restantes -Ancash, Cuzco, Junín, Loreto, Madre de Dios, Pasco, Puno, San Martín y Ucayali- la población tiene niveles más dispersos de ciudadanía. Estos departamentos se encuentran en la sierra y en la selva y se caracterizan por tener algunas ciudades más o menos importantes y relativamente modernas"**.*

El papel de la ciudadanía ha sido relevado por numerosos autores y teorías educativas y pedagógicas. La ciudadanía social, civil y política constituye en aspecto sustancial en la formación de los individuos. Atender esta situación en el departamento es una necesidad y una obligación, particularmente para la escuela. Y las estrategias de descentralización educativa y curricular deberán tomarla en cuenta en sus planes estratégicos.

k. Nivel de democratización

Es posible que este índice haya variado en forma significativa en los últimos años, pero se percibe, un bajo nivel de democratización a partir del indicador de participación política de los pobladores en Junín. Situación que revela también una traba real para el desarrollo de una auténtica descentralización.

Los indicadores que se tiene en cuenta para determinar el nivel de democratización de una ciudad o distrito, por tanto, a nivel departamental, están dados por el acceso que los pobladores tienen a la participación política, ejercicio de derechos civiles, acceso a los beneficios de la modernidad y los servicios del Estado (postas, carreteras, escuelas, hospitales, etc.), equidad de género y también de la libertad de opinión.

III. CONSTITUCIÓN DE LA ESTRUCTURA MATERIAL ECONÓMICA

Según datos consignados en el Plan Regional vigente, el departamento de Junín presenta las siguientes características básicas en su base económica:

a. Estructura del PBI

"La estructura del PBI de Junín tiene una alta concentración en el sector económico terciario y primario. Al año 2006 sector terciario representó el 53,5% el que mayor concentración tiene con el 53,5%, seguido del sector primario con el 25,1% y el sector secundario con el 21,3%.

b. La producción agrícola

La agricultura ha sido tradicionalmente la actividad fundamental de este departamento, aun cuando presenta un rico potencial y tradición minera. Sin embargo, ambas son actividades económicas primarias, indicadores de un bajo nivel de desarrollo económico, y escasa demanda de trabajo altamente calificado. La información que revela el Plan Regional nos dice sobre este sector:

"La producción agropecuaria en Junín está muy ligada a la agricultura, ésta representa el 98,3%; mientras que la producción pecuaria apenas el 1,7%. Sin embargo el crecimiento del sub sector pecuario es mucho más dinámico al agrícola, mientras la producción agrícola crecía en 0,1% el año 2005, el sub sector pecuario creció en 4,1%. El primero presenta una recuperación con respecto al año 2004, mientras que el segundo mostró un incremento significativo".

c. La industria

El proceso de industrialización en el país ha tenido un fuerte retroceso con respecto del que se presentaba en las década del 70. Muchas industrias han colapsado y miles de obreros fueron despedidos y centenas de medias y pequeñas industrias quebraron. El neoliberalismo agresivo de los años 90 terminó con las políticas de industrialización que venían creciendo desde los años 50-60, al influjo de la industrialización sustitutoria de importaciones. Hoy la economía peruana se ha reprimarizado y la industria languidece frente al embate de las importaciones y las políticas de desprotección de la industria nacional. Junín no se escapa de esta situación y según reza el mismo Plan Regional, la situación era ésta en el 2000:

"Los indicadores básicos del sector industrial, manifiestan el franco retroceso de la actividad industrial. Uno de los indicadores que nos indica tal situación es el relacionado al número de empresas industriales, de 595 empresas del año 1996 pasamos a sólo 190 el año 2000. Otro de los indicadores es el número de empleados, de 1247 registrado el año 1996, pasamos a 492 el año 2000. Respecto a las inversiones en este sector presenta una fuerte caída en este lapso de tiempo, alcanzando tasas de decrecimiento de hasta -59.7% como el registrado el año 2000.

Con respecto al número de establecimientos industriales, Junín concentra el 1,8% de todo el país, de los cuales el 40,5% se dedica a la producción de alimentos y bebidas, el 12,4% a la producción de muebles-accesorios y productos metalúrgicos, el 11,4% a la producción de textiles y el 7,0% a la producción de maquinarias y equipos".

d. Constitución de las relaciones ecológicas

Sobre este tema de vital importancia en el mundo contemporáneo, sólo haremos unas precisas afirmaciones: Junín es uno de los departamentos más devastados por la contaminación ambiental, que ha llevado a una crítica relación hombre-sociedad-naturaleza. La contaminación hídrica es ya una amenaza general, la contaminación atmosférica está extendida en varias provincias particularmente en La Oroya. Y la tala indiscriminada en los bosques amazónicos contribuye a empeorar la situación.

IV. PROPUESTA DE CURRÍCULO INTERTRANSCULTURAL DIALÓGICO REGIONAL

La conceptualización del un **currículo intertranscultural dialógico** están propuestos por P. R. Padilha (2004), Julián De Zubiría (2006) y de P. Bourdieu (2001), nos parecen útiles *para interpretar y orientar las demandas educativas de la región Junín, en una situación de transición descentralizadora y de*

regionalización de la educación, más precisamente del sistema escolar regional. Inspirada en la escuela pedagógica freyreana, cuya base esencial sustenta la construcción de la libertad a partir del conocimiento consciente y crítico del contexto sociocultural que envuelve al sujeto, Y en el diálogo pedagógico entre los docentes, los estudiantes y los saberes que se apoya en los aportes de H. Wallon (1984 y 1987.), C. Coll (1994), Vigotsky (1992), Feurestein (1993) y A. Merani (1969, 1977 y 1983).

La noción del **currículo intertranscultural dialógico** se basa en la aceptación de la complejidad y el mestizaje cultural, enriquecidos a partir de las dos nociones centrales que las ciencias sociales utilizan con asiduidad en las dos últimas décadas para comprender el complejo campo educativo: **identidad y cultura**. Temas que han sido desarrollados en diversos espacios, sin la ayuda de los cuales no se podría acceder al conocimiento científico de grandes problemas sociales.

El currículo intertranscultural propone, en primer lugar, la convergencia intercultural en condiciones de descentralización y, por otro lado, la inserción transcultural que dinamice la relación con el mundo global y las culturas diversas que trasiegan a lo largos de los procesos migratorios, integrando los contenidos curriculares y los procesos pedagógicos convergentes. Así es como se expresa la inserción de vertientes culturales globales en activa simbiosis con los contenidos curriculares locales. Y la noción dialógica asigna una dimensión humana abierta a la conciencia crítica, sustentada en las posibilidades comunicativas y valorativas del ser humano. De ese modo se enfrenta a la racionalidad técnica que las visiones pragmáticas y utilitarias han impreso en la educación y en la escuela, así como devela la naturaleza de la cultura dominante como factor obstructivo y segregacionista.

Por otro lado, la construcción del **currículo intertranscultural dialógico** supone varias cuestiones previas y constitutivas:

- a. La construcción de un **poder regional descentralista, democrático y participativo** como expresión del grado de conciencia y organización de las fuerzas sociales y políticas regionales y locales, que constituya una respuesta proactiva, democrática y participativa ante las fuerzas centrípetas del centralismo, que constituye tanto una manifestación malsana del poder como una forma de acción reproducida en el pensamiento en los agentes sociales, quienes buscan la persistencia de mecanismos centralistas en diversos escalones de la organización social.
- b. La elaboración de un **Plan estratégico regional orientado a la descentralización educativa y curricular**, con un enfoque de regionalización como un proceso social de integración equitativa nacional en la diversidad sociocultural y no como mero recurso tecnocrático.
- c. Desarrollar como estrategia descentralizadora: la elaboración de un plano cartográfico-pedagógico que dé cuenta del perfil humano, la relación ecológica sociedad-naturaleza y las bases materiales económicas del territorio social local y regional. Así se dispondría de un mapa de las potencialidades culturales locales lo que conduce a la determinación de los nodos de cultura significativa local.
- d. La constitución de un cuerpo de gestión estratégica pedagógica local que recoja información válida de los nodos de cultura local significativos como expresión de las *necesidades educativas no satisfechas* y que la escuela debe asumir como proceso equitativo, de modo que la tarea central de ese cuerpo de gestión local deberá expresarse **en la autonomía de las escuelas para determinar los propósitos y contenidos educativos locales en dialéctica relación con los requerimientos transculturales e interculturales, nacionales y globales. Ello significa, a la par, la atribución de competencias científico-pedagógicas y técnicas que reconviertan a los maestros de escuela en artífices capacitados para el diseño y construcción del currículo escolar. Es una atribución que significa la asunción de un poder que ha estado centralizado por centenares de años en el MED.** Namó de Mello, (1991) denominó a esta transferencia radical de las funciones burocráticas hacia la escuela "revolución copernicana".
- e. Los **nodos significativos de cultura local** constituyen los elementos o componentes de la cultura local que por su trascendencia aportan elementos constitutivos básicos al núcleo de identidad cultural de la región. Es la fortaleza de esos contenidos los que asignan un perfil identitario y garantizan la pervivencia activa y vital de la identidad regional y local.

- f. Los nodos culturales significativos locales –que surgen y se configuran como consecuencia de un trabajo científico social y pedagógico a partir de un plan estratégico y de la consustancial **gestión estratégica innovadora**- son las fuentes de los contenidos curriculares locales. Su selección e incorporación en el currículo regional es el rescate de la producción cultural histórica de los agentes y agencias locales. *Es el proceso de legitimación de la cultura local que a lo largo de la historia nacional fue deslegitimada por la cultura "legítima" dominante, postergada y excluida.*
- g. Es a partir del levantamiento **de la cartografía del mapa de las potencialidades culturales locales** se construye el **mapa pedagógico** mediante los cuales *investiga, selecciona y propone el rescate los elementos constitutivos de las diversas identidades locales.* Constituye la descripción gráfica, de las *riquezas culturales locales significativas, así como un reconocimiento de las necesidades pedagógicas no satisfechas de las localidades de la región.* Ese mapa pedagógico debería constituir el referente básico a partir del cual se preserve la identidad cultural de la región que permitirá el desarrollo cultural identitario sostenible. Un pueblo que no preserve creativamente su identidad será fácil presa de la homogeneidad cultural globalizada, única y universal, que aspiran las fuerzas vivas voraces del neoliberalismo, del capitalismo salvaje y sus adláteres locales.
- h. La *legitimación de las diversas culturas locales* través de su inserción en el plano del sistema escolar no es ni será un asunto sencillo, es una larga batalla que ha quedado en varias oportunidades trunca. Allí tenemos las brillantes contribuciones de José Antonio Encinas (1932) en Puno o las experiencias de la nuclearización fracasadas en la reforma educativa de los años 70. En este rubro se establece la determinación básica de un modelo pedagógico y de un modelo curricular, categorías relacionadas pero distintas. El modelo pedagógico definirá desde una postura filosófica doctrinaria que tipo de hombre formar y para qué tipo de sociedad histórica. Desde el modelo curricular se definirá la interrogante: **¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?** La respuesta a estas interrogantes es un acción pedagógica-técnica, tanto como política y social al mismo tiempo.
- i. Un currículo intercultural es la apertura hacia el diálogo en condiciones de horizontalidad entre dos o más culturas. Supone el triunfo de la racionalidad en las posibilidades dialógicas. Para el actual gobierno la interculturalidad es una guerra con ocultos sentidos racistas. Allí tenemos la ideología del "perro del hortelano" que no es otra manifestación del grito de batalla neoliberal contra las culturas locales de la Amazonía. No podemos ocultar que es una barrera violenta ante el reconocimiento real y efectivo de la interculturalidad.
- j. Los **nodos culturales significativos locales** surgen entonces de una visión intercultural. La descripción, análisis, interpretación e incorporación de los elementos esenciales de la identidad cultural y de sus consecuentes contribuciones para la vida social, elevadas a un nivel dialogante en condiciones de equidad con la cultura legítima impuesta en nuestro país: *la cultura occidental, eurocéntrica pilar de la colonialidad como lo afirma Aníbal Quijano(...).* En ese diálogo apoyado por la fuerza moral y social del poder regional local se construyen las redes culturales de la región.
- k. **Las redes culturales regionales (RCR)** tienen como finalidad el rescate y la reconfiguración actual de la identidad regional, tan necesaria, válida y urgente, en las condiciones de una sociedad global en la que nos insertamos. El rescate y puesta en vigencia de la identidad es una tendencia científica cuya presencia es más actual en los últimos dos décadas. Ella significa en primer lugar territorialidad y límites fronterizos; significa pertenencia y diferenciación. Las redes culturales regionales constituyen entonces el tejido de identidad dinámica, comunicativo e intersubjetivo que permite la diferenciación y la pertenencia de la región territorial compartida. De ella emergen los contenidos curriculares que se integran como nodos esenciales en la constitución curricular.
- l. **Es la acción y la experiencia cultural de los agentes** los que aportan los elementos básicos de la vida de la comunidad o del campo social local: La cultura local es significativa en tanto resulta de la construcción de las múltiples experiencias de los agentes individuales que comparten un acervo cultural o un capital cultural común. Y una forma del capital cultural es precisamente el capital escolar, ligada a la cultura legítima. Por ello, la inserción de la experiencia del capital cultural de un ámbito local constituye una verdadera revolución curricular. De allí la noción de construcción participativa del currículo escolar: la experiencia viva poblada de las necesidades y urgencias vitales

de la comunidad local. El reencuentro de la escuela con la sociedad concreta. Así, también nace la posibilidad de la emancipación del ser social.

- m. La transculturalidad es el reconocimiento de la existencia de una dinámica de intercambio, yuxtaposición y préstamos entre las culturas.** Porque ninguna cultura es pura o autárquica en el mundo contemporáneo. Establecida la territorialidad identitaria de una cultura local con los elementos constitutivos de su intersubjetividad, diferenciación y... se integra / incluye/ articula con el mundo global en condición de actores protagónicos de su propia destino. La red de la cultura globalizada deberá entonces articularse en las condiciones en que se muestra la cultura local. Así la globalización en su vertiente cultural, que es la de mayor trascendencia para la historia humana. La educación escolar del país, que se precie de democrática, pluralista, humanista y nacionalista no podrá ignorar los aportes de la cultura global de la ciencia, la tecnología, la creación artística de las corrientes filosóficas que se construyen en todos los espacios del globo.

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA:

- Quijano, Aníbal (1990) *"Notas sobre la problemática de la investigación social en América Latina"*. En la Revista de Sociología. Vol. 6. Nº 7. Lima, Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM...
- Brack, Antonio. "Perú. Diez Mil Años de Domesticación".
- De Zubiría, Julián. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá; Edit. Cooperativa Magisterial.
- Encinas, José Antonio (1932). *Un ensayo de la escuela nueva en el Perú*. Lima.
- Feurestein, R. (1993). *Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para alumnos y docentes*. Madrid: Instituto Superior Pío X.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del Oprimido*, Editorial Nuevo Mundo.
- Gimeno, Sacristán (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gobierno Regional de Junín (2006). *Plan de desarrollo regional concertado 2008-2018*. Huancayo.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima, MED.
- Padilha, R. (2004) *Currículo transcultural: novos itinerários para a educação*. Sao Paulo. Instituto Paulo Freire.



1ra. Promoción de estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, U.N.C.P., 2010.

CRISIS POLÍTICA, MORAL Y MERCANTILIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS ESCUELAS DE POSGRADO AL AMPARO DEL D.L. 882

Dr. Nicanor Moya Rojas

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, llevada a cabo en París, en 1998 y recientemente en 2009, y otros eventos posteriores, asumió el compromiso académico que la educación superior debe implicar, necesariamente, para las actuales y nuevas generaciones, una adecuada formación profesional, científica, humanista y el ejercicio de la investigación científica, como aspectos necesarios para promover el desarrollo sociocultural y económico de las personas, de los pueblos y de los países, especialmente de los atrasados y dominados por el sistema económico capitalista.

Esta demanda fue ampliada en el año 2009, con la denominación de *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*, al afirmarse: la expansión en el acceso a la educación genera desafíos en materia de calidad en la educación superior. Asegurar la calidad es una función vital en la educación superior contemporánea y debe involucrar a todos los actores. La calidad requiere tanto el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad y pautas de evaluación, así como la promoción de una cultura de la calidad en seno de las instituciones.

Desde luego, estas exigencias deben sustentarse en la preparación en nuevas y mejores competencias, conocimientos e ideales; sobre todo, contar con una acertada decisión política educativa universitaria, tanto de los regímenes políticos que gobiernan el país como de las autoridades universitarias responsables y honestas, que hagan de la educación en todos sus niveles, una luz y un camino para formar integralmente a la población estudiantil, universitaria, principalmente, en correspondencia con las demandas de lograr la socialización, la culturización y la humanización, formuladas por Peñaloza (2005), superando las aspiraciones y demandas tecnocráticas y empresariales que hoy se ejerce a nivel planetario, como parte del imperio de un modelo económico neoliberal, incapaz de solucionar los problemas sociales mundiales.

Tunermann (1998), al aludir a este modelo neoliberal en boga, reconoce que ha sido promovido para nuestros países por los organismos financieros internacionales y los dueños de nuestra deuda externa. Agrega, que dentro de este escenario el Tercer Mundo deja de tener interés funcional y económico para el sistema global, al ser la mayoría de los países demasiado pobres para constituir mercados y demasiado atrasados para valer como fuerza de trabajo en un sistema productivo basado en la información y donde las materias primas van a disminuir rápidamente su valor relativo. Es un escenario que lleva a la marginalización de los países del Tercer Mundo de los circuitos económicos, científicos y tecnológicos.

Por su parte Benites (2000), hace bien en recordarnos que el neoliberalismo es no sólo una corriente doctrinaria económica, sino que posee fundamentos teórico-filosóficos, y se traduce en programas muy concretos de medidas económicas, políticas, sociales y culturales, convirtiéndose en un proyecto de reconstrucción total de la sociedad. El eje de este proyecto, agrega el referido investigador, es el individuo y su filosofía es el individualismo, cuyas raíces filosóficas se remontan, según Hayeck, a la antigüedad clásica, al cristianismo, al renacimiento y a los filósofos y economistas liberales clásicos, entre otras fuentes posteriores que alimentaron el pensamiento neoliberal.

Coherente con este planteamiento y aspiración neoliberal, es que hemos sido y seguimos siendo víctimas del proceso y fomento de las privatizaciones de la economía y los servicios de la inmensa mayoría de países del mundo, y con mayor acentuación en nuestro país, con el deliberado propósito de obtener cuantiosas ganancias, a costa de las personas, profesionales, trabajadores, intelectuales y estudiantes, deseosos de adquirir una formación universitaria, educacionalmente hablando.

Es en este contexto económico en que debe ubicarse la promulgación y alcances del **Decreto Legislativo No. 882**, denominado, **Ley de promoción de la inversión privada en educación**, expresión económica neoliberal, dado aún en 1996, período que correspondió al régimen político, más cuestionado

y sancionado de la historia nacional: el fujimorismo, movimiento político que ha envilecido la causa educativa nacional, especialmente la universitaria.

El Decreto Ley entre otros aspectos, establece, sin pudor alguno "condiciones y garantías para promover la inversión en servicios educativos, con la finalidad de contribuir a modernizar el sistema educativo y ampliar la oferta y la cobertura. Sus normas se aplican a todas las instituciones educativas particulares en el territorio nacional", incluidas a las universidades y escuelas de postgrado, de rostros privados y antinacionales, que en lugar de modernizar la educación, la ha reducido en calidad, pertinencia y equidad, como nunca antes.

Fruto de esta normatividad educativa es que a la fecha se tiene 122 universidades (ANR, Códigos de las Universidades del Perú, 2010), de las cuales las de carácter público apenas llega a 35 universidades, en medio de muchas restricciones presupuestarias; procesos de intervención y/o reorganización, en tanto que la hegemonía de las privadas es casi absoluta, fomentándose la concepción filosófica del individualismo extremo, el culto por el lucro, el exitismo y el mercantilismo exacerbado a más no poder. En este contexto administrativo y académico, no es difícil advertir que se está en una situación crítica de los fundamentos del conocimiento científico, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre y afecta al ser humano (Martínez, 2008) en sus aspectos medulares.

Estas son, entre otras razones, por las que las exigencias académicas y profesionales señaladas en la primera parte de este artículo, no son posibles de ser logradas a plenitud, pues en contextos sociales cómo los que nos afecta, en lugar de ejercerse y generalizarse, se han convertido en prácticas negativas y desalentadoras, evidenciadas en la existencia de numerosas escuelas de posgrado en el sistema universitario, en las que es casi común la mercantilización académica y no pocos casos de degeneración política y moral, conforme tiene conocimiento la conciencia lúcida universitaria que aún subsiste en parte del país. Pues, lo que en la mayoría de estas escuelas de posgrado, que a la fecha asciende a más de 400, se prioriza, no la exigencia, la calidad y la rigurosidad en asuntos epistemológicos, sino diversos criterios positivistas y/o, neopositivistas, concomitantes con la obtención de cuantiosas ganancias de los responsables de la organización y los promotores de los estudios de maestría y doctorado, que han perdido la noción de la valía de la formación, desarrollo universitario y los principios éticos y axiológicos.

Es de advertir que estos hechos no son casuales ni producto de la sapiencia e inspiración grupal o de los promotores. Más bien, son comportamientos concomitantes, reiteramos, con el modelo económico neoliberal, asociado al pragmatismo o filosofía de la acción ciega y que aconseja prescindir de la teoría y sustituir el método científico por el del ciego ensayo y error. Esta filosofía responde, naturalmente, a los hombres de acción, especialmente a los hombres de negocios y a los políticos, como sostiene Bunge (2009). Estas perniciosas formas de accionar, se han afianzado en la última década en nuestras universidades, como reconoce Astete (2007), en tanto que renuncian a las exigencias y rigurosidades en el conocimiento filosófico y científico, estimulando en cambio, las simples observaciones y hechos enaltecidos por la inspiración neopositivista.

Concomitante con esta situación, las políticas neoliberales, en asuntos educativos, advierte Mendo (2006), tratan ya no de promocionar y formar verdaderamente a las nuevas generaciones en su totalidad, sino precisamente lo contrario, impiden su formación y su emancipación. Y por otro, son políticas que se vuelven cada vez más selectivas y elitistas, restando posibilidades y oportunidades a la numerosa población juvenil, deseosa de acceder a los claustros universitarios y premunirse de una adecuada formación profesional, integral y al servicio de las nobles causas del desarrollo del país.

Lo preocupante es que esta norma educativa, sigue en vigencia, sin cuestionamiento ni observación alguno, más bien defendida acérrimamente por el anterior régimen, que, dice irónicamente, representar "genuinamente los intereses populares y del país". Con ello no se ha hecho sino viabilizar la proliferación de otras instituciones educativas privadas, como hongos, en todos los niveles educativos, y con mayor énfasis en el sistema universitario, en el que proliferan escuelas de posgrado, sin mayor exigencia, salvo el poder político de sus promotores, con el aval de congresistas, ministros y políticos que igualmente forman parte del sistema de organización, gestión y de ganancias. Así pues, la política gubernamental ha devenido en la caja de resonancia del capital privado, en medio de una inmensa crisis moral, que refleja la descomposición social en que se encuentran sus personajes representativos.

En este contexto social y educativo, es difícil hablar de la práctica de la investigación científica, la asunción de valores éticos fundamentales, el estudio y solución de los grandes problemas nacionales y regionales. Más bien, es casi común observar como una constante, lo que Castro (1995) denuncia: la moral de los pícaros, como un patrimonio de los peruanos. Es decir, el doble código es la quintaesencia del comportamiento del pícaro. Hoy esta moral, tan alabada por algunos, no expresa otra cosa que la desfachatez del abuso del poder y de los más fuertes. La mentira, la manipulación y el maquiavelismo son las formas de conducta en que nos movemos los peruanos. No sólo en el comportamiento político, sino en la vida misma de cada hombre y cada mujer. Todos hacen de todo y no dicen qué hacen.

Por el imperio de este poder autoritario y en beneficio del sector privado, es que a la fecha se tiene en numerosas universidades privadas, con numerosas filiales y sedes, ofertando facilidades para optar grados académicos de magísteres y doctores, a diestra y siniestra. Para el caso, véase la situación en la región Junín, especialmente en el valle del Mantaro, en que la proliferación de universidades y escuelas de posgrado es todo un escándalo, con una increíble facilidad en el "desarrollo" de sus clases, en sus sistemas de evaluación y expedición de grados académicos, en forma masiva y escandalosa, cual si fuera un juego al azar, donde incluso no pocos docentes universitarios, de "amplia trayectoria", "elevado nivel académico" y "clasistas", han optado sus ansiados grados académicos sin mayor esfuerzo que la simple inversión a futuro o mostrándose leales al "derecho de tener a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación", como indica el Art. 2º, del D.L. 882.

En estas escuelas de posgrado, mayormente privadas, lo que se exhibe es la letanía y la mediocridad académicas, la deficiente y burocrática capacidad de gestión, pero sí eficiencia en la acumulación y amasamiento del capital, obviamente con fines privados. Así pues, la informalidad ha derrotado a la institucionalidad, la ilegalidad se ha legalizado, la estafa a nombre de la nación ha sustituido a la formación seria y laboriosa, como evidencia Velásquez (2010). El D.L. 882 viene fomentando decenas de miles de profesionales no calificados, el título profesional se ha convertido en cheques sin fondos, los grados de magister y doctorado envilecidos, entre otros logros pírricos.

Con objetividad y racionalidad Astete (2007) reconoce que la investigación en la formación de pregrado (y posgrado) ha sido prácticamente envuelta en la formalidad curricular. Por ejemplo, los créditos de las asignaturas de metodología y seminarios de investigación se han incrementado en casi todas las universidades, pero el compromiso con la investigación en alumnos y docentes muestra ostensible falencia.

GRANDES TAREAS A REALIZAR EN LAS ESCUELAS DE POSGRADO

Si se reconoce responsablemente estas limitaciones y restricciones, urge poner en práctica, por lo menos, las siguientes tareas académicas y políticas, a fin de convertir a las Escuelas de Posgrado en genuinos centros de investigación científica, la generación de nuevos y mejores conocimientos y la promoción de la tecnología, para el desarrollo del país y sus regiones, pues siendo la universidad parte integrante de éstos, tienen que estar a la altura de las exigencias y cambios sociales, valorando la diversidad cultural de los pueblos andinos, amazónicos, costeños y de otras realidades internacionales.

Tunnermann (1998), en esta dirección nos hace recordar otros aspectos necesarios que debe ejercer la Universidad y las Escuelas de Posgrado, sosteniendo: la vocación de cambio, implica una Universidad al servicio de la imaginación y de la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización y otorgamiento de grados académicos, como desafortunadamente ha sido hasta ahora, en términos generales. En efecto, el cultivo de la creatividad, que debe combinar el aprendizaje con el placer, debe ser la gran fuerza que debe conducir a nuevos logros en los campos de la ciencia, la técnica, las artes y los deportes, antes que el amasamiento de fortunas y privilegios como es la meta del modelo económico neoliberal.

Más, es importante comprender que la educación superior se enfrenta a restricciones presupuestarias, dificultades en el acceso a los estudios y cuantas trabas burocráticas en su gestión. Las Escuelas de Posgrado no están ajenas a estas cuestiones conocidas, por lo que es urgente reorientar sus actividades y tareas, siempre y cuando cuenten con una adecuada capacidad humana y profesional en su gestión universitaria, sin duda aprovechando las nuevas oportunidades en el campo de la ciencia, la tecnología, las humanidades y fundamentalmente la práctica de valores. En esta dirección urge tomar en cuenta las siguientes medidas:

- ❖ Peticionar a la Asamblea Nacional de Rectores, a los CRI y los gobiernos regionales, apoyar la vigencia de los centros de educación superior, principalmente los de carácter público y las Escuelas de Posgrado, convirtiendo a éstas en instituciones de primerísimo nivel académico, como faros de luz, ciencia y tecnología, sin desmerecer el apoyo a la mejor capacitación del personal docente, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional, formulados aún en 1998, y acentuadas en 2009.
- ❖ Los estudios de maestría, deben aspirar, según Peñaloza, a que las personas que la siguen se conviertan en descubridoras de nuevos métodos, de nuevos conocimientos. Han de ser creadores de conocimientos. El especialista es usuario del conocimiento: el que va a una especialización aprende técnicas nuevas, no las tiene que inventar él, puede ser que ya estén inventadas; entonces aprende nuevas técnicas, se instruye con nuevos conocimientos, que le permiten ser un mejor profesional en el ámbito que ha escogido.
- ❖ Las Escuelas de Posgrado, igualmente, no deben ni pueden renunciar al análisis del futuro de la humanidad, de la sociedad y el país. Cuando menos se debe fijar la posición nuestra ante sus retos y sus responsabilidades sociales y morales, además de las estrictamente profesionales, como demanda Bunge (1999). Reflexionar permanentemente sobre la realidad y buscar la verdad de las cosas, de manera que podamos ser capaces de encontrar respuestas creativas y alternativas para todos sin distinción, frente a situaciones que no humanizan, a decir de Tueros (2010).
- ❖ Delinear una adecuada política de permanente valoración de los docentes universitarios y a través de ellos a los usuarios de las distintas menciones de maestría y doctorado. Escotet (1992), citado por Tunnermann (1998), arguye que frente al carácter fragmentado, analítico y enciclopédico de la educación convencional, en donde el papel del profesor se centra en la instrucción, es imprescindible promover la educación permanente, que tiene esencialmente carácter integrador del conocimiento, síntesis ordenadora de la actividad humana y el papel del profesor se centra en el sujeto que aprende. Esto debe hacer comprender que la Universidad es y será juzgada más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores, en una consideración dialéctica, que lo nuevo tiene y debe de superar a lo actual, cuantitativa y cualitativamente.
- ❖ Las numerosas investigaciones llevadas a cabo en las Escuelas de Posgrado sean difundidas y utilizadas para resolver los deficitarios conocimientos que se tienen en las distintas profesiones, ramas productivas y de servicios que demanda las regiones, el país y el panorama internacional, evidenciando sus características contemporáneas y los escenarios para las próximas décadas que exigirán nuevos retos a las Escuelas de Posgrado y que demandarán de éstas respuestas puntuales, como el incremento de las desigualdades económicas entre los países desarrollados y los dependientes, el acentuado crecimiento de seres humanos sobreviviendo en condiciones de pobreza y extrema pobreza, el asunto de la impagable deuda externa, etc., que tienen y tendrán un fuerte impacto en la organización universitaria.

Inclusive habrán retos inéditos ante el crecimiento de la población mundial, la urbanización desenfrenada, las migraciones masivas del campo a la ciudad, progresivo deterioro de la biósfera y de la capa protectora de ozono, degradación del medio ambiente, tráfico y consumo de drogas, difusión del SIDA, el racismo, la xenofobia, el hipernacionalismo, los fundamentalismos religiosos y las violaciones de los derechos humanos, la intolerancia y violencia, a pesar de los esfuerzos que vienen realizándose, a través de las políticas de inclusión social, la interculturalidad, etc.

- ❖ Los estudiantes de las Escuelas de Posgrado, sus egresados y los docentes deben analizar y explicar con toda independencia, claridad y plena responsabilidad sobre los problemas éticos, morales y sociales que hoy afecta a la sociedad y al propio sistema universitario. Esta labor académica debe efectuarse como una "especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar" y poder revertir sus negativas consecuencia en la vida social del país.

- ❖ Como corolario de lo anteriormente expuesto es y tiene que ser una necesidad histórica exigir colectivamente la inmediata derogatoria del D. L. 882, por no responder a las exigencias e intereses del sistema universitario de envergadura, menos a las Escuelas de Posgrado, por su profundo espíritu mercantilista y usurero en perjuicio de la elevada formación científica y tecnológica que se necesita hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Astete Barrenechea, Carlos (2007). **Paradigmas y estado del arte en la investigación educacional en las universidades públicas del Perú entre 2000-2004**. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Bunge, Mario (1999). **Universidad tradicional y universidad moderna**, en Vigencia de la Filosofía, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Castro, Augusto (1995). **La búsqueda de la honradez. Ética y Política en el Perú**, en Filosofía y Sociedad. En busca de un pensamiento crítico. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de Las Casas", Cusco, Perú.
- Martínez Miguélez, Miguel (2008). **Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales**, Editorial Trillas, México.
- Mendo Romero, José V. (2006). **Entre la utopía y la vida**. Ensayos sobre filosofía, educación y sociedad. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, Lima, Perú.
- Peñaloza, Walter (2005). **El currículo integral**. Escuela de Post Grado de la Facultad de Educación, U.N.M.S.M., Lima, Perú.
- Tueros Way, Elsa (2010). **Ética y profesional de la Educación-Una práctica irrenunciable**, en Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, CISE-PUCP, Lima, Perú
- Tunnermann Bernheim, Carlos (1998). **La educación superior en el umbral del siglo XXI**, Colección Respuestas. Ediciones Cresalc/UNESCO.
- UNESCO (2009). **Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009**. Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, París, Francia.
- Velásquez Castro, Marcel (2010). **La Universidad en el Perú o el matrimonio del cinismo y el autismo**, Separata.

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DOCUMENTO DE TRABAJO

Dr. Emilio Morillo Miranda

“Nos proponemos asegurar una educación superior de calidad que brinde aportes efectivos al desarrollo socioeconómico y cultural del país a partir de una adecuada fijación de prioridades y teniendo como horizonte la inserción competitiva del Perú en el mundo”. (Proyecto Educativo Nacional).

Los problemas estructurales de la educación superior, diagnosticados hace más de cinco años, siguen inalterables. Los que más resaltan son: la relación entre oferta y demanda; calidad educativa; falta de pertinencia respecto del desarrollo del país y de la revolución del conocimiento; inequidad; desarticulación de la educación de las escuelas e institutos y del sistema universitario.

En este ensayo nos ocuparemos de algunos aspectos de la problemática de la educación universitaria.

LA REFORMA UNIVERSITARIA

1. ANTECEDENTES

En América Latina, la primera reforma universitaria sucedió en Córdoba, Argentina, cuando había ocurrido la segunda revolución industrial; en el mundo académico surgían la corriente filosófica y el paradigma positivista, los nuevos requerimientos de desarrollo del capitalismo, y como parte de ello, el impulso de la ciencia y la tecnología. Una de las condiciones era adecuar la Educación a estas exigencias, sobre todo la universitaria. La creación de las escuelas de Ingeniería y Agraria, después convertidas en universidades, y también los institutos superiores tecnológicos, son parte de ese proceso.

En el Perú, las acciones precursoras fueron lideradas por un grupo de estudiantes (Cusco, 1909) encabezados por Demetrio Corazao, Antonio Astete, Luis E. Valcárcel, entre otros. La culminación intelectual de la primera reforma universitaria en el Perú fue el lanzamiento de un manifiesto titulado **Los estudiantes al País**, identificado con el lema “Nuestra divisa es: Pensar y hacer por el Perú y para el Perú”. “Tratamos, decían, de acabar con la asociación aristocrática universitaria infiltrando la ciencia que la democratiza y unifica. Anhelamos tomar nuestro criterio positivo para el análisis de este enfermo yaciente que se llama Perú”¹.

El movimiento estudiantil enarbola el ideario siguiente: el concurso de cátedras, sentido nacionalista de la enseñanza, libertad de cátedra y libre disciplina de los alumnos, la autonomía y el cogobierno, es decir, la representación de los estudiantes en los consejos facultativos y universitarios. Firmaron el manifiesto entre otros, Raúl Porras Barrenechea, Luis Alberto Sánchez, Jorge Basadre y Víctor Raúl Haya de la Torre.

El cuerpo conceptual del manifiesto dio origen a sucesivas leyes que han normado la vida universitaria en el Perú, entre ellas la actual Ley 23733 (1983) profundamente alterada por continuas modificaciones.

El gobierno militar (1968-1980) intentó una segunda reforma universitaria mediante la Ley Orgánica de la Universidad Peruana” (Decreto Ley N° 17437 de 1969). De esta manera se introdujo transitoriamente cambios en la institución universitaria. Entre los más importantes fueron:

- La introducción del concepto de sistema: “La Universidad Peruana es el conjunto de todas las universidades estatales y particulares”;
- La creación del Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP), definido como “el máximo organismo representativo y de dirección del sistema”.

1 Manifiesto del Comité de Reforma de 1919. En: **La Vida y la historia**, (Jorge Basadre, 1975)

- La instauración de consejos regionales universitarios como organismos intermedios entre las universidades y el CONUP.
- La creación de departamentos y programas académicos en reemplazo de las facultades. Los departamentos eran definidos como “núcleos operacionales de investigación, enseñanza y proyección social, que agrupan a disciplinas afines”, y los programas como entidades que surgen de “la estructuración curricular funcional de los diversos departamentos que se coordinan para realizar propósitos específicos de carácter formativo, académico o profesional”.

Este intento de reforma, se da desde una concepción nacionalista autoritaria, con el propósito de modernizar la universidad, y adecuarla al desarrollo de una economía capitalista que lanzaría al Perú al mundo de la producción industrial. Establecía una vertebración sistemática en el marco de planes de desarrollo que el CONUP elaboraría. Cuidó en mantener las conquistas democráticas de cogobierno y gratuidad, pero modificó instrumentos con el propósito de inducir una mayor pertinencia científica, social y económica de una universidad que vivía al margen de la producción de conocimientos y de los retos concretos del desarrollo.

Esta reforma fue tildada de “departamentalista” porque sustituyó a la facultad como espacio de organización académica y de poder, también fue criticada por intervencionista y violadora de la autonomía universitaria por las excesivas atribuciones del CONUP. El gobierno de Fernando Belaunde Terry en 1983 promulga la Ley 23733, que liquida el sistema de universidades, dando autonomía a cada una de ellas, también restituye la organización académica facultativa.

El gobierno de Alberto Fujimori, a través de variadas normas, como el D. L. N° 739 de 1991, elimina la tesis del bachillerato y mediante la Ley N° 26439 de 1995, crea el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (CONAFU). Con D. L N° 882 de 1996, establece la promoción de la inversión privada en la educación. Los objetivos de estos dispositivos fueron:

- a) Favorecer la oferta privada en educación, particularmente en la educación superior universitaria.
- b) Restringir las responsabilidades del Estado frente a las universidades públicas con medidas económicas y presupuestarias, dejándolas libradas a su suerte, entre ellas, fue desvirtuado y disminuido el Fondo Especial de Desarrollo Universitario -FEDU- (Ley N° 25203), inicialmente previsto para promover la investigación

Este enfoque privatizador de la educación, produjo consecuencias devastadoras en las universidades estatales: a) deserción de los mejores profesionales a la actividad privada y b) salvo excepciones, la disminución drástica de la calidad académica.

Javier Sota Nadal, al examinar este fenómeno se pregunta: ¿Qué factores han determinado que la demanda social se haya inclinado por la opción privada en la educación superior? y responde: se puede indicar por lo menos los siguientes

- a. El descrédito de la universidad pública, que desde los ochenta, aun antes, se sumió en una extrema politización, ya observada y criticada por Basadre, que hizo intermitente su funcionamiento. Los sectores de ingresos altos y medios prefirieron la alternativa privada que les ofrecía orden y funcionamiento continuo. Este fenómeno generó la segmentación de clases que hoy se observa en las universidades.
- b. Las crisis fiscales que afectaron al sector público, en especial a las universidades públicas en el rubro de inversiones y remuneraciones, afectando negativamente su calidad y perdiendo imagen frente a sectores sociales que antes las tenían como alternativa. En este momento la Universidad Nacional de Ingeniería cubre el 70% de su presupuesto con ingresos propios, la Universidad San Marcos algo más del 50%, hecho que demuestra la dejadez del Estado por la educación universitaria (Nicolás Linch, 2010).

Las universidades estatales han encontrado trabas en el Decreto de Urgencia 037-2010-

MEF que limita los gastos en la inversión pública, presupuestados para el ejercicio fiscal 2010, afectando, su autonomía para invertir sus recursos propios y directamente recaudados, en proyectos de desarrollo, infraestructura, equipamiento, investigación y acreditación universitaria, para la eficiente formación de los profesionales que requiere el país. Dicho dispositivo *recorta en un 75% el monto presupuestal* aprobado para el presente ejercicio fiscal, estableciendo que de los recursos asignados a los proyectos no iniciados sólo se podrá gastar hasta en un 25 por ciento, con lo cual se afecta la estabilidad económica de las 34 universidades públicas del país (Mercedes Cabanillas, 22/10/2010)

- c. La mayor dificultad de ingreso a la universidad pública que a la privada². El criterio de selectividad se sustenta en estudios realizados en los procesos de admisión de las universidades públicas y privadas, en particular de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos³. Se establece que: a) En las universidades privadas, la tendencia es decreciente en cuanto a selectividad. Si en el 2003, de cada 100 postulantes ingresaban 73, en el 2008 ingresan 83. Es decir, no hay rigurosidad en la selección de ingresantes para la universidad privada. b) En las universidades públicas en general el nivel de selectividad se mantiene sin mayores variaciones significativas. En el 2003, de cada 100 postulantes ingresaron 19, en el 2008, 21.
- d. Otro fenómeno que afectó de manera notable la calidad académica fue la presión social y masificación de las universidades, entre otros factores, debido al proceso de urbanización. En 1940 la población urbana era el 35,4%; en 1972 subió a 59,5%; en 1985 la población urbana crece al 65,2% y en la década del 90 supera el 70% de la población del país, mientras la rural disminuye. En esta misma orientación, para atender a esta presión social, crecen las universidades. Hasta 1960 había 10 universidades, en inicios de los 70 se multiplicaron por tres y a fines del año 2000 ya había 70 universidades de las cuales 30 son estatales o públicas que representan el 40% y las privadas ascienden al 60%⁴.

2. NUEVOS DESAFÍOS: LA REVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA CRISIS EN EL PAÍS

Nuevos fenómenos, problemas y desafíos tienen impacto en la crisis de la Universidad Peruana. Ellos vienen con la revolución del conocimiento, los procesos de globalización y también el cuestionamiento a los paradigmas y enfoques epistemológicos de todo un proceso civilizatorio occidental. En el Perú, la ausencia de un proyecto histórico de país, el impacto de las políticas neoliberales con la agudización de la crisis económica y social. En la década del 90, la crisis se expresó en una inflación galopante que generó el cierre de empresas, desocupación masiva, educación sujeta a las leyes del mercado, entre otras manifestaciones; un sistema educativo empobrecido, la educación superior desconectada de las exigencias y demandas de cambio y desarrollo del país así como de las posibilidades exitosas de inserción mundial, con nuestros propios proyectos y ventajas comparativas.

Zenón de Paz sostiene sobre el particular: "En el umbral del siglo XXI, la revolución tecnocientífica ha dislocado el posicionamiento de la universidad en su posicionamiento espacio temporal, tornando compleja la comprensión de lo que ella es, en tanto experimenta un acelerado proceso de masificación y creciente heterogeneidad institucional, acompañado de la irrupción de la dimensión virtual como soporte y contenido educativo. Asimismo la explosión del conocimiento, de los paradigmas en que discurre, y con ella la noción misma de verdad presiona en dirección de un radical replanteamiento del sentido de los procesos y estructuras académicas universitarias... la universidad experimenta además el impacto decisivo de la noción tecno-burocrática de excelencia y rendimiento, que hoy la impregna contribuyendo a su mayor complejidad y situándola en una encrucijada en cuanto a la comprensión de su propia naturaleza"⁵.

- 2 Sota Nadal, Javier, 2005, *Introducción*, La Universidad en el Perú, razones para una reforma universitaria, Informe 2005. Oficina de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- 3 Son reveladores los trabajos: *Ranquin universitario* (2008) de Luis Piscocoya (2008), *La universidad en el Perú. Razones para una reforma universitaria* (2006) de Zenón de Paz, citado por Sigfredo Chiroque Chunga en *CRPREUNMSM: Demanda y rasgos de sus estudiantes* (2009).
- 4 Sánchez Aníbal, *Visión y Dimensiones de la Universidad Peruana*. Editorial San Marcos, 2001.
- 5 Zenón de Paz, citado por Sigfredo Chiroque Chunga en *CRPREUNMSM: Demanda y rasgos de sus estudiantes* (2009). pág. 25.

Frente a este panorama, a nivel universitario se identifican las siguientes **tendencias** que corresponden no sólo a nuestro país sino también a América Latina:

- La autonomización, tendencia a mantenerse como “isla” respecto de la sociedad.
- La privatización, un alto porcentaje de la educación es privada y la tendencia creciente como resultado de la desatención del Estado en términos de responsabilidad política y social.
- El papel de la sociedad y su creciente exigencia de pertinencia social.
- La modernización-virtualización, la educación a distancia-virtual gana cuerpo en el ámbito privado y encuentra resistencia en el terreno público; el uso del INTERNET, los retos epistemológicos didácticos y operativos que la universidad no discute.
- Los cambios de paradigmas, especialmente en la investigación, innovación y en los modelos pedagógicos.

MODELOS DE UNIVERSIDAD⁶

No existen modelos puros ni necesariamente excluyentes, pero si quisiéramos delimitar características esenciales de universidades, diríamos que la tendencia es a una inserción y articulación espontánea a las propensiones económicas sociales y políticas mundiales condicionadas por el neoliberalismo. Ello no niega los destacados esfuerzos de universidades como la Universidad de San Agustín de Arequipa, la Universidad Católica, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad de San Marcos. Estas universidades buscan cristalizar modelos distintos y más pertinentes al desarrollo humano y del país. Para dar respuesta a los nuevos desafíos han surgido varios modelos de universidad, que se puede resumir en tres:

Universidad empresa

El enfoque de universidad empresa tiene los siguientes rasgos:

- El eje de la formación es científica y tecnológica.
- La formación profesional está articulada al mercado internacional y al fenómeno de globalización.
- La búsqueda de la calidad está asociada a la utilidad como propósito implícito que orienta toda la vida académica.
- Limita la responsabilidad del Estado al otorgamiento de normas que favorezcan la actividad privada, como la amplia libertad para la oferta y competitividad en el mercado.

Universidad mercancía

Los rasgos que se van perfilando a la universidad mercancía son las siguientes:

- Su propósito principal es la búsqueda de lucro, es decir la mercantilización de los servicios. Este enfoque ha ganado terreno no sólo en las universidades privadas sino también en las universidades estatales.
- Ha copado el mercado nacional a través de la organización de redes de servicios académicos en diversos lugares del país, con ofertas de dudosa calidad y pertinencia.
- No tienen enfoques académicos definidos.
- El poder que ha ido acumulando ha logrado instalar su influencia en diversos organismos del Estado. La prensa escrita ha dado cuenta de viajes al extranjero y “reconocimientos académicos” otorgados a congresistas y miembros del poder judicial.
- Los docentes de estas universidades son atraídos por ingresos adicionales que superan sus remuneraciones ordinarias. La consecuencia es el abandono de las responsabilidades de investigación.

Universidad para el desarrollo humano

Las principales características del enfoque de universidad para el desarrollo humano y del país son:

- La producción del conocimiento científico, tecnológico y artístico, la formación académica y la inserción social de la universidad. Busca articularse al Proyecto Histórico de país justo, solidario,

6 Morillo Miranda, Emilio, (2005). Problemática de la educación peruana, apuntes. Une Enrique H. Guzmán y Valle, Escuela de Postgrado.

- democrático y pluricultural, que se incorpora a la globalización con sus propias ventajas comparativas.
- La calidad de la formación profesional, de la investigación científica y de la inserción social está orientada al desarrollo humano.
 - La responsabilidad de promover el desarrollo de la universidad es del Estado y de la sociedad.
 - Se propone una formación integral, es decir filosófica (para qué), científica (qué), tecnológica (cómo) y práctica de valores.

4. LAS CLAVES DE LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA Y UNA NUEVA LEY

Existe una condición clave para emprender la transformación de la universidad: un movimiento social principalmente de estudiantes y profesores. El movimiento que motorizó el éxito de la primera reforma universitaria fue el movimiento estudiantil. Se requiere un movimiento vigoroso que lea críticamente las nuevas tendencias de cambio, capaz de diseñar nuevos fundamentos epistemológicos y paradigmas alternativos a la racionalidad instrumental occidental que han colocado al mundo en un proceso de irreversible destrucción.

Se requiere levantar una nueva utopía, una esperanza, un proyecto de Perú de todas las sangres, capaz de producir sabiduría y de apropiarnos de nuestras ventajas comparativas como lo es la biodiversidad y la pluriculturalidad que nos brindan a) riqueza material y b) riqueza simbólica, con capacidades como la creatividad, la solidaridad, el trabajo colectivo y amor a la vida y a la naturaleza, que se ubican en las raíces de nuestra identidad nacional y constituyen valores

El proyecto de vida occidental estableció una estrecha correlación entre conocimiento científico y poder, produciéndose un tipo de ciencia esencialmente vinculado con la tecnología y la búsqueda del rendimiento, a ello se denomina razón instrumental. Este patrón de vida se ha impuesto a escala planetaria. Este tipo de saber se ha convertido en clave de poder. Por tanto, contar con una comunidad académica científica competente, con capacidad de producir saber riguroso y definir con autonomía los horizontes de vida en que discurre la acción, es hoy condición de viabilidad de las colectividades nacionales. La educación superior tiene un rol protagónico en estas tareas.

La visión de las culturas andinas y amazónicas es distinta, en ellas, el eje no es el conocimiento sino la sabiduría, cuyas dimensiones lo constituye la ética, la estética, el conocimiento, los sentidos, el saber tradicional. El conocimiento es sólo un aspecto. Las culturas andinas y amazónicas aportan la visión de totalidad (holística) de reciprocidad, que aparece como alternativa a la concepción antropocéntrica de la cultura occidental, que ha orientado su práctica a una relación de dominación del hombre sobre el hombre, y del hombre sobre la naturaleza, depredándola y poniendo en peligro la vida sobre la tierra. El mundo andino y amazónico concibe que las relaciones entre los diferentes elementos de la realidad (el cosmos) son de complementariedad y reciprocidad, no exenta de contradicciones. Por eso la concepción del "buen vivir" busca la relación de reciprocidad amorosa del hombre con la naturaleza. La sabiduría (visión de totalidad, conocimiento, ética y estética) orienta el establecimiento o la recuperación de la relación armoniosa del ser humano con las lagunas, los ríos y el mar, las flores y las aves, los cerros, los bosques, en resumen la biodiversidad. Esta interrelación amorosa se concibe como el "buen vivir".

La universidad tiene el desafío de asumir la interculturalidad crítica para producir saberes que contribuyan a forjar una educación superior diferente, es decir de calidad, pertinente y equitativa. En esta perspectiva es que la educación superior, la universidad en particular, requiere operar profundas transformaciones. Ello permite vislumbrar las siguientes perspectivas, retos y agendas:

1. La pertinencia social: como adecuación de las demandas económicas, sociales y culturales concretas.
2. La democracia: se traduce en la idea y práctica de un gobierno universitario democrático.
3. La equidad: que coloca en el primer plano la lucha frontal contra todas las formas de exclusión.
4. Calidad e innovación: que asume el enfoque integral de calidad que apunta a los procesos que impulsa a las instituciones de educación superior al logro de metas cada vez más altas.

5. La autonomía responsable: que comporta el deber de responder ante el Estado y la sociedad, por lo que ellas realizan en el cumplimiento de su misión; ello no excluye la rendición social de cuentas o resultados, no sólo en lo que atañe al uso de los recursos financieros, sino, fundamentalmente en lo que concierne a la actividad de docencia, investigación e inserción social.
6. El ejercicio del pensamiento crítico: mediante el ejercicio de la reflexión, lo que hace de ella una comunidad plural de pensamiento que asume el pensamiento libre, la duda fructífera, la voz problematizadora y el debate.⁷
7. Nueva estructura de organización académica funcional y flexible para afrontar los problemas estructurales a escala nacional y regional y los que provienen de la revolución científica y tecnológica, así como de reestructuración técnico productiva.

Tareas estratégicas

1. Constitución de un sistema de educación superior nacional, el sistema universitario como uno de sus componentes, a fin de articular y promover el desarrollo coherente a prioridades y funciones definidas a nivel nacional y regional.
2. Creación de un Consejo Nacional de Educación Superior, que articule las universidades y las demás instituciones educativas de educación superior a fin de definir políticas que respondan a las demandas de desarrollo del país.
3. Poner en vigencia la Comisión de la Segunda Reforma Universitaria para que canalice el liderazgo en los procesos de transformación de la universidad con criterios de calidad, pertinencia y equidad.
4. Mayor financiamiento para las universidades públicas.
5. Replantear el sistema de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior. Hacer de este sistema la consecuencia de la reforma universitaria, de tal modo que la acompañe y garantice calidad, pertinencia y equidad, replanteando parámetros, criterios, procedimientos, instrumentos e instituciones acreditadoras.
6. Impulso a la producción de conocimiento científico, tecnológico y artístico pertinentes a las necesidades de desarrollo de las regiones y del país.
7. Replanteamiento de la carrera docente universitaria que asegure excelencia del desempeño de funciones que se derivan de nuevas demandas en la producción de sabiduría, con nuevos instrumentos teóricos y tecnológicos; la necesidad de replantear los enfoques pedagógicos. La formación continua de alta calidad.
8. Mayor autonomía en la gestión financiera.
9. Optimización y democratización de la gestión, con mecanismos de gobierno más ágiles y funcionales, redefiniendo las funciones, estructura y dimensiones de los órganos assembleísticos. Elecciones universales de rectores y decanos de las facultades.
10. Rendición de cuentas anual de la actividad académica, económica y de todos los actos de gobierno y gestión. Control social de profesores, estudiantes y de la sociedad civil. Ello permitirá combatir la corrupción que ha empezado a destruir el corazón de la universidad peruana.

Si bien el Estado tiene una responsabilidad fundamental en la crisis y de su solución, también es cierto, que la reforma de la educación superior sólo será realidad cuando los sujetos involucrados como son los profesores, estudiantes, empleados y organizaciones de la sociedad civil se constituyan en un movimiento social que enarbole las banderas transformadoras.

7 Lanz, Rigoberto, Fergusson Alex y Marcuzzi Ariana, (2003), *Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Asociación colombiana de universidades. Bogotá, Colombia

ACERCA DEL DESARROLLO

Mg. Alfredo Walter Ayala Cárdenas

*“Imatacc arruspas, imatacc fidiuspas, cuchcu
chupicha mana rimayniyuucc, chuño chupicha
mana rimayniyuucc clavelinas huayta.
Imatacc colchumpas, imatacc catripas, llama
ccaracha mana rimayniyuucc, paco ccaracha
mana rimayniyuucc, clavelinas huayta”.*
(canto Huancavelicano, hermanitas Sánchez)

1. Consideraciones generales

El presente trabajo se circunscribe en el conjunto de esfuerzos por entender, comprender y desarrollar acciones tendientes a vivir dignamente, con cierta autosuficiencia, combinando racionalmente: lo ético, lo social, lo económico y la naturaleza. En pocas palabras “se entiende que desarrollo sostenible es la satisfacción de las necesidades del presente sin afectar la satisfacción de las necesidades del futuro; esto supone un equilibrio entre el mundo natural y el mundo tecnológico”. (Delgado Bellido, 2009).

2. Otras ópticas del desarrollo

El desarrollo se ha entendido de diferentes maneras en razón de las filosofías, ideologías, intereses de clase, sistemas económicos sociales, políticos, y tiempos. Así tenemos desarrollo como crecimiento económico, desarrollo como tecnología, desarrollo en razón de las capacidades, desarrollo humano, desarrollo integral, etc.

3. Entendiendo y definiendo el desarrollo

Pero, ¿qué es el desarrollo?, es el paso de una situación inferior a una situación superior de una realidad cualquiera. Siendo así, partimos de nuestra realidad, rural andina, de nuestro nivel cultural, educativo, social, económico, político; en lucha contra esa realidad es que avanzamos a una situación diferente, superior respecto a lo que fuimos: El desarrollo en ese sentido, es una posibilidad, es el futuro, es el despliegue de todas las fuerzas, tanto materiales como espirituales, facultades, capacidades, habilidades y destrezas a efecto de transitar a condiciones superiores a las que nos antecedieron, sin que ello signifique, poner en peligro el futuro de las generaciones venideras y de la naturaleza. Esta consideración de lo que es el desarrollo, implica tener claridad de lo que entendemos por libertad. Pues el hombre no solo debe transitar de lo inferior a lo superior, no solo debe de actuar y satisfacer sus necesidades sin afectar las necesidades de las siguientes generaciones y la existencia de la naturaleza, sino también debe de actuar con ética y libertad.

Una de las herencias culturales y que forman parte de nuestra identidad, es la agricultura. La siembra, el cultivo, el recultivo, la cosecha, la selección de semillas, canales de riego, las terrazas y andenes para la agricultura; no son hechos naturales, son producto del trabajo, de la relación activa entre el hombre y la naturaleza y, por lo mismo, es parte constitutiva de la cultura andina.

Según el Censo de Población y Vivienda (2007) la población rural del Perú sería del 24%; sin embargo a la luz de sus propias cifras y de los errores de este censo, la población rural real del Perú sería de 40% (Fuente: Revista Agraria: N. 101, Noviembre 2008).

Debemos de distinguir la gran agricultura agroexportadora de la costa de la mediana y pequeña agricultura. Gran agricultura exportadora, dedicado a producir lo que el extranjero necesita y a obtener ganancias y beneficios que el empresario busca y que es la razón de su existir. A estos empresarios les preocupa el mercado internacional y satisfacer la demanda que él requiere. El Estado peruano por su parte legisla para éstos, les brinda facilidades y ayuda a cumplir con las exigencias. Así por ejemplo: la maca, los espárragos, los mangos, los limones, los plátanos, etc., tienen que tener especificaciones técnicas y sanitarias rigurosas, libres de toda sustancia contaminante o que pueda causar daño a la

salud de los consumidores. Sólo, si se cumplen con esos requisitos puedan ser comercializados e ingresados a los mercados europeos o norteamericanos, chinos, japoneses. Esos países se preocupan por su población.

Sin embargo, los peruanos no consumimos y si fuera así, son aquellos que tienen acceso por su poder económico, social. Somos el primer país de América que exporta espárragos y sin embargo más de un peruano no conoce el espárrago y jamás lo ha consumido. Los economistas dicen que nuestras exportaciones dependen del mercado internacional, dado que no tenemos un mercado interno. El "Presidente del Cambio Responsable" declaró después del APEC, que la economía del Perú debe de mirar el mercado internacional y conquistarlo, y que, pensar en crear mercado interno, es un sueño, de aquellos desfasados que se quedaron en tiempos pasados, y que no comprenden la globalización. Mientras que esas declaraciones los difundían los medios de comunicación del país, en la República Popular de China, su Presidente, que a la vez es Secretario General del Partido Comunista de China, decía que debe de tomarse las decisiones políticas para fortalecer el consumo interno en China ante la crisis mundial.

Como se ve, para algunos personajes desavisados, el desarrollar y fortalecer el mercado interno, y con ello la industria nacional y la agricultura, es parte de un discurso desfasado, conservador y de los que tienen el espíritu derrotista, de los que perdieron la fe, la esperanza y que se cobijan en la resignación. ¿Los productos agrícolas que consumimos la mayoría de los peruanos proviene de la agricultura agroexportadora? Claro que no, es la respuesta categórica. ¿Los alimentos agrícolas que consumimos la mayoría de los peruanos, pasan los requisitos y exigencias técnicas y sanitarias? No, es la respuesta categórica. ¿Pero es qué no tenemos un Estado y un gobierno que se preocupen por desarrollar políticas de Estado orientados a garantizar alimentos sanos, nutritivos para sus miembros y gobernados?

¿A quién representa este Estado, y para que intereses gobiernan los gobernantes?, ¿los alimentos de origen agrícola, y al que tenemos acceso la mayoría de los peruanos, provienen de la gran agricultura agroexportadora o de la mediana y pequeña agricultura? Seguramente coincidiremos en señalar que provienen principalmente de la mediana y pequeña agricultura.

¿En la región Junín, que partes del Estado y gobiernos nacional y regional son los encargados de velar por la salubridad de los alimentos de origen agro ganadero? Estas y otras interrogantes, así como sus respuestas, nos conducen a explicarnos, que las grandes mayorías del Perú estamos expuestos, a la ingesta de productos agrícolas contaminados. En este contexto es necesaria la respuesta al Estado y gobierno, desde las perspectivas del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la ética, la libertad y la historia del Perú.

3. ¿Qué es la libertad?

Al respecto nos basamos en la filosofía de materialismo filosófico que define: La libertad del hombre, como sus acciones entendidas como conocimiento de la leyes naturales y sociales y de actuar en todo lo que le permite estas leyes; actuar en contra de las leyes de la naturaleza y la sociedad es ponerse al margen de la libertad.

4. El hombre y la naturaleza, sus efectos y el conocimiento, según Federico Engels

"Resumiendo: lo único que hacen los animales es utilizar la naturaleza exterior y modificarla por el mero hecho de su presencia en ella. El hombre, en cambio modifica la naturaleza y la obliga así a servirle, la domina. Y ésta es, en última instancia, la diferencia esencial que existe entre el hombre y los demás animales, diferencia que, una vez más, viene a ser efecto del trabajo. Sin embargo, no nos dejemos llevar del entusiasmo ante las victorias del hombre sobre la naturaleza. Después de cada una de estas victorias, la naturaleza toma sus venganzas".

"Bien es verdad que las primeras consecuencias de estas victorias son las previstas por nosotros, pero en segundo lugar y en tercer lugar aparecen unas consecuencias muy distintas, imprevistas y que a menudo, anulan las primeras. Los hombres que en Mesopotamia, Grecia, Asia Menor y otras regiones talaban los bosques para obtener tierra de labor, ni siquiera podían imaginarse que, al eliminar con los bosques los centros de acumulación y reserva de humedad, estaban sentando las bases de la actual

aridez de esas tierras. Los italianos de los Alpes, que talaron en las laderas meridionales los bosques de pinos. Conservados con tanto celo en las laderas septentrionales, no tenían idea de que con ello destruía las raíces de la industria lechera en su región; y mucho menos podían prever que, al proceder así, dejaban la mayor parte del año sin agua sus fuentes de montaña, con lo que les permitían, al llegar el período de las lluvias, vomitar con tanta mayor furia sus torrentes sobre la planicie." (Engels: *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. P. 14)

5. Es posible el conocimiento de la naturaleza.

Según Engels cada día aprendemos a comprender mejor las leyes de la naturaleza y a conocer tanto los efectos inmediatos como las consecuencias remotas de nuestra intromisión en el curso natural de su desarrollo. Sobre todo después de los grandes progresos logrados en este siglo por las ciencias naturales, nos hallamos en condiciones de prever, y, por tanto, de controlar cada vez mejor las remotas consecuencias naturales de nuestros actos en la producción, por lo menos de los más corrientes. De manera que ser libre significa, actuar con conocimiento de las leyes naturales y en concordancia con las mismas en el proceso de la satisfacción de las necesidades presentes, para no poner en peligro las necesidades y la satisfacción de las mismas en el futuro.

Consideramos necesario entender el desarrollo en esa dialéctica entre los factores internos y externos y en esa perspectiva, la fuerza y las motivaciones que impulsan el desarrollo, no son, ni podrían ser lo externo, necesariamente son lo interno. El reto de vencer a la pobreza, es un problema de los pobres, la fuerza que se requiere para vencer tiene que salir de los pobres, ello no supone negar lo externo: "*Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas*" (José Martí).

6. ¿El capitalismo es compatible con el desarrollo integral?

Los capitalistas del mundo, sus interlocutores, ideólogos, simpatizantes y facilitadores remiten cartas, organizan eventos (APEC) envían misiones al extranjero para ofrecer oportunidades de inversión y garantizar las ganancias a través de la estabilidad jurídica, etc., con el propósito de que los aspectos financieros tengan lugar en el país, los que nos darían trabajo (mano de obra no calificada y calificada) y generaría algunas regalías para nuestro crecimiento nacional. El propósito de estas empresas, cuales fueran sus orígenes, extranjera o nacional; es el logro del beneficio, la ganancia y privilegios; **nadie invierte para perder**. Es más buscan resultados inmediatos.

7. El mal ejemplo...

Más de un agricultor produce papas, u otros productos con insecticidas, herbicidas, hormonas, abonos sintéticos, muchos de los cuales atentan directamente contra la salud de las personas que las han de consumir. Lo que le interesa al agricultor es que su producción esté 'sana', presentable bonita, que produzca una buena cantidad y obtenga ganancias; el daño que pueda causar con los productos vendidos, no es de su preocupación. Muchos de ellos razonan de la siguiente manera. "Mi producción es para el mercado, siembro sólo con abono de corral" ¿los efectos de alimentos contaminados interesan al que produce para obtener beneficio?, ¡No!. Este ejemplo es válido para empresas como Yanacocha, Doe Run, empresas que procesan los minerales y otros procesan, pescado, textil, gas, petróleo etc. con acciones como las antes descritas, se pone en peligro la existencia de la tierra y la vida.

El avance del conocimiento científico, permite prever las consecuencias de algunas acciones de los hombres sobre la naturaleza. Ahora son evidentes las consecuencias de la contaminación en la existencia del planeta y de la vida. Nadie podrá negar las consecuencias de la minería informal y formal sobre las riveras del río Madre de Dios, en la región del mismo nombre. Poblaciones, ciudadanos y ciudadanas de todo el Perú tienen reclamos y enfrentan a las empresas y Estado cuestionando la presencia de empresas mineras, como consecuencia de los efectos, especialmente referidos a la contaminación del agua y tierras.

El terremoto y el Tsunami sufridos por el Japón, deja con claridad que la fuerza de la naturaleza es superior a los hombres, incluido el nivel de la ciencia. La radiación nuclear y sus efectos son tan peligrosos para la flora, fauna y humanos; lo saben la clase dominante del Japón. Los conocimientos científicos nos permiten conocer los efectos de las acciones humanas en el futuro de la vida y el planeta.

No debemos de transformar nuestras riquezas

Una de las condiciones de existencia y vida del hombre es el trabajo, pero ese trabajo de ninguna manera puede, ni debe poner en peligro la existencia del futuro, es decir, no debe poner en peligro la naturaleza, sociedad, economía, los valores y principalmente a nuestros niños.

Nuestro trabajo, justamente se orienta a plantear una alternativa, con el propósito de lograr el desarrollo, cuya característica es el equilibrio entre: economía, naturaleza y sociedad en el marco de la práctica de los valores más nobles de la humanidad (ética).

Si las empresas se orientan al cumplimiento de este equilibrio, y el Estado se preocupa de su cumplimiento, es lógico pensar que el Estado se preocupa del futuro. Pero si el Estado a través de las fuerzas policiales y militares, balean, lanzan bombas lacrimógenas, perdigones, apalean y apresan a los pobladores y ciudadanos que se oponen a la instalación de empresas, como es el caso de Tía María en Islay, Arequipa, entonces es evidente que el Estado no está por el desarrollo.

Construyamos el desarrollo en razón del futuro, sin ponerlo en peligro.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Becerra/Candales/ Posada/ Gómez/ Grauwls (2005).
Desarrollo empresarial comunitario de biocomercio sostenible en Colombia. Aplicación de la metodología análisis y desarrollo de mercado. Estudio de caso. (compilación), Instituto Humbolt, Bogotá - Colombia.
2. Bernex, Nicole y Montero, Jorge (1997).
Nosotros y los andes. Ambiente y Educación. Ministerio de Educación/ COSUDE, Tomos I y II, Lima -Perú.
3. Borrayo y López, Rafael (2002).
Sustentabilidad y desarrollo económico; Editorial McGraw-Hill, México D.F. - México.
4. Durán Araujo, Maximiliano (1985).
Biogás y su Tecnología para la zona rural del Perú; Edición en homenaje al 304° Aniversario de la UNSCH- copias mimeografiadas, Ayacucho-Perú.
5. Engels, Federico (1979).
El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, Editorial progreso, Moscú - URSS.
6. Gydinas, Eduardo y Evia, Graciela (1992).
Ecología social. Manual de metodologías para educadores populares. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas, Lima -Perú.
7. Jiménez Herrero, Luis (2000).
Desarrollo Sostenible, Ediciones Pirámide, Madrid-España.
8. S/A (2005).
Memoria de la sesión Regional para América Latina del Foro Global sobre Biodiversidad, economía y comercio, Oficina Regional para América del sur de la Unión Internacional para la conservación de la naturaleza y los recursos naturales, Lima-Perú.
9. S/A (1994).
Ecología y enseñanza rural. Manual para profesores del área andina, Ediciones FAO, Roma - Italia.
10. Santa Cruz, Pablo (1995).
Ecología, geografía, turismo y contaminación, Ediciones Populares, Lima-Perú

MISERIA DEL CONCEPTO GUBERNAMENTAL DE EDUCACIÓN EN EL PERÚ. A PROPÓSITO DE LA LEY 29510

Mg. Filomeno Tarazona Pérez

RESUMEN

El estudio analiza los posibles efectos de la Ley 29510 en la educación y el profesorado, que exceptúa del requisito de colegiación establecido en la Ley 25231 que crea el Colegio Profesional de Profesores del Perú, a profesionales con títulos distintos al de educación y, a profesionales titulados en el exterior. Fundamenta -recurriendo a las fuentes bibliográficas y comentarios periodísticos- la esencialidad de la misión pedagógica del profesorado e intenta demostrar que la mencionada, vulnera la función docente, borra peligrosamente las fronteras profesionales y convierte a la educación en una "tierra de nadie" a la vez, se constituye en un factor contrario a la búsqueda de calidad en la educación.

INTRODUCCIÓN

La Ley 29510 tiene su antecedente legal en el Art. 58º. de la Ley General de Educación 28044 en el que precisa, "En la Educación Básica, es requisito indispensable el título pedagógico para el ejercicio de la docencia. Profesionales con títulos distintos de los profesionales en educación, ejercen la docencia si se desempeñan en áreas afines a su especialidad. Como puede advertirse con lo subrayado, ya en forma disimulada y ambigua, estuvo ya admitida lo que hoy es cuestión de análisis. De allí, la parquedad de la Ley, con apenas cuatro artículos, exceptúa de la colegiación, reconoce un régimen especial e incorpora al Escalafón Magisterial exceptuando el título pedagógico, así como incorpora a profesionales extranjeros a la educación nacional.

En materia de educación, el aprismo que gobernó el país, manipuló políticamente la educación peruana, por lo menos ochenta años. La pobreza, o más bien, la miseria de su concepción del hombre, la sociedad, la educación y el desarrollo, no le ha permitido en dos gobiernos, plantear soluciones claras al problema de la educación; no pudo direccionar, impulsar y desarrollar este fenómeno social que lo tiene perplejo: Ha recurrido al insulto, odio, desprecio, marginación y segregación sectorial; en muchos casos, persecución y humillación a maestros, hasta la venganza pueril que linda con lo patológico. Esto, es posiblemente comprensible, puesto que los apristas -desde nuestra percepción- no han tenido y no tienen pedagogía, ni maestría de su aprismo. Es predominantemente proclive al derecho y la retórica política que distorsiona la verdad y convierte al derecho de los demás y a la justicia social y profesional en una mercancía de sus clientes de turno como lo muestra el contexto histórico en que el desastre político y económico de su gobierno.

En la educación peruana, no existió ni existe experiencia ni tradición democrática. La educación y el maestro, siempre fue, como reza el dicho popular "La última rueda del coche". La formación profesional del maestro en el Perú se inició el 6 de julio de 1822 con la creación de la Escuela Normal de Lima. Hasta entonces, "los educadores" no eran pedagogos ni profesionales. No enseñaban conocimientos ni técnicas productivas, no desarrollaban capacidades, habilidades, menos pensamiento crítico, creativo, solución de problemas, ni toma de decisiones, sino doctrinas para la sumisión y la explotación. La pedagogía estuvo basada en el oscurantismo religioso y la confusión.

En la educación y la pedagogía hay predominio de las ideas religiosas, la política de sometimiento y explotación, la segregación racial y clasista. En ese contexto, a partir de década de los 70, la población rural y los sectores marginados y segregados, tomaron conciencia, que la educación era la única vía de su desarrollo y un instrumento de acceso a la cultura nacional, internacional y mundial, por lo que lucharon no solo por su acceso y cobertura, sino fundamentalmente, un derecho a la calidad de la educación. Se inició la educación del pueblo por el pueblo, esto es, los maestros surgieron de las mismas canteras explotadas y en esa línea, imprimieron la educación como instrumento de acceso al desarrollo y la cultura, aspecto que no es de interés de los gobernantes.

En los últimos cuarenta años, en el Perú, los únicos que se han desarrollado son los sectores populares, mientras que la llamada clase dirigente ha entrado en un proceso de postración y la incultura. De allí, podemos sostener, que la educación en el pueblo, no está en crisis, porque la educación para él, nunca fue buena y, lo que no nunca fue bueno, no puede entrar en crisis. Lo que está en tal situación, son los intereses de la dominación, preocupados porque la educación actual, no responde y no rinde réditos a los intereses neoliberales. La educación del pueblo, necesita CONOCIMIENTOS que le permita describir, explicar, predecir y transformar la realidad natural, social y su propio pensar. Están interesados que aprendamos conocimientos.

El tratamiento marginal de la educación, no es una excepción peruana. Desde la segunda mitad del siglo XX la tarea transformadora del maestro ha sido vista, peligrosa en la medida que no responde a los intereses del neoliberalismo. La humanización integral del hombre mediante la formación cívica, el pensamiento crítico, creador y el desarrollo de las habilidades de identificación y planteamiento de problemas que genera la función del pedagogo del pueblo, naturalmente, no responde a los intereses del neoliberalismo. Este sistema hasta hace poco, no podía o no tenía un sistema de sometimiento social, que ahora sí, a través de la llamada acreditación con argumentos, pretextos y coartadas de calidad, que no es más que sometimiento brutal de las instituciones sociales al sistema neoliberal globalizado.

Con la lógica expuesta de simulada ignorancia, la llamada clase política peruana, no sólo no ha comenzado a implementar y aplicar el Proyecto Educativo Nacional, sino, trata de desconocer los problemas de su diagnóstico. *“La clase política prefiere continuar con las medidas cosméticas antes que una reforma profunda y darles gusto a algunos colegios privados, qué importa si de paso humillan aun más al magisterio y lo acercan a su liquidación. Ya es hora de que despierten los dirigentes magisteriales y defiendan al menos la vida de su profesión, no encerrándose en su propio cascarón sino con posiciones renovadoras que los conviertan en líderes de la reforma educativa de calidad que el Perú reclama”* (Lynch, Nicolás, 2010: 11).

MISERIA DEL CONCEPTO GUBERNAMENTAL DE EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Una serie de acciones improvisadas y sin los fundamentos pedagógicos y políticas coherentes sobre la educación, adjudica al Gobierno la **responsabilidad en la anarquía de la educación y lo ubica como un factor negativo para la calidad de educación.**

1.1. La Ley 29510: Una ignorancia supina de lo que es enseñar y educar

García, en su primer gobierno incorporó más 30 000 personas con apenas quinto de secundaria para ejercer la educación y su administración en sus diversas áreas y modalidades, sin la mínima noción pedagógica, didáctica, ni administrativa. “En esos 5 años, la inflación llegó a más de dos millones por ciento, la devaluación a 1,5 millones de emitidos (sic); la depresión tributaria llegó a 3,5%, el PBI a menos de 12%, la reserva de divisas a menos de 140 millones de dólares, etc.

En ese contexto la situación educativa tuvo un alarmante deterioro, agravado con la inmoralidad pública reinante. “Los ANTAE (Asociación Nacional de Trabajadores Aprestados de la Educación) se caracterizaron por traficar con la educación, al hacer nombrar como docentes a gentes de su filiación política carentes de base profesional y moral, agudizando la crisis de la educación. Se cubrían plazas directivas y jerárquicas sin concurso con quienes ostentaban carnet aprista. Se encubría los yerros, omisiones, apropiaciones ilícitas, inasistencias, abandono de cargos, cobros indebidos y demás irregularidades de los sujetos. La supervisión educativa era indiferente y no funcionaba. La educación del pueblo fue lo que menos le interesó. Ante este ambiente se efectuaron ceses masivos del magisterio, prefiriendo liberarse de tanta corruptela cuyas plazas eran cubiertas por jóvenes que recién salían del colegio” (Calero Pérez, Mavilo; 2006. Historia de la educación peruana; p. 113).

Sus consecuencias fueron el deterioro de la calidad de enseñanza y de la educación: una baja calidad de alumnos y jóvenes, baja calidad de ciudadanos y profesionales y una sociedad mediocre en todo. Para los maestros, profesionales de la pedagogía, significó una devaluación social de su estatus profesional. Ahora, en su segundo gobierno la Ley N° 29510, ha tenido efectos negativos tan igual o peor. La Ley en mención, exceptúa del requisito de colegiación a profesionales con títulos

distintos al de educación y crea un régimen de excepción para ingresar al Escalafón Magisterial; así como autoriza el ejercicio de la educación a titulados en el exterior, en momentos que, cerca de 120 mil profesores que el mismo sistema ha formado, con título bajo el brazo, esperan una plaza docente.

Con esta ley y su concepción, los *políticos confunden la calidad de conocimiento con la calidad de educación*. El conocimiento es un elemento de la ciencia, el arte, la filosofía, las costumbres y la cultura en general, mientras que la educación es la formación integral de los educandos. La formación integral abarca todos los componentes y dimensiones del hombre: su proceso biológico, psíquico, proceso sociocultural; el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, construcción de valores y actitudes. Sólo la suma dialéctica de todos los desarrollos hace al hombre educado. La educación no es transmisión conocimientos especializados, sin el tratamiento de los procesos pedagógico-didácticos.

La Ley 29510, borra las fronteras profesionales. La ley al incorporar como profesor a quienes no son, borra las fronteras profesionales. Admite que ingenieros, arquitectos, economistas, médicos, abogados, contadores, mineros o cualquier otro profesional que probablemente no pueden desarrollarse en su área, se refugien en la docencia. Con esta lógica, los maestros que han sido obligados a estudiar y profundizar la psicología cognitiva por ejemplo, con mayor razón, deberíamos pedir nuestra incorporación excepcional al Colegio de psicólogos, sociólogos, etc. Por otro lado, aun más graves, es que la ley, deslegitima la existencia de instituciones formadoras de docentes, puesto que tácitamente está sosteniendo que, lo que forman los institutos pedagógicos y las facultades de educación y pedagogía "valen poco o nada, por lo que hay que reemplazarlos con cualquier profesional".

1.2. Traición a los intereses educativos de la sociedad peruana

El régimen aprista, no ha comenzado a viabilizar los problemas detectados en el Diagnóstico del Proyecto Educativo Nacional. No va en la dirección de solucionar el problema de la "Educación y escuelas excluyentes"; no tiene noción para revertir la "Mala calidad de los aprendizajes"; del cual estamos seguros, no se soluciona atacando a los maestros, menos, reemplazándolo con profesionales sin pedagogía. No tiene alternativas para revertir la situación de "Docentes mal preparados", puesto que la llamada capacitación docente, no es más que una tradición mal invertida y una manipulación estadística de su eficacia. La "Gestión Educativa ineficaz" se ha deteriorado, puesto que la manipulación política de la burocracia ya amañada en la impunidad y la protección política, ha reforzado su tendencia. Una educación superior desarticulada con la sociedad y una sociedad que no educa a sus ciudadanos", quizá marcha hacia una sociedad que no educa ni a matriculados y no educa a nadie.

1.3. Ignorancia de los procesos educativos, desprecio por la educación y la pedagogía

La educación no es una actividad artesanal como se piensa. Ésta, ha dejado de ser transferencia y depósito bancario de conocimientos en la "cabeza vacía" del alumno. Incluso, si así fuera, la transferencia científica tiene su lógica en cada ciencia. La transferencia lógica de la ciencia está basada en el conocimiento de la arquitectura cerebral del receptor y en el desarrollo lógico de su pensamiento de quien aprende y el conocimiento de la disposición y motivación psíquica del sujeto receptor del aprendizaje. De ahí, la dosificación, la contextualización pedagógica es competencia del profesorado formado.

Con la lógica de la Ley, se desprecia a la pedagogía y a las llamadas ciencias de la educación que aportan a la pedagogía, con conocimientos que fundamentan la complejidad del hombre. Invalida a las instituciones formadoras de profesores, los institutos pedagógicos y las facultades universitarias de educación y pedagogía. Si cualquiera que sabe las cuatro operaciones matemáticas garantizara el desarrollo de las competencias y capacidades lógico - matemáticas de los alumnos, el mundo capitalista de los países desarrollados, no invirtieran en la formación diligente de profesores de matemáticas. Igualmente, si cualquiera que sepa rezar, enseñara religión, o si cualquiera que sepa leer, enseñara la lectura y comprensión de textos, entonces los profesores de comunicación y literatura están por demás.

De allí que, la educación no es tierra de nadie, sino el campo de la pedagogía, un ejercicio profesional de pedagogos o educadores. La educación mediante la didáctica pedagógica, desarrolla capacidades, habilidades, ayuda construir y reconstruir conocimientos, direcciona las actitudes y comportamientos, siembra y cultiva valores, previo conocimiento de los alumnos.

1.4. Desconocimiento de la naturaleza de la profesión pedagógica

El profesor o el licenciado en educación es un profesional formado en las facultades universitarias de educación. Tiene por misión educar integralmente al educando y no es un mero transmisor de conocimientos. Están formados en el qué enseñar, el para qué se enseña, el cómo se enseña, el cuándo y cuánto se enseña y el qué se evalúa, cómo se evalúa y qué se hace con sus resultados. Tiene los conocimientos de su ciencia, ni siquiera el qué enseñar. los conocimientos no se enseñan crudos, sino, sazonados en la maestría del profesor. Sólo llega al alumno, la ciencia procesada con criterios pedagógicos.

La enseñanza actual por competencias o capacidades en los que está basado el DCN y las programaciones curriculares de las asignaturas de la Educación Básica, tiene mayores exigencias pedagógicas al profesorado. Por lo mismo, la disposición motivo del análisis, contradice en esencia la política educativa y curricular del sistema educativo. En la educación actual, no sólo se enseñan conocimientos, sino, se desarrollan APRENDIZAJES que son: CAPACIDADES, HABILIDADES, CONOCIMIENTOS, VALORES y ACTITUDES. La educación es la actividad del pedagogo, la pedagogía es la teoría y la práctica de la educación y el pedagogo.

1.5. Política destructora de la profesión docente

Hubo una época en que la profesión docente gozaba de un status social distinto. Entonces, era motivo de orgullo que en alguna familia hubiera un maestro. Ahora, la concepción neoliberal de la educación, aplica una política destructora de la profesión educadora. Según Chiroque (2010) *"Lo que está en cuestión, es la existencia de la docencia. Nadie está en contra del concurso de otras profesiones en la escuela, pero no en la función pedagógica, que se supone, como en cualquier otra profesión, una formación previa"*. El aprismo y los apristas no son una burguesía económico-social, sino burguesía mental: Su creencia de ser dueños del Perú, la educación y de los educadores, los convierte en soberbia irracional. Su aspiración es preparar, adoctrinar y alienar a los niños y jóvenes para el servicio único del sistema neoliberal y no al servicio de los peruanos quienes no tenemos acceso a la calidad educativa.

Ponce (1982:159) decía que *"El concepto de evolución histórica, ha mostrado, en efecto, que la educación es el procedimiento por el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños, las condiciones fundamentales de su propia existencia"*. En ese sentido el Estado peruano, a pesar de la importancia instrumental política de la educación, no atiende elementalmente a su propio recurso de clase. Saben perfectamente eso, de tal suerte que *"Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia"*. (Ponce, A., 1982:159). Igualmente, la clase dominante peruana, está segura que la calidad de la educación, sólo le pertenece a ellos y no al pueblo.

Hasta hace poco, los médicos por salvar vidas y los educadores por formar y dirigir vidas, eran los sectores profesionales que recibían el reconocimiento social, ahora, parece existir un plan premeditado para desprestigiar y denigrar su labor y endiosar al usurero como modelo de triunfador social. En ese objetivo, la ley 29510, es una afrenta al maestro de escuela, es un abuso de autoridad basado en la ignorancia pedagógica del papel del maestro. *"Un golpe de tal magnitud contra el magisterio sólo ha sido posible por el grave deterioro del estatus profesional de los maestros, que de ser trabajadores, especialmente apreciados, 40 años atrás, han pasado a ser estigmatizados como los culpables de la actual tragedia educativa"* (Lynch. Loc. Cit).

Sin embargo, la profesión educadora es universal. Encarna la necesidad de desarrollo del hombre y su comunidad, por lo que es eterna e infinita, mientras exista el hombre y la humanidad, habrá educación y si hay educación, habrá siempre maestros. Educación es igual a desarrollo. El maestro,

con cualquier denominación siempre existirá., aunque endiosan a las máquinas de enseñar, como lo hacen "La gran propuesta de la banca multilateral y de los países en que vivimos, la globalización en su versión neoliberal, juegan con la ilusión de que va a haber un software que va a reemplazar los procesos pedagógicos y que el maestro, lo único que necesita saber es su disciplina" (Mejía, 2010) En esa medida, la necesidad transformadora de la sociedad, necesita maestros, no especialistas en una ciencia, sino, especialistas en la transformación educativa del hombre y la sociedad. En ese concepto, los profesores son una víctima de la política irresponsable de la educación. Tenti (2008) sostiene que "los docentes han sido una víctima de la política irresponsable y descontrolada de formación. Han obtenido diplomas, detrás de los cuales no hay más sino promesas. El responsable de esta anarquía ha sido el Estado, que no reguló, no controló, ni puso niveles de exigencia elevadas para acreditar a las instituciones formadoras, que no cuidó los intereses de la población. Es irónico, que luego el propio Estado, responsabilice a los docentes por su mala formación.

1.6. Educación, liderazgo político y corrupción

Está demostrado que las sociedades corruptas tienen no solamente un bajo nivel de educación, sino, mantiene una educación en crisis permanente. Igualmente puede decirse que, si el liderazgo político de una sociedad es corrupto, la educación tiende a adoptar esta característica, puesto que los elementos jóvenes en formación, adoptan parámetros vigentes que la prensa ensalza y condimenta en escándalos impunes. La corrupción en el Perú, es parte de la cultura de desarrollo y ascenso de grupos políticos que actúan como pandillas políticas, sin normas y sin reglas, ni siquiera en la estructura de su propia organización, como sí, los tienen las pandillas juveniles de los barrios marginales.

No se puede esperar una buena educación, ni influjo de una cultura de educación y desarrollo moral. La cultura de la élite política peruana que tiene difusión profusa de la prensa interesada, influye en el pensamiento y la conducta social de la población: quienes, bajo una inferencia sencilla de "Si ellos triunfan y progresan así, porqué, yo, no puedo obrar igual", están convencidos de que esas normas corruptas son las más viables. Dinamarca, Suecia, Finlandia y Nueva Zelanda son países considerados menos corruptos, ya vemos que su educación es buena y superior. En cuanto al liderazgo no corrupto, Singapur es un ejemplo de que, en ciertas circunstancias, el liderazgo político puede lograr el objetivo de combatir la cultura de corrupción. "Como enfatiza Salman Lenz, los niveles de corrupción entre países suelen variar de acuerdo con las tendencias culturales. Entre los más corruptos se encuentran Indonesia, Rusia y varias sociedades de América Latina y África. La corrupción alcanza su punto más bajo en las sociedades protestantes del norte de Europa y en las de origen británico. La mayoría de los países confucianos se ubica en un punto medio" (Huntington, Samuel P. y Harrison, Lawrence E. 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Calero Pérez, Mavilo (2006). *Historia de la educación peruana*. Edit. San Marcos; Lima - Perú.
Congreso de la República del Perú (2010). Ley N° 29510. En: El Peruano, Normas legales; Lima miércoles 24 de marzo de 2010.
- Huntington, Samuel P. y Harrison, Lawrence E. (2003), Traducción de Eduardo Hojman. *La Cultura es lo que importa: Cómo los valores dan forma al progreso humano*. Edit. Ariel. Planeta Editores.
- Lora Cam, Jorge y Mallorquín Suzarte, Carlos (2008). *Miseria del método en ciencias sociales*. Edit. Fondo editorial del Pedagógico San Marcos, Lima - Perú.
- Lynch, Nicolás. (2010) *Matando a la profesión docente*. En Diario La República, martes 6-4-10, Sección Opinión;
- Mejía, Marco R. "Urge formar maestros críticos y transformadores". En: Palabra de Maestro: Revista Pedagógica y cultural, Año 18, número 47. II Congreso Internacional de Educación; Lima.
- Ponce, Aníbal (1982). *Educación y lucha de clases*. Edit. Lima S.A; Lima - Perú.
Tarazona Pérez, F. (2008). *Pedagogía general*. Texto inédito, Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Tenti, Emilio. "La educación es una profesión que merece respeto como todas". En: Palabra de Maestro: Revista Pedagógica y Cultural; Año 18, N° 47, Lima - Perú.

EL CONCEPTO DE “OBSTÁCULO DIDÁCTICO” EN LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS MATEMÁTICOS ESCOLARES

Mg. Fabio A. Contreras Oré

RESUMEN

En los años 70 del S XX en el Instituto de Investigación sobre la enseñanza de la Matemática (IREM), Guy Brousseau, Profesor de la Universidad de Bordeaux-Francia (Medalla Félix Klein 2003) comienza a sentar las bases de una nueva ciencia de la Educación: La didáctica de la Matemática. Bajo su influencia un grupo de investigadores franceses y de otras nacionalidades han creado un cuerpo de conocimientos, que ya ha consolidado el anhelo de G. Brousseau, quién ha creado el concepto importante de “obstáculo didáctico”, que ha permitido explicar algunas de las frecuentes dificultades del aprendizaje de la Matemática que tienen los alumnos, y para las cuales, las propuestas psicologistas de la enseñanza son limitados.

Palabras clave:

- ❖ Obstáculo epistemológico
- ❖ Obstáculo didáctico
- ❖ Obstáculo ontogenético

GUY BROUSSEAU Y EL CONCEPTO DE OBSTÁCULO

El concepto de *obstáculo epistemológico* “aparece por primera vez en el libro *La formation de l'esprit scientifique*” de Gaston Bachelard (1938), cuando dice:

“Quand on cherche les conditions psychologique des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*. Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain: c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes des stagnation et même de régression, c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques”

(Cuando se investiga las condiciones psicológicas de los progresos de la ciencia, se llega pronto a la siguiente convicción que *es en términos de obstáculos que se debe estudiar el problema del conocimiento científico*. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad y la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos y del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, que aparecen, por una especie de necesidad funcional, los retrasos y las perturbaciones. Es ahí que mostraremos las causas de estancamiento e incluso de retroceso, es ahí que hallaremos las causas de inercia que denominaremos obstáculos epistemológicos)

Así, pues, para G. Bachelard (1972), un *obstáculo epistemológico debe comprenderse como el efecto limitativo de un sistema de conceptos sobre el desarrollo del pensamiento*. Considera que el primer obstáculo epistemológico es *la primera experiencia*, que con frecuencia es una experiencia sensualista, así se puede explicar por qué la teoría heliocéntrica, se demoró demasiado en ser aceptada en el mundo científico; pues su obstáculo fue la teoría geocéntrica, basada en la experiencia sensible. Entonces, un obstáculo epistemológico es un modo de pensamiento pre-científico que impide que se conciba un enfoque científico. G. Bachelard proporciona una lista de numerosos obstáculos epistemológicos.

Se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo los conocimientos mal hechos, superando aquello que el mismo espíritu ha elaborado como fruto de su experiencia anterior. Añade G. Bachelard, para las revoluciones espirituales que necesitan la invención científica, el hombre se convierte en una

especie de mutante, que sufre de no poder cambiar. Espiritualmente, el hombre tiene necesidad de necesidades. Para el espíritu científico, todo conocimiento científico es una respuesta a una pregunta. Si no existe pregunta, no puede haber ahí conocimiento científico. Nada está dado. Todo se construye. Sin embargo viene un tiempo donde el espíritu se siente más cómodo con aquello que confirma su saber, que no le contradiga, se conforma más con la respuesta que con la pregunta. Entonces el instinto conservativo domina, el crecimiento espiritual se detiene

G. Bachellard (1972) afirma: "*La noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiado en el desarrollo histórico del pensamiento y en la práctica de la educación*", sin embargo tal estudio no es fácil, pues, la historia es hostil a un juzgamiento normativo cuando se trata de juzgar la eficacia del pensamiento, y en educación el estudio de la evolución del pensamiento se fundamenta en el psicologismo.

M.Gérard-Varet (1898), citado por Bachellard (1972) dice: los profesores de ciencia imaginan que el espíritu comienza como una lección, que se puede hacer comprender una demostración repitiéndola paso a paso, sin entender que los adolescentes llegan a clases con conocimientos empíricos ya constituidos. *Los profesores no comprende el por qué no se comprende*, como si el aprendizaje de conceptos científicos, en general y los matemáticos en particular, fueran resultados mecánicos del proceso de enseñanza; por esta razón Yves Chevillard (2000) considera que el aprendizaje es el resultado de un proceso más complejo llamado *estudio*, uno de cuyos componentes es la *enseñanza*. Así, la Didáctica es la ciencia cuyo objeto de investigación es el *estudio* considerado como el conjunto de actividades que realiza una persona con la intención de conseguir un aprendizaje.

Guy Brousseau, (1976) del IREM de Bordeaux (Instituto de Investigación sobre la enseñanza de la Matemática, Francia), se basa en la fecunda idea de obstáculo, para analizar el aprendizaje de la Matemática. Si el aprendizaje se entiende como una adaptación al medio, esto implica necesariamente rupturas cognitivas, asimilaciones y acomodaciones de representaciones de imágenes y de conceptos, formación de modelos, modificación de modelos intuitivos, aceptación de concepciones cambio de modelos implícitos (concepciones), invención y cambios de lenguajes, en general, reorganizaciones de sistemas cognitivos.

Si se obliga a un alumno o a un grupo a una progresión paso a paso, el mismo principio de adaptación puede impedir o demorar el rechazo de un conocimiento inadecuado, que sin embargo es necesario e indispensable para la constitución del conocimiento adecuado o pertinente. El alumno, en situación de aprendizaje, se enfrenta a "obstáculos" y tiene necesidad de superarlos.

Y. Chevillard (1991: 2000) y B.D'Amore (2006), mencionan a Guy Brousseau quién considera que, estas rupturas pueden ser previstas por el estudio directo de las situaciones, y plantea su *Teoría de situaciones didácticas*. En la Didáctica Fundamental o científica de la Matemática se puede explicar algunas dificultades del aprendizaje manifestadas en conductas externas de los alumnos en términos de obstáculos o ideas transitorias que resisten y persisten cuando el alumno se encuentra en situación de aprendizaje; por esa razón, un obstáculo debe ser considerado como parte del significado del concepto, consecuentemente, encontrarlo y superarlo parece ser una condición necesaria para la construcción de una concepción relevante.

Para B.D'Amore (2006) y otros, un obstáculo es una concepción que ha sido en principio eficiente para resolver algún tipo de problemas pero que falla cuando se aplica a otro. Debido a su éxito previo se resiste a ser modificado o a ser rechazado: viene a ser una barrera para un aprendizaje posterior. Por ejemplo, los alumnos que han aprendido, que "*la división es una repartición*" tienen dificultades para resolver un problema en la que la respuesta necesita efectuar una división de fracciones. El alumno puede saber el algoritmo de la división de fracciones, pero la experiencia primera sobre un concepto demasiado familiar le hace obstáculo, pues, aquí se hace necesario una ruptura con la concepción primera. Se aprende contra la primera experiencia.

Un obstáculo se revela por medio de los errores específicos que son constantes y resistentes. Para superar tales obstáculos se precisan situaciones didácticas estructuradas adecuadamente para hacer a los alumnos conscientes de la necesidad de cambiar sus concepciones, estos cambios sólo se producirán cuando las situaciones muestren pruebas contundentes de la necesidad del cambio. El rol del profesor es el de ayudarlos a conseguirlo.

G. Brousseau (1983), Y. Chevallard (1991: 2000) y B. D'Amore (2006), dan las siguientes características de los obstáculos:

- un obstáculo es un conocimiento, no una falta;
- el alumno utiliza este conocimiento para producir respuestas adaptadas en un cierto contexto que encuentra con frecuencia;
- cuando se usa este conocimiento fuera de este contexto genera respuestas incorrectas. Una respuesta universal exigiría un punto de vista diferente;
- el alumno resiste a las contradicciones que el obstáculo le produce y al establecimiento de un conocimiento mejor. Es indispensable identificarlo e incorporar su rechazo en el nuevo saber;
- después de haber notado su inexactitud, continúa manifestándolo, de forma esporádica.

G. Brousseau, Y. Chevallard (1991: 2000) y B. D'Amore (2006), distinguen los siguientes tipos de obstáculos:

- Obstáculos ontogenéticos: que se deben a las características del desarrollo del niño. Pues, todo sujeto que aprende desarrolla capacidades y conocimientos adecuados a la edad mental, por tanto, ciertos conocimientos sólo será comprendido por los niños, si éstos se han desarrollado mentalmente, más que cronológicamente, para tales conceptos. Por ejemplo: los niños pequeños no pueden poseer el concepto de número natural mientras no hayan desarrollado la conservación de cantidades, descrita por Jean Piaget.

El concepto de infinito, que a veces se enseña a los niños y jóvenes, tiene enormes dificultades para su aprendizaje correcto, porque el concepto de infinito necesita del desarrollo intelectual en su nivel de pensamiento formal.

- Obstáculos didácticos: que resultan de las elecciones didácticas hechas para establecer la situación de enseñanza. Por ejemplo, el hecho de que frecuentemente, se afirma que los estudiantes, saben realizar operaciones, pero no saben resolver problemas; podría explicarse en términos de obstáculos didácticos, pues, cuando la enseñanza prioriza los algoritmos sobre el razonamiento y la demostración, los alumnos consideran que aprender matemática se limita a aprender técnicas y algoritmos, se produciría la pereza intelectual del razonamiento y la significatividad de conceptos. (Hay necesidad de investigar este aspecto, en nuestro medio).

Se produce el obstáculo teoría-práctica, si no hay teoría no se puede resolver problemas. Entonces el razonamiento y la demostración son consideradas banalidades y pérdidas de tiempo. No se aprende matemática, sino aplicación de técnicas y procedimientos para la resolución de ejercicios tipos.

Brousseau (1976), ha demostrado que cuando se presenta los números racionales en su forma de escritura de números decimales cuando los alumnos apenas están comprendiendo la estructura de números naturales ocasiona en muchos estudiantes el obstáculo de considerar a los "racionales" como números naturales con coma decimal, la misma que se confirma en la práctica por la extensión de los algoritmos de las operaciones con números naturales a las operaciones con números decimales: "... se colocan los números unos debajo de otro, teniendo cuidado de que todas las comas decimales estén en una misma columna y luego se procede como si fueran números naturales...". Este aprendizaje, se constituye en un obstáculo que se debe superar para estructurar adecuadamente el número racional.

- Obstáculos epistemológicos: intrínsecamente relacionados con el propio concepto. Por ejemplo, el concepto de número real (Consultar Dedekind R. (1998) Históricamente, es a mediados del S. XIX donde aparecen los primeros intentos de sistematizar el concepto de número real no sin antes vencer obstáculos tales como la concepción griega de número como expresión del universo, por tanto sólo se refiere a los números naturales y a cocientes de números naturales a las que denominan razones de números. Había previamente que aceptar a los denominados números negativos y a los irracionales, cuya conceptualización, en la época de su descubrimiento, fue considerada como una aberración.

Así pues, en la práctica docente, frente a las teorías psicológicas que atribuyen los errores de los alumnos a causas de tipo cognitivo, en Didáctica de la Matemática, se admite la posibilidad de que tales errores puedan deberse a causas epistemológicas y didácticas, por lo que la identificación de este tipo de causas proporciona una primera vía de solución.

Se hace una necesidad el realizar investigaciones didácticas considerando el concepto de obstáculos como explicaciones a los problemas de aprendizaje de las matemáticas que se observan con frecuencia en la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Bachellard Gaston: (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Librairie Philosophique J. Vrin. Paris. Francia (Hay versión en castellano: La formación del espíritu científico. (1983))
2. Brousseau, Guy (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Libros del Zorzal. Argentina.
3. Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires
4. Chevallard, Yves; Bosch Marianna; Gascón Josep. (2000). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Editorial Horsori. Cuadernos de Educación. Segunda edición. Barcelona. España.
5. D' amore Bruno. (2006). *Didáctica de la Matemática*, Editorial Didácticas Magisterio. Bogotá. Colombia.
6. Dedekind Richard (1998). *¿Qué son y para qué sirven los números?*. Alianza Editorial.. Madrid. España.

CULTURA Y GESTIÓN CULTURAL EN HUANCAYO

Mg. Alberto Chavarría Muñoz

RESUMEN

Se trata de un trabajo de tipo transeccional (enfoque cualitativo) que tiene por objetivo analizar la cultura y la gestión cultural en la ciudad de Huancayo metropolitano. Se empleó el método histórico-analítico con un diseño descriptivo-exploratorio. La muestra estuvo constituida por 22 conocedores de la cultura y gestión cultural. Los instrumentos principales fueron el estudio de gabinete y las entrevistas. Los resultados mostraron tres estados culturales que corresponden a tres situaciones históricas particulares. La actual situación cultural es la multidiversidad en un contexto de posmodernidad. En lo referente a la gestión cultural se constata su precariedad y la inexistencia de políticas culturales para Huancayo.

PALABRAS CLAVES

Posmodernidad, identidad, políticas culturales, derechos culturales, economía de la cultura, planeamiento estratégico en cultura.

ABSTRACT

It is a work of type transeccional (it focuses qualitative) that has for objective to analyze the culture and the cultural administration in the city of Huancayo. The historical - analytical method was used by a descriptive - exploratory design. The representative sample was made with 22 people who know about culture and cultural management. The main resources were office work and interviews. The study showed three cultural conditions that go with three historical particular situations. The current cultural situation is multi diversity in a postmodern context age. Regarding the cultural administration it is verified their precariousness and the non existence of political cultural for Huancayo.

INTRODUCCIÓN

La ciudad de Huancayo, entendida hoy como metrópoli, fue y es, incluso desde sus inicios fundacionales en 1572, un espacio a construir. La "españolización" (fanático, torpe y oscurantista, por cierto) (Viloria, 2007), que es otro modo de decir occidentalización, planteó un dominio cultural homogeneizador y discriminatorio.

Con la independencia no cambió lo fundamental, pero a Huancayo le dio otra perspectiva. Se consolidó una cultura burguesa-señorial (Manrique, 1987) que puede verse en su arquitectura, su educación, su política y su literatura. Aun cuando hay un proceso de modernidad cultural y social hacia 1920 Huancayo ingresará a ella, en realidad, hacia los años 50.

La desestructuración del sistema gamonal y sus rezagos en todo el Perú impactará en la ciudad a lo largo de los años 60-90. De ser una ciudad cosmopolita pasará a ser metropolitana. El derrumbe de los cánones de la cultura occidental (Vich, 2001) y la irrupción de la cultura popular en Huancayo, lo mismo que en todas las ciudades del Perú (emblemáticamente Lima), han generado una nueva situación que podría definirse como cultura posmoderna, como lo es en toda América Latina (Villena, 2005).

En consecuencia, lo que se necesitaba saber era si se constituía una situación posmoderna o no lo éramos, en términos culturales. En cuanto a la Gestión Cultural, desde la fundación de la Biblioteca Municipal, 1941, la instalación de la Casa de la Cultura de Junín, 1963, su transformación en Instituto Nacional de Cultura, 1971, y la existencia de los centros culturales de la UPLA, la UCCI, las casas de la cultura de Chilca, fines del siglo XX, de El Tambo y Huancayo en la primera década del siglo XXI, además de muchas instituciones culturales en esta misma época; al mismo tiempo, por los avances dados desde la Conferencia General de la UNESCO, 1966, sobre los principios de Cooperación Cultural Internacional hasta la Agenda 21 de la Cultura del 2008, era necesario observar si ello era parte de los instrumentos del desarrollo cultural en Huancayo.

Así, nos planteamos como preguntas-problema de investigación los siguientes: a) ¿Cuáles son los rasgos de la tipicidad cultural de la ciudad de Huancayo? y b) ¿Qué tipo de Gestión Cultural se desarrolla en la ciudad de Huancayo? Nuestros objetivos fueron: a) Comprender la tipicidad cultural de la ciudad de Huancayo y b) Describir la Gestión Cultural de la ciudad de Huancayo.

METODOLOGÍA

Por las características del trabajo se puede señalar que es del tipo transeccional (enfoque cualitativo), ya que se observa en ella la dimensión temporal o el estado actual, a través de su desarrollo histórico, de la variable a analizar: la cultura huancaína. Del mismo modo, este tipo de investigación nos sirve para ver el nivel o presencia de la variable Gestión Cultural en Huancayo (Hernández, Fernández, Baptista, 2003).

El método histórico-analítico fue empleado como base de interpretación histórica de acuerdo a las fuentes documentales, puesto que el diseño descriptivo-exploratorio lo exigía para visualizar el fenómeno cultural en su contexto y en el juego de las fuerzas en pugna o en las tendencias históricas o de formación social.

La muestra fue de carácter variado ya que necesitábamos buscar diferencias, coincidencias, patrones y particularidades de la cultura y la gestión cultural. En ella misma, la estrategia de muestreo fue de carácter criterial. Los encuestados fueron 22 personas que, sin necesidad de ser expertos, son conocedores de la cultura huancaína, tanto por ser hacedores, cultores, investigadores, funcionarios como creadores.

La validación interna de los instrumentos y de la investigación se ha obtenido en función de haber realizado una versión precisa de la guía de entrevista a los expertos centrada en el problema, con preguntas semiabiertas y en bloques de 10 por variable (Flick, 2004), y la validación externa se da en tanto que los resultados tienen carácter de generalización por la situación social y cultural de nuestras ciudades en tiempos de globalización.

Los instrumentos principales que se desarrollaron para esta investigación fueron las fichas del estudio en gabinete y la sistematización de las entrevistas realizadas en un cuadro de resumen.

RESULTADOS

En el ámbito de la cultura lo que se observa actualmente es una ciudad palimpsesto (García, 1995) y con características posmodernas tanto en su arquitectura, su educación, su política y su literatura. Pero, no siempre fue así. La evolución cultural de Huancayo, en nuestra interpretación, puede resumirse en tres grandes periodos culturales que corresponderían a tres estructuras económico-sociales.

La españolización que desestructuró la mentalidad de los habitantes huancas y que los llevó, por ejemplo, a desecher su santuario religioso Warivilca, para convertirlo en solo un oráculo de amor doscientos años después de la alianza hispano-huanca (De La Puente, 2008). Esa desestructuración empezó cuando los huancas ladinos (Castro, 1992), uno de ellos Cristóbal Apolaya, olvidaron su santuario y lo llamaban "antigualla" a solo 15 años de la conquista española (Cieza, 2005). La cultura del pueblo de indios solo se redujo, durante la colonia, al comercio simple, dado que este punto geográfico era un tambo-venta al estilo español (Glave, 1988), y a la catequización católica en una configuración "gótica" del espacio pueblerino (Lash, 1992).

La cultura en la Ciudad Incontrastable (1822) significó la consolidación de la hegemonía cultural de la burguesía-señorial huancaína. El rechazo a lo godo amplió la perspectiva hacia lo europeo. Una ciudad hecha a su medida y cosmopolita tuvo las características, al menos en la forma, de las ciudades libres de Europa. El occidentalismo se acentuó y el espacio se hizo geométrico, como se puede ver con claridad en la zona norte de Huancayo, dejando atrás lo gótico. La modernidad norteamericana, especialmente después de la guerra con Chile, logró, en un proceso gradual, hacer explotar el viejo molde social burgués-señorial (rompimiento social: Club internacional-club nacional) hacia una democracia formal.

El Huancayo metropolitano que irrumpe en los años 60 tiene tres componentes: la creación de la universidad, que expresa a una clase media provinciana emergente, la migración constante, resultado de

la desestructuración del Estado semifeudal, y la modernización urbana (además de la fuga de capitales y su clase hegemónica).

La recomposición cultural y social de Huancayo empezó en los años 90, bajo los parámetros de la globalización. Nuevos sectores hegemónicos que asumen la cultura posmoderna como el signo de Huancayo metropolitano. El rompimiento de las monoidentidades (García,1995) da paso a la diversidad identitaria, el populismo estético (Jameson,1991) se afina como perspectiva social, el vacío ideológico como valor supremo.

La diversidad, por ejemplo, es percibida por casi todos nuestros entrevistados (Hinostraza, Cuadros, Barboza, Palomino, Santillán, Jaime, Bossio, Díaz, Soto, etc.). Sin embargo, Morales señala que hay una fusión hacia lo popular, que según Matayoshi empieza con la conquista entre la cultura andina y la cultura occidental. Al mismo tiempo Cajías nos hace notar que esa cultura popular, identitaria y multidiversa, no es precisamente urbana, al estilo de los fundadores de la ciudad, sino una identidad urbana que nace de los pueblos, de las zonas rurales. A ello, tal vez, se refiere Josué Sánchez al decir que esa identidad es de "carácter huanca fuerte, duro, contestatario". Por ello, lo fragmentario, que Guerra, Medina, Rojas, Castillo denominan mestizo, es una característica permanente en estos últimos años. Identidad de la necesidad, la llama Nicolás Matayoshi.

En estas condiciones gestionar la cultura, entendida como "producciones simbólicas" (Tono, 2007), para el logro de identidad y el desarrollo económico de la cultura, es importante en tanto y en cuanto, se considera, el afán homogenizador del posmodernismo globalizador resulta negativo. La diversidad cultural, la estética populista y el vacío ideológico no son nefastos en sí mismas, sino en cuanto destruyan los elementos culturales construidos en muchos años y que darían lugar a una identidad, que hoy está en debate, como el criterio de Soto que la llama identidad móvil, confusa dice Cuadros, pluricultural señala Palomino, Kitch precisa Jaime. Al mismo tiempo que Bossio no admite la existencia de identidad, sino de costumbres y rasgos. Ello podría discutirse dentro de una concepción de identidad posmoderna, de lo huancaíno posmoderno.

Como respuesta a la aridez cultural de la ciudad se crearon Casas de la Cultura, en cada distrito de la ciudad, centros culturales por algunas instituciones educativas de carácter superior, grupos culturales para la acción directa en cultura, danzas, literatura, arquitectura o como tribus urbanas de música rock subterráneo, que se sumaron a la existencia de las bibliotecas municipales Alejandro O. Deustua, de Huancayo, y Parra del Riego, de El Tambo.

Sin embargo, en todas ellas los conceptos de Gestión Cultural son inexistentes. Las entrevistas muestran que el trabajo de Gestión Cultural se hace de manera empírica, algunas con parámetros políticos o de marketing empresarial, en tanto que otros como parte del burocratismo cultural del Estado. De otro lado, no es que no haya legalidad al respecto, vía leyes nacionales o tratados internacionales, para la Gestión Cultural, sino que su desconocimiento es abrumador. A ello se suma que la clase política huancaína no asume que la existencia de políticas culturales es parte del desarrollo social, económico, político y cultural de los pueblos, en tanto hay derechos culturales que respetar y desarrollar. Se habla del desarrollo sostenible, pero no hay trabajo en cultura, con planes estratégicos o simples planes culturales, hacia el desarrollo humano.

De todos modos, los entrevistados son conscientes de ello y consideran que debe de haber una profesionalización en el tema de Gestión Cultural y que el tema central de ella debe ser la investigación, el rescate, la promoción y la gestión de nuestra diversidad cultural.

DISCUSIÓN

La constatación del despliegue histórico-cultural de la ciudad de Huancayo nos muestra que la occidentalización ha sido en contexto básico en el que se ha desarrollado nuestra urbe. Ello implicaría que la susodicha "Nación Huanca" es una entelequia antes que una realidad. Ricardo Miro (2009), analizando la historia peruana, señala que "lo andino no es lo peruano". Es decir, la cultura andina se ha fusionado con lo occidental hasta casi desaparecer, en un proceso claramente transcultural.

El proceso se ha acentuado con la globalización y el carácter homogenizador de su cultura, aunque el punto es discutible. Y, al parecer, las manifestaciones culturales actuales en nuestra ciudad y país no rechazan esa característica; especialmente los sectores populares que han convertido toda su cultura en un espectáculo.

¿Es nefasto el posmodernismo cultural entre nosotros? Si lo vemos desde la perspectiva de las industrias culturales, que al parecer les interesa a todos los artistas populares sean de folklore (costeño, serrano, selvícola), chicha o rock, no lo es. Si lo enfocamos desde la política antiglobalización, antioccidental, sí lo es. El asunto es preguntarnos: ¿podemos dejar la cultura occidental? Si comprendemos el sentido de lo que señala Jameson (1991): que el capitalismo es lo mejor y lo peor que le ha sucedido a la humanidad, caeremos en cuenta que es inevitable cruzar esta senda.

¿Nos proporcionará una identidad esta situación de posmodernismo? Es claro que sí. Solo que no será como las viejas identidades que afirmaban un Estado-Nación, sino una especie de mega identidades (identidades globalizadas) o identidades de nueva versión social-económicas-culturales. Aunque en Europa, frente al mismo problema, se están preguntando si son necesarias las identidades (Bueno, 2010) y sus respuestas, al parecer, es no, en tanto su perspectiva es multinacional, resultado de su vivencia de la nueva Europa.

Entonces, ¿cuál será la nueva identidad huancaína? No está claro aún, pero sí que tendrá el componente posmoderno.

CONCLUSIONES

1. El proceso transcultural que ha tenido nuestra ciudad tuvo como base lo occidental en tres periodos muy definidos: Huancayo, pueblo de indios, Huancayo, Ciudad incontestable y Huancayo metropolitano.
2. El posmodernismo cultural, como parte de la globalización, ha diversificado la cultura huancaína y ha configurado un nuevo estado de ciudad palimpsesto, con el consiguiente rompimiento de la viejas monoidentidades hacia un tipo de identidad "glocalizada".
3. La cultura como tejido simbólico, en estas condiciones, ha hecho entender la necesidad de trabajar los aspectos implicados en los derechos culturales, las identidades y el desarrollo humano.
4. La gestión cultural, entendida como la adecuación de los recursos de la cultura hacia fines culturales, en Huancayo se procesa de modo empírico en medio de un crecimiento de cierta institucionalidad cultural, sean estatales o privados.
5. El consenso entre los hacedores de cultura es que hay necesidad de trabajar por la profesionalización del Gestor Cultural, por legalizar toda institución cultural, por generar planes y programas culturales y, lo más importante, crear un organismo rector de la cultura en la ciudad y la región para el desarrollo efectivo de las políticas culturales.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bueno, N. (2010). *Globalización, identidad y presencia*. Oviedo. *Eikasía. Revista de Filosofía*, año V, 31 (marzo 2010). <http://www.revistadefilosofia.com>
- Castro, A. (1992). *Hanan Huanca. Historia de Huanca alta y de los pueblos del Valle del Mantaro*. Lima: asociación editora Stella.
- Cieza, P. (2005). *Crónica del Perú. El Señorío de los incas*. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- Espinoza, W. (1973). *Historia del departamento de Junín*. Enciclopedia departamental de Junín. T. 1. Huancayo: Chipoco editor.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

- Glave, L. (1988). *Tambos y caminos andinos en la formación del mercado interno colonial*. Sevilla: EEHA.
- Hernández S., R. y otros. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill interamericana.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Imago mundi.
- Manrique, N. (1987). *Mercado interno y región. La sierra central 1820-1930*. Lima: Desco.
- Miró Q., R. (2009). *Lo andino no es lo peruano. Ensayos sobre la cultura peruana*. Huancayo: punto com.
- Tono, J. (2007). *Conceptos y experiencias de la gestión cultural. Ministerio de cultura - España, Secretaria General Técnica*. Madrid.
- Villena, F. (2005). *La posmodernidad como problemática en la teoría cultura latinoamericana*. Revista de estudios literarios: Espéculo. Madrid: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/posmolat.html>



Entrega de USB's a los docentes de la Facultad de Educación por parte de la Unidad de Posgrado y Complementación Académica y Licenciatura, 2011.

DESEMPEÑO DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Maest. Maribel Padilla Sánchez
mps_3009@yahoo.es

El Centro Estratégico de Acompañamiento Pedagógico de la Región de Junín (2008) afirma para que la escuela cambie es necesario que nuestra mentalidad y práctica docente también cambien; para ello se precisa de un profesorado capaz de reflexionar, analizar y evaluar su propia práctica pedagógica; un profesorado capaz de constituirse en investigador e innovador de la propia práctica profesional y social. Restrepo (2008), al respecto expresa que es necesario establecer una reflexión permanente sobre el quehacer y la cotidianidad de nuestra tarea educativa como docentes. Debemos reflexionar, pensar la educación para que no se reduzca a un acto mecánico, repetitivo y, ante todo, con el fin de confrontar, con sentido crítico y creativo, los contenidos que llevamos a clase.

Sin embargo, esta demanda no debe limitarse a la acción docente, a sabiendas que ésta, es ante todo, reflexiva, crítica; igualmente en este sentido debemos formar a los estudiantes, principales protagonistas del proceso de la enseñanza y aprendizaje, pues, en estos tiempos de crisis moral y económica, se requiere formar niños, adolescentes y jóvenes con capacidades de análisis, argumentación y el amor hacia el trabajo productivo.

En relación a estas exigencias, menos mal que los informes que el Ministerio de Educación (MED) tiene de los resultados de los Programas que vienen desarrollando dan cifras alentadoras al respecto; pues, si se asiste directamente a las instituciones educativas, es bueno observar a maestros que participan en estos programas, no solo para cambiar su mentalidad y la práctica, sino también motivados por otras necesidades, por ejemplo, las exigencias de evaluación que viene siendo implementada por el MED, la preocupación por mejorar sus niveles de ingreso, de superar su nivel profesional y otras motivaciones más.

Obsérvese en qué consiste la tan promocionada mejora y cambio a que se hace mención; se ha dicho que el profesorado es causante de los últimos lugares ocupados en las evaluaciones de Pisa, respecto a la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos; a decir del MED era lo que sucedía antes, pues los maestros en las décadas anteriores a 1995 eran poco creativos, tradicionalistas en su práctica docente, opuestos a los cambios y, sobre todo, no se detenían a reflexionar sobre su desempeño en el aula.

Luego de varios años de ejecutarse los programas de capacitación docente ¿Se ha logrado superar la situación?, ¿Cómo debe ser la tan ansiada mejora del desempeño docente en el aula? Para responder a estas interrogantes se debe ubicarse en el aula, qué pasa ahora con el profesorado, cómo es su desempeño, cuáles son sus aspiraciones, etc.

La mejora será efectiva cuando el maestro asimile cuán importante es que los docentes desarrollen el sentido de observación y análisis colectivo, de manera que entre todos puedan sentirse como parte de un grupo que aprende, de una comunidad que ofrece y genera oportunidades y medios de aprendizaje y enseñanza.

Para que esto suceda es necesario aprender a mirar críticamente la propia práctica docente; entendiendo que la realidad natural y social es el punto de partida de toda labor social, y educativa, por ende, como reconoce Guardia (1988). Es necesario, igualmente desarrollar la capacidad para identificar las fortalezas, potencialidades, dificultades y debilidades dentro de la propia acción pedagógica, y sobre esto, reflexionar, proponer acciones para mejorarlas, llevarlas a la práctica y volver a reflexionar acerca de los resultados, generando un círculo no vicioso, sino virtuoso de la práctica-reflexión-práctica, que permita la construcción de una renovada y mejorada teoría.

Esta observación y reflexión son importantes porque contribuyen al desarrollo profesional y la constitución de maestros líderes, como demanda Encinas (1989); con altos grados de autonomía

pedagógica, creadora de comunidades de reflexión crítica, motivadoras y propiciadores de nuevas prácticas pedagógicas, solo así se estará generando un verdadero cambio y mejora en el desempeño docente dentro del aula. Es que hoy, no sólo bastan docentes transmisores de información o conocimientos, sino fundamentalmente aquellos que propicien en los educandos un alto dominio de los saberes disciplinares y formación en actitudes y valores, y estén en condiciones de aplicar tales aprendizajes y valores en la vida cotidiana, en la investigación y en el ejercicio de una determinada profesión, teniendo en cuenta referentes que establecen pautas de calidad, buscando impactar el contexto, como adecuadamente demandan García y Tobón (2008).

Sin duda, para ello se requiere urgentemente que los maestros asuman la práctica educativa como un espacio de indagación, que permita cuestionar el ser y hacer docente, interrogar acerca de las funciones y misión, indagar por los objetivos de la educación nacional y regional, revisar y superar los conocimientos segmentados e intrascendentes, métodos y estrategias, regular la didáctica, evaluando el proceso y los resultados, poniendo a prueba las creencias, problematizar lo que se hace con la finalidad de cualificar la práctica docente, recoger datos analizándolos y planteándonos hipótesis de acción, buscar permanentemente nuevos medios para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y sobre todo desarrollar el pensamiento crítico, creativo y complejo.

Este conjunto de planteamientos tiene y debe relacionarse con la práctica de la investigación- acción, que a decir de Cormis (1988), citado por Sánchez (2008), es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas. Además, sin olvidar que el profesor reflexivo está directamente ligado a la acción de sus quehaceres, puesto que siendo reflexivo, piensa en la acción, en lo que hace o ha hecho, construyendo y reconstruyendo el conocimiento a partir de la práctica, ese conocimiento es dinámico y situacional, difícil de reducirlo a reglas y procedimientos.

La reflexión sobre la práctica se realiza, pues, en lo que se llama investigación-acción, de manera individual, el cual debe incluir aspectos morales y éticos. La investigación-acción es una forma de llevar a cabo el trabajo educativo, que se realiza para explicitar, programar, enseñar y evaluar elementos que constituyen una hipótesis científica y el modelo de la indagación reflexiva.

La investigación-acción, como una estrategia para promover la mejora del desempeño docente en el aula, es el proceso de reflexión que permite analizar en un área un problema determinado donde se pretende mejorar la práctica; esto supone el análisis de un entorno inmediato del cual se ha tomado conciencia del estado de insatisfacción que presenta.

Otros autores dirán que la investigación-acción es la producción de conocimiento para guiar la práctica que conlleve a la modificación de una realidad dada, esto supone que el conocimiento se produce simultáneamente con la modificación de la realidad.

La investigación-acción tiene ciertas características que es necesario identificarlas aquí; a decir de Eliot y Jacob (1985) la investigación-acción se caracteriza por centrarse sobre actuaciones históricas y situaciones sociales que son percibidas por los profesores como problemáticas, susceptibles de cambios y que requieren alternativas operativas.

Además, su propósito es el de profundizar en la comprensión y el diagnóstico del problema; implica cuestionarse sobre la acción; buscando la creación de un espacio para la reflexión y teorización; invita a la reelaboración discursiva de las contingencias de la situación y al establecimiento de interrelaciones entre las mismas.

También, procura la interpretación de lo que está ocurriendo desde la perspectiva de los implicados en el problema, que generalmente son estudiantes, profesores o padres de familia; articula lo que sucede en un discurso, lo más próximo posible al mismo lenguaje y significaciones aportadas por los participantes.

Igualmente, la validación de la investigación realizada solo se hace posible en contextos de diálogo con los sujetos implicados y por último, la investigación en la acción exige el establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo entre el investigador y los sujetos inmersos en la situación.

En conclusión, la investigación-acción permite al docente cumplir un doble rol, por un lado, ser el investigador y por el otro, ser un participante en la investigación. Permite así mismo, que el docente elija su objetivo, que al realizar una investigación-acción le permita cambiar algo que es importante para él.

Entonces a la luz de estos acontecimientos se puede inferir que los resultados de los programas de capacitación docentes han tenido sus frutos y ahora ya se puede observar docentes que se preocupan por desarrollar investigaciones a partir de sus propias reflexiones, logrando resolver problemas de los estudiantes, como el caso de la dificultad en la comprensión lectora y en la resolución de problemas matemáticos, así como en la asunción de valores, tan cuestionados en las últimas décadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Briones, Guillermo (1998). La Investigación en el Aula y en la Escuela. Bogotá, Colombia.
- Convenio Andrés Bello (1999). La Investigación como Práctica Pedagógica. Bogotá, Colombia.
- Ebbutt, Dove y Elliott, J. (1985). ¿Por qué deben Investigar los Profesores? Colecciones Pedagogía (manuales). Ediciones Moratta. Madrid.
- Elliott, J. (1996). "El Cambio Educativo desde la Investigación Acción". Ediciones Moratta. 2da. edición. Madrid.
- Encinas, José Antonio (1986). Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú. CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), Lima, Perú.
- García F., Juan y Tobón T., Sergio (2008). Gestión del Curriculum por Competencias. A.B. Representaciones Generales S.R.L., Editores, España.
- Guardia Mayorga, César (1988). El problema del conocimiento. Editorial Los Andes, Perú.
- Restrepo Betancurt, Álvaro (2008). Para una reflexión pedagógica, en Magisterio. Educación y Pedagogía, revista internacional, Librería Editorial Magisterio, Colombia.
- Sánchez Carlessi, Hugo (2008). Investigación Acción. Una metodología para estudiar el hecho educativo en el aula. Editorial Visión Universitaria. Lima, Perú.

¿TODAS LAS SANGRES? PARA EL AMAUTA JOSÉ MARÍA ARGUEDAS, EN EL CENTENARIO DE SU NACIMIENTO, 18 DE ENERO 2011

Dr. Félix Huamán Cabrera

Ahí estabas con tu voz, hablando como nosotros, como los otros, como los demás, ternura de sol, palpito de vida.

Eras justo lo que buscaba, el secreto del silencio que se hace palabra de la tierra y este rocío temblando sobre el trébol cuando llega la brisa buena.

Ahí estaban los labios del padre y del abuelo, saludos, buenos días y aquel paisaje de contrastes y colores donde yo había nacido.

Estaba mi silbido queriendo escuchar mi propio eco en los recodos del camino travieso por donde iba mi infancia.

Eras la respuesta a mi pregunta de manantial y de campiña.

Fue cuando en "Yawar fiesta" y en "Agua" encontré la vida. Para aquel entonces tenía doce años y me gustaba la poesía.

Claro yo sabía que todas las cosas tenían sus nombres y los paisanos bailaban con los colores que no eran los que brillaban en la escuela; allí estaban en los pétalos de las sementeras relumbrando callos del trabajo, antes y después de las siembras.

¿Cómo habías copiado el rumor del agua en tu canto de palabras y eras el cariño de las plantas pequeñas en las sementeras?

Joven aún encontré tus libros en un salón de clase de mi escuelita rural, José María, también la de César, José Carlos, de Eleodoro, de Mario Florián y de ese Manuel Scorza y de otros más.

¿Dónde habían estado? Eso no nos enseñaban, ni aprendíamos que el Perú era uno (todos) y diferente (algunos). Creía que solo los muertos hacían poesía.

Pero cuando supe que tu vivías, ¡qué alegría!

(Don Erminio, dicen que José María es como nosotros, pero las casas de su pueblo no tiene techos de calamina, son tejados en el verdor de la campiña).

Ojalá también sean azulencos los cerros y los hombres hagan las faenas para que dancen las espigas del maizal sobre las cercas y aromen colgados de las peñas las arvejas y los matices de frijoles.

Así será seguro su terruño como nuestro pueblo tan lindo y tan herido.

¿Por qué?

Porque saben y deben saber que nosotros somos una sola sangre, los andinos, no por la cordillera, sino por los hombres.

Antes, mucho antes de todos los antes, aquí nacimos dominando tempestades, y la tierra y el sol se hicieron nuestros padres.

Con nuestras inteligencias conocimos el secreto de la naturaleza, inventamos maravillas con la música y la piedra, nos organizamos en ayllus respetando a nuestros taitas y fuimos lo que fuimos hasta ahora.

Pero llegó la fiebre traicionera; no sé por qué lado llegarían estos inviernos malos y creció como la espina silvestre el odio, la envidia y la muerte corrió por nuestros ríos.

¡Nosotros fuimos y hasta ahora somos cumbres de metal, roca viva desafiando los azules y las nubes!

Y escribiste en quechua y castellano, Joshe Arguedas

(Antes ya los versos de Vallejo habían entrado por la puerta de los pobres).

Ahora estabas tú entre nosotros, con el idioma runa simi que cantaba alegrías y dolores, la lengua de los hombres llena de dulzura, de brazos y de pasñas.

También pusiste tu melodía en castellano masticado en todos los horizontes de nuestros nevados y en los verticales de mares, cerros y selvas.

Esos ríos profundos que yo he conocido tan cerca y distante, el aullido de los zorros en los arenales, en las cumbres, en la selva enmarañada de misterio y de cariño.

Idioma peruano que no solo es léxico, sino también forma y sentimiento. Aquí hablamos el peruano y en peruano te estoy escribiendo, con la sangre y con la vida, José María Arguedas.

Siempre te he escuchado, hay Perú en tu voz, eco de lambras y cascadas. Y como yo, también Oscar Colchado, Socracha Zuzunaga, Washi Cordova, Zeín Zorrilla, Samuelcha Cardich, Toño de Tayacaja, Quique Rosas, Roberto con su volcán de fuego, los Padillas -uno de socavones y minas, y el otro del antiplano-

Allá en el Cuzco, en Arequipa y en Piura están afirmando la patria y sigues hablándonos y entonando huaynos, harauis y hualijías que se meten por los huesos a sacudir nuestra presencia.

En Junín zapateamos el huaylash y el Santiago en las ferias del valle del Mantaro. Y también hemos llorado; ¡cuánta pena nuestro pecho ha desangrado cuando mataron a hermanos por quitarme esta paja!

La injusticia, el abuso, la maldad llegaron hasta nuestros mismos pechos.

El Ayataqui fue uno solo, nuestra sangre de dolor y sufrimiento. Esto tú lo vivías, lo vivimos; los sentías, lo sentimos; lo sabías, lo sabemos, y lo dijiste, lo decimos.

Pero eso de "todas las sangres" que tú dijiste, no me sabe muy bien, José María; creo que no fue así como hablaste.

Porque entiendo que no querías decir que el Perú era un conglomerado de razas que cada una tenía su palabra y que entre nosotros no nos entendíamos.

Que éramos diversos y por lo mismo que aquí nunca hubo comunicación posible y por eso la torre de babel era nuestro símbolo.

¿Aquí nos odiábamos, nos acabábamos, nos destruíamos? Porque entre distantes y diferentes no hay amor ni comunión

¿Era el salvajismo nuestra sangre?.

¡Qué bonito, agarrarse a ti para destruir tu propia voz, José María, y afirmar que el color de la piel era nuestro perfil y por tanto venga la diversidad para hacer nuestra diferencia

¿Lo somático determina nuestra identidad? ¿De cuándo aquí, la animalidad impone el perfil a la humanidad?

Y si es así, ¿todo lo andino estuvo perdido, desde nuestro nacimiento siempre destruido?

¿Solo nos caracterizó lo primitivo?

¿"Así somos pues los peruanos, los andinos"?

¿Que cuando llegaron los invasores, nos trajeron la civilización y la cultura, la lengua, el saber que éramos hijos de dios, por eso era bueno tener los ojos azules?

¿Ellos nos enseñaron a saber que éramos seres humanos? ¿Nos salvaron porque el camino del infierno era nuestro único derrotero (¿es?) para achicharrarnos con los malos?

Pero lo curioso es que llegaron a nosotros con dos palos cruzados, un hombre muerto, ensangrentado, crucificado y con corona de espinas. (En otros crucifijos, el dios hombre estaba agonizando, semidesnudo con los ojos perdidos).

Lo habían matado por defender a los humildes, a los abusados, a los que no tenían nada, murió por los esclavos allende de los mares.

De este señor decían que decía que nos amemos los unos a los otros.

Pero como éramos animales, ellos los pregoneros extranjeros nos odiaron, solo nosotros nos amamos en la desgracia (siempre lo habíamos hecho, nunca dejamos de hacerlo).

Y nos hablaron de pecados y pecados. "¡Arrepentíos!"

Para ellos, las gracias y virtudes. Para nosotros las maldades.

Nos trataron como bestias de carga, a roturar la tierra bajo el látigo del patrón, a escarbar los breñales agonizando en los socavones, encarcelados, amarrados, muerta la esperanza.

¿Cuándo llegó este vendaval, -no de truenos ni de rayos que bien sabíamos guarecernos en las cuevas de las breñas- de pólvora, odio y de muerte, de gente extranjera, hasta nuestras propias casas y murieron las torcazas zureando en los tejados de la humildad?

Solo reinó la ambición, la injuria y la maldad.

Ahora usan y abusan de aquello que dijiste: *Todas las sangres*.

Dicen que aquí estamos viviendo razas y culturas venidas de todos y por todos los caminos. Que esta diversidad es lo que nos distingue.

¿Aquí no ha habido unidad? ¿Nunca lo habrá? ¿Pero, es lo cierto?

Cuando abrí los ojos en una comunidad campesina, todos éramos iguales, hasta el crucificado tenía el color de nuestras alegrías y tristezas.

En navidad jugábamos con aquel niño Manuelito bailando las pallas y los pastorcitos cuando Llawiko tocaba su flauta de carrizo y ¿por qué cuando estuvo grande lo mataron a Cristo con tanta insidia, odio y maldad?...

Recuerdo que sembrábamos la papa canteña, la wairo, la chaucha o la wamantanga, haciendo ayni, ("aychama" decían los abuelos), todos para uno y uno para todos.

En la mañana azul, llegaban con sus palas, barretas, picos y rejillas, a sorber el caldo de menestras, carnes y longas con sabor a hierba buena.

Era humo celeste la alegría y un solo canto la cabaña.

Nadie los había convocado porque era la mano del hermano.

La obligación de hoy para ti, mañana para él, pasado para mí, y siempre para todos "la minka" cuando construíamos el canal, la escuela, el empedrado de las calles, la casa comunal.

Todo con música de trinos, sonido de lluvias, rumor de cascadas, que venían silbando con el viento desde las faldas de Warinwasi, en antaras, quenas, arpas, guitarras, pinkullos y chirimías.

Esta es nuestra patria, Perú de corazón, una sola sangre; tronco del árbol que llegará al cielo cuando nosotros queramos.

El trabajo era (es) alegría. Todo lo hacíamos (lo hacemos cantando y bailando porque estamos vivos, nuevos y resucitados).

Esto éramos nosotros, así habíamos sido. ¡Somos!.

Así se construyó, (nos explicaba el maestro Ricardo), el templo de Chavín, allá en Ancash con su cabezas clavadas. Y el Tiahuanaco con sus chulpas de Sillustani, en Puno.

Éramos muy grandes, somos inmensos, dominamos la piedra y le pusimos color y forma a Macchupicchu. En el arenal de Nazca sembramos nuestro secreto.

Es que somos hijos de la madre tierra, hemos salido del seno de las montañas, y celebramos con ellas sorbiendo chicha de jora para que nos brinde el secreto de sus misterios en la savia de sus plantas, en el brillar de sus metales y sean nuestros abismos secretos de oro o cascadas de plata.

Ahora en los arenales y en las grandes ciudades hacemos lo mismo. No tenemos nada, pero sí nuestros brazos y el trabajo.

Ha habido inteligencia amando y conociendo a la naturaleza, nada nos era extraño en el cielo y sus luceros.

No nos es extraño, sabemos avanzar en la noche por los aviesos senderos de las cordilleras con nuestras llamas, acémilas, caballos y perros que ladran a la luna cuando nuestras manos cogen las estrellas de la nieve.

Allá en Sacsaywamán, había una poza grande, existe todavía, donde se refleja el hervor de las galaxias y llegan los sabios para saber qué nos dice el cosmos y las nubes celestiales.

Nada nos es ajeno en las plantas y hierbas de montañas, colinas y quebradas donde la muña aroma los caminos, las retamas reflejan ilusiones y las cantutas cuelgan arco iris de pétalos y aromas desde las peñas y barrancos.

Desde niños moldeamos la arcilla dando forma a la ilusión de nuestros juegos, como los mochicas en sus ceramios o los paracas en sus tejidos hechos con vientos marinos y colores de abismos.

Sabemos imaginar nuevas realidades tejiendo caminos en las cordilleras y le sacamos sonidos hasta hacer música de soledades y distancias.

Para el frío, buenos son los ponchos de vicuña y para el calor, el misterio de los árboles en sombras, agua cristalina, sed del caminante.

Y ahí fue cuando escuché el violín de brisa mantarina. Ese valle cómo vibraba en las manos de Zenobio, el arpa del Chatito Flores con risas y lágrimas despidiéndose de su pueblo.

Aprendí que había otro lenguaje en las cuerdas de la guitarra; ahí estaba García Zarate y su Ayacucho herido.

Yo mismo cantando a la medianoche para que despierte la calandria y sepan que en la esquina de esta calleja oscura habían corazones enamorados que entonaban quenas y kajelos interpretando como caía gota a gota el aguacero.

Aquí nacimos, crecimos, respiramos el aroma de las soledades en el alma de las montañas.

Y no es que estemos solos, ellas extienden sus alas dando aliento a nuestros pasos y recogemos el corazón de los humanos para saber que existimos y ¡no se trata del color!, todos tienen la sangre roja bermellón que sale palpitante con el mismo son, no existe sangre de otro matiz.

Un solo origen, una sola fuente después aparecen los arroyuelos por la pendiente.

Fue entonces que me di cuenta que teníamos nombre y que esa música, voz del agua que caía en la cascada, era violín de nuestras manos que volaba hecho lucero entre los cantus de la quebrada.

Y me preguntaba ¿de dónde era tu tono, José María?

Pero cuando llegó a la calleja de mi pueblo el arpista Chumingo, supe que eras la misma semilla en el surco de la anchaca, cómo sus dedos medio volteados destellaban en el terrón de buena sementera, huaynos, trigales de gemido edulcorado y cantaba: no saques el puñal de mi pecho, te saltará la sangre y dirás que tú lo has hecho.

Rojita de todas las venas -no tenía otro color-, por eso el zorzal, desde el sauce de la aguada le dio la bienvenida.

Era tu eco esas cuerdas envejecidas del madero, José María; entonces me dije ¿con mi misma palabra puedo andar por todos los caminos? ¿Me entenderán? ¿Sabrán quién soy?

Y así como yo había muchos escuchándote; sabíamos que esos aires bajaban de las montañas, subían desde el vértigo de los abismos donde las venas de los ríos rompían soledades.

Por eso dijimos ¡salud! con aguardiente de naranjilla y wamanripa y me puse a cajejar como los buenos: *flor de mayo, flor de mayo, crece color y aroma en los vientos de Agomayo.*

Ahí en esa música estábamos todos; llegaron a la plaza principal zapateando taco a taco los niños del vergel, las mozas arco iris con trenzas de abril.

Aprendí ese tono, por eso me pongo a cantar en las esquinas de los villorrios y pueblos andinos para que me escuchen todos, y todos se vayan con mis notas silbando por el sendero de los tréboles y jilgueros.

Que todos los nombres sean hombres y las madres siembren a sus hijos en la buena tierra cuando lleguen las torcazas a zurear en el sauco de las huertas.

Y llegan también los antiguos guiados por Martín trayendo bastones labrados para llevar el compás, ellos prepararon el barro, labraron adobes y horadaron las piedras, dieron forma a los muros y se quedaron en la simetría de los laberintos de la ilusión; saben que siempre hemos sido una sola voz.

¡Se grita de todas las bandas pero un oído escucha a los demás!

¡Cómo hicimos jolgorio en las horas del día! Después todas las esquinas fue matiz de música, los de ayer, hoy y los del mañana trajimos ramilletes de limalima y waranhuay y ahora estamos bailando en todas las sendas del corazón.

Fuiste uno de los nuestros, José María, José Carlos, Ciro Alegría y conocí a Javier ¿sabes? ya en la universidad, tomando café y cigarrillos para la inspiración.

Fue desde entonces que empecé a buscar el secreto de las hierbas arco iris, ¿cuál era la miel de las torcazas? ¿Y la telaraña de los cielos que iban tejiendo inviernos al verano?

En casi todos los rincones de la patria crecía la amargura. Había tanto y no teníamos nada. Buscando lo nuestro tras montamos cordilleras y llegamos a desiertos pelados que también tenían dueños.

Luego llegaron tiempos malos con trinos de pájaros agoreros que se tragaban los frutos de los árboles y hasta negaban las raíces que sostenían nuestro tronco.

Qué hacer ahora. No podemos permitir que nieguen los nombres, que nos cierren las puertas de nuestras propias casas, que estemos en la intemperie de nuestra pena llorando a los hermanos e hijos muertos y desaparecidos. Que siempre nos estemos yendo del Perú tan nuestro que se adueñan los ajenos.

Hasta la voz de los buenos ya no hablan de nosotros, dicen que somos del mundo y en cualquier lugar estamos.

No, no es así. Nada iguala a la querencia donde mi palabra fue destello de sol a medio día, neblina de canto con la lluvia y suspiro de amor en la alegría.

Que venga la buena nueva, pero la antigua tiene una calle, José María, donde se reconocen los vecinos, se dan la mano, se saludan, y nos daremos los buenos días mañana cuando aparezca el sol en los nevados de nuestras cordilleras.

Perú de ahora y siempre; de los incas y de los que cantamos somos libres en el Ande.



SECCIÓN:

**ACREDITACIÓN DE LA UNIDAD DE
POSGRADO, DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN**



LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO ACTUAL (Síntesis de las Ponencias del I Congreso Internacional - Ciudad de Chiclayo, setiembre 2001)

Dr. Jesús Tello Yance

Con ocasión de haber asistido al I Congreso Internacional, llevado a cabo en la Ciudad de Chiclayo, Región Lambayeque, en el mes de setiembre del presente año, se tuvo acceso a una serie de exposiciones sobre la acreditación universitaria, aspectos que son necesarios para tener en cuenta esta exigencia académica. Por tal razón se presentan las siguientes apreciaciones.

La acreditación y la sociedad del conocimiento

En el contexto actual, el motor de los cambios universitarios es la voluntad de las Universidades, de contribuir a sus naciones de pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y del pensamiento. La evaluación y la acreditación son los instrumentos que crearon las sociedades para garantizar la calidad de la Universidad. Una función de la acreditación de programas educativos es fomentar el mejoramiento de la calidad de éstos, Debe advertirse que la simple acreditación solo puede hacerlo de manera muy limitada. Y no sólo eso, también cabe advertir que en ocasiones, un ejercicio de acreditación, aislado de otras acciones, puede conducir a resultados totalmente contraproducentes y generar procesos de deterioro de dicha calidad.

LAS COMPETENCIAS, NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL SIGLO XXI (Elvira Lago de la Universidad de Cartagena)

Un nuevo modelo estructural, se impone hoy en el diseño de los programas de formación basada en competencias laborales. Los contenidos de formación para el nuevo currículo que define los atributos personales del profesional, no se definen ya desde la institución educativa, sino que se seleccionan a partir de la estrategia global de la empresa, su trayectoria innovadora en tecnología y organización y en la gestión de su mayor capital, el potencial humano, con el fin de obtener un desempeño efectivo, pues competencia laboral, según Mertens (1998), es la capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, según los criterios preestablecidos y en un ámbito específico, que puede o no convertirse en un avance efectivo.

El mejoramiento de los atributos del profesional vinculado al trabajo, depende en gran-medida, del ámbito de su desempeño: rendimiento global de la empresa, rendimiento del grupo, eficiencia de los procesos, de la capacidad financiera y económica de la compañía y otros. En síntesis, el desempeño individual está altamente determinado por las condiciones de respuesta de la organización a la cual sirve el profesional. Cuando el ámbito no es favorable, posiblemente el nivel de desempeño efectivo del trabajador disminuya ostensiblemente.

Una persona competente, según Le Boterf, es aquella que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, acopio de experiencias específicas, y otros. La competencia real, es de hecho una construcción singular, propia de cada persona. Las competencias reales deben responder a un conjunto de criterios (de resultados, de buena realización) exigidos por la organización. Competencia real es diferente de competencias esperada.

De otra parte, para el nivel de educación superior el ICFES (2001) propone que la formación y desarrollo de competencias de los futuros profesionales del país deben favorecer prioritariamente:

- 1) la reflexión sistemática y crítica sobre el aprendizaje de conocimientos y de prácticas, incluida la reflexión sobre el propio aprendizaje;
- 2) la interpretación permanente del aprendizaje en situaciones contextualizadas;
- 3) la capacidad de crítica para emitir juicios y razonamientos argumentados;
- 4) la capacidad analítica, apertura a nuevos aprendizajes, argumentación e investigación;
- 5) la capacidad comunicativa y dialógica;
- 6) la capacidad de implicación y asumir actitud crítica ante los hechos;
- 7) la y capacidad de implicación social y de asumir actitud crítica ante los hechos sociales y actuar ante diferentes escenarios.

Levy-Leboyer (2003) establece una diferencia entre los términos *formación* y *desarrollo* de competencias, dándole preferencia al termino desarrollar competencias al de formar en competencias, pues aunque éstas no son cualidades innatas, son el resultado de una experiencia buscada por la persona, experiencia que permite la integración con éxito de los conocimientos adquiridos durante la formación y el *savoir-faire*, a fin de construir competencias inéditas.

El desarrollo de las competencias y la gestión de carreras profesionales no son más que una misma actividad, en la medida en que las decisiones de movilidad ya no se toman únicamente en función de las capacidades del individuo o para cumplir nuevas funciones; también ser toma para procurarle nuevas experiencias que le permitan desarrollar competencias. De ahí que la formación en competencias no precede al trabajo, lo acompaña, pues las competencias no son fruto de la sola formación inicial ni de la carrera profesional. Son el fruto de una experiencia buscada y explotada por quien participa en ella. La sustitución del término formación por el de desarrollo no es puramente formal. La gestión de las competencias no puede pasar por la creación de los planes generales de formación; y se apoya en una idea fundamental: es movilidad en el transcurso de la carrera profesional la que aporta ocasiones de desarrollo individual y procura ocasiones de aprender.

COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (Rodrigo Ospina & Diana Lago Septiembre, 2011)

Todos los programas de formación académica universitaria se proponen excelentes profesionales y además excelentes ciudadanos independientemente de la carrera realizada, Es decir competencias generales de tipo cognitivo que corresponden a un pensamiento de orden superior como: razonamiento crítico, acceso y manejo de la información disponible, comunicación en segundo idioma, cultura matemática profesional, y otras.

Qué implica el abordaje de competencias en educación superior

1. Identificar las competencias profesionales en Educación Superior e incorporarlas a los programas académicos de pre-grado y de posgrado.
2. Identificar las competencias docentes y formar los profesores en la aplicación y desarrollo de la modalidad.
3. Desarrollar las en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el enfoque de competencias.
4. La evaluación de competencias.

LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL PERÚ DESDE LA LEY DEL SINEACE, AGOSTO, 2011

(C.D. Mg. Miguel Saravia Rojas, Miembro del Directorio (Secretario) CONEAU.)

CAUSAS QUE MERMAN LA CALIDAD UNIVERSITARIA PERUANA

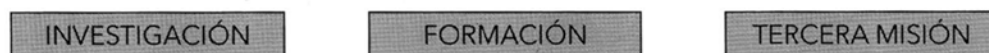
1. Segmentación de la educación en el país al no estar integradas la educación básica, técnica y universitaria, lo que con lleva a no tener una carrera desde el colegio para la superación profesional y personal.
2. Continuo crecimiento demográfico en pobreza y deterioro de la educación básica por la poca atención de los gobiernos de turno.
3. Mal uso de la autonomía universitaria, dentro y fuera de la institución, en acciones que están en contra de los altos intereses de la sociedad.

4. Inexistencia de un sistema universitario efectivo que, respetando la autonomía de las instituciones, fortalezca la generación de conocimientos y la formación de profesionales de calidad según los requerimientos del país para su desarrollo.
5. Programas de estudios desactualizados, poco flexibles o no pertinentes.
6. Matrículas numerosas.

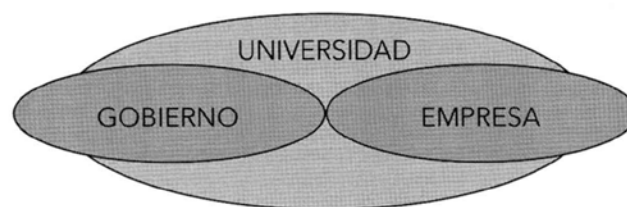
LA AUTOEVALUACIÓN UNIVERSITARIA, SU IMPACTO EN UNA CULTURA DE EVALUACIÓN

(Dr. EDUARDO ELÓSEGUI BANDERA, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (ESPAÑA))

Investigación unida con la enseñanza, Universidad -Gobiernos -Empresas



Modelo de la Triple Hélice



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL

Para que los roles y responsabilidades de las 3 misiones encomendadas a la Universidad se lleven a cabo, es necesario evaluar sus recursos, procesos y resultados, para:

1. Mejorar su Eficiencia (Bonaccorsiy Cinzia, 2007)
2. Optimizar la rendición de cuentas (Leporiet al., 2007)
3. Tener un mejor conocimiento de la rentabilidad económica y social de la educación superior (Hernández, 2003)
4. Comparación interuniversidades e intrauniversidad (Tricioet al., 1999)
5. Posibilitar el análisis del impacto social de la institución

EVALUACIÓN UNIVERSITARIA

1. Mejora de la calidad
2. Mejora de la gestión
3. Rendimiento de cuentas

OBSTÁCULOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN

- No existe o no está arraigada una cultura de la evaluación
- Desconfianza frente a un modelo evaluativo de tipo sancionador
- Desconocimiento de la comunidad universitaria de los modelos y metodologías propuestas
- Inexistencia de reconocimiento y estímulos acorde con las exigencias derivadas del proceso
- Motivación interna por una cultura de evaluación con incentivos propios
- Liderazgo, planeamiento y control no fiscalizador, sino de desarrollo
- Compromiso institucional y apertura al cambio
- Acciones concretas sobre los resultados de la evaluación
- Participación y apropiación del proceso y resultados
- Respeto por la adecuada reserva de la información
- Empleo y manejo de la información relevante
- Establecimiento de una periodicidad en los procesos de autoevaluación
- Garantía de un clima de confianza

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La evaluación institucional es un proceso mediante el cual se pretende dar apoyo a la mejora continuada como garantía de calidad y desarrollo de la institución. Es por tanto una forma de constatar el cumplimiento

de los objetivos de la institución, analizando simultáneamente los medios y los resultados. 'AQSUC (2000,p.7-8), teniendo como núcleo fundamental la evaluación interna o proceso de autoevaluación.

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL HAN DE CONTRIBUIR A GARANTIZAR CALIDAD

- Cumplimiento de los estándares de calidad
- La eficacia y la eficiencia
- Satisfacer las demandas de la sociedad
- Cumplimiento de la misión
- Crear una cultura externa e interna de calidad.

LA EVALUACIÓN EXTERNA DE CARRERAS UNIVERSITARIAS. LA EXPERIENCIA EN ARGENTINA.

(Marcela Beatriz Zeballos Universidad CAECE Buenos Aires. Argentina)

Se aborda, en primer lugar la sistematización de conocimientos ya existentes de distintos autores, de investigaciones y de análisis de distintos informes sobre evaluación de la calidad de carreras universitarias en Argentina. A continuación se analizarán los siguientes ejes: Primer eje: La evaluación y acreditación de carreras universitarias Segundo eje: ¿Cuáles son las características del modelo evaluador de carreras universitarias en Argentina?, Tercer eje: ¿Qué nos dicen los informes de la CONEAU y las investigaciones sobre la evaluación de carreras en distintas universidades argentinas?, Cuarto Eje ¿Cuál es el impacto de las políticas y procesos de evaluación y acreditación de carreras universitarias en Argentina?

La realización de procesos de evaluación representa un camino para lograr el mejoramiento de la calidad. La cultura de una institución debería centrarse en el interés colectivo y en construir una institución unificada a través de compartir valores, y tradiciones y hábitos. A respecto, L' Ecuyer (1995) afirma que una organización que tiene una cultura evaluativa, se distingue por interpretar la evaluación como un desafío que le permite mejorar su quehacer. Y como una oportunidad de crecimiento institucional.

La autoevaluación como modalidad de evaluación como la concreción de una reflexión permanente y compartida, puede calificarse al mismo tiempo de interna y externa en la medida que pueden intervenir agentes externos que faciliten el proceso de autorreflexión.

Desde una perspectiva pedagógica la evaluación debe tener un fuerte componente técnico para que puedan hacerse realidad los grandes aportes a la mejora. A las evaluaciones externas cabe exigirles (además de un conjunto de cualidades éticas), las repercusiones que de ellas se pueden derivar para las instituciones.

LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

Desde la segunda parte de la década de 1980 y en el transcurso de 1990 se pueden observar que uno de los cambios más notables en los sistemas de Educación Superior, apareció expresado en el interés de los gobiernos por la introducción de sistemas y procedimientos de aseguramiento de la calidad (Cinda, 2007). La creación en 1995 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria -CONEAU-, (la cual es un organismo descentralizado que depende del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología). Y a través de la Ley de Educación Superior 24.521 que en su artículo N° 44 ordenó que las instituciones universitarias debieran asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, llamadas autoevaluaciones, las cuáles se complementarían con evaluaciones externas, realizadas cada seis años y ejecutadas por la CONEAU. Desde entonces, las funciones que abarca la evaluación son: docencia, investigación y extensión y en el caso de las universidades nacionales, también la gestión institucional.

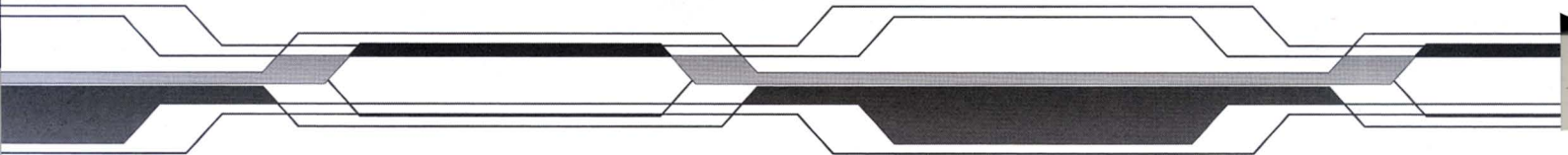
La evaluación institucional tiene como objetivo primario el mejoramiento de la calidad de las instituciones universitarias. Sin embargo, este concepto de "mejoramiento" va adquiriendo mayor relevancia también en los procesos de acreditación de carreras. Para ejemplificar podemos citar el caso de la acreditación de carreras de grado de interés público. En la Argentina, es aquí donde aparece claramente la necesidad de reconocer la tensión entre la acreditación orientada fundamentalmente al aseguramiento

de la calidad, y la evaluación para el mejoramiento de la calidad. El trabajo de CONEAU hasta el momento ha estado orientado a que el objetivo de aseguramiento de la calidad, esté en concordancia con el objetivo de política educativa de producir mediante la acreditación, diagnósticos detallados y planes de mejoramiento creíbles y realizables en las instituciones. De este modo se busca producir un tipo de cambio institucional, orientado a lograr la mejora. Por lo tanto, la relación entre evaluación institucional y la acreditación de carreras deben poder ser pensados y puestos en práctica de modo que permitan la complementación mutua (Guerrini, Rasetti, Jeppesen, 2002: 3)".

Al respecto la CONEAU sostiene: "...la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos, que interactúan configurando una realidad particular y significativa" (LINEAMIENTOS 10). Pretende conocer interpretativamente los hechos, ya que ellos constituyen una trama cargada de significado"

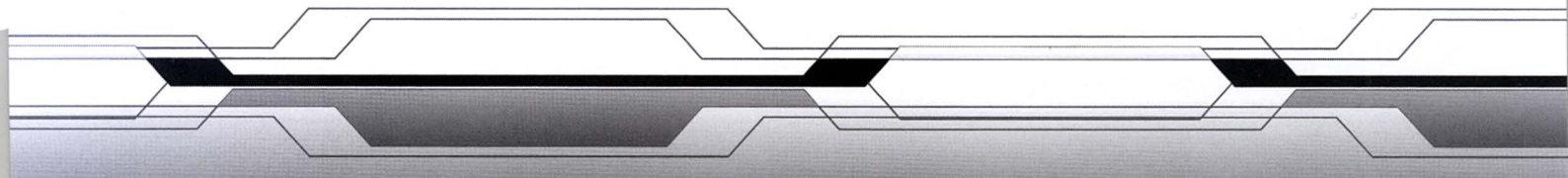
Esto ya estaba planteado en la Ley de Educación Superior en su artículo 44, al hablar de autoevaluación, como un proceso que "deberá ser completado por evaluaciones externas", y en el hecho de que la misma debe realizarse "en el marco de los objetivos de la propia institución". Este encuadre legal, privilegia el papel de los involucrados, al otorgarle a la evaluación externa un papel complementario.

"Para Comprender su realidad (la de la universidad) no basta evaluar sus resultados. Hay que comprender los procesos que llevan a esos resultados desde la perspectiva de los diversos actores involucrados en el proceso...Se deben tomar en cuenta las diferentes opiniones, interpretaciones y perspectivas de los participantes, ya que son ellos quienes conocen los hechos desde adentro, los que tienen las claves para su interpretación."(LINEAMIENTOS, 14,15). La CONEAU tiene como objetivo el mejorar la comprensión que los actores tienen de su propia institución, estimulando la reflexión sobre el sentido y el significado de las tareas que se realizan.



S E C C I Ó N :

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA



PROGRAMA MAPPE Y COGNICIÓN EN ESTUDIANTES DE II A IV CICLOS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE LA ZONA URBANO- MARGINAL DE HUANCAYO

*Dr. Luis Yarlequé Chocas
Mg. Leda Javier Alva
Mg. Julie Monroe Avellaneda
Doctorando Edith Nuñez Llacuachaqui
Maest. Linda Loren Navarro Garcia*

RESUMEN

El trabajo que se presenta corresponde a una investigación aplicada y tecnológica, en que se propuso determinar si el programa MAPPE favorece o no el desarrollo cognitivo de los estudiantes del II a IV ciclos de Educación Básica Regular de zona urbano-marginal de Huancayo. Para ello, se empleó el método experimental con un diseño pre experimental de dos grupos en cada ciclo, evaluados antes-después; se tomó aproximadamente 128 sujetos a los que se les administró el programa MAPPE. Los resultados mostraron que el programa tuvo efectos positivos en la atención de los niños sólo en tercer grado, en la memoria y percepción en todos los grados y en el pensamiento únicamente en primer grado.

Palabras Claves: Programa Mappe, desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

Key Words: MAPPE program, cognitive development.

The work that appears corresponds to a applied and technological investigation. In which one seted out to determine if program MAPPE favors or not the cognitive development of the students of the II to IV cycles of Regular Basic Education of urban-marginal zone of Huancayo. For it, the experimental method with an experimental design was used pre of two groups in each cycle, evaluated antes-después, one took approximately 128 subjects to which program MAPPE was administered to them. The results showed that the program had positive effects in the attention of the children only in third degree, in the memory and perception in all the degrees and the thought solely in first degree.

INTRODUCCIÓN

Empíricamente se ha podido observar que los niños que nacen en familias con mejores condiciones económicas, tienen ventaja en lo referente a su alimentación, salud y educación. Ello les permite enfrentar con mayor éxito la vida. Sin embargo, los estudiantes procedentes de las familias con menores condiciones económicas se ven también con mayores dificultades porque el poco dinero con que cuentan estas familias, debe ser destinado casi íntegramente a cubrir en parte las necesidades vitales; su alimentación que es una necesidad primordial que cubrir y en caso de enfermedad, hay que acudir a un centro de salud o algo parecido que permita aliviar su malestar, dejando en el último plano la educación. Ahora bien, al poner a la educación como última de las tres necesidades apuntadas, se condena a los niños a no tener condiciones que les permitan desarrollar con éxito procesos cognitivos importantes como atención, memoria, percepción y pensamiento.

En relación al tema se han realizado algunas investigaciones como las de Romero y Vega (1990), Zaa (1980) (citado por Zabala.1991) (citado por Ocrospoma y otros.1991), Bayeto (1990) (citado por Javier 1989) Zabala (1989) Yarlequé y otros (1989), Matalinares (1999) Javier (2003), Muratta (2007). Por otro lado, se han ocupado del estudio de la memoria, autores como: Luria (1979), Atkinson y Shiffrin (1968), Ruiz (2002), Schacter (2003), O'Brien (2005) entre otros, de la percepción autores como Platonov (1983).

Lublianskaia (1971), en relación a la atención se han ocupado; Vygotski (1957), Leontiev (1959) Zaporozhetz (1967 y 1968), Castillo (2009), García (2007) y del pensamiento autores como: Cole y Scribner (1977), Luria (1977) GarnhamyOakhill (1996), Hunt y Ellis (2007), Sánchez (2007) entre otros.

Pese a todo ello, los estudiantes de las instituciones educativas del Perú, fundamentalmente en aquellas a las que asisten estudiantes de sectores socioeconómicamente deprimidos, siguen acusando enormes problemas para mantener su atención en la clase, para conservar, evocar y utilizar la información y es notable que aun para comprenderla. Finalmente, pese a que dentro de las metas del DCN se encuentra el desarrollo del pensamiento crítico, aún se ha avanzado muy poco al respecto, tanto en la formación de conceptos y el razonamiento, como en la resolución de problemas. De ahí que se hizo necesario establecer si *¿el programa MAPPE favorece el desarrollo de la cognición (atención, memoria, percepción y pensamiento) de los estudiantes del II al IV ciclos de Educación Básica Regular de la zona urbano-marginal de Huancayo?*

Los investigadores hipotetizaron que el programa MAPPE si favorece el desarrollo de la cognición (atención, memoria, percepción y pensamiento) de los estudiantes del II al IV ciclos de Educación Básica Regular de la zona urbano-marginal de Huancayo y por consiguiente favorecería el desarrollo de la atención, memoria, percepción y pensamiento de la población en estudio.

Este trabajo surgió, debido a que es corriente, entre docentes y no docentes, pensar que los estudiantes que viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza, necesariamente tendrán menor desarrollo cognitivo que sus coetáneos que tienen mejores condiciones de vida. No obstante las propuestas de Vigotsky(1988)y los estudios de Polit(2000), parecen abrir una perspectiva diferente. Ahora bien, es tarea de los profesionales de la educación de los países atrasados desarrollar propuestas que contribuyan a mejorar las oportunidades de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Es en esta dirección que surgió el programa MAPPE. Este programa, abre la posibilidad de que tales estudiantes puedan desarrollar los fenómenos y procesos cognitivos superiores más importantes del ser humano como son: la atención, percepción, memoria y pensamiento, con lo cual mejorarían sus oportunidades de éxito en la vida.

Por consiguiente los investigadores se plantearon como objetivos, en primer lugar: establecer si el *programa MAPPE favorece el desarrollo de la cognición (atención, memoria, percepción y pensamiento) de los estudiantes del II al IV ciclos de Educación Básica Regular de la zona urbano-marginal de Huancayo.* En consecuencia había que desarrollar el programa MAPPE, experimentarlo y evaluar sus efectos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Materiales y Métodos

La investigación es de tipo aplicado y de nivel tecnológico. El método empleado fue el experimental (Alarcón. 1991). Con un diseño pre experimental de un solo grupo por ciclo evaluado antes después.

ESQUEMA

O1	GE1	X	O2
O1	GE2	X	O2
O1	GE3	X	O2

Donde, O_1 , representa la evaluación pre experimental en cada subgrupo, GE1, GE2 Y GE3, representan los sub grupos de segundo, tercer y cuarto ciclo respectivamente. X representa la variable experimental (Programa MAPPE) O_2 significa la observación post experimental en cada sub grupo. Debe acotarse que O sólo varía entre 1 y 2 en el diseño debido a que se trata de sub grupos independientes, por lo tanto se harán comparaciones intrasujetos.

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de la zona urbano-marginal de Huancayo que cursan entre el II y IV ciclos en las institución educativas de Huancayo. La muestra estuvo constituida por 45 estudiantes de "Runacuna Camay" de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú y 83 estudiantes de la Institución Educativa Santa Isabel - Huancayo, haciendo un total de 128 sujetos.

Las variables de investigación fueron: Independiente el programan MAPPE, la Dependiente fue Cognición cuyas sub variables fueron memoria, atención, percepción y pensamiento y las variables de control: grado y nivel.

Los instrumentos utilizados fueron: para la memoria es el sub test de memoria de la prueba del ABC de Filo, para el nivel inicial y el TML para el nivel primario (test de memoria lógica), para la atención; se utilizó 2 tipos de las tablas de Crepelin para medir la estabilidad de la atención; la primera tabla fue aplicada a los niños de inicial por 3 minutos al primer grado dos minutos 30 segundos y al segundo grado dos minutos 20 segundos. La segunda tabla fue aplicada a los de tercer grado y cuarto; durante un minuto. Y para medir el volumen, se hizo uso de imágenes visuales, en ella se trabajó con 2 cuadros de 12 imágenes distintas cada una y una imagen de borradura constituida por líneas oblicuas, tanto para la prueba de entrada como para la salida. La prueba para la percepción visual fue el test de Marianne Frosting para los m{as pequeños y el test gestáltico Visomotor de bender para los mayores, para pensamiento una batería constituida por ítems de la escala de Wechslyer problemas del tipo propuestos por Piaget. Las técnicas empleadas fueron: la técnica psicométrica la observación indirecta reactiva y la observación guiada

Los datos fueron procesados a través de la estadística descriptiva: la media aritmética, moda y desviación estándar y para la contratación de hipótesis se utilizó la prueba t de student.

Resultados

H_0 : No existen diferencias significativas entre los coeficientes de estabilidad de la atención del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

H_1 : Existen diferencias significativas entre los coeficientes de estabilidad de la atención del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

TABLA N° 1

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS PRE Y POST EXPERIMENTALES DE LA ESTABILIDAD DE LA ATENCIÓN EN LA MUESTRA

NIVEL	N	X1	X2	NC	GL	TP	TT	DIAGNÓSTICO
Inicial	7	0,37	0,81	0,05	6	2,41	2,44	No existe diferencias
Primer grado	8	0,60	0,93		7	2,16	2,36	No existe diferencias
segundo grado	6	0,79	0,95		5	1,62	2,37	No existe diferencias
Tercer grado	11	0,44	0,64		10	4,89	2,22	Si existe diferencias
Cuarto grado	6	0,92	0,86		5	1,49	2,57	No existe diferencias

En la tabla N° 1, se observa la comparación de medias de las evaluaciones pre y post experimental por grados. Las medias de los coeficientes de estabilidad llevados a la formula T muestran que no existen diferencias, excepto en el tercer grado. Con lo cual se acepta la hipótesis nula en todo los demás casos y únicamente en el caso apuntado se acepta al hipótesis alterna número uno.

H_0 : No existen diferencias significativas entre los coeficientes de volumen de la atención del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

H_2 : Existen diferencias significativas entre los coeficientes de volumen de la atención del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

TABLA N° 2

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS PRE Y POST EXPERIMENTALES DEL VOLUMEN DE ESTABILIDAD DE LA ATENCIÓN EN LA MUESTRA

NIVEL	N	NC	GL	TP	TT	DIAGNÓSTICO
Inicial	7	0,05	6	1,52	2,44	No existe diferencias
Primer grado	8		7	1,21	2,36	No existe diferencias
segundo grado	6		5	0,41	2,37	No existe diferencias
Tercer grado	11		10	5,68	2,22	Si existe diferencias
Cuarto grado	6		5	0,72	2,57	No existe diferencias

En la tabla N° 2, se observa la comparación de medias del pre y post experimental en la prueba de volumen de la atención por grados. La medias llevadas a la formula T revelan que no existe diferencias significativas, salvo en el tercer grado, por lo cual se acepta la hipótesis nula en todo los caso, con excepción del tercer grado en el que se acepta la hipótesis alterna número dos.

H_0 : No existen diferencias significativas entre los puntajes de la memoria de reconstrucción del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

H_3 : Existen diferencias significativas entre los puntajes de la memoria de reconstrucción del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

TABLA N° 3

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS PRE Y POST EXPERIMENTALES DE LA MEMORIA DE RECONSTRUCCIÓN EN LA MUESTRA

NIVEL	N	X1	X2	NC	GL	TP	TT	DIAGNÓSTICO
Inicial	10	1,2	3,4	0,05	9	4,22	2,26	Si existe diferencias
Primer grado	7	1,86	3,14		6	2,48	2,45	Si existe diferencias
segundo grado	8	1,63	4,25		7	5,45	2,37	Si existe diferencias
Tercer grado	12	2,17	4,25		11	4,34	2,2	Si existe diferencias
Cuarto grado	8	3,5	5		7	2,56	2,37	Si existe diferencias

En la tabla N° 3, se observa la comparación de medias en la prueba de memoria reconstructiva antes y después del experimento. En ella se puede apreciar que las medias de la evaluación post experimental son en todo los casos estadísticamente superiores a las de la evaluación pre experimental a la luz de la formula T, por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna número tres.

H_0 : No existen diferencias significativas entre los puntajes del volumen de la memoria indirecta del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

H_4 : existen diferencias significativas entre los puntajes del volumen de la memoria indirecta del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

TABLA N° 4

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS PRE Y POST EXPERIMENTALES DEL VOLUMEN DE LA MEMORIA
INDIRECTA EN LA MUESTRA

NIVEL	N	X1	X2	NC	GL	TP	TT	DIAGNÓSTICO
Inicial	10	0	6,5	0,05	9	8,07	2,26	Si existe diferencias
Primer grado	7	2,86	7,71		6	2,68	2,45	Si existe diferencias
segundo grado	8	7,13	12,38		7	2,46	2,37	Si existe diferencias
Tercer grado	12	8,17	13,25		11	3,48	2,2	Si existe diferencias
Cuarto grado	8	8,88	12,5		7	3,2	2,37	Si existe diferencias

En la tabla 4, se observa la comparación de medias de volumen en la memoria indirecta, en las evaluaciones pre y post experimental, grado por grado. En ella se puede observar que en todo los casos existen diferencias significativas por consiguiente se acepta la hipótesis alterna número cuatro y se rechaza la nula.

H_0 : No existen diferencias significativas entre los puntajes de la percepción del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

H_5 : Existen diferencias significativas entre los puntajes de la percepción del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

TABLA N° 5

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS PRE Y POST EXPERIMENTALES DE LA PERCEPCIÓN EN LA MUESTRA

NIVEL	N	X1	X2	NC	GL	TP	TT	DIAGNÓSTICO
Inicial	10	46,7	59,8	0,05	9	3,68	2,26	Si existe diferencias
Primer grado	7	52,71	61,57		6	2,57	2,45	Si existe diferencias
segundo grado	8	18,75	21,13		7	2,39	2,37	Si existe diferencias
Tercer grado	12	18,42	20,83		11	2,29	2,2	Si existe diferencias
Cuarto grado	8	20	21,75		7	3,33	2,37	Si existe diferencias

En la tabla 5, se observa la comparación de los puntajes entre las evaluaciones pre y post experimental en la prueba de percepción. La tabla revela que en todos los casos existen diferencias significativas, por consiguiente se acepta la hipótesis alterna número cinco y se rechaza la nula.

H_0 : No existen diferencias significativas entre los puntajes del pensamiento del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

H_6 : Existen diferencias significativas entre los puntajes del pensamiento del grupo experimental en las evaluaciones pre y post experimental.

TABLA N° 6

COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS PRE Y POST EXPERIMENTALES DEL PENSAMIENTO EN LA MUESTRA

NIVEL	N	X1	X2	NC	GL	TP	TT	DIAGNÓSTICO
Primer grado	30	2,5	4,1	0,05	29	2,94	2,04	Si existe diferencias
segundo grado	21	3,95	3,90		20	0,80	2,08	No existe diferencias
Tercer grado	32	4,9	5,4		31	0,02	2,4	No existe diferencias

En la tabla 6, se muestra la comparación de medias del grupo experimental de primero a tercer grado entre las evaluaciones pre y post experimental. Los datos revelan que de los tres sub grupos comparados se hallan diferencias únicamente en el primer grado, en segundo y tercero no existen diferencias estadísticas, por tanto, se acepta la hipótesis alterna únicamente para el primer caso y la nula en los otros dos.

Discusión

Los resultados expuestos muestran que en estabilidad y volumen de la atención solo se registran diferencias significativas en el tercer grado. En memoria, tanto reconstructiva como indirecta se registran diferencias estadísticas en todo los casos. Otro tanto ocurre en la percepción Pero en pensamiento únicamente se hallaron diferencias significativas en el primer grado. Es conveniente pues, detenerse a analizar los aspectos subyacentes a estos hallazgos.

En primera instancia, parece evidente que aún que las actividades programadas en la mayoría de los casos, tendrían un efecto positivo en el desarrollo de la estabilidad y el volumen de la atención, este efecto no sería suficiente por lo menos en cuatro de los cinco sub grupos con los que se experimentó. En efecto aunque se nota aumento de los coeficientes, tal aumento no alcanza el nivel de significatividad, excepto en el sub.grupo de tercer grado. ¿Pero cómo puede explicarse este fenómeno?

Una de las interrogantes que se planteó el equipo de investigación al iniciar el experimento, era: "¿Un conjunto de actividades adecuadas - hipotéticamente- bastan para desarrollar la estabilidad y el volumen de la atención? o ¿El tiempo de exposición al programa, vale decir el número de sesiones, es una variable también digna de tomarse en cuenta en los efectos esperados?" En virtud a tal interrogante y al hecho de que algunos miembros del equipo tuvieran un sub proyecto en la muestra del tercer grado, se decidió que este sería expuesto al doble de las sesiones, programadas para el desarrollo de la estabilidad y volumen de la atención. Esta variación que rompe el esquema tradicional del diseño, podía brindar, como de hecho lo hizo, valiosa información respecto de la importancia del número de sesiones y del tiempo de exposición a un programa para el desarrollo de la atención.

Así pues los resultados expuestos en torno a la atención permiten suponer con legitimidad, que un programa para ser efectivo en el desarrollo de la variable aludida debe tener más de 8 sesiones, en este caso se trabajó con 16, vale decir el doble de lo que se trabajó con los demás sub grupos. Esta idea se corrobora con los hallazgos de Javier (1989) quien reportó desarrollo significativo de la atención en niños con problemas de aprendizaje a través de un programa de actividades lúdicas, al parecer tal programa habría constado de 15 sesiones. De ello se sigue que un programa para el desarrollo de la atención, que aspire a tener efectos significativos, deberá constar aproximadamente de entre 15 a 16 sesiones, además de contener actividades adecuadas y ejecutarlas correctamente. Al parecer las ocho sesiones que se experimentaron en los otros sub grupos no fueron suficientes, pese a que hay ciertas evidencias de que tendrían un efecto positivo sobre la atención. En este sentido, el trabajo de Tovar y Yauri (2002), aunque mostro diferencias significativas en la evaluación post experimental no contribuye al debate, ya que no se conoce cuantas sesiones fueron aplicadas.

Hay también en este aspecto, otro elemento que no debe ser soslayado, Veamos: refiriéndose a la atención Lublianskaia (1971) dice "no es en sentido estricto, un proceso psíquico, sino más bien un Estado del individuo que se manifiesta en su concentración en algo" Ello significa, que la atención tiene más que la memoria, la percepción y el pensamiento directa dependencia del sistema nervioso y por consiguiente estaría más directamente sujeta que aquellos, al influjo de todo los procesos madurativos. Si se toma en

cuenta esta idea, entonces resulta fácil asociar los procesos madurativos con el tiempo y entender que un programa que tiene mayor duración probablemente también capture la influencia positiva de los procesos madurativos, que a mayor tiempo tienen mayor posibilidad de manifestarse. En síntesis no puede dejar de admitirse que probablemente hayan confluído los procesos madurativos, que se dan a lo largo del tiempo en el desarrollo del niño, con los efectos positivos de la estimulación. Es más si seguimos a Vigotsky (1988) hemos de convenir en la confluencia de estos dos factores. Ya que según este autor el carácter de la estimulación influiría positivamente en los procesos madurativos.

Detengámonos ahora en lo concerniente a los resultados en torno a la memoria.

Todos los subgrupos muestran mejoras ostensibles tanto en reconstrucción como en volumen de la memoria indirecta. Esto es sumamente importante, porque la reconstrucción es el proceso más elevado de la memoria, en ella hay análisis y síntesis. La reconstrucción supone desechar los aspectos secundarios y operar con la esencia (Luria.1980) Ahora bien, el hecho de que aún los pequeños del inicial estimulados mediante un programa, pueden desarrollar su proceso reconstructivo, abre enormes posibilidades en la perspectiva de actuar sólidamente sobre el desarrollo cognitivo superior, desde las instituciones educativas. Otro tanto ocurre en lo referido al volumen de la memoria indirecta. En efecto el hecho de que los sujetos del experimento, después del desarrollo de las sesiones sean capaces de valerse de estímulos externos, para la recordación, mediante el establecimiento de vínculos entre el objeto o fenómeno a recordar y cualquier otro, mostraría un importante efecto del programa en el desarrollo de los procesos cognitivos superiores. Debe recordarse que a este respecto, Vigotsky (1988) explica que el niño en su primera etapa no se sirve de elementos auxiliares para la recordación, es más, estos parecen obstaculizar los procesos mnémicos. El autor aclara que es un logro ulterior del niño, servirse de objetos externos como auxiliares para la recordación. Tal propuesta teórica fue corroborada por los hallazgos de Yarlequé, Javier y col (1997) Esto explicaría los puntajes sumamente bajos en la evaluación pre experimental, fundamentalmente en los sub grupos de menor edad y grado de instrucción (Tabla 4) A este respecto, ya Matalinares (1987) había demostrado la posibilidad de influir positiva y significativamente sobre las formas lógicas de la memoria -esto incluye a la reconstrucción- a través de la instrucción planificada. Resultados análogos fueron reportados por Trujillo (1997) Cabe acotar que las referidas investigaciones, se han apoyado fundamentalmente en las propuestas de Vigotsky (1988) y Luria (1979) al igual que esta.

No obstante el lector acucioso podría, estar preguntándose a estas alturas ¿cómo es que 8 sesiones no parecen marcar diferencias en el desarrollo de la atención, pero sí en el de la memoria? A este respecto, debemos decir que la observación es totalmente lícita y que a decir verdad no estamos en condiciones de dar una respuesta contundente. No obstante, puede argüirse a favor de nuestros hallazgos, que al parecer la memoria sería un fenómeno en el que se pueden notar rápidamente los efectos de una variable independiente; en este sentido la mnemotecnica constituye un magnífico ejemplo de ello.

Es momento ahora de ocuparnos de la percepción.

Los resultados parecen probar los efectos positivos del programa sobre esta. Estos hallazgos se conciben con lo reportado por Hormaza y Neyra (1996). Esto significa que las actividades aquí programadas y ejecutadas, han favorecido el desarrollo de la percepción del espacio, del color y la forma en los niños, además de la coordinación perceptivo motriz. Funciones que son muy importantes para el desarrollo óptimo de la lectoescritura, así pues no se trataría únicamente del desarrollo de la percepción, sino que aquí se contribuiría también al logro de los prerrequisitos, para la comprensión de las múltiples relaciones que se dan entre los fenómenos de la realidad. Pero de modo indirecto también esto se relaciona con las posibilidades del desarrollo de la comprensión lectora que actualmente tanto preocupa a los educadores y a quienes dirigen la educación formal en el Perú. A este respecto debe recordarse que la percepción no es un mero reflejo de la realidad en el cerebro del hombre. En primera instancia, la percepción es un fenómeno fundamentalmente comprensivo (Yarlequé y Moya. 2009) En segundo lugar, supone la ocurrencia de procesos analíticos sintéticos, la formulación de una o más hipótesis y las actividades, tendientes a confirmarlas o a desecharlas (Luria. 1977).

Por último, los resultados en lo referente al pensamiento) muestran desarrollo ostensible, únicamente en el sub grupo del primer grado más no en los otros. Cabe acotar que aquí se trabajó fundamentalmente en formación de conceptos. Pero ¿Cómo explicar que el programa tiene efectos positivos en el sub grupo

de los más pequeños que en los de los mayores? Sin duda estos resultados conducen a seguir investigando, con especial énfasis sobre las variables que podrían subyacer al fenómeno apuntado, ya que no creemos tener una explicación satisfactoria al respecto. Permítasenos, sin embargo razonar en el papel, veamos.

El experimento del programa de pensamiento se realizó con niños de primero a tercer grado. Por consiguiente, el grupo etario más pequeño de la muestra no participo en el, al igual que el grupo mayor, sin embargo, sí se examina la tabla 6, se podrá advertir que las medias tanto en el pre como en el post de los sub grupos, hacienden conforme aumenta el grado de instrucción, lo cual está dentro de los esperado. En efecto, se espera que un niño de segundo grado tenga mayor desarrollo del pensamiento que uno de primero, al igual que se espera que un niño de tercer grado presente mayor desarrollo del pensamiento que el de segundo. Sin embargo, que los niños de primero sean más permeables a los efectos de un programa de estimulación que los de segundo y tercer grado, no se encuentra dentro de lo esperado.

Ahora bien, hemos de reconocer que existe la posibilidad de que las acciones programadas, sean buenas para los más pequeños, pero no para los mayores. De hecho es posible, que tales actividades estuvieran por debajo o simplemente dentro de la zona de desarrollo real de los sub grupos de segundo y tercero Vigotsky(1988) y por ello no habrían tenido ningún efecto positivo en su pensamiento. Recuérdese que el pensamiento, sólo surge cuando la memoria, la percepción y la manipulación no bastan, para enfrentar con éxito una tarea (Luria. 1977)

A este respecto, el no haber experimentado con los niños del nivel inicial dejan un importante vacío, pues de haber hecho el experimento con tal sub grupo y encontrado que también en ellos el efecto era positivo, hubiéramos podido concluir con cierta legitimidad que el programa estaba más dirigido para los pequeños que para los mayores, por el momento, está es una hipótesis que tiene importantes asideros, pero que deberá ser corroborada con otras investigaciones. De ser cierta la hipótesis la tarea consistirá en corregir el programa en este aspecto y dar a las últimas sesiones un mayor nivel de exigencia del que hasta ahora tiene o generar sesiones especiales para los niños mayores. En cualquier caso, están son tareas que deberán ser resueltas sin falta en futuros trabajos.

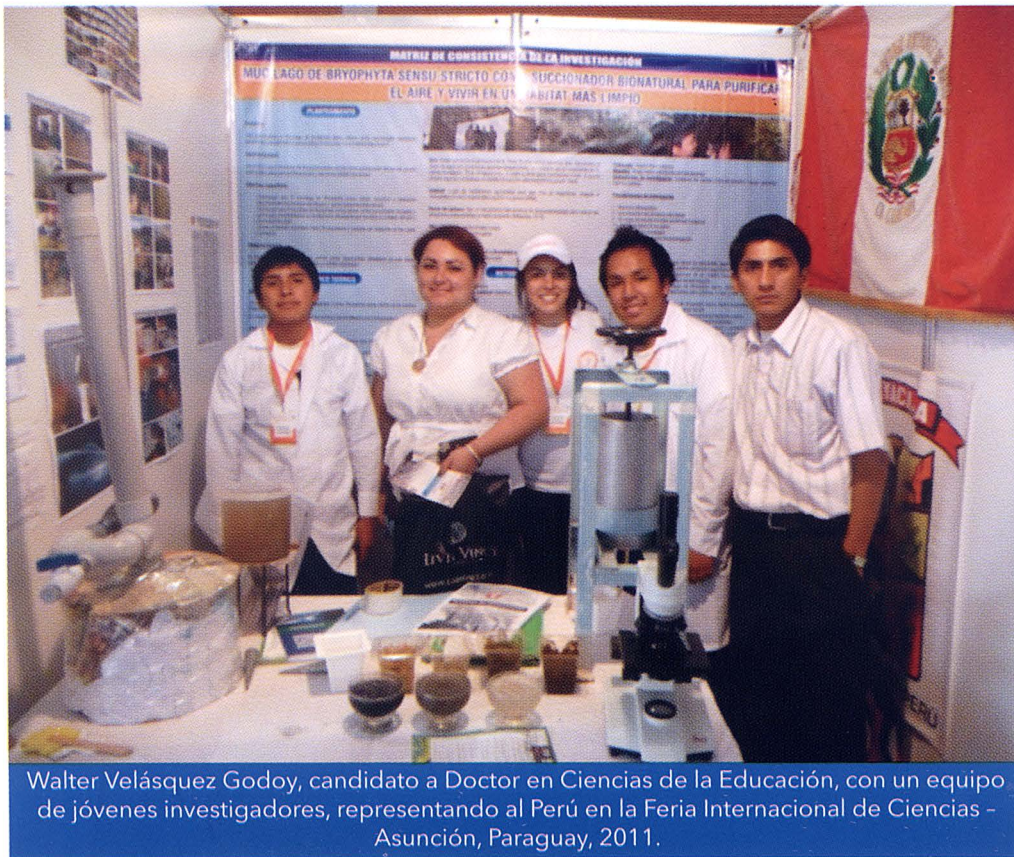
No debe perderse de vista además, que no en todos los casos los programas para el desarrollo del pensamiento han tenido efectos positivos sobre los sujetos. De hecho Yarlequé, Javier y Col (1995) aplicaron con el que lograron incrementar la capacidad para resolver problemas de algunos sujetos pero no de todos. Lo mismo ocurrió en el trabajo de Matalinares (1999) en ambos trabajos los autores no analizaron los factores que podía explicar este fenómeno.

CONCLUSIONES

1. Las evidencias empíricas, permiten concluir que el programa MAPPE si favorece el desarrollo cognitivo de los niños *del II al IV* ciclo de Educación Básica Regular de la zona urbano-marginal de Huancayo.
2. Los programas para ser efectivos en el desarrollo de la estabilidad y volumen de la atención, no deben ser muy breves, al parecer requieren un mínimo de 15 a 16 sesiones, para que sus efectos sean significativos. Además suponen actividades interesantes y atractivas, con reglas fijas que obliguen paulatinamente al estudiante a atender y ha concentrarse en las actividades que realicen.
3. Los hallazgos expuestos, parecen ratificar la idea de que las formas superiores de la memoria (la reconstructiva y la indirecta) pueden desarrollarse de modo muy importante, aun desde el nivel inicial a través de actividades lúdicas, que pongan en acción los proceso superiores de la memoria; aquellos que la ligan con el pensamiento como: el análisis de contenidos, la síntesis, la abstracción, la generalización y la sistematización entre otros.
4. Los resultados ratifican la idea de que las formas básicas de la percepción, como la percepción de la forma, del espacio, del color y la coordinación perceptivo motriz, son susceptibles de ser influidas positivamente, con programas sistemáticos de estimulación que no requieren larga duración y que probablemente se apoyan en las actividades cotidianas de la institución educativa, por lo menos en los niveles de inicial y primaria.
5. Los datos empíricos expuestos, ponen de manifiesto la posibilidad de desarrollar el pensamiento a través de un programa de estimulación que se apoya en las propuestas de Vigotsky(1988) y Luria(1974), pero prueban también la necesidad de seguir investigando al respecto y posiblemente mejorar al dosificación de las actividades propuestas en los programas, ya que el programa MAPPE, contiene actividades que toman en cuenta los conocimientos que se poseen acerca de los cuatro fenómenos cognitivos, aquí estudiados.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aquino, N (2008) La percepción de los docentes sobre el desarrollo de capacidades del pensamiento crítico. En el marco del proyecto "La informática como componente instrumental en la formación docente inicial del nivel medio del ISE". Universidad de Viña del Mar. Escuela de Educación. Asunción - Paraguay
- Briones. G (1995) Métodos y técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. Edit. Trillas, México
- Castañeda. J (1995) Métodos de Investigación I. México
- García. J. (2007) Mejorar la atención del niño. "Colección ojos solares" Ediciones pirámide. Madrid.
- Hernández, Fernández y Baptista (1998) Metodología de la Investigación. Edic. Segunda. Edit. S.A, México
- Javier. L (2003) Tesis magistral: "estabilidad de la atención y solución de problemas racionales en estudiantes de educación de las universidades estatales Huancayo y Huancavelica" Universidad Nacional del Centro del Perú
- Luria.A (1974) El Cerebro en Acción. Fondo Editorial Fontanella. Barcelona España.
- Luria. A (1977) Funciones corticales superiores del hombre. Editorial Orbe. La Habana - Cuba.
- Ramírez. S. (2003) Investigación: Niveles de funcionamiento neuropsicológicos: atención, memoria y capacidad intelectual en jugadores de baloncesto. Laboratorio Integrado de Ciencias Aplicadas al Deporte. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Ruiz. J. (2002) Memoria y olvido. *Perspectivas evolucionistas, cognitiva y neurocognitivas*. Editorial Trotta. Madrid.
- Schacter. D. (2003) Los siete pecados de la memoria. Editorial Ariel. Barcelona.
- Sánchez. H y Reyes. C (2006) Metodología y Diseños de la Investigación Científica. Cuarta Edición. Perú
- Yarlequé. L y otros. (1998) Introducción a la psicología cognitiva.
- Yarlequé. L (1998) Psicología Educativa. UNCP
- (1999) Tesis magistral: "el desarrollo de la memoria lógica en escolares bilingües y monolingües". Universidad Nacional Mayor de San Marcos- Lima
- Yarlequé. L y otros. (2007) Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Primera Edición. Perú
- Vygotski. L. (1988) El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona-España.



Walter Velásquez Godoy, candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, con un equipo de jóvenes investigadores, representando al Perú en la Feria Internacional de Ciencias - Asunción, Paraguay, 2011.

PROGRAMA DE GESTIÓN SOSTENIBLE DEL AGUA Y ACTITUDES HACIA SU PRESERVACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SANTA ISABEL”, HUANCAYO.

Mg. Aydée Lourdes Yarupaita Campos

RESUMEN

Programa de gestión sostenible del agua y actitudes hacia su preservación en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Santa Isabel, Huancayo.

El propósito de esta investigación fue desarrollar el Programa de Gestión sostenible del agua y las actitudes hacia su preservación en estudiantes de Primaria de la Institución Educativa N° 31540 Santa Isabel, Huancayo. En la primera fase se hizo un diagnóstico sobre las actitudes hacia la preservación del agua, para ello se diseñó y se validó una escala de tipo Licker, asimismo, se elaboró el programa de gestión sostenible del agua y se experimentó con una muestra de 70 estudiantes, divididas en un grupo experimental y un grupo control quienes, antes del experimento, mostraron actitudes en la neutralidad de la escala. Después del experimento, se concentraron sus actitudes en el nivel de alta aceptación.

Palabras claves: Gestión sostenible, agua, actitudes.

ABSTRACT

The purpose of this research was to develop the program of sustainable water management and preservation in attitudes toward students of Primary School No. 31540 Santa Isabel, Huancayo. In the first phase was diagnosed on water conservation attitudes, for it was designed and validated a Licker-type scale, also, program was developed for sustainable management of water and experimented with a sample of 70 students, group contained the control group was 35, experimental group and 35 students also, who, before the experiment, focused their attitudes give the level of neutrality on the scale mentioned above. After the experiment, attitudes focused on the high acceptance level, in the implementation of the Sustainable Water Management, is effective, to promote positive attitudes toward water conservation by the students.

Keywords: Program, management, sustainable, **students**, water, attitudes, preservation.

1. Introducción

La contaminación del agua es un problema que afecta a todos los seres vivos del planeta. Es sabido que es un tema de mucha discusión en la actualidad y se habla tanto de ecología cuando los mercados están llenos de productos dañinos que contaminan el agua. El trabajo responde al hecho de que se ha observado que los estudiantes de primaria desconocen las formas de preservar el líquido vital, por lo que se desarrolló el programa buscando los cambios de actitudes favorables hacia la preservación del recurso hídrico, enmarcado en la Ley N° 29338 (2009), Artículo 88° de la Ley de Recursos Hídricos, que señala: *“La Autoridad Nacional del agua, promueve la inclusión en el plan de estudios regular del Sector Educación de asignaturas respecto a la cultura y valoración de los recursos hídricos, su aprovechamiento eficiente así como su conservación e incremento”*. Disposición que no debe quedarse en meros dichos teóricos, por el contrario, deben de ser aplicadas en las diferentes áreas educativas.

Los resultados que se obtienen en el presente trabajo permitirá que los estudiantes tengan actitudes favorables hacia la preservación a partir del desarrollo del Programa Gestión Sostenible del Agua, en este contexto la investigación se presenta como parte de un programa en el que se vincula a la educación con la gestión ambiental, dentro del marco de la sostenibilidad.

Acerca del tema, se han reportado algunos estudios interesantes. Por ejemplo: Amaro y Meza (1996) desarrollaron la investigación titulada "El método de proyectos y su influencia en el rendimiento escolar El Instituto Áreas Verde de Arequipa (2002) (citado por Yarlequé. 2004) ha realizado un trabajo titulado: "Promoviendo y educando en Medio Ambiente". De otra parte Yarlequé (2004) realizó un trabajo acerca de "Actitudes hacia la conservación ambiental en estudiantes de educación secundaria". Así mismo Monroe (2005) trabajo una "Propuesta de un programa para el desarrollo de actitudes hacia la conservación ambiental en colegiales de la zona central del Perú". El mismo año, Arellanos (2005) ha realizado un trabajo titulado: "Educación ambiental y el cambio de actitud en la población ante la conservación del medio ambiente".

En el plano internacional se ha reportado la investigación desarrollada por Enkerlin (1997), bajo la denominación de Ciencia ambiental y desarrollo sostenible. No obstante éstas y otras investigaciones realizadas han dejado en un segundo plano el problema específico de la Gestión Sostenible del Agua por ello el problema que se abordó en esta investigación fue:

¿Cuál es el efecto del Programa de gestión sostenible del agua en las actitudes hacia su preservación en estudiantes de primaria del 6to grado de la I.E. Santa Isabel de Huancayo? Los objetivos fueron: Comprobar el efecto del Programa de gestión sostenible del agua en las actitudes hacia su preservación. Por consiguiente había que caracterizar las actitudes hacia la preservación del agua que tenía la muestra en estudio. Luego, había que experimentar el Programa de gestión sostenible del agua. Y finalmente se tenía que evaluar el efecto del Programa de Gestión Sostenible del Agua en las actitudes del grupo experimental. En concordancia con ello, se formuló la siguiente hipótesis: El Programa de gestión sostenible del agua tiene efecto favorable en las actitudes hacia su preservación en estudiantes de primaria del 6to. grado de la Institución Educativa Santa Isabel de Huancayo.

2. Metodología

Tipo y nivel de investigación.- La investigación que se presenta es de tipo aplicado y tecnológica. Según Sánchez y Reyes (1996). Tal programa constituyó una forma de tecnología educativa, en la que se desarrolló actividades significativas para las dimensiones cognitivas, afectivas y reactivas; y cuya eficacia se puso a prueba.

Método y diseño de investigación.- Se utilizó el método experimental. (Alarcón, 1991) y (Sierra, 1994). El diseño utilizado fue el cuasi-experimental

GE: $O_1 \times O_2$

G.C: $\overline{O_3 \ O_4}$

GE. = Grupo experimental

G.C.=Grupo Control

Sujetos

La población estuvo constituida por los estudiantes de primaria del 6to. grado de las Instituciones Educativas Estatales de la zona urbana y urbana residencial del distrito de Huancayo, cuyas edades fluctúan entre 11 a 13 años de estatus socio económico medio y bajo haciendo un promedio de 1905, entre mujeres y varones, la muestra estuvo constituida por 70 estudiantes, seleccionados criterialmente de la institución educativa Santa Isabel por ser una de las instituciones más grandes y representativas de la región.

Cuadro N°01

Muestra

Distrito	Población	%	Muestra
Huancayo Zona urbana y urbana residencial.	1905	13,5%	70

TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Las técnicas empleadas fueron la observación directa reactiva y no reactiva, así como la técnica de encuesta, siendo el instrumento fundamental la escala de actitudes tipo Licker, la escala consta de 20 ítems de los cuales evalúan 7 el componente cognitivo, 7 el componente afectivo y 6 el componente reactivo. Los ítems son proposiciones a las que el evaluado debe contestar si está muy de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo (neutralidad), en desacuerdo o muy en desacuerdo.

La confiabilidad y validez de la escala se trabajó con 35 alumnos, la confiabilidad fue a través del Alfa de Cronbachy el análisis de coeficiente de validez (CV)se realizó mediante el análisis de la correlación de Pearson y las desviaciones estándar del instrumento en general y de cada ítem como las varianzas de los mismos.

CONFIABILIDAD POR ALFA DE CRONBACH

Cuadro N° 02

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,863	20

RESULTADOS

CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTITUDES

A) CUADROS DE FRECUENCIAS

a. Frecuencias por grupos

TABLA N° 1

FRECUENCIAS POR GRUPOS SEGÚN NIVELES

INTERVALOS	NIVELES	GC PRE-TEST		GC POST-TEST		GEXP PRE-TEST		GEXP POST-TEST	
		fi	Hi	Fi	Hi	Fi	hi	fi	hi
[1 - 20]	Mucho Rechazo	0	0	0	0	0	0	0	0
[21 - 40]	Rechazo	3	8,6	0	0	0	0	0	0
[41 - 60]	Neutralidad	25	71,4	12	34,3	34	97,1	0	0
[61 - 80]	Aceptación	7	20	21	60	0	0	0	0
[81 - 100]	Mucha Aceptación	0	0	2	5,7	1	2,9	35	100
	Total	35	100	35	100	35	100	35	100

Fuente: Cuadro elaborado por la autora

En el pre-test las actitudes se acumularon en la neutralidad (71% y 97%), mientras que en el post-test la acumulación fue en diferente nivel. En el post-test del grupo experimental se acumularon las actitudes (100%), hacia el nivel de Mucha Aceptación.

DOCIMASIA DE HIPÓTESIS

a) Formulación de Hipótesis

H_0 : No existe diferencia significativa entre el puntaje promedio obtenido por los alumnos que participan del Programa de gestión sostenible del agua en las actitudes hacia su preservación y el puntaje promedio obtenido por los alumnos que no participan en él.

$H_0: \mu_1 - \mu_2 = 0$

H_1 : Existe diferencia significativa entre el puntaje promedio obtenido por los alumnos que participan del Programa de gestión sostenible del agua en las actitudes hacia su preservación y el puntaje promedio obtenido por los alumnos que no participan en él.

$H_1: \mu_1 - \mu_2 \neq 0$

Toma de decisión

Dado que Z_c no pertenece a la R. A., se rechaza H_0 .

Formulación de la conclusión estadística

Podemos concluir que el programa de gestión sostenible del agua si es efectivo para mejorar las actitudes de preservación del agua.

A) COMPARACIÓN PRE Y POST-TEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL SEGÚN COMPONENTE

TABLA N° 02:

COMPARACIÓN PRE Y POST-TEST EN LA PRUEBA DE ACTITUD HACIA LA CONSERVACIÓN DEL AGUA, EN EL GRUPO EXPERIMENTAL, SEGÚN COMPONENTES.

ACTITUD	PRE-TEST		POST-TEST		A	Z α	Zc	Diagnóstico
	MEDIA	DESV.EST.	MEDIA	DESV.EST.				
COGNITIVO	19,54	2,04	34,14	1,26	0,05	±1,96	-36,02	Significativo
REACTIVO	15,23	1,80	29,57	0,70	0,05	±1,96	-43,93	Significativo
AFECTIVO	15,94	2,41	34,89	0,40	0,05	±1,96	-45,89	Significativo

Fuente: Cuadro elaborado por la autora

En la tabla N° 02 se muestra la comparación de medias del pre y post test del grupo experimental de los estudiantes de primaria del 6to grado de la I.E.N° 31540 Santa Isabel de Huancayo. En ella se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes en general y en los tres componentes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

- De los resultados obtenidos se infiere la eficiencia de la aplicación del Programa de gestión sostenible del agua en las actitudes hacia su preservación en estudiantes de primaria del 6to. grado de la Institución Educativa N° 31540 Santa Isabel de Huancayo, tal como lo muestran las medias cuyo resultado final del pos test del grupo experimental es 98,60 que es superior al pos test del grupo control siendo 64,49 (cuadro N°5) y en razón de que la Z_c es igual a (-29,29); quedando así fuera de la región de aceptación por lo que se ha rechazado la hipótesis nula, y aceptado la hipótesis alterna. Estos resultados hacen notar sobre todo que las actitudes se uniformizan alrededor de un nivel mejor, cuando se implementa el programa.

Por otro lado la comparación de los grupos en virtud del género, muestra que no existe diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres y en las comparaciones por componentes cognitivos, afectivos y reactivos tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la preservación del agua, en el pos test del grupo experimental.

Los resultados de la investigación de Monroe (2008) coinciden con la presente, ambos arribamos a resultados significativos, en este caso la variable independiente fue el Programa de Gestión Sostenible

del Agua y ella aplico un Programa similar para el desarrollo de actitudes hacia la conservación del ambiente, se ha observado que ambos programas han tenido efecto comprobado sobre las actitudes y en sus componentes un fuerte impacto sobre el logro de las capacidades de los estudiantes con la diferencia de que su muestra fue en el Nivel Secundaria y en diferentes departamentos.

Los resultados en los componentes afectivos, cognitivos y reactivos, luego de haber aplicado el programa al grupo experimental se puede notar que han logrado desarrollar sus actitudes hacia la preservación del agua en un alto nivel esto se puede explicar por el hecho de que ha constituido el desarrollo del programa, valiosos elementos para la predicción de actitudes de las que habla (Rodríguez, 1993).

Así mismo (Clay, 1979) sostiene que gracias al conocimiento de las actitudes se desarrollan en estructuras coherentes que constituyen los valores. En este sentido, Rokeach (1937) citado por Rodríguez (1993) indica que en unos pocos valores se pueden encerrar una infinidad de actitudes. De allí que se recomienda poner hincapié en el desarrollo del programa en estudio. A comparación de los resultados del grupo control en el post test en los tres componentes se pudo apreciar que el resultado en el componente cognitivo y reactivo se hallan en la neutralidad este resultado implica no tener predisposición a favor o en contra y que no puede tener actitud hacia lo que no conoce (Yarlequé, Javier y Monroe, 2002) esto significa que en la mayoría de los estudiantes del grupo control no tienen actitud hacia la preservación del agua y que a la vez no muestran acciones hacia su preservación, de ahí que en la práctica el comportamiento no cambia sin embargo es posible suponer que si se estén produciendo algunos efectos en el componente afectivo, no obstante aun ello es insuficiente para sostener la actividad de los estudiantes a favor de la preservación del agua. Es posible suponer que los puntajes alcanzados en el componente afectivo expresen cierta relación empática con el medio debido a que hoy en día se habla bastante sobre la falta del recurso hídrico, ya que según Góleman (1998) las personas tenderían a la empatía naturalmente.

Naturalmente el trabajo en esta dirección no está terminado, aún está en proceso y es necesario aplicar en otras muestras con características diferentes para contribuir en la preservación del agua y a esto y sumar al conjunto de conocimientos e investigaciones reportados por Amaro y Meza (1996); Pampa y Quispe (2000); Rivera (2000); El Instituto Áreas Verde de Arequipa (2002); Vargas y Rodríguez (2002); Sánchez (2002); Yarlequé y otros (2003); entre otros. En los que se nota que hay todavía una enorme tarea que cumplir.

CONCLUSIONES

La aplicación del Programa de gestión sostenible del agua es eficaz para promover las actitudes positivas hacia su preservación en estudiantes de primaria del 6to. grado de la I.E.N°31540 de Huancayo.

En lo referente a las comparaciones de los grupos en virtud del género, se encontró que no existía diferencias estadísticamente significativas en las actitudes hacia la preservación del agua, entre varones y mujeres en los componentes cognitivo, afectivo y reactivo.

Los resultados de los componentes afectivos, reactivos y cognitivos luego de haber aplicado el programa al grupo experimental, mostraron que los estudiantes han logrado desarrollar sus actitudes positivamente hacia la preservación del agua, en un alto nivel a diferencia del grupo control.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alarcón, R. (1991). *Métodos de diseño de investigación del comportamiento*. Fondo Edit. Universidad peruana Cayetano Heredia. Lima.
- Amaro y Meza (1996). *El método de proyectos y su influencia en el rendimiento escolar a nivel de la enseñanza - aprendizaje de contaminación del agua en la asignatura de Ciencias Naturales*. Instituto de Investigación de la UNCP. Huancayo - Perú.
- Arellanos (2005). *Educación ambiental y el cambio de actitud en la población ante la conservación del medio ambiente*. Universidad Agraria La Molina. Lima - Perú.
- Cerón, F (2003). *Las variables psicosociales en las estrategias de intervención sobre la problemática ambiental*. Revista de Psicología UNMSM Facultad de Psicología. UNMSM, año VI, N° 1. Págs. 241 al 243. Lima.
- Instituto de Áreas Verdes (2002). *Promoviendo y educando en medio ambiente*. Arequipa. Artículo publicado en el III Congreso de Educación ambiental. Lima Perú.
- Ley N° 29338 (2009). *Ley de Recursos Hídricos*. Presidente de la Republica, Congreso de la República, dado el 31/03.
- Monroe. J. (2005). *Propuesta de un programa para el desarrollo de actitudes hacia la conservación ambiental en colegiales de la zona central del Perú*. Instituto de Investigación de la UNCP. Huancayo - Perú.
- Pampa y Quispe (2000). *La contaminación hídrica y su incidencia en el desarrollo socio económico de los sectores adyacentes a los ríos Shullcas, Florido y Chilca*. Instituto de Investigación de la UNCP. Huancayo - Perú.
- Rivera, J. (2000). *Modelo hipotético de la representación del medio ambiente en niños de educación primaria*. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Año IV, N°6, Págs. 167 al 182. Lima.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (1996). *Metodología y diseño de la investigación científica (Aplicada a la psicología, educación y ciencias sociales)*. Lima Perú. 174 págs.
- Vargas, C. y Rodríguez, j. (2002). *La Investigación del Medio Ambiente: Una experiencia en la curricula de Estudios de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Artículo Publicado en el III Congreso de Educación Ambiental. Lima. Perú.
- Yarlequé. L, Javier. L, Monroe. J, y Zuñiga. C. (2003). *Actitudes hacia la conservación ambiental en estudiantes de educación secundaria de las tres regiones naturales del Perú*. Un estudio preliminar. Instituto de Investigación de la UNCP. Huancayo - Perú.

PROGRAMA DE HABILIDADES MOTRICES Y PERFECCIONAMIENTO TÉCNICO DEL ESTILO CRAWL EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

Mg. Jorge Luis Tapia Camargo

RESUMEN

El trabajo tuvo por objeto perfeccionar la técnica del estilo crawl, mediante la aplicación de un programa de habilidades motrices que fueron utilizadas por los estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Se trata de un estudio tecnológico, en el que se empleó el método experimental, con un diseño cuasi experimental de grupo control no equivalente. Se trabajó con 46 estudiantes. Los instrumentos fueron: Fichas de Observación de las habilidades motrices y de la técnica del estilo crawl. Los resultados mostraron que el programa de habilidades motrices influye significativamente en el perfeccionamiento técnico del estilo crawl.

INTRODUCCIÓN

La investigación se refiere a la aplicación de un programa de habilidades motrices para el perfeccionamiento técnico del estilo crawl en los estudiantes universitarios. El trabajo se originó de las siguientes necesidades: mejorar la motricidad mediante la práctica de la natación en el estilo crawl; perfeccionar la mecánica de movimiento a nivel de los miembros superiores e inferiores; buscar la economía del esfuerzo físico al momento de nadar, sincronizar la respiración con el rol del cuerpo y el braceo; mejorar la coordinación y el ritmo en el practicante de la natación y sentir seguridad y regocijo al momento de trasladarse sobre el agua. Según Karpovich, citado por Rasch y Burke, (1986) los buenos nadadores de crawl obtienen aproximadamente el 70% de su propulsión de brazos y el 30% de piernas. Investigaciones recientes sugieren que la función primaria de las piernas en la natación puede ser la de establecer una posición óptima del cuerpo en el agua. Por lo tanto, en el programa de habilidades motrices se da prioridad al trabajo del brazo en la brazada, ya que es cuatro veces más eficiente que el trabajo de las piernas, teniendo seis habilidades específicamente a los movimientos que proporciona la mayor cantidad de propulsión con relación a la cantidad de energía gastada.

Se observó, que los alumnos, carecen de una motivación adecuada para el aprendizaje de la natación, de los 46 estudiantes encuestados sobre qué deporte es de su preferencia el 90% respondieron que es la práctica del fútbol y del voleibol. Solo un 10% adujeron que les gustaría practicar la natación, referente a la segunda pregunta sobre. Cuál es el tiempo de práctica de su deporte de preferencia. Indicaron que entre 2 a 3 horas diarias, la tercera pregunta fue. Si sabían nadar y dominaban los estilos de natación. Respondiendo el 80% que si sabían nadar pero sin estilo y un 20% indicaron que no sabían nadar, la cuarta pregunta correspondía. Si les gustaría practicar natación en una piscina temperada. Respondiendo un 90% que sí y un 10% indicaron que no, ya que es muy costosa la entrada. La quinta pregunta estaba referida en el nivel de conocimiento sobre el estudio músculo esquelético del practicante de natación: a la pregunta. Nombre usted los músculos que intervienen en el ejercicio, para el trabajo de brazos en la fase de tracción. De los 46 encuestados solo uno contestó que para la fase de tracción actúa el bíceps braquial. También se ha podido observar empíricamente que carecen de habilidades motrices para el perfeccionamiento técnico en los estilos de la natación, la costumbre de resistir en el agua por más de treinta minutos ya que la temperatura de esta oscila entre los 20 a 22 grados centígrados por lo general el aprendizaje se hace por imitación a los más expertos, dejando de lado los principios mecánicos involucrados en la natación: resistencia y propulsión, la ley de la acción-reacción aplicada a la recuperación, la transmisión del principio de impulsión y la flotabilidad.

En consecuencia se planteó el problema de investigación en forma de interrogante ¿Cómo influye un programa de habilidades motrices en el perfeccionamiento técnico del estilo crawl, en los estudiantes del

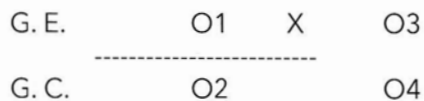
VI semestre de la Escuela Académico Profesional de Educación Física y Psicomotricidad de la Universidad Nacional del Centro del Perú? Teniendo como objetivo: Determinar como influye un programa de habilidades motrices en el perfeccionamiento técnico del estilo crawl en los estudiantes del VI Semestre de la Escuela Académico Profesional de Educación Física y Psicomotricidad de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Consecuentemente la hipótesis, que se ha sometido a la confrontación experimental sostenía que: El programa de habilidades motrices influye positivamente en el perfeccionamiento técnico del estilo crawl en los estudiantes del VI semestre de la Escuela Académico profesional de Educación Física y Psicomotricidad de la Universidad Nacional del Centro del Perú”.

Los resultados de la investigación, muestran que, si se usa adecuadamente en forma progresiva, sistemática y racionalmente el programa de habilidades motrices sí influye significativamente en el perfeccionamiento técnico del estilo crawl.

METODOLOGÍA

La investigación realizada fue de tipo aplicada, porque se buscó conocer y ejercitar las diferentes habilidades motrices, para perfeccionar la técnica de la natación del estilo crawl, su nivel de investigación es tecnológico, ya que el propósito de esta investigación fue determinar como a través del uso de un programa de habilidades motrices se pudo perfeccionar la técnica de la natación del estilo crawl. El método general utilizado fue el científico, que según Bernal, (2006) se entiende como el conjunto de postulados, reglas y normas para el estudio y la solución de los problemas de investigación, que son institucionalizados por la denominada comunidad científica reconocida. Para el tratamiento del problema de investigación se utilizó específicamente el método experimental, teniendo en cuenta la relación causa efecto de las variables, en consecuencia el grupo experimental fue sometido a la acción de la variable independiente. El diseño utilizado fue el cuasi experimental con grupo control no equivalente, porque a ambos se les evaluó con la ficha de observación (Técnica del crawl), que consta de treinta reactivos, consecutivamente se aplicó el programa de habilidades motrices al grupo experimental.

Diagrama del diseño de investigación



- Donde:
- G.E. : Grupo Experimental
 - G.C. : Grupo Control
 - O1 y O2 : Pre test
 - O3 y O4 : Post test
 - X : Programa de habilidades motrices.

GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL

Son alumnos del sexto y octavo semestre, de la Especialidad de Educación Física y Psicomotricidad, que llevaron las asignaturas de formación especializada: Atletismo I y II, Pedagogía de la motricidad, Gimnasia Educativa, Didáctica de la motricidad y el deporte, Fútbol I y II, Vóleibol I y II, Didáctica de la Educación física en el nivel primario y Gimnasia rítmica. Por lo consiguiente son alumnos y alumnas que tienen un rendimiento físico bueno, fundamentalmente en las valencias físicas primarias como son; coordinación motriz, resistencia, fuerza y flexibilidad.

DESCRIPCIÓN DEL EXPERIMENTO

Se aplicó el programa de habilidades motrices en base a la experiencia del docente, como también a la recopilación de videos explícitos sobre los gestos motores, para perfeccionar la técnica del estilo crawl y a textos científicos de la especialidad, relacionados a la asignatura de Natación. Se entiende que tanto los alumnos del sexto y octavo semestre ingresaron a la especialidad de Educación Física, aprobando

el examen de aptitud física, teniendo como requisito indispensable saber nadar. A los alumnos del grupo experimental se les entregó el programa de habilidades motrices, pasando luego a la explicación y relacionándola con cada fase de la técnica del estilo crawl. Se utilizó el estilo de enseñanza directivo demostrándoles cada habilidad motora.

Los alumnos del grupo experimental emplearon las habilidades motrices, ejercitándose en prácticas permanentes y como consecuencia adquirieron dominar la técnica del estilo crawl. Se trabajó por un espacio de seis horas semanales, durante quince semanas, haciendo un total de noventa horas, siguiendo los pasos que a continuación se explica:

Con el grupo experimental en la primera sesión de enseñanza-aprendizaje, se les aplicó la ficha de observación de las habilidades motrices y la ficha de observación sobre la técnica del estilo crawl. En cada sesión de enseñanza y aprendizaje, se utilizó el estilo del mando directo (A), no olvidemos que este estilo se caracteriza por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones en las tres fases: Pre-impacto, impacto y post-impacto. La función del alumno consistía en ejecutar, seguir y obedecer. El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. Toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, momento final, duración e intervalos, fue tomado por el profesor.

Prosiguiendo con las clases, se presentaron las siguientes tres habilidades motrices, sabemos que en el estilo "A" el alumno no está implicado en una amplia gama de operaciones cognitivas de aprendizaje. La que se requiere principalmente es la memoria, que considerada aisladamente tendería hacia el punto máximo del canal cognitivo, pero el desarrollo cognitivo significa la participación en muchas otras estrategias, tales como la comparación, el contraste, la clasificación de problemas, las hipótesis y la inventiva. La función principal de los alumnos es ejecutar, seguir y obedecer en consecuencia los movimientos suelen ser repetitivos. Requiriendo del aspecto cognitivo la memoria inmediata.

Continuando con la quinta sesión de enseñanza-aprendizaje, se prosiguió a demostrar las últimas tres habilidades del programa. Una vez que los alumnos tenían las diez habilidades aprendidas, en las siguientes clases se proseguía a entrenar las diez habilidades completas, que comenzaron haciéndolo todas en sesenta minutos, claro está que lo realizaban en grupos de cuatro, ya que la piscina tiene de ancho nueve metros y un largo de veinticinco metros, los alumnos tenían que realizar cada habilidad en los cincuenta metros sumando las diez habilidades ellos recorrían un total de: quinientos metros.

En las siguientes clases, se repetía las diez habilidades motrices, siempre teniendo en cuenta el feedback correctivo y el de reforzamiento. En la sexta semana, se aplicó la ficha de observación de la técnica del crawl, convirtiéndose esta en una de control.

Se filmó en la prueba de entrada, para conocer sus conocimientos previos sobre el estilo crawl y observar los gestos motores que demostraban. Entre la octava semana se les comenzó a filmar a cada uno, para luego en las clases teóricas observarlas y corregir sus errores del gesto motor, comparándola con otros vídeos sobre los estilos en la natación (Cd. De Natación Metodología de la enseñanza video en alemán CEFME - PERÚ).

Por la doceava semana se comenzó a practicar en parejas, sincronizando los movimientos de braceo, respiración y pataleo, logrando así que ambos alumnos puedan percibir y dar más importancia a la coordinación y ritmo, que a la velocidad.

En la quinceava semana se procedió a aplicar, tanto al grupo control como al grupo experimental la ficha de observación de las habilidades motoras y la ficha de observación de la técnica del estilo crawl.

La población, estuvo conformada por 132 estudiantes de la Especialidad de Educación Física y Psicomotricidad de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. La muestra estuvo integrada por 46 alumnos del sexto y octavo semestre que cursaban la asignatura de natación, se obtuvo la muestra aplicando el muestreo no probabilístico intencionada quedando de la siguiente manera: 24 alumnos para el grupo experimental y 22 alumnos para el grupo control.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Técnica	Instrumento
Observación	Ficha de observación

TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que se contó con los instrumentos válidos y confiables: Se aplicó al grupo experimental y al grupo control la ficha de observación de las habilidades motrices y las ficha de observación de la técnica del crawl.

Se aplicó el programa de habilidades motrices al grupo experimental, por un espacio de 6 hora semanales, según el horario de clase, haciendo un total de 90 horas (15 semanas). Al cabo de las 15 semanas de la aplicación del programa de habilidades motrices, se evaluó la prueba de salida mediante las fichas de observación.

PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de la Investigación son procesados utilizando las técnicas de estadística descriptiva, medidas de tendencia central y la estadística inferencial; se comprobó las hipótesis mediante la t de student y la Chi cuadrada. Según Levin (1977). La prueba de significancia Chi cuadrada tiene que ver esencialmente con la distinción entre las frecuencias esperadas y las frecuencias obtenidas. Las frecuencias obtenidas se refieren a los términos de la hipótesis nula, de acuerdo con la cual se espera que la frecuencia relativa (o proporción) sea la misma de un grupo a otro.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PRUEBA DE SALIDA DEL GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL SOBRE OBSERVACIÓN DE LA MECÁNICA DEL MOVIMIENTO DEL ESTILO CRAWL

Resumen de las frecuencias de la prueba de salida del grupo control y grupo experimental

Prueba Valoración	Prueba de salida del grupo control		Prueba de salida del grupo experimental		Total	
	N	%	n	%	n	%
Muy bien	01	4,55	06	25,00	07	15,22
Bien	03	13,64	17	70,83	20	43,48
Regular	17	77,27	01	4,17	18	39,13
Deficiente	01	4,54			01	2,17
TOTAL	22	100,00	24	100,00	46	100,00

Fuente: Archivo de la prueba de salida del grupo control y grupo experimental, alumnos del VIII y VI Semestre, Especialidad de Educación Física de la Facultad de Educación de la U.N.C.P. (Enero - 2010)

El cuadro muestra los datos porcentuales de la prueba de salida del grupo control y grupo experimental es como sigue:

- a) En la prueba de salida, en el grupo control el 4,55% de los alumnos lograron el calificativo de MUY BIEN en la mecánica del movimiento del estilo crawl, como también el 13,64 de los estudiantes alcanzaron el calificativo de BIEN, mientras que el 77,27% de los estudiantes del grupo control obtuvieron el calificativo de REGULAR y el 4,54% obtuvieron el calificativo de DEFICIENTE. Con respecto al grupo experimental se pudo observar que el 25% de los estudiantes lograron el calificativo de MUY BIEN, 70,83% alcanzaron el calificativo de BIEN y el 4,17% de los estudiantes lograron el calificativo de REGULAR.

- b) Por otro lado, en forma general el 15,22% de los estudiantes lograron el calificativo de, MUY BIEN, el 43,48% alcanzaron el calificativo de, BIEN, 39,13 de los estudiantes lograron el calificativo de, REGULAR y el 2,17% de los estudiantes obtuvieron el calificativo de, DEFICIENTE.

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS DE LA PRUEBA DE SALIDA DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL, SOBRE LA MECÁNICA DEL MOVIMIENTO DEL ESTILO CRAWL

- a) Hipótesis de trabajo

Ho: No existe diferencia significativa de frecuencias en la prueba de salida entre el grupo control y grupo experimental en la observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl en los estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$$H_o: F_{G.C.} = F_{G.E.}$$

H₄: Existe diferencia significativa de frecuencias en la prueba de salida entre el grupo control y grupo experimental en la observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl en los estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

$$H_4: F_{G.C.} \neq F_{G.E.}$$

- b) Nivel de significación

$\alpha = 0,05$ es decir (5%)

- c) Prueba estadística

Se escoge la prueba de χ^2 para muestras independientes.

- d) Distribución Normal

χ^2 calculada tiene una distribución muestral que se aproxima la distribución de Chi cuadrada con $gl = 3$

- e) Valor crítico

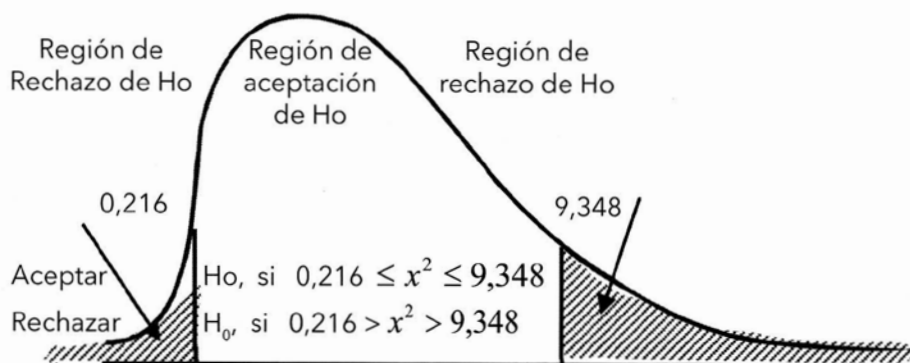
- Valor crítico superior

$$\chi^2_{(0,025;3)} = 9,348$$

- Valor crítico inferior

$$\chi^2_{(0,975;3)} = 0,216$$

- f) Región de aceptación y rechazo



g) Recolección de datos

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

f_o : es el número observado de casos

f_e : es el número esperado de casos

Resumen de la frecuencia observada y frecuencia esperada de la prueba de salida del grupo control y grupo experimental sobre la mecánica del movimiento del estilo crawl

Prueba Valoración	Prueba de salida del grupo control		Prueba de salida del grupo experimental		Total
	f_o	f_e	f_o	f_e	N
Muy bien	01	3,35	06	3,65	07
Bien	03	9,57	17	10,43	20
Regular	17	8,61	01	9,39	18
Deficiente	01	0,48		0,52	01
TOTAL	22		24		46

FUENTE: archivo de la prueba de salida del grupo control y grupo experimental, alumnos de VIII y VI Semestre de la Especialidad de Educación Física de la Facultad de Educación de la U.N.C.P (Enero - 2010)

$$x^2 = 1,65 + 1,51 + 4,51 + 4,14 + 8,18 + 7,50 + 0,56 + 0,52$$

$$x^2 = 28,57$$

h) Decisión estadística

Como $x_c^2 > x_{0,05}^2$ ($28,57 > 9,348$), en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (H_o) y se acepta la hipótesis alterna (H_a).

Conclusión estadística

Puesto que $x_c^2 > x_7^2$ se concluye que: Existe diferencia significativa de frecuencias en la prueba de salida entre el grupo control y grupo experimental en la observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl en los estudiantes de Educación Física de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

DISCUSIÓN:

Como se pudo apreciar, después de 17 semanas de aplicar el programa de habilidades motrices para el perfeccionamiento técnico de la natación en el estilo crawl, por un espacio de 6 horas semanales se obtuvo las diferencias (ya descritas en las tablas estadísticas) entre el grupo control y el grupo experimental.

Se utilizó una ficha de observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl, la cual fue sometida a la técnica del criterio de juicio de expertos, este instrumento consta de 30 indicadores, que observa fundamentalmente: la posición del cuerpo que tiene 3 reactivos; movimiento de las piernas con 5 reactivos, y los movimientos de los brazos con 22 reactivos, (Ver: Anexo Nro. 1 y 2) poniendo énfasis en la propulsión. Según Perea, (2001:151) las brazadas son movimientos rítmicos y coordinados que dan propulsión. Cabe señalar que el programa consta de 10 habilidades, las cuales tienen una relación directa con la ficha de observación, ya que sus cuatro primeras habilidades son dirigidas para el perfeccionamiento técnico del movimiento de las piernas y las 6 restantes son para perfeccionar el braceo.

Para los postulantes a la Especialidad de Educación Física uno de los requisitos es la prueba de natación, para ingresar a la Universidad Nacional del Centro del Perú. Según el prospecto de admisión (2010 - II: 58) la prueba de natación tiene como objetivo: Evaluar el nivel de adaptación en el agua, desplazándose sobre ella con una técnica básica para su posterior perfeccionamiento. En consecuencia tanto el grupo control como el grupo experimental tenían una base de saber nadar antes del experimento.

En el grupo control en la prueba de entrada sobre la observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl se halló que el 72,72% tienen una valoración de deficiente, pero en la prueba de salida el 77,27% se halla en una valoración de regular, (Tabla: 41). Esto se debe a que los alumnos del grupo control llevaron la asignatura de natación con otro profesor que tiene una metodología de enseñanza propia, el profesor demuestra en su primera clase todos los estilos de nado como son el crawl, crawl de espalda, braza y mariposa. Luego deja a sus alumnos que ellos mismos busquen como aprender, por lo general existen algunos alumnos que tienen un dominio más avanzado y son ellos los que enseñan. En el contexto de la investigación existieron alumnos del grupo experimental que transmitían las habilidades aprendidas del programa de habilidades motrices a sus compañeros del VIII semestre (grupo control).

Esta variable no se pudo controlar; en efecto fue imposible evitar, que algunos miembros del G.E. enseñaran a sus compañeros G.C. (es de importancia denotar que los alumnos del G.E., aprendieron a enseñar, con la metodología del experimento) de lo cual se observa que las variaciones observadas en el G.C. en la prueba de salida obtuvieron un porcentaje del 77,27% en una valoración de regular, estos resultados nos da este hecho. (Tabla: 41). Esto se puede percibir cuando arribamos a la decisión estadística encontrando una Chi cuadrada calculada de 21,26 mayores que una Chi cuadrada de tabla de 9,34 Rechazando la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna Nro. 1. (Tabla: 42). Lo que significa que el G.C., mostró un cambio con respecto al pre test y post test.

Se podría cuestionar si el programa de habilidades motrices influye en el perfeccionamiento técnico del estilo Crawl. Según la prueba de entrada y salida del grupo experimental, se observa que existe un 56,16% de alumnos que se encuentran en una valoración de deficiente en la prueba de entrada, y en la prueba de salida existe un 70,83% que se hayan en una valoración de bien y un 25% en muy bien, (Tabla: 43). Más aún si observamos el resumen de la frecuencia observada y esperada, nos muestra una Chi cuadrada de 40,56 mayores que una Chi de tabla que es 9,34. Rechazando la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna. Nro. 2 (Tabla: 44).

Es conveniente referirnos ahora a la distribución porcentual de la prueba de entrada y salida del grupo control y experimental sobre la observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl, con respecto a esto se encontró lo siguiente: en la prueba de entrada el grupo control tiene una valoración de deficiente de 72,72% en comparación con el grupo experimental que tiene un 54,16%. (Tabla: 45). Estos datos llevados a la fórmula de la Chi cuadrada mostraron que la Chi cuadrada calculada es 6,03 menor que la Chi cuadrada de tabla que es 7,37. Aceptando la hipótesis nula y rechazando la alterna Nro. 3, (Tabla: 46)

Pues no olvidemos que los alumnos tanto del grupo control como del grupo experimental ingresaron a la Universidad sabiendo nadar, casos excepcionales de algunos de ellos que se desaprobaron esta prueba al momento de postular. (4 alumnos/as, del grupo experimental).

Por lo contrario en la prueba de salida del grupo control se pudo observar que existe un 77,27% en una valoración de regular, y en el grupo experimental, un 70,83% en una valoración de bien, más un 25% de muy bien. (Tabla: 47). Referente a la frecuencia observada y esperada de la prueba de salida del grupo control y experimental, los resultados mostraron que la Chi cuadrada calculada es 28,57 mayor que la Chi cuadrada de tabla que es 9,34. Rechazando la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna Nro. 4 (Tabla: 47).

Es pertinente señalar que Durand, (1988:123), quien nos dice que la habilidad es el resultado de un aprendizaje, a menudo largo, que depende del conjunto de recursos de que dispone el individuo, es decir, de sus capacidades para transformar su repertorio de respuestas. No olvidemos que las habilidades se analizan en función de los resultados obtenidos (eficacia, eficiencia y rendimiento). Ruiz (2001:105) nos advierte que es necesario tener en cuenta que el aprendizaje de una habilidad motriz y la realización de una tarea motriz suponen complejas interacciones entre el alumno y el medio que le rodea, y saber de qué forma el ambiente controla y regula las acciones.

Las siguientes investigaciones: Holmer, (1974), estudiaron que la función primaria de las piernas en la natación es la de establecer el equilibrio (una posición óptima del cuerpo en el agua). Schehauf, (1983) investigaron la relación entre movimiento de las manos en la fase subacuática y la generación de fuerza propulsoras. Colazo Néstor, (2001) desarrolló un trabajo de investigación titulado. La influencia del desarrollo de la sensibilidad al agua, en el proceso de aprendizaje estilo crawl de frente, en la iniciación

acuática para niños entre 9 y 10 años. Llegando a la conclusión que la diferencia establecida a favor del grupo experimental demuestra que hay una diferencia en cuanto al nado cualitativo (mayor transferencia de energía) y no una diferencia cuantitativa (cantidad de tiempo de nado).

Ahora bien, según los resultados de las habilidades motrices del pre test y post test del grupo control y experimental: se observa que en el grupo control las habilidades Nro. 1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; y 10: (Tabla: 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19 y 20, no tuvo diferencias significativas. En comparación con el grupo experimental que si hay diferencias significativas en las habilidades Nro.: 1, 2, 3, 4, 5, 9 y 10 (Tabla: 31, 32, 33, 34, 35, 39 y 40). Cabe señalar que algunas habilidades motrices por su complejidad, ejemplo la habilidad, nadar de frente con un solo brazo y llevar el otro extendido, su dificultad radica en la disociación de segmentos, por un lado el batido de piernas y por el otro el braceo de un solo brazo.

Por lo tanto, el programa de habilidades motrices si logró cambios significativos en el perfeccionamiento técnico de la natación en el estilo crawl en el grupo experimental, a excepción de algunas habilidades como la 6, 7 y 8. (Tabla: 36, 37, y 38). Por la dificultad del gesto motor, la capacidad de resistencia aeróbica (500 m. por habilidad) y la baja temperatura del agua que fluctúa entre los 12 y 15 grados centígrados. También cabe señalar que en la prueba de entrada el G.C. y G.E., tenían resultados similares, (Tabla: 45), y después del experimento existe diferencias significativas en el grupo experimental. A pesar que, el Grupo control registra un aumento en el aprendizaje del estilo crawl, esto nos remite a pensar que si bien es cierto los estudiantes pueden aprender el estilo crawl por otro método sin uso del programa de la investigación, esto no es generalizable a todo el grupo, mientras que el programa de habilidades motrices a tenido una acción más generalizada en el grupo experimental, cabe señalar que el grupo control aprendió el estilo crawl mientras que el grupo experimental aprendió, perfeccionó y aprendió a enseñar el estilo crawl. La cual pone en relieve la importancia de desarrollar programas de instrucción de tareas motoras para la natación, antes que desarrollar actividades de aprendizaje individualizada.

Los resultados aquí expuestos, en este punto aclaran, que hay otras alternativas para aprender el estilo crawl, pero también se manifiesta las virtudes del programa que se ha experimentado El uso de un programa en cualquier esfera de acción es un hecho propio de nuestro siglo y se fundamenta en un juicio de valor. Se supone que trabajar con previsiones es mejor que hacerlo bajo una inspiración personal. Según el diccionario, programa es: "Previa declaración de lo que se piensa hacer en una materia". Para Bozzine (1996: 19) "El conjunto de agentes y actividades (medios ordenados jerárquicamente) por cuyo intermedio el profesor trata de lograr en cada sujeto la formación completa según el ideal de la educación de su tiempo (aspecto histórico y social) considerando las posibilidades de cada uno (individualidad) y del medio (materialidad). Las ventajas de trabajar con un programa son: evitar la rutina y la improvisación; ahorrar tiempo y esfuerzo; favorecer al relevo y a la evaluación. Sus cualidades son: Unidad, continuidad de acción, flexibilidad y precisión. El programa de habilidades motrices consta de: denominación, justificación y fundamentación, objetivos, metas, descripción, condiciones y participantes, duración, cronograma general, recursos, evaluación y cuadro acciones.

En síntesis, el estudio señala con ciertas bases de seguridad, que el programa de habilidades motrices permite aprender, perfeccionar y enseñar la mecánica del movimiento en el estilo crawl. Pero también desarrollan habilidades motrices básicas que le dan el fundamento técnico, para otros estilos de la natación (crawl de espalda, braza y mariposa), por consiguiente este programa constituye una propuesta tecnológica útil para los docentes de educación física e instructores de natación, estamos seguros de que otras investigaciones al respecto aportarán algunos aspectos que aquí no han sido estudiados, el cual coadyuvará en la continuidad del programa de enseñanza y aprendizaje en los estilos.

CONCLUSIONES

1. El experimento y el procesamiento estadístico dan razones plausibles, para responder legítimamente que el programa de habilidades motrices influye positivamente en el perfeccionamiento técnico de la natación en el estilo crawl.
2. Se ha adaptado y validado el programa de habilidades motrices bajo una estructura metodológica que es: el correcto hacer; gráfico; indicadores y valoración. El cual puede ser usado sin dificultad para el aprendizaje de los gestos motores y la evaluación por procesos ya que las partes (habilidades motrices) conducen al todo (Crawl).

3. El uso sistemático de habilidades motrices tiene implicancia en la resolución de un problema motor, se nota que a mayor repetición del gesto motor se refina la percepción exteroceptiva: batistésico, kinestésico, palestésico y barestésico.
4. El nivel de adaptabilidad a una nueva acción cognomotora (percepción, decisión y ejecución), parece influir significativamente en la mecánica del movimiento del estilo crawl de los alumnos del VI Semestre de la Especialidad de Educación Física, esto se observa en la diferencia significativa de frecuencias en la prueba de salida del grupo control y experimental en la observación de la mecánica del movimiento del estilo crawl.

BIBLIOGRAFÍA:

- | | |
|---|--|
| Andreas, Paul | (1985). Natación para todos. Edit. Everest, S. A. Madrid - España. . |
| Bird, Juan Carlos | (1999). Natación, metodología para su enseñanza.. Edit. MC y E. - Buenos aires Argentina. |
| Bunge, Mario | (1972). La investigación científica. Edit. Ariel- Argentina. |
| Calderón M,, Francisco | (2006). Fisiología aplicada al deporte. Edit. Kinesis-Colombia. |
| Cases, Jarnet A. | (1994). Músculos, pruebas y funciones..Edit. Jimes - Barcelona. |
| Chávez Cáceres, María | (2006). De la capacidades a las habilidades motrices. Edit. UNMSM - Lima -Perú. |
| Costill, D.L. y Otros | (1994). Natación. Edit. Hispano-Europea. |
| Esteva, Santiago | (1980). La natación moderna.. Edit. De Vecchi, S.A. - Barcelona. |
| Fleishman y Otros | (1984). Taxonomía de la actuación humana. Edit. Norma - Wilay Publishing- |
| Gamboa A, Raúl | (1994). Fisiología del esfuerzo físico. Edit. UPCH - Perú. |
| Holding, Dennis Harry | (1989). Las capacidades humanas. Edit. Elsevier - España. |
| Knapp, B. | (1979). La habilidad en el deporte. Edit. Miñon - Valladolid. |
| Leplat, Jordy | (1987). Análisis de las habilidades en actividades físicas y deportivas. |
| Meinel, Kurt | (1977). Didáctica del movimiento. Edit. Kapelusz - Argentina. |
| Mosston, Muska y Ashwort, Sara | (1996). La enseñanza de la educación física.. Edit. Hispano Europea S.A. Barcelona. |
| Rigal, R. Paoletti | (1979). Fisiología del ejercicio. Edit. Augusto E. Pila Teleña - Madrid. |
| Rodríguez Gómez, Luis | (2003). La competencia cinético corporal. Edit. Kinesis-Colombia. |
| Ruiz Pérez, Luis Miguel | (2001). Deporte y aprendizaje. Edit. Gymnos - Madrid. |
| Sánchez Carlessi, Hugo y Reyes Meza, Carlos | (2006). Metodología y diseños en la investigación científica. Edit. Visión Universitaria - Perú. |

FUNCIONES BÁSICAS, CONDICIÓN SOCIO-ECONÓMICA FAMILIAR Y EDAD CRONOLÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL INICIAL DE LA PROVINCIA DE HUANCAYO

Maest. Nina Soledad Andamayo Carhuamaca

Maest. Karim Anita Andamayo Carhuamaca

Maest. Éfren Teófilo Andamayo Carhuamaca

RESUMEN

Se estudió la relación entre el desarrollo de las funciones básicas, condición socioeconómica familiar y edad cronológica de los estudiantes del Nivel Inicial de instituciones educativas públicas de la provincia de Huancayo. Se empleó el método descriptivo con un diseño descriptivo correlacional, se tuvo una muestra de 539 estudiantes a la que se aplicó dos pruebas una para medir las funciones básicas y otra para medir la condición socioeconómica familiar. Los resultados mostraron que la correlación de las funciones básicas con la condición socioeconómica familiar resulta significativa, mientras que no se halló relación estadística entre las funciones básicas y la edad cronológica.

Palabras clave: Funciones Básicas condición socioeconómica familiar, edad cronológica.

ABSTRACT

One studied the relation between the development of the basic functions, familiar socioeconomic condition and chronological age of the students of the Initial Level of public educative institutions of the province of Huancayo. The descriptive method with a correlational descriptive design was used, it had a sample of 539 students to whom it was applied two tests one to measure the basic functions and other to measure the familiar socioeconomic condition. The results showed that the correlation of the basic functions with the familiar socioeconomic condition is significant, whereas does not exist statistical relation between the basic functions and the chronological age.

Key words: Basic functions, familiar socioeconomic condition, chronological age

1. Introducción

La edad de oro comienza al cuarto mes de embarazo y culmina aproximadamente a los 10 años, este es un periodo clave tanto para el desarrollo psíquico como para el crecimiento, la mayoría de los niños evolucionan rápidamente durante estos primeros años en virtud de la interacción con los padres o personas que lo rodean; por ello, la educación en la primera infancia es importante, para que los niños desarrollen habilidades sociales y preacadémicas que les servirá en la etapa escolar. La estimulación psicosocial que el niño recibe de su ambiente, así como su edad constituyen factores altamente relacionado con la madurez para el aprendizaje escolar.

Sin embargo, aún no se ha establecido la relación que tiene el desarrollo de las funciones básicas con la condición socioeconómica familiar y edad cronológica de los estudiantes del Nivel Inicial de la provincia de Huancayo. Por esta razón, se propuso resolver la siguiente interrogante ¿Qué relación existe entre el desarrollo de las funciones básicas, condición socioeconómica familiar y edad cronológica de los estudiantes del Nivel Inicial de la provincia de Huancayo? En función de ello el objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre el desarrollo de las funciones básicas, la condición socioeconómica familiar y la edad cronológica de los estudiantes del Nivel Inicial de la provincia de Huancayo. Los objetivos específicos fueron: proponer un instrumento para medir la condición socioeconómica familiar; evaluar el desarrollo de las funciones básicas; evaluar la condición socioeconómica familiar; determinar la edad cronológica; correlacionar el desarrollo de las funciones

básicas con la condición socioeconómica familiar; correlacionar el desarrollo de las funciones básicas con la edad cronológica de la muestra en estudio.

Las hipótesis planteadas sostenían que los estudiantes del nivel inicial que presentan mayor desarrollo de las Funciones Básicas pertenecen a familias de mejor condición socioeconómica y el desarrollo de las Funciones Básicas de los estudiantes del Nivel Inicial cuyas edades oscilan entre 5 años 7 meses y 5 años 11 meses es mayor respecto a los estudiantes cuyas edades oscilan entre 5 años y 5 años 6 meses.

El trabajo en cuestión se justifica en el hecho de que, se considera como requisito indispensable de ingreso al sistema escolar peruano la edad cronológica de los niños y niñas, dejando de lado otros factores como la condición socioeconómica familiar y estimulación psicosocial que sí están relacionados con el éxito escolar, si esto fuera así, entonces ¿Por qué se sigue exigiendo que los niños y niñas del Perú cumplan 6 años de edad para ingresar al 1er grado de EBR? El trabajo ha permitido responder esta y otras interrogantes, así también ha puesto de manifiesto otras interrogantes que deben ser dilucidadas en posteriores estudios.

2. Metodología

Tipo y nivel de investigación: la investigación es de tipo aplicado y de nivel descriptivo. (Sánchez y Reyes; 2006).

Método y diseño: se empleó el método descriptivo y el diseño utilizado fue el descriptivo correlacional, cuyo esquema es el siguiente:

Diseño descriptivo correlacional

$$\begin{array}{c}
 \\
 \\
 M \quad \begin{array}{l} O_x \quad r \quad O_y \\ O_x \quad r \quad O_z \end{array}
 \end{array}$$

Donde:

M : muestra de estudiantes del Nivel Inicial de la provincia de Huancayo.

O_x : observación de las Funciones Básicas.

O_y : observación de la condición socioeconómica familiar.

O_z : observación de la edad cronológica.

r : relación.

3. Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los estudiantes del Nivel Inicial que asisten a Instituciones Educativas Estatales de la provincia de Huancayo, de esta se tomó una muestra de 539 estudiantes del nivel que procedían de 24 instituciones educativas públicas. La técnica de muestreo fue la no probabilística, por tanto, intencional o criterial; siendo el principal criterio la accesibilidad de los investigadores.

Las variables de estudio fueron:

Variable 1: Funciones Básicas

Variable 2: Condición socioeconómica familiar

Variable 3: Edad cronológica.

4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas fueron la psicometría y la encuesta. Los instrumentos: la Prueba de Funciones Básicas (PFB) elaborada por Berdicewski y Milicic (1986) y el Cuestionario Socioeconómico Familiar respectivamente. La Prueba de Funciones Básicas tiene una confiabilidad global de 0.82. Una

validez concurrente con el Test ABC de Filho con una correlación de 0.62. Validada y confiabilizada por las autoras.

El Cuestionario Socioeconómico Familiar fue elaborado por el grupo de investigación, para la validez estadística fue través del sistema Ítem - Test. Siendo en un principio 24 ítems, quedando finalmente con 13 ítems, con una correlación de 0.68. Este instrumento aborda el nivel económico familiar y el nivel educativo familiar. Así mismo se estableció la confiabilidad mediante el sistema Test - Retest con una correlación de 0.98

5. Técnicas de procesamiento de datos

Para el procesamiento de los datos se empleó: medidas de tendencia central (media aritmética). Para las correlaciones se utilizó la r de Pearson las que fueron calculadas empleando el paquete estadístico SPSS Versión 17.0

RESULTADOS

Las hipótesis de trabajo planteadas fueron:

- H1: Existe correlación entre los puntajes en la Prueba de Funciones Básicas (PFB) y la condición socioeconómica familiar de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H2: Existe correlación entre los puntajes en la sub prueba de Coordinación Visomotora y la condición socioeconómica familiar de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H3: Existe correlación entre los puntajes en la sub prueba de Discriminación Auditiva y la condición socioeconómica familiar de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H4: Existe correlación entre los puntajes en la sub prueba de Lenguaje y la condición socioeconómica familiar de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H5: Existe correlación entre los puntajes en la Prueba de Funciones Básicas (PFB) y la edad cronológica de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H6: Existe correlación entre los puntajes en la sub prueba de Coordinación Visomotora y la edad cronológica de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H7: Existe correlación entre los puntajes en la sub prueba de Discriminación Auditiva y la edad cronológica de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.
- H8: Existe correlación entre los puntajes en la sub prueba de Lenguaje y la edad cronológica de los estudiantes del nivel inicial de la provincia de Huancayo.

TABLA N° 01

CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES DEL GRUPO EN ESTUDIO

CORRELACIÓN	MEDIA	rc	DIAGNÓSTICO
Funciones básicas y condición socio-económica familiar	M1 = 41,94 M2 = 18,78	0,186	Significativa
Coordinación visomotora y condición socioeconómica familiar	M1 = 9,26 M2 = 18,78	0,170	Significativa
Discriminación auditiva y condición socioeconómica familiar	M1 = 21,44 M2 = 18,78	0,132	Significativa
Lenguaje y condición socioeconómica familiar	M1 = 11,25 M2 = 18,78	0,092	Significativa
Funciones básicas y edad cronológica	M1 = 41,94 M3 = 68,95	0,005	No significativa

Coordinación visomotora y edad cronológica	M1 = 9,26 M3 = 68,95	0,065	No significativa
Discriminación auditiva y edad cronológica	M1 = 21,44 M3 = 68,95	-0,037	No significativa
Lenguaje y edad cronológica	M1 = 11,25 M3 = 68,95	-0,017	No significativa

En la tabla N° 01, se observan las medias en Funciones Básicas y en sus dimensiones: coordinación visomotora, discriminación auditiva y lenguaje con la media en condición socioeconómica familiar del grupo en estudio. Estos valores, llevados a la fórmula Producto momento de Pearson resultan significativas en todos los casos. Por lo que se aceptan las hipótesis alternas del 1 al 4 y se rechaza las correspondientes hipótesis nulas. Mientras que las correlaciones en Funciones Básicas con sus respectivas dimensiones y edad cronológica llevados a la fórmula Producto momento de Pearson resultan no significativas en todos los casos. Por lo tanto se aceptan las hipótesis nulas y se rechazan las hipótesis alternas del 5 al 8.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar la relación entre desarrollo de las funciones básicas, condición socioeconómica familiar y edad cronológica de los estudiantes del Nivel Inicial de la provincia de Huancayo.

La estadística inferencial ha permitido establecer la relación en primer lugar entre las funciones básicas y la condición socioeconómica familiar, en segundo lugar la relación entre las funciones básicas y la edad cronológica (EC) de los estudiantes del nivel inicial. Se ha encontrado en la correlación de los puntajes de la Prueba de Funciones Básicas (PFB) con la condición socioeconómica familiar de los estudiantes lo siguiente, en las dimensiones de: coordinación visomotora, discriminación auditiva y lenguaje correlacionado con la condición socioeconómica familiar de los estudiantes resultan significativas, mientras que las mismas funciones correlacionadas con la edad cronológica resultan no significativas. Como se puede notar, las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo se cumplen de forma parcial. ¿Pero, que significa esto?:

Si la edad cronológica de los estudiantes no se relaciona con el desarrollo de sus funciones básicas, entonces podemos entender que la edad cronológica no tendría que ser requisito indispensable de ingreso al sistema escolar, ya que la EC no está relacionada con el éxito que tendría el estudiante en el aprendizaje escolar. En este sentido, tendría razón Vigotsky (1934) al afirmar que, el desarrollo de las funciones psíquicas del hombre se da gracias a la interacción sociocultural. Sin embargo, Halliwell y Stein (1964) efectuaron una investigación en niños de cuarto y quinto grado, que habían ingresado a primer grado cuando tenían 7 años 9 meses a 8 años 1 mes.

Sobre la base de los resultados del California Achievement Test, los autores concluyeron que el rendimiento era significativamente superior al de los estudiantes de menos edad, por lo tanto, asumen que la EC es un predictor de éxito. Sin embargo, estos autores, no informaron sobre la calidad de experiencias que recibieron el grupo de menor edad con respecto al grupo de mayor edad. Si bien es cierto, que la edad cronológica aparece como una variable no significativa en el desarrollo de las funciones básicas, hay ciertas habilidades que varían sobre la base de la edad cronológica. Es digno de tomarse en cuenta que Johnson y Myklebust (1968) afirman que el aprestamiento para la escritura y la aritmética depende no sólo de la edad mental sino también de la maduración física. Esta es una opinión importante, pero puede notarse un determinismo biológico, un autor que refuerzan esta idea es Piaget (1975) quien afirma que el desarrollo de las funciones psíquicas del hombre tiene un origen genético, es decir; en el desarrollo intelectual interviene una parte notable de maduración interna, independiente del medio exterior.

Por otro lado, al correlacionar la condición socioeconómica familiar con las Funciones Básicas de los estudiantes, estas resultan significativas, al parecer se debe a que los padres con mejor condición socioeconómica envían a sus hijos a centros de estimulación y aprestamiento, o les proporcionan los

materiales adecuados para desarrollar dichas funciones, mientras que los niños de familias de condición socioeconómica baja tienen ciertas limitaciones y desventajas. Tal afirmación se puede corroborar con una investigación realizada por la (UNESCO, 2000) sobre factores asociados al rendimiento que se llevó a cabo en trece países latinoamericanos, encontrándose una relación positiva y significativa entre el nivel socioeconómico y el rendimiento de los estudiantes.

CONCLUSIONES

1. Los hallazgos aquí expuestos permiten concluir que los niños y niñas desarrollan las funciones básicas independientemente a la edad cronológica.
2. La condición socioeconómica familiar influye en el desarrollo de las funciones básicas de los estudiantes del Nivel Inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- | | | |
|-------------------------|--------|---|
| Berddicewski y Milicic. | (1986) | Prueba de funciones básicas. Editorial Galcoco Ltda. Chile |
| Piajet, J. | (1975) | Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel Esplagues de Llabregat. 5ta Edición. Barcelona - España. |
| Sánchez, H y Reyes, C | (2006) | Metodología y diseño de la investigación científica. Editorial Visión Universitaria. Lima - Perú. |
| Vigotsky, L | (1934) | Pensamiento y lenguaje. Editorial La Playade. Buenos Aires |
| Yarlequé y Otros | (2007) | Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Ediciones Omega. Huancayo - Perú. |

PROGRAMA INSTRUCCIONAL Y CORRECCIÓN DE PROBLEMAS DE LECTURA EN DOCENTES

Mg. Ingrid Maritza Aquino Palacios

RESUMEN

A través de la presente investigación se propone un Programa Instruccional orientado a prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. El problema encontrado es que los docentes presentan problemas de rendimiento académico en comprensión lectora, por ello se planteó la siguiente interrogante ¿cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los docentes de Huancayo?.

Entre los métodos utilizados se encuentran el método descriptivo y el bibliográfico. Se elaboraron instrumentos como pruebas de aplicación, prácticas calificadas y pruebas objetivas.

Como resultado se obtuvo un Programa Instruccional para prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, el cual permitió obtener resultados óptimos en 21 docentes.

Palabras claves: Dificultades aprendizaje de la lectura.

ABSTRACT

Through this research is to propose an instructional program aimed at preventing and correcting learning difficulties in Reading. The problem encountered is that teachers have academic problems in reading comprehension, so the following question was raised how to prevent and correct learning disabilities who have reading teachers in Huancayo? The proposed overall objective is to propose an instructional program for teaching reading to teachers in Huancayo.

The methods used are the general scientific method, and the literature as descriptive and specific methods. Tools were developed as application testing, qualifying practices, objective evidence.

The conclusion is reached is to propose an instructional program aimed at preventing and correcting learning difficulties in reading, which allowed for optimum results as 21 teachers who are the 80.76% approved and 05 teachers who make up 19.235 have disapproved reading comprehension texts.

Key words: Difficulties learning to read.

INTRODUCCIÓN

La lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales. Ser experto en esta destreza es fundamental en todas las etapas del sistema educativo. Así en los niveles elementales, uno de los objetivos básicos es que el alumno obtenga un dominio aceptable de la lectura.

El presente trabajo de investigación está dirigido a docentes, con el propósito de contribuir a su preparación con respecto al aprendizaje de la lectura. Se trata de un Plan Instruccional que intenta prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los docentes de Huancayo.

Conocedores de las investigaciones realizadas se observa que en el país uno de los grandes problemas que se observa y preocupa es lo relacionado al sistema educativo y es la comprensión lectora, esto debido a las constantes evaluaciones que se viene realizando tanto a los docentes como a los alumnos a través de organismos internacional como PISA (2005) y el Ministerio de Educación (2007). En estos resultados se observa que existe un gran porcentaje de docentes que han salido desaprobados así como también a

nivel de alumnos, ésta realidad nos sirvió para investigar las causas y las dificultades que explica ese gran problema con la intención de proponer ciertos mecanismos o núcleos que intentan resolver el problema.

Se sabe que un docente no puede dar o transmitir a los alumnos lo que uno mismo no posee, y no se puede enseñar lo que no se sabe, no se entiende o no se practica, por lo que es importante contribuir a su solución.

Una razón importante que estimula la investigación en las dificultades de la lectura es la constatación de que las consecuencias de los problemas de comprensión lectora no se limitan al área de lenguaje, sino que afectan a casi todas las materias impartidas e incluso a la propia permanencia y continuidad del alumno dentro del sistema educativo, tal como lo plantea González (2004)

El siguiente trabajo de investigación está orientado a proponer un programa instruccional para el aprendizaje de la lectura a los docentes con el único propósito de prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los docentes de Huancayo.

El objetivo que motivó la culminación del presente trabajo de investigación fue: proponer un programa instruccional para el aprendizaje de la lectura a los docentes de Huancayo.

MATERIAL Y MÉTODOS

1. Tipo de investigación. La investigación es tecnológica porque se propuso y aplicó un programa para prevenir y corregir las dificultades del aprendizaje de la lectura.
2. Métodos de la investigación:
 - 2.1. Método: experimental porque permitió organizar deliberadamente condiciones, de acuerdo con un plan previo, con el fin de investigar las posibles relaciones causa-efecto exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimentales a la acción de una variable experimental. También se utilizó el bibliográfico-documental, según Sánchez y Reyes (2002) debido a que se recopiló información de diversos textos y se sintetizó información de fuentes bibliográficas, revistas, publicaciones, investigaciones, etc.
3. Diseño de la investigación: Pre Experimental con un solo grupo

Para el análisis de la variable de investigación se aplicó el diseño pre experimental, tal como lo plantea Sánchez y Reyes (2002) debido a que no se tuvo la capacidad de controlar adecuadamente los factores que influyen contra la validez interna así como también de la validez externa. Es esquema corresponde a:

■ X O

Donde: X: es el programa instruccional y O: es el resultado que obtenemos después de haber aplicado el plan instruccional.

4. Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los docentes que laboran en las Instituciones Educativas ubicadas en la provincia de Huancayo.

La muestra estuvo constituida por 26 docentes nombrados en diferentes instituciones Educativas inscritas y participantes en el Programa Nacional de Capacitación (PRONACAP) a cargo de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

5. Técnicas de procesamiento de datos:

Para obtener los resultados se utilizó la estadística descriptiva, con medidas de tendencia central, en ella se utilizó la media aritmética en la escala ordinal.

RESULTADOS

Programa instruccional para el entrenamiento de la comprensión lectora

I. Comprensión Lectora

1.1. Expectativas y actitudes hacia la lectura

- A) Introducción, Está orientado a desarrollar una actitud positiva hacia la lectura y estimular el interés y deseo de leer, por lo que se pretende responder a la siguiente interrogante ¿Cómo ayudar a los docentes para que aprendan a disfrutar de la lectura y ganar confianza en sí mismo como lectores?
- B) Descripción del problema
Al docente que laboran en la provincia de Huancayo no le gusta leer o exhibe una actitud negativa hacia la lectura.
- C) Modelo de entrenamiento
- Crear conciencia sobre la importancia de la lectura en el proceso del aprendizaje.
 - Explicar a los docentes sobre el grado de complejidad que implica la comprensión lectora.
 - Conocer y autoevaluarse los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas sobre la comprensión lectora.
 - Analizar y reflexionar sobre la importancia de la lectura en todas las ciencias y en todas las áreas del conocimiento.
 - Autoevaluarse los resultados obtenidos después de haber sido evaluado a través de la prueba de diagnóstico.

1.2. En relación al concepto de la lectura

- A) Introducción, El valor de la lectura como instrumento básico e imprescindible en la adquisición autónoma de nuevos conocimientos, así como su influencia en el rendimiento escolar, ha estado en la base de los esfuerzos que, ya desde finales del siglo pasado y principios de éste, han realizado psicólogos, pedagogos y lingüistas con el fin de elaborar teorías que traten de explicar lo que ocurre cuando un lector se enfrenta a un texto e identificar los aspectos básicos de la lectura.

El reconocimiento de la complejidad y multiplicidad de factores que intervienen en los procesos de comprensión lectora han dado origen a numerosas teorías y modelos explicativos, algunos de ellos dispares; disparidad originada, en la mayoría de los casos, por en énfasis dado a unos mecanismos o procesos sobre otros.

Con el fin de situarnos en el concepto de comprensión lectora es importante analizar algunas teorías sobre la lectura.

- B) Descripción del problema
¿A qué se debe que existan diferentes definiciones bastante contradictorias respecto a lo qué es leer y qué es comprender un texto?.

C) Modelo de entrenamiento

- Analizar y compara las diferentes teorías sobre la lectura.
- Determinar la visión actual de la lectura.
- Comprender qué se entiende por comprensión lectora.
- Identificar los mecanismos que implica la comprensión de textos.

1.3. En relación a los procesos mentales

- A) Introducción, según Presseissen (1991) propone entender que las destrezas de pensamiento que la escuela debe estimular se dan en tres niveles: los procesos "básicos" los procesos "complejos" y los procesos "metacognitivos". Por ello es importante entender las operaciones mentales que implica el saber leer.
- B) Descripción del problema
¿Cuáles son los procesos mentales que implica la comprensión lectora?.
- C) Modelo de entrenamiento
- Analizar y comparar los procesos básicos, los procesos complejos y los procesos metacognitivos.
 - Diferenciar los diferentes procesos mentales.

1.4. Metacognición y lectura

- A) Introducción, es importante saber evaluar su propio conocimiento o habilidades con respecto a las demandas de la tarea. También es saber guiar su comprensión y desarrollar estrategias correctivas cuando ésta falla. Es decir, tres aspectos fundamentales: ser capaz de evaluar el grado de dificultad, darse cuenta cuando se está fracasando en comprender y saber tomar una acción correctiva al percibir que no se está comprendiendo.
- B) Descripción del problema
¿Sabemos reconocer nuestras debilidades durante el proceso de la lectura a fin de tomar las medidas correctivas necesarias y superar el problema?
- C) Modelo de entrenamiento
- Analizar los resultados de la autoevaluación
 - Identificar las dificultades que presenta en el proceso de la comprensión lectora.
 - Crear conciencia para reflexionar sobre las medidas correctivas que se debe considerar a fin de solucionar el problema.

1.5. Lexicología (Vocabulario y uso del contexto)

- A) Introducción, una hablante oyente competente de una lengua posee un vasto y complicado léxico mental, tener un buen léxico implica manejar correctamente los componentes del signo lingüístico, este mecanismo es importante durante el proceso de la lectura ya que su desarrollo impulsa la adquisición de la lectura.
- B) Descripción del problema
¿Cuento con un caudal vocabular apropiado para mi edad?

C) Modelo de entrenamiento

- Identifica los componentes del signo lingüístico.
- Pone en práctica un conjunto de estrategias para mejorar el léxico

1.6. Semántica

- A) Introducción, la semántica consiste en el estudio de los significados de las palabras y la forma en que las palabras se relacionan entre sí en nuestro léxico mental. Abarca, además, el estudio del significado de las oraciones en la lingüística contemporánea.
- B) Descripción del problema.
¿Puedo construir significaciones con facilidad para diversos léxicos mentales?
- C) Modelo de entrenamiento
- Aplica diversas estrategias para construir diversas significaciones.

1.7. Lingüística textual

- A) Introducción, la tarea de una lingüística del texto consiste en desarrollar una teoría explícita de la producción de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de procesos de comunicación lingüísticos íntegros.
- B) Descripción del problema
¿Cuáles son los fundamentos teóricos científicos de la lingüística del texto?
- C) Modelo de entrenamiento
- Analizar y explicar las bases y fundamentos teóricos científicos de la lingüística del texto
 - Identificar la estructura de diversos tipos de textos.

1.8. Gramática

- A) Introducción. Para desarrollar una buena comprensión lectora es necesario estudiar un conjunto de reglas, de las posibilidades de una lengua, representada en un modelo o teoría lingüística universal.
- B) Descripción del problema
¿Manejas diversas estrategias para construir textos de manera correcta?
- C) Modelo de entrenamiento
- Aplicar un conjunto de estrategias para utilizar de manera correcta diversas reglas para un buen uso de la lengua española.

1.9. Niveles de la lectura

- A) Introducción, de acuerdo con el ICFES -Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior-, existen tres niveles de lectura de un texto para comprender bien.
- B) Descripción del problema
¿Qué etapas has observado, que son determinantes para comprender lo que se lee?

C) Modelo de entrenamiento

- Identificar los niveles de la lectura
- Identificar las ideas principales
- Elaborar resúmenes
- Identificar el tema
- Inferir enunciados
- Diferenciar diferentes tipos de inferencia
- Determinar títulos de textos
- Comentar y critica un texto
- Identificar el mensaje de la lectura
- Extrapolar el nivel de comprensión lectora.
- Elaborar preguntas para evaluar la comprensión de textos

1.10. Estrategias de lectura

- A) Introducción, se pretende ofrecer información, estrategias y ejercicios metacognitivos que vayan directamente a las manos de docentes a fin de mejorar su comprensión de los textos.
- B) Descripción del problema
¿Conoces diversas estrategias para poder aplicar y lograr una buena comprensión lectora?
- C) Modelo de entrenamiento
 - Aplica diversas estrategias para lograr una buena comprensión lectora.

Hipótesis general:

Si se aplica un programa instruccional entonces se mejora y corrige las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los docentes de Huancayo.

Para comprobar la eficacia del Programa Instruccional para prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura se obtuvieron los siguientes resultados:

Prueba de diagnóstico:

TABLA N° 01

N° de docentes	Nota	%
01	16	3,84
01	14	3,84
03	12	11,53
06	10	23,07
15	08	57,69

TABLA N° 02

N° de docentes	Nota	%
05	Aprobados	19,23
21	Desaprobados	80,76
26		99,99

Los docentes que laboran en la provincia de Huancayo han sido desaprobados en comprensión lectora tal como lo demuestran los resultados obtenidos. El 80.76% de docentes han sido desaprobados y el 19.23% son docentes que han aprobado la prueba que permitió evaluar la comprensión lectora.

Prueba final

Tabla N° 03

N° de docentes	Nota	%
02	20	7,69
01	18	3,84
04	16	15,38
08	14	30,76
06	12	23,07
05	10	19,23

Tabla N° 04

N° de docentes	Nota	%
21	Aprobados	80,76
05	Desaprobados	19,23
26		99,99

Durante el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: Cuestionario, Ficha de observación, prueba objetiva y lista de cotejo, de acuerdo a lo planteado por Castillo y Cabrerizo (2007).

- ✓ La observación, a través de ella se obtuvo información sobre el comportamiento o la conducta que los docentes manifiestan en forma espontánea.
- ✓ Prueba de aplicación, instrumento que exigió al docente evaluado demostrar conocimientos y capacidades en relación a la comprensión lectora.
- ✓ Ensayo, instrumento que se utilizó durante el proceso de la aplicación del Plan Instruccional.

DISCUSIÓN

Hablar del problema de comprensión lectora es un tema complejo pues de acuerdo a las investigaciones realizadas se comprueba que para resolverlo se debe tener en cuenta el logro de un conjunto de capacidades en relación a las siguientes dimensiones como: Expectativas y actitudes hacia la lectura, marco teórico de la lectura, procesos mentales, metacognición, lexicología, semántica, lingüística textual, gramática, niveles de la lectura y estrategias de lectura.

Los resultados obtenidos en la prueba final reflejan que el 21 docentes que constituyen el 80.76% son docentes que aprobaron la evaluación de comprensión lectora, mientras que 5 docentes que constituyen el 19.23% han salido desaprobados en la evaluación final.

De acuerdo a los resultados obtenidos después de haber aplicado la prueba de post test se comprueba la hipótesis general, esto significa que el Programa Instruccional propuesto permitió prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, por lo que los resultados demuestran que se mejoró la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

1. Se obtuvo un programa instruccional orientado a prevenir y corregir el aprendizaje de la lectura a los docentes de Huancayo.
2. Se realizó una experimentación del programa obteniendo los siguientes resultados: 05 docentes que constituyen el 19.23% han obtenido notas aprobatorias, y 21 docentes que constituyen el 80.76% han salido desaprobados en comprensión lectora.
3. Los docentes de Huancayo presentan dificultades relacionados con los mecanismos básicos de aprendizaje mientras leen, éstos responden a: capacidades, conocimientos previos, estrategias cognitivas y metacognitivas, motivación, representación mental del texto.
4. Después de haber aplicado la evaluación de salida en comprensión lectora se obtuvieron los siguientes resultados: 21 docentes que constituyen el 80.76% han aprobado y 05 docentes que constituyen el 19.23% han desaprobado comprensión lectora de textos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- | | | |
|---------------------------------|---------|---|
| Castillo A. y Cabrerizo, Jesús. | (2007). | Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Perason Prentice Hall España. |
| Gonzáles Fernández, Antonio. | (2004). | Estrategias de comprensión lectora. Editorial Síntesis, S.A. España |
| Sánchez H. y Reyes Meza. | (2002). | Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria. Lima Perú. |

VALIDEZ, PODER DISCRIMINATIVO Y NIVEL DE DIFICULTAD DE LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

Mg. Aníbal Cárdenas Ayala

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, analizó estadísticamente e interpretó la relación existente entre los estadígrafos psicométricos de validez, poder discriminativo y nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín. Tuvo como objetivos específicos, calcular la validez, el poder discriminativo y el nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín, así como, calcular el coeficiente de correlación múltiple, entre la validez, poder discriminativo y nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín.

Verificando la hipótesis: Existe una relación de causalidad entre la validez, el poder de discriminación y el nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín. La investigación es del tipo aplicada con un diseño descriptivo correlacional.

Se llevó en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Educación, a lo largo de un año calendario comprendido entre el 2009-07-01 y el 2010-06-30. Arribó a la conclusión que existe relación de causalidad entre los estadígrafos psicométricos de validez, poder discriminativo y nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Junín.

Palabras clave: Psicometría, Edumetría, Estadística aplicada a la investigación educativa Ingeniero Químico, Magíster en Educación. Email: acárdenas@gmail.com

VALIDITY, DISCRIMINATORY POWER AND DIFFICULTY LEVEL OF PEDAGOGIC TESTS

ABSTRACT

This investigation, analyzed statistically and it interpreted the relationship among psychometric statisticians of validity, discriminatory power and difficulty level of the items of pedagogic tests that they are applied to students of the educational institutions of Junín Region.

It had as specific objectives, to calculate validity, discriminatory power and difficulty level of the items of pedagogic tests that are applied to students of the educational institutions of Junín Region, as well as, to calculate the multiple correlation coefficient, among the validity, discriminatory power and difficulty level of the items of pedagogic tests that they are applied the students of the educational institutions of Junín Region.

Verifying the hypothesis: It exists a causation relationship of among validity, discriminatory power and difficulty level of the items of pedagogic tests that they are applied to students of the educational institutions of Junín Region.

The investigation is of applied kind with a descriptive correlation design.

It was made in the National University of the Center of Peru, Education Faculty, throughout a year between 2009-07-01 and 2010-06-30.

It arrived to the conclusion that it exists causation relationship among the psychometric statisticians of validity, discriminatory power and difficulty level of the items of pedagogic tests that they are applied to students of the educational institutions of Junín Region.

Key words: Psychometric, Edumetric, Statistic applied to the educational investigation

Chemical Engineer, Master of Educación. Email: acárdenas@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Entre los años 2004 al 2009, el autor del presente proyecto, realizó investigaciones centradas en el cálculo de los estadígrafos psicométricos tales como: la validez, confiabilidad, dificultad, sensibilidad y poder discriminativo de los diferentes tipos de instrumentos de recolección de datos, habiendo quedado como sugerencias reiterativas el analizar e interpretar las relaciones entre los mencionados estadígrafos.

Por otro lado, el desarrollo de la asignatura de Estadística Aplicada a la Investigación Educativa, en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, implica, entre otros temas, el cálculo de los estadígrafos psicométricos citados, no quedando muy clara -en los maestristas- la interpretación de los guarismos que resultan, del análisis estadístico de los instrumentos de recolección de datos (entre ellos, las pruebas pedagógicas) utilizados en sus trabajos de investigación,. Así también, en las pruebas de selección (pruebas pedagógicas algoritmizadas y de selección simple de respuesta) que se aplicaron por el Ministerio de Educación en los años 2008 y 2009, en el Concurso Público de Nombramiento y Contrato de Docentes, donde se estableció la nota mínima de 14 para poder acceder a una plaza vacante, sin ningún tipo de basamento técnico o científico

Entonces, para poder subsanar algunos de los citados inconvenientes, el presente trabajo de investigación plantea la posibilidad de analizar e interpretar la relación existente entre los mencionados estadígrafos psicométricos de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín.

MATERIALES Y MÉTODOS

POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

POBLACIÓN OBJETIVO

Todas las pruebas pedagógicas que aplicaron a sus alumnos en las diferentes instituciones educativas de la Región Junín.

POBLACIÓN ACCESIBLE

Se tomó como población de la investigación a las 36 diferentes pruebas pedagógicas que aplicaron a sus alumnos en las diferentes instituciones educativas de la Región Junín, por los estudiantes de la Maestría en Gestión Educativa, II semestre, Año Académico de 2009.

MUESTRA

Para la elección de la muestra se utilizó un diseño muestral no aleatorio dirigido, de tal manera que, la muestra estuvo conformada por tres pruebas pedagógicas que se aplicaron a los alumnos de tres instituciones educativas de la UGEL-Huancayo en los dos últimos bimestres del Año Académico Escolar 2009.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Dentro del campo de la investigación educativa y de acuerdo a las características de la hipótesis y los objetivos se enmarcó dentro del tipo de investigación aplicada.

MÉTODO BÁSICO DE LA INVESTIGACIÓN

El método básico será el descriptivo.

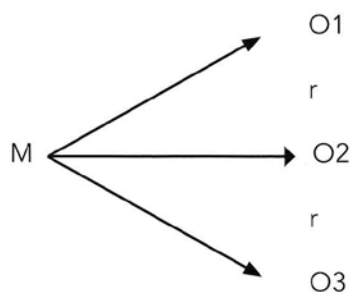
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño a emplearse en esta investigación fue el descriptivo, porque resultó imposible el control experimental riguroso. Además, este diseño se adecuó perfectamente a la presente investigación.

Dentro de los diseños descriptivos se encuentra el diseño descriptivo correlacional el que se aplicó para determinar el grado de relación existente entre la validez, el poder de discriminación y el nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplicaron a los alumnos de las instituciones educativas de Región Junín

En el caso concreto de la presente investigación, se aplicaron las pruebas pedagógicas, luego con los datos recolectados para cada ítem, se calcularon los estadígrafos psicométricos pertinentes, los que fueron analizados e interpretados. Sánchez (2006:105).

El diseño puede diagramarse de la siguiente manera:



Donde:

M: Pruebas pedagógicas que se aplicaron a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín. O1, O2, O3: Estadígrafos psicométricos de validez, poder discriminativo, y nivel dificultad r: Coeficiente de correlación.

VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

VARIABLE INDEPENDIENTE: (VI)

Ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de Región Junín.

VARIABLE DEPENDIENTE: (VD)

Validez, poder de discriminación y nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de Región Junín.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Fue todo aquello que sirvió para recolectar la información requerida por la investigación y entre ellas, fueron las observaciones indirectas, los instrumentos fueron las pruebas pedagógicas que se aplicaron a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín en los dos últimos bimestres del Año Académico Escolar 2009.

Las tres pruebas pedagógicas que se seleccionaron como muestra fueron las que aplicaron a sus alumnos las Profesoras:

- Ilizarbe, (inédito); en la I.E. Fe y Alegría - Chilca; en la asignatura Habilidades Matemáticas, Nivel Inicial, 4 años. Durante el III bimestre del Año Académico Escolar 2009. PRUEBA PEDAGÓGICA 01
- Lavado, (inédito); en la I.E. Ricardo Menendez - El Tambo; en la asignatura de Comunicación, Nivel Primario, Tercer Grado. Durante el III bimestre del Año Académico Escolar 2009. PRUEBA PEDAGÓGICA 02
- Meza, (inédito); en la I.E. Carl F. Gauss -Huancayo; en la asignatura de Comunicación, Nivel Primario, Quinto Grado. Durante el III bimestre del Año Académico Escolar 2009. PRUEBA PEDAGÓGICA 03

Se consideraron a las pruebas de las mencionadas profesoras, debido a que los resultados de los estadígrafos psicométricos calculados -Coeficiente de validez, Poder de discriminación y Nivel de dificultad- fueron óptimos para los objetivos del presente estudio.

PROCEDIMIENTOS DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Fueron los registros de todos los pasos que se siguieron en la ejecución de la investigación y estos fueron:

Primero, se planteó el problema a estudiar, luego se concretaron los objetivos, se formularon las hipótesis; se compilaron los estudios previos relacionados con la presente investigación y se determinó la población y la muestra.

Todos los profesores -estudiantes de la maestría mencionada líneas arriba- fueron capacitados en el diseño, elaboración y aplicación de pruebas pedagógicas. Así como para el análisis estadístico y el cálculo de sus estadígrafos psicométricos de validez, de poder discriminativo y nivel de dificultad. Por último, a los datos cuantitativos fueron interpretados.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Siendo la investigación de carácter cuantitativo, se aplicaron procedimientos estadísticos, calculando los estadígrafos psicométricos de validez, de poder discriminativo, y nivel de dificultad, mediante las fórmulas respectivas y los paquetes informáticos estadísticos (SPSS 15-versión en español).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO Y EDUMÉTRICO DE LAS PRUEBAS PEDAGÓGICAS

Siendo la investigación de carácter cuantitativo, los estadígrafos psicométricos y edumétricos de las tres pruebas consideradas como espacio muestral de la presente investigación, fueron calculados mediante procedimientos estadísticos con el paquete estadístico SPSS y la aplicación de las siguientes fórmulas:

- Validez de las pruebas pedagógicas

El coeficiente de validez de cada ítem, es una correlación ítem-test o también llamada ítem-total, se calcula mediante la fórmula, que es una corrección al coeficiente de correlación de pearson:

$$r(\text{corregido}) = (r(\text{crudo}) \cdot s_t - s_i) / (s_t^2 + s_i^2 - 2 r(\text{crudo}) \cdot s_t \cdot s_i)^{1/2}$$

Donde:

$r(\text{corregido})$: coeficiente de validez del ítem.

$r(\text{crudo})$: coeficiente de correlación de Pearson.

s_t : desvío del puntaje total.

s_i : desvío del ítem.

s_t^2 : varianza del puntaje total.

s_i^2 : varianza del ítem.

Todos los coeficientes de validez de los ítems fueron mayores o iguales que 0,2000; para que sean considerados válidos.

- Poder discriminativo de las pruebas pedagógicas

La magnitud de esta capacidad diferenciadora de los ítems se expresa por índices de discriminación, cuyo cálculo se realiza mediante el método correlacional, coeficiente de correlación punto serial ($r_{p.bis}$).

$$r_{p.bis} = (p_i - X_t) / s_t \cdot (p/q)^{1/2}$$

Donde:

p_i : promedio de las puntuaciones totales del postulante que respondió bien el ítem analizado.

X_t : promedio de las puntuaciones totales de todos los postulantes considerados en el análisis.

s_t : desvío de las puntuaciones totales de todos los postulantes considerados en el análisis.

p y q : proporciones de los postulantes que, respondieron bien, mal u omitieron el ítem analizado.

Los valores obtenidos fueron positivos para cada ítem y fueron iguales o mayores a 0,20.

- Nivel de dificultad de las pruebas pedagógicas

La dificultad está indicada por la proporción de personas que respondieron correctamente el ítem:

$$D = N^\circ \text{ de participantes que respondieron bien el ítem} / N^\circ \text{ total de participantes evaluados.}$$

Debido a que la mayoría de los ítems de las pruebas pedagógicas de ejecución máxima son de la modalidad de selección simple de respuesta, se hace necesario cuando se estudia su nivel de dificultad corregir su valor, debido a la probable existencia de adivinación de la respuesta:

$$p = (R - W / (O-1)) / N$$

Donde: p : dificultad corregida

R : N° de participantes que marcaron correctamente el ítem

W: N° de participantes que marcaron incorrectamente el ítem.

O: Número de alternativas de respuesta que tiene el ítem

N: N° total de participantes evaluados.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS PRUEBAS

Los estadígrafos psicométricos y edumétricos: coeficiente de validez (CV), poder de discriminación (PD) e nivel de dificultad (ID), calculados tal como se especificó en el rubro anterior, se sometieron a un análisis estadístico de correlación mediante la aplicación de las fórmulas pertinentes.

- **Coeficiente de correlación múltiple**

Se utiliza cuando se tienen tres o más variables y la intención es la de determinar la correlación de una variable y la combinación de otras, es decir, determinar la correlación de una variable 1 (coeficiente de validez, CV) con el efecto de la combinación de la variable 2 (poder de discriminación, PD) y la variable 3 (nivel de dificultad, ID).

$$r = [(r_{122} + r_{132} - 2 r_{12} \cdot r_{13} \cdot r_{23}) / (1 - r_{232})]^{1/2}$$

Donde:

r₁₂: coeficiente de correlación de pearson o spearman entre las variables 1 y 2 (CV-PD)

r₁₃: coeficiente de correlación de pearson o spearman entre las variables 1 y 3 (CV-ID)

r₂₃: coeficiente de correlación de pearson o spearman entre las variables 2 y 3 (PD-ID).

- **Coeficiente de determinación: r²**

Es el coeficiente de correlación de pearson elevada al cuadrado, y es la proporción de la variabilidad total de una de las variables de la que da cuenta o es explicada por la otra. Se expresa en términos de porcentaje.

RESULTADOS

Los estadígrafos psicométricos obtenidos -Coeficiente de validez (CV), Poder de discriminación (PD) y Nivel de dificultad (ID)- para cada uno de ítems de las tres pruebas pedagógica fueron sometidos a un análisis de correlación de pearson, de spearman, correlaciones parciales de pearson, así como, a un análisis de regresión lineal; mediante la aplicación del paquete informático estadístico (SPSS 15). Con los coeficientes de correlación de pearson, spearman y parciales se calcularon el coeficiente de correlación múltiple y el coeficiente de determinación

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1.- PARA LA PRUEBA PEDAGÓGICA 01

Con los coeficientes de correlación de pearson y spearman que son significativos al nivel de 0,01:

COEFICIENTES	rCV-PD	rCV-ID	rPD-ID
Pearson	0,818	-0,415	-0,692
Spearman	0,760	-0,425	-0,639

Se calcularon:

- Coeficiente de correlación múltiple con pearson = 0,844
- Coeficiente de correlación múltiple con spearman = 0,764

Como se puede apreciar ambos coeficientes son altos y positivos de donde se puede inferir que existe una relación directa entre los tres estadígrafos psicométricos.

También se calcularon los coeficientes de determinación con los coeficientes de correlación parciales, para de manera particular, medir el grado de relación entre los tres estadígrafos psicométricos, de dos en dos contralando el tercero.

Estadígrafo controlado	rpearson	r ²
Índice de dificultad	0,808	0,635 = 64%
Coeficiente de validez	-0,674	0,450 = 45%
Poder de discriminación	0,365	0,130 = 13%

Interpretando el cuadro anterior, se puede poner de manifiesto que, manteniendo el ID controlado el 64% de CV está determinado por el PD; manteniendo el CV controlado el 45% del ID está determinado por PD; y manteniendo el PD controlado el 13% del ID está determinado por CV.

2.- RESULTADOS PARA LA PRUEBA PEDAGÓGICA 02

Con los coeficientes de correlación de pearson y spearman :

COEFICIENTES	rCV-PD	rCV-ID	rPD-ID
Pearson	0,313	0,688	-0,022
Spearman	0,318	0,316	0,032

Se calcularon:

- Coeficiente de correlación múltiple con pearson = 0,762
- Coeficiente de correlación múltiple con spearman = 0,441

Como se puede apreciar los coeficientes son positivos y se encuentran entre alto y moderado, de donde se puede inferir que existe una relación directa entre los tres estadígrafos psicométricos.

También se calcularon los coeficientes de determinación con los coeficientes de correlación parciales, para de manera particular, medir el grado de relación entre los tres estadígrafos psicométricos, de dos en dos contralando el tercero.

Estadígrafo controlado	r _{pearson}	r ²
Índice de dificultad	0,441	0,194 = 19%
Coeficiente de validez	-0,327	0,107 = 11%
Poder de discriminación	0,711	0,506 = 51%

Interpretando el cuadro anterior, se puede poner de manifiesto que, manteniendo el ID controlado el 19% de CV está determinado por el PD; manteniendo el CV controlado el 11% del ID está determinado por PD; y manteniendo el PD controlado el 51% del ID está determinado por CV.

A través de los coeficientes de regresión podemos inferir que existe dependencia directa entre el poder de discriminación de las pruebas y su coeficiente de validez y viceversa; entre el índice

de dificultad y el coeficiente de validez y viceversa; y, entre el índice de dificultad y el poder de discriminación y viceversa.

3.- RESULTADOS PARA LA PRUEBA PEDAGÓGICA 03

Con los coeficientes de correlación de pearson y spearman :

COEFICIENTES	rCV-PD	rCV-ID	rPD-ID
Pearson	0,003	-0,325	0,213
Spearman	0,093	-0,336	0,100

Se calcularon:

- Coeficiente de correlación múltiple con pearson = 0,333
- Coeficiente de correlación múltiple con spearman = 0,116

Como se puede apreciar los coeficientes son positivos y se encuentran entre bajo y muy bajo, de donde se puede inferir que existe una relación directa entre los tres estadígrafos psicométricos.

También se calcularon los coeficientes de determinación con los coeficientes de correlación parciales, para de manera particular, medir el grado de relación entre los tres estadígrafos psicométricos, de dos en dos contralando el tercero.

Estadígrafo controlado	rpearson	r ²
Índice de dificultad	0,078	0,006 = 1%
Coeficiente de validez	0,227	0,052 = 5%
Poder de discriminación	-0,333	0,111 = 11%

Interpretando el cuadro anterior, se puede poner de manifiesto que, manteniendo el ID controlado el 1% de CV está determinado por el PD; manteniendo el CV controlado el 5% del ID está determinado por PD; y manteniendo el PD controlado el 11% del ID está determinado por CV.

A través de los coeficientes de regresión podemos inferir que existe dependencia directa entre el poder de discriminación de las pruebas y su coeficiente de validez y viceversa; entre el índice de dificultad y el coeficiente de validez y viceversa; y, entre el índice de dificultad y el poder de discriminación y viceversa.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS FINALES PARA LAS TRES PRUEBAS

No existiendo otro modo de analizar y discutir los resultados finales para las tres pruebas en forma conjunta, a manera de ensayo se hizo y se propone la siguiente metodología de análisis y discusión, a través de coeficientes de correlación de pearson y spearman:

Coefficiente múltiple de:	PRUEBA 01	PRUEBA 02	PRUEBA 03	MEDIA	Coefficiente de determinación
Pearson	0,844	0,762	0,333	0,6463	42 %
Spearman	0,764	0,441	0,116	0,4433	20 %
	0,5448			31 %	

La media del coeficiente de correlación de pearson para los resultados de las tres pruebas analizadas es 0,6463, valor alto y positivo, por lo que se puede inferir que existe una relación directa entre los tres estadígrafos psicométricos: coeficiente de validez, poder de discriminación y el nivel de dificultad. Así también, observando el valor del coeficiente de determinación, se puede inferir que los tres estadígrafos psicométricos mutuamente pueden quedar explicados de manera causal, hasta el 42%; el 58% restante debe estar relacionado con otros factores que influyen a los tres estadígrafos psicométricos.

La media del coeficiente de correlación de spearman para los resultados de las tres pruebas analizadas es 0,4433, valor moderado y positivo, por lo que se puede inferir que existe una relación directa entre los tres estadígrafos psicométricos: coeficiente de validez, poder de discriminación y el nivel de dificultad. Así también, observando el valor del coeficiente de determinación, se puede inferir que los tres estadígrafos psicométricos mutuamente pueden quedar explicados de manera causal, hasta el 20%; el 80% restante debe estar relacionado con otros factores que influyen a los tres estadígrafos psicométricos.

Similarmente, no existiendo otro modo de analizar y discutir los resultados finales para las tres pruebas en forma conjunta, a manera de ensayo se hizo y se propone la siguiente metodología de análisis y discusión, a través de los coeficientes de regresión lineal "b":

Relación de dependencia entre:	Coef. de regresión "b"- PRUEBA 01	Coef. de regresión "b"- PRUEBA 02	Coef. de regresión "b"- PRUEBA 03
PD-CV	Directa: 0,879	Directa: 0,363	Directa: 0,002
CV-PD	Directa: 0,760	Directa: 0,270	Directa: 0,004
ID-CV	Directa: 0,448	Directa: 0,657	Directa: 0,340
CV-ID	Directa: 0,384	Directa: 0,679	Directa: 0,306
ID-PD	Directa: 0,548	Directa: 0,507	Directa: 0,409
PD-ID	Directa: 0,284	Directa: 0,609	Directa: 0,706

Existe dependencia directa entre el poder de discriminación de las pruebas y su coeficiente de validez y viceversa; entre el índice de dificultad y el coeficiente de validez y viceversa; y, entre el índice de dificultad y el poder de discriminación y viceversa, es decir, se puede predecir el valor de uno de ellos conociendo el otro.

CONCLUSIONES

- 1.- Existe relación de causalidad entre los estadígrafos psicométricos de validez, poder discriminativo y nivel de dificultad de los ítems de las pruebas pedagógicas que se aplican a los alumnos de las instituciones educativas de la Región Junín.
- 2.- El coeficiente de correlación de pearson promedio y su respectivo coeficiente de determinación, indican que los tres estadígrafos psicométricos tienen una relación causal mutua directa y ésta pueden ser explicada hasta el 42%; quedando el 58% restante relacionado con otros factores (no determinados) que influyen sobre los tres estadígrafos.
- 3.- El coeficiente de correlación de spearman promedio y su respectivo coeficiente de determinación, indican que los tres estadígrafos psicométricos tienen una relación causal mutua directa y ésta pueden ser explicada hasta el 20%; quedando el 80% restante relacionado con otros factores (no determinados) que influyen sobre los tres estadígrafos.
- 4.- De acuerdo a los valores de los coeficientes de regresión lineal, existe dependencia mutua y directa entre los tres estadígrafos psicométricos, lo que quiere decir que se puede predecir el valor de uno de ellos conociendo el otro y viceversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AIKEN, L. (1996) *Test psicológicos y evaluación*, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana, México D.F. - México-
- ARY / JACOBS / RAZAVIEH (1992) *Introducción a la investigación pedagógica*, Editorial McGraw-Hill, México D.F.-México
- CÁRDENAS AYALA, Aníbal (2004) *Propuesta de criterios, indicadores y pesos para la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en las sesiones de laboratorio de la asignatura de Química Analítica en la especialidad de Biología y Química de la Facultad de Pedagogía y Humanidades de la U.N.C.P.*, Resúmenes de los Trabajos de la Jornada de Investigación Pedagógica, Huancayo-Perú.
- (2005) *Estimaciones de confiabilidad y validez del 'cuadro de pesos' para la evaluación de del aprendizaje en las sesiones de laboratorio de la asignatura de Química Analítica*, I.I.FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito, Huancayo-Perú.
- (2006) *Aplicación del 'cuadro de pesos' en la evaluación de la capacidad sicomotora en la asignatura de Química Analítica*, I.I. FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito, Huancayo-Perú.
- (2007) *Pertinencia de los Instrumentos de recolección de datos con los métodos estadísticos de confiabilidad*, I.I. FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito, Huancayo-Perú.
- (2008) *Análisis estadístico de los instrumentos de recolección de datos a través de los estadígrafos de deformación y apuntamiento*, I.I.FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito, Huancayo-Perú.
- (2009) *Poder discriminativo, nivel de exigencia y capacidad predictiva de los exámenes de Selección*, I.I.FPH-UNCP, trabajo de investigación inédito, Huancayo-Perú.
- DAVIS, F.D. (1988) *Analyse des items*, Nauwelaerts, París - Lovaina.
- DELGADO / ESCURRA / TORRES (2006) *La medición en psicología y educación*, s/e, Lima-Perú.
- DOWNIE / HEATH (1989) *Métodos estadísticos aplicados*, Editorial Harla, México D.F.-México.
- FERMÍN, M. (1982) *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*, Editorial Kapeluz, Buenos Aires- Argentina.
- GONZALVO, Gonzalo (1989) *Diccionario de metodología estadística*, Ediciones Morata S.A., Madrid - España.
- HAMBLETON / NOVIK (1974) *Toward an integration of theory and metod for criterion referenced test*, Editoral Measurmet, New York- USA.

- HERNÁNDEZ / FERNÁNDEZ / BAPTISTA (2003) *Metodología de la investigación*, Editorial McGraw-Hill, México.
- KERLINGER, F. (1995) *Investigación del comportamiento*, Editorial Interamericana, México.
- NUNNALLY / BERNSTEIN (1995) *Teoría psicométrica*, Editorial Mc Graw-Hill, México.
- PAGANO, Robert (1999) *Estadística para las ciencias del comportamiento*, International Thomson Editores, México D.F.- México.
- PINEDA / ALVARADO / CANALES (2002) *Metodología de la investigación*, Organización Panamericana de la Salud- OMS, Washington D.C.-USA.
- SANCHEZ CARLESÍ / REYES MEZA (1996) *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*, Editorial Educativa del INIDE, Lima -Perú.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1995) *Teoría, técnicas, procesos y casos en el planeamiento de la educación*, Editorial Ateneo, Buenos Aires- Argentina.
- TAVELLA, Nicolás (1992) *Análisis de los ítems en la construcción de instrumentos psicométricos*, Editorial Trillas, México.
- TEMBRICK, T. (1981) *Evaluación*, Editorial Narcea, Madrid-España.
- THORNDIKEE / HAGEN (1992) *Medición y evaluación en psicología y educación*, Editorial Trillas, México.
- VISAUTA, Bienvenido / MARTORI y CAÑAS, Joan (2004) *Análisis estadístico con SPSS para windows*, Volumen II, Editorial McGraw-Hill, Madrid-España.

REFERENCIAS DE LA INTERNET :

- Quantitative data processing: Churchman / Ackoff / Arnoff <http://www.yale.university.research.center.org.usa> Septiembre, 2007
- Quantitative data processing: Thierauf / Grosse <http://www.xavier.university.ohio.ba.research.bureau.usa> Agosto, 2005.



Ceremonia de graduación de Maestristas en Educación, Huancayo, 2010.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS PARA LA INVESTIGACIÓN

Mg. Oscar Cencia Crispín

Mg. Gardenia Giovana Cárdenas Baldeón

Es necesario precisar que las investigaciones desde el enfoque positivista y fenomenológico abordan temas que difieren de uno a otra según su finalidad. Desde esa perspectiva, muchos autores hablan de investigación cuantitativa y cualitativa respectivamente. No obstante preferimos hablar de investigación con métodos cuantitativos o cualitativos.

Dentro de la gran familia de la llamada investigación social con métodos cualitativos es muy amplia, sin embargo es necesario explicar los fundamentos teóricos que a nuestro juicio sustentan a los métodos cualitativos para la investigación, estos son: el interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva, la fenomenología y la teoría de la acción comunicativa.

I. El interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva:

Según Coulon, A. (1995), las raíces filosóficas de esta corriente del pensamiento se hallan en el pragmatismo de Jonh Dewey, del que fueron pioneros Charles Peirce y William James. El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que los rodea.

Los pragmatistas creen que los problemas filosóficos sólo pueden ser resueltos examinando la función del pensamiento en el ajuste de la humanidad a su entorno; en otras palabras, estudiando su función en la naturaleza. Las personas sostienen formas diferentes de acercarse a los objetos, hechos y experiencias.

El interaccionismo simbólico se identifica a través de dos grandes tendencias; una representada por H. Blumer, conocida como la escuela de Chicago y la otra representada por M. Kuhn, conocida como la escuela de Iowa. El objetivo de Blumer es hacer inteligible la sociedad moderna, mientras en el de Kuhn es hacer predicciones generales sobre la conducta social.

Blumer (1969), citado por Tylor, S. J. y Bodgan R. (1987), señala que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.

La segunda premisa; los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa que se trata. Es decir, una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

La tercer premisa; es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y así mismos a través de un proceso de interpretación.

Este proceso de interpretación es dinámico, la manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo aprecie una situación. En consecuencia, desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturales y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización social, cultural o cualquier grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción y normas, valores, roles o metas.

El psicólogo español Ibáñez, T. (1994), citado por Gonzales, F. (1997), en relación con el interaccionismo simbólico señala; que los interaccionistas se quedan en constructivistas a medias: reservan el carácter de construcción únicamente al conocimiento, dejando fuera del ámbito de lo construido a los dos elementos que interviene en el proceso de construcción del conocimiento.

A pesar de la observación de Ibáñez, considero que el interaccionismo simbólico es un fundamento importante para la construcción del conocimiento científico en las ciencias de la educación, desde los métodos cualitativos.

II. La fenomenología:

La fenomenología es una corriente filosófica que más ha influido en el pensamiento del siglo XX. Categoría con el que se acostumbra designar el estudio de los fenómenos hecho de una manera descriptiva, según las relaciones de espacio y tiempo, prescindiendo de las cuestiones de naturaleza y valorización crítica, es decir la fenomenología aspira al conocimiento estricto de los fenómenos. El movimiento fenomenológico emergió a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El precursor fue Franz Brentano, Edmund Husserl el fundador y Martín Heidegger uno de sus más eminentes exponentes.

Según Ray, M. (1994), citado por Paz, M. (2003), distingue dos corrientes o enfoques fundamentales en la fenomenología, representados fundamentalmente en los trabajos de Husserl y Heidegger:

- La tradición husserliana o fenomenología eidética es epistemológica y enfatiza el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia.
- La tradición fenomenológica - hermeneútica o enfoque interpretativo es ontológica, una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje.

Entre las características más importantes que aporta la investigación fenomenológica en los métodos cualitativos para la investigación, podemos señalar los siguientes:

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

2.1. Existenciales y proceso metodológico:

Según Boyd (1993) los procesos metodológicos alrededor de la búsqueda de acceso a la esencia de ese conjunto de existenciales se agrupan en los siguientes procedimientos:

- Intuición: implica el desarrollo de los niveles de conciencia a través del ver y el escuchar.
- Análisis. El cual involucra la identificación de la estructura del fenómeno bajo estudio mediante una dialéctica (conversación/diálogo) entre el actor (participante/sujeto) y el investigador. Este conocimiento se genera a través de un proyecto conjunto en el cual interrogado e investigador, juntos, se comprometen a describir el fenómeno bajo estudio. Es lo que Habermas irá a llamar "actitud realizativa"
- Descripción: en este paso, quien escucha explora su propia experiencia del fenómeno. El esclarecimiento comienza cuando el mismo es comunicado a través de la descripción.
- Observación de los modos de aparición de los fenómenos.
- Exploración en la conciencia: en este estadio del proceso, el investigador reflexiona sobre las relaciones (o afinidades estructurales) del fenómeno. Por ejemplo, considerar las relaciones entre dolor y herida. El investigador tenderá a ver a qué condiciones se experimentan (modos de aparición) y la naturaleza y significados de dolor.
- Suspensión de las creencias (reducción fenomenológica): es lo que se llama suspensión temporal del juicio.

- Interpretación de los significados ocultos o encubiertos: este último paso se usa en la fenomenología hermeneútica para describir la experiencia vivida en una forma tal que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia.

Estos procedimientos en las diversas modalidades de la metodología cualitativa son aplicables en forma dinámica, tal es el caso en la investigación etnográfica, estudio de casos, estudios biográficos, investigación acción, investigación evaluativa, etc.

III. Teoría de la acción comunicativa:

Ésta teoría fue desarrollada ampliamente por Hoyos, G. y Vargas, G. (1997), quienes señalan que se puede acceder a la comprensión de sentido de los fenómenos, porque la dimensión de sentido se ha construido comunicativamente.

Habermas J. (1987), citado por Hoyos, G. y Vargas, G. (1997), señala que el término de acción comunicativa entiende a todas aquellas expresiones (lingüísticas y no lingüísticas) con las que sujetos capaces de habla y acción asumen relaciones con intención de entenderse acerca de algo y coordinar así sus actividades. Es decir, se refiere a la interacción de dos sujetos capaces de lenguaje y acción que entablan una relación interpersonal. En esta relación, Habermas desarrolla el concepto de racionalidad comunicativa que posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de cada uno de los participantes, de que con la ayuda del lenguaje, gracias a su capacidad de comprometer a otros en la comunicación y de dar razones y motivos, pueden llegar a comprenderlos y a ser comprendidos por ellos y puede lograr consensos; con esto se supera la subjetividad inicial y los puntos de vista de cada participante en la comunicación, y se logran merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas, concepciones más consistentes del mundo e interpretaciones más coherentes de los contextos en los que se desarrollan diversas formas de vida.

La concepción de la acción comunicativa alude a una interrelación necesaria, donde el hablante al ejecutar un acto de habla, entabla una relación pragmática con: el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público).

Finalmente, debemos señalar que históricamente no existen métodos cualitativos y cuantitativos únicos con un modelo lógico definido para la investigación social. El desarrollo de la investigación en las ciencias sociales ha evolucionado poniendo énfasis, según sus etapas, en un modelo conceptual-inductivo en sus orígenes, pasando por un modelo hipotético-deductivo después de la Segunda Guerra Mundial y en los últimos años, para retomar el modelo conceptual-inductivo con el interés creciente en los métodos cualitativos de la investigación, basados en un diseño emergente de desarrollo, que admite una gran variedad de grados de libertad. Es decir, el proceso de investigación se caracteriza por su carácter flexible, abierto y simétrico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- | | | |
|---------------------------|--------|--|
| Boyd, C. | (1993) | A Qualitative Perspective. National League for Nursing. New York, EE.UU. |
| Coulon, A. | (1995) | Etnometodología y educación. Editorial Paidós. Barcelona, España. |
| Gonzales, F. | (1997) | Epistemología cualitativa y subjetividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. |
| Hoyo, G. y Vargas, G. | (1997) | La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de las ciencias sociales. Las ciencias sociales en discusión. Editorial, ICFES/ASCUN. Bogotá, Colombia |
| Paz Sandín, M. | (2003) | Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Editorial McGrawHill. Madrid, España. |
| Taylor, S. J. y Bodgan R. | (1987) | Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial, Paidós. Barcelona, España. |
| UNMSM | (2007) | Investigación cualitativa. Unidad de Pos Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. |

HORIZONTE DE LA CIENCIA

Se terminó de imprimir en

GRAPEX PERÚ S.R.L.

Jr. Cusco N° 485 / Telf. 212492

Huancayo, Perú, 2011



REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE
LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

HORIZONTE
DE LA CIENCIA