



Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle
La Cantuta
Alma Máter del Magisterio Nacional

FACULTAD DE PEDAGOGÍA Y CULTURA FÍSICA
Departamento Académico de Educación Primaria y Educación Básica Alternativa

Revista Virtual

Aportes pedagógicos

en la Educación Primaria y en la Educación Básica Alternativa

Año 2 - N° 2 - agosto 2022

Universidad licenciada



**FACULTAD DE PEDAGOGIA
Y CULTURA FISICA**

Av. Enrique Guzmán y Valle 951 La Cantuta - Chosica
Teléfono: (01) 313-3700 Anexo 4210
www.une.edu.pe

Revista Virtual
**Aportes pedagógicos en la Educación Primaria y
en la Educación Básica Alternativa**

Año 2 - N° 2 - agosto 2022

© **Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle**
Facultad de Pedagogía y Cultura Física
Departamento Académico de Educación Primaria y Educación Básica Alternativa

Av. Enrique Guzmán y Valle 951 La Cantuta, Lurigancho-Chosica
Lima-Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-14106

Editora

Dra. Meery Nancy Chumbimune Bailón

Comité editorial

Dr. Rubén José Mora Santiago
Dr. Roberto Marroquín Peña
Dr. Crisóstomo Marino Huamán Cosme
Dra. Laura Antonieta Ramos Chávez
Dr. Jorge Germán Robles Orué

Diseño y Diagramación

Ernesto Hernández Lama

Colaboradores

Mg. Inés Huamani Ucharima	Dra. Francisca Cavero Ramírez
Dr. Jorge Raúl Dueñas Díaz	Mg. Carlos Percy Cisneros Valentín
Dra. Lina Lucy Fabian Ojeda	Dra. Liliana Elizabeth Orosco Yauri
Mg. María Martha Sáenz Egas	Lic. Cecinia Norca Flores Capcha
Mg. Walter Oswaldo Casas García	Lic. Juana Corina Sánchez Escobedo
Dr. Jorge Henry Vásquez Barboza	Lic. Sonia Sofía Alminagorta Vargas
Mg. Alexander Lolo Paco Robles	Sr. Jorge Luis Castillo Pando

Autoridades

Dra. Lida Violeta ASENCIOS TRUJILLO

Rectora

Dr. Vladimiro DEL CASTILLO NARRO

Vicerrector Académico

Dr. Daniel Marcos CHIRINOS MALDONADO

Vicerrector de Investigación

Dr. Rubén José MORA SANTIAGO

Decano Facultad de Pedagogía y Cultura Física

Dra. Meery Nancy CHUMBIMUNE BAILÓN

Directora del Departamento Académico de
Educación Primaria y Educación Básica Alternativa

Contenido

- 6** **Presentación**
- 8** **Una propuesta de aprendizaje B-learning en pospandemia**
Jorge Raúl Dueñas Díaz
- 12** **El uso de Turnitin con retroalimentación mejora la probidad académica de los investigadores**
Liliana Elizabeth Orosco Yauri
- 16** **Desarrollo intelectual del niño**
Lina Lucy Fabián Ojeda
- 20** **El rol del maestro en las prácticas preprofesionales**
Francisca Caveró Ramírez
- 24** **La importancia de las normas APA y el turnitin en la redacción científica**
Roberto Marroquín Peña
- 30** **La rúbrica y el desempeño docente**
Alexander Lolo Paco Robles
- 36** **El aprendizaje en la práctica administrativa en Educación Básica Alternativa 2022**
Carlos Percy Cisneros Valentín
- 42** **Los materiales educativos en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la Educación Básica Alternativa**
Juan Carlos Ruiz Loayza
- 46** **Acerca de los niños y niñas con superdotación y talentos**
Fanny Remigia Mancco Rivas

- 50 Retos de la pedagogía en un mundo cambiante**
Margot Marieni Torres Vásquez
- 54 La enseñanza diferenciada**
Edgardo Humberto Chumbirayco Salvatierra
- 60 El quechua se está perdiendo**
Raúl Teófilo Andía Llauca
- 64 El pensamiento crítico y la indagación en el área de Personal Social**
Carmen Durand Huacles
- 66 Innovación educativa como estrategia para la mejora de la educación**
Sara Trinidad Rodríguez Crisóstomo
- 70 Educación Inclusiva**
Jack Hamilton García Guerrero
- 74 Procesos didácticos de la comprensión lectora**
María Sulca Gamboa
- 78 La evaluación formativa**
Ana María Onofre Antara
- 82 Cómo implementar y fortalecer la educación financiera en educación primaria para el futuro**
Rogelio Silva Cáceda

Presentación

El Departamento Académico de Educación Primaria y Educación Básica Alternativa de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física pone en manos de la comunidad universitaria de la UNE el segundo número de la revista *Aportes pedagógicos en la Educación Primaria y en la Educación Básica Alternativa*, cuyo número inicial vio la luz hace pocos meses, ocasión en la cual dijimos que uno de los compromisos de la primera y más emblemática Facultad de nuestra Casa de Estudios es brindar a los futuros profesionales de la educación una formación de calidad, especialmente para investigar la realidad educacional del Perú e innovar los contenidos de la Pedagogía a partir de la experimentación de nuevas formas y técnicas de enseñanza. Con tal propósito, esta publicación espera seguir siendo un espacio plural para la divulgación y el debate de las ideas.

En una situación especial como la que afrontamos, todos los artículos o ensayos que contiene esta revista revisten interés especial, pero de los diecisiete que se publican en este número, por razones de espacio en esta presentación nos referimos brevemente a solo dos de ellos: *'Una propuesta de aprendizaje B-learning en pospandemia'*, en el que el autor, Jorge Dueñas, plantea precisamente que nuestra universidad impulse dicho aprendizaje, pues permitiría a docentes y estu-

diantes trabajar y estudiar, respectivamente, algunos días en forma presencial y otros en forma virtual, y de esa manera se garantizaría la prosecución de los cuidados indispensables frente a los riesgos de contagio por covid-19, puesto que oficializar la asistencia de un 100% de los estudiantes, docentes y administrativos no sería lo más prudente. Y en '*Procesos didácticos de la comprensión lectora*', María Sulca parte de la premisa de que el desarrollo exitoso de dichos procesos "dependerá del dominio del docente, quien organiza la secuencia didáctica de las actividades". Por eso coincide con el filólogo Daniel Cassany, para quien "la comprensión del texto no depende exclusivamente de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, y sintaxis), sino de la aplicación adecuada de procesos didácticos, puesto que estos perfeccionan el razonamiento y el pensamiento crítico en el lector".

El equipo de edición de nuestra revista acogerá con agrado los comentarios que nuestros lectores deseen hacernos llegar sobre la opinión expresada por cada uno de los distinguidos articulistas, así como, también, las sugerencias que, estamos seguros, nos ayudarán a mejorar la diagramación, el diseño y demás aspectos de la edición.

Dra. Meery Chumbimune Bailón

Una propuesta de aprendizaje B-learning en pospandemia

Jorge Raúl **Dueñas Díaz** 

En esta etapa en la que vemos que la pandemia Covid-19, más conocida como la pandemia del coronavirus, causada por el virus SARS-CoV-2, está cediendo en su camino de muerte, producto de la aplicación generalizada de la vacuna en todos los países del mundo, el Perú no es ajeno a ello. Vemos que las incidencias de muertes han bajado considerablemente en las últimas semanas. Pero ello no significa que debemos bajar la guardia, y más bien debemos seguir cuidándonos, puesto que aún no ha desaparecido el Covid-19.

En relación con las universidades en el Perú, algunas han decidido volver a la semipresencialidad, sobre todo si se trata de aquellas especialidades que requieren del uso de talleres y laboratorios, que les permita una mejor formación profesional, mientras que las especialidades que no usan talleres y laboratorios continúan con las clases virtuales.

Eso último es precisamente lo que sucede en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, donde los estudiantes de algunas especialidades de ciencias y tecnología asisten algunos días de la semana para utilizar laboratorios y talleres dotados de modernos equipos e instrumental necesarios para la mejor preparación profesional; los de otras especialidades continúan participando en la modalidad de enseñanza virtual.

Seguir cuidándonos del Covid-19 en la UNE es lo más prudente; oficializar la asistencia de un 100% de los estudiantes, docentes y administrativos

no sería conveniente. Pero ¿cómo hacer para que los estudiantes no se perjudiquen en su formación profesional (ocupacional y personal)? Se puede buscar alternativas para un aprendizaje combinado entre lo presencial y lo virtual.

El aprendizaje B-learning, según Colman (2021), “es un enfoque de aprendizaje que combina la formación presencial impartida por un formador y las actividades de aprendizaje en línea”, mientras que para Alberico (2018) “el *B-Learning* es un método de enseñanza en el que se pueden utilizar tutorías personalizadas, videoconferencias, *chats*, clases presenciales, entre otros recursos”.

La UNE debe impulsar el aprendizaje B-learning, que les permita a los docentes y estudiantes trabajar y estudiar respectivamente algunos días en forma presencial y otras en forma virtual con el objetivo de lograr la formación profesional.



Para aplicar el aprendizaje B-learning, la UNE debe realizar un diagnóstico al estudiante y al docente, para identificar las posibles dificultades que podría tener dicho trabajo, si el estudiante y el docente cuentan con el equipo electrónico (computadora, laptop, tablet, celular) apropiado, con la economía necesaria y con el estado emocional equilibrado. Recordemos que la pandemia ha afectado principalmente la económica y el estado emocional de la población mundial.

Identificando las dificultades de los estudiantes y docentes de la UNE, se puede tomar mejores decisiones. La pandemia obligó a estudiantes y docentes a trabajar en forma virtual por el temor al contagio; hoy en día ya no es así, podemos decidir de acuerdo a lo que obtengamos del diagnóstico. Apurar las cosas nos puede llevar nuevamente a un contagio generalizado. No bajemos la guardia, sigamos cuidándonos.





Referencias

- Alberto Alberico, J. (2018). El B-learning en el nivel primario: un diálogo entre la educación presencial y la educación a distancia. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaune/78820?page=90>.
- Colman, H. (2021, March 3). Qué es B-learning: modelos, ejemplos y herramientas. Su experto en capacitación digital. <https://www.ispring.es/blog/blended-learning>
- Martínez, J. y Villamizar, C. (Dir.) (2016). Constructo teórico en la producción, interacción e intercambio del conocimiento a través de la modalidad mixta (B-learning) para la sistematización del desarrollo curricular universitario en la UPEL-IMPM (). Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaune/182153?page=3>.
- Ruiz Zúñiga, A. A. (2018). Estrategia pedagógica para el aprendizaje autónomo en la modalidad B-Learning de la institución universitaria Antonio José Camacho (). Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaune/91464?page=55>.

El uso de Turnitin con retroalimentación mejora la probidad académica de los investigadores

Liliana Elizabeth Orosco Yauri 

El contexto actual de cambios y transformaciones que se vive en la sociedad, como resultado del gran acceso a la información y de los avances tecnológicos, ha tomado gran repercusión en la producción intelectual que realizan los investigadores. Dicha producción intelectual, entendida como una habilidad cognoscitiva para generar conocimiento, debe tener rigurosidad académica, y es aquí donde juega un rol protagónico el uso del software antiplagio Turnitin, el cual permite determinar el nivel de similitud de los trabajos de investigación.

Según la Universidad de Alicante (2018), el Turnitin es una herramienta para prevenir y evitar el plagio académico y profesional. Está destinado a docentes (en Turnitin esta figura se llama instructor/a) responsables de trabajos académicos (p.2). Por ello, es de vital importancia el uso de este software en los diversos trabajos académicos, porque permite identificar las citas textuales y las citas de parafraseo, así como aquellos comentarios y posturas de los investigadores, lo cual lleva a realizar un análisis poniendo en práctica nuestra capacidad de redacción académica. La redacción académica constituye una forma de realizar la evaluación de las capacidades investigativas, las cuales son fundamentales para fomentar la producción intelectual en el sistema educativo pues permite presentar diversas temáticas del aprendizaje. En esta línea debe tener rigurosidad académica, que muchas veces es opacada por el plagio académico.



More y Shelar (2011) mencionaron que el plagio académico es un acto de fraude por robo de propiedad intelectual, ya que emplean definiciones sin dar el crédito al autor.

El plagio académico constituye una de las formas de deshonestidad más frecuentes entre los investigadores. La era de la Internet, conocida también como la era digital, ha agravado este problema. En estos últimos años hay una migración casi total de las consultas de información desde las fuentes impresas hacia las digitales, representando estas últimas las de

mayor consulta y por ende son aquellas de las cuales se extrae citas textuales y de parafraseo. Pero el veloz acceso a la información ha generado también que algunos estudiantes opten por el camino fácil de no esforzarse en leer y profundizar en diferentes fuentes, sino por el contrario muchas veces copian y pegan, y por tanto no realizan el parafraseo adecuado ya que no dedican el tiempo suficiente para desarrollar capacidades investigativas. La inclinación por el plagio no sólo se debe a las bondades que ofrece Internet, sino también al desconocimiento de los estu-

diantes acerca de los manuales de estilo para la redacción y publicación de textos académicos, que incluyen por ejemplo el parafraseo. En este contexto, se cuenta con el software antiplagio Turnitin, que permite identificar las fuentes copiadas sin autorización o empleadas inadecuadamente en los trabajos académicos. El uso de esta herramienta con retroalimentación permitirá la redacción de trabajos investigativos de calidad, pertinentes y auténticos.

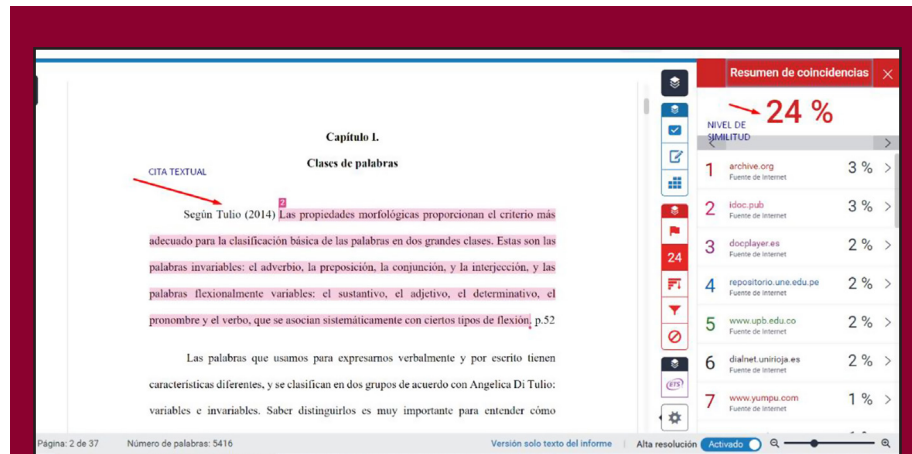


Figura 1. Trabajo de investigación con porcentaje de similitud bajo.

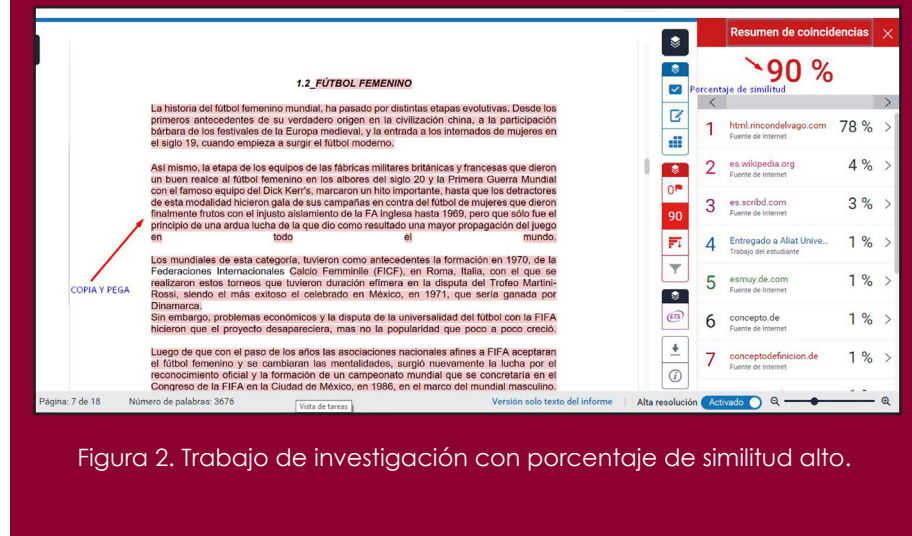
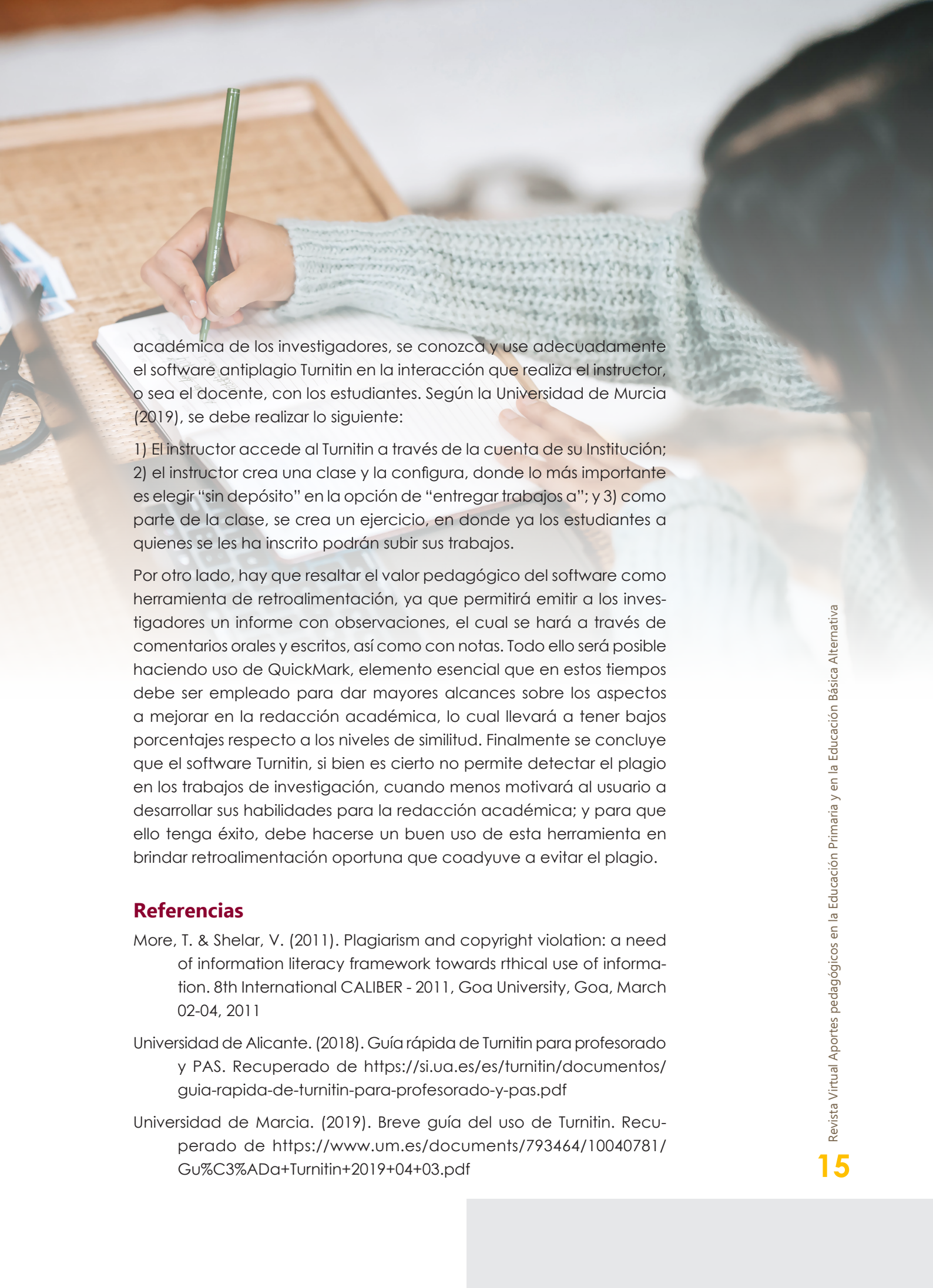


Figura 2. Trabajo de investigación con porcentaje de similitud alto.

Por ello, es necesario fomentar en los investigadores, el potencial en la redacción académica porque es de vital importancia para reducir el plagio académico. Una de las estrategias podría ser mediante la identificación de las citas en las cuales se debe realizar el constante parafraseo, de tal manera que se exprese el mensaje del autor, pero con sus propias palabras. Asimismo, que se redacte su posición argumentativa sobre lo que lee e interprete y posteriormente exponga por escrito. Además, es necesario que para que se mejore la probidad

A person wearing a light green sweater is sitting at a wooden desk, writing in a notebook with a green pen. The background is blurred, showing a white wall and a dark object, possibly a bag or another person's head.

académica de los investigadores, se conozca y use adecuadamente el software antiplagio Turnitin en la interacción que realiza el instructor, o sea el docente, con los estudiantes. Según la Universidad de Murcia (2019), se debe realizar lo siguiente:

- 1) El instructor accede al Turnitin a través de la cuenta de su Institución;
- 2) el instructor crea una clase y la configura, donde lo más importante es elegir "sin depósito" en la opción de "entregar trabajos a"; y 3) como parte de la clase, se crea un ejercicio, en donde ya los estudiantes a quienes se les ha inscrito podrán subir sus trabajos.

Por otro lado, hay que resaltar el valor pedagógico del software como herramienta de retroalimentación, ya que permitirá emitir a los investigadores un informe con observaciones, el cual se hará a través de comentarios orales y escritos, así como con notas. Todo ello será posible haciendo uso de QuickMark, elemento esencial que en estos tiempos debe ser empleado para dar mayores alcances sobre los aspectos a mejorar en la redacción académica, lo cual llevará a tener bajos porcentajes respecto a los niveles de similitud. Finalmente se concluye que el software Turnitin, si bien es cierto no permite detectar el plagio en los trabajos de investigación, cuando menos motivará al usuario a desarrollar sus habilidades para la redacción académica; y para que ello tenga éxito, debe hacerse un buen uso de esta herramienta en brindar retroalimentación oportuna que coadyuve a evitar el plagio.

Referencias

- More, T. & Shelar, V. (2011). Plagiarism and copyright violation: a need of information literacy framework towards ethical use of information. 8th International CALIBER - 2011, Goa University, Goa, March 02-04, 2011
- Universidad de Alicante. (2018). Guía rápida de Turnitin para profesorado y PAS. Recuperado de <https://si.ua.es/es/turnitin/documentos/guia-rapida-de-turnitin-para-profesorado-y-pas.pdf>
- Universidad de Murcia. (2019). Breve guía del uso de Turnitin. Recuperado de <https://www.um.es/documents/793464/10040781/Gu%C3%ADa+Turnitin+2019+04+03.pdf>

Desarrollo intelectual del niño



Lina Lucy **Fabián Ojeda**



Precisamente el desarrollo intelectual se da por el aumento posterior de conocimientos y prácticas que el infante va comprendiendo mediante las prácticas de aprendizaje, logrando destrezas para afrontar dificultades del marco social, porque el aprendizaje es una habilidad congénita del individuo, ya que empieza desde su origen como respuesta al progreso de adaptación para existir. Conforme a Fuenmayor y Villasmil (2008), existen diferentes habilidades intelectuales, en ellas se encuentran las que están vinculadas a la atención, memoria, percepción y a las destrezas intelectuales múltiples que se hallan en ejercicios como el intelecto lógico, el uso del lenguaje, de la misma manera que el resultado a problemas. Además, en el crecimiento cognitivo intervienen distintos procesos intelectuales y físicos, mediante el cual la niña y el niño formaran su razonamiento. El aprendizaje se origina de manera explícita como no explícita; entonces se entiende que se debe consolidar dentro y fuera de las asociaciones pedagógicas. El primer ciclo de existencia del infante, el aprendizaje que se desarrolla es en el marco parental mediante los patrones de conducta de los padres, motivo por lo que se comprende de un ambiente no explícito (Mounound, 2001).

De acuerdo a Piaget (1990), se distinguen 2 periodos en el desarrollo intelectual; donde se halla el intelecto sensorio-motriz, entendido como la habilidad de solucionar problemas sin apoyo de adaptar percepciones figurativas. El razonamiento sensorio-motriz es un periodo donde

“la niña y el niño no muestra sensaciones ni intelecto sometidos a símbolos que suministren despertar individuos u objetos perdidos; de igual modo es especialmente importante, porque el menor realiza en esa etapa el conjunto de la subestructura intelectual que contribuirán inicialmente a su inteligencia posterior y aprendizaje perceptivo” (Piaget e Inhelder, 2000, p. 15). La demostración del periodo de razonamiento sensorio-motriz, según Piaget lo clasifico en 3 etapas, entre ellas están: (Etapa I) adaptación sensorio-motriz vital, (Etapa II) los primeros hábitos, (Etapa III) adaptación sensorio-motriz intencionado, (Etapa IV) desemejanza de fines y medios, (Etapa V) descubrimiento del ambiente nuevo por practica viva y (Etapa VI) hallazgo de entornos recientes por estructura psíquica (Oberman et al., 2015).

Principalmente, el niño o niña utiliza la percepción y la respuesta motor para acomodarse y contestar al entorno. Cuando se va desarrollando, se encaminará a los componentes y lo investigará de forma

operante. Al momento que inicie los dos años comenzara a utilizar sus principales palabras y titubeara “inicio del dialogo” (Blanco y Céspedes, 2008). En la etapa pedagógica “3 a 5 años o primer ciclo infantil” se manifiestan los procesos simbólicos que se adecuan a la acción, donde el niño representa a personajes u objetos no existentes. Asimismo, posee una inteligencia egocéntrica basada a la verdad. Iniciará a percatarse como persona autónoma y observa que su conducta tiene resultado con los otros.

La lengua progresa de forma significativa y la retentiva se perfecciona. Como resultado de esta etapa ya preparan frases complejas adecuadamente. Pero, para que logre un desarrollo apropiado es importante la incitación que el niño o niña admita de su hogar (Blanco y Céspedes, 2008). Las habilidades cognitivas están firmemente vinculadas con la inteligencia; pensar es una destreza que puede moldearse. Para que acontezca esto se requiere diseñar y adaptar procedimien-





tos guiados a desarrollar e incitar el uso de la inteligencia, moldear gráficos que faciliten al progreso de las referencias y apoyar la practica voluntaria, dirigida, ordenada y responsable del progreso, hasta lograr un hecho innato, autoevaluada e involuntaria.

La inteligencia es cognitiva porque el fin del entendimiento es accesible, de manera que el motivo del conocimiento es perceptible. Dicha ordenación es sostenida mayormente por los intelectuales que admiten la desigualdad entre la susceptibilidad y el intelecto. Por ello, el hecho cognoscitivo justamente es, preparado por la competencia, es propio a ella, representado por su misma fuerza, al mismo tiempo otorga una mejora deliberada y ontológica. Este hecho en el individuo produce en si simetría del elemento, la notable imagen intelectual "species expressa, en la inteligencia: verbum mentis" que evidentemente, no tiene que juntarse con una inflexible figura. En general de la inteligencia humana es una incondicional formada que se propaga

en diferentes capacidades allegadas absolutamente diverso. Una parte de ellas pertenece al dominio del intelecto sensitivo (entendimiento sensorial); de otra forma, los hechos cognitivos son simplemente inquietos, ya desarrolladas con una propia acción responsable (Blanco y Céspedes, 2008). Según Piaget enfatizo la importancia de la organización natural en el crecimiento del intelecto. La habilidad e inteligencia de entender es basado en la categoría de desarrollo. Desde su punto de vista, el individuo es completamente compuesto: estima que, además la acción natural y mental poseen una cuestión similar, donde uno de estos elementos sería el principio de aplicación. El organismo humano se acomoda el marco mediante de herramientas biológicas.

Del mismo modo, se tiene que adaptar el ambiente en el suceso del crecimiento intelectual. Completamente el proceso de alteración en el desarrollo intelectual se debe a un aumento gradual de adaptación a las prácticas. Además, conforme a Piaget quien afirmo así la capacidad

del aprendizaje, igualmente que la biociencia. La producción de las habilidades intelectuales es, además una interacción del rango de sensatez del niño o niña y de las experiencias naturales de aprendizaje. Quien determina el crecimiento cognitivo de un punto de vista estricto del aprendizaje mencionaría el niño contesta a la incitación y lo forma los patrones de ánimo. Sin embargo, Piaget sostiene que el niño o niña es un elemento activo en el crecimiento, porque se vincula con su ambiente, mira, elige, investiga, contrasta, analiza, asigna sus prácticas, los elementos y hechos. El ambiente no se acomoda a moldear las contestaciones del niño. Según el escrito de Piaget menciona que el niño es un creador y teórico.

Actualmente el desarrollo de las habilidades cognitivas es una exigencia frente a los retos que plantea la humanidad conducida al estudio de formas de convivencias más convenientes, igualitarios y autónomos, donde el aprendizaje de los alumnos hoy, efectuaran en un mañana un importante oficio primordial situando en riesgo sus habilidades cognitivas de

las que sujetara distintas fases humanas (Hashima et al. 2001). El trabajo cognoscitivo, de modo que, es el hecho intelectual que se determinada en el acto de pensar; quiere decir que, es el valor y la acción para encontrar el resultado a una pregunta, establecer una relación o hallar una manera de conseguir un objetivo y que implica la inteligencia lógica, capacidad crítica, tomar una decisión y la resolución de dificultades.

Referencias

- Blanco, L & Céspedes, P. (2008). Metodología del estudio. El trabajo intelectual. Universidad Tecnológica Intercontinental. Paraguay.
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual.
- Hashima, P. & Amato, P. (1994). Proverty, social support, and parental behavior. *Child Development*
- Mounound, S. (2001). El desarrollo cognitivo del niño, desde el descubrimiento de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*.
- Oiberman, et. al. (2015). Impacto de los desencuentros tempranos en el desarrollo cognitivo. In UNSL (Ed.), *Avances y Desafíos para la Psicología* (pp. 209–218). San Luis.
- Piaget, J. (1990). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.



El rol del maestro en las prácticas preprofesionales



Francisca **Cavero Ramírez**



Actualmente el rol del maestro pone énfasis sobre la vocación y pasión para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes y en especial con los futuros maestros. Ante ello el docente posee rasgos que lo identifican como orientador, mediador o líder que busque un adecuado comportamiento como actores importantes en el proceso educativo. Ruay (2010) sostuvo que el papel del maestro es decisivo para el desarrollo del proceso educativo, debido a que las actividades están direccionadas a la mejora de lograr aprendizajes de calidad y por tal razón es el líder pedagógico para orientar hacia una educación de calidad en la mejora de los aprendizajes.

Chocce (2019) planteó que los maestros adoptan una posición integrada debido a que debe trabajar sobre las diversas teorías y contextos que vivenciaban, desempeñando su rol de mediador en los procedimientos para enseñar. Por ello la actuación del individuo avanzó tornándose complicada y desafiante. Burgos (2018) precisó que el docente es un personaje principal para guiar la instrucción de las personas. En consecuencia, no debe orientarse en función a un enfoque por objetivos, debido a que la actuación del maestro estaba en función a la acumulación de contenidos en sus estudiantes, por lo que busca actualizarse para que vincule la teoría y las orientaciones de aprendizaje a través de este enfoque. Las prácticas preprofesionales permiten al futuro docente nutrirse de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para po-



der desenvolverse en el ámbito profesional, vinculando la teoría con el contexto donde se ubican los estudiantes. Por tal motivo los planes de estudios de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle consideran las prácticas preprofesionales como un acercamiento del estudiante con la realidad, por lo que a continuación detallamos las prácticas de las cuales se integran los estudiantes.

Práctica de Observación, Análisis y Planeamiento. Los estudiantes se inician en el V ciclo como observadores de las clases que imparte el docente y participan en la realización de la planificación para las sesiones de clases siguientes. Asimismo, en el VI ciclo, intervienen en la práctica discontinua, participando por espacio de una hora pedagógica en la dirección del aprendizaje. En el ciclo VII, diseña actividades de aprendizaje a través de la práctica continua, bajo la dirección

del aprendizaje. Durante el VIII ciclo, se integran en la práctica intensiva, planificando experiencias de aprendizaje para poder ejecutarlas a través de las sesiones de aprendizaje. En el IX ciclo, se integran en la práctica administrativa para conocer sobre la administración y gestión de las instituciones educativas, así como los instrumentos de gestión. En el X ciclo, ya los estudiantes se involucran con la comunidad a través de su práctica en la comunidad, fortaleciendo este aprendizaje a través de las prácticas anteriores.

Según Pauze et al. (1989), la formación preprofesional es una vivencia del ámbito para el aprendizaje. Según Davies (1990, como se cita en Cheong et al., 2014), el conocimiento de formación preprofesional es una formación empírica de los practicantes, que permite a los estudiantes vincular la teoría con la práctica a través del contexto donde se desenvuelven.





Otros autores como Renganathan et al. (2012) identificaron las prácticas preprofesionales como opción para el acercamiento de su desarrollo profesional, tomando en consideración la importancia de planear y supervisar esta experiencia. Respecto a la definición de Pauze et al. (1989) y la de Davies (1990), vinculan sus vivencias de las prácticas preprofesionales como una oportunidad de aprender. Por consiguiente, por medio de la definición de Pauze et al. (1989) y Renganathan et al. (2012) se vincula la teoría con la práctica. Por su parte, Davies (1990) integra a su definición el impacto de la experiencia de prácticas en el estudiante al mencionar la oportunidad que tiene de afianzar sus pensamientos y acciones.

Referencias

- Chen, C.T., Hu, J.L., Wang, C.C., & Chen, C.F. (2011). A study of the effects of internship experiences on the behavioral intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* 10 (2), 61-73.
- Pauze, F., Johnson, W., & Miller, J. (1989). Internship strategy for hospitality management programmes. *Hospitality Education and Research Journal*, 13 (3), 301-307.
- Renganathan, S., Karim, Z. A. A. & Chong, S. L. (2012). Students' perception of Industrial Internship Programme. *Education & Training*, 54 (2-3), 180-191.
- Ruay, R. (2010) El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. N° 6- Vol. 2. Recuperado de <http://dta.utalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/82/76>
- Schmitt, B. (1999) *Experiential Marketing*. *Journal of Marketing Management*, 15, 53-

La importancia de las normas APA y el turnitin en la redacción científica

Roberto Marroquín Peña 

La American Psychological Association (APA) son las siglas que hacen referencia a la Asociación Psicológica Americana, organismo internacional que cuenta con más de 150, 000 miembros activos. Su corpus es profesional y científica y fue fundada en 1892 por G. Stanley Hall. Se le asigna el crédito de la construcción del formato APA, para la redacción científica, con lo cual plantea un conjunto de normas, reglas y pautas para el inicio, desarrollo y culminación de artículo científico, del ensayo, la monografía y la tesis en el campo de las ciencias sociales y de la conducta.

Surge en 1892, en los Estados Unidos con el ánimo de mejorar y homogenizar los criterios para la redacción de un artículo en una revista. La primera edición se publicó en 1929, en un artículo de Psychological Bulletin. Después de 45 años sale la segunda edición del manual (1974) y en 1983 se publica la tercera edición. En 1994 se presenta la cuarta edición, en 2001 la quinta edición, en 2010 la sexta edición y en 2020, se publica la séptima edición después de dos lustros.

En el proceso de transformación, el formato APA se ha diversificado y contextualizado en función al desarrollo del conocimiento científico, aunque al inicio, a priori, salió para mejorar la redacción de los artículos en las revistas, hoy, a posteriori, se han agregados normas sobre cuestiones que tienen que ver también con el estilo de escritura, con pautas a seguir respecto los márgenes, tamaño y tipo de letra, interlineado, sangría, la lista de tablas y figuras, los encabezados de párrafos, la nu-

meración de páginas, los títulos, los capítulos, los números de páginas, la construcción de las citas textuales con más y menos de 40 palabras, citas no literales, de autores, autores corporativos, la estructura gramatical del texto, el modo de presentar la conclusión o incluso los subtítulos, la lista de tablas de contenido, las referencias y los apéndices. Las normas APA han permitido ordenar y categorizar los diferentes puntos de presentación de un trabajo investigativo ayudando, tanto a quienes los producen, como a quienes deben leerlos.

Surge como una necesidad para evitar el plagio en sus modalidades de clonación, calca-copia, búsqueda-reemplazo, remix y reciclado. Asimismo, plantea la elaboración de citas, referencia, la elaboración de las citas textuales (literales o directas), las citas no literales (indirectas) dentro del texto, así como trabajar las listas de referencias según el tipo de documento: electrónicos, audiovisuales, etc.

Los trabajos de investigación que no han sido elaborados con el estilo APA, en un porcentaje significativo se observa niveles de similitud, copia y pega, o punto com (Marroquín, 2007). Por ello, las normas surgen para mejorar la redacción científica y evitar los trabajos con plagio. El estilo APA plantea que la redacción debe de ser precisa, clara y breve, con citas textuales, citas no literales, con lo cual proponemos una teoría: las citas operacionales o procedimentales.

Las citas textuales se reproducen o transcriben exactamente del texto a la investigación que se desarrolla, en las cuales se mantiene la formulación original, lo que expresa el autor en el texto. En esa descripción se coloca un solo apellido del autor, el año de publicación del texto y la página. Si la cita tiene menos de 40 palabras se escribe entre comillas, y si tiene más, se redacta sin comillas con una sangría de cinco espacios, de manera vertical y si justificar a la derecha.



Las citas no literales, indirectas o paráfrasis, se escriben respetando las ideas centrales del autor de la cita y se redacta con las propias palabras del investigador. La idea expresada por el autor se respeta, en el sentido estricto de la palabra. En el trabajo referenciado, en esta solo colocamos el primer apellido del autor y el año de publicación de la fuente primaria o secundaria, el autor se coloca de acuerdo al estilo de la redacción, puede ser en las citas basadas en el texto o basadas en el autor, si se coloca en la parte final será entre paréntesis. El parafraseo permite resumir y sistematizar la información, comparar y contrastar detalles significativos.

Las citas operacionales o procedimentales constituyen una teoría joven que goza de confiabilidad y validez por los resultados que se han alcanzados con los estudiantes de pregrado y maestría de diversas universidades de Lima. Emerge como producto y reflejo de la práctica profesional, de asesoría y aplicación de las normas APA y el turnitin en las investigaciones científicas. En su desarrollo va después de la cita textual y no literal, con un mínimo de cuatro líneas a más. Para la elaboración de esta cita, el investigador goza de libertad de pensamiento, es más independiente, puede avalar o ampliar lo que se describe en la cita textual, vale decir, goza de autonomía y del pensamiento crítico, pues al culminar su redacción no se coloca autor, año de publicación del texto, tampoco lleva página, se trata de un constructo teórico del investigador. Se diferencia de la cita no literal, porque esta solo puede parafrasearse en base al pensamiento o la idea central del texto recopilado, pero en palabras propias del escritor.

Entre las razones para utilizar las normas APA en la redacción científica, está el citar a los autores, con lo cual los investigadores muestran honestidad, seriedad y profesionalismo en sus escritos. Asimismo, se brinda la posibilidad de que los lectores puedan recopilar información con base en las fuentes suscritas en las referencias, brinda a los lectores fiabilidad, confiabilidad, validez y confianza. Se da reconocimiento y el crédito a los autores. Su redacción permite un trabajo con consistencia, tenacidad y rigurosidad científica. Así también, los trabajos son de menor extensión y con la suficiente información para seguir con la idea a exponer. El marco teórico se construye con base de las variables y dimensiones, y se utiliza con la finalidad de facilitar y simplificar la búsqueda de información científica para mantener el orden de las ideas y formar una estructura general en sus escritos. Facilita, asimismo, la comprensión al lector, así como la transmisión de la idea que se quiere dar al público. Permite dar forma a publicaciones de artículos científicos, identifica a los autores, evita posibles errores de redacción, con base en lenguajes ofensivos, estereotipos, términos ambiguos, metáforas y lenguajes figurados. Su presentación es objetiva, concreta de mejor calidad y con referencias sustentadas.

El turnitin es una herramienta web, que detecta los niveles de similitud en la redacción de los artículos, ensayos, monografías o la construcción del marco teórico y la tesis. En su accionar rastrea, monitorea, levanta la observación, califica la calidad y eficacia del texto escrito por el investigador o el responsable del artículo. Sus movimientos a través de internet son veloces y sencillos. Como plataforma funciona con alta complejidad para detectar los trabajos con grados de semejanza o plagio. El turnitin también es conocido como un programa anti plagio que se aplica en más de 140 países y es utilizado como un software por más de 50 millones de estudiantes, esto significa que la comunidad científica del mundo lo ha aceptado.

Fue creado por iParadigms, LLC y para su uso adecuado es importante contar con la licencia para enviar los ensayos correctamente al programa. Tiene como objetivo soslayar los trabajos de calco y copia y mejorar la redacción y producción de textos bajo los parámetros de la excelencia y calidad académica de los escritos.

La creación del turnitin como herramienta o recurso genera conversaciones científicas y oportunidades de aprendizaje. El turnitin revisa millones de páginas por las redes en Internet, así como miles de trabajos que se almacenan en la nube por los usuarios. Los resultados ponen en relieve trabajos de calco y copia en la palestra académica, reflejan deshonestidad, falta de ética y profesionalismo. Es usado por estudiantes de secundaria, pre y postgrado, docentes y maestros universitarios, así como por los postgraduados y los propios investigadores (Paszkowicz, Pełka, Krupka, Abramowicz, 2011).



Con la estandarización del uso del internet, la situación sobre trabajos con semejanza o similitud se ha agravado. Es claro que la migración de las consultas a las fuentes primarias impresas a las digitales, todos buscan textos a través de las redes sociales (Castañeda-Sortibrán, Araneda, Mejía-Barrera, León-Rangel, Rodríguez-Arnaiz, 2012). Asimismo, está demostrado que el acceso a estos materiales es rápido y veloz y muchos trabajan con la rigurosidad del caso citando y parafraseando, en cambio, otros no desarrollan el mínimo esfuerzo, solo pegan, calcan y presentan resúmenes o colocan control c y control v, y ya está la información. (Soto, 2012; Molina, Velásquez, Ríos, Calfucoy, Cociña, 2011).



Y si se observa niveles de similitud en las investigaciones de los estudiantes universitarios, esto se debe a la falta de información, que los conducen al plagio, aunque en algunos casos el plagio es intencional.

Se lleva cursos de metodología del trabajo universitario y en las sumillas del plan de estudios y de las asignaturas, no se describe en los contenidos temáticos, las unidades, el estilo APA y el turnitin. Y aunque existen muchos estilos de redacción, entre ellos ICONTEC (reglas para redactar informes, tesis, trabajos escritos, académicos, estilo de escritura), MLA (diseñado principalmente para usar en las humanidades), Normas de Vancouver (software e reglas de redacción para artículos e investigaciones en medicina), etc. Una contradicción pedagógica es que los docentes que conocen el APA y el turnitin no lo apliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por las exigencias y el rigor que significa el trabajo o por negligencia académica o total desconocimiento de su necesidad. Nuestra Universidad Nacional de Educación desde hace dos años tiene la licencia del turnitin y solo lo aplican el 10 % de docentes, solo falta precisar una política o un protocolo para su materialización eficaz.

Es importante promover en los estudiantes habilidades investigativas y destrezas en la redacción científica para disminuir los trabajos de similitud y copy-paste (es la nueva versión de plagio digital) y desarrollar una retroalimentación por reflexión y descubrimiento, para motivar la mejora en la paráfrasis, las citas textuales y las citas operacionales. Con la aplicación de estas citas se logrará valorar y dar crédito al autor, con la perspectiva de mejorar la redacción científica.

Referencias

- Castañeda-Sortibrán A. N.; Araneda C.; Mejía-Barrera M. A.; León-Rangel I.; Rodríguez-Araiz R. (2012) ¿Qué fuentes de información usan los universitarios? *Revista Fuente*, 4(10): 38-43.
- Marroquín, R. y Campos J. (2007). *Pedagogía de la investigación científica*. Lima-Perú: Editorial San Marcos.
- Molina, F.; Velásquez, J. D.; Ríos, D.; Calfucoy, P. A. y Cociña, M. (2011). El fenómeno del plagio en documentos digitales: un análisis de la situación actual en el sistema educacional chileno. *Revista Ingeniería de Sistemas*, xxv:5-28.
- Paszkowicz, W.; Pełka, J.B.; Krupka, J. y Abramowicz, A. (2011). Old studies with new authors: a discovery ending with retraction (Letter to Editor). *Acta Physica Polonica A*, 119(6): 901-903.
- Soto, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias de la Información*, 2(1): 1-13.

La rúbrica y el desempeño docente



Alexander Lolo **Paco Robles**



La rúbrica de valoración de la ocupación pedagógica se encuentra distribuida en 5 extensiones. El primero abarca rigurosamente a los alumnos en el desarrollo de enseñanza, como mencionó la MINEDU (2018). Asimismo, la rúbrica estima hasta qué punto el maestro consigue abarcar a los educandos en su desarrollo de enseñanza, de forma que les atraiga los ejercicios fomentados en la clase. Se aprecia, también que los educandos entiendan la percepción, el valor o el uso de lo que entienden, por estimar que aquello puede ser mayormente estimulador esencial en el desarrollo de enseñanza (p. 16). Esta parte comprueba como los maestros consiguen involucrar a los estudiantes empeñados en el progreso de su enseñanza y así perciban la atracción en los ejercicios realizados en la sesión de clase. Es fundamental que los educandos además logren entender y comprender el alcance, la calidad y el manejo que se le brinda a lo que se aprende, observándolo seguramente como el estimulador sustancial más sólido en el proceso de su enseñanza. El maestro incita la atención de los educandos cuando proyecta acciones de enseñanza que comprenden su interés “por ser diferentes, estimuladoras, atrayentes o provocadores” y les ofrece diversas coyunturas de intervención mediante funciones de grupo, propuestas de interrogantes, y otros más (MINEDU, 2018, p. 16). Esto representa que los docentes organizan e investigan de forma intencionada la participación de los educandos, incitando en ellos mayormente la atención de un sin de cosas que le interesen al ser desafiantes ya que suministran más probabilidades a los estudiantes, a través de la labor grupal, composición de interrogantes, presentación y otras más.





La siguiente extensión que es la segunda: Impulsa la inteligencia, el entendimiento o la creatividad crítica. Dicha rubrica estima si el maestro impulsa el crecimiento de destrezas de entendimiento en disposición mejor en los educandos (...) planteando ejercicios de enseñanza y constituyendo interrelaciones educativas que incitan la elaboración creadora de producción u opiniones individuales, el conocimiento de orígenes, la instauración de vínculos ideales o el progreso de planteamientos (MINEDU, 2018, p. 21). Comprueba si el docente coopera o no en la obtención de destrezas de entendimiento que faciliten a los educandos a manifestar con espontaneidad sus ideas, razonar, entre otras, al recomendar marcos de enseñanza e implantar una interrelación pedagógica a incitar el desarrollo creativo de sus mismas opiniones o algo en sí mismo, entender normas, implantar vínculos como además formar una idea o planteamiento. En este sentido el maestro tiene que dirigir verdaderamente estos ejercicios o interrelaciones educativas, produciendo que los educandos extiendan sus mismas creencias, ahonden en estas, demuestren sus perspectivas, aumenten variadas maneras de lograr una contestación, solucionen cuestiones nuevas, progresen un beneficio nuevo, manifiesten suposiciones o conjeturas, entre otros (MINEDU, 2018, p. 22). Los maestros tienen que efectuar instructivos de forma verdadera, conduciendo a los educandos a formar sus mismos dictámenes, planteando, investigando y observando diferentes maneras de conseguir resultados, disponiendo mejores asuntos, aumentando hipótesis o ideas.

La tercera extensión: Estima el proceso de las enseñanzas para responder a los alumnos y acomodar su aprendizaje. Conforme a la MINEDU (2018): “Mencionada rubrica estima la conducción que realiza el maestro en el crecimiento de enseñanza de los educandos y las dimensiones que ocupa mientras la clase para ofrecerles ayuda educativa adecuada” (p. 26). Comprueba el soporte del docente que desarrolla en el transcurso del progreso de la enseñanza del estudiante; además de las dimensiones que el sujeto va a tomar a lo largo de la enseñanza cogida, y así consolidar un soporte educativo proporcionando y adecuado en el crecimiento de enseñanza de los educandos. Se reconoce distintas posiciones de más atención, en donde el docente verifique la albor y desarrollo

de los estudiantes mientras la sesión de clase y otra la clase de feedback que el docente brinda, de la misma manera que la adaptación de los hechos ejecutados a lo largo de la ejecución en la sesión desde de las carencias de lo que se enseñara. El maestro que supervisa firmemente la enseñanza de los educandos se localiza aplicado a su ocupación y por decisión individual, toma prueba de su grado de entendimiento, progresos o problemas (mediante interrogantes, conversaciones, dificultades elaboradas, herramientas, o también revisando las agrupaciones y verificando su labor). Asimismo, es sensible a las interrogantes o peticiones de ayuda educativa de los educandos (MINEDU, 2018, p. 26). El docente que supervisa empeñadamente el aprendizaje de los estudiantes es uno que se inquiete por su mejoría y reúna comprobaciones de cómo va su desarrollo o que dificultad se manifiesten en su enseñanza, de modo que sea por problemas, diálogos, interrogantes elaboradas y diferentes instrumentos. Además, el maestro constantemente atiende consejos pedagógicos de los estudiantes.

La cuarta extensión: Predispone un entorno de contigüidad y consideración. Mencionada rubrica estima si el maestro produce un entorno de respetabilidad en el salón, que se muestren mediante un acuerdo entre el maestro y los educandos, así como en los mismos alumnos. También, estima la atención que posee el maestro hacia el punto vista de los educandos, la amabilidad y cordialidad con ellos, de igual modo que la solidaridad frente a sus carencias emocionales o físicas, lo que suministra un ambiente emocional de confianza (MINEDU, 2018, p. 32). Se comprueba si los docentes originan un ambiente en el salón, lo que se



muestra en la manera que atienden con consideración los docentes a los educandos y en los mismos alumnos. Además, se reconoce el valor del profesor dirigida a las perspectivas de los estudiantes, el cariño y afectuosidad manifestada a ellos, de la misma forma que la comprensión presentada frente a las necesidades sea reales o afectivas de los educandos, lo que brindara un entorno afectivo confiable y seguro para los alumnos. Se recalca diferentes dimensiones más relevantes en este sector, ya que se debe brindar una interrelación de la perspectiva o pareceres de los estudiantes con reverencia. Asimismo, tiene que haber cortesía, la calidez, que se origina del maestro y una comprensión de los maestros frente a las necesidades, sentimientos o diferentes causas de los educandos.

La última extensión: Ordena efectivamente la conducta de los estudiantes. Conforme a la MINEDU (2018): "Dicha rubrica estima el hecho del maestro para ordenar la conducta de los educandos presentando un ejemplo verdadero para ellos y colaborando al crecimiento de la autoevaluación del comportamiento en favor de la mejor concordancia" (p. 37). Este sector impulsa los hechos de los docentes para modificar la conducta y comportamiento de los estudiantes, brindándoles un estándar verdadero y propiciando el desarrollo de la armonía de las conductas para una existencia agradable y coexistencia armónica. Se establece marcas de mayor seguimiento en este modelo de rubrica. Se



alude a los diferentes métodos que emplea y aplica los profesores para enmendar e impulsar la realización de los convenios de la junta del salón, de mismo modo que la habilidad con el que el maestro va a proveer los diferentes desarrollos para enmendar el comportamiento de los educandos, esto muestra una clase de persistencia en el desarrollo de la sesión (MINEDU, 2018). Instrumentos instructivos: la utilización sistemática genera la autoevaluación de la conducta y el desarrollo en principios para la coexistencia (...). Instrumentos de inspección extrínseca: su empleo produce vinculación de la imagen de poder o de incitaciones intrínsecos. A un cuando puedan consentir ordenar la conducta (disponer, moderar o incitar comportamientos), no ayudan considerablemente la autoevaluación ni la enseñanza en principios para la coexistencia (...). Instrumentos de ofensa: Estimula la realización de las leyes mediante la adaptación de dimensiones limitadas que asustan a los educandos o perjudican su confianza (MINEDU, 2018, pp. 37-38). Los diferentes métodos que el docente emplea para promover la realización de las normas son: de instrucción, donde produce la autoevaluación del comportamiento y conviven la enseñanza de propiedades, así como además el de inspección intrínseco, donde origina dependencia de una manera de dominio, es cierto que ayudan a ordenar el comportamiento, no suscita de forma reveladora la autoevaluación ni el crecimiento de los principios transmitidos que se hallen; en consecuencia se encuentra la ofensa, donde se promueve la consideración excesivo a las normas que atemorizan a los educandos. Es importante que los profesores adapten continuamente diferentes métodos de instrucción y que el crecimiento de la sesión de enseñanza se brinde de forma perseverante. Se logrará conseguir una mejor posición si, a lo largo de la clase, el docente no se ve forzado a usar algún método para cambiar cierto comportamiento ya que el alumno se autoevalúa o muestra una oportuna actitud, que efectuara que tiene en consideración las normas del salón.

Referencias

- Ministerio de Educación. (2017). Evaluación docente. Recuperado de <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/noticias/en-que-consiste-la-evaluacion-del-desempeno-docente/>
- Ministerio de Educación. (2018). Rúbrica de evaluación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de Aplicación Recuperado de <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). Rúbrica de evaluación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Ejemplos Recuperado de https://evaluaciondocente.perueduca.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/cuadernillo_ejemplos.pdf

El aprendizaje en la práctica administrativa en Educación Básica Alternativa 2022

Carlos Percy **Cisneros Valentín**

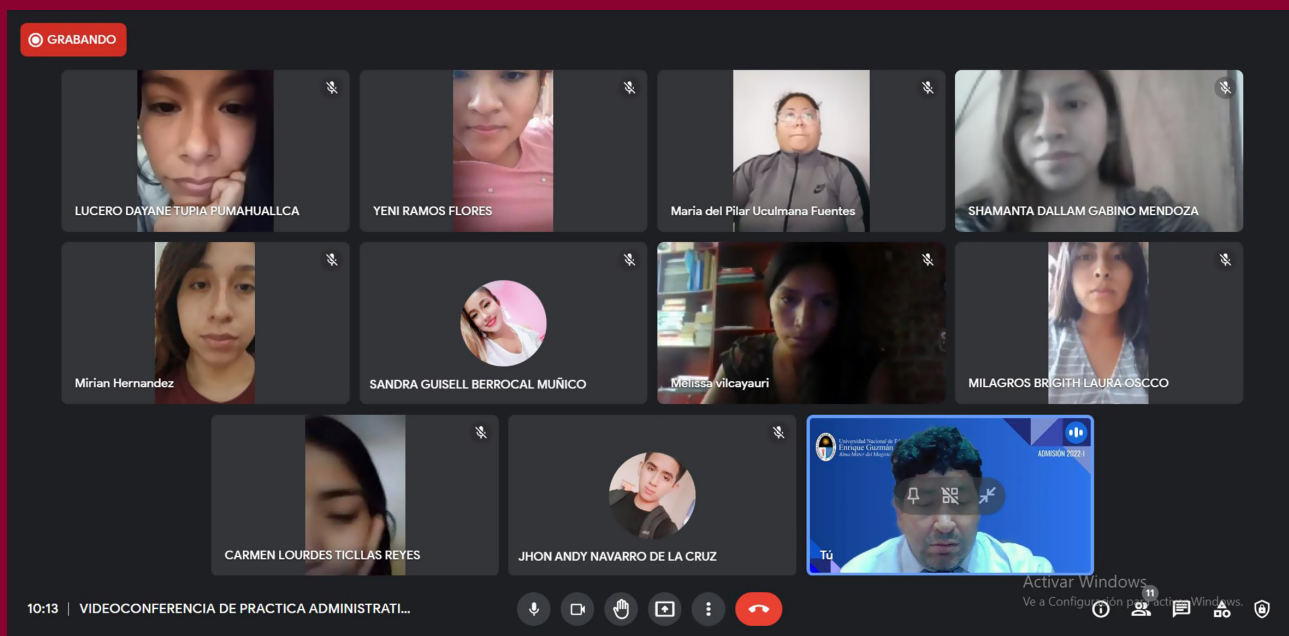


Podemos empezar haciendo algunas consideraciones sobre aprendizajes, pues desde su concepción como acción ocasionan prácticas evidenciables en las permutaciones graduales en la conducta (Salazar, 1984). En ese sentido, cultivarse será una acción que llega a ser muy posible para alguien, mientras que para otros resulta complicada. La categoría en conflicto, asimismo, está restringida de lo que debemos formarnos (Cuevas y Rodríguez, 2015). El aprendizaje inicia donde un estímulo acarrea al escolar a absorber efectos y emociones, que originan: abstracciones, procesos de detención; meditaciones, como procesos de producción y transmisiones en procesos de acomodo (Salazar, 1984). Los procesos básicos que fundamentan los aprendizajes son: fisiológicos, como un proceso de formación a través de la actividad simultánea de los elementos del circuito que se va a construir y cognoscitiva, pues considera una reorganización del campo situacional (Cuevas y Rodríguez, 2015).

En el aprendizaje la práctica administrativa debe considerar la diversidad cultural; es por tanto justo mencionar un fragmento del discurso que pronunciara, al recibir el Premio Garcilaso de la Vega, el extraordinario escritor José María Arguedas el 18 de octubre de 1968: "No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los niveles de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores..." (Arguedas, 1968, párr. 8). La diversidad cultural establece un auténtico desafío en todos los escenarios

actualmente y se estaciona en el foco propio de inquietudes y labores de los entes rectores de cultura (Ministerio de Cultura, 2014). La educación intercultural bilingüe, que forma desde 1972; el inicio a través de una Política Nacional de Educación Bilingüe y que se ha consolidado en las últimas décadas (Ministerio de Educación, 2013), consolidando el Servicio de Educación Bilingüe en el 2018, se hace importante en la Educación Básica Alternativa, por existir un número considerable de estudiantes que provienen de escuelas rurales, los cuales requieren ser atendidos con un modelo de educación intercultural bilingüe, es decir en su lengua originaria, y en la actualidad en Lima, ningún CEBA es bilingüe, con excepción del periférico del Cantagallo; por tanto, se hace necesario desarrollar esta modalidad educativa.

Otra respuesta podría estar en la Educación creadora, que consiste en brindar a los estudiantes condiciones para que puedan desarrollar sus capacidades libremente, sin miedo a juicios, aunque siguen ligados a modelos que han aprendido en la escuela que la actividad a desarrollar sea por placer; en ese sentido, fortalecer el aprendizaje autónomo es una respuesta pertinente (García, 2019). Y también en la educación lenta, que considera en las escuelas se retorne a un aprendizaje más sosegado, donde impera la calidad por encima de la cantidad. Estamos sumergidos en una sociedad en la que prima la aceleración, el consumo desenfrenado, donde lo que valía ayer ya no vale hoy; el progreso se identifica con un crecimiento económico constante que no tiene en cuenta que los recursos disponibles son limitados. Esta aceleración un tanto inconsciente se contagia a distintos ámbitos, incluido el de la educación. La pedagogía del caracol es una respuesta a tanta prisa; así también otras pedagogías activas, entendido que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje y estilo de aprendizaje. Generando una respuesta a los horarios fragmentados y currículos sobrecargados. Algunos autores la mencionan como escuela serena, que consiste en explicar y desarrollar actividades considerando el ritmo de aprendizaje de los estudiantes del CEBA, orientado a ahondar los temas y evitar aprendizajes superficiales, válido solo para exámenes (García, 2019). También en este contexto está la pandemia al asignar un distanciamiento entre personas en los escenarios formativos, y principalmente en los horizontes de formación universitaria; promovió nuevos sucesos formativos al sembrar una traslación a partir de la enseñanza presente habitual hacia noveles formas de formación intervenidas en el internet y con ello una educación híbrida por extender la variedad de modos digitales de trayecto a la enseñanza. En aprecio a la divulgación de programas que admiten una enseñanza virtual, en este tejido toman formas en que armonizan lo sincrónico y asincrónico en ambientes virtuales y que precisamos como híbrida.



Clase sincrónica Práctica Administrativa P8 y P1. 24/04/2022

Debemos entonces ver la educación y la pedagogía, como una necesidad de la sociedad; es precisamente la educación que satisface al transferir conocimiento como una función básica en tres niveles: preservación, difusión e innovación del conocimiento y la pedagogía como un conjunto de reglas, códigos o base que regula el transcurso educativo (Alminagorta, Morán, Choquehuaccha y Verano, 2005).

La calidad educativa, en particular en la práctica administrativa, en un mundo globalizado, desarrollada por Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2016), aborda las características del nuevo entorno socioeconómico, de la revolución industrial a las comunicaciones y de la sociedad de la información a la del conocimiento. Sobre este último convendría profundizar pues nos permite ver los avances de la tecnología de información y del conocimiento. Al utilizar el saber o entendimiento y aplicarlo a manera de recurso estratégico en las organizaciones rumbo

a las nuevas tecnologías de información y comunicación, para tener una nueva forma de enseñar y aprender.

Las tendencias y retos de la formación universitaria, durante los recientes periodos, la discusión de la formación universitaria en muchos países, es un nuevo estándar de institución de formación superior, que debe dirigir colectivamente el cambio del sistema de enseñanza y de investigar con el propósito de facilitar eficacia en el servicio educativo del horizonte universitario. Nuestras instancias u órganos de educación universitaria deben responder a los retos que traza una colectividad en vanguardia en acelerado suceso de innovación, con un desarrollo vertiginoso y progresivo, que demande en sus graduados conocimientos nuevos, destrezas y habilidades; con características nuevas de acomodo al movido mercado y escena profesional que caracteriza el desarrollo global en los primeros momentos del actual Siglo XXI. Ello involucra necesariamente la ordenación de toda institución

educativa, las experiencias instructivas y educativas, las variadas formas de financiación de actividades, los planes curriculares y las preferencias por investigar y la extensión universitaria. Mencionamos ágilmente una de las tendencias sustanciales que están convirtiendo a la formación universitaria: una generalización en formación universitaria, utilización tecnológica en la vida académica, un novel rol de docente y estudiantes, el movimiento concreto y virtual en discentes o docentes, una imperiosa formación permanente, la proximidad del espacio profesional y la instauración de redes o sitios territorial de formación universitaria (Martí, 2017), lo cual induce a tener una perspectiva contextual y global de la práctica profesional.

Entrando de lleno a la Práctica Administrativa, considera a la institución educativa como una estructura académica y administrativa, que todo estudiante debe aprender a gestionar, conforme a lo establecido en el artículo 20 del reglamento de prácticas profesionales del 2020 (Universidad Nacional de Educación, 2020).

La práctica administrativa, conforme a lo establecido en la sumilla, es comprender la concepción, la preparación y la dirección de documentos técnicos y administrativos en las instancias del sistema educativo. Para ello el Ministerio de Educación tiene el enfoque basado en la gestión escolar o educativa de los centros de educación básica alternativa. La gestión educativa es una ciencia de progreso reciente. En los años 60 surge en Norteamérica, en los 70 en Inglaterra, y por los 80 en Sudamérica. Pretende utilizar las bases genéricas en gestión en un campo preciso en la formación. Está aplicada en la cotidianidad, está muy influenciada por el discurso sobre políticas en educación en la experiencia. En estos tiempos, se complementan lo administrativo y lo pedagógico, rebuscando una formación de eficacia calculada en las adquisiciones de conocimiento, con acato a la variedad y en la intervención colectiva en la dirección de la institución. (UNESCO-Ministerio de Educación, 2011).

La gestión educativa es mejorar constantemente buscando la calidad del servicio. Tenemos la tarea de estar redefiniendo estándares de la calidad del servicio educativo a los estudiantes de Educación Básica Alternativa (EBA). Mejorar los procesos metodológicos y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje para que se genere el dominio de logro (Salcedo, 2017).

En general la comprensión de los procesos de gestión escolar, entendiendo que todas las acciones en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) son gestión, desde movilizar el talento humano, los materiales de soporte y acompañamiento, así como las acciones propiamente pedagógicas, planificación, elaboración y ejecución de instrumentos, están siendo catalizadas por los estudiantes bajo en esce-

nario teórico a través de videoconferencias y práctica por medio de la visita al CEBA, donde el propósito pasa por desarrollar un proyecto de gestión escolar que coadyuve y se alinee a los objetivos estratégicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional. También los convenios y alianzas que se celebra para articular actividades educativas, que protagoniza el responsable institucional, bajo el liderazgo educativo transformacional, son pautas muy asertivas para los estudiantes de práctica administrativa, sin dejar de lado la tarea de evaluar las dimensiones de la gestión educativa (UNESCO-Ministerio de Educación, 2011). Y poder saber cómo está en la dimensión institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria.

Podemos concluir que deben existir ideas claras de aprendizajes y que debemos considerar la diversidad cultural y la educación intercultural bilingüe como insumos de inicio; así mismo la educación creadora, educación lenta y la educación híbrida. Entender el rol de la pedagogía y la educación como función básica en el fluir del conocimiento, la calidad educativa una necesidad global centrada en la aplicación de nuevas tecnologías de información y comunicación, que se asocian a las tendencias y desafíos de la educación superior, sobre todo en el desarrollo de la práctica profesional. Por ello la práctica administrativa responde desde los fundamentos teóricos de la administración educativa o modelos de gestión educativa del sistema educativa peruano. Finalmente, podemos afirmar desde la práctica en los CEBA, que cada acción es una gestión, que está liderada por el director, docentes, administrativos y protagonizada por los estudiantes, influyendo significativamente la calidad en los procesos del CEBA; también es vital para nuestra práctica profesional, todo ello vinculado a resolver intereses y necesidades locales que están en consonancia con las políticas globales.



Práctica Administrativa P8 -2018: Entrevista al director del CEBA Felipe Santiago Estenós.

06/05/2022

Referencias

- Alminagorta, D., Morán, J., Choquehuaccha, F. y Verano, W. (2005). *Ciencia de la educación, texto antológico*, Ed. San Marcos. Perú.
- Arguedas, J. (1969). Discurso que pronunciara al recibir el Premio Garcilaso de la Vega. Lima 18 de octubre de 1968. Recuperado de <https://circulodelectores.pe/jose-maria-arguedas-aculturado/>
- Cuevas, R., Rodríguez, L. (2015). *Psicología del aprendizaje*. Editorial San Marcos, Lima.
- García, A. (2019). *Otra educación ya es posible, una introducción a las pedagogías alternativas*, Ed. Litera, quinta edición. España.
- Martí, J. (2017). *Educación y tecnologías*. Cádiz, Spain: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaune/33900?page=19>.
- Ministerio de Cultura. (2014). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Perú. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/diversidad-cultural-desarrollo-y-cohesi%C3%B3n-social>
- Ministerio de Educación (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad, propuesta pedagógica*, Perú.
- Ministerio de Educación (2018). *Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe*. RM No 519-2018-ME, Perú.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. En Cuadernos de Universidades. – No. 11 (2020). México. Recuperado de: https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Salazar, M. (1984). *Educación general*. Editorial Universitaria San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Salcedo, J. (2017). *Enfoque estratégico en la gestión administrativa y pertinencia de los instrumentos de gestión en la Institución Educativa 22340, caserío El Carmen, distrito San Juan Bautista, provincia de Ica, tesis de materia en Ciencias de la Educación*. Recuperado en: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2221/TM%20CE-Ge%203908%20S1%20-%20Salcedo%20Manchego.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2016). *Competencias, calidad y educación superior*. Magisterio Editorial, Bogotá.
- UNESCO – Ministerio de educación. (2011). *Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas*, Perú.
- Universidad Nacional de Educación (2020). *Reglamento de prácticas profesionales de los programas de estudios de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Resolución N° 0187-2020-R-UNE

Los materiales educativos en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la Educación Básica Alternativa

Juan Carlos **Ruiz Loayza** 

La modalidad de la Educación Básica Alternativa (EBA) se inicia en el año 2004 como una modalidad que pretende atender a aquellas personas que por razones de trabajo y de extraedad no tuvieron acceso a una educación formal. Tiene particularidades propias que la distinguen de otras modalidades educativas. Una de ellas es que sus estudiantes son personas que tratan de compatibilizar su trabajo con sus estudios; ese ritmo de vida hace que el proceso de aprendizaje demande en el docente que la planificación educativa, es decir la formulación de los procesos pedagógicos, se constituya en el marco de una metodología activa con una dinámica e interacción permanente, permitiendo en el estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje y no ser solamente un espectador; de ahí que es imperativo que cada sesión de aprendizaje que construya el docente deba emplear los materiales educativos que permitan facilitar este propósito.

Materiales educativos

Cuando se dialoga acerca de ¿Qué son los materiales educativos en EBA?, nos encontramos frente a muchas definiciones, pero la mayoría de autores señalan que son: “todos los medios, utensilios, objetos, aparatos y materiales orientados al fortalecimiento del logro de los aprendizajes” (Hidalgo, 2007, p.24). En tal sentido, los materiales educativos permiten que la labor pedagógica del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje cumpla su propósito, siendo indispensable el empleo per-



manente y pertinente de dichos materiales, constituyéndose en un instrumento que le permitirá a través de las actividades significativas movilizar una serie de competencias y capacidades, para lograr la participación permanente de los estudiantes y despertando en ellos un interés por desarrollar la experiencia significativa planteada por el docente. Resulta por eso necesario que el docente de esta modalidad tenga bien claro qué son medios y recursos educativos y cómo es que se presentan los materiales educativos. A continuación, se menciona algunas definiciones.



Los materiales educativos se clasifican, según Saavedra (2001, p.49), en 2 tipos: los estructurados, que han sido creados con un fin educativo, y son denominados materiales educativos; y los no estructurados, que los encontramos en el medio y los podemos contextualizar con propósitos educativos, estos son los llamados recursos educativos. Los materiales educativos estructurados podemos entenderlos como aquellos que han sido elaborados con un propósito didáctico para facilitar el aprendizaje del estudiante, y los no estructurados aquellos materiales que el docente de EBA con mucha creatividad los utiliza en su labor pedagógica. Partiendo de esta clasificación, es necesario precisar algunas definiciones:



Los medios educativos. Al respecto se puede decir que es cualquier elemento que se emplea para generar aprendizajes facilitando la planificación didáctica de la experiencia significativa que se desea desarrollar durante una sesión de aprendizaje. Se clasifican en: **visuales**, como por ejemplo pizarra, computadora, ppt, otros; **auditivos**, como radio, DVD, otros; y **audiovisuales**, como televisión, cine, telemáticos y otros; todos de gran ayuda pedagógica en la modalidad.

Los recursos educativos podemos considerarlos como aquellos que hacen referencia a los materiales de enseñanza.

Veamos a continuación algunos ejemplos de materiales educativos según su clasificación:

Estructurados. Como ya se ha mencionado, estos materiales han sido elaborados con propósitos didácticos, de tal manera que los estudiantes de EBA, conociendo ya sus características, sean actores protagónicos de su aprendizaje. Aquí algunos ejemplos: textos, módulos educativos; fichas léxicas, libros, videos; cuadernos de trabajo; ábacos; etc.

No estructurados. Es necesario enfatizar que estos materiales existen en nuestro contexto y que han sido elaborados sin un fin pedagógico, pero que el docente de la modalidad los adapta y los contextualiza con mucha inventiva y creatividad para su uso didáctico. Aquí algunos ejemplos: fotografías, periódicos, semillas, cajas, botellas y otros elementos del medio ambiente que pueden ser reciclables.

La elaboración y organización de estos materiales educativos permitirá que los Centros de Educación Básica Alternativa se conviertan en espacios en los que el estudiante ingrese a sus aulas con una gran motivación por aprender, que es el compromiso que tienen todos los docentes que trabajan en esta modalidad, y buscar además la "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que requiere todo ser humano para su desarrollo, ejercer ciudadanía y continuar aprendiendo autónomamente durante toda la vida". (Minedu, 2009, p.5), compromiso también que tienen que asumir las autoridades del Ministerio de Educación.

Referencias

- Hidalgo, M. (2007) Materiales educativos. Lima, Perú: Palomino E.I.R.L.
- Minedu (2009). Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa. Lima, Perú: Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA.
- Saavedra, S. (2001) Estrategias, medios y materiales para el aprendizaje significativo. Abedul, s/a.

Acerca de los niños y niñas con superdotación y talentos



Fanny Remigia **Mancco Rivas** 

Antes y en la postpandemia ocasionada por la Covid-19, encontramos estudiantes que se aburren rápido, salen y exploran constantemente su entorno, observan y se distraen con facilidad, muestran actitudes de desafío, tienden al fracaso escolar; aparentemente se trata de un caso de problemas de aprendizaje, trastornos de conducta o de educación especial, y algunos de ellos se dice que podrían ser casos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Profundizando en el análisis del tema en cuestión, se pudo evidenciar que existen acontecimientos extraordinarios frente a diversas situaciones; la respuesta en sus actitudes es de carácter afectivo cognitivo, originales y relevantes en la solución de problemas individuales o colectivos con una visión futurista a la par de los avances tecnológicos y científicos en auge hoy en día en la educación a distancia. Podemos deducir que se trata de una población de estudiantes talentosos o con superdotación o con altas capacidades; de ser así, ¿cómo se diferencian del grupo?

Se considera estudiantes con altas capacidades o superdotados a la población de niños y niñas que tienen un elevado coeficiente intelectual por encima de los 130, denotando cualidades excepcionales en todo el proceso de su vida y con una personalidad potencialmente implícita, de manera que no siempre son reconocidos, e incluso por quienes pertenecen a su entorno. Según Papalia y Wendkos (2009), en



un estudio realizado a más de 1500 niños en California por Lewis Terman en 1920, comprobaba que los que tenían entre 8 y 12 años poseían un coeficiente intelectual alrededor de 150; a éstos los apodó "termitas" y les hizo seguimiento hasta edad adulta; dedujo que la mayoría de ellos llegaron a conseguir éxito en su vida profesional cuando alcanzaron la adultez.

Asimismo, el sistema educativo casi siempre utiliza pruebas diagnósticas para identificar a este grupo de estudiantes, pero estos métodos sólo identifican a los que poseen amplios conocimientos en las distintas áreas, pasando por alto a los estudiantes con talentos específicos como por ejemplo los llamados niños matemáticos o niños a los que les apasiona la música; ya que existen estudios que confirman que los estudiantes superdotados son aquellos que demuestran habilidades solo en algunas áreas (Morris y Maisto, 2011).

Por lo tanto, los estudiantes con altas capacidades muestran habilidades particulares muy propias que responden a su tradición familiar y de evidencia genética, destacando en las diferentes áreas del aprender; sobresalen en diversas manifestaciones científicas, expresiones artísticas y de belleza en la palabra, las habilidades de comunicación e interrelación con los demás son fluidas, dan muestras de control emocional. Generalmente, los niños y niñas con altas capacidades provienen de hogares seguros con calidez afectiva y condiciones culturales adecuadas para su desarrollo que les permiten sobresalir en un área de estudio en particular y sus resultados están por encima del 90 %. En realidades adversas existen casos de conflictividad emocional, bajo rendimiento escolar, baja autoestima y tendencia a la depresión.

De modo particular, en el aula aplicamos diferentes criterios a considerar en esta población de niños y niñas que además de poseer una inteligencia espontánea y versátil, poseen iniciativas originales para obtener éxito relevante en el aprendizaje teórico-práctico de las áreas de estudio, por lo que asumen responsabilidades como la de ser líderes de equipo e investigar un tema de su interés.

Entre los factores que favorecen a los superdotados y con talentos excepcionales está el papel de la genética y el ambiental de padres con cualidades científicas y tecnológicas en su capacidad de intelecto, hijos e hijas que nacen y se desarrollan con estas características considerando como factor propicio el medio ambiente (Gutiérrez, 1988). La condición de las familias sociocultural y económicamente favorables, con un nivel educativo promedio o superior, facilitan el incremento de la superdotación y el desarrollo de talentos en los niños y niñas; siendo por el contrario los divorcios, la disfuncionalidad familiar y otros aspectos elementos que aminoran las condiciones del desarrollo de esta población potencial.

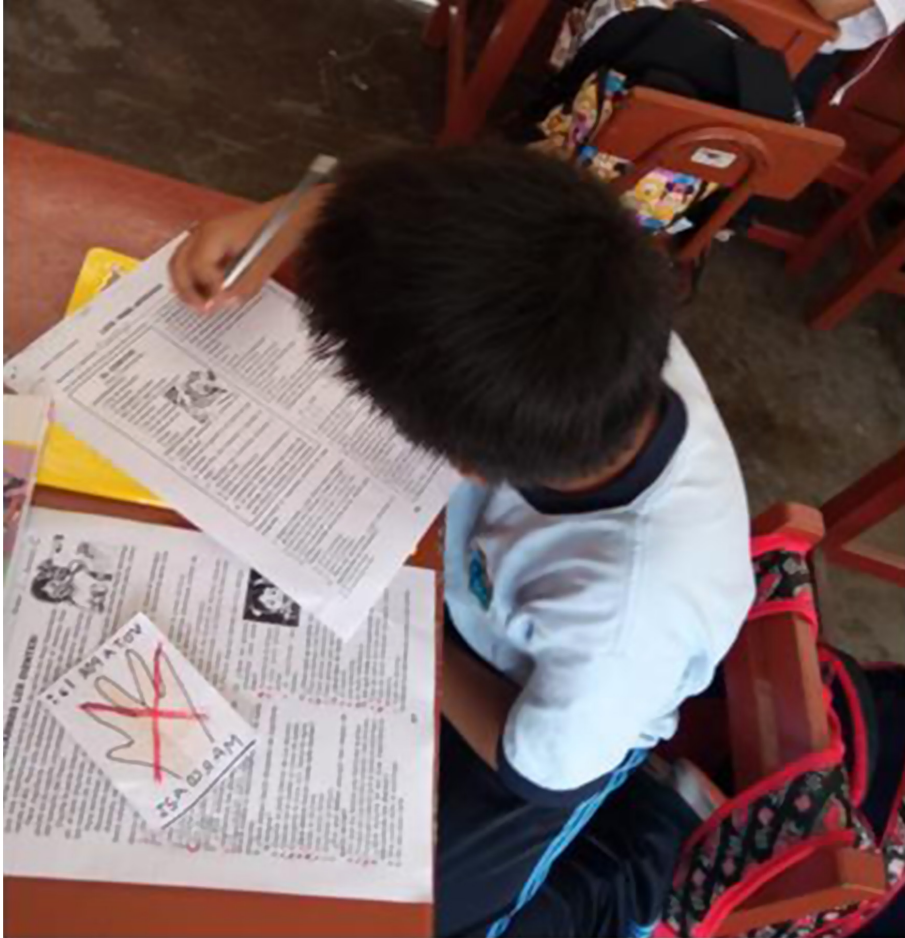


Figura 1. Estudiante superdotado del 3er grado de la I.E. Manuel González Prada. Fuente: Autoría propia.

En el contexto educativo, la mediación instrumental como textos, revistas, los dispositivos electrónicos, ensayos, las TIC entre otros, coadyuvan a la construcción de una cultura influyente en el progreso del talento y la superdotación; la escuela se contextualiza y relaciona el medioambiente con la herencia. Son pocos los niños y niñas que sobresalen en un ambiente adverso familiar, y es la mediación en la escuela la clave para su progreso y superación. Se requiere la aplicación de programas que mejoren las capacidades extraordinarias de los superdotados y talentosos para generar nuevos conocimientos y fortalecer sus habilidades comunicativas y sociales. Asimismo, sería recomendable que otras instituciones fuera del sistema educativo apoyen a estos niños, puesto que muchas veces un estudiante superdotado y talentoso no puede seguir desarrollando sus capacidades por carecer de recursos económicos. Se podrían implementar programas de ayuda como becas u otros, para que ellos puedan seguir una carrera profesional cuando terminen su época escolar y no se desaproveche este talento innato.

Referencias

- Gutiérrez, V. (1988). Niños excepcionales. Diagnóstico y tratamiento. Lima, Perú: Ediciones CECADE.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2011). Psicología. 13a ed. México: Pearson.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (2009). Psicología. México: McGraw Hill.

Retos de la pedagogía en un mundo cambiante



Margot Marieni **Torres Vásquez** 

Durante estos últimos años nuestro sistema educativo ha atravesado por diversas situaciones ante la emergencia sanitaria por el Covid-19. Los docentes tuvimos la necesidad de reinventarnos y asumir uno de los grandes retos educativos, la implementación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en equipo a pesar de los escasos recursos tecnológicos y el uso de las diversas herramientas de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con los que no se contaba en ese momento, porque no estábamos preparados para esta enseñanza digital a través de los diferentes medios como el Zoom, Meet, Classroom, campos virtuales del Moodle, la interacción por el WhatsApp de la educación digital. Los docentes con vocación superamos esta dificultad logrando dominar los recursos, herramientas digitales y sus aplicaciones en la enseñanza virtual, propiciando un laboratorio virtual dinámico donde pueden obtener conocimientos dentro y fuera del aula, incluyendo todo lo que ocurre en el aula, sin dejar de rescatar el lado humano de los actores educativos.

Pero nuestros estudiantes experimentaron las peores condiciones de desigualdad, porque pasaron por diferentes dificultades como la posibilidad del acceso continuo a la estrategia Aprendo en Casa, propiciada por el Ministerio de Educación, por no contar con los recursos tecnológicos necesarios, para acceder a las clases virtuales, no contar con el servicio de internet, la falla del servicio de internet, compartir equipo

con otras personas de su hogar, falta de plan de datos para el celular, no contaban con equipos de celular actualizados. Ha sido un proceso de adaptación virtual muy necesario, pero muchos de los educandos no realizaron adecuadamente el desarrollo de las áreas curriculares; además, algunos con dificultades cognitivas y emocionales ante la pérdida de algunos familiares y la cuarentena obligatoria que se tuvo que afrontar. De igual forma los padres de familia tampoco estaban preparados para esta educación virtual; hubo momentos estresantes para ellos porque tenían dificultad para apoyar a sus hijos, sobre todo por la dificultad en el uso de los medios y herramientas digitales, la forma de atención pedagógica a sus hijos; algunos también formaban parte de las sesiones virtuales porque contestaban o intervenían con sus hijos en clase, y sobrellevar los escasos servicio y señal de internet por falta de recursos económicos, buscando lograr los procesos de la madurez cognitiva, el manejo del conjunto de habilidades, la madurez social. Pero los estudiantes que iniciaron sus estudios en la virtualidad van a necesitar más apoyo porque pueden presentar problemas de aprendizaje, porque no tenían la madurez cognitiva y estaban afectados por problemas emocionales y psicológicos. En su mayoría los estudiantes se encontraban con estrés o depresión, a causa del encierro y otros problemas que los afectaron.

La pandemia nos ha dejado muchas lecciones aprendidas, como el rol de los hogares y los docentes en la educación virtual, la urgencia de cerrar las brechas digitales dentro y fuera de los hogares, para lograr una inclusión. Estos accesos de las diferentes herramientas tecnológicas profundizaron aún más la brecha tecnológica y la desigualdad educativa de las zonas urbanas y rurales.

Con la R.M. N° 531-2021-MINEDU, se brindaron los lineamientos y orientaciones para el retorno de la presencialidad o semipresencialidad, como la prestación de servicio en los diferentes programas educativos respetando el marco de emergencia sanitaria. En la organización de las instituciones educativas fue importante el trabajo transversal de soporte socio afectivo, a través de la bienvenida y soporte socioemocional, preparar las escuelas limpias ordenadas y ambientadas, permitir acciones para que los estudiantes expresen sus emociones y sentimientos, la propuesta de las normas de convivencia, identificar y reforzar el buen trato. Aplicar la evaluación diagnóstica, como punto de partida. La evaluación debe ser flexible a la demanda educativa. Planificar experiencias de aprendizaje híbrido, presencial, virtual y cualquier espacio adecuado, en el marco educativo de la diversidad; enfatizando el apoyo a las competencias que necesita reforzar a través de retos y problemas del contexto, en una situación significativa y sus respectivas actividades, la evaluación formativa a través de la mediación y retroalimentación gestionando el aprendizaje autónomo; propiciando

estrategias para el acompañamiento socio afectivo de los estudiantes en forma individual y grupal, generando espacios para distender estrés y ansiedad. Condiciones de gestión y protocolo de bioseguridad; fortalecimiento de las capacidades docentes a través de capacitaciones permanentes. Elaborar normas de convivencia, que busquen el bienestar de cada uno de los estudiantes, a través de diversas buenas prácticas de experiencia escolar de forma innovadora para generar aprendizajes significativos, dentro de nuestro desarrollo curricular, los procesos pedagógicos y didácticos, la evaluación formativa y flexible de acuerdo a sus necesidades educativas. Enfatizando la relación de pedagogía, calidad educativa, e investigación social, intercultural e inclusión social, con el desarrollo del currículo, relación comunitaria de acuerdo a su contexto social. Las modificatorias de la norma también enfatizan el tipo de prestación de servicio y los protocolos de bioseguridad para prevenir el contagio y la atención oportuna en los diferentes casos que se puedan presentar en el aula e institución educativa.

El 2022, es un tránsito cambiante para los estudiantes de la Educación Básica Regular. Después de dos años de cuarentena debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, los estudiantes en un inicio retornaron



Fuente: Práctica Continua 2022-I

a las aulas en una semipresencialidad y luego a una presencialidad al cien por ciento. Muchos de ellos retornaron con mucha incertidumbre, miedo, enojo, frustración, pánico, estrés, ansiosos, o felices de reencontrarse con sus compañeros. Son emociones que presentaban los estudiantes como secuelas de la pandemia; sus formas de actuar ante el retorno de clases fueron diversas. Poco a poco se fueron adaptando al retorno presencial con el cumplimiento de todos los protocolos de bioseguridad individual y grupal; se realizaron actividades de soporte socioemocional con el fin de aliviar las tensiones, angustias y miedos y reducir las barreras socioemocionales. Todos los docentes hemos generado un ambiente seguro y estable que permita que los estudiantes reconozcan y expresen sus emociones.

A fin de conocer la realidad de los estudiantes se consideró la evaluación diagnóstica, para identificar el nivel de alcance de las competencias que le corresponde al grado, como punto de partida. Con el propósito de recoger información del grado de desarrollo de las competencias básicas e identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje. Es por ello que el Ministerio de Educación puso en marcha la estrategia "Refuerzo escolar" para implementar acciones pedagógicas y reforzar las competencias comunicativas y matemáticas con soporte socioemocional y revertir las dificultades de aprendizaje que puedan presentar. Con la aplicación de un Plan de mejora de los aprendizajes, propiciando diversas estrategias metodológicas, en escenarios estables y motivadores, considerando las acciones de reajustes sobre el proceso de acompañamiento y buscar experiencias exitosas, que responda a los retos educativos. En nuestro PEN al 2036 se busca garantizar la autonomía de las instituciones educativas y lograr los cuatro propósitos previstos.

1. Asegurar una educación para cada etapa de vida y lograr construir una vida ciudadana.
2. Lograr la inclusión y equidad educativa para todos y todas en igualdad de oportunidades.
3. Propiciar que toda persona logre una vida activa, saludable y emocionalmente estable en diferentes espacios educativos.
4. Asegurar que la educación permita alcanzar a un estudiante productivo, próspero, con un desarrollo sostenible en la investigación.

Referencias

- Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. Lima Perú.
- MINEDU (2021) R.M. N° 531-2021. Orientaciones para el buen inicio del año escolar 2022.

La enseñanza diferenciada



Edgardo Humberto **Chumbirayco Salvatierra** 

Cuando se habla de enseñanza diferenciada podemos comparar; según Gregory y Chapman (2007) “una misma talla no les sirve a todas las personas” (p. 6), cada persona aprende constantemente, de una manera diferente a la otra; es necesario que la enseñanza sea diferenciada en relación con las necesidades.

Al iniciar una sesión de clase en el aula, todo(a) maestro(a) debe tener presente la diversidad de capacidades, aptitudes que demuestra el estudiante. Según Tomlinson (1999), “la persona docente debe proveer de manera específica diferentes formas de enseñanza para cada individuo, ya que no se debe asumir que todo estudiante aprende en forma única e individual” (p.5).

Tomlinson (2005) se refiere a “una filosofía de enseñanza que se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando el docente toma en cuenta las diferencias de aprendizaje por la aptitud, interés y perfil de aprendizaje” (p.36).

Para presentar los diferentes materiales educativos a los estudiantes se deben tener en cuenta diferentes alternativas para obtener información sobre un tema, luego se procesa la información para obtener un producto. Es importante conocer el grado del nivel de aprendizaje del estudiante y los saberes previos, historias pasadas y posturas sobre la escuela. El docente, partiendo de la evaluación diagnóstica, debe de-



Astronomy

Astronomy
A VISUAL GUIDE



Fuente: Aula del sexto grado 'B' de la I.E. N° 1217 'Jorge Basadre G.'

sarrollar diferentes actividades que sean retadoras para el estudiante y los temas deben ser significativos y motivadores según su contexto para de esta manera mejorar el nivel de aprendizaje, y todo lo ejecutado se debe evaluar permanentemente.

Keller (2009) describió que “apunta a la importancia de estimular la curiosidad y mantener el interés por medio de la variedad en los elementos de instrucción; se deben incluir diferentes estilos de presentar el material, tecnología, tipos de interacción y diferentes formatos del material educativo” (p.56). De esta manera el docente monitorea al estudiante para que pueda hacer la demostración de su conocimiento. Por el perfil de la enseñanza aprendizaje se puede entender cómo el estudiante va

aprendiendo y a la vez procesa información, lo puede realizar según su preferencia individual o grupal. No olvidemos el contexto y el ambiente donde se encuentra el estudiante; también es importante que tenga un espacio de trabajo adecuado, el resultado del perfil del estudiante en una evaluación o lista de cotejo en relación con las inteligencias múltiples, y de esta manera identificaremos los talentos en las diferentes áreas según se va dando la enseñanza.

Para llevar a cabo una enseñanza diferenciada se debe conocer qué habilidades y qué medios tiene el estudiante para poder aprender con facilidad y de esta manera el docente pueda atender las necesidades de cada uno de los estudiantes, para apoyarlos de diferentes formas y lograr los estándares de aprendizaje. Tomlinson (1999) señala: "La diferenciación se lleva a cabo por una variedad de formas que posteriormente no solo vienen a facilitar el aprendizaje, sino también a favorecer estrategias de aprendizaje mucho más efectivas" (p.65). La enseñanza diferenciada se considera no solo como una estrategia de enseñanza, sino como una manera de innovar, crear nuevos estilos y ritmos de aprendizaje. Este paradigma está centrado en el estudiante: a quién, dónde y cómo se le enseña.

Reflexiones para una enseñanza diferenciada

El nivel de aprendizaje de cada estudiante nos hace reflexionar que es necesario atender de manera diferenciada a cada uno de ellos, partiendo de sus intereses y necesidades. Es importante tener presente la forma como aprende el estudiante para brindarle diferentes estrategias de enseñanza que cubran sus necesidades y de esta manera se le permita demostrar sus potencialidades. Al estudiante se le debe considerar protagonista de sus aprendizajes y como un ser valioso e importante y ofrecerle oportunidades para que demuestre sus habilidades, potencialidades y capacidades durante las actividades que se desarrollan en clase, y de esta manera se involucren en su contexto social y cultural. Todo lo mencionado acerca de la enseñanza diferenciada está relacionado con la teoría sociocultural de Vigotsky, que hace referencia a una relación social muy fluida entre profesor y estudiante.

Calero (2009) sostiene que "el niño es el principal actor y protagonista de su aprendizaje y aprende a través de la actividad física y mental" (p. 154). Por eso es muy importante conocer las necesidades y diferencias a cada momento. Los maestros deben conocer a sus estudiantes mediante un diagnóstico del medio social, nivel cultural y sus necesidades. Todo lo mencionado es de gran ayuda al profesor para que pueda desplegar diferentes estrategias, técnicas de aprendizaje, e involucre al estudiante y esté motivado para adquirir nuevos conocimientos y se sincronice con el medio donde vive y resuelva sus propios problemas

y situaciones de su entorno. Según Tomlinson e Imbeau (2010), "los estudiantes difieren como aprendices en términos de su experiencia, cultura, lenguaje, género, interés, preparación para aprender, modos de aprender, velocidad para aprender, apoyos educativos de aprendizaje, autoconciencia de su propio aprendizaje, confianza para aprender, independencia y otros" (p. 82).

Es importante dar oportunidad a los estudiantes para que demuestren sus potencialidades y les ayude a realizarse de manera integral.

Según Manrique, Revilla y Tafur, (2007), un aspecto fundamental de la Enseñanza Diferenciada es la tarea de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje, es un quehacer paidocéntrico, es decir, es la construcción de significados por el estudiante a través de dos tipos de experiencias: el descubrimiento, la comprensión y la aplicación del conocimiento (p. 5).

La forma de actuar positivamente o negativamente de una persona va a depender de la motivación constante; por eso es importante conocer los intereses, las necesidades de los estudiantes para poder desarrollar una actividad significativa y lograr los aprendizajes esperados. Para finalizar, un punto importante es la aptitud con que el estudiante se presenta. En el quehacer educativo el docente se encuentra con diferentes grupos de estudiantes con respecto al nivel académico, así como también con un grupo que tiene el mismo nivel académico; por eso la enseñanza diferenciada es lo recomendable para acomodar esas diferencias en el contenido, el proceso y el producto.

- El contenido tiene que ver con la enseñanza y cómo debe aprender y qué materiales se deben utilizar. Theisen (2002) planteó que "el contenido es diferenciado centrándose en los puntos más relevantes y esenciales de la unidad donde el docente ofrece diversas maneras de presentarla por medio de la escogencia" (p.13).
- En el proceso se elabora las sesiones de aprendizaje. Theisen (2002) apunta que "para modificar el proceso, el profesor puede aplicar una variedad de estrategias de agrupamiento, ya sea por nivel de habilidad, de interés o por el perfil de aprendizaje de los estudiantes" (p.87). Por su parte, Subban (2006) afirma que ignorar esas diferencias trae como consecuencia que algunos alumnos no comprendan bien la materia, que se formen lagunas de incompreensión del tema, que se pierda la motivación y que no se llegue al éxito académico que se espera". (p.20)
- El producto se da cuando los estudiantes demuestran lo aprendido y lo da a conocer mediante su desempeño. "La instrucción diferenciada ofrece a los estudiantes un aprendizaje más personalizado y puede ser una alternativa para disminuir o evitar

la frustración y el fracaso" (Fox y Hoffman, 2011, p. 7). Debemos tener presente que la clase diferenciada nos brinda una gama de oportunidades de aprendizaje para poder mejorar la aptitud y estándares de aprendizaje.

Referencias

- Calero, M. (2009). *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Manrique, L., Revilla, D. y Tafur, R. (2007). *Estilos de aprendizaje en los docentes con dedicación a tiempo completo y a tiempo parcial. Convencional de la PUCP. Investigación presentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú.*
- Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. Jossey Bass.
- Gregory, G. & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies. One size doesn't fit all.*
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance. The ARCS model approach.* Springer, New York.
- Subban, P. (2006). *A research basis supporting differentiated instruction. Tesis de maestría no publicada.* Monash University, Australia. The Catholic Diocese of Charleston.
- Theisen, T. (2002). *Differentiated Instruction in the Foreign Language Classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learner.* LOTE CED Communiqué, 6, 1-8.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires, Paidós Ibérica.
- Tomlinson, C.A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom.* ASCD

El quechua se está perdiendo



Raúl Teófilo **Andía Llauca**



En este artículo analizaremos cómo se han localizado inicialmente las lenguas andinas más antiguas de nuestra patria: nuestro quechua, no lejos el aimara y el puquina. El runa simi fue el más utilizado en la expansión territorial de los Incas, hasta llegar a dominar la parte central-sur a lo largo del Periodo Intermedio Tardío (Cerrón, 2004).

Sin duda el quechua es el idioma más antiguo de nuestra patria. Tuvo su mayor apogeo durante el periodo incaico, y prueba de ello era cómo enseñaban a los hombres a trabajar las tierras y a las mujeres a las actividades domésticas, con la lengua quechua. También utilizaron tres grandes normas o leyes que en su momento fueron respetadas por todos los habitantes del imperio Inca: Ama quella, Ama sua y Ama llulla, cuyo significado en castellano es: No seas flojo, No seas ladrón y No seas mentiroso. De acuerdo a las investigaciones, no se ha encontrado escritos; por ello se cree que utilizaron solo la oralidad, tal es así que los chasquis llevaban las noticias del Inca y de los altos mandos del imperio del Tahuantinsuyo de un lado a otro con mensajes orales precisos.

Con el arribo de los hombres hispanos y la subordinación del Inca Atahualpa en Cajamarca, se inicia el despojo de nuestra cultura, tradiciones, costumbres e idioma. Sobre todo, el idioma, que era la parte más importante de nuestra cultura. En vez de él, se implantó el idioma



Los Chasquis, los eficientes carteros de los Incas – Magazine Historia.

castellano de una manera cruel; tanto es así que si hablaban el idioma quechua, eran castigados. El miedo se apoderó de nuestros antepasados y empezaron a hablar el castellano y a sus hijos les enseñaron el castellano mal hablado o a medio pronunciar. Este proceso drástico de erradicar el quechua por los españoles en nuestra patria no ha tenido éxito, porque el quechua estaba y está en nuestra sangre, lo llevamos en nuestro corazón, es parte nuestra.

Durante casi 300 años los españoles han implantado la escritura y lectura del idioma castellano, dejando de lado el idioma quechua.

El Ministerio de Educación (Minedu, 2021) recién en octubre de 1975, al terminar su mandato el gobierno militar del general Juan Velasco, realiza un intento interesante, cuando elige a personas de alto nivel para que analicen y mejoren la normativa para dar vigencia oficial al quechua. Esta comisión ordena que se cree el alfabeto quechua, lo que fue aprobado por el Ministerio con la RM N° 4023-75-ED, quedando específicamente de la siguiente manera: (a – ch – h – i – k – l – ll – m – n – ñ – p – q – r – s – t – u – w – y)

Huamán (2017), en su libro *Yo hablo quechua ¿Y tú?*, explica la diferencia del abecedario español y del quechua, tal como aprendí en mi tierra natal Huancavelica. El quechua sureño, según las normas, se escribe con 18 grafemas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Castellano	a	b	c	ch	d	e	f	g	h	i	j	k	l	ll	m
Quechua	a	--	--	ch	--	--	--	--	h	i	--	k	l	ll	m

Elaborado por: Isaac Huamán Manrique (2017)

De esto se desprende: trece consonantes del runa simi (ch; h; k; l; ll; m; n; ñ; p; q; r; s; t), tres vocales quechuas (a; i; u) y dos semivocales (w; y).

El quechua para mí es maravilloso, mis hermanos del ande al cantar en su lengua materna demuestran tristeza y reverencia al amor, a los Apus, a los campos, a las flores y a los animales. Algunas frases que solía escuchar desde niño: Wakata michiy warmá, traducido al castellano, es Niño cuida la vaca. Mi tierra, Llactas, es una comunidad agrícola y ganadera. Es por ello que esta frase la escuchaba casi todos los días. Raulcha yantata apamuy; esta frase me recuerda las tardes primaverales, donde mi madre me decía: Raúl, tray leña. Los recuerdos que tengo son los juegos en las qashwas o trilla, donde se junta el trigo o cebada durante el día y sobre la tarde la gente se reunía y empezaba a bailar sobre la paja y el trigo, cantando en quechua: Qari, qarimi hamuni siu, siu. Sirenachayta kuyaspa siu, siu. Kaynata paway siu, siu. Kaynata waqtay siu, siu. Siu, siu trigochallay, que traducido al castellano es: Valiente, valiente vengo, silba. Amando a una señorita, silba. Salta así, silba. Chanca así. Silba, mi trigo.

Mi lengua materna es el quechua, me gusta hablar, escuchar música y también enseñar el quechua chanca o sureño, con raíces profundas, rescatando las vivencias de mi niñez; y cuando volví, después de graduarme como docente, trabajé en una escuela de la UGEL de Castrovirreyna, Huancavelica. Específicamente en la comunidad de Cebadapata, donde encontré gente muy amigable de tez blanca y de ojos de color, muy raro para mí. Al entablar conversación con ellos, me di cuenta de que hablaban en quechua. Yo los escuchaba y cuando me tocó hablar, también respondí en quechua. Escuché que dijeron: Pin chay maqta. ¿Quién es ese joven? Y yo respondí: Ñuqaqa kani yachachiq: Yo soy el profesor. Aquella vez me sentí identificado con mi cultura; la gente se ríe y aplaude, hay muy pocas personas de mi generación que hablan el quechua.

Al enseñar quechua en los talleres organizados por la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Enrique Guzmán y Valle, sentí el aprecio e identificación de los participantes, porque ellos interactuaban, esas acciones me han permitido valorar mi identidad

16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	w	v	x	y	z	Castellano
n	ñ	--	p	q	r	s	t	u	w	--	--	y	--	Quechua

cultural. Por ello sugiero que se debe seguir difundiendo el idioma quechua que casi se está perdiendo. Así empezaremos a revalorar el runa simi. Debo manifestar que a los jóvenes les gusta hablar y cantar en quechua. La Universidad Enrique Guzmán y Valle en su malla curricular tiene como curso al quechua en el séptimo ciclo, donde he compar-tido clases con los jóvenes estudiantes, de quienes debo decir que les ha encantado aprender hablar y escribir palabras en quechua. Allinmi sumaq yachaqkuna.

Trabajo realizado por los estudiantes de P3-2017- UNE.



Referencias

- Cerrón (2004). Contactos y desplazamientos lingüísticos en los Andes centro-sureños: el puquina, el aimara y el quechua. Lima - Perú.
- Huamán (2017). Yo hablo quechua ¿Y tú? Fundamentos para hablar Quechua Chanca. Lima – Perú. Recuperado de: https://www.academia.edu/36724697/ISAAC_HUAM%C3%81N_MANRIQUE_YO_HABLO_QUECHUA_Y_T%C3%9A_Fundamentos_para_hablar_Quechua_Chanka
- MINEDU (2021). Manual de escritura quechua sureño, Primera edición digital, 2021. Lima –Perú.

El pensamiento crítico y la indagación en el área de Personal Social

Carmen Durand Huacles 

Es conocido que los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa orientan la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes. Para ello tenemos que mencionar el Currículo Nacional: “El enfoque de desarrollo personal enfatiza el proceso de desarrollo que lleva a los seres humanos a construirse como personas, alcanzando el máximo de sus potencialidades en un proceso continuo de transformaciones biológicas, cognitivas, afectivas, comportamentales y sociales” (MINEDU, 2017, p.8).

El estudiante que vive en armonía consigo mismo, con sus compañeros y en el espacio donde habita es prioritario para su desarrollo personal; de esta manera permite enriquecer la calidad de vida en los estudiantes al lograr aprendizajes significativos en un ambiente armónico de bienestar en el contexto en donde se desenvuelve; permitirá tener estudiantes felices, participativos y en ese proceso se van desarrollando el pensamiento crítico y la indagación; a su vez, ellos van incrementando su autonomía, logrando construir su propia identidad, desenvolviéndose en su contexto.

En una sociedad cambiante, lo que hoy se busca lograr es el bienestar de los estudiantes, de tal manera que se promueve el desarrollo de la autonomía, teniendo en cuenta las características de acuerdo a la edad en donde ellos pueden gestionar sus aprendizajes, que diferencien la información confiable y no confiable, que tomen decisiones asumiendo sus consecuencias, que exploren el espacio en donde se desenvuelven identificando los problemas existentes y proponiendo soluciones.



Rutas de Aprendizaje (2015) menciona: “Reconocemos a nuestros estudiantes como ciudadanos capaces de ejercer su ciudadanía en la escuela y proyectarla a la comunidad”. (p,13)

Con respecto a la ciudadanía activa está orientada a una enseñanza aprendizaje que forme ciudadanos con derechos y responsabilidades, que los estudiantes estén involucrados en la solución de las necesidades que surgen en su contexto; esto va a permitir que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, busquen solución a los problemas que surgen en su espacio. La escuela es un lugar en donde el estudiante aprende a reconocer la importancia de la democracia entendida como aquella en la que el estudiante asume sus responsabilidades ejerciendo sus derechos; por ello las actividades desarrolladas en el aula tienen que ser significativas y retadoras, que involucren a estudiantes que estén comprometidos en el cuidado de su espacio o contexto y ser parte de la solución frente a una problemática o dar la solución que involucre todos los sucesos acontecidos en su contexto.

El investigador Aragón (2015) considera que “es importante que en las escuelas la formación ciudadana incorpore las demandas y expectativas de los estudiantes, familias y docentes frente a la escuela y a la democracia” (p,15).

Una educación de calidad asegura el

ejercicio de sus derechos, promoviendo aprendizajes significativos en los estudiantes, preparando para la vida política y aumentar la conexión entre sus pares; en este contexto lo que se busca es la calidad en sus aprendizajes, a la par que el bienestar del estudiante en su contexto identificando los problemas. Esto induce al estudiante a buscar solución a esos problemas y a formular propuestas para vivir en un ambiente de armonía y sin violencia. Los estudiantes tienen sus propias demandas, expectativas e intereses, necesidades que la escuela identifica, a la par que promueve el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, proceso en el cual a su vez se va desarrollando el pensamiento crítico en el área de personal social.

Referencias

- Ministerio de Educación (2015). Rutas de Aprendizaje. Área Curricular Personal Social III ciclo. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2017). Programación curricular de Educación Primaria. Lima, Perú.
- Aragón, J. (2015). La ciudadanía desde la escuela. Editorial del Instituto de Estudios Peruanos Lima, Perú. Recuperado: el 10 de mayo de 2022, de: https://iep.org.pe/wpcontent/uploads/2015/12/la_ciudadania_desde_la_escuela_democracia_y_ciudadania-1.pdf

Innovación educativa como estrategia para la mejora de la educación

Sara Trinidad **Rodríguez Crisóstomo**



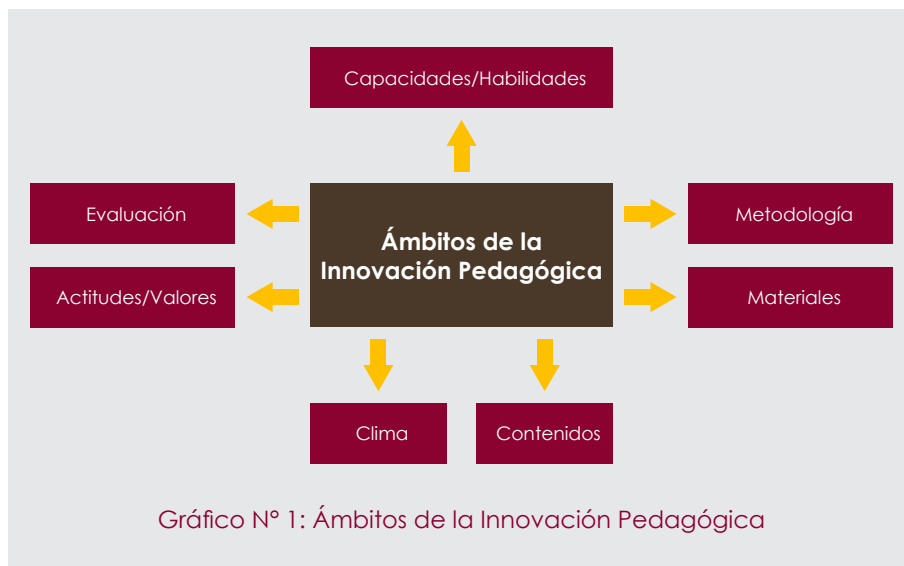
En la actualidad ha tomado mucha importancia el innovar en el campo educativo, básicamente como una estrategia para avanzar en la mejora de la calidad educativa y cerrar brechas con pertinencia; por lo tanto, innovar es un término que aún requiere ampliarse y consolidarse a través de la identificación de aspectos que permitan desarrollar una verdadera cultura de la innovación.

Según Picón (2003), "la innovación no sólo es cosa de inspiración. Necesita insumos conceptuales y metodológicos, referencias, apoyos, cultivos, necesita escenarios". Entonces la innovación tiene una intención de transformación o de cambio, donde la creatividad debe estar basada en soportes teóricos y metodológicos para lograr una meta real que responda a una necesidad de innovación basada en el conocimiento sistemático del contexto educativo.

Es importante considerar que uno de los factores más significativos para lograr la trascendencia de una innovación educativa se basa en la forma como los actores del ámbito escolar participan en el proceso de su implementación y evaluación continua pues requiere de evidencias con base en la reflexión continua de los cambios que apunten al logro de los objetivos a través de acciones de reflexión. Por lo tanto, es importante que se asuma la innovación educativa como la atención y solución a un problema que necesita ser resuelto. Picón (2006) ha definido la innovación educativa como un proceso intencionado de cambio educativo que exige la incorporación a una realidad educativa

existente de algo nuevo, cuyo efecto es una modificación, reforma o transformación de dicha realidad.

En el Perú, el 29 de junio del 2003 se crea el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, FONDEP, al amparo de la Ley General de Educación, Ley N° 28044, que promueve el desarrollo de un movimiento de cambio y transformación desde las instituciones educativas, mediante el asesoramiento técnico y apoyo al financiamiento de proyectos de innovación y de desarrollo educativo.

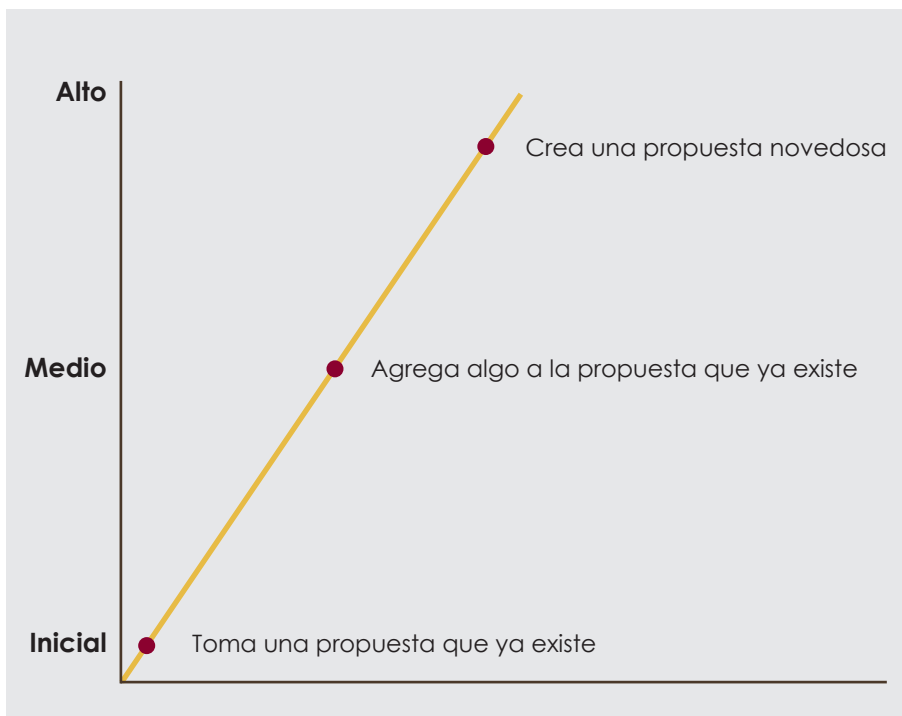


Si bien es cierto según el FONDEP hay ámbitos en los cuales se innova, la innovación educativa y los procesos de cambio que implementan los docentes en sus prácticas pedagógicas se centran en los componentes del Currículo Nacional de la Educación Básica, y como los maestros lo dinamizamos en las mejoras de la calidad de la enseñanza como parte de su desempeño docente, cuya finalidad a través de las redes de innovadores es lograr mejoras cualitativas y cuantitativas, lo que debe llevar a asumir un compromiso profesional y social con los cambios que tiene como fin la innovación. Así mismo se necesita comprender que los involucrados aprenden en el proceso de innovación, y es que otro aspecto básico es el reconocimiento del carácter profesional del proceso de innovación bajo la premisa de que posee argumentos sólidos sobre la base de un conocimiento compartido que servirán de base para la toma de decisiones.

Es necesario recordar que los verdaderos cambios no se dan con prontitud, los tiempos para que las personas interioricen las innovaciones y estas se institucionalicen pueden darse en tiempos prolongados; por lo tanto, la sostenibilidad permite disponer de evidencias auténticas de los resultados, de los procesos formativos y básicamente de la generación y gestión del conocimiento producto de la validación de la propuesta de innovación.



Revista Virtual Aportes pedagógicos en la Educación Primaria y en la Educación Básica Alternativa



Entonces una institución requiere crear una cultura de la innovación. Como afirma Tristán, se espera que “institucionalice la innovación; dedique espacio, tiempo y dinero para el desarrollo organizacional; establezca unidades de generación y experimentación con una función de investigación y desarrollo; provea recompensas para los innovadores; instale mecanismos de rastreo del ambiente para conocer nuevos desarrollos en temas de su interés” (2004, pp. 426-427).

Una cultura de la innovación orienta a las personas a implementar innovaciones, sin necesariamente esperar que las propuestas provengan de la institución en la que se desempeña, y es que muchas veces se cae en la costumbre de sugerir mejoras y modificaciones continuas y replanteamientos institucionales. Se trata pues de crear un ambiente al interior de las instituciones en el que todas las personas se sientan parte activa de las innovaciones, lo que permite se dé una restructuración colectiva de los conocimientos de los involucrados y por consiguiente la variación de criterios y supuestos; finalmente las innovaciones crean nuevas necesidades y abren nuevas perspectivas profesionales.

Referencias

- Picón, Cr (2006). Innovaciones educativas en el Perú (tomo I). Coordinador general. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima
- Tristán, B. (2004). Introducción a la administración académica. México: UAM-X.

Educación Inclusiva



Jack Hamilton **García Guerrero**



Según UNESCO (2007), la educación inclusiva “se refiere a un acercamiento que está organizado para que se pueda facilitar los aprendizajes de forma satisfactoria en todas las personas, considerando las necesidades que tienen” (p. 57). Es de esta forma que la formación inclusiva se considera como un sistema de edificación que incluye a todos los infantes que han tenido alguna dificultad en llevar a cabo su formación. No se puede solo tomar como una vía en la cual se enfocan a las personas que son vulnerables, sino que básicamente está encargada de atender las necesidades y las características que pueden tener las personas, favoreciendo sobre todo que reciban una educación de calidad. UNESCO (2005, como se cita en Marchesi, 2009) agrega que se trata de “un sistema que busca entender las diversidades de necesidades que tienen los escolares, promoviendo que participen activa y constantemente” (p.88). Estima que el enfoque educativo responde a los rasgos característicos de los escolares brindándoles un soporte adecuado para que puedan desarrollarse en ambientes necesarios que les permitan actuar. La formación inclusiva se conceptualiza como un derecho importante de todas las personas; dicha formación busca que sus participantes tengan una capacitación para que puedan aprender, desplegar sus destrezas, eliminar las diferencias y atender la diversidad. De esta manera es como la formación inclusiva fundamenta que incluir no está referido a términos de espacio, sino más bien a un cambio en la conducta que deben mostrar los encargados de dirigir los lineamientos educativos, hasta los

maestros y el estudiantado mismo. Por ello es que, si verdaderamente se busca una educación inclusiva esta, debe ir de pies a cabeza, sin dejar de lado a nada ni a nadie (Parrilla, 2002).

La formación inclusiva es el derecho que tiene todo escolar a recibir el servicio educativo acorde con las necesidades que tenga y con sus capacidades. Es para la formación inclusiva un propósito el erradicar todo tipo de discriminación o barrera que impida que los escolares tengan acceso al servicio educativo, no importando las dificultades o discapacidades que presenten. Esta formación, promueve que los escolares reciban este derecho de modo eficiente. Esto se debe a que esta formación se consolida sobre las bases de la solidaridad, la igualdad y el respeto de las diferencias (Barton, 2009, p.18). La formación incluyente puede ser considerada como un aspecto que promueva que el servicio educativo sea de mayor calidad. Para poder incluir a los niños en los centros de formación se debe primero prever que los maestros realicen su labor docente desde una óptica más participativa y activa. Arnaiz (2003) señala que la formación inclusiva es más que

nada una actitud, un conjunto de valores y afirmaciones. Cuando este es tomado por una comunidad o una escuela debe ser la brújula que guíe su práctica. Incluir implica ser parte de algo; su antónimo, habla de una separación o una exclusión (p. 27). Se ha introducido en sistemas educativos cuyos presupuestos no eran muy altos y tenían una asistencia técnica pequeña. Uno de los logros que se alcanzó con esto, es que se pudo ver mejoras en los logros de aprendizaje, el rendimiento de los escolares y la reducción en la deserción escolar.

El concepto de la formación inclusiva ha sido vinculado con centros habituales como centros incluyentes; también se ha relacionado con las actividades que tienen el propósito de responder a los escolares hasta aquellos lineamientos que tienen en estima las diferencias que poseen los escolares (Arnaiz, 2003). Respecto a la formación inclusiva, según Aljibequien, hay dos explicaciones que hablan sobre el modelo inclusivo: las explicaciones sociopolíticas consideran que la inclusión es un derecho y las explicaciones que son empíricas manifiestan que este concepto beneficia a todos los escolares. La formación está enfocada a auxiliar a los caracteres y las necesidades de todos los miembros de la sociedad educativa. También la inclusión va más allá del campo educativo, tiene un valor más amplio. Según Dyson (2001, como se cita en Arnaiz, 2003), "los escolares no pueden estimarse hasta que no obtengan las capacidades suficientes para interactuar con la comunidad y emplear sus talentos" (p. 154). Por su parte, Barton (2009) afirma que la formación inclusiva no implica solamente escolarizar a los escolares en un centro inclusivo, no se trata de insertar a los escolares en un sistema



educativo con especialistas. Para que la formación sea como tal incluyente, se precisa un trabajo mancomunado de todos, de padres de familia, de maestros y de escolares y también de otros actores, para que se pueda aprender a respetar las diferencias. Es de esta forma que todos los escolares se van beneficiando al formar sus relaciones sociales (p.174). Booth y Ainscow (2000) señalaron que la formación inclusiva conlleva una serie de sistemas que tienen la meta de erradicar las barreras de dificultades para que los escolares puedan aprender. Según Stainback y Stainback (1999), es una manera de vivir de forma solidaria con todos los compañeros. Así también UNESCO (2008) sustentó que la formación inclusiva es una modificación que abarca todos los niveles de educación y que pretende que los escolares puedan aprender. Es por ello que los centros de formación deben modificarse para que sean capaces de brindar asistencia a todas las personas (p.8).

La formación inclusiva inició su proceso de búsqueda hace más de 10 años en los sistemas educativos, promoviendo que las personas puedan educarse, más allá de las necesidades diferentes que tengan ellos. Asimismo, también es pertinente que se realicen cambios políticos en el ámbito jurídico, en donde se establezcan bases legales. La formación inclusiva promueve un cambio en los aprendizajes de los escolares; esto es algo muy importante para la interacción de la comunidad educativa. Se toma como una urgencia garantizar que las personas puedan tener las mismas oportunidades. Los escolares que tienen diferentes necesidades deben poder acceder a la educación al igual que todos los demás. Para ello los centros de formación deben estar preparados para responder de forma eficiente a estos

escolares con el fin de que a pesar que no tienen las mismas características que el común de los escolares, puedan aprender y desarrollarse. Las II.EE deben para ello reconocer los rasgos y las necesidades que tienen sus escolares para que puedan atenderlos (p.189). La formación incluyente tiene el propósito de que los escolares puedan formarse de manera holística, que tengan aceptación y acogida de sus maestros y compañeros, como de los demás actores educativos, sin ninguna clase de marginación. Y que dichos actores les brinden experiencias positivas para que puedan aprender.

En una conferencia a nivel global que se realizó para contribuir a la construcción de una sociedad más integradora y abierta, se trató sobre la trascendencia de las necesidades educativas especiales. De esta manera es como la formación inclusiva promueve que todas las personas, sin importar sus discapacidades o diferencias, pueden aprender juntas. Silva y Zanabria (2009) señalan que una institución es considerada como inclusiva cuando es capaz de atender las características diversas de sus educandos, lo cual aplica en un proyecto que busque atender todas las necesidades de los escolares, y no solo algunas; y la forma de gestionar las actividades del colegio debe ser una que esté comprometida para adaptar dichas actividades a las necesidades de los escolares (p. 7). Para cumplir el propósito de la escuela inclusiva es necesario que se tomen medidas que garanticen ello, y uno de los aspectos importantes es el reforzamiento de la parte social, educativa y emocional.

Así lo mencionan Escudero y Martínez (2011): "No es tan relevante cuántos son los vectores que se están presentando, sino más bien es importante

que todos tengan un círculo donde estén involucrados las enseñanzas, los maestros, que organicen aprendizajes que busquen formar en valores éticos y morales" (p.93). Lo que se busca es cimentar las bases de las Instituciones Educativas inclusivas, ayudando a eliminar la inequidad educativa y desarrollar una cultura de oportunidades iguales para todos. Para alcanzar los fines de la

formación incluyente, se deben tomar en cuenta algunos aspectos importantes, que de efectuarse con eficiencia y totalidad puede significar un cambio en la formación de los escolares. De no procederse de tal manera se puede ocasionar un cambio negativo en los escolares. También es fundamental que dentro del currículo se tome en cuenta la diversidad de los escolares.

Referencias

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe
- Arnaiz, P. (2003). Atención a la diversidad: programación curricular. Murcia: EUNED.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- Escudero y Martínez (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Recuperado de file: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva-5.pdf>
- Marchesi, A. (2009). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. Revista de Educación. Vol. 327, p.11 – p32.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). Aulas Inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. 4º Ed. España: Narcea.
- Silva, M. y Zanabria, L. (2009). ¿Necesidades especiales en mi aula?: Manual de adaptaciones curriculares. Perú: SEPE
- UNESCO (2005). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos: El imperativo de la calidad. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Paper presented at the Conferencia Internacional de Educación, Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires.

Procesos didácticos de la comprensión lectora

María Sulca Gamboa 

Los procesos didácticos son actividades articuladas propias de cada área; son mediados recurrentemente por el docente en el proceso de la comprensión lectora. En este sentido, el estudiante del Centro de Educación Básica Alternativa es quien activa, regula y controla un conjunto de procesos cognitivos de orden superior. También son procesos cognitivos elevados que implican usar el propio conocimiento y las capacidades para razonar en una línea recurrente que guía el curso de las actividades. En el desarrollo de los procesos didácticos no existen las prescripciones y pasos rígidos para ejecutar. El éxito de su desarrollo dependerá del dominio del docente, quien organiza la secuencia didáctica de las actividades para combinar capacidades para obtener, inferir y reflexionar acerca de la forma y contenido del texto. Conviene recordar que, según Daniel Cassany, filólogo español y uno de los más destacados especialistas en la enseñanza del lenguaje, la comprensión del texto no depende exclusivamente de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, y sintaxis), sino de la aplicación adecuada de procesos didácticos, puesto que estos perfeccionan el razonamiento y el pensamiento crítico en el lector.

Lo que es un medio no puede convertirse en un fin, no se pretende que los estudiantes posean amplios repertorios para ejecutar pasos conocidos y rutinarios en la comprensión del texto. Sino que sepan usar convenientemente procesos didácticos para determinar el propósito, plantear y elaborar hipótesis a partir de los indicios, buscar el significado

de las palabras en el contexto, contrastar las hipótesis, comprender el texto en los niveles literal, inferencial y crítico desarrollando actividades didácticas en forma secuencial. Para Cassany, el proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. Para Solé (1994), este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.



Solé (1994) divide el proceso en tres subprocesos, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso. Cassany et al (2008) establecen que la lectura se limita a desarrollarse exclusivamente en el área de comunicación, y podría afirmarse además que exclusivamente en grado primero, mientras que en las demás áreas que conforman el plan de estudios se limitan a realizar una lectura cognitiva pero no para el desarrollo de las habilidades de interpretar, comprender y entender, realizar hipótesis, anticipaciones, inferencias. En consecuencia, el área de comunicación debe asumir la responsabilidad de emprender procesos de lectura comprensiva, como si esta no fuera uno de los ejes transversales de todas las áreas de aprendizaje. Por otra parte, los autores expresan que la escuela solo hace hincapié a los aspectos mecánicos de la lectura como pronunciar correctamente las palabras o entender un texto palabra a palabra.

Como señaló Solé (2011), la didáctica típica de la enseñanza tradicional de la lectura es la siguiente:

- El maestro escoge la lectura del libro.
- El estudiante lee un fragmento del libro, mientras el resto del grupo sigue la lectura en su libro.
- Si el estudiante comete un error de oralización el maestro lo corrige.
- Terminada la lectura, el maestro hace preguntas literales del texto.

Por su parte Santiesteban (2012), según los postulados de Skinner, quien sustentaba que los enunciados u oraciones son aprendidos como respuestas a estímulos, considera que la didáctica de la lectura tradicional conduce a los estudiantes a leer no para percibir y transformar o interactuar activamente con el contenido de un texto, sino para aprender nuevas palabras, frases y patrones oracionales. Los estudiantes tienden a leer palabra por palabra. Responden a preguntas sin ser capaces, en la mayoría de los casos, de determinar micro, meso y macro contexto; llegan a entender algunas clases de textos, los más estudiados, pero les es difícil comprenderlos e interpretarlos.

Este tipo de enfoque es la réplica de las concepciones conductistas de Skinner, en el que el estudiante simplemente se limita a responder a estímulos; aunque se reconoce que casi todas las respuestas dan muestra del reconocimiento correcto de las palabras, no son evidencia de haber alcanzado un proceso significativo de comprensión, entendimiento y mucho menos de interpretación. El proceso didáctico se reduce entonces a una actividad verbal donde la lectura es simplemente un medio. Para Santiesteban (2012), "el enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura resalta la relación objeto-sujeto, donde los ejercicios permiten e dominio o la mayor influencia del texto sobre el alumno; lo que implica que el papel del estudiante se reduce a un simple respondedor de estímulos, a ser un objeto pasivo, débil y obediente" (p. 21).

Cassany (2008) afirmó: "Leer es el proceso por el que el lector, a partir de sus conocimientos previos, construye en su mente un nuevo significado con la información que extrae del texto" (p.2). De esta manera es necesario tener presente que para alcanzar un buen nivel de comprensión deben desarrollarse procesos de interacción e interrelación entre la nueva información y lo que el estudiante ya sabe del tema. Para alcanzarlo el docente debe iniciar por facilitar el espacio para que el estudiante determine sus expectativas u "objetivos o propósitos de lectura"; esto con el propósito de que el estudiante active todos los conocimientos que tiene guardados en su memoria de largo plazo (MLP) (p. 5). Toda esta información es el soporte para la realización de soportes en la construcción de anticipaciones e hipótesis. Saber qué información se busca, cuánto tiempo se tiene para leer el texto puede ayudar a establecer si se necesita una idea global o una información específica.

De la misma manera, Cassany et al. (2008) y Solé (2008) establecen que con las primeras impresiones que se tienen del texto se empieza a "verificar las hipótesis de significado que se deben formular antes de comenzar a leer, (...) el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión" (p.5) porque es la interacción entre lo que el estudiante ya sabe con la información que se extrae del texto; además para realizar hipótesis es necesario el desarrollo de microhabilidades



como la anticipación, la predicción y la inferencia. Para alcanzar un proceso de comprensión efectivo, según Santiesteban (2012), se requiere de la aplicación de una didáctica de la lectura en la que el estudiante asuma una posición activa durante todo el proceso de lectura, en la que se le permita "argumentar y discutir sus puntos de vista, generar suposiciones, elaborar y resolver problemas, aplicar el conocimiento, valorarlo, planificarlo y evaluar su tarea, actuar con independencia, decodificar textos, extrapolar y prepararse para la vida" (p.22). Por otra parte, Lerner (2003) propone que es fundamental brindarle al niño las herramientas para que en las diferentes situaciones de su vida sepa seleccionar los textos pertinentes y al mismo tiempo solucionar problemas para lograr una comprensión e interpretación de los textos con los que interactúa (p. 25), y en consecuencia formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y capaces de asumir una posición frente a la información que se ofrece explícita o implícitamente por los autores de los textos, en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y la autoridad de los otros.

Referencias

- Cassany, D., Marta L., Sanz G., (2008). Enseñar lengua. Barcelona: Grao, 6 (4). Comprensión lectora. España. pp. 193-207.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de Cultura Económica.
- Santiesteban, N., (2012). Didáctica de la lectura. Fundamentos, conceptos, habilidades, ejercicios y métodos para la enseñanza de la lectura. Editorial Académica Española. p.152
- Solé, Isabel (1994) Estrategias de lectura. Edit. Grao. Barcelona
- Solé, I., (2011). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (59). pp.43-61

La evaluación formativa



Ana María **Onofre Antara**



Castillo (2002) define la evaluación formativa como un proceso dirigido por un docente, con características críticas, dado a la reflexión y orientación de sus estudiantes. Este concepto plantea que toda adquisición de conocimiento demostrado por el estudiante es un logro valioso y adaptable en cualquier momento que lo requiera en su entorno; dirige y establece la meta educativa que se pretende alcanzar, y a su vez facilita la ejecución de evaluaciones en su proceso para corroborar si se va por el camino correcto.

Esta clase de evaluación monitorea el proceso educativo; su objetivo fundamental es totalmente pedagógico; debido a ello, los resultados, así como analizar el proceso ejecutado, resulta una información valiosa, ya que se quiere visualizar las carencias y dificultades que deben ser subsanadas para lograr los objetivos planteados.

Gimeno y Pérez (1961) afirman que la evaluación por lo general se entiende como una actividad llevada a cabo solamente por los docentes sobre los estudiantes; más adelante, señalan los autores que únicamente en el lenguaje pedagógico más común puede hablarse de un acto que irremediamente recae sobre ellos. La evaluación, al tratarse de un componente del aprendizaje, incluye necesariamente la participación de los estudiantes.

La evaluación formativa está relacionada con áreas particulares del programa, tales como actividades cotidianas, de extensión, temarios, en contraste con la evaluación final que mide la efectividad de toda la

programación o de zonas extensas del mismo. La evaluación de áreas más reducidas permite apreciar cada componente relevante de la unidad que se representa en un examen, por lo menos en un ítem, lo que permite ahondar en el proceso de aprendizaje del estudiante y establecer con mayor exactitud todas las acciones y contenidos que deban ser reforzados o afianzados.

Efectivamente, la evaluación formativa al ser realizada de manera continua en cada trabajo escolar ofrece información valiosa e importante del proceso de aprendizaje y, a su vez, aporta un conocimiento minucioso del mismo. De esta forma, pueden detectarse los errores de forma rápida y tomar disposiciones oportunas orientadas a mejorar el desarrollo del quehacer educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Esto es posible debido a que, a la hora de realizar la evaluación, todavía no se ha dado un avance importante del programa.

Méndez (1992) explica que la evaluación formativa se efectúa cuando el proyecto educativo está en ejecución. Se realiza diariamente, permite una retroalimentación instantánea, lo que hará más fácil tomar decisiones para mejorar la acción educativa.

Álvarez (2001) añade que la evaluación formativa dentro del espacio educativo convierte a estudiantes en personas críticas, a través de una modificación de la conducta ya que el estudiante desarrolla su pensamiento, su emotividad y sus actitudes; el punto clave se ubica en la calidad de las labores de aprendizaje, realizadas por las interacciones en el aula, entre estudiantes y docentes. El profesor es quien se encarga de despertar en el estudiante el interés por aprender, que adquiera conocimientos que le faciliten el actuar en distintas situaciones que se puedan presentar dentro de su contexto.

Para el docente, la evaluación es un instrumento formativo que se realiza al iniciar su proceso de enseñanza y le permite saber el grado de preparación académica que poseen los alumnos a través de la evolución de su enseñanza; sirve además para conocer los alcances de los estudiantes en relación a los logros de las competencias consideradas y finalmente saber el nivel de aprendizaje consolidado. Por estas razones, debe ser un proceso constante, ya que se encuentra relacionado con su actuación educativa.

Evaluación formativa es un término acuñado por Scriven en el año 1967, para explicar que es fundamental evaluar no solo los resultados, sino todo el proceso. El autor indica que ésta puede brindar información de manera continua, eficaz y precisa en la planificación de objetivos educativos y además perfeccionar los procedimientos necesarios para alcanzar las metas. (Rosales, 2014).

Díaz y Hernández (2002) explican que existen distintas modalidades de la Evaluación Formativa y sugieren la siguiente clasificación:

- La Regulación Interactiva, que precisa como aquel intercambio de comunicación entre docente y alumno con el fin de reestructurar sus actividades en el transcurso del proceso instruccional.
- La Regulación Retroactiva, constituida por las actividades de reforzamiento luego de realizar el proceso de evaluación, afianzando las actividades donde no se lograron del todo las metas planteadas.
- La Regulación Proactiva, referida a las próximas actividades a realizarse, con el fin de consolidar y profundizar los aprendizajes, y a su vez subsanar las dificultades que pudiesen suscitarse.

Por su parte, Casanova (1998) considera que la Evaluación Formativa es el formato más factible para estimar los alcances del proceso educativo, debido a que permite entender de forma cualitativa cómo proceden los actores (docente-alumno); además, ofrece la posibilidad de intervenir y si es necesario optimizar el proceder. La Evaluación Formativa demuestra la capacidad del estudiante de apropiarse y aplicar el conocimiento, se manifiesta en la adecuada toma de decisiones.

Condemarín y Medina (2000, como se cita en Ahumada, 2005) explican que la evaluación formativa no es una secuencia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa, sino que se complementan para evaluar de manera integral a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta evaluación asume distintas funciones durante el proceso, aportando información acerca del desarrollo de la acción para realizar ajustes sobre la marcha, lo que brinda diversos aportes pedagógicos.

La evaluación formativa se encuentra vinculada a la naturaleza del aprender cuando se adquieren conocimientos nuevos y se desarrollan habilidades, no es sancionatoria, punible ni dicotómica; por lo que, esta evaluación debería inclusive pasar sin ser advertida por el estudiante, ya que está relacionada con la planeación educativa que el docente ha escogido y esbozado de manera correcta, no para realizar la clase en sí, sino en realizar desafíos a los alumnos que los motive a investigar por su cuenta (Ahumada, 1998).

Tobón (2006) señala que la evaluación formativa es el proceso que va a estipular el grado de logro de una competencia con base en criterios planeados, y en la ejecución, como prueba del progreso; siempre en búsqueda de derrotar obstáculos, para fortalecer los aprendizajes a lo largo del proceso educativo.

Vale agregar que la evaluación formativa debe ser interactiva, de supervisión continua por el docente, quien comprende la necesidad de conocer gradualmente el progreso de los alumnos en aprender. En ese sentido, las competencias se refieren a conocimientos que el alumno debe desarrollar y deben evaluarse, supervisadas con el apoyo del do-

cente, para poder enfrentar las dificultades de manera exitosa, debido al uso de la evaluación formativa de manera que se interrelacionen las actitudes, destrezas y conocimientos (Zabala y Arnau, 2008).

En suma, la evaluación formativa está estrechamente vinculada a los cuatro cimientos de la educación para el desarrollo de las competencias, tal como señala Delors (1996); esto se refiere a asimilar los contenidos, aprender haciendo, que el alumno tenga la capacidad de resolver conflictos, aprender a convivir y a colaborar con los del entorno y aprender a ser valiéndose de lo aprendido porque lo fortalece como persona.

En síntesis, los aportes proporcionados por este tipo de evaluación deben ser interpretados en dos sentidos: en primer lugar, se debe presentar de manera adecuada la información y luego desplazar todo lo que no pueda ser modificado.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias del aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, 1
- Álvarez, M. J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España, Madrid: Morata.
- Castillo, A. S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa. Didáctica de la evaluación: Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa*. España, Madrid: Pearson Educación S.A.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Díaz-Barriga F. y Hernández G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. *Constructivismo y evaluación psicoeducativa*. Cap.8, pág. 349 - 425 (2da. Edición). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Méndez, G. (1992). *Evaluación del Rendimiento Escolar*.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación*. Buenos Aires.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*.

Cómo implementar y fortalecer la educación financiera en educación primaria para el futuro

Rogelio **Silva Cáceda** 

En muchas oportunidades de la vida cuando hemos tenido una conversación dentro de nuestro seno familiar, o en la institución educativa, o con algunos amigos, de lo que menos hablamos es acerca de cómo invertir nuestros ahorros y generar intereses. Y esto se debe a que no nos han educado y formado desde pequeños en cómo saber invertir nuestro dinero. Por eso en algunas oportunidades, dentro de las conversaciones, sí pretendemos hacer un análisis de la vida política de nuestros gobernantes que no saben administrar la riqueza que tenemos o estamos en una crisis con una inflación, aunque no entendamos bien cuál es su significado.

Desde que nuestros padres nos envían a hacer alguna compra ya conocemos lo que es el dinero. En algunas oportunidades cuando acompañamos a nuestros padres al mercado ahí nos vamos enterando de los precios de algunos alimentos o verduras, si venden justamente o están especulando para subir los precios. Pero hay algo importante que nadie advierte: ni a nuestros padres les han enseñado cómo saber invertir y comprar; y por ese motivo, muchos de ellos nacen pobres y mueren siendo pobres.

Lo que queremos expresar en este artículo es cómo desde la educación primaria debería enseñarse a los educandos a saber invertir y generar recursos económicos a través de una buena educación financiera.

Para poder entender el contenido del presente texto debemos primero entender de qué estamos hablando. Y es este nuestro punto de partida.

¿Qué es la educación financiera?

Si la Institución Educativa quisiera proponer como una de sus iniciativas pedagógicas la propuesta de una **educación financiera de calidad dentro de su proyecto educativo institucional**, estamos seguros de que cambiaría mucho el control de la economía de cada estudiante y la de sus padres de familia. Para esto tenemos que proponer una educación formativa por ejemplo sobre cómo poder generar riqueza partiendo de nuestros ahorros. Si realmente motivamos a nuestros estudiantes y los acercamos al mundo de las finanzas personales a través de textos de acuerdo a su edad que les sirvan como fuentes confiables para alimentarse cognitivamente en el tema financiero, comprenderán realmente cómo aplicar los conceptos en su vida diaria. Lee con mucha atención las siguientes pautas.

Primero entenderemos bien: ¿Qué es la educación financiera? Es poder comprender el movimiento económico; aprender sobre finanzas te ayuda a planificar un futuro con mayor solvencia económica. Además, una de las razones por las que sirve la **educación financiera**, es que te permite administrar de mejor manera tu dinero y demás recursos en el presente. Entre ellas, se encuentra conocer los distintos tipos de inversiones que se pueden realizar. Así puedes aprender a entender, obtener, administrar e invertir tus propios capitales de ingreso de dinero. Si la institución educativa le proporcionara todo un conjunto de estrategias pedagógicas acerca de cómo invertir, el estudiante estaría en condiciones de poder tomar decisiones acertadas y no caer en deudas que los pueda llevar al fracaso.



Es por tal razón que como iniciativa pedagógica los maestros de educación primaria estamos llamados a asumir estos retos y formar futuras generaciones de emprendedores de su propia economía.

Para realizar este cambio de pensar y actuar en nuestros estudiantes es que tenemos que correlacionar cada una de las áreas del CNEB y así puedan lograr como personas su bienestar financiero a través de la administración eficiente de su dinero.

Cuáles son algunos de los términos que debemos conocer como base de esta iniciativa. Hay que explicar lo que es:

1. Ahorro: Es el ingreso de tu dinero que no gastas y así una parte la puedes invertir.
2. Ingreso: Es el dinero que recibes por tu trabajo o algún bien que cobres.
3. Gastos: Son salidas económicas de tu dinero porque tienes que comprar o pagar un bien o un servicio, entre otros.
4. Endeudamiento: Es la obligación que adquirimos en particular o de una empresa en la que tenemos que pagar fondos aportados por terceros y muchas veces incumplimos.
5. Inversión: Es una cantidad limitada de dinero que se pone en terceros, con la finalidad de que incremente las ganancias y genere capital.

¿Por qué enseñarle al educando de educación primaria Educación Financiera? Si nos damos cuenta, es justamente esta edad en la que los niños van fortaleciendo sus aprendizajes básicos que les servirán para toda la vida; además porque cada persona:

- Debe ser consciente de lo que gana y debe vivir con ello.
- Requiere tener unas finanzas sanas y ser consciente de sus ingresos y egresos desde niños.
- Debe estar preparada para pagar sus cuentas en los tiempos previstos y nunca hacerlo con retraso.
- Necesita mantener una buena calificación crediticia.
- No debe dejar su dinero en el banco sin uso; al contrario, invertirlo en una cuenta bancaria que produzca beneficios altos y genere mayores intereses por él.
- Debe preguntar siempre sobre el uso de sus cuentas y créditos para evaluar los pros y los contras de sus inversiones.

Es importante esta iniciativa pedagógica en los niños de educación primaria. El tipo de educación que les dará para el futuro en su práctica

de ahorros, control de sus gastos, el no adeudamiento y la generación de riquezas, será vital en la vida adulta.

Carolina Besa, gerente de Asuntos Públicos del Banco Central, relevó que **“los docentes son los principales aliados para generar una cadena de impactos**, porque a medida que un estudiante aprende y se empodera en lo financiero, eso lo traspasa a la familia y todo su entorno”.

Finalmente podremos ver en nuestros estudiantes una nueva forma de pensar para ser emprendedores de sus propios destinos y así promover cambios de comportamientos como consumidor logrando que actúen con más confianza y responsabilidad en beneficio de su propio bienestar.

Referencia

<https://www.aldia.pe/blog/que-es-educacion-financiera/>



*"Ser Maestro en el Perú es una forma peligrosa de vivir.
Ser Maestro en el Perú es una forma muy hermosa de morir."*

Ricardo Dolorier