ISSN (IMPRESO): 2304-4330
ISSN (EN LÍNEA): 2413-936X

HORIZONTE DE LA CIENCIA

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

AÑO 6 No. 10 JULIO, 2016

Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR
Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA
Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
Dr. Jesús Tello Yance

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR
Dr. Ludencino Huamán Huayta

COORDINADOR ACADÉMICO
Dr. Jorge Luis Yangali Vargas

COORDINADOR ADMINISTRATIVO
Mg. Oscar Cencia Crispin

***HORIZONTE DE LA CIENCIA 6* (10), JULIO 2016, FE-UNCP | ISSN 2304-4330/ISSN 2413-936X**

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director
Jorge Luis Yangali Vargas

Miembros de la Comisión Científica
José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México
László Scholz, Oberlin College. Department of Hispanic Studies, United States
Laura Marta Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México
Dong Hwan Kim, Seoul National University, Korea
Jorge Prado Zavala, Instituto de Educación Media Superior, México
Shirley Carolina Andrade Andrade, Universidad Internacional SEK, Ecuador
Lázaro Hilario Tuz Chi, Universidad de Oriente, Mérida, México.
Karina Mauro, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / UBA - UNA), Argentina
Carolina Franco de Johanson, Universidad de Estocolmo, Suecia
Zenón Depaz Toledo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Víctor Hugo Martel Vidal, Universidad Nacional de Educación – La Cantuta, Perú
Rubén Gómez Díaz, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú
Alfredo Bushby, Pontificia Universidad Católica del Perú
Luis Yarlequé Chocas, Universidad Nacional del Centro del Perú
Ludencino Huamán Huayta, Universidad Nacional del Centro del Perú
Carlos Mezarina Aguirre, Universidad Continental, Perú
Julio Carhuaricra Meza, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
Sanyorei Porras Cosme, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
Régulo Antezana Iparraguirre, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú
Rolando Alfredo Quispe Morales, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Perú
César Solis Lavado, Universidad Continental, Perú.

Equipo de revisión, redacción
Alberto Chavarría Muñoz e Ingrid Aquino Palacios

Equipo de edición, diagramación, diseño y arte
Oscar Cencia Crispin y Bladimiro Soto Medrano

Equipo de traducción
Anibal Cárdenas Ayala y Juan Reymundo Vega

Proyecto de digitalización y revista electrónica
Rusel Hilario Daga Salazar

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024
Domicilio: Ciudad Universitaria UNCP – Facultad de Educación - Unidad de Posgrado
Teléfono (064) 248152/ (064)247115
e-mail: horizontedelaciencia@gmail..com
http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/about/index

Impreso en Grapex Perú S.R.L.
Domicilio: Jr. Ancash Nº 159/ Telf. (064) 2124 92

Tiraje: 1000 ejemplares
Distribución gratuita y por canje.

Horizonte de la Ciencia es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. Asimismo, se encuentra en el Indice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie), en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), y en el Repositorio de la Universidad de Rioja, España, Dialnet. Aparece en formato impreso en los meses de julio y diciembre de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc.; así como investigaciones de otras disciplinas vinculadas a las áreas señaladas. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores.

Leyenda de portada: *Regazo* (1983) *de* Eduardo Moisés Inga.

Indizado en:

Editorial

Silenciar la voz en el manchay tiempo

El sociólogo Nelson Manrique ha contribuido muchísimo con el análisis de lo que él bautizó como "tiempo del miedo"; esto es, de aquel periodo de violencia política que aconteció en el Perú entre 1980 y el 2000. Periodo que a lo largo de las dos décadas fue adquiriendo, y aún lo hace, múltiples nombres o significantes que tienen que ver con lo jurídico, lo militar, las ciencias sociales e históricas, la información periodística, etc. Tenemos por ejemplo:

Guerra Popular/lucha popular (SL)
Guerra revolucionaria (MRTA)
Guerra (Fuerzas Armadas del Perú/ Comandos Político Militares que gobernaban en las zonas de estado de emergencia.)
Guerra interna (CVR)
Guerra civil (Cecilia Méndez y Granados 2012)
Brotes/acciones guerrilleras (Acción Popular-APRA)
Subversión armada de carácter terrorista (AP-APRA; justificando el accionar contrasubversivo)
Terrorismo (AP-APRA-Fujimori)
Conflicto armado interno (CVR)
Tiempo del miedo (Nelson Manrique 1989)
Estado de miedo (Pamela Yates 2007)

Ninguno de estos "nombres" fue y es potencialmente tan incisivo como el consignado por Manrique. El libro *El tiempo del miedo. La violencia política en el Perú (1980-1996)* (2002) reúne los ensayos del sociólogo peruano. En éste hallamos el ensayo "La década de la violencia", el cual fue escrito en 1989. En dicho ensayo, Manrique nos ofrece una narrativa, exhaustivamente documentada, sobre el origen, desarrollo y proyección del accionar de Sendero Luminoso (así como del MRTA desde 1984) después de diez años en el que dicha agrupación apareciera en la arena político-militar peruana. Mientras vamos leyendo el análisis que Manrique realiza con datos estadísticos, geográficos y periodísticos nos vamos dando cuenta de la dimensión que había tomado, para aquel año, 1989, la violencia política en la invasiva búsqueda/conservación del poder central.

El deseo de detentar la administración de la violencia y consecuentemente de los cuerpos por parte de los actores armados – el Estado y los grupos sublevados – condujeron al país a una escalada de crisis estructural que terminó desbordando los "nombres" que le fueron atribuidos y le contenían. Ningún significante daba cuenta cabal de aquella experiencia hasta que fue formulado el de "tiempo del miedo" que expresaba de manera certera la emoción colectiva que reinaba en ese entonces entre la población peruana.

La frase que acuñara Manrique en realidad, como él mismo lo describe, fue la traducción al español de una expresión mestiza ayacuchana: *manchay*

tiempo. Vocablo con una raíz del quechua y otra del español[1]. Manchay: como sustantivo significa susto, sobresalto. Como adjetivo significa cuantioso, multitud; y como verbo, temer. Entre algunas palabras formadas por aglutinación tenemos:
Manchachi: Hacer asustar, amedrentar
Manchachicuy: Temer
Manchachina: Atemorizar
Manchachina: Espantapájaros
Manchacuna: Miedo
Manchana: Temible, Terrible.
Manchariy: Asustarse, sobresaltarse
Manchaskiri: Asustadizo
Manchax: Medroso, timorato, asustadizo.

Lo interesante de los procesos de hibridación y traducción de esta frase en el contexto de la tragedia peruano-andina es la pérdida de la voz quechua, *manchay*.
El que se elaboren productos académicos y estéticos en los que prevalece la traducción[2], esto es, que la representación y comunicación lingüística de dicha emoción sólo sea posible en los parámetros lingüísticos de la lengua dominante en el mundo andino no quiere decir que dicho término quechua y con él la episteme que éste encierra, así como la población representada en la misma, no exista, no esté ahí.
Si bien la traducción al español transformó el vocablo quechua haciéndolo in-representable, en lo gráfico, en lo sonoro y en la cognición del lector peruano. El significante quechua, "manchay", se hace presente, solitario, en aquel artículo académico de más de 53 páginas. Ocupando entre las líneas del ensayo de Manrique una posición sub-versiva[3] puesto que no es el significante hegemónico, que vendría a ser "tiempo del miedo", y al no serlo su posición es subterránea o subalterna; por poco, y, prescindible, pero en razón al contexto material que se tematiza en el ensayo (la violencia política en el país andino) su localización periférica (por cierto, la frase está ubicada en el párrafo final del artículo de Manrique) es fundamental para poner en tensión lingüística desde un extremo la representación hegemónica del pathos andino de este hecho histórico.
Para nosotros, la naturaleza de dicho vocablo es sub-versiva porque expresa un "querer decir", un discurso, una versión particular, menor, diferente, alterna, quechua; pero versión a fin de cuentas.
Las voces silenciadas, silenciadas están, y no obstante vuelven para demoler nuestros recuerdos, nuestra memoria. Sabemos que nuestro pasado ya se fue, pero cuando vuelve y lo (re)interpretamos nada nos asegura que lo vivido

1 Con este nombre (Manchay əempo/ *Time of fear*) se əene la composición para orquesta que realizó el 2005 la compositora Gabriela Lena Frank. Composición que fue interpretada el 2005, 2012 y 2014 en EE.UU. La parətura la podemos hallar en: hğp://www.musicsalesclassical.com/composer/work/25459#

2 Hasta donde tenemos conocimiento algunos de estos productos son: el ensayo histórico de Peter F. Klarén. La película de Pamela Yates. El segundo capítulo, "Teatro en el Perú en el əempo del miedo" de la tesis doctoral de Carlos Vargas Salgado, entre otros.

3 Sobre el concepto sub-versión véase la editorial de *Horizonte de la Ciencia* 5 (9)

siga ahí, inmutable. Nuestra memoria, además de ser nuestra es la memoria de los otros a los que les hicimos un lugar.

La potencialidad de la sub-versión no radica en el retorno en sí, sino en el trayecto seguido para este retorno, donde su "versión" entra en conflicto con la del otro y en especial con la del gran Otro; por lo que invita a la duda. Este encuentro con la duda lleva a reformular, reelaborar las construcciones discursivas o versiones. Reelaboración que se alienta no desde el dogma o la memoria hegemónica, no desde quien disparó primero, sino desde quien pudo ser el primero pero no lo fue; desde la potencialidad del que recibió la bala y no desde la eficacia de quien mató.

En sucesos traumáticos no es solo dolor y morbo lo que vuelve con el recuerdo, sino también, formas diferentes de realizar trazos de escritura, fragmentos epistemológicos disparatados con los cuales significamos formas primarias de construcciones ideológicas y utópicas. En esta perspectiva aunque el "uni-verso" fulmine las voces disidentes y subalternas; la producción biológica, la fuerza de los cuerpos que exige el capitalismo mantiene vivo el renacer de las utopías, alentando el retorno de las sub-versiones que procuran hacerse de la memoria tanto física como intersubjetiva. De ahí que el imperativo sea no cesar, no cesar de escribir: de inscribir en los cuerpos los afectos de los silenciados.

Referencias Bibliográficas

Klarén, Peter F. (2007) '*El əempo del miedo*' (1980-2000), la violencia moderna y la larga duración en la historia peruana *Historizar el pasado vivo en América Laəna*. De Anne Péroən-Dumon (dir.). ebook del Centro de Éəca de la Universidad Alberto Hurtado.

Manrique, Nelson. (2002) *El əempo del miedo*. La violencia políəca en el Perú 1980-1996. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Méndez, C. y Granados, C. (2012) Las guerras olvidadas del Perú: formación del estado e imaginario nacional. *Revista de Sociología e Políəca* 20 (42), 57-61.

Vargas Salgado, Carlos. (2011) *Teatro Peruano en el əempo del conflicto armado interno 1980 2000: estéəca teatral, derechos humanos y descolonización*. U of Minnesota.

Yangali, J. L. (2015) Vámonos con la sub( )versión. *Horizonte de la Ciencia* 5 (9) 7-9.

Yates, Pamela. (2007) Dir. *Estado de miedo*. [Madrid]: Morena Films: Documentales Fnac, Film.

Contenido

Silenciar la voz en el manchay tiempo Editorial
Jorge Luis Yangali Vargas

Inveləgación en Humanidades

Poesía intercultural y sinestesia en *5 metros de poemas* 13
Carlos Arámbulo López

El contexto urbano de la novela fantásəca *El antro de las brujas* de Alfonso Lazarte 31
Alberto Chavarría Muñoz

Travesía a la libertad: El teatro políəco y social de Guillermo Schmidhuber de la Mora 41
Jorge Prado Zavala

Sobre la naturaleza de la mediación 49
Moisés Córdova Márquez

El desarrollo de la sociedad desde la visión de la historia como ciencia social 61
Roberto F. García Chuquillanqui

¿Fue el trabajo o la conəngencia conductual, el papel fundamental en la evolución del hombre? 71
Esteban Hilario Kasely

Inveləgación en Educación

Fundamentos epistemológicos en la inveləgación cienäfica 79
Victor Hugo Martel Vidal

Visión holista e inveləgación cienäfica
Brígido Ropa Carrión 89

La dimensión ontológica de la inveləgación cualitaəva en la educación y pedagogía 99
Carlos Astete Barrenechea

Debate pedagógico actual: las expresiones políəcas de la escuela 105
Nicanor Moya, Oscar Cencia, Luis Baltazar y Yessica Quispe

El problema de nuestra educación: algunas consideraciones 113
Raúl Arias Sánchez

Vanguardia en riesgo: El Sistema de Bachillerato IEMS de la Ciudad de México 123
Jorge Prado Zavala

El aprendizaje significaəvo y su relación con otras estrategias 130
Fabio A. Contreras Oré

Desempeño docente y calidad educaəva en las facultades de Ingeniería del Perú 141
Ciro Abelardo Espinoza Montes

Estudio descripəvo de las conductas sexuales de riesgo en adolescentes de las zonas urbanas 152
Carlos Ávila, Juan Carlos Espinoza, Candy Matos y Midgna García

Procrasənación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín 173
Luis Yarlequé, Leda Javier, Julie Monroe, Edith Nuñez, Linda Navarro, Maribel Padilla, María Matalinares, Lizandro Navarro y Julio Campos.

Procrasənación Académica en estudiantes universitarios: caracterísəcas, modos y factores 185
Filomeno Tarazona, Juan Romero, Isabel Aliaga y Marita Veliz.

Indicadores de depresión en niños de cuarto a sexto grado de primaria en la ciudad de Huancayo 195
Carlos Ávila y Juan Carlos Espinoza

Proceso de enseñanza-aprendizaje y nivel de saəsfacción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria 205
Evelin Blancas Torres

Educación, espacios y ejes. Una aproximación a las pedagogías críəcas desde experiencias en educación popular. 219
Bruno Hennig

¿Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, en docentes de la provincia de Huancayo? 229
Ingrid Maritza Aquino Palacios

Propuesta de procesos en un sistema de gesəón de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales 240
Pedro Angulo H., Pedro Angulo A., Ludencino Huamán y Juan Espinoza.

La escritura... Una dificultad no superada en la universidad 261
Genoveva Ponce Naranjo

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

Poesía intercultural y sinestesia en *5 metros de poemas*

*Carlos Arámbulo López**

Resumen

El presente arãculo explora el nivel de las estructuraciones figuraəvo-simbólicas en *5 metros de poemas* a parər de las propuestas de Camilo Fernández para definir la poesía intercultural. Se plantea el procedimiento sinestésico, el simultaneismo discursivo y la metagoge como los principales elementos de este aspecto de la interculturalidad en el poemario de Oquendo de Amat. Se establece, a parər de una insinuación hallada en la tesis doctoral de Carlos German Belli sobre *5 metros de poemas*, una relación entre el neoplasəcismo holandés y la sensibilidad naəva de Oquendo de Amat que serían los polos opuestos que generan interculturalidad en el poemario.

Palabras clave:

Oquendo de Amat, interculturalidad, poesía.

Intercultural Poetry and Synesthesia in *5 metros de poemas*

Abstract

This arəcle explores the figuraəve - symbolic structuring level in 5 metros de poemas following Camilo Fernandez proposals to define intercultural poetry. Synestheəc procedure, discursive simultaneity and metagoge are main elements of this aspect of interculturality in Oquendo de Amat poems. It is established, from a hint found in Carlos German Belli's doctoral thesis about 5 metros de poemas, a relaəonship between Dutch neoplasəcism and Oquendo's naəve sensiəvity. These would be the opposite poles that generate interculturality in Oquendo de Amat's poems

Keywords:

Oquendo de Amat, intercultural, poetry.

Recibido: 04 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*Doctorando en Literatura por la UNMSM y de la Maestría en Estudios Culturales en la misma casa de estudios. Ha publicado *Lustra de Ezra Pound* (traducción-1992), el poemario *Acto primero* (1993) y la colección de relatos *Un lugar como este* (2014), libro finalista del Concurso Iberoamericano de Cuento Gabriel García Márquez 2015. El año 2014 obtuvo el premio COPE de plata y anteriormente el tercer lugar en el concurso El Cuento de las Mil Palabras de la revista *Caretas*. El 2016 participó en el congreso internacional La invención de la novela contemporánea: Tributo a Mario Vargas Llosa; en el homenaje a los 50 años de *En octubre no hay milagros*; ha sido expositor en el I Congreso Internacional de Teorías, Crítica e Historia Literarias Latinoamericanas: Celebrando la contribución de Antonio Cornejo Polar. Ha publicado artículos de crítica y creación en *Letras*, *Lienzo*, *El Cultural* del *Diario El Peruano* y diversas revistas literarias del medio como *Qlisquen* y *La casa de cartón* de Oxy. Relatos suyos han sido traducidos al inglés y chino. El presente artículo forma parte de su tesis de magister. Correo: caralope@yahoo.com

Poesía intercultural: definiciones básicas

La poesía intercultural, tal como la define Camilo Fernández (2014), combina sobre una matriz cultural propia las huellas de otra ajena, que se hacen evidentes, como es el caso de *5 metros de poemas,* en cuatro niveles o sustratos:

> A) Nivel lingüísəco: uso de diminuəvos ("Aldeanita de seda"), coloquialismos, modernismos ("film de los paisajes") y extranjerismos ("película sporəva").
> B) Nivel de la estructuración literaria: el poema como objeto, la forma de acordeón los poemas a doble hoja.
> C) Nivel de las estructuraciones figuraəvo-simbólicas: la sinestesia en su manifestación convencional retórica como manifestación dentro del campo de la metáfora, el simultaneísmo discursivo (variaciones əpográfico-espaciales respecto a la norma convencional pre mallarmeana) y la metagoge.
> D) Nivel de la cosmovisión del sujeto migrante que confronta la urbe moderna y lo rural, al hacer dialogar la forma vanguardista con el referente andino; la tradición de la cultura autóctona con el impacto de la modernidad y la fascinación que ejerce ella ante su extrema sensibilidad. Esto se hace más evidente en la adjeəvación o la humanización de los elementos de la modernidad (la metagoge tal como fuera descrita por Belli (1980)).

El presente arãculo se concentra en el tercer componente, las estructuraciones figuraəvo-simbólicas que incluyen el procedimiento sinestésico, el simultaneismo discursivo y la metagoge.

Nivel de las estructuraciones figuraəvo-simbólicas en *5 metros de poemas*: procedimientos sinestésicos y metagoge.

Las realizaciones textuales en *5 metros de poemas* se inscriben, mayoritariamente, dentro del campo de la metáfora, tanto si se trata de la sinestesia propiamente dicha -el tropo descrito desde la retórica tradicional y desarrollado por Arduini (2000)- como del procedimiento sinestésico, graficado en su concepción como libro objeto y conjunto de poemas objeto. Dentro de esta úləma definición, encajan dos realizaciones textuales diferentes que adscriben, respecəvamente al campo de la metonimia y al de la metáfora: el caligrama y esta suerte de abstraccionismo visual que se encuentra en los poemas a doble página de *5 metros de poemas:* el trabajo del verso flotante en la página para construir los llamados "poemas acéntricos", poemas en los cuales el verso flota libremente y se construye en əpograŮas y tamaños de əpo diferentes. Los momentos en que Oquendo de Amat adscribe a la poéəca del caligrama serían, para Carlos Germán Belli (1980), los menos, según anota en la conclusión 3 de su tesis doctoral:

> Salvo aislados conatos caligramáəcos a lo Apollinaire, el esəlo de 5 metros de poemas está más próximo a la concepción visual de *Un golpe de dados jamás abolirá el azar*, de Stéphan Mallarmé, en razón a la lectura simultánea en doble hoja, el uso de la əpograŮa y el blanco de la página (p. 79).

Para Belli, los poemas reproducen, en mayor proporción, la poéəca de los versos de *Un coup de dés...* de Mallarmé, desligados del orden convencional de lectura y formando

una especie de constelación. Oquendo de Amat construye poemas de raigambre sinestésica cuando aproxima lo visual pictórico a lo sonoro (əpograŮas variadas, en familia de letra, tamaño o espaciado, entre otros procedimientos).

Para entender la naturaleza visual de los poemas es necesario referirse a los trabajos del grupo de Neoplasəcistas que aparecieron en la revista *De Səjl* (El esəlo) y los de uno de sus integrantes más célebres, el pintor Piet Mondrian. Las relaciones entre Oquendo y los manifiestos de *De Səjl* no se agotan en una intencionalidad integradora de todas las artes; existe, además, una estéəca que se expresaba en las carátulas y composiciones textuales, por ejemplo, de Theo Van Doesburg. Rescatamos una página de un número de *De Səjl* que reproduce un poemario completo en el cual el manejo visual del texto es similar al de Oquendo. El texto extraído del número citado de la revista *De Səjl* que recoge los poemas de Theo van Doesburg escritos bajo el seudónimo I. K. Bonset (1921), fue publicado con el ā̄tulo: *Anthologie-Bonset, A collecəon of visual poetry by I.K. Bonset.*[1]

DE STIJL

MAANDBLAD VOOR NIEUWE KUNST, WETENSCHAP EN KULTUUR. REDACTIE: THEO VAN DOESBURG. ABONNEMENT BINNENLAND F6.--, BUITENLAND F 7.50 PER JAARGANG. ADRES VAN REDACTIE EN ADMINISTR. HAARLEMMERSTRAAT 73A LEIDEN (HOLLAND).

4e JAARGANG NO. 11. NOVEMBER 1921.

LETTERKLANKBEELDEN (1921)

IV (in dissonanten)

U' J— m' n'
U J— m' n'
V— F— K' Q'
F' V— Q' K'
X' Q' V' W'
X' Q' W V
U' J— m— n—
g'
A— O— P' B'
A— O— P' B'
D— T— O' E—
d t o e
O' E'
B' D'
Z' C S B P D
j

Aanteekening: te lezen van links naar rechts. Voor de teekens zie men Stiil no. 7.

X-Beelden (1920)

hé hé hé
hébt gij 't lichaamlijk ervaren
hébt gij 't lichaamlijk ervaren
hébt gij 't li **CHAAM** lijk er **VA** ren

O^n

— ruimte en
— tijd
verleden heden toekomst
het achterhierengindsˇ
het doorelkaár van 't niet en de verschijning

kleine verfrommelde almanak
die men ondersteboven leest

MIJN KLOK STAAT STIL

ZIG-ZAG uitgekauwd sigaretteeindje op't
WITTE SERVET

vochtig bruin
ontbinding
GEEST
346 VRACHT AU TO MO BIEL

DWARS trillend onvruchtbaar middelpunt

caricatuur der zwaarte
uomo electrico

rose en grauw en diep wijnrood
de scherven van de kosmos vind ik in m'n thee

Aanteekening: O^n: te lezen nul^n: — riumte en — tijd: te lezen min rimte en min tijd.

Figura 1: Página extraída de la Antología de I.K. Bonset, publicada en le revista De Səjl.

No se sugiere algún əpo de plagio o siquiera contacto o lectura por parte de Oquendo respecto a *De Səjl*. Lo más probable es que Oquendo, como poeta sensible y expuesto a los logros de la vanguardia pictórica europea, haya llegado a similares realizaciones al recorrer un camino común al de los neoplasəcistas: simbolismo francés (Mallarmé), cubismo y vanguardia en general, lo que haría que los textos de Van Doesburg (1921) prefigurasen, tres o cinco años antes de su redacción, la disposición y trabajo əpográfico de *5 metros de poemas*. Este texto consətuye una muestra fehaciente de que una nueva estéəca buscaba, en los comienzos del siglo XX, liberar el texto en su dimensión espacial y para ello usaba "todos los medios que están a nuestra disposición" (*De Səjl*, Manifiesto 1)

Es facəble pensar que existe una cercanía estéəca entre la propuesta neoplasəcista y los textos tanto de Van Doesburg como de Oquendo. En 1921, año de la aparición del volumen de *De Səjl* que reproduce los poemas de Van Doesburg, ya había Mondrian

[1] El número en cuesəón de la revista *De Səjl* está datado en 1921, aunque los poemas de Van Doesburg estén fechados en 1920. Es un adelanto de la poéəca Dada, pero también de una sensibilidad reacəva ante la modernidad como modelo pancultural.

transitado por el expresionismo naturalista y sobrevolado el cubismo analíəco con una serie de cuadros con el árbol como tema. Temprano, en 1913, había iniciado el camino que lo llevaría en 1919 a comenzar su famosa serie de *Composiciones*. Romero (1992) dice:

> Al abandonar el árbol comienza la verdadera especulación, hacia 1913. En el mismo momento en que los cubistas inician el retorno hacia las formas sensibles, Mondrian toma el camino opuesto transformando el plano del cuadro en un juego de verəcales y horizontales que determinan ángulos de diverso tamaño y posición, yuxtapuestos, además, rellenado todavía con un color sensible de finas variaciones tonales. (pp. 197-198).

El Mondrian que reflexionaba sobre la disposición del color y forma sobre el lienzo está completamente definido hacia 1919, cuatro años antes de que Oquendo redactase los primeros poemas de *5 metros de poemas* y 8 años antes de la publicación del poemario por la imprenta *Minerva.* ¿Habría tenido acceso a la visión de reproducciones de los cuadros neoplasəcistas? ¿Habría conocido los volúmenes de *De Səjl* publicados en 1921? Son respuestas de diŮcil solución que plantean la existencia de un puente entre la reacción de arəstas plásəcos holandeses de entreguerras y un ilustrado poeta peruano con vocación de migrante Ůsico y cultural.

La naturaleza de libro-objeto o poema-visual de *5 metros de poemas* es evidente: una hoja única de casi 5 metros de extensión en la cual, a manera de una cinta cinematográfica, se despliegan los poemas como cuadros de la misma (se coloca incluso un intermedio, habitual en los cinemas de los inicios del siglo XX, para recalibrar los equipos y cambiar los rollos en la máquina de proyección), así como la distribución Ůsica de los versos y el trabajo sobre el grafema, en términos de əpograŮa, tamaño de fuente, separación entre grafemas y el uso del texto para la representación gráfica siguiendo tanto el modelo caligramáəco de Apollinaire como el de constelaciones propuesto por Mallarmé. El primer síntoma sinestésico del texto es, por lo tanto, su naturaleza de libro que no sólo espera ser leído sino además contemplado, manipulado y vendido como objeto, como mercadería que se expende, al metro, por docena, etc.

Desde los primeros poemas, la distribución de las graŮas en el espacio, implica una voluntad representaəva pre sinestésica; se trata de casos en los cuales se sigue la norma caligramáəca de representar al objeto aludido con la distribución misma de los versos, como en este ejemplo:

Y mi corazón
un botón
más
de
mi camisa de fuerza

Fig 2: extracto de "poema del manicomio"

Disminuyendo las sílabas de cada verso, desde "Y mi corazón", se reproduce la forma de un botón visto de perfil pasado a través del ojal, en la base de la manga de la camisa o de la tela de la misma. Esta base correspondería al verso "mi camisa de fuerza", mientras

que los versos monosilábicos “más” y “de” corresponderían al hilo repasado entre los agujeros del botón que actúan como ligazón entre el botón y la superficie de la manga de la camisa[2]. El verso “Y mi corazón” que, como dijimos, correspondería a una visión en corte lateral de la superficie visible del botón al ser pasado a través del ojal, representaría el exterior visto desde el encierro de la camisa de fuerza.

En otros poemas, la distribución de los versos es más libre respecto al orden estrófico convencional en occidente y a la intención caligramáəca. Se somete a un calculado balanceo de pesos y contrapesos que expresan una mirada disənta respecto a las potencialidades encerradas en el espacio de la hoja en blanco como podemos observar en *réclam*

Figura 3: poema “réclam”, datado 1923

En el caso de poemas de esta naturaleza, dos son las fuentes para sospechar de una labor a conciencia de la distribución del verso; la primera fuente es la biograŮa de Oquendo de Amat escrita por Ayala (1998) en la cual se narra que Oquendo escribía los poemas en una pizarra en la cual modificaba la ubicación de los versos.[3] La segunda fuente es intrínseca al texto y se basa en un juego de equivalencias o caracterísəcas comunes condicionadas por la naturaleza de los textos: los poemas de referente biográfico o vinculados al mundo de los afectos suelen seguir una reparəción clásica en versos ordenados uno tras otro que siguen un patrón convencional de distribución del verso, mientras los poemas representaəvos de la modernidad o del ritmo de las ciudades modernas suelen descentrarse, relaəvizar el centro o anularlo, privilegiando la imagen de conjunto y forzando el eje de lectura. Como ejemplo, veamos el clásico poema “new york”:

[2] Corresponde al poema llamado “poema del manicomio” de *5 metros de poemas*
[3] *Tesəmonio oral de Lizandro de Amat Machicao, citado en Ayala, 1998 p. 117.*

Figura 4: Poema "new york", compuesto a doble página

Para referirnos a los ejes tradicionales de lectura y los rompimientos posibles dentro del patrón occidental, podemos citar los esquemas trabajados por el poeta Rodolfo Hinostroza (1981) quien procede a dividir la hoja en blanco diferenciando ejes de lectura y algo que podríamos llamar ejes de silencio o, según sus propias palabras "ejes de lectura virtual"(pp. 102-106).

Así, el eje de lectura tradicional occidental es aquel que sigue un recorrido en zigzag que lleva del punto a hacia el punto d:

Figura 5: Esquema de lectura convencional en occidente, según R. Hinostroza

Luego propone un eje de lectura virtual, inexistente y opuesta, pero presente como ausencia o potencialidad del texto definido por un recorrido, esta vez en línea punteada que va de b hacia c:

Figura 6: Eje de lectura vacío, según el mismo autor

Luego, incluye los ejes visuales que determinan las posiciones Arriba-Abajo e Izquierda-Derecha:

Figura 7: Adiciones espaciales al eje de lectura

Para finalmente generar una dinámica potencial del texto poéəco que incluye los dos ejes y las cuatro ubicaciones en el espacio en blanco:

Figura 8: espacialidad y ejes de lectura

Trasladando este esquema al espacio de la hoja abierta empleado por Mallarme (y ciertamente por Oquendo) el juego de tensiones y líneas de senəado, bajo el parámetro occidental, sería graficado de la siguiente manera:

Figura 9: Ejes de lectura potenciales y espacialidades en doble página

Las líneas sólidas representan los ejes de lectura convencionales en occidente y las líneas punteadas las ausencias significantes que contribuyen a generar la red de silencio sobre la cual se estructura el texto. (Hinostroza, 1981:102-104). En estos ejes de lectura se ponen en juego las unidades de corte, denominadas así por Hinostroza, que son unidades de encabalgamiento de versos o versos aislados con valor sintagmáəco. La lectura del poema se hace ambigua cuando se suceden estrofas con unidades de corte que desaůan el eje tradicional, figuras que Hinostroza denomina en "puente" (texto – blanco – texto), en "horqueta" (Texto – descenso de línea – texto – ascenso de línea – texto) y "escalón" (texto - ascenso de línea - texto – ascenso de línea – texto, etc.) y que sirven para construir el texto a doble página. En relación a la úləma gráfica, señala Hinostroza (1981):

> El lujoso desarrollo del "golpe de dados" en el espacio, la elaboración de la compleja textura del poema, es posible únicamente gracias al empleo de todas las unidades de corte que son tributarias tanto de los ejes de lectura *ad*, *cb*, cuanto de los ejes posicionales *ef*, *gh*. (p. 106).

Habría que añadir algo sobre los signos de puntuación, inexistentes en *5 metros de poemas* y *Un coup de dés...*, y su función. Si, como se reconoce universalmente, su empleo obedece a la dosificación de los silencios en el texto, su capacidad para traducir el

ritmo del mismo es de consecuencia tautológica, los signos de puntuación son "la arəculación del silencio en el interior de la lengua" (Hinostroza, p. 106). En estos poemarios el ritmo depende del espacio en blanco que soporta al silencio como estructurante del poema en el caso de Mallarmé y Oquendo de Amat, ya que, como menciona Hinostroza, "la generalización de la dislocación sintácəca [...] implica el surgimiento de un "sobre-significado", ligado a la invasión masiva del silencio en el seno de la propia sintaxis" (p. 107).

La separación visual en ejes de lectura no solamente genera una suerte de balance Ůsico, puede consətuir además un cierto ritmo, el cual es más percepəble en el caso de la poesía, sobre todo cuando esta se desprende de la figuraəvización y se acerca a lo conceptual-minimalista. A fin de presentar un ejemplo pictórico para esta variación en el ritmo visual del texto, a parər de una misma realidad, el impacto del ritmo de la ciudad moderna ("new york") sobre el poema de Oquendo, consideremos dos cuadros neoplasəcistas de Piet Mondrian, recordando que el ritmo, en pintura, se expresa como la combinación y la sucesión armoniosa de formas siguiendo un orden preestablecido que contempla tanto los espacios vacíos como los ocupados.[4] La vinculación entre Oquendo de Amat y el neoplasəcismo es más evidente y específica que la tantas veces repeəda influencia del cubismo. Los procedimientos fundamentales que subyacen a todas las manifestaciones del arte de vanguardia de inicios del siglo XX son el simultaneismo y el perspecəvismo. La base de la construcción de lo imaginario en los poemas de Oquendo es la fragmentación, entendida como un proceso diferente al de los pintores cubistas quienes construyen un objeto viéndolo y representándolo desde diferentes ángulos, mientras Oquendo escribe desde una perspecəva más cercana al simbolismo francés, movimiento que ya había sentado las bases de la mirada móvil expresada como simultaneísmo si tomamos como base el əempo y perspecəvismo si anclamos la atención en el punto de vista, es decir, un manejo del əempo como una enədad estáəca y un manejo de la mirada como una superposición de perspecəvas para construir un solo objeto.

Oquendo no es un poeta de objetos, Oquendo construye paisajes, a la manera como Mallarmé representa una constelación que reproduce su sensibilidad poéəca en la página única o doble. Cuando trabaja el objeto su mirada retrocede hacia el caligrama, cuando construye paisajes poéəcos, se adhiere al procedimiento sinestésico y genera un texto pleno de simultaneismo discursivo. Por ello es importante entender la disənción entre écfrasis (procedimiento base del caligrama) y sinestesia (procedimiento base de la poéəca mallarmeana, por extensión la de Oquendo). Sin esta disənción, se explica catalogar de cubista a Oquendo cuando en senədo estricto esta eəqueta corresponde más a Apollinaire y sus seguidores que pracəcan el caligrama. Ciertamente Oquendo construye pequeños trozos caligramáəcos en *5 metros de poemas*, pero lo esencial de su poéəca se encuentra en la construcción de ese puente entre el simbolismo y el concreəsmo a través de una vanguardia local intercultural.[5]

Por estas disənciones, para entender el manejo del espacio en blanco del poema, no sólo es perənente retroceder hasta Mallarmé, sino también revisar la obra pictórica y el credo estéəco del movimiento neoplasəcista y, específicamente de Piet Mondrian porque fue

[4] Tanto en el caso de Mallarmé como en el de *5 metros de poemas*, el empleo de los signos de puntuación es inexistente.

[5] La naturaleza de esta transculturación se explicita en el úləmo capítulo de esta tesis al analizar las relaciones entre sinestesia y posmodernidad.

el primero en proponer la reducción de la pintura a sus elementos básicos consətuəvos, la línea y el color[6] y que, como ya vimos, hizo conocer sus planteamientos estéəcos a través de la ya mencionada revista *De Səjl*. Inicialmente construyó una abstracción minimalista a parər de lo figuraəvo para luego centrar su trabajo en la construcción de ritmos y duraciones en las cuales el color denotaba la intensidad y el tamaño la duración, en una suerte de écfrasis minimalista entre música y poesía.

De dos cuadros propuestos, el primero (Fig. 9), reproduce un ritmo estable, que busca traducir solidez en la composición y corresponde al periodo que culmina en 1919. El segundo (Fig. 10), de la serie *Boogie Woogie*, comprende dos cuadros célebres, el *Broadway Boogie Woogie* y el que apreciamos en la gráfica, *Victory Boogie Woogie*, obra inconclusa por la muerte del arəsta, la cual sigue el ritmo acelerado del *Boogie Woogie jazz* y descentra la composición, presentando una muləplicidad de ejes de lectura. La clave para entender la poéəca de Mondrian y su trabajo de volúmenes, ritmos y pesos es "balance". Veamos, por ejemplo, el que se percibe entre los hemisferios izquierdo y derecho de ambos cuadros, a pesar de que en el primero, Composición C, hay más porcentaje de área coloreada a la izquierda que a la derecha, la opacidad del color azul y su ubicación espacial, equilibran la composición.

Fig.10. Piet Mondrian: Composición C y Piet Mondrian: Victory Boogie Woogie (Obra inconclusa)

Este manejo de los espacios de la página en blanco, sobre todo en los poemas de página doble, se reproduce en los poemas de Oquendo, en los cuales se puede percibir una búsqueda de balance visual similar a la que propone Oquendo. Este sería un primer avance del procedimiento sinestésico, el poema busca significar textual y visualmente. Al igual que en el caso de Mondrian, es el ritmo de la ciudad, en la cual todo parece ocurrir al mismo əempo y tan rápido que no sabemos dónde fijar la mirada, el que determina la dispersión del texto en toda la página, sincopando el ritmo y descentrando la forma, de la misma manera que ocurre en los cuadros póstumos de Mondrian.

Un segundo mecanismo sinestésico consiste en la variabilidad əpográfica. El manejo de la əpograŮa reproduce o exige, finalmente, diferentes realizaciones sonoras. En el caso del entorno del poema, escrito en un momento en el cual la lectura silenciosa se está imponiendo sobre la lectura en alta voz, el volumen del sonido, su tempo, el ritmo, son afectados por efectos əpográficos conscientemente colocados en el poema. Como por ejemplo en:

En Amberes

E l c a l o r e s c o m o u n p e n s i o n i s t a

Fig 11: Extracto de "amberes"

[6] El más claro ejemplo lo encontramos en la serie de cuadros en los cuales para representar una vaca, Van Doesburg parte de la figura como fenómeno del mundo real y luego la reduce a líneas rectas, terminando por representar al animal en una serie de rectángulos.

En el cual las palabras deben pronunciarse mentalmente de manera muy lenta, espaciando graůas con silencios más largos o extensiones fonemáəcas, tal como si estuviésemos siguiendo los postulados de Mondrian sobre la sonoridad de los lienzos. Asimismo, la graůa reproduce el efecto aletargante del calor, se construye una *performance* textual en la cual el efecto sensorial del calor es reproducido en el texto gracias a la disposición əpográfica, incluyendo además un contraste entre el verso anterior, sin intención sinestésica, y el analizado. Asimismo, es de sobra conocido el efecto del calor sobre los cuerpos ůsicos: los dilata, que es lo que aparenta haber sucedido con el verso y que se representa por el espaciado entre letras. Este segundo mecanismo es el que genera el acercamiento de Oquendo a la escritura caligramáəca, que consətuye una de las formas de sinestesia, más cercana a lo representaəvo y ecfrásico, como se vio anteriormente, que a lo conceptual, y por este moəvo, tributario del senədo clásico erróneamente atribuido a la frase horaciana *ut pictura poiesis*.[7]

Como consideración general, *5 metros de poemas* puede dividirse bajo un criterio cronológico (poemas escritos en 1923 y poemas escritos en 1925), bajo un criterio narraəvo-temáəco o bajo un criterio discursivo que corresponde al de las elecciones formales en el poemario. En este tercer nivel existe una correspondencia soterrada con el segundo, el del componente temáəco-narraəvo. Es a parər de este supuesto que podemos establecer un criterio de análisis del poemario que divide los poemas en: a) Poemas con distribución de lectura convencional, es decir con versos alineados con jusəficación al lado izquierdo y lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo línea por línea, y b) poemas "acéntricos", en los cuales se muləplica el uso de los ejes de lectura y el verso se distribuye por todo el blanco de la página. La categoría "poema acéntrico" se encuentra en el mismo poemario, en "film de los paisajes" y la aplicamos a los textos al interior de *5 metros de poemas* que no siguen una línea discursiva única, en los cuales los versos consətuyen una unidad significaəva independiente que construye el senədo del poema por acumulación. La correspondencia entre la dispersión del texto, independencia de los versos y carencia de línea narraəva consətuyen lo que Gonzales Vigil (1984) denominara "senədo integrador" que genera "fruición global" (p.61). Atendiendo a la distribución, espacio sobre el que se construye y referente del poema, dividido en interior y externo, los poemas se distribuyen según la siguiente tabla:

N°	Título	Tradicional	Acéntrico	Doble hoja	Mundo interior
1	aldeanita	X			X
2	cuarto de los espejos		X		
3	poema del manicomio		X		X
4	réclam		X		
5	compañera	X			X
6	poema del mar y de ella	X			X
7	film de los paisajes		X	X	
8	jardín		X		
9	mar		X		
10	poema	X			X
11	obsequio		X		
12	new york		X	X	
13	puerto		X		
14	comedor		X		
15	amberes		X	X	
16	madre	X			X
17	campo		X		
18	poema al lado del sueño	X			

Tabla 1: Clasificación de poemas de 5 metros de poemas según distribución gráfica

[7] *Como la pintura, así la poesía*, Horacio (1986) traducción de Alfonso Cuatrecasas.

Seis de dieciocho poemas manifiestan una distribución tradicional en el blanco de la hoja, de los 12 restantes, tres se presentan en doble hoja siguiendo al pie de la letra el ejemplo mallarmeano. Seis poemas del total presentan un locutor personaje, cinco de ellos se construyen bajo la forma tradicional de disponer los versos de un poema excepto "poema del manicomio". En esta serie, solamente "poema al lado del sueño" no presenta locutor personaje y es el que caracteriza Belli como poema póraco que da entrada de pleno al surrealismo en la poesía de Oquendo, curiosamente, está ubicado al final, cerrando el poemario.

De esta clasificación en grupos podemos extraer una conclusión: los poemas con locutor personaje, aquellos caracterizados como inəmistas y que Espezúa (2005: 23), caracteriza en algunos casos como portadores del "sustrato andino" en la poesía de Oquendo, se adecúan a la disposición tradicional del poema, la única excepción es "poema del manicomio" y lo es por un moəvo entendible; a diferencia de sus compañeros de serie, el escenario temporal en el que se desarrolla la narraəvidad del poema no es la remembranza del pasado, sino el presente y los moəvos de un retorno emocional al pasado: "Tuve miedo / y me regresé de la locura". Es el poema en el cual varios autores han leído el enfrentamiento con la cosificación, la feəchización del individuo en la modernidad. Es un poema bisagra entre los textos "andinos" y aquellos de referente moderno (ciudades, maquinarias, espectáculos).

Es diferente el caso de los poemas de la modernidad, claramente "film de los paisajes", "new york" y "amberes", en los cuales el uso del espacio es más visual, pictórico en el senədo que manejan los espacios Mondrian y el neoplasəcismo. En estos poemas, el eje de lectura se descentra, se hace múləple tal como ocurrió al pintor holandés al conocer el ritmo febril del Boogie Woogie jazz[8]: Oquendo estaría representando un ritmo propio de la ciudad en el cual todo aparece simultáneamente y configura un escenario vasto que se expresa en: a) un poema sin centro visual, en el cual se aprovechan los múləples ejes desarrollados por Hinostroza en su trabajo sobre Mallarmé y b) poemas de doble hoja que representan la amplitud, vastedad del panorama de la urbe moderna o de un mundo que al achicarse mediante la posibilidad de los viajes transatlánəcos, se hizo, paradójicamente, más grande.

Existe, pues, una tensividad que se manifiesta en el poema bajo el siguiente esquema:

Figura 12: Tensiones en la poéəca de 5 metros de poemas

[8] Broadway Boogie-Woogie (1942–43) se encuentra en The Museum of Modern Art, en Manhağan (MOMA). Esta pieza está compuesta con vibrantes cuadrados de color brillante que parecen saltar del cuadro y reproducen el efecto de las luces de neón. En este cuadro y el incompleto Victory Boogie Woogie (1942–44), Mondrian reemplazó las líneas sólidas con líneas creadas por los rectángulos de color adyacentes. Algunos son pequeños trozos de papel engomado de varios colores Rectángulos mayores de color, sin bordes, funcionan como acentos en el diseño. Algunos conəenen pequeños rectángulos concéntricos. Los trabajos de Mondrian de los años 20's y 30's son austeros, económicos en recursos, esta serie es brillante, vívida, refleja el ritmo musical del Boogie Woogie jazz y de la ciudad en las cuales los pintó (New York). En estos cuadros, las líneas desaparecen y las formas se autolimitan. Para Mondrian esta revolución fue tan importante como su abandono del figuraəvismo en 1913.

El poema juega en un espacio dinámico, en el cual su expresión se ubica más hacia la tradición o más hacia la modernidad, transitando en un conənuo en un recorrido que puede detenerse en cualquier punto del mismo. Por ejemplo, “poema del manicomio” guarda una diferencia importante respecto a “aldeanita”; el primer poema es acéntrico, el segundo no. En “poema del manicomio” lo imaginario reproduce la presencia de la ciudad (“veo a la calle que está mendiga de pasos”), o a la insətución mental como construcción de vigilancia y reclusión propia de la modernidad bajo la figura de la camisa de fuerza y la referencia explícita en el ātulo; en “aldeanita”, el primer verso “aldeanita de seda” hace referencia en diminuəvo a un personaje del campo caracterizado por tener trenzas, rasgo clásico del arreglo del cabello en el ande peruano, por lo tanto lo imaginario refiere al campo. Sin embargo, ambos poemas se redactan desde la perspecəva de un locutor personaje. En este conənuo, “poema del manicomio” se desplazaría hacia la izquierda de “aldeanita”, poema que estaría claramente figuraəvizado bajo el campo semánəco del extremo izquierdo del gráfico. Otro elemento que contribuye a su desplazamiento en el gráfico de las tensividades en los poemas de *5 metros de poemas*, es la oposición clara entre madurez o mayoría de edad y niñez, la cual es vista como refugio de la locura.

No obstante estas diferencias, existe un elemento común: la referencia a una interioridad vista desde la perspecəva del locutor personaje. Se puede leer estos poemas como formas químicamente puras de los dos extremos; ambos se encuentran ubicados hacia la izquierda de la gráfica, pero lo interesante es descubrir que existe una diferencia relaəva entre ambos por un mayor o menor desplazamiento y constatar cómo este desplazamiento es operado por la aparición de la modernidad como figura alienante o alternizante. Condición que en otros textos cederá ante el confeso asombro o fascinación, ciertamente en aquellos más cercanos al extremo derecho del gráfico propuesto.

Para analizar el extremo izquierdo del conənuo, tomemos como ejemplo film de los paisajes y consideremos los vectores de lectura en este, el primer poema de doble página del poemario. Antes, debemos tomar nota que existen hasta 4 familias əpográficas en el texto y además de ello 4 variaciones tonales. Los əpos son los siguientes:

Las nubes
son el escape de gas de automóviles invisibles

Figura 13: Cuatro casos de əpograŮa en 5 metros de poemas

...que corresponderían a un tono ligero o el tono normal de lectura o conversación (1) otro de mayor profundidad, con un engolamiento de la voz, si se quiere (2), un tercero más ligero, aún, que el primero (3) y un tono entre solemne y jocoso (4) del cual se extrae una categoría de poema esencial en el texto de Oquendo, la del “poema acéntrico” precisamente correspondiente a estos poemas que pierden el centro o que manifiestan la concurrencia de múləples ejes de lectura en base a los vectores de fuerza que atraviesan el espacio de la hoja.[9] Además de estas variantes hay que considerar el

[9] Proponemos al lector que lea los textos, en un primer momento, como siempre se ha leído este poemario; iniciar por lo que está escrito en la página de la izquierda, siguiendo hacia abajo y, al terminar esta hoja, pasar a la de la derecha; y luego, como segunda lectura posible, que lo haga sin reparar en la división central, uniendo las estrofas como si se tratase de solamente una hoja muy ancha, para finalmente leer el poema en cualquier orden estrófico. Otro ejercicio de vanguardiasmo a lo 20's sería tener un lector por cada estrofa del poema y que cada uno las enuncie en voz alta, según el tono y volumen que le dicte la əpograŮa, para construir una escultura sonora oquendiana.

tamaño de la letra y el uso de mayúsculas y minúsculas como otra variante relacionada a la música del poema o al volumen en el que debe reproducirse cada texto; el más pequeño, en voz más baja, el que əene mayor espaciado entre caracteres, con mayor lenətud.[1]

Al apreciar el poema como conjunto sobre la página, aparece predominante la distribución gráfica. En términos generales hay en *5 metros de poemas* una tendencia a la composición de estrofas escalonadas, pero no todos los poemas acéntricos la emplean como diseño central; otros, como *new york*, son más equilibrados en su composición y emplean una estructura del əpo balanza, en la cual predomina la búsqueda del equilibrio en el manejo del espacio (al menos en la primera hoja del poema) o en bloques centrados en sí mismos mas no en relación a la página, por lo que los seguimos definiendo como acéntricos.

Tanto en "new york" como en "amberes", Oquendo despliega en mayor intensidad sus recursos sinestésicos. En primer lugar porque ambos representan la esencia del poema acéntrico, en segundo lugar porque reúne el procedimiento sinestésico mediante las dos variables posibles, la figuraəva (visual) y la əpográfica (sonora) y en tercer lugar porque la desconexión entre las estrofas que componen ambos poemas es una señal de cómo se percibe la modernidad desde la periferia, lo que ha llevado a muchos autores a hablar de desmembración del sujeto y alienación.

Veamos, en detalle, en el caso de "new york", algunos de estos mecanismos y su puesta en juego. En primer lugar, constatamos gráficamente la naturaleza acéntrica del texto por su distribución espacial, balanceada en la primera hoja y algo más desordenada en la segunda. En la primera se puede adverər el esbozo de un rostro en el cual el verso "TIME IS MONEY" representaría la nariz del personaje, "CONEY ISLAND" y "WALL STREET" las cejas u ojos del mismo. El mentón o boca lo insinúan los úləmos versos, desde "CHARLESTON" hasta "Mary Pickford sube por la mirada del administrador". Como señalábamos, a diferencia de esta primera hoja del poema, en la segunda, la composición gráfica es caóəca y reproduce la estructura escalonada ãpica del conjunto del poemario.

En su *Historia de la literatura peruana*, James Higgins (2006) describe su visión de la poesía de Oquendo como "un culto de lo moderno" conformado por "secuencias inconexas de imágenes novedosas; la dislocación de la lógica y la gramáəca; recursos gráficos y disposiciones əpográficas inusitados (sic) que comunican el senədo del poema visualmente" (p. 162) e idenəfica "new york" como "el poema que mejor evoca el dinamismo bullicioso de la urbe moderna" porque en él "la disposición əpográfica comunica simultáneamente la impresión de una encrucijada, de una corriente de tráfico y de las ubicuas vallas publicitarias" (p163). Higgins demuestra su inclinación a la lectura pictórica, caligramáəca, es cierto, pero también una cierta inclinación eurocéntrica. Debe, sin embargo, adverərse que en el poema mencionado hay referentes caligramáəco-representaəvos.

Por ejemplo, respecto a las variantes caligramáəcas y əpográficas y su uso como elementos portadores de senədo, tenemos la redacción de esta curiosa estrofa ya comentada por Belli (1980)

[1] Similar lectura encontramos en Lauer (2012) respecto al poema "Amanecer" de Alejandro Peralta, incluido en el poemario *Ande.*

Para observarla

HE SA LI DO

RE PE TI DO

POR 25 VEN TA-

NAS

Figura 14: extracto de "new york"

En ella, cada sílaba, gracias a una separación arəficiosa, parece graficar las ventanas de un edificio al cual hace alusión la estrofa, reproduciendo nuevamente la coherencia de forma y senədo, lo representado y su representación en un ejercicio visual/textual. Y finalmente, el enmarcado que convierte a la estrofa en un letrero más de la ciudad:

SE ALQUILA

ESTA MAÑANA

Figura 15: Ejemplo de "letrero publicitario" en "new york".

que debe ser uno de los versos más citados de *5 metros de poemas*, en el cual se echa mano del mismo procedimiento de crear una imagen visual para expresar la feəchización de lo natural, en este caso, la mañana.

El tercer elemento es la simultaneidad, que es creada por dos mecanismos: desconexión del discurso e indeterminación de la perspecəva visual. La desconexión del discurso es un fenómeno muy propio de la vanguardia que el surrealismo llevaría al extremo desde el imagismo de Pound en el cual cada estrofa aparenta ser independiente de la anterior, incluso cada verso, pero existe en el fondo del texto un referente central o sema que arəcula lo aparentemente desconectado. En el caso de Oquendo, esta desconexión es evidente en los poemas acéntricos, dedicados a la modernidad o al referente exóəco; así vemos que, en poemas como aldeanita, hay uso de conectores como "porque", "como", "y", que cumplen la función de enlazar los versos para crear un discurso con flujo lineal y narraəvo, mientras que en poemas como "new york", cada estrofa aparece como una pincelada de color para construir un paisaje en un esəlo impresionista, así, es poco fluido el paso entre los versos "El tráfico / escribe / una carta de novia" y "los teléfonos / son depósitos de licor" y además "Diez corredores / desnudos en la Underwood", que a pesar de ser adyacentes guardan poquísima relación entre sí, salvo el hecho de representar a la ciudad de New York.

El recorrido de ida y vuelta, fruto del ataque sensorial de lo real que impide al poeta arəcular secuencialmente el discurso, es el que permite la indeterminación de la

perspecəva visual; el poeta contempla la realidad Ůsica exterior y a la vez la proyecta en su interioridad reconstruyendo otra mirada que devuelve la frase como una construcción metagógica, trata lo material desde lo humano y lo devuelve animado, otras veces, lo humaniza mediante el recurso de la prosopopeya. Para verlo en acción citamos dos estrofas de new york: "El humo de las fábricas/ retrasa los relojes" en la cual el humo asume una potencialidad de actuar Ůsicamente sobre lo inmaterial, el əempo, y "El tráfico / escribe / una carta de novia" en la cual el tráfico es tratado como un ser humano enamorado.

La indeterminación de la perspecəva visual, esa mirada que ve tanto en todos lados que parece estar en todos o en ninguno a la vez, se representa gráficamente por el copamiento de la página. En la poesía convencional, el poema está limitado a ocupar un espacio al costado izquierdo de la página, algunas veces puede tomar el lado opuesto, sin embargo, en los poemas acéntricos, ocurre una indeterminación y relaəvización del espacio; el poema ocupa, se ve forzado a ocupar, todo el espacio de la hoja, para ello incluso el ā̄tulo juega un rol. En *5 metros de poemas*, los ā̄tulos se exəenden en toda la parte superior de la página, ocupan la línea potencial en su totalidad. Si el ā̄tulo es breve, produce mayor extrañeza en el lector y genera, así como vimos en el poema Amberes (en general, en todos aquellos en los cuales se exagera la distancia entre los caracteres que componen la palabra o frase) una sensación de lenətud ya observada por Lauer (2012) respecto al poema "amanecer" de Alejandro Peralta y la disposición əpográfica del ā̄tulo a lo Oquendo: "las letras del ā̄tulo están muy separadas –un recurso frecuente en esa época– lo cual da desde el inicio una sensación aérea, venəlada, y a la vez demorada" (p. 20).

A pesar de que Lauer (2012) menciona, entusiastamente, como "único" el "manejo de la disposición de los versos sobre la página en blanco" (p. 20) saltando por encima de Mallarmé y Oquendo, acierta al citar a Charles Olson y su teoría sobre el "Verso proyecəvo" como una versión posterior de la estéəca de estos dos vanguardistas puneños miembros de la vanguardia laənoamericana que según el mismo autor "pracəcó como una manera de ordenar gráficamente los contenidos sobre la página y así subverər con efectos dramáəcos la əpograŮa establecida" (p.20).[11]

En "amberes", al igual que en "new york", encontramos una amplia batería de recursos sinestésicos; se repite la animación metagógica y prosopopéyica como en "Las cúpulas cantaron toda la mañana" (prosopopeya) o "amberes / es la ciudad lírica" (metagoge). Asimismo encontramos la variación əpográfica mencionada apropósito de "new york" en el siguiente verso, realización sinestésica que vincula sensación de calor (lo tácəl) y dilatación (lo espacial), en una realización textual-visual:

En Amberes
E l c a l o r e s c o m o u n p e n s i o n i s t a

Figura 16: Extacto de "amberes"

[11] El verso proyecəvo es presentado como opuesto al tradicional, que se construye en y para la estrofa convencional en términos de disposición espacial. Olson cita como ejemplos de verso proyecəvo a William C. Williams y Ezra Pound. El verso deviene proyecəvo porque manifiesta una fuerza en el origen del poema que se vuelca en la página exigiendo una cierta disposición porque «form is never more than an extension of content. (or so it got phrased by one, R. Creeley, and it makes absolute sense to me, with this possible corollary, that right form, in any given poem, is the only and exclusively possible extension of content under hand.) There it is, brothers, si ǩ ng there, for use". (la forma no es más que una extensión de un contenido (o así lo decía R[obert] Creely, lo cual es absolutamente evidente para mí, con este posible corolario, que la forma correcta, en cualquier poema, es la extensión única y exclusiva de un contenido a la mano). Hela ahí, hermanos, esperando ser empleada. (nuestra traducción)

La imagen de Amberes y New York como ciudades hermanadas por la modernidad, por la maravilla del traslado de un lado a otro del mundo y por la integración cultural posible por la sensación de disminución de las distancias, es parte esencial de la modernidad y su proyecto integrador, unificador. Así Amberes es "lírica", es "elásəca", "Es la ciudad sin distancias". Qué notorio contraste con los poemas centrados, aquellos de sensibilidad andina y visualmente convencionales como "madre", en los cuales los campos semánəcos que predominan son "humildad", "ternura", "cariño", "infancia" y los objetos ya no son transatlánəcos, dulcerías, cúpulas, América, sino palomas, recreo, cielo, flor, lluvia, rosas, y canción.

En esta contraposición entre universos semánəcos separados por el əempo y la sensibilidad y, como mencionábamos al citar a Charles Olson, la forma que es exigida por un contenido de manera biunívoca, se encuentra la clave para leer la transculturación, la heterogeneidad y, como resultado, el surgimiento de esta poesía intercultural.

Referencias Bibliográficas

Apollinaire, Guillaume. (2001). *Alcoholes / El poeta asesinado.* Madrid, Cátedra.

--. (1987). *Caligramas*. Madrid, Cátedra.

Arduini, Stefano. (2000) *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*. Madrid. Universidad de Murcia.

Ayala, José Luis. (1998) *Carlos Oquendo de Amat. Cien metros de biograŮa críəca y poesía de un poeta vanguardista iənerante. De la subversión semánəca a la utopía social.* Lima. Editorial Horizonte.

Belli, Carlos Germán. (2005) "Oquendo de Amat panvanguardista". *Dedo críəco. Revista de literatura. Edición Monográfica Homenaje a Carlos Oquendo de Amat (1905-1936)* 11 (11) 47-68.

---. (1980) *La Poesía de Oquendo de Amat*. (Tesis de Doctorado). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Académico Profesional de Literatura.

Bonset, I.K. (Seud. Theo Van Doesburg). (1921) "Anthologie-Bonset, A collecəon of visual poetry by I.K. Bonset". *De Səjl, 4 (11)* Leiden.

Espezúa, Dorian. (2005) "Sustrato andino en la poesía de Carlos Oquendo de Amat", en *Dedo críəco. Revista de literatura. Edición Monográfica Homenaje a Carlos Oquendo de Amat (1905-1936)* 11 (11), 17-24

Fernández, Camilo. (2014) *Fulgor en la niebla. Recorridos por la poesía peruana contemporánea*. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola. Fondo Editorial.

Gonzales Vigil, Ricardo. (1984). *Poesía Peruana. Antología general. De Vallejo a nuestros días. Tomo III.* Lima: Ediciones Edubanco.

Higgins, James (2006). *Historia de la literatura peruana.* Lima, Universidad Ricardo Palma.

Hinostroza, Rodolfo, (1981). "Silencio: Mallarme". *Hueso Humero 8.* Enero-Marzo. Lima: Mosca Azul editores.

Horacio (1986) "Epístola a los Pisones". Horacio. *Obras Completas*. Barcelona: Planeta.

Lauer, Mirko. (2012). *Vanguardistas. Una miscelánea en torno de los años 20 peruanos*. Lima: Ponəficia Universidad Católica del Perú.

Mallarmé, Stephane. (1992) Antología. Madrid, Visor.

---. (2001*) Poesía completa*. Edición bilingüe. 3era. Ed. Barcelona, Ediciones 29.

---. (2015*) Le livre*. Wikisource, 27 de sepəembre.
hğps://fr.wikisource.org/wiki/Divagaəons/Le_Livre,_Instrument_spirituel

Oquendo De Amat, Carlos (2007) *5 metros de poemas* (edición facsimilar) Lima: Universidad Ricardo Palma.

Romero Brest, Jorge (1992). *La pintura del siglo XX*. México, FCE.

El contexto urbano de la novela fantástica *El antro de las brujas* de Alfonso Lazarte

*Alberto Chavarría Muñoz**

Resumen

El desarrollo de la ciudad de Huancayo tuvo tres momentos: pueblo de indios, Ciudad Incontrastable y, hoy, camina hacia una metrópoli masiva y posmoderna. Dentro del tema de Ciudad Incontrastable observamos el desarrollo de la ciudad patricia y que iba evolucionando a la ciudad burguesa, pero que por circunstancias históricas resultó fallida. A fines de esa etapa (1956), se publicó una novela de caracterísəcas fantásəcas, El antro de las brujas, del arəsta plásəco y caricaturista, intelectual autodidacta, Alfonso Lazarte Cuipal, que mostraría el momento crucial: el cambio de época

Palabras clave:

Señorial,
liberal,
ideología,
psicoanálisis.

The urban context of the Huancainian fantastic novel *El antro de las brujas* by Alfonso Lazarte

Abstract

The development of the city of Huancayo had three moments: village of Indians, insuperable city and, today, walks towards a massive and postmodern metropolis. Within the theme of insuperable city, we observed patrician city development that was evolving into the bourgeois city, and by historical circumstances resuləng failed. At the end of this period (1956), published a novel of fantasəc features, El antro de las brujas, the arəst and caricaturist, intellectual autodidact, Alfonso Lazarte Cuipal, that would be the turning point: the change of əme

Keywords:

Master,
liberal,
ideology,
psychoanalysis.

Recibido: 27 de septiembre de 2015/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Magister en Educación. Docente en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: aldach9@hotmail.com

De la ciudad patricia a la ciudad burguesa

Aun cuando desde 1822 Huancayo tenía un ãtulo de ciudad, lo cierto es que, hasta los años 50 del siglo XX, la imagen que mostraba su clase dirigente tenía las caracterísəcas expuestas por José Luis Romero (2001) en *Laənoamérica: las ciudades y las ideas*: "Como fruto de los grupos que lo integraban, el patriciado fue un poco urbano y un poco rural y acaso un poco señorial y un poco burgués" (p. 204). Para explicarnos, el detalle no es poca cosa.

Con los aprestos libertarios de principios del siglo XIX, era claro que la ideología liberal burguesa presidía las acciones y el verbo. Así se logró la independencia en casi todos los países laənoamericanos. Sin embargo, lo que vino después fue una larga etapa de caudillaje y militarismo que solo hacia mediados del siglo XIX, cuando el patriciado urbano, que no es realmente burgués en senədo estricto, tomó las riendas del Estado. En nuestro caso peruano, cuando Manuel Pardo y el Parədo Civil lograron imponerse políəcamente y ordenar el Estado y la políəca. Es decir, se esperaba, luego de la separación de España, acciones, acətudes, políəcas y economías burguesas. Nada de eso sucedió.

A parər de los años 50 del siglo XIX, con el boom del guano de islas y la del salitre, se empiezan a percibir cambios en las políəcas económicas y, nuevamente, ligadas a los acontecimientos mundiales. El establecimiento de nuevas costumbres y situaciones como las de Juan Enrique Valladares, hacendado huancaíno (Concepción formaba parte de la Provincia de Huancayo), graduado de ingeniero en Europa y que trajo nuevos əpos de ganados para sus haciendas Runatullo e Ingahuasi, entre otras, convirəéndose en un nuevo əpo de *patricio* con caracterísəcas burguesas, permiəó abrir una nueva fase en el desarrollo de nuestra ciudad huancaína. Romero (2001) analizando el tema en Argenəna señala:

> El comercio de importación y exportación y los bancos extranjeros impulsaron la vida urbana: poco a poco los descendientes del viejo patriciado, establecidos en ciudades que querían imitar a las de Europa, descubrieron que la mejor opción para los nuevos países era adscribirse al desarrollo de las grandes potencias industriales. (p. 176)

Aquí un dato: "ciudades que querían imitar a Europa". ¿Era Huancayo una de ellas? Al parecer sí, pues al no ser un núcleo de encomiendas o corregimientos, converədas en haciendas tradicionales, aun cuando los indios tenían tareas que cumplir con "la república" (Manrique 1987), no exisãa la base material para consətuir, estrictamente, una ciudad de gamonales, como lo fue Jauja, Huamanga o Huancavelica.

Lo puede mostrar también el hecho de que desde mediados del siglo XVIII, pero con mayor afluencia desde el primer tercio del siglo XIX, se observa el establecimiento de comerciantes extranjeros dedicados al trasiego de productos importados (ecuatorianos, argenənos, alemanes, escoceses, franceses, chinos, italianos, palesənos, japoneses, etc.), de los cuales Nemesio Ráez (1976), como dato de importancia moderna, precisa, en su monograůa de 1899, que "la raza blanca viste lo mismo que la europea y əene más o menos las mismas costumbres" (p. 65); por lo demás, se enəende, el corpus cultural e ideológico es occidental y católico; recién en 1914 se instaló un colegio metodista: Andino.

El quiebre que produce, en este desarrollo ligado al mercado mundial, la Guerra con Chile alarga la existencia de una ciudad patricia en detrimento del desarrollo de una auténəca ciudad burguesa. El caso es que la bonanza económica del Valle del Mantaro, que empieza hacia 1850, se debía a que las zonas agrícolas de Lima, Ica y Huaral, que antes producían productos de pan llevar, empezaron a sembrar y cosechar algodón y caña de azúcar para el mercado norteamericano, principalmente hacia California y San Francisco. Cuando la guerra, muchas de esas əerras seguían produciendo dado que eran propiedad de extranjeros y que estaba protegidos por sus embajadas y consulados, lo que no era el caso de las əerras del interior.

Al principio, el patrioəsmo, y además la idea de que con la caída de Lima se instauraría la paz, aun con pérdidas territoriales, hizo que los sectores dominantes regionales apoyaran la lucha, como lo fue con el Batallón Manco Cápac, financiada por los huancaínos de la época, que peleó en San Juan de Miraflores y la defensa de Lima. Los estudios demuestran (Manrique 1987) que las principales familias hacendarias como los Valladares, los Del Valle, los Olavegoya, los Piélago, Giráldez y otros menores, veían que su crecimiento económico no sería afectado por la nueva situación tras la caída de Lima. En consecuencia, hacían nuevos y prósperos contratos para abastecer, por ejemplo, a Lima de carnes, leche, mantequilla, tubérculos, etc. Los hechos mostraron otra realidad.

La resistencia iniciada por Andrés A. Cáceres, El Brujo de los Andes, (1881-1884) vino a cambiarlo todo. Los cupos, de ambos bandos, las necesidades de guerra, la situación de inestabilidad social, el alzamiento de los sectores indígenas, las dificultades camineras o la inexistencia de arrieraje, la movilización constante, el desabastecimiento alimenəcio y los costos de las obligaciones contraídas, fueron todos factores que sumieron a la región en la debacle económica.

Al terminar la guerra, la desolación, principalmente en las haciendas productoras, fue total. Por un lado, era la destrucción de los medios de producción (lo que llevó a ser tasadas, en su nuevo jusəprecio, en el 20 % del valor que tenían al iniciar la guerra); por el otro, la captura de muchos centros de producción por los comuneros alzados y que se negaban a devolver las əerras de los “colaboracionistas traidores anə patria”; solo fue posible su “devolución” durante el legüísmo.

Además de ello, la guerra también acentuó algo que no era tan notorio pero que exisäa: el racismo. El señorialismo fácəco del sector hegemónico del Valle del Mantaro que exisäa era diferente al señorialismo que se observaba en la zona de la mancha india, que comenzaba en Huancavelica y terminaba en Puno. Aquí, si bien es cierto cada quien sabía su lugar, no había los niveles de violencia vistos en esos otros lugares. El huanca, como parte del sector subalterno, era considerado como pieza importante de la relaciones de intercambio, pero sin tener parte en el gobierno de la ciudad. Podía, dada la existencia de la feria dominical, comercializar sus productos, comprar lo necesario para su subsistencia, pero no manejar los procesos de acumulación en tanto que esos mecanismos estaban en manos de los terratenientes señoriales-burgueses, que eran los que comercializaban grandes canədades de productos y con grandes capitales. En realidad, la feria era más un asunto de diversidad comunitaria que realmente de grandes intercambios económicos. Por lo menos, hasta la guerra con Chile se observa dicho fenómeno.

Entonces, ¿cuál era el tratamiento personal entre estos dos sectores? La historia de la Iglesia hoy llamada Catedral o Matriz puede darnos una idea. Ella tuvo su inicio en una ermita de la familia Jiménez-Marãnez en 1799 (Chávez 1926) y que con el paso del əempo se fue haciendo una iglesia (la construcción total duró más de un siglo 1799-1924) y luego una plaza, que en la época de la Consətución de Cadiz (1812) pasó de llamarse Comercio a Plaza Consətución. Pero, ¿por qué una nueva iglesia? Pues, el argumento fue que ir hacia la vieja iglesia matriz, que estaba en la Plaza Huamanmarca, era molestoso para las damas huancaínas porque la calle principal (Real) y la plaza misma estaba llena de excrementos de animales y todo en un barrizal, lo que provocaba olores nada gratos dentro de la casa de Dios, además, como lo precisa Chávez, "por estar apartado y casi fuera de la población y el lamentable estado de ruina en que actualmente se halla la anəgua iglesia" (p. 78).

Si se lee en entrelíneas esta historia, se comprueba que lo que sucedía era el choque de dos visiones sobre la vida, la higiene y las costumbres de las personas, que Foucault (2007) llamará después biopolíəca. Es decir, mientras unos son limpios, los otros son sucios. Es el choque entre lo andino y lo occidental. No nos parece casual la nomenclatura para ambas plazas: una, Huamanmarca, de indígenas, y la otra, Consətución, de blancos. Incluso, alrededor de la plaza Huamanmarca el demarcado territorial es abigarrado, frente a la otra plaza que es geométrica. Es que una va a expresar al "pueblo de indios", tal como fue fundada, y, la otra, a la de "Ciudad incontrastable" ãtulo obtenido por los criollos huancaínos de la independencia. Si se quiere, una moderna y la otra arcaica. Eso explica por qué el reloj donado a la ciudad fue colocado en la plaza moderna, por qué los líderes de las revueltas criollas y de la resistencia breñera (Cáceres y su plana de oficiales) se alojaban en dicho sector urbano, por qué se hizo la principal alameda (Hoy Av. Giráldez y Paseo la Breña) se planificó y construyó ahí.

Parecía, volviendo a la historia de la iglesia matriz, que el sector dominante estaba conforme con el cambio. No era así. Un grupo no deseaba que la Iglesia Matriz se fuera a la nueva plaza, aunque no pudo evitarlo dado que la destrucción total de esa edificación fue hacia 1876. Para transar el asunto, se decidió trasladar la plaza de toros (en realidad coso de venta de animales) a otro espacio (Hoy mercado modelo) y converər esta área en un mercado moderno denominado Mercado Central (1924-1928). Como corresponde a una burguesía liberal esto debía ser privaəzada, además porque la guerra había destruido las finanzas del municipio, por lo que su concesión era absolutamente necesaria.

Otro hecho que nos muestra el choque étnico es la del fusilamiento de Tomás Laymes. Es curioso, se celebra el fusilamiento de tres héroes sicaínos por las huestes chilenas y se condena la rebeldía de Laymes frente a los hacendados huancaínos "colaboracionistas" y no se toma en cuenta sus actos heroicos frente a los chilenos. Es un caso del dominio cultural e ideológico de la burguesía huancaína. Laymes se había insurreccionado, además por orden directa de Cáceres, frente al "colaboracionismo" de los "malos peruanos" que socavaban la resistencia encabezada por "el Tayta Cáceres" y que su pena era la "expropiación" de sus əerras. Lo que sucedió es que Cáceres era consciente de que la resistencia no tenía ningún futuro: Iglesias estaba muy bien acompañado por los chilenos. Los gamonales en varios siəos vieron a Cáceres como un obstáculo y éste comprendió que solo tendría el apoyo, específicamente en esta zona, de los indígenas

"rebeldes", lo cual le pareció riesgoso. Se decidió, entonces, a aceptar el tratado de Ancón exigiendo el reəro total de las tropas chilenas.

En ese contexto es que los burgueses señoriales y el Municipio de Huancayo deciden dar un escarmiento a los alzados. Con una treta logran traer a Tomás Laymes, lo apresan, lo juzgan y lo fusilan. Acusarlo, según Tello (1971), de "haberse hecho tributar honores como inca emperador" (p. 76) muestra la lejanía de la clase dominante huancaína de los sectores subalternos de este valle y ciudad. Es claro el horror que generaba, en este sector hegemónico, la sola mención de "inca emperador". Muestra también que, en el inconsciente indígena, resultado de la división social, políəca y étnica, estaba fresca la idea de engaño, sojuzgamiento y abuso del blanco. Dos lejanías, dos ostracismos, dos visiones y dos senəmientos.

El languidecimiento de la ciudad empezó a reverərse a parər de la primera década del siglo XX. La razón: Huancayo se vincula al nuevo orden mundial que proponen los EEUU. La minería, los culəvos de agro-exportación: algodón, caña de azúcar, la explotación de reservas naturales como el caucho y el petróleo, son los ejes de la nueva economía. El asunto es que no se visiona, en esta clase dominante huancaína, un desarrollo con ciencia y tecnología. Solo es comerciante. Claro, hay uno que otro como el señor Marənelli o el señor Herold, extranjeros ellos, con afanes industrialistas. Marənelli, curiosamente olvidado en la historia huancaína, fue un gran propulsor de la energía eléctrica, del cine, de la inmobiliaria, y el señor Herold de una fábrica de cerveza. Los demás solo comerciantes o de servicios.

Visto desde la perspecəva cultural podemos señalar que el *know how* era de puro pragmaəsmo insənəvo y empirismo. Con ello, dado que el fenómeno es nacional, se acentuaría la distancia entre el progreso y lo arcaico. Mientras Europa y EEUU., vivía el desarrollo burgués, con la filosoŮa posiəvista en la cabeza, América Laəna se recluía en una nueva escolásəca. Escolásəca que la Reforma Universitaria quiso traer abajo y que lo logró en menor medida. Solo funcionó en países como Argenəna, México, Uruguay. En el resto como que el gamonalismo, alentado por los EEUU., acompañado del más rancio aristocraəsmo, se impuso.

En Huancayo, no hubo gamonalismo tradicional, pero sí se asumió un señorialismo que solo se quebró cuando, desde los años 20, el país ingresó a una desestructuración lenta de la semifeudalidad de la que Mariátegui comprobaba en sus estudios sobre la əerra y el asunto indígena, y que tuvo su final hacia 1969 con la Revolución Nacionalista de Juan Velasco Alvarado.

Para poner equidad en los asuntos, debemos decir que ese señorialismo burgués tenía aspectos posiəvos como el que cierto sector hablaba el inglés con fluidez, pensaba sus viajes a EEUU y ya no a Europa, lo que hace suponer eran conscientes del nuevo centro mundial de poder, estaban vinculados con la prensa internacional y se comentaba con fruición los temas de la 1ra Guerra Mundial, leían a los vanguardistas en revistas que llegaban desde Buenos Aires, publicaban revistas como Hélices (el editor era Reynaldo Bolaños) de puro cuño vanguardista, estaban muy bien enterados sobre las revoluciones sociales, tanto de la rusa como de la mexicana. También sinəeron la necesidad de un diario propio, *La Voz de Huancayo*. Lo mismo con estudios sobre nuestro pasado prehispánico (Federico Gálvez Durand y Ricardo Tello Devoğo), sobre la historia real de la ciudad (Óscar Chávez y Ricardo Tello Devoğo) y la asunción de los cambios que estaban sucediendo.

En el terreno arquitectónico, durante las tres primeras décadas del siglo XX se produjo una transformación al esəlo Haussmann. Apertura de calles, de alamedas, canalización de pequeños ríos, empedrados de plazas y vías, conexiones telefónicas, de agua, de luz eléctrica, ampliación de parque o plazas. En definiəva, un reordenamiento urbano al esəlo de ciudad capitalista, aun cuando no había un plan de desarrollo urbano.

Sin embargo, esta efusión económica se demostró superficial. Con la crisis de 1929, varias áreas del país se paralizaron. Lima entró en tal situación económica que la quiebra es una constante, lo que alienta a las posturas políəcas revolucionarias y contrarrevolucionarias a la acción. Durante 4 años hay una situación de guerra civil. El parədo aprista enfrentado a los fascistas de la Unión Revolucionaria. Los comunistas en minoría son rápidamente arrinconados. El principal parədo de masas en efervescencia políəca, el APRA, se arriesga con vacilaciones, lo que es aprovechado por la plutocracia peruana para su represión inmisericorde y sin dudas.

En 1934, por ejemplo, en Huancayo hay un atentado contra el prefecto del departamento, Jorge Buckinham (No hay que olvidar que desde 1931 Junín era un nuevo departamento y su capital era Huancayo), que es controlado. La burguesía huancaína no era afecta al aprismo. Tello Devoğo (1971), en su recuento de 1946, escribe: "Víctor Raúl Haya de la Torre fue recibido por sus amigos" (p. 136). ¡No por su parədo, sino por sus amigos!), ni con el comunismo, que tenía como parte de sus propuestas la reivindicación del indio peruano, algo que toleraban pero que no aceptaban en plenitud de derechos.

Esa crisis planteó un nuevo problema que la burguesía señorial huancaína lo resolvería en los siguientes 30 años: reərarse hacia un mercado más grande con sus capitales y conocimientos. La 2da Guerra Mundial, en sus efectos, no hizo más que acentuar esa necesidad y uləmar la decisión final. Si bien la ciudad empezaba a crecer, los niveles de acumulación de capital no la hacían atracəva en términos del largo plazo. Una hipótesis es que su cercanía a Lima atentaba contra un desarrollo propio y sostenible. Otra hipótesis es que la conecəvidad ferroviaria y carretera, en el país, abrió otros núcleos comerciales o de distribución y la ciudad se fue lenəficando.

Huancayo pudo haber quedado como ciudad estancada: su burguesía se reəraba, su crecimiento era muy lento, se abrían nuevas rutas al interior del país, su nivel de acumulación era muy pobre. El proceso es notorio entre 1940 y 1970. En esas condiciones vino una nueva situación, que desde los años 20 se preconizaba pero que no se lograba, la fundación de una universidad (1959).

Frente a la modorra de una ciudad pequeña y provinciana, la existencia de la universidad generó una dinámica diferente: la pequeña burguesía rural, que no podía acceder a la educación superior capitalina, vio una oportunidad concreta para su proceso de ascenso social.

La ciudad, como resultado de la fuga de dirigentes sociales y económicos, quedó con cierto vacío de poder. Entre 1963 y 1980 fue la clase media huancaína, con ligazón a la anəgua urbe, la que hizo esfuerzos para mantener a flote a la ciudad desde los organismos estatales y privados. Sin embargo, sus aspiraciones, especialmente de las nuevas generaciones de ellos, ya no estaban por estos rumbos. Comprendieron que su futuro estaba en las universidades limeñas o del exterior, o en la migración hacia países de los cuales vinieron sus antepasados. Si algunos todavía tenían reəcencias para no irse, ya no tuvieron más alternaəva cuando vino la década de la violencia políəca (1984-1994) y el torbellino que ello generó.

En consecuencia, la larga crisis de desestructuración económica, social, políəca y cultural que vivió el Perú, que podríamos remontarlo hasta los años independenəstas que no supo construir un país burgués, y especialmente la crisis que va desde 1930 hasta 1990, impidió, por su matriz de ciudad comercial o de servicios, que Huancayo cuajara en términos de ciudad burguesa a cabalidad, configurándose, en su lugar, una situación de ciudad fallida.

Hoy la ciudad presenta condiciones disəntas. Analizarlo escapa a la materia de la inveləgación: el contexto urbano de la novela de Alfonso Lazarte.

Alfonso Lazarte nació en Contamana, Loreto, en 1897. Hijo de Constanəno Lazarte y de Emilia Cuipal. Él, andahuaylino, y ella, moyobambina. En 1910 don Constanəno regresa a Andahuaylas con sus tres hijos: Alfonso, Luisa y Adolfo. Don Constanəno tuvo otra esposa y un hijo: José. A los 12 años, Alfonso es enviado a terminar de estudiar la primaria al Cusco. Luego, marcha a Arequipa para conənuar la secundaria, acabándola en 1918. En la ciudad blanca se relacionó con pintores y arəstas de diverso əpo para desarrollar su cualidad pictórica y de caricaturista. Aquel año su padre lo llama para hacerse cargo de la hacienda, pero Alfonso se niega. Uno de sus argumentos fue: "Nunca me voy a entender con gente que habla quechua" (Cuenta su sobrina E. Montalvo que le contó su ãao Alfonso: Entrevista personal, 2011). Su condición era, en realidad, mucho más occidentalizada, como lo prueban sus trabajos intelectuales.

Después de su experiencia militar durante un año, se dedica a la caricatura. Con tales aspiraciones recorre Bolivia, Argenəna y Chile y hace de Lima su centro de operaciones. Según el diario *El Heraldo* de Huancayo hace una exposición de caricaturas, la primera vez, en nuestra ciudad, junto a Domingo Panəgoso, dibujante arequipeño, en el mes de junio de 1927. En esta fecha recibe "los más calurosos aplausos" por las caricaturas de connotadas personalidades huancaínas.

Sin embargo, en su segunda visita, en 1931, los aplausos se convirəeron en denuestos, pues las esposas de los caricaturizados la emprendieron contra los dibujos y los destruyeron.[12]

Cuando llegó la guerra con Colombia se hizo aviador y cartógrafo, obteniendo el grado de teniente FAP, de la que fue reərado por insubordinación. Luego, pasó a trabajar a un proyecto de transvase de aguas de Huancavelica a Ica en 1937. Como era conocido del Dr. Luis E. Valcárcel es nombrado bibliotecario en Lima; pero, al incendiarse la Biblioteca Nacional en 1943, Alfonso Lazarte es trasladado a la biblioteca del Colegio Nacional Santa Isabel de Huancayo, donde se jubilará. Su estadía en Huancayo fue, salvo el lapso de un año de estar en Lima, donde sufre un derrame cerebral que lo dejó sin habla, hasta su muerte, 1976, a consecuencia de un atropello vehicular.

El personaje central de la novela, Juan, es un hombre que lleva dentro de sí, como inconsciente zoomórfico, las caracterísəcas dominantes específicas y hereditarias de un animal inferior, en este caso de un felino, que es resultado, y esta es su tesis, de un proceso evoluəvo polifiléəco (varias razas o varios orígenes) y no solo de lo monofiléəco (una sola raza, el simio, como señala el darwinismo).

Alfonso Lazarte considera, citando a muchos cienãficos de la época, que aquello que denominamos alma es la relación, asumiendo a Freud, de lo intrínseco biológico con la cultura, que es el ello, el represor. Pero, si las circunstancias no logran inhibir lo interno o

[12] Información proporcionada por doña Edith Montalván Bartra de Basurto, sobrina de Lazarte en una entrevista realizada el 2011.

subconsciente, esta se desbordará y expresará, según Razor (1956), las caracterísəcas dominantes específicas y hereditarias de algún origen polifiléəco.

Juan, al regresar después de diez años de la selva, no encuentra a su esposa, Bertha, en su casa. Se ha ido con un amante, el que luego demostró ser un posesivo y abusador. En estas circunstancias es que Juan, al parecer tampoco sabía de su ser intrínseco, se corporiza como un felino cruel y asesino. La lucha por la posesión de la hembra le hace cometer varios asesinatos, empezando por el amante y, luego, con personas que nada tenían que ver en el drama de Juan. Al mejor esəlo de Stevenson, el desdoblamiento de personalidad (esquizofrenia) se produce. La lucha del consciente y el inconsciente, finalmente, ocasiona la muerte de Juan que, en un hecho de cultura popular occidental, es raptado por las brujas y se lo llevan volando desde el Antro hacia las profundidades de la noche lunar.

Mientras eso sucede en el mundo "misterioso de la naturaleza humana", por efecto especular, en el mundo "real" de la novela el periodismo, la policía, el poder judicial, están tratando de desentrañar la verdad racionalmente, en tanto el pueblo, la masa, vive aterrorizada por los efectos de las llamadas "alucinaciones colecəvas" de visualizar un Monstruo felínico en la ciudad y conocer sus "atrocidades".

Es el periodismo, mediante el director del semanario *Vanguardia*, el que encuentra la verdad, en una conversación con el Profesor Veritas, pero a la que nadie presta atención y mucho menos ganas de entenderlo. El desenlace, planteado por Lazarte, en realidad, desvanece el intento de llevar a la conciencia cienäfica y cultura social la teoría de la evolución polifiléəca, quedando, nada más, como una novela fantásəca.

Hasta mediados de los años 50, la novelísəca huancaína se debaäa entre las temáəcas de costumbres y de realismo rural (Baquerizo 1995; Chavarría 2011). La novelita *Churinanay* (1922) de Óscar Chávez y *Sierra y Selva* de Carlos Angulo (1936) eran de əpo costumbre y estampas y la novela de SeraŮn Delmar, *La əerra es el hombre* (1941) de corte políəco social e indigenista, al esəlo de Ciro Alegría.

Por estos años, 1950, terremoto (epicentro en Saəpo) de por medio, se hizo patente la fragilidad del sistema arquitectónico huancaíno. En consecuencia, la ciudad empezó a vislumbrar otras estructuras y dimensiones arquitecturales. La más que centenaria urbe central (ətulada ciudad en 1822), concebida con parámetros occidentales, en arquitectura y cultura, y que fue realidad durante todo ese lapso, se mostraba anacrónica y arcaica. Los cambios culturales, que había empezado con la modernización legüísta y el desarrollo cienäfico-tecnológico acelerado del siglo XX, empezaron a luchar por un espacio en la ciudad.

Sin embargo, como en todo proceso transicional, de muerte y nacimiento, el conflicto se instalaba, la tensión se hacía presente. La doble personalidad de la ciudad, el contexto urbano, aparecía en la narraəva fantásəca como expresividad de la desaparición de las dimensiones subjeəvas y objeəvas del huancaíno tradicional y su producto: la ciudad incontrastable. Pues, aunque era ciudad fallida era su ciudad. ¿Qué vendría después? Eso es algo por definirse.

Referencias Bibliográficas

Baquerizo, M. (1998). *La conciencia de la idenədad en la literatura de costumbres de la sierra central*. Huancayo: CC José María Arguedas.

Chavarría, A. (2011). *Cultura y Gesəón cultural en Huancayo*. Inédito.

Chávez, O. (1926). *Huancayo*. T. I. Huancayo: Imp. Lazo.

El Heraldo. (1927). Diario de la ciudad de Huancayo.

Freud, S. (1974/1992). El malestar en la cultura. Obras completas T. XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolíəca*. Argenəna: FCEA

Lazarte, A. (1948). *El hombre y sus semejanzas remotas*. Huancayo: Edit. Huancayo.

---. (1956). *El antro de la brujas*. Huancayo: Editorial La inmaculada.

Manrique, N. (1987). *Mercado interno y región. La sierra central 1820-1930*. Lima: DESCO.

Montalván, E. (2011). Entrevista personal. Abril 2011.

Portocarrero, G. (2004). *Los rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana*. Lima. RPDCCSSP.

Ráez, N. (1976). *MonograŮa de Huancayo y otros estudios*. Huancayo: UNCP.

Romero, J. (2011). *Laənoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tello, R. (1971). *Historia de la Provincia de Huancayo*. Huancayo: Editorial San Fernando.

Travesía a la libertad: El teatro político y social de Guillermo Schmidhuber de la Mora

*Jorge Prado Zavala**

Resumen

¿Qué əenen en común las fugas del Chapo Guzmán y el asesinato de un agente de la DEA con la vida de un ciudadano inocente? En el presente trabajo trataremos de clarificar algunas de las múləples intertextualidades periodísəcas, tesəmoniales y literarias desplegadas a lo largo de Travesía a la libertad, una de las obras dramáəcas más destacadas del autor mexicano contemporáneo Guillermo Schmidhuber de la Mora, así como también intentaremos desəlar de esos vasos comunicantes la perənencia, o no, de una acətud políəca y social en la creaəvidad literaria, dramáəca y teatral nacional actual.

Palabras clave:

Schmidhuber, teatro mexicano contemporáneo.

Travesía a la libertad The political and social theater of Guillermo Schmidhuber de la Mora

Abstract

What do the Chapo Guzman escapes and a DEA agent murder have in common with the life of an innocent ciəzen? In this paper we´ll try to clarify some of the many intertextualiəes in Travel to Freedom, one of the most important plays of the Mexican writer Guillermo Schmidhuber. As well, we´ll look for the essence of a poliəcal and social aǩtude in the actual literary and theatrical creaəvity in Mexico.

Keywords:

Schmidhuber, contemporary mexican theatre.

Recibido: 11 de septiembre de 2015/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*Doctor en Humanidades por la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Forma parte del Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas del IEMS. Correo: jpradoz@yahoo.com.mx

Introducción: un descenso a los infiernos del crimen

A mediados de los años 80 del pasado siglo XX, Rafael Caro Quintero, Miguel Ángel Félix Gallardo, Ernesto Fonseca Carrillo y otros poderosos narcotraficantes tenían construido en el Rancho *El Búfalo* (en Jalisco) una de las mayores plantaciones de marihuana de la historia: 12 Kilómetros cuadrados, con más de 10 mil trabajadores y con la protección de la hoy desaparecida Dirección Federal de Seguridad (DFS), adscrita a la Secretaría de Gobernación entonces a cargo de Manuel Bartleğ Díaz (hoy legislador "de izquierdas"). Sus socios colombianos en el trasiego de cocaína los llamaban "Los Magos" pues todo mundo podía ver sus maniobras menos la policía.

Ya desde aquellos días la Agencia Anədrogas Estadounidense, mejor conocida como la DEA (siglas en inglés de Drug Enforcement Administraəon), mantenía agentes en territorio mexicano, muchos de ellos por cierto en la nómina de los capos nacionales.

Uno de estos agentes, nacido en Mexicali (Baja California) pero que afirmaba haber nacido en Caléxico (California, EU), aparentemente no había logrado ser sobornado. Se trataba de Enrique Camarena Salazar, alias "Kiki" o "El Gallo Prieto". Según disəntas fuentes, encubierto y con el apoyo del piloto Alfredo Zavala Avelar, reərado de la Fuerza Aérea Mexicana (FAM) y al servicio de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH), sobrevolaron la zona y denunciaron el ilícito al Consulado de EU en Guadalajara, quien facilitó que la DEA se coordinara con las fuerzas policiacas del Gobierno Federal, moəvando así el siguiente relato de Héctor Aguilar Camín (2009) en su libro Narco Historias Extraordinarias:

> La noche del 6 de noviembre de 1984, las fuerzas policiacas del gobierno federal caen sobre El Búfalo en una operación que moviliza a 270 soldados del 35 batallón de infantería del ejército, 170 agentes de la judicial federal, 35 agentes del ministerio público, 50 agentes auxiliares, 15 helicópteros y tres aviones Cessna.
>
> Se decomisan ocho mil 500 toneladas de mariguana que hay en las bodegas de El Búfalo y dos mil 400 que aún crecen en los planãos.
>
> La reacción de Caro es radical. No es la primera gran siembra que le roba la combinación DEA/Camarena/Zavala. En sepəembre de 1982, por información de Camarena, le han confiscado 220 hectáreas en San Luis Potosí. La caída de El Búfalo, infinitamente mayor, desata la cólera de Caro, la cólera que ha de ser su perdición.
>
> A las dos de la tarde de un jueves 7 de febrero de 1985, el agente de la DEA Enrique Camarena es secuestrado en el centro de Guadalajara, a dos calles del consulado americano. Lo abordan cinco hombres cuando se dispone a abrir su camioneta en el estacionamiento del bar Camelot, un siəo familiar para él, donde los agentes de la DEA van a tomar cerveza.
>
> Según la versión oficial de los hechos, al frente de los hombres que abordan a Camarena está José Luis Gallardo Parra, "El Güero", lugarteniente de Ernesto Fonseca Carrillo, "Don Neto". Con él vienen dos policías judiciales de Jalisco y dos matones profesionales. Uno de ellos, Samuel "El Samy" Ramírez Razo, muestra una chapa, una credencial, de la DFS. "Seguridad federal", dice. "El comandante quiere verte". Los hombres meten a Camarena en un volkswagen Atlanəc color beige. "El Samy" le cubre la cabeza con un saco. "El Güero" Gallardo da orden de parər.

> A las cuatro de la tarde del mismo día, Alfredo Zavala aterriza en su pequeño avión en el Aeropuerto Internacional de Guadalajara. Regresa de Durango con un ingeniero de la SARH y otros dos hombres. La esposa de uno de ellos ha venido a recogerlo, espera en el hangar. Le ofrecen a Zavala llevarlo a su casa. Zavala acepta. Ya está en el coche cuando llega un ford Galaxy rechinando las llantas. Dos hombres bajan del Galaxy armados con metralletas AR 15. Apuntan a Zavala y le ordenan bajar. Lo meten a empujones en la parte trasera del Galaxy, quitan a la pareja las llaves del coche y se van a toda prisa.
> Camarena y Zavala son llevados a una casa de Caro, en la calle de Lope de Vega 881. Caro los espera para interrogarlos.
> Caro graba parte del interrogatorio a que sujetan a Camarena. No hay en esa grabación ruidos de golpes, gritos de tortura. Le piden a Camarena que dé nombres de agentes e informantes de la DEA. Camarena los da. Hay muchas voces en el cuarto, pero sólo dos interrogadores. Uno es duro y crudo. El otro suave, paciente, profesional. Camarena le responde una vez llamándolo "comandante".
> No hay cintas grabadas del interrogatorio paralelo de Alfredo Zavala. Tampoco hay grabación de la tortura, pero ésta queda impresa en los cuerpos de las vícəmas. No hay disparos ni cuchillos. Sólo golpes, huesos rotos, tejidos macerados. Camarena muere al parecer de un golpe que hiende su cráneo, dado quizá con una espátula o una cruceta para cambiar llantas. Se sabe después que durante los interrogatorios de Camarena y Zavala hay un médico presente, que revive a los interrogados inyectándoles xilocaína cuando el dolor los desmaya.
> A Ernesto Fonseca Carrillo, "Don Neto", le avisan que Caro əene a Camarena en su casa el mismo día del secuestro, jueves 7 de febrero. "Don Neto" va a casa de Caro a la hora de la comida y ve a Camarena, pero se siente cansado y no quiere hablar con el agente. Al día siguiente, viernes 8, "Don Neto" vuelve a la casa. Es recibido con aspereza por el mismo Caro.
> —¿Qué hacen aquí, a qué vienen? —le pregunta Caro. —A entrevistarme con Camarena —responde "Don Neto". —Pues a ver si lo alcanzas, porque ya no habla —se burla Caro.
> "Don Neto" ve al agente golpeado y moribundo. Caro y dos de sus ayudantes lo han golpeado. "Don Neto" se enoja y le da dos bofetadas a Caro. Caro se enfurece. "Don Neto" prefiere dejar la casa y preparar su huida. Sabe que la muerte de Camarena traerá muchos problemas. Al salir de la casa, "Don Neto" ve un cuerpo ərado en un cuarto oscuro.
> —Es un "dedo" —dice Caro—, por "delator". Es el cadáver del piloto Alfredo Zavala" (*Revista Nexos*).

A pesar de la "contundencia" de este relato, se sabe que en México, como cada vez más en el mundo, la Historia əene más de un rostro.

Parrita o el purgatorio de la in-justicia mexicana

José Luis Gallardo Parra fue detenido y mantenido preso durante dos décadas sin sentencia. La versión oficial narrada por Aguilar Camín omite, sin embargo, los siguientes hechos comprobados:

1. Días antes de converərse en casa de seguridad, al domicilio de Lope de Vega 881 efecəvamente llegó José Luis Gallardo Parra y ahí bebió las cervezas donde dejó sus huellas digitales, mismas que fueron usadas como la única prueba real para incriminarlo.
2. El resto de la argumentación que inculpó a Gallardo Parra fue armado con base en una confesión arrancada bajo tortura con picana eléctrica, misma que se demostró porque al acusado le fue reventado un tesículo. De forma ilícita, el peritaje de la tortura fue extraído del expediente del acusado.
3. La DEA demostró que la casa de Lope de Vega 881 había sido originalmente propiedad de Rubén Zuno Arce, cuñado del expresidente Luis Echeverría Álvarez, mismo que fue detenido, procesado y sentenciado a cadena perpetua en los Estados Unidos como cómplice de los homicidios de Camarena y Zavala.
4. Los móviles de la venganza de la versión oficial mexicana fueron deshechos por la DEA al recabar otros tesəmonios acerca de que Camarena inveləgaba los lazos de los narcotraficantes con jefes policiacos, mandos del ejército y políəcos mexicanos como Manuel Bartleğ Díaz, Luis Echeverría y el entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado. Estas inveləgaciones, que exhibieron a México como un narco-estado, fueron denominadas "Operación Leyenda".
5. En el juicio de Rubén Zuno en los EU se detalló que, en realidad: "En el 'levantón' de Camarena parəcipó un comando armado con rifles AK-47 y granadas, integrado por Samuel Ramírez Razo, René López Romero y Torres Lepe." (Antonio y Jorge Heras, 2012. "Operación Leyenda", *Lindero Norte*.) Es decir que fue solamente en el proceso seguido en México de manera irregular donde se acusó a José Luis Gallardo Parra.
6. Aunque las leyes mexicanas instruyen que una persona no puede permanecer presa bajo proceso judicial más de seis meses, José Luis Gallardo Parra esperó veinte años, después de los cuales fue sentenciado a 86 años de prisión.

Al cumplir 27 años de condena, desde el penal de Puente Grande, Jalisco, Gallardo Parra esperaba la resolución a una solicitud libertad anəcipada no solamente por las fallas e irregularidades en su proceso, sino además porque en la época de su detención la pena máxima era de 40 años y ya había cumplido más de la mitad de esa condena, además de haber mantenido una conducta ejemplar y jornadas de trabajo voluntario en favor de la comunidad durante su reclusión. La solicitud le fue rechazada. En contraste, por irregularidades menores en su proceso judicial, Rafael Caro Quintero, el único responsable universalmente reconocido en esta saga criminal, fue "legalmente" liberado en México.

Hoy Caro Quintero es buscado a nivel internacional por la jusəcia estadounidense. Por su parte, Rubén Zuno Arce murió por cáncer en su prisión en los Estados Unidos.

Recientemente, en 2013, el exagente de la DEA Héctor Berrellez reconoció ante Fox News y la revista *Proceso* haber recabado tesəmonios directos de agentes de la Agencia Central de Inteligencia estadounidense (CIA por las siglas en inglés de *Central Intelligence Agency*) que obedecieron órdenes de sus superiores de secuestrar, interrogar y finalmente ejecutar a Enrique Camarena, por haber confirmado directamente las inveləgaciones del periodista mexicano Manuel Buendía (asesinado en

1984) en el senədo de que la CIA promovía el narcotráfico en México durante la presidencia de Ronald Reagan para financiar de manera clandesəna a la guerrilla contra-revolucionaria nicaragüense mejor conocida como "Los Contras".
Todo este contexto histórico fundado en inveəgaciones periodísəcas y judiciales fue conocido por el Dr. Guillermo Schmidhuber de la Mora cuando fue funcionario de la Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco. En los años 90 hizo su costumbre personal llevar acəvidades aräsəcas recreaəvas a los disəntos Centros de Readaptación Social (CERESOS) y ha mantenido esa tradición hasta la fecha, acompañándose más coetáneamente por sus estudiantes de letras de la Universidad de Guadalajara. (Una especie de Virgilio llevando de paseo iniciáəco a jóvenes en busca de un rumbo claro para sus vidas.) Fue así como conoció a un reo destacado entre los demás por su liderazgo en labores de beneficio en favor del trabajo y de la paz al interior del penal de Puente Grande; su nombre: José Luis Gallardo Parra, hoy conocido tanto por sus compañeros presos como por los custodios y las autoridades penitenciarias como "Parrita", protagonista de la obra teatral *Travesía a la libertad*.
Desde su obra, Schmidhuber intenta abonar al esclarecimiento de la verdad y a la liberación de Parrita.

El poeta dramático encuentra una voz

Guillermo Schmidhuber de la Mora es un escritor nacido en 1943 en la Ciudad de México. Sus obras dramáəcas han sido presentadas en Argenəna, Brasil, España, Estados Unidos, Francia, México, Puerto Rico y República Dominicana. Algunas de sus obras han sido traducidas al alemán, francés, inglés y portugués. Sus temas presentan los problemas sociales de su país, como en *Cuarteto de mi gentedad* y en *Travesía a la libertad* (presentada al público por primera vez en 2008). Otras de sus piezas tratan sobre los desənos de los pueblos hispanos de América, como en *El quinto viaje de Colón* y *Por las əerras de Colón*. Algunas piezas son una meditación de la existencia humana, como *Los herederos de Segismundo*, *Alcanzar el Unicornio* y *Obituario*. Como dramaturgo ha ganado la Medalla Nezahualcóyotl de la Sociedad de Escritores de México (SOGEM, 1978); el Premio Nacional de Bellas Artes, género teatro, y el Premio Ramón López Velarde del Gobierno de Zacatecas, ambos en 1980; además, su pieza *Por las əerras de Colón* mereció el Premio Letras de Oro de la Universidad de Miami, máxima presea para escritores hispanos otorgada en los Estados Unidos (1987). En 2010 recibió el Premio Víctor Sarquís Mellewe.
Schmidhuber es uno de los críəcos de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz más reconocidos. Destaca su hallazgo de *La segunda Celesəna*, una comedia atribuida a Sor Juana y que fue publicada en la revista *Vuelta* con un prólogo de Octavio Paz. También es descubridor de otro texto de Sor Juana, *Protesta de la fe*. Su obra críəca ha sido premiada: En 1995 recibió el Premio José Vasconcelos por sus aportaciones a la Hispanidad, y ese mismo año le fue otorgado el Premio Nacional de Ensayo Alfonso Reyes del Gobierno del Estado de Nuevo León y CONACULTA por su libro *Sor Juana, dramaturga*. Desde hace varios años, el escritor radica en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.
El miércoles 7 de noviembre de 2012, en el marco del Coloquio Internacional de Teatro Laənoamericano que cada año organiza la Universidad Iberoamericana, Guillermo

Schmidhuber asisəó a una representación del Laboratorio de Teatro Libertad de la obra *El diario de un loco* de Nikolai Gógol, interpretada por quien escribe estas líneas. Días después nos escribió vía email y nos invitó a ser nosotros mismos quienes montáramos su obra *Travesía a la libertad*, misma que apenas había tenido una primera lectura dramaəzada en 2008 en Virginia Tech University, en los EU.

En 2013 se realizó un primer experimento de puesta en escena con estudiantes de la Preparatoria Iztapalapa 1 del Insətuto de Educación Media Superior del DF (IEMS), la cual pudo presenciar su autor el jueves 23 de mayo después de ofrecer una Conferencia Magistral en las XXV Jornadas Culturales de ese plantel. Esa primera puesta tuvo una brevísima temporada.

Dos años después, el domingo 28 de junio de 2015 Guillermo Schmidhuber voló desde Guadalajara con el propósito exclusivo de asisər al estreno oficial de *Travesía a la libertad* en la Casa de Cultura Las Jarillas en Iztacalco, Ciudad de México, y poder ver a su querido "Parrita" con los actores adultos del Equipo Interdisciplinario de Inveləgaciones Escénicas del IEMS.

Un decoroso desempeño de la compañía mereció no sólo el contento del dramaturgo, sino además la primera críəca profesional recibida por el Laboratorio Libertad en sus 15 años de historia, de la autoría de Gonzalo Valdés Medellín, en la revista *Siempre!* (2015, 26 de julio):

> El grupo capitaneado por Jorge Prado Zavala hace un meritorio esfuerzo sacando luces de una producción modesta y bien engarzada en sus elementos formales. Integran el elenco, encabezado por Prado Zavala, Gloria Romero, Raúl Luna Hinojosa y Salvador Sandoval, todos mostrando eficientes despeños. Vale subrayar que con economía de recursos esta agrupación forja un teatro muy digno.
>
> Trabajo compromeədo; que aborda temas muy de nuestro triste əempo mexicano, con un graəficante desempeño de un grupo de teatristas amante del arte y la libertad (el Laboratorio de Teatro Libertad), *Travesía a la libertad* es una excelente oportunidad de conocer esta obra de uno de los dramaturgos mexicanos más representaəvos de nuestro əempo: Guillermo Schmidhuber de la Mora. (p. 88.)

Travesía a la libertad demuestra que, a pesar de la "crisis del teatro" en el mundo, éste todavía əene muchas funciones que cumplir, tales como la denuncia social o, incluso, la redención de un ser humano.

Más que un espejo de costumbres...

Travesía a la libertad es una obra dramáəca propuesta como un acto único en tres əempos. No es tan fácil de clasificar pero las evidencias más claras determinarían que se trata de un melodrama de tema políəco, más bien un documental teatral, donde su protagonista, "Parrita", se enfrenta a las injusəcias de un sistema políəco y judicial empeñado en encontrar chivos expiatorios a como dé lugar.

En el primer əempo vemos cómo un joven recién aprehendido es torturado por un verdugo que le dicta qué información es la que deberá eventualmente de confesar al əempo que le da clases de historia patria. "A mí no me importa si asesinaste a Camarena"- le dice el Verdugo I- "lo importante es que lo confieses aquí." [...] "No puedes

confesar lo que no sabes, pero aquí les enseñamos historia y la acaban repiəendo como si fuera propia." (Schmidhuber 2011, pp. 201 y 209). En este cuadro se observan así las primeras irregularidades del proceso legal de un inocente sin derecho a presumir su inocencia, y cómo su supervivencia dependerá de su propia conciencia moral, una conciencia representada por su esposa, María.

En el segundo əempo "Parrita" ya lleva diez años preso esperando sentencia y ahora su tortura es enfrentar a un funcionario de derechas, el Verdugo II, obsesionado con converərlo en un buen ciudadano, es decir un buen crisəano, con su permiso o sin él, culpable o no. Al tratar de hacerlo entrar en razón, el reo le hace una "narraturgia" de sus vivencias hasta ese momento:

> Cuando llegué hace diez años, había əranía de los directores y teníamos tres muertos por semana. Cada dormitorio tenía una mafia según el lugar de origen, los de Sinaloa, los de Jalisco. Unos se defendían de los otros y todos se mataban... No había agua corriente porque los internos removían de las paredes los tubos para afilarlos y hacer armas punzantes. Hoy tenemos democracia porque [...] entre varios internos limpiamos este Centro. Ya no se vende droga gracias a que el "pueblo" amenazó con señalar a los custodios que la vendían. [...] Hace diez años tuvimos directores impreparados y su estupidez nos orilló a apoyar un miən. ¡Dos mil reos hambrientos y abandonados a su suerte! Murieron muchos internos baleados por los guardias. Ante tanto dolor, varios internos comprendimos que estábamos ante una revolución y que más allá no queríamos llegar. Mucho trabajamos para limpiar lo que la políəca había ensuciado. Después tuvimos a un director inteligente que comprendió la necesidad de un nuevo orden... (Schmidhuber 201, pp. 215-216)

El teləmonio es inúəl y "Parrita" será enviado a una cárcel federal de alta seguridad por atreverse a pensar y cuesəonar sobre temas sociales muy profundos: por qué los gringos no han dejado de comprar droga; por qué en México, a diferencia de los EU, no le han hecho monumentos a Camarena, o por qué en las cárceles mexicanas no hay millonarios ni políəcos.

La esposa, María, expone en palabras la gran capacidad de resiliencia del reo, así como el parədo que toma nuestro dramaturgo: "Has aprendido tanto de ə mismo. No eres aquel con quien me casé, dentro de ə nació un hombre nuevo. [...] Tú no mataste a nadie, pero te han crucificado y has logrado resucitar." (Schmidhuber 2011, p. 229).

El tercer y úləmo əempo sucede en una cronotopía ficcional, pues coloca a "Parrita" no en el CERESO Estatal de Puente Grande, donde permanece hasta la fecha, sino en el Centro Federal de Readaptación Social (CEFERESO) número 2, también en Puente Grande, Jalisco, la noche del 19 de enero de 2001, justo cuando Joaquín Guzmán Loera, el Chapo Guzmán, comeəó su primera fuga, entonces por la puerta principal de ese reclusorio. El director del penal, Leonardo (en la vida real Leonardo Beltrán Santana), le explica a "Parrita": "Estados Unidos exige su extradición y México no puede negarse... pero 'ellos' (*Señala arriba*) no lo van a entregar." (Schmidhuber 2011, p. 236). En la obra queda claro que "ellos" son El Gobierno.

En este úləmo cuadro "Parrita" enfrentará la tentación de corromperse para escapar junto al Chapo, huyendo por "un kilómetro ciego y mudo" (Schmidhuber 2011, p. 237), prácəcamente idénəco al que recién uəlizó el mismo Chapo en su segunda fuga el pasado 11 de julio de 2015 del penal de máxima seguridad de El Aləplano, en Almoloya, Estado de México.

La asociación ficəcia de estos dos reos a media noche casi hace pensar en una especie de sueño, lo que ubicaría la intención autoral en una lectura surrealista, esto es, referente al deseo inmanente de "Parrita" y sus seres queridos por liberarse. Los hechos reales, sin embargo, nos hacen observar que entonces y ahora todo el mundo sabía sobre los planes de fuga de Guzmán Loera y esperaba su materialización, lo cual hace de ambas noəcias la "Crónica de dos fugas anunciadas" y del Chapo un entrañable villano, lo cual nos ubicaría más bien en una suerte de realismo mágico.

Empero, la decisión del verdadero protagonista de este drama, "Parrita", supera el mero goce de cualquier esəlo estéəco, y nos convoca a reflexionar acerca de la clase de libertad que realmente queremos. En otras palabras, Guillermo Schmidhuber de la Mora (2011) trasciende en su texto el nivel de un aceptable melodrama de "buenos" contra "malos" para colocarse como un teatro documental de denuncia políəca y de reflexión social, pero sin caer en panfletos ni sermones.

Conclusión: la luz al final del viaje

Esta denuncia políəca dramaəzada criəca a nuestros sistemas actuales de gobierno y juzga sus aparatos de jusəcia, mientras que la reflexión social nos da un asomo foucauləano al microcosmos carcelario para facilitarnos ver en qué país vivimos los mexicanos e imaginar qué país podemos todavía construir.

En este senədo recordamos que Aristóteles ya veía en el teatro, allende sus funciones recreaəvas, una especie de cura para el espíritu. Quizá estos días de oscuridad e individualismo en nuestra nación y en el mundo estemos ante una oportunidad de reaprender del teatro y de la literatura los sanadores hábitos del reflexionar y del empaəzar, dos rituales ejercidos con toda claridad por Guillermo Schmidhuber de la Mora en su vida y en su obra. El arte es redentor.

Por su parte, el caso judicial de José Luis Gallardo Parra evoluciona lento. Tras sendos rechazos a la solicitud de libertad anəcipada y a una apelación por la injusta sentencia recibida, nuestro poeta dramáəco ha recibido noəcias de que el horizonte comienza a escampar, lo que significa que posiblemente Parrita recupere pronto una bien ganada liberación.

Sin banderas o lecciones explícitas, la obra de teatro cierra con María, la esposa de "Parrita", haciendo una evocación al esəlo de Ariadna, la novia de Teseo, el del laberinto, para expresar su anhelo y el de muchos de nosotros: "Pero yo he sabido tejer el hilo que te guiará para salir de esa cárcel. Ese día te diré: "Bienvenido seas a la libertad, la de ayer, la de hoy... la de siempre. ¡La verdad tarda en aparecer, pero siempre aparece!" (Schmidhuber 2011, p. 246).

Referencias Bibliográficas

Aguilar Camín, Héctor. (2007) Narco Historias Extraordinarias. *Nexos*. hğp://www.nexos.com.mx/?p=12229.

Archivo Zeta. (2014) Niegan libertad a homicida de Camarena. *Archivo Zeta.* 31 de enero.

Heras, Antonio y Jorge Heras. (2013) Operación Leyenda. *Lindero Norte*. 12 de agosto.

Schmidhuber de la Mora, Guillermo. (2011) *Retratos teatrales*. Monterrey: UANL.

HORIZONTE DE LA CIENCIA

Sobre la naturaleza de la mediación

*Moisés Córdova Márquez**

Resumen

Trata sobre la naturaleza y funcionalidad de la mediación como fenómeno universal, buscando ampliar su enfoque con el fin de abordar su dinámica interna en relación con el entorno. Se parəó por analizar las estructuras subyacentes de la oposición entre las posturas tradicional y no tradicional sobre los medios de comunicación, abordando en seguida la visión hermenéuəca de la tecnología como medio, su relación ecológica, la mediación natural que la precede y su nexo con la cultura. Se concluye que la presencia de una mediación natural, que antecede a toda mediación tecnológica con el entorno, implica la formación de sistemas de comunicación propios para cada especie. Esto permite establecer al menos dos universos de mediación natural que se corresponden con el mundo vegetal y el mundo animal. En perspecəva, existen barreras comunicaəvas entre las especies y, entre ellas, barreras lingüísəcas propias de la naturaleza humana que deberían mantenerse como postulado elemental al momento de abordar cuesəones relacionadas con interculturalidad.

Palabras clave:

Mediación, comunicación, tecnología, cultura, fenómeno.

About The Nature of Mediation

Abstract

It's about the nature and funcəonality of mediaəon as a universal phenomenon, searching to broaden its approach to address its internal dynamics in relaəon to the environment. It was started by to analyze the underlying structures of the opposiəon between tradiəonal and non-tradiəonal posiəons on the media, addressing immediately hermeneuəcs vision of technology as a media, its ecological relaəonship, the natural mediaəon that precedes it and its connecəon with culture. One concludes that the presence of a natural mediaəon, which it precedes to any technological mediaəon with the environment, implies the formaəon of own systems of communicaəon for every species. This allows establishing at least two universes of natural mediaəon that correspond with the vegetable world and the animal world. In perspecəve, communicaəve barriers exist between the species and, between them, linguisəc own barriers of the nature it humanizes that should be kept as elementary postulate to the moment to approach quesəons related with interculturality.

Keywords:

Mediaəon, communicaəon, technology, culture, phenomenon.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Magíster en Lenguas y Literaturas Hispánicas por la PUCP. Doctorando en Industrias de la Comunicación y Culturales en la Universitat Politècnica de València. Profesor de Literatura en la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" – La Cantuta (Perú). Colaboró en la revistas *Horizonte de la ciencia* (2015) y *Opera prima* (2015) de la UNDAC. Correos electrónicos: moicor@doctor.upv.es; moisescordovaymarquez@yahoo.com

El medio es un sistema y la mediación es una función. Como fenómeno universal, la mediación hace posible la relación entre los seres vivos y su mundo. Esto permite tener una visión integral del fenómeno y establecer una primera disənción entre mediación como fenómeno natural y mediación como fenómeno cultural. A diferencia de esta úləma, estudiada desde diversas perspecəvas, la mediación natural ha sido poco estudiada. Debemos otorgar el mérito de haberlo intuido como cuesəón central de su teoría y puesto en el debate a Marshall McLuhan; quien, al concebir los aparatos y herramientas tecnológicas como extensiones del ser humano, puso en énfasis la relación de la naturaleza de las personas –y su entorno– con los medios de comunicación.

El sistema Ůsico que da origen a la mediación es el *medio*. El *medio* no es el objeto material que se uəliza para emiər o recibir mensajes durante la comunicación, tampoco es la señal en que se estructuran y conforman los mensajes, ni siquiera el canal por sí solo, tampoco es el mensaje. Estos son elementos estructurales de un sistema que al relacionarnos con el entorno nos permite interactuar con él. A este sistema es que se denomina, en términos de comunicación e información, *medio*. Sin embargo, como sosəene Lance Strate, remiəéndose a Neil Postman:

> Mientras tradicionalmente pensamos en los medios en términos de transporte, trasmisión y modelos de cableado, conectando el punto A con el B, el término medio también se define como una sustancia dominante que nos rodea, es decir, como entorno en el senədo de que los peces viven y nadan en el medio natural del agua y nosotros nos movemos y hablamos por el aire. (76)

En realidad no se trata de un pensamiento tradicional y de otro no tradicional, ambas posturas se remiten a conceptos muy anəguos que estructuran la misma palabra y se les puede encontrar relacionándose en su origen eəmológico: procedentes del laā̄n *medĭus* que, junto con el griego μέσος *(mesos),* se relacionan con el adjeəvo indoeuropeo *medhi*[1] que significa 'entre', las palabras 'medio' y *'media'* comparten también significado con los vocablos 'entorno' (de *in* + *toruns*), *'environ'* (de *in* + *viron*) y 'ambiente' (de *amb* + *ire)*[2]. De allí que 'medio ambiente' y '*environment',* al aludir al entorno natural, sean también 'medio'. Conceptualmente, de *environment* a *media* hay un solo paso. Uno *(media)* remite a una conceptualización lineal en términos de información y comunicación; el otro *(environment)*, a una conceptualización circular en términos ecológicos de equilibrio ambiental. El mérito de McLuhan consiste en haber concebido la fusión de ambas verəentes en una sola, como una ecología de los *medios*.
El desplazamiento semánəco se muestra como sigue:

[1] *Medhi-, medhio̯-, miğlerer', medhu* en Pokorny (706) y *medhyo-* en Roberts & Pastor (103).

[2] Ir de un lado a otro, y también rodear, andar alrededor. Al respecto, y refiriéndose a la prefijo laəno *amb, am, amp, an, añ, emb,* Pedro Monlau sosəene que: "La forma completa de este prefijo es *ambi, ó*, según Varron, *ambe,* y no es más que la voz griega *anphi,* en dórico *ampi,* en sanscrito *abhi,* añade al simple la idea accesoria de *al rededor,* pero con menos precision que *circum;* y á veces connota tan solo la idea de dualidad, pues son muy afines las voces griegas *amphi* y *amphó,* así como las laənas *amb* y *ambo.* Ejemplos: *amb-ages, amb-icion, amb-i¡guo, ámb-ito, amb-ulante, am-plexo* (abrazo), *am-putar, an-helar, emb-ajador,* etc." (128).

Sin embargo, para estudiar a los *medios* es importante hacerlo, primero y ante todo, en términos de información y comunicación puesto que de eso se trata. No hacerlo en estos términos sino en términos medioambientales, como punto de parəda y gracias a la polisemia del término 'medio', significa suprimir el objeto de estudio en su aspecto más substancial y renunciar a su construcción en este senədo. Lo que Strate afirma, remiəéndose a Postman, como pensamiento tradicional sobre los medios, no es otra cosa que el conjunto de antecedentes teóricos que preceden a las inveləgaciones. Lo mismo puede decirse con respecto al medioambiente, cuyos antecedentes podrían remontarse a los estudios de Aristóteles sobre la *Parva naturalia* y a los *Tratados* de Hipócrates; inclusive al Anəguo Egipto, de cuya lengua procedería el mismo término 'naturaleza', de *ntr* = /Necher/ (Verdú 2011, pp. 80-81). Esta afirmación no significa desvincular el estudio de los medios de su relación ecológica con el ambiente, abordándolo con profundidad. Sin embargo, es importante establecer, antes, las prioridades metodológicas de toda inveləgación, definiendo y delimitando su objeto de estudio, con el fin de no confundir – como en este caso– *naturaleza del medio* con *entorno natural*.

Al abordar la naturaleza de los medios de información y comunicación, los teóricos lo conciben –de una u otra forma– como sistema. Esto es evidente desde todas las perspecəvas y además əene validez para cualquier modelo[3]; pues, el acto de pensar teoréəcamente algo conlleva a formular, siempre, esquemas demostraəvos en términos de relación (sistema) y operaəvidad (función). Pensar algo en estos términos consiste en diferenciar, primero, el todo de la parte, en tanto categorías lógicas del pensamiento; segundo, determinar el aspecto operaəvo de cada una de las partes en su relación con sus pares y el conjunto, y, tercero, determinar también el mecanismo operaəvo del conjunto, en relación con sus partes, concibiéndolo como un todo orgánico y funcional. El mensaje es parte de este sistema cuyo único fin es la mediación, no es el sistema mismo. Es importante establecer esta disənción, de lo contrario se estará incurriendo en un error categorial[4] al presentar al elemento como perteneciente a la misma categoría lógica que el conjunto.

Precisamente, cuando Strate sosəene que la afirmación ""el medio es el mensaje" [...] consətuye un oxímoron, ya que el medio y el mensaje se suelen considerar dos elementos muy diferentes del proceso de comunicación" (p. 62) pone en relieve –tal vez sin proponérselo– una interpretación bastante difundida que sitúa por un lado, en el mismo nivel categorial, el conjunto y su elemento y, por el otro, el sistema y su función. Sin embargo, *medio* y *mensaje* no pertenecen a la misma categoría: el primero es un sistema que como tal es un conjunto u objeto complejo en tanto que el segundo es parte de este sistema. Como objeto complejo, el *medio* tampoco puede ser elemento de su propia función. Estamos evidentemente ante un doble error categorial: el primero coloca en un mismo nivel al conjunto, o sistema, con una de sus partes consətuəvas (el mensaje) y, el segundo, pone a este sistema (el *medio*) como elemento de la función que realiza (la mediación en tanto proceso de información o de comunicación). En términos tecnológicos este úləmo sería como afirmar que la máquina es parte del trabajo que

[3] Cuando se establece un modelo de comunicación se está representando esquemáəcamente la mediación puesto que todo acto de información y comunicación es en sí misma un acto de mediación.

[4] Un error categorial se produce cuando dos elementos pertenecientes a categorías disəntas se presentan como si pertenecieran a la misma categoría. El concepto fue desarrollado por Ryle (2005) para cuesəonar la doctrina oficial cartesiana sobre la naturaleza y localización de lo mental. El filósofo hace hincapié en que "Los errores categoriales teóricamente interesantes son los comeədos por personas capaces de usar conceptos, por lo menos en situaciones que les son familiares, pero que, sin embargo, al pensar en abstracto pueden asignar dichos conceptos a əpos lógicos disəntos de aquellos a los que pertenecen" (31).

produce. El oxímoron existe, pero no en senədo que le da Strate (medio y mensajes como elementos disəntos de un mismo proceso) sino como un absurdo de términos opuestos (parte-todo) para referirse a algo totalmente diferente a través de la metáfora.
El origen de esta confusión es de naturaleza metonímica, radica en otro desplazamiento semánəco del vocablo *medio*, más específico y relacionado con la uəlidad de los terminales, sobre todo electrónicos. Consiste en el uso indisənto del vocablo equivalente a *medio*, su apócope o su abreviatura, para designar al terminal operaəvo y a otras partes del sistema (o también al servicio que presta; es decir, a su función) con el mismo nombre. Así, por ejemplo:

Medios:

- Televisión[5], tele, TV: sistema; emisora de televisión; terminal receptor-emisor (televisor).
- Radio: sistema (radiodifusión, la radio); emisora de radio (radioemisora, la radio); terminal receptor-emisor (radiorreceptor, el radio).
- Teléfono: sistema; terminales convergentes de doble función (emisores y receptores a la vez).
- Fax (de Facsímil): sistema; mensaje; terminal.
- Cable, telégrafo: sistema (cable, telégrafo); canal (cable); mensaje (apócope *cable* del inglés '*cablegram'*, telegrama, noəcia).
- Prensa: sistema; máquina y taller emisor; operadores (periodistas); soporte terminal (periódicos); función (proceso).
- Internet: sistema; canal (red); función (servicio).

Como objeto complejo, el *medio* əene una doble naturaleza: Ůsica y operacional a la vez. Esto se expresa en sus elementos consətuəvos que pueden ser Ůsicos, lógicos o híbridos (Ůsico-lógicos). Son elementos Ůsicos el emisor, el receptor y el canal; son elementos híbridos el mensaje y la señal o significante, los cuales permanecen unidos dependiendo uno del otro. El código es el elemento lógico y es, en sí mismo, un sistema; es, por tanto, el elemento operacional por excelencia cuya pertenencia al *medio* se produce desde afuera y solo mientras dure la conformación del mensaje y la aprehensión de su senədo. De acuerdo a la modalidad de su existencia dentro del conjunto (el *medio*), los elementos Ůsicos son básicos (consətuyen el fundamento material) en tanto que los elementos híbridos son plásəcos, variables y circunstanciales. El elemento lógico es imprescindible y está al margen de la voluntad individual. Sin todo esto no hay mediación.
El mensaje es el alma del *medio* pero no es el *medio* mismo. Se desplaza de un extremo a otro y en ese desplazamiento consiste la mediación. La principal preocupación para la teoría matemáəca de la comunicación radicaba en la integridad del mensaje. En el fondo se trataba de una teoría cuya eficacia depende de su precisión y del límite que a sí mismo se impone. Las cuesəones relacionadas con la significación y su capacidad operaəva sobre el (o los) desənatario(s) estaban fuera de su competencia por definición propia, quedando circunscritas a la esfera tecnológica de la información concebida como núcleo del mensaje. Precisamente, si se quiere entender el senədo del axioma propuesto por

[5] La composición que dio origen a la palabra Televisión, cuyo significado literal es 'ver a lo lejos', de τηλε (lejos) + *visus* (ver), se inició en el S. XIX. Conforme sosəene Antonio Pérez, fue Raphael Liesegang quien incorporó el germanismo *Fernsehen*, de *fern* (lejos) + *sehen* (ver) en su obra *Beiträge zum problem of the electrischen fernsehens* (contribución al problema de las televisiones eléctricas). La nueva palabra, agrega, «penetró en Dinamarca, donde se transformó en "ƀersyn" y, en opinión de algunos historiadores de la televisión, como André Lange, también se propagó, junto con la ciencia que conlleva, por los países de la Europa del Este, Rusia entre ellos. Estos mismos historiadores manəenen la hipótesis de que el término fue traducido al ruso como "televisija" y, de aquí, Persky pudo haberlo adaptado al francés como "televisión" (103).

McLuhan (1996) "El medio es el mensaje" (29) en lo que considera términos prácəcos y operaəvos, será necesario analizar desde la perspecəva tecnológica[6] en qué consiste el mensaje y si lo que entendemos por mensaje es lo mismo que enəende el autor.

Desde esta perspecəva, el mensaje como cosa técnica y para ser tal debe ser abordado en su estructura y en su uəlidad. Se puede definir al mensaje como un elemento finito[7] que puede destruirse –o guardarse un registro de él, dependiendo de las circunstancias– sin alterar el sistema al que pertenece ni comprometer su existencia y, además, puede medirse en unidades de información. Es, también, un elemento indisənto a pesar de estar dotado de significación. Esto quiere decir que un mensaje puede ser verdadero o falso, posiəvo o negaəvo, bello o feo, etc., sin que esto anule su funcionalidad como tal; sin embargo, əene como caracterísəca esencial el estar dotado de significación, sin la cual no es posible ninguna operaəvidad. Por tanto, la ausencia de significación sí compromete su existencia.

Estructuralmente, el mensaje əene en su consətución dos elementos: uno Ůsico y otro no Ůsico (lógico). El elemento Ůsico es la señal o significante. El elemento no Ůsico está consətuido por la información –del mensaje[8]– en tanto unidad definida culturalmente como significado (concepto o enunciado). La señal viene a ser además el vehículo que conəene y lleva consigo la parte lógica del mensaje y, como tal, está dotada de significación. No es solamente "una serie de unidades discretas, computables por bits de información, sino que es también una forma significante" (Umberto Eco 1978, p. 72). Es, por tanto, una forma Ůsica indisoluble de su componente lógico cuya configuración simbólica (que da inicio a la mediación) y aprehensión de senədo (significación) son actos operacionales del *emitente* y el (o los) *receptente*(s). Para ser tal, la señal debe ser portadora de información[9] y al serlo deviene, junto con su contenido lógico, en mensaje.

El código y la cosa o situación aludida (real o imaginaria) no forman parte del mensaje pero sí lo c*on-forman.* Están fuera del *medio* pero están presentes en su operaəvidad. Existen al margen del acto concreto de la mediación pero el *medio* y su funcionalidad no pueden prescindir de ellas. Sin embargo, el código se gesta en la mediación y, por tanto, es principalmente un elemento cultural[1] que se desprende de esta prácəca sin ser parte de ningún medio en parəcular. Técnicamente, código es el sistema que organiza la información del mensaje mediante operaciones sintácəcas y semánəcas; en cambio, la cosa o situación aludida, llamada también referente, consətuye la razón de ser del mensaje al que le da senədo.

---

[6] Puesto que para el autor el medio es la extensión o tecnología nueva: "operaəva y prácəcamente el medio es el mensaje. Esto significa simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio, es decir, de cualquiera de nuestra extensiones, resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión o tecnología nueva" (McLuhan 1996, p. 29).

[7] Esta finitud es temporal y espacial a la vez. Temporal, en tanto əene un principio y un fin que se corresponde con el əempo que dura la mediación; espacial, por cuanto əene una extensión que puede cuanəficarse en términos de información. Este espacio (del mensaje) no es Ůsico sino lógico; sin embargo, se corresponde con la capacidad Ůsica que le permite soportar al canal determinada canədad de información.

[8] Siguiendo la teoría matemáəca de la comunicación, Umberto Eco define la información como "la medida de una libertad de elección dentro de un sistema de probabilidades determinado" (1978, p. 66). Establece además tres əpos de información: 1) la información de la fuente (igualdad de probabilidades, Ůsica, computable cuanətaəvamente); 2) la información del sistema codificante (estructural, sintácəca u operaəva); 3) la información del mensaje (se define por los significados que genera) (ibíd.: 65-66 y 151).

[9] Aunque para Eco también existe la posibilidad de señal sin capacidad significante. En tal caso (como la de máquina a máquina) "no hay comunicación, aun cuando se pueda decir que efecəvamente hay paso de información" (2000, p. 24), sosəene. Define, además, el proceso comunicaəvo como "el paso de una señal [...] desde una fuente, a través de un transmisor, a lo largo de un canal, hasta un desənatario" (íd.). Esto lo ubica en la misma línea discursiva de la teoría matemáəca de Shannon y Weaver, la cual aborda el proceso de la información tomándola como comunicación. Desde mi perspecəva la comunicación está definida por la alternancia.

[1] Asumo como cultura a la prácəca social del culəvo, mediante repeəción y perfeccionamiento (aprendizaje), de algún arte o técnica. Poco importa –no es relevante– que esta prácəca sea exclusivamente humana.

Como elemento central del *medio*, el mensaje es también su elemento mediador por excelencia, debido que se traslada de un extremo a otro del *medio* cumpliendo dicha misión[11]. Esta caracterísəca funcional –el desplazamiento– es lo que, junto a su caracterísəca esencial, lo define como tal. Más que una extensión de los senədos, como sosəene McLuhan al formular su axioma[12], el mensaje es un elemento mediador entre un extremo (inicial) y otro (terminal). El epíteto homérico "aladas palabras" expresa muy bien y con precisión esta función.

En la reflexión de McLuhan (1996), "los medios tecnológicos son metáforas acəvas por su poder de traducir las experiencias en nuevas formas" (p. 78). Desde esta perspecəva, son también artefactos cuya forma esencial es el lenguaje debido a que su "origen proviene de la capacidad del hombre de extenderse a sí mismo a través de sus senədos hacia el medio que los rodea" (McLuhan 1993, pp. 16-25). En esto se incluye también al hombre, como artefacto humano, "cuyo mensaje puede ser considerado como la totalidad de las saəsfacciones e insaəsfacciones que engendra" (McLuhan 1993, p. 26). Para expresar su enfoque, MacLuhan (1993) crea la metáfora del *tétrade* cuya uəlidad consiste en llevar "el fondo oculto a un plano visible" (26) con lo cual cada mediación de la tecnología asume una función exegéəca. A esto se refería cuando creó su metáfora del mensaje que, al asumir las funciones del medio tecnológico, deviene en clave para una interpretación del entorno.

Al concebir una visión hermenéuəca de la tecnología como *medio*, como mensaje y como todo lo relacionado con la cultura humana, incluyendo al hombre, McLuhan (1993) transforma al mensaje –centro de toda disquisición exegéəca– en una cosa tecnológica que, al interpretar las experiencias humanas y extenderse –a parər de los senədos– hacia su entorno, opera sobre estos y lo transforma. A pesar de considerarse metodológicamente en el lado opuesto a los modelos teóricos de comunicación, a los que define como "lineales, lógicos y secuenciales según la norma de la causalidad eficiente" (p. 88), McLuhan no puede evadir la estructura lógica que subyace en el fondo de estos modelos y que se expresa en su pensamiento como alternancia comunicaəva entre el hombre y su entorno. Aquí la tecnología asume el rol transformacional que le corresponde al mensaje generando, con su propia transformación, la transformación de todo lo demás. Todo cambio tecnológico deviene de este modo en cambio del entorno fundamentando lo que se conoce como 'ecología de los medios[26]

[11] El hecho ser mandado, del laãn *missàgium* y éste de *missus*, parəcipio de *miğere*.

[12] La propuesta teórica de McLuhan para entender los medios parte de su definición de medio como extensión de los senədos (1996: 26, 27, 42).

Al referirse al medioambiente como enədad simbólica, McLuhan lo hacía en términos de lenguaje –el lenguaje simbólico de la tecnología–, en cuyo centro puso al artefacto humano que se proyecta, a parər de sus senədos, hacia su entorno. La visión ecológica de los medios resulta siendo así, desde su gestación, una visión antropocéntrica, que separa al hombre de las demás especies en función al dominio del lenguaje. "El lenguaje siempre se ha considerado la más rica forma de arte del hombre, la que lo disəngue del mundo animal" (McLuhan 1996, p. 97), sosəene. Pero el lenguaje es código y, como tal, es sistema, su función mediadora le es inherente. Al consətuir el mensaje que se desplaza desde un extremo (el hombre) a otro (el mundo que le rodea), y viceversa, el mensaje se consətuye en "el "contenido" de otro medio" (McLuhan 1996, p. 30) al cual estructura y provee de significado. Esto es aplicable a todo ser que se comunica, más allá de la comunicación humana en lenguaje estrictamente humano.

Este antropocentrismo, que llamaríamos tecnoecológico, parte por el reconocimiento de los senədos como artefactos naturales, sin cuya existencia no es posible el desarrollo de extensión tecnológica alguna que lo relacione con el entorno. Los senədos son estructuras orgánicas sensoriales conectadas al sistema nervioso central, cuyos receptores se encargan de idenəficar y procesar la información del entorno mediante transducción[13] de las señales recibidas. Hasta cierto punto, la intuición de McLuhan (1996) resulta precisa: "Si el oído humano puede compararse a un receptor de radio capaz de descifrar las ondas electromagnéəcas y de resətuirlas como sonido, la voz humana puede equipararse al transmisor de radio capaz de traducir el sonido en ondas electromagnéəcas" (pp. 97-98). Hasta cierto punto porque el transmisor de radio solo puede equipararse con el aparato fonador –pero no con la voz humana que produce– cuya función emisora es opuesta a la función receptora que realizan los órganos que conforman los senədos. Sin embargo, en esta intuición radica la fortaleza de su planteamiento; pues, al comparar a los senədos y a la voz humana con los aparatos tecnológicos, puso en relieve de manera tácita la existencia previa de una mediación natural que antecede a toda mediación tecnológica con el entorno. Además, al no ser los órganos sensoriales exclusividad de la especie humana, se hace evidente la parəcipación de las otras especies. Esto implica la conformación de sistemas de comunicación propios para cada especie, con sus lenguajes culəvados insənəvamente mediante la repeəción. La mediación natural deviene de esta forma en un fenómeno universal donde intervienen todos los seres vivos, los cuales exhiben, como sosəene Carles-Enric Riba (1990) citando a Popper, "algún əpo de comportamiento o pre-comportamiento a través del cual se actualiza la mediación entre organismo o ambiente" (p. 59).

Al ser natural, la mediación abarca todos los niveles de clasificación biológica. Su carácter esencial es, ante todo, mediación con el entorno y, por tanto, se encuentra en la base misma –si se amplía el concepto– de la ecología de los medios. Viene a ser, de esta manera, la naturaleza viva que opera sobre sí misma y se transforma, regulando el

[13] La frase, relata Postman, fue uəlizada por primera vez en una carta de McLuhan a Claire Booth Luce en la que explicaba sobre el efecto que la ecología de los medios provoca en las culturas. "Pensé que colocar el término medios al lado de ecología obligaba a pensar que los estudiantes de los medios no se centrarían en las máquinas y su funcionamiento, sino en la interacción entre la estructura y la forma de las máquinas en relación con la percepción humana. Así se dio un significado especial al término "medioambiente simbólico", porque vivimos en, al menos, dos əpos de medioambientes: el natural y el simbólico" (Postman 2012, p. 163).

equilibrio de todas las especies, a la vez que garanəza su supervivencia. El desarrollo de las inveləgaciones en las úləmas décadas, sobre todo en el campo de la neurobiología y la semióəca, permiten establecer al menos dos universos de mediación natural en base a la facultad que əenen, o no əenen, los seres vivos para desplazarse de un ambiente a otro. Estos universos mediáəcos se corresponden con el mundo vegetal y el mundo animal, siendo la mediación entre los seres humanos parte sustancial –inherente a su naturaleza– del universo mediáəco del mundo animal.

Comprender la mediación en el mundo vegetal comienza por el reconocimiento de que las plantas sí pueden comunicarse. Hasta cierto punto esto significa ir contra una tradición mayoritaria establecida en el mundo académico que niega tal posibilidad. Sin embargo, conforme sosəene Stefano Mancuso (2015): "la ciencia ha demostrado desde hace decenios que las plantas están dotadas de sensibilidad y que pueden comunicarse entre ellas y con los animales" (pp. 25-26). Desde la perspecəva neurobiológica de las plantas[14], los vegetales no solo realizan funciones similares a las desarrolladas por los senədos de los animales; sino que, además, cuentan con otros que son inherentes a su propia naturaleza, fija, enraizada, con sistemas complejos similares a las redes de Internet. Esto hace que puedan detectar las fuentes de agua, los elementos y gradientes químicos, la gravedad, los campos electromagnéəcos, etc. (Mancuso 2006, p. 67) y realizar movimientos (tropismos y nasəas). De esta forma se relacionan exitosamente con su entorno[15] y, lo que es más importante, sobreviven en medio de la selección natural. Una estas funciones əene que ver con la percepción del sonido y las vibraciones a nivel hipogeo, la inveləgación al respecto se encuentra todavía en sus fases iniciales[16]; sin embargo, anəcipa ya la posibilidad de una bioacúsəca de las plantas.

En el mundo animal la mediación adopta diversas formas, dependiendo de las señales que uəliza cada especie. Su estudio, a parər de la observación de la conducta de los animales y de los métodos que uəlizan estos para comunicarse, ha dado lugar al desarrollo de la etología y la zoosemióəca como disciplinas cienā̄ficas. Así, la homologabilidad de las pautas motoras entre los animales, observada por Lorenz y otros[17] a principios del siglo XX, confirmó la existencia de comportamientos innatos de origen filogenéəco junto a los comportamientos adquiridos. Para Lorenz la diferencia entre ambos comportamientos radicaba en el origen de la información considerada por él como base de toda adaptación. A parər de esto postuló la existencia de un programa innato que, como circuito regulador, se encargaba de las acciones insənəvas específicas. Para Tinbergen (1989), quien consideraba que cada especie əene su propio mundo percepəvo[18], los esā̄mulos desencadenantes de estas reacciones eran esā̄mulos signo, pues "el animal no reacciona a todos los cambios del ambiente que pueda percibir con sus órganos sensoriales sino solo a una pequeña parte de los mismos" (p. 33). Desde otra perspecəva, aplicada al estudio de la sociedad humana, Jung proponía la hipótesis del inconsciente colecəvo como un estrato innato más profundo que el inconsciente

[14] Desde el punto de vista eəmológico, la frase 'neurobiología de las plantas' es totalmente correcta puesto que en la anəgüedad helénica se usaba el término *νεῦρον (neûron)* para referirse a la fibra de las plantas y, por extensión, a la de los animales, sosəene Mancuso. Agrega, además, que el concepto designa «una disciplina scienəfica che si occupa della struğura, funzione, sviluppo, geneəca, biochimica, fisiologia, farmacologia e patologia dei sistemi (cellule, tessuə, organi) che regolano la risposta della pianta a səmoli interni ed esterni. Lo studio del comportamento e dell'apprendimento sono anche una divisione della neurobiologia vegetale" (2006: 242).

[15] Richard Karban sosəene que las plantas presentan tres comportamientos que podemos asociar intuiəvamente con la cognición: 1) anəcipar cambios ambientales que todavía no han ocurrido; 2) ser condicionados por experiencias suyas o de sus padres; 3) uəlizar señales para comunicarse con otros organismos y sus congéneres, alterando su comportamiento. Precisa que las plantas no solo responden a señales fiables de sus entornos, también producen señales con las que se comunican con otras plantas y organismos (2008, pp. 733 y 736).

personal. Para Jung (1970) el inconsciente colecəvo "es idénəco a sí mismo en todos los hombres y consətuye así un fundamento anímico de naturaleza suprapersonal existente en todo hombre" (p. 10). Ambos trabajos, junto a otros[19], demuestran que la mediación əene un origen natural que comparten todas las especies incluyendo el hombre. En realidad, la existencia del lenguaje gestual con un mismo patrón es común a todas las culturas humanas de manera similar a las acciones insənəvas en las demás especies de animales.

El término impronta, uəlizado por Lorenz para designar el aprendizaje en fase críəca, puede interpretarse también como un puente entre la mediación natural y la mediación cultural, a la vez que consətuye el punto de parəda de esta úləma. La impronta que da inicio al lenguaje verbal en los seres humanos es el llanto de los bebés al momento de nacer. Este momento, que separa la comunicación prenatal (niño uterino-madre)[2] de la comunicación con el mundo exterior, representa "el abandono de todo lo conocido y experimentado; así como la brusca irrupción en otro əpo de existencia que es completamente diferente a la anterior" (Cogollor & Rivera 1983, p. 3). En este senədo, el primer grito del recién nacido es la ruptura de carácter existencial con que se inaugura un nuevo vínculo de su naturaleza homínida con los demás seres. A parər de este instante se irá construyendo la lengua materna que sin dejar de ser cultural –aprendida y culəvada mediante el habla– mantendrá, de forma permanente y espontánea, su nexo con su naturaleza orgánica por el resto de su vida. Esto jusəfica, entre otros, que a las lenguas maternas se les denomine también lenguas naturales; precisamente, porque son ejecutadas y desarrolladas orgánicamente una vez adquiridas mediante el aprendizaje[21].

Esta doble caracterísəca –natural y cultural a la vez– de la oralidad se expresa también en su doble modo de arəculación[22]: en tanto la construcción de las unidades disənəvas sonoras depende siempre de un órgano emisor desarrollado por la naturaleza con este fin (aparato fonador-respiratorio), la construcción de las unidades significaəvas depende de su construcción social y el aprendizaje. Aun así, estas unidades significaəvas están ligadas a la naturaleza biológica del cerebro que lo procesa. Es evidente que existe una correspondencia natural entre aparato fonador (emisor) y aparato audiəvo (receptor), dirigida operaəvamente por el sistema nervioso, sin cuya existencia no es posible ninguna comunicación oral. Sin embargo, el nexo biológico –en tanto base material e imprescindible de la oralidad– no es suficiente para determinar la naturaleza del

---

16 En 2012 se logró demostrar, mediante un experimento con raíces de maíz, que estructuras morfológicas diferentes pueden adaptarse funcionalmente para la detección de sonidos y/o vibraciones. Se comprobó que las raíces jóvenes del cereal realizan emisiones acúsəcas (denominadas provisionalmente con el nombre de clicking) y que las raíces vecinas se inclinan hacia esos sonidos cuando son reproducidos arəficialmente. Los autores del experimento opinan que no se trata de una simple mecánica incidental y que más bien es momento de inveləgar la capacidad de las plantas para detectar y usar sonidos, ya sean en forma de vibraciones del sustrato o de aerosonidos (Gagliano & al., p. 323).

17 "Hacia 1900, Charles Oəs Whitman, y pocos años después, e independientemente de él, Oskar Heinroth, descubrieron que había [sic] pautas motoras cuya similitud y diferencia entre especies, géneros e incluso entre las principales categorías de grupo eran exactamente iguales a las existentes entre los caracteres morfológicos. [...] Estos hechos demuestran por sí solos que esas pausas motoras əenen un origen filogenéəco y están fijadas en el genoəpo" (Lorenz 1986, pp. 18-19).

18 "Si se estudian cuidadosamente las capacidades sensoriales se ve que no hay casi dos especies con idénəca capacidad. Von Uexküll [1921] ha subrayado este hecho diciendo que cada animal əene su propia *Merkwelt* (mundo percepəvo), y que este mundo es diferente del ambiente tal y como nosotros lo percibimos, es decir, de nuestra propia *Merkwelt*" (Tinbergen, p. 22).

19 Darold Tre ert, Steven Pinker, Marshall Nirenberg y otros, postulan la existencia de una memoria genéəca, término introducido definiəvamente por Nirenberg en su arãculo con el mismo nombre publicado en 1968.

2 Cogollor y Rivera, refiriéndose al experimento de M. Jeannerod que comprobó en 1969 la respuesta fetal a los mensajes fisiológicos maternos, sosəenen que La comunicación prenatal no es conocido todavía en toda su amplitud pero existe la posibilidad de interacción sonoro (materno)-motor (feto). Posteriores experimentos sobre reacəvidad fetal frente al esãmulo audiəvo –como los realizados por Denis Querleu y su equipo en 1988 sobre audiencia fetal, entre otros– han comprobado dicha posibilidad.

lenguaje arəculado. Como sistema, el lenguaje oral se estructura en base a un componente material (sonido) y otro inmaterial (significación)[23], de allí que sea necesario abordar también su naturaleza inmaterial como quien aborda el estudio de un sistema operaəvo.

Toda sociedad se define por su experiencia de vida colecəva. Además se muestra como un entretejido conformado por las relaciones interpersonales y de grupo donde cada miembro se comporta como un nodo que establece relaciones (enlaces) de cualquier əpo con los demás miembros y también con el conjunto. Estas relaciones se producen en función a actos de comunicación[24] con los que se cimentan las creencias y aspiraciones senədas colecəvamente como propias. Se conforma así un modo de concebir el mundo y proyectarse hacia el futuro que əende a la unicidad. A esto se denomina en términos genéricos cultura, donde la tradición, al afincarse en el inconsciente colecəvo, cumple un rol fundamental ubicándose por encima de la voluntad individual.

Entendida de esta manera, como parte de una red compleja, las conexiones comunicaəvas que posibilitan el fluido verbal expresan a través de éste una visión del mundo; pues, al ser el espíritu de los pueblos su cultura, ésta se encuentra necesariamente presente en el lenguaje. Como producto cultural, la lengua adquirida en la primera infancia –que sustenta la mediación natural– expresa una visión del mundo[25] que está presente en su carácter social y en cuyo aspecto, espontáneo, que brota con naturalidad durante el habla, basa su diferencia con las lenguas arəficiales que en realidad son metalenguajes. El uso de la oralidad deviene de esta forma en mediación natural a la vez que consətuye la base de cualquier otro sistema de mediación generado por la invención humana. Asimismo, atendiendo al momento y a la modalidad en que son aprendidas, las lenguas naturales pueden ser maternas o adquiridas. Son maternas cuando se aprenden en el seno familiar durante los primeros años de vida; son adquiridas, cuando son aprehendidas mediante instrucción programada para tal fin.

Conclusiones

La mediación es un fenómeno universal de relación entre los seres vivos y su entorno. Es, por tanto, una función cuyo sistema –en el que se origina– se denomina *medio*. Como objeto complejo, el *medio* es Ůsico y operacional a la vez, lo cual se expresa en sus elementos consətuəvos. De estos, el código es el elemento lógico y operacional por excelencia, pues su pertenencia al *medio* solo se produce mientras dure el mensaje para cuya conformación resulta imprescindible.

---

[21] El habla oral, sosəene Ong, "es del todo natural para los seres humanos en el senədo de que, en toda cultura, el que no esté fisiológica o psicológicamente afectado, aprende a hablar. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque desde luego con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad. Las reglas gramaəcales se hallan en el inconsciente en el senədo de que es posible saber cómo aplicarlas e incluso cómo establecer otras nuevas aunque no se puede explicar qué son" (2006, p. 84).

[22] Se uəliza para este efecto la concepción amplia sobre la teoría de la arəculación lingüísəca de Marənet, propuesta por Guillermo Rojo, en el senədo que hay dos modos de arəculación: una, en unidades significaəvas; otra, en unidades disənəvas. Rojo lo explica de la siguiente manera: "el primer modo de arəculación consiste en la construcción de unidades significaəvas a parər de la reunión de unidades significaəvas (en principio, de nivel inferior). El segundo modo de arəculación permite construir significantes mediante la agregación de otras unidades también exclusivamente significantes" (17).

[23] El signo, escribe Ricœur (2006) refiriéndose al signo lingüísəco como objeto de la semióəca, "es meramente virtual. Solamente la oración es real en tanto consətuye el mismo acontecimiento del habla" (21). Más adelante, oponiendo la oración (discurso) al lenguaje (sistema), vuelve a precisar: "el discurso se realiza temporalmente y en un momento presente, mientras que el sistema del lenguaje es virtual y está fuera del əempo (25).

Desde una perspecəva tecnológica, el mensaje puede definirse como un elemento finito e indisənto –pese a que su caracterísəca esencial es el estar dotado de significación– que puede medirse en unidades de información. También consətuye el elemento mediador por excelencia, pues su caracterísəca funcional es el desplazamiento.

Al comparar los órganos sensoriales humanos con los artefactos tecnológicos, McLuhan (1993) puso en relieve la existencia previa de una mediación natural que antecede a toda mediación tecnológica con el entorno, lo cual implica la conformación de sistemas de comunicación propios para cada especie. La mediación natural deviene de esta forma en un fenómeno universal.

El desarrollo de las inveləgaciones en las úləmas décadas, permite establecer al menos dos universos de mediación natural –en base a la facultad de desplazamiento de los seres vivos– los cuales se corresponden con el mundo vegetal y el mundo animal. Aceptar la mediación en el mundo vegetal, implica el reconocimiento de que las plantas sí pueden comunicarse, esto es posible desde una perspecəva neurobiológica. En cuanto a la mediación en el mundo animal, objeto de la ciencia etológica y la zoosemióəca, comprende también la mediación entre los seres humanos la cual es estudiada por las ciencias de la comunicación, la lingüísəca y otras disciplinas.

La doble caracterísəca, natural y cultural, de la mediación oral se expresa en el doble modo de arəculación del lenguaje humano: sus unidades disənəvas sonoras dependen del órgano emisor desarrollado por la naturaleza mientras que sus unidades significaəvas dependen de la construcción social y el aprendizaje.

Por úləmo, como parte del tejido social, las conexiones comunicaəvas expresan a través del fluido verbal la visión del mundo de sus hablantes que, al interiorizarse en el subconsciente, se manifiesta de manera espontánea y con naturalidad. La oralidad deviene de esta forma en mediación natural a la vez que consətuye la base para cualquier otro sistema de mediación inventado por el ser humano.

Perspectiva

Si se əene en cuenta que:

a) los seres vivos conforman universos mediáəcos naturales que se corresponden principalmente –siguiendo la clasificación aristotélica– con el mundo vegetal y el mundo animal, dando como resultado un delicado equilibrio ecológico;
b) cada especie, al interior de estos mundos (o reinos), comporta su propio universo comunicacional según su naturaleza orgánica;
c) la mediación comunicaəva en la especie humana está determinada por la oralidad, cuyas diferencias al interior de ésta son a nivel lingüísəco y, por tanto, de carácter cultural.

Entonces, existen barreas comunicaəvas entre las especies como consecuencia del segundo enunciado (b) y barreras lingüísəcas (barreras comunicaəvas determinadas por la oralidad) al interior de la especie humana. Al ser estas barreras lingüísəcas de carácter cultural, la relación comunicaəva entre culturas pasa necesariamente por la superación de dichas barreras. Esto debe mantenerse como postulado elemental al momento de abordar cuesəones relacionadas con la interculturalidad.

[24] En consecuencia los miembros se comportan como nodos y actantes a la vez. Esta concepción de la sociedad como una red se inspira en la teoría de grafos y en los aportes metodológicos de la semióəca.

[25] Sosəene Cassirer (2005), citando a Wilhelm von Humboldt, que toda «forma lingüísəca expresa una "visión del mundo" propia, una determinada orientación fundamental del pensamiento y la representación" (89)

Referencias Bibliográficas

Campbell, N. y Reece, J. (2007). *Biología*. Madrid: Panamericana.

Cassirer, E. (2005). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de cultura económica.

Cogollor, M. y Rivera, J. L. G. De (1983). El psiquismo fetal. *Actas luso-españolas de neurología, psiquiatría y ciencias afines*, 11(3), 205-212 (hğp://goo.gl/7Yr0Bm) (10-12-2015).

Eco, U. (1978). *La estructura ausente. Introducción a la semióəca*. Barcelona: Lumen

---. (2000). *Tratado de semióəca general*. Barcelona: Lumen.

Gagliano, M. & al. (2012). Towards understanding plant bioacousəcs. *Trends in Plant Science*, 17(6), 323-325 (hğp://goo.gl/k4AeOi) (21-11-2015).

Jung, C. (1970). *Arqueəpos e inconsciente colecəvo*. Barcelona: Paidós.

Karban, R. (2008). Plant behaviour and communicaəon. *Ecology Leğers*, 11, 727–739, DOI: 10.1111/j.1461-0248.2008.01183.x (hğp://goo.gl/WGPtKp) (21-11-2015).

Lorenz, K. (1986). *Fundamentos de la etología. Estudio comparado de las conductas*. Barcelona: Paidós.

Mancuso, S. (2006). Alcuni aspeǩ di neurobiologia vegetale. *Silvae*, 2 (4), 239-251 (hğp://goo.gl/sc9y4R) (19-11-2015).

McLuhan, M. y Powers, B. (1993). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Monlau, P. (1856). *Diccionario eəmológico de la lengua castellana (ensayo). Precedido de unos rudimentos de eəmología*. Madrid: Imprenta y Estereoəpa de M. Rivadeneyra (hğps://goo.gl/oXV4ww) (12-01-2016).

Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, A. (2007). Recordando la historia. Sobre la eəmología de televisión. *Bit*, 164 (Ago.-Sep.), 101-103 (hğp://goo.gl/bohaEQ) (15-10-2015).

Postman, N. (2012). "Con McLuhan realmente no conversabas, te limitabas a escuchar": impresiones de Neil Postman. *Infoamérica: Iberoamerican Communicaəon Review,* 7-8 (Cien años de McLuhan), 159-164 (hğp://goo.gl/IdVv4E) (08-10-2015).

Pokorny, J. (1959). *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. Volume 2. Bern: Francke (hğps://goo.gl/ciHo1D) (14-02-2016).

Querleu, D. & al. (1988). Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproducəve Biology*, 28(3), 191-212 (hğp://goo.gl/NIhTe0) (10-12-2015).

Riba, C. (1990). *La comunicación animal: Un enfoque zoosemióəco*. Barcelona: Anthropos.

Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de senədo*. México: siglo xxi editores / Universidad Iberoamericana.

Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Introducción de Daniel C. Denneğ. Barcelona: Paidós.

Strate, L. (2011-2012). La tecnología, extensión y amputación del ser humano. El medio y el mensaje de McLuhan. *Infoamérica: Iberoamerican Communicaəon Review*, 7-8 (Cien años de McLuhan), 61-80 (hğp://goo.gl/IdVv4E) (02-10-2015).

Tinbergen, N. (1989). *El estudio del insənto*. México: Siglo XXI Editores.

Verdú, F. (2011). Sobre el origen egipcio del término 'natura' y su relación con la medicina naturista. *Medicina Naturista*, 5(2), 80-81 (hğp://goo.gl/1usvh0) (10-10-2015).

El desarrollo de la sociedad desde la visión de la historia como ciencia social

*Roberto F. García Chuquillanqui**

Resumen

En este ensayo se tuvo por objeəvo deslindar a la historia como ciencia general que estudia la transformación de la materia y como ciencia parəcular que estudia a la transformación de la sociedad planteando veinte criterios para el análisis del proceso de desarrollo social empleándose el método del materialismo histórico.

Palabras clave:

Historia, materialismo, sociedad, Formación Económico Social.

The development of society from the view of history as a social science

Abstract

This trial aimed to demarcate history as general science that studies the transformaəon of mağer and as a parəcular science that studies the transformaəon of society pose twenty criteria for analyzing the social development process employing the method of historical materialism.

Keywords:

History, materialism, society, Social Economic Educaəon

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú y de la Universidad Peruana Los Andes. Magíster en Docencia Universitaria. Doctorando en Ciencias de la Educación. Correo: robertitouncpccss@hotmail.com

Introducción

Todo estudio cienãfico parte del principio de la materialidad del mundo, considerando que la materia es eterna, sin principio ni fin, que está en eterno movimiento, causado por sus contradicciones, siendo esta la ley fundamental, que conllevan al progreso, y en un determinado momento bajo determinadas condiciones se dan los saltos; a parər de esta consideramos que la historia como proceso de transformación de la materia, independiente de la existencia del hombre y cuando este surge en la faz de la əerra, sistemaəza aquel conocimiento, con sus inveləgaciones; en esta realidad la historia es la ciencia de la transformación de la materia; en esta situación consideramos a la *historia como ciencia natural*, pues al hacer el estudio cienãfico por ejemplo: la historia de nuestra galaxia, del origen y evolución de la əerra como planeta, del origen y transformación de una cordillera, de una especie de planta o de animales, etc.

Y si de las infinitas formas de existencia de la materia, solo estudiamos a los hombres en el espacio y əempo, es la historia de la sociedad; que a su vez debemos entender a la historia, como proceso social y como ciencia social, como nos dice el historiador español Perfecto A. (2001) "...al mismo əempo, entendemos por historia, no solo el estudio de los acontecimientos, sino también el propio desarrollo de los acontecimientos..." (p. 15). El desarrollo de los acontecimientos sociales, como producto de las relaciones sociales, es el objeto de estudio de la ciencia histórica, tal como menciona el historiador Kapsoli W. (1983) en su definición como:

> "...ciencia que estudia las relaciones sociales entre los hombres y las modalidades de sus cambios. De manera que toda la sociedad əene una estructura determinada, una modalidad de funcionamiento, de desarrollo y lleva consigo el principio de la contradicción que determinara su cambio y superación." (p. 5)

Al estudiar a los hombres de manera integral, en sus múləples manifestaciones o en alguna de sus múləples expresiones, como por ejemplo en la historia de la políəca, de la economía, de la filosoŮa, etc. la historia es ciencia social.

Al estudiar la transformación de la sociedad, en sus dos etapas preclasista y clasista, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos, según la ciencia social de la historia:

Inicio de la historia como proceso social

La historia de la humanidad empieza con el hombre, y es hombre desde el momento que fabricó el primer instrumento de trabajo, por esta razón se considera como el primer hecho histórico, estos primeros instrumentos de trabajo eran elaborados de piedra (edad de la piedra), con la técnica del tallado, por lo cual se le llama período líəco o Paleolíəco (piedra anəgua o tallada), además uəlizaron otros materiales: madera, hueso, marfil, y cuerno. Así evoluciono la tecnología de la producción.

Estos instrumentos nos permiten inveləgar y sistemaəzar la información lógica para estructurar el əpo de sociedad que tuvieron.

Los restos materiales son la base cienãfica

La historia de la humanidad se basa en la materialidad de la sociedad, en sus diversos elementos que han producido, los diferentes grupos sociales con determinados

objeəvos, en los hechos históricos, regidos por sus leyes sociales, que las ciencias sociales los descubre.
Para estudiar los milenios pasados se uəlizan diversas fuentes, con ello se elaboran la estructura de aquellas sociedades, pero regidas por leyes sociales, que explican la causalidad de los hechos históricos, los procesos de su desarrollo, sus relaciones sociales, su ideología, y los más importante su proceso de transformación.

El pueblo hace la historia

El pueblo es el hacedor de la historia, con sus acəvidades coədianas que en úləma instancia son económicas, a diario trabajan, con creaəvidad, esfuerzo para mantener o contribuir con sus familias; siglos tras siglos de historia producto de su trabajo han generado diversos restos materiales, que se han converədo en fuentes de la historia, que son estudiados por la ciencia de la arqueología; su composición antroposomáəca, las mezclas de sangre humana, su lengua, idioma, dialectos, costumbres, los espacios geográficos modificados por el grado de desarrollo de sus fuerzas producəvas, todo estos se convierten en las más diversas fuentes de la historia, que son estudiadas por diversas ciencias, para reconstruir el modelo de sociedad, encontrando sus leyes de funcionamiento y sus leyes de trasformación social.

El individuo dirige hacia el éxito o fracaso

Desde los primeros grupos humanos los hombres que dirigen garanəzan el éxito o fracaso del grupo, en la sobrevivencia, en el desarrollo de una sociedad frente a otra.
En nuestros días hay millones de hombres del pueblo que trabajan a diario, pero, ¿por qué hay sociedades atrasadas con respecto a otras?, ¿Por qué en una hay más pobreza que en otras?, ¿Por qué en unas hay mejores condiciones que en otras?, la respuesta está en los əpos de dirigente que əenen y este əpo de individuo depende del grupo social que controla el poder políəco, si ese grupo social solo se preocupa de obedecer las órdenes de otro imperio, manteniendo la dependencia, someəendo a su pueblo a las decisiones extranjeras, sin atreverse a sentar las bases de su desarrollo, su pueblo se mantendrá por un largo əempo en la dependencia, en la miseria; hasta que en algún momento surja del pueblo nuevos líderes con nuevas propuestas para una liberación y desarrollo.
Entre los ejemplos de la historia encontramos a los EE.UU. de Norteamérica, el desarrollo que ha alcanzado no hubiese sido posible si no se liberaran en el siglo XVIII del imperio inglés, y rompieron los lazos de dominio gracias a la clase burguesa nacionalista y sus grandes dirigentes como George Washington, Benjamín Franklin, entre otros, ya libres, sus dirigentes hicieron un proyecto nacional de desarrollo, incluyendo a su pueblo en aquel proyecto. El país en China, no hubiese alcanzado el desarrollo que hoy əenen, sino no se hubiesen liberado de los países imperialistas y haber destruido la feudalidad, con una organización parədaria campesina dirigida por Mao Tse Tung; otro ejemplo es nuestro vecino del sur, Chile, hoy əene mayor desarrollo que el nuestro, gracias a su dirigente Diego Portales, representante de los progresistas liberales, que dirigió la elaboración de su proyecto nacional de desarrollo, que negociando y aliándose al imperio inglés, lograron su espacio vital en el siglo XIX, que en nuestros días se convirəeron en sus principales centros de producción.

El grado de la independencia de una sociedad es la condición para el desarrollo

En las sociedades clasistas la condición para el desarrollo fue la contradicción interna entre fuerzas producəvas y relaciones sociales de producción condicionadas por la realidad del espacio geográfico, esta condición interna tuvo que hacer frente a la contradicción externa, el desarrollo de otros pueblos, a mayor relación y contradicción con más pueblos el avance se impulsa de toda la región; una sociedad somete a las demás, asimilando sus avances de los pueblos dominados por el independiente.

En el sistema capitalista, si analizamos a las grandes potencias, como Inglaterra, Francia, Alemania, entre otras, encontramos que əenen un gran desarrollo, pero para lograrlo tuvieron una condición que nosotros aún no la tenemos, la independencia, estos países nunca fueron colonia de otra metrópoli por lo menos cuando analizamos desde los əempos feudales hasta el período capitalista; además contaron con una burguesía nacionalista, progresista, que hizo su proyecto nacional de desarrollo en la cual incluyeron a su pueblo, como fuente de mano de obra, aunque con míseros salarios los consideraron como compatriotas, a los principales talentos cienãficos tecnólogos, los incluyeron en su clase capitalista, así se desarrollaron.

El proceso y desarrollo histórico es impulsada por sus contradicciones

Siendo la ley fundamental la contradicción en toda transformación, la dinámica del proceso histórico de los hombres es impulsado por sus contradicciones generadas en su seno. En las sociedades preclasistas esta contradicción es entre las fuerzas de la naturaleza contra las fuerzas sociales; en las sociedades clasistas, la contradicción se da entre las fuerzas sociales, esta parte del desarrollo incesante de la ciencia (superestructura) que se materializa en las fuerzas producəvas o tecnología, altera a las relaciones sociales de producción, enriqueciendo a la minoría y empobreciendo a la mayoría, esas modificaciones de riqueza y pobreza altera el orden de la superestructura, que a su vez desordena a la base económica; toda esta acción y reacción es producto de la contradicción entre los grupos sociales, que unos son propietarios de los medios de producción y los otros viven sin propiedad de esos medios de producción, que a raíz de eso las contradicciones se profundizan entre los grupos con alta solvencia económica y poder políəco, frente a los grupos carentes de ello.

En sociedades clasistas los sectores empobrecidos se convierten en progresistas, cuya contradicción se desarrolla en diversos grados y formas, con los sectores que buscan mantener su poder económico y políəco. De manera inevitable la profundización de la contradicción conlleva a la susətución de la vieja sociedad por una nueva y más avanzada, expresándose el desarrollo de la historia.

Las sociedades əenen diversos grados de desarrollo en un mismo əempo pero en diferentes espacios

Simultáneamente en el mismo əempo se expresan diversos grados de desarrollo disəntas sociedades, con la existencia de organizaciones humanas más avanzadas que otras, las sociedades atrasadas muchas veces son invadidas y colonizadas, pero estas cogen los elementos más desarrollados y así no əenen que pasar por el período que les faltó. Verbigracia, Un grupo humano de la comunidad primiəva al relacionarse con una sociedad de caracterísəcas feudales, la sociedad primiəva no llegará a descomponerse,

para pasar al esclavismo y así después ingresar al feudalismo; esta interrelación le permiərá dar el salto de la primiəva al feudalismo, la mayor mundialización o globalización los hizo el sistema capitalista por sus intereses de mercado integraron la mayor parte del planeta.

Caracterización y ubicación en un período histórico

El hombre como ser social establece relaciones sociales al margen de su voluntad, en un əempo y espacio, estas relaciones están sustentadas en el əpo de propiedad de los medios de producción, la cual caracteriza a la estructura económica sobre la cual se desenvuelven la ideología y sus insətuciones. Esta se relaciona a la ley de cada uno de las cinco FES fundamentales, para ubicar en la generalidad de la sociedad y luego hacer estudios de la parəcularidad.

El proceso histórico es de forma espiral

Los hechos y acontecimientos de la historia əenden a repeərse, pero en otros contextos, en condiciones similares que generó al hecho anterior. Por ejemplo las guerras siempre se repiten, en la comunidad primiəva el enfrentamiento era con palos y piedras, en el esclavismo con catapultas, ballestas, en el capitalismo mercanəl con las primeras armas de fuego, en el capitalismo financiero con armas químicas y bacteriológicas; la guerra se repite pero las condiciones han variado, estas condiciones se refieren al contexto económico, social, políəco, ideológico, cienäfico, tecnológico y cultural.

En el desarrollo de la historia existen əempos de orden y əempos de desordenes

En el largo proceso histórico existen períodos cíclicos de orden y desorden. Al instalar un nuevo sistema social, al mismo əempo se desordena el viejo sistema, esta es una gran ola; y una vez instalado el nuevo sistema con el əempo se convierte en viejo, en este proceso de envejecimiento se dan las pequeñas luchas, que son las pequeñas olas, pero estas son el preludio de la gran ola de transformación, del gran salto, que se materializará con un gran desorden que permiərá implantar el nuevo sistema.

La importancia del análisis económico social y políəco

El análisis económico es fundamental en la historia, pues aquí se da la acción transformadora de los humanos y la acción políəca e ideológica de los grupos sociales, unos orientados a la conservación y otros a la transformación; en este análisis se debe uəlizar todo los elementos de la superestructura, entre ellos al arte, pues esta expresa sus intereses de los diversos grupos sociales en su coyuntura. Al estudiar la historia se puede parər desde cualquier punto de la sociedad, ya sea de la base económica o de la superestructura, pero en úləma instancia lo principal es la base económica, tal como menciona Engels, en su carta a J. Bloch el 22 de seəembre de 1890:

> Según la concepción materialista de la historia, el factor que en úləma instancia determina la historia de la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, converərá aquella tesis en una frase vacua, abstracta absurda. (Marx y Engels 1980, p. 83)

La políəca como defensa del poder económico

La políəca es la acəvidad vinculada a la organización y dirección de los grupos humanos en base al poder económico de los individuos que dirigen; desde sus orígenes de la organización social, la autoridad del individuo estaba basada en úləma instancia en el poder económico, muestra de ello fue el matriarcado y el patriarcado. En las sociedades clasistas el poder los grupos sociales que ostentan el control políəco del Estado, uəlizan para mantener el sistema imperante, y frente a la crisis que generan en los sectores populares, sus ideólogos expresan algunas ideas tales como Hildebrandt C. (2012) señala "…"En todo caso, siempre será un modelo perfecəble", añaden sus voceros más inteligentes. Pero el modelo no əende a librarse de sus taras sino, más bien, a acentuarlas". (p. 25), pero su reemplazo una vez cumplido su ciclo es inevitable.

Rol de la violencia en el poder políəco en el paso de una FES a otra

> La historia *de las sociedades clasistas* es en esencia guerra por la conquista y defensa del Poder, la contradicción es la ley fundamental y se manifiesta en el mundo social como lucha de clases; la contradicción se especifica en la ley del salto o sea en el cambio de calidad y en el mundo social el salto es conquista del Poder; y la tercera ley o manifestación de la contradicción es la ley del progreso o sea la lucha entre lo viejo y lo nuevo que en el mundo social es la lucha por la conənuación que se da en la lucha de clases especificada como lucha entre restauración y contrarrestauración". (M. Guzmán 1994, p. 2; las cursivas son nuestras)

La ley del salto se concreta en conquista del poder, y el poder se conquista y defiende con la violencia, con la guerra, dirigida por un grupo social, y apoyada por otros, para que una vez tomado este poder se convierta en una guerra contra los otros grupos que no lograron sus objeəvos, pues el grupo que tomó el poder lo uəliza para conservar sus intereses económicos, frente a los otros.

La toma del poder con un grupo social es el salto, es el paso del viejo Estado al nuevo Estado, a través de la violencia revolucionaria para la conquistar el Poder y para su defensa la violencia contrarrevolucionaria; siendo la forma más alta de la violencia, la guerra, por lo tanto es fundamental estudiar la estrategia políəca y militar de la cual se derivan otras estrategias como las organizaəvas, de propaganda, etc.

La importancia del control ideológico de la población

En las sociedades con grupos sociales antagónicos, el grupo que controla el poder políəco del Estado, difunden su ideología a través de diversos medios de información, con el objeəvo de perennizar el sistema, pues aquel modelo de sociedad le beneficia a ese grupo social, razón por la cual a diario refuerzan su difusión ideológica, formando una opinión pública que no atente contra su estabilidad; además de ellos constantemente refuerzan sus instrumentos de coacción y coerción del Estado.

Dentro de lo vieja sociedad se engendra la nueva sociedad y esta əene elementos de la vieja sociedad

En el vientre de la vieja sociedad o FES surgen los elementos de la nueva sociedad o FES y cuando termina de desarrollarse, nace, pero ese nacimiento es doloroso al igual que un

parto; al respecto Marx (1980), en *El Capital*, mencionó "La violencia es la partera de toda sociedad vieja que lleva en sus entrañas otra nueva" (t. II, p. 788).
La nueva sociedad əene diversos elementos de la vieja sociedad, que si impiden la consolidación del nuevo poder, əenen que ser eliminados rápidamente, pero si no əenden a mantenerse por largo əempo, como es algunas costumbres.

Los retrocesos momentáneos y los avances permanentes del nuevo sistema "zigzagueante"

El camino histórico de los hombres no es recto, əene vueltas y revueltas, de obstáculos que en un momento parecen infranqueables, pero con la constancia del nuevo se destruye a esos obstáculos. Vgr. La religión católica era prohibida hasta el siglo IV DNE, pero al final fue aceptada y legalizada por el críəco sistema esclavista romano.
En el período de desintegración y transición de una FES, la contradicción entre el nuevo poder frente al viejo poder, se manifiesta con avances y retrocesos, pero este úləmo es solo momentáneo como la historia lo ha demostrado, entre ellas algunos ejemplos:

> En la revolución liberal de Francia (1789) la burguesía tomó el poder políəco hasta el año de 1815, en esta fecha la vieja aristocracia feudal retomo el poder políəco, arrebatándole a la nueva clase burguesa de manera momentánea, esta úləma clase la perdía, pero pasado quince años, en el año de 1830, la burguesía retomo el poder políəco hasta nuestros días; así se demostró que los avances son permanentes en el desarrollo de la humanidad.
>
> Al iniciar el siglo XIX, frente al expansionismo del imperio francés, el general ruso Kutuzov comprendió que su ejército no podía detener el avance del ejército napoleónico y realiza una reərada –retroceso estratégico, consideró que era cuesəón momentáneo para que el ejército ruso adquiera fuerza, y debilitar al bien preparado ejército francés, que a mayor distancia de su base, perdía las condiciones materiales de su fuerza; aunque en su momento, por su decisión, Kutuzov fue calificado de traidor, cobarde, entre otros calificaəvos despecəvo. Pasado un breve əempo, reacəvado sus fuerzas el ejército ruso derrotó al debilitado ejército napoleónico; demostrando que el retroceso es momentáneo.

En esos retrocesos, los viejos elementos sociales recuperan su poder, parecen reanimarse, resucitar, se resisten a desaparecer, en ese intento de sobrevivencia emprenden crueles represiones, desesperados contraataques contra la nueva clase dirigente y sus aliados populares. Por ejemplo en la guerra revolucionaria inglesa iniciada en 1642, la burguesía inglesa puritana derrotó a la nobleza feudal anglicana, decapitó al rey Carlos I en 1949, instalándose la república dirigido por Oliverio Cromwell, a su muerte de este líder en 1660 los parlamentarios burgueses acordaron con la nobleza restaurar a monarquía con el rey Carlos II (1660-1685) que haría el papel del ejecuəvo y el parlamento de legislaəvo, pero la contradicción de estos grupos sociales se agudizó cuando llegó al poder en 1685 el rey Jacobo II, católico y absoluəsta, iniciándose la persecución a los burgueses, pero la organización de estos perseguidos pudo más y el aprovechando el anəcatolicismo desətuyeron al rey, triunfando así la "Revolución gloriosa de 1688". Como se puede ver la vieja clase feudal derrotada en 1642 intento reacəvarse, pero la nueva clase, la burguesía puritana en alianza con los anglicanos definiəvamente triunfaron.

El sistema capitalista atraviesa una crisis, que es expresión de la desintegración de este sistema, en ella se viene desarrollando un nuevo sistema, cuya experiencia se ha dado en este úləmo siglo que acabó, entrando en estas úləmas décadas a un proceso de repliegue, mientras el anəguo sistema capitalista se ha restaurado tras la liquidación de los nuevos sistemas reimplantación de la dictadura capitalista; pero pasado el repliegue por ley viene la expansión de un nuevo sistema; porque es incuesəonable que la tendencia general del desarrollo de la humanidad va, sin lugar a dudas, hacia un mundo mejor de manera progresiva y ascendente a través de oleadas.

Las tres generaciones de la sociedad históricamente formada

El historiador Lyford P. Edwards, considera que:

> ...ninguna revolución real en toda la historia humana se desarrolló en un əempo menor al correspondiente a tres generaciones. De acuerdo con el mismo autor, la primera generación soporta grandes sufrimientos, pero imagina que el orden existente se podrá salvar mediante ciertas reformas y mejoras. Si esto no se cumple, la segunda generación es más críəca pues no goza de los beneficios de los buenos əempos y surgen esperanzas más radicales para el futuro. La tercera generación debe hacer frente a dificultades aún mayores y puede acabar destruyendo al viejo sistema. Pero a veces hace falta una cuarta generación, para acabar con las viejas insətuciones y establecer nuevas. (Citado por Mazzeo p. 168).

Los tres periodos del desarrollo de la FES, permiten calcular a los elementos progresistas el əempo, las condiciones para poder crearlas para avanzar hacia el cambio, y a los elementos conservadores les permite atrasar las condiciones, para mantener el statu quo.

Entre la reforma y la revolución

Los movimientos políəcos sociales, son de reforma o de cambio, al respecto nos precisa Mazzeo (2008):

> Todo movimiento social es un esfuerzo por cambiar el orden establecido. En este senədo, los que persiguen un cambio son de alguna medida subversivos, revolucionarios –nos dice Roger Browm--, mientras que un movimiento de reformas criəca algunas prácəcas de la sociedad pero no sus valores. Por lo tanto el movimiento reformista jusəfica siempre sus esfuerzos apelando a los valores de la sociedad. (p. 168)

Los elementos humanos reformistas por lo general pertenecen a personas de con posición de clase de los sectores medios, y los revolucionarios son hombres que asumen una posición de los sectores más empobrecidos, como agrega la historiadora en mención "...la tarea de hacer la revolución corresponde a determinadas minorías organizadas que representan a cierto sector o clase emergente de la sociedad" (Young 1963, p. 371).

El izquierdismo y derechismo de las fuerzas de un nuevo orden

En el proceso de transición de una FES a otra FES, la organización de los grupos de cambio,

əenen una contradicción interna, que es conocida como la lucha de dos líneas entre la izquierda y la derecha, siendo importante mantener el equilibrio para el éxito del proceso de cambio; he ahí el gran mérito de los líderes de aquellas organizaciones que triunfaron o el error de aquellos que fracasaron momentáneamente, hasta que otros corrijan aquellos desviaciones.

Los que se desviaron a la izquierda consideran que existen condiciones para iniciar el gran salto, cuando aún no existen, sobreesəman a sus fuerzas revolucionarias y subesəmar las fuerzas del anəguo orden; sus acciones dentro de este espejismo les llevara inevitablemente a la derrota definiəva de las fuerzas de cambio a través de su desgaste y liquidación definiəva;

Y los que se desviaron a la derecha, viendo que ya existen condiciones para iniciar la toma del poder políəco, dicen que aún no existen, sobreesəmando a las fuerzas del anəguo orden y subesəmando a sus fuerzas de cambio, eso también les conduce a la desmembración, desintegración y liquidación de sus fuerzas revolucionarias.

Las "dos verdades" o dos versiones producto de una contradicción

Terminado un hecho o fenómeno social surgen "dos verdades", la del vencedor y la del vencido, la ciencia que en su desarrollo y uso əene carácter de clase, uəliza a las dos las desarrolla intentando obtener una verdad cienãfica bajo las teorías y leyes de las ciencias sociales; pero en el uso está el interés de clase, que puede ser para liberar u oprimir, para avanzar o atrasar, esta situación se da principalmente en las ciencias sociales.

Conclusiones

La historia como ciencia general estudia la transformación de la materia y como ciencia parəcular estudia a la transformación de la sociedad, causado por sus contradicciones, que conllevan al progreso, y en un determinado momento y bajo determinadas condiciones se dan los saltos.

La historia como proceso social se inició con el hombre, este es considerado como tal desde que fabricó los instrumentos de trabajo, y son estos restos materiales la base para el estudio cienãfico, interpretando a través de sus contradicciones, incluso en los estudios cienãficos se deslinda el problema de las "dos verdades" o dos versiones.

El pueblo hace la historia con sus acəvidades económicas, pero es el individuo el que dirige hacia el éxito o fracaso, siendo el grado de la independencia la condición para el desarrollo, por lo cual en un mismo əempo pero en espacios diferentes existen diversos grados de desarrollo de diferentes grupos humanos.

El proceso histórico es de forma espiral, en el desarrollo existen əempos de orden y de desórdenes, de ahí la importancia del análisis económico social, políəco e ideológico, para comprender que dentro de lo vieja sociedad se engendra la nueva sociedad y esta əene elementos de la vieja sociedad, en el proceso de transformación de sociedades independientes se dan tres generaciones y en las fuerzas de un nuevo orden existe el izquierdismo y derechismo.

Referencias Bibliográficas

Academia de Ciencias y Humanidades (2011) *Historia de la Humanidad*. 2 tomos. Lima: Lumbreras Editores.

Guzmán, L. (1994) *Centauros del Perú Libertario*. Lima: Ediciones gráficas Marín.

Guzmán, M. (1994) *Treinta Intervenciones (1993 a 1995). Apuntes de comentarios*. Lima: s/e.

Hildebrandt, C. (2012) *Hildebrandt en sus Trece 2* (98). Lima.

Kapsoli, W. (1983) *Ensayos de Nueva Historia*. Lima: Editorial Francisco Gonzales.

Marx C. y Engels F. (1980) *Obras escogidas*. Moscú URSS: Editorial Progreso.

Marx, C. (1980) *El Capital*. Moscú URSS: Editorial Progreso.

Mazzeo Cr. (1999) *Los comerciantes peruanos a fines del siglo XVIII: capacidades y cohesión de una élite*. Lima: PUCP.

Young K. (1963) *Psicología de la revolución*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

¿Fue el trabajo o la contingencia conductual, el papel fundamental en la evolución del hombre?

*Kasely Esteban Hilario**

Resumen

Se analiza el arãculo “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” en el cual F. Engels le da al trabajo un papel fundamental en el proceso de transformación del mono en hombre, del origen del lenguaje y de la sociedad misma, a dicha postura se contrapone la teoría de la conəngencia conductual de Skinner, es decir, el establecimiento de la conducta por las consecuencias de la misma, como causa del proceso de evolución no solo del hombre, sino de todas la especies.

Palabras clave:

trabajo,
comportamiento,
conəngencia,
reforzamiento,
evolución.

Was the work or behavioral contingency, the fundamental role in the evolution of man?

Abstract

The arəcle "The role of work in the Transiəon from Ape to Man" in which F. Engels gives the work a key role in the process of transformaəon of ape to man, the origin of language and of society is analyzed, to that posiəon the theory of behavioral conəngency contrasts BF Skinner, is the establishment of conduct for the consequences of it, as the cause of the process of evoluəon not only of man but of all species.

Keywords:

work,
behavior,
conəngency,
reinforcement,
evoluəon.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.
*Magister en Psicología Educativa. Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad de Ciencias Sociales e Historia por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: kasely@hotmail.com

Los hombres actúan en el mundo y lo cambian, y a su vez son cambiados por las consecuencias de sus actos...Cuando se ha establecido la conducta apropiada, sus consecuencias funcionan a través de procesos similares para mantenerla en vigor. Si por azar el ambiente cambia, las formas anəguas de conducta desaparecen, y las nuevas consecuencias dan origen a formas nuevas.
B.F. Skinner

Introducción

En el año de 1876 Federico Engels escribió un arãculo ətulado "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre", originariamente, este manuscrito fue concebido por Engels para servir de introducción a un trabajo más extenso que se ətularía "Las tres formas fundamentales de la servidumbre", pero el trabajo proyectado no llego a concretarse, en vista de lo cual Engels dio a la parte que habría de servirle de introducción el ãtulo ya mencionado, este se publicó como un capítulo del libro dialécəca de la naturaleza, así como parte de las obras escogidas de Marx y Engels, el referido escrito se publicó por primera vez en 1986 y está incompleto, pues las versiones que llegaron a este conənente mencionan la interrupción del manuscrito de manera intempesəva.

El hombre, el lenguaje, la sociedad y el trabajo

En este arãculo Engels afirma que, el trabajo es la primera condición fundamental de toda la vida humana, hasta el punto que, en cierto senədo, deberíamos afirmar que el hombre mismo ha sido creado por obra del trabajo (Engels, 1961). Engels afirma que fue el trabajo el responsable de la transformación no solo de la naturaleza sino del mismo hombre, podríamos decir que gracias al trabajo el mono antropoide logro transformarse (evolucionar) en el hombre actual. Líneas más abajo menciona que el paso decisivo para tal transformación fue el caminar en dos pies, es decir el ser bípedos, en palabras del mismo Engels, marchando en posición cada vez más erecta. Se había dado, con ello, el paso decisivo para la transformación del mono en hombre (Engels, 1961). Con esta condición bípeda el hombre, *se* había liberado la mano, quedando en condiciones de ir adquiriendo nuevas y nuevas apətudes(Engels, 1961).

Engels (1961) asevera que, la mano no es solamente el órgano del trabajo, sino que es también el producto de este. Así pues, el trabajo no solo habría transformado al hombre, la naturaleza, sino al órgano que la realiza, la mano. Con la mano desarrollada y liberada, el hombre podría comenzar a construir herramientas de trabajo con las cuales transformaría la naturaleza para lograr la saəsfacción sus necesidades, mejorando la caza, recolección, y por ende la alimentación, logrando así el desarrollo del cerebro, es por ello que Engels (1961) afirma, que, mucho más importante es la repercusión directa y comprobable que el desarrollo de la mano ha ejercido sobre el resto del organismo (p.144).

De la misma manera Engels escribe que el trabajo trajo como consecuencia el desarrollo del lenguaje, pues, el autor menciona que:

> El desarrollo del trabajo contribuyo necesariamente a acercar más entre sí a los miembros de la sociedad, muləplicando los casos de ayuda mutua y de acción en común y esclareciendo ante cada uno la conciencia de la uəlidad de la cooperación... en una palabra, los hombres en proceso de formación acabaron comprendiendo que *tenían algo que decirse los unos a los otros... y* la necesidad creo su órgano correspondiente: la laringe no desarrollada del mono fue transformándose lentamente,...hasta adquirir la capacidad de emiər sonidos cada

> vez más modulados, y los órganos de la boca aprendieron a arəcular una letra tras otra. (Engels 1961, p.145)

Para Engels el trabajo termino por unir más a los monos en proceso de transformación en hombres, esto causo que se origine una necesidad de comunicarse entre ellos para algunas acəvidades, como la cacería colecəva de animales muy grandes y peligros para uno solo. Lo hombres descubrieron que tenían algo que decirse los unos a los otros, para elaborar estrategias de cacería más efecəvas. Logrando cada vez a organizarse mejor y con ello surgía la sociedad, en palabras de Engels, a la postre, la sociedad de los hombres surgió…con el trabajo (Engels 1961, p.146). Nos volvemos a encontrar nuevamente con el trabajo como la responsable ahora, del origen de la sociedad. Pero no podemos olvidar que para Engels el factor biológico también fue importante en el proceso de transformación, referente a ello el autor asevera que:

> La adaptación al régimen alimenəcio a base de carne, combinado con la alimentación vegetal, contribuyo esencialmente a elevar la fuerza Ůsica y la independencia el futuro hombre. Pero en lo que más influyo el régimen carnívoro fue en el desarrollo del cerebro…el empleo de la carne para la alimentación trajo consigo dos nuevos progresos de una importancia decisiva: la uəlización del fuego y la domesəcación de los animales. (Engels 1961, p.148)

Podemos terminar esta parte con una cita de Engels (1961):

> Mediante la combinación de la mano, los órganos lingüísəcos y el cerebro, y no solo en el individuo aislado, sino en la sociedad, se hallaron los hombres capacitados para realizar operaciones cada vez más complicadas, para plantearse y alcanzar metas cada vez más altas. (p.149)

Es decir que para Engels fue el trabajo la responsable de la trasformación no solo del mono en hombre, sino que, también de la naturaleza, del lenguaje y la sociedad en sí misma.

El comportamiento producto de las relaciones de contingencia

En un aräculo anterior, Una evaluación epistemológica de la psicología como ciencia (Esteban, 2015), explique que la psicología conductual, sobretodo la Skineriana, es la única escuela psicológica que puede soportar una evaluación epistemológica de la psicología, pero la falta de lectura de los textos de B. F. Skinner, ha llevado a la mayoría de psicólogos y educadores a tener una interpretación errónea de la psicología conductual Skineriana, al cual llamaremos, conducəsmo ingenuo[1].

La teoría de la psicología conductual Skineriana, parte del principio de que las causas de la conducta del hombre están fuera del mismo, se encuentran en la realidad (Esteban, 2015). Para Skinner (1994), los comportamientos, son el producto de las conəngencias de refuerzo; son lo que sucede cuando, dentro de un contexto ambiental dado, el comportamiento əene ciertas clases de consecuencias (p.114).

Para la psicología conductual Skineriana, el comportamiento está causado por las relaciones de conəngencia que establece una determinada conducta con una determinada consecuencia para la misma, en palabras de Skinner (1994):

[1] *Conducəsmo ingenuo*, es la interpretación simple y mecánica de los principios del análisis experimental del comportamiento, por ejemplo: reforzamiento, moldeamiento, entre otros, sin comprender las relaciones de conəngencia de la conducta.

> Estas variables se encuentran fuera del organismo, en su medio ambiente inmediato y en su historia…estas variables independientes son de muchas clases y sus relaciones con la conducta son a menudo suəles y complejas, pero no podemos dar una explicación adecuada de la conducta sin analizarlas. (p. 61)

Es decir la conducta del hombre es producto del ambiente y de su historia, de las relaciones que se establezcan entre ellos, líneas más abajo Skinner (1974) nos menciona lo siguiente:

> Las variables externas de las cuales la conducta es función, proporciona lo que podemos llamar un análisis funcional o causal. Nos proponemos predecir y controlar la conducta del organismo individual. Esta es nuestra "variable dependiente", el efecto del que vamos averiguar la causa. Las variables independientes – las causas de la conducta- son las condiciones externas de las que la conducta es función. Las relaciones entre ambas – las "relaciones causa – efecto" en la conducta – son leyes cienäficas. (p.65)

A estas relaciones Skinner, las llama conəngencias, es decir las variables independientes son las causas de las variables dependientes, que es la conducta, ahí está la relación causal, la ley cienäfica del comportamiento, es decir la conəngencia de la conducta.
Ahora, respondamos a dos preguntas: a) ¿qué es lo que manəene una determinada conducta?, el reforzamiento de la misma por las consecuencias, Skinner (1974) afirma que:

> Solo existe una manera de conocer si un hecho dado refuerza o no a un organismo concreto en condiciones determinadas, y consiste en hacer una prueba directa. Observamos la frecuencia de una respuesta seleccionada, hacemos que un hecho sea conəngente a ella y observamos cualquier cambio en la frecuencia. Si hay un cambio, clasificamos el hecho como reforzante del organismo en las condiciones presentes. (p.103)

Un evento será un reforzador en la medida que logre un incremento en la frecuencia de respuesta, por ejemplo si al niño que responde de manera agresiva, ahora le damos lo que pidió, el hecho de alcanzarle lo que desea será un reforzamiento si es que incrementa la frecuencia de respuesta la próximas vez frente al mismo evento, es decir la conducta de agresividad se volverá a repeər para poder alcanzarle lo que pida. En este caso el alcanzar lo que pedía es conəngente a la conducta agresiva.
Ahora respondamos a la segunda b) cuantos əpos de reforzamiento existe, para ello recurrimos a una cita de Skinner (1974):

> Los hechos reforzantes son de dos əpos, algunos reforzamientos consisten en presentar esämulos, añaden algo a la situación…a estos se les llamamos reforzadores posiəvos. Otros implican suprimir algo de la susətución…a estos les llamamos negaəvos. En ambos casos el efecto del reforzamiento es el mismo: aumenta la probabilidad de respuesta. (p. 95)

De lo anterior resaltaremos el hecho que, todo reforzador aumenta la probabilidad de respuesta, esto es, incrementa la frecuencia de respuesta la próxima vez frente al mismo esəmulo, ello se cumple tanto para el reforzamiento posiəvo, que es añadir algo, es decir dar algo agradable en este caso, como para el reforzamiento negaəvo, es decir quitar algo desagradable para el sujeto.

El papel de la contingencia conductual en la evolución (transformación) del hombre

Ahora la pregunta que trataremos de responder en esta sección es: ¿Fue el trabajo o fue la conəngencia conductual el que logro la evolución (transformo) del homínido (mono) en hombre?

Sin desmerecer la explicación que Engels sobre el trabajo, como el papel fundamental en la transformación, podemos afirmar que esto no necesariamente tuvo que ser así. Pues para el autor del presente aräculo, lo que ha llevado al desarrollo del hombre, es la relación de conəngencia de un comportamiento, pues como asevera Skinner (1974), si un comportamiento es conəngente por las consecuencias, aumenta la probabilidad de volver a realizarse una próxima vez frente a un esämulo, es decir prevalecerá en el əempo.

Esta ley cienäfica de la conəngencia conductual, seria, la que explicaría el proceso de evolución del homínido en hombre, Skinner (1980) asegura que:

> En la representación cienäfica, una persona es un miembro de una especie modelado por la conəngencias evoluəvas de supervivencia, desplegando procesos conductuales que lo someten al control del ambiente en que vive, y también, en gran medida al control del ambiente social que el mismo, y millones de seres como el, han construido y mantenido a lo largo de la evolución de la cultura. (p.260)

No se puede negar que, el ser humano como toda especie se va modelando con las conəngencias del medio ambiente, pues las caracterísəcas Ůsicas de una especie son partes parəcularmente estables del ambiente en el que una especie se desarrolla (Skinner 1980).

Parəendo de lo anterior, podemos afirmar que, el trabajo es un producto del proceso de conəngencia del comportamiento, por ejemplo, cuando el homínido agarraba un palo y le sacaba punta (este es un comportamiento), esta punta le permite cazar mejor, le resulta más efecəvo en el momento de herir a la presa, lo que no conseguiría un palo simple, entonces la consecuencia de cazar mejor es producto de haber hecho una punta, esto es lo que provoca que el homínido la próxima vez que agarre otro palo para cazar, lo que va hacer es sacarle punta por las consecuencias anteriores. Lo mismo sucedió con las herramientas para la pesca, la agricultura, los métodos para la ganadería, entre otros. El origen del lenguaje también tuvo la misma dirección, la relación de conəngencia entre el lenguaje y las consecuencias del mismo, los hombres al usar este medio de comunicación por primera vez, vieron que era muy efecəvo para mejorar las estrategias de caza, entonces como el lenguaje tenia consecuencias posiəvas, no solo para la caza sino para la comunicación de alguna necesidad, se estableció como parte del repertorio conductual del hombre. La agrupación del hombre en clanes, hordas, tribus, etc. también fue producto de la relación de conəngencia entre el grupo social y las consecuencias para la misma, el vivir en grupo les permiäa tener una defensa superior a las pequeñas tribus, organizar mejor las tareas de caza, pesca, agricultura, entre otros.

El proceso de evolución del hombre estuvo condicionado por las condiciones de la naturaleza en primera instancia y después por el grupo social, al respecto Lewis (1968) afirma:

> El mamífero es por todos los conceptos, tanto fisiológica como mecánicamente, un əpo evolucionado. Y, naturalmente, no deja de ser suscepəble de experimentar

> considerables modificaciones – a base de la experiencia que en el transcurso de los años va adquiriendo – en su respuesta a los esãmulos. (p. 28)

El hombre evolucionaba respondiendo a los esãmulos del medio, y según las consecuencias que obtenía de estas respuestas, dicho comportamiento se establecía como parte del repertorio conductual del hombre en proceso de evolución, pero el hombre al transformarse, también transformaba la realidad. En consecuencia, al cambiar las condiciones de su medio ambiente, el hombre no está condenado a la exənción, sino que inventa nuevas herramientas y nuevos métodos que le aseguren la supervivencia (Lewis, 1968,p.30). Pero esta construcción de herramientas y métodos están condicionadas por la conəngencia, por las consecuencias de las herramientas en el proceso de la caza, pesca, la agricultura, la ganadería, es decir si mejoraban la producción, la fabricación de esas herramientas eran transmiədas de generación en generación. Así mismo no solo las fabricación de dichas herramientas están condicionadas por el ambiente, sino que, además, le es dable desechar las herramientas que ya no le son de uəlidad y susətuirlas por otras mejores o más adecuadas las nuevas exigencias (Lewis, 1968 p.42).
Entonces, la relación de conəngencia fue la que produjo la transformación de todas las especies, porque el hombre no es la única especie que evoluciono, pues las demás especies también lo hicieron. Si como afirma Engels, el trabajo fue lo que transformo al hombre, las demás especies no trabajan, pero también evolucionaron, es decir los animales no trabajan, pero también trasforman la naturaleza y se transforman, si la relación de conəngencia conductual no sería la causa de la evolución, las demás especies no hubieran evolucionado así como el hombre lo hizo.

Ensayando una conclusión

Podríamos terminar este arãculo, afirmando que los comportamientos del hombre se establecen como parte del repertorio conductual, a parər de las consecuencias posiəvas o negaəvas que tengan sobre el mismo hombre. De la misma manera, la relación de conəngencia conductual, es la causa no solo de la evolución del hombre, del lenguaje y la sociedad en sí misma, sino también de todas las especies, así mismo, el trabajo es un producto de la conəngencia conductual.

Referencias Bibliográficas

Engels, F. (1961). *Dialécəca de la naturaleza*. México: Grijalbo.

Esteban, K. (2015). Una evaluación espistemológica de la psicología como ciencia. *Horizonte de la ciencia* 5 (8), 47-54.

Lewis, J. (1968). *Hombre y evolución*. México: Grijalbo.

Marx, C., y Engels, F. (1955). *Obras escogidas*. Moscú: Lenguas Extranjeras.

Skinner, B. (1974). *Ciencia y conducta humana*. España: Fontanella.

---. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.

---. (1994). *Sobre el conducəsmo*. Argenəna: Planeta.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

CONSTITUCIÓN
POLÍTICA
DEL
PERÚ

Fundamentos epistemológicos en la investigación científica

*Victor Hugo Martel Vidal**

Resumen

Como consecuencia del pragmaəsmo impuesto por el posiəvismo, se ha empobrecido la formación humanísəca de los egresados de las insətuciones educaəvas en general, lo que ha ocasionado la distorsión del verdadero objeto de estudio de la ciencia, contemplando sólo lo mensurable y dejando de lado la expresión y senəmientos humanos que definen al sujeto. La coədiana labor docente requiere conocer los fundamentos epistemológicos, teóricos y prácəcos de la Psicología, conocer los procesos de aprendizaje facilitará la enseñanza. nos proponemos dar respuesta a una nutrida y variada lista de paradojas que la Psicología tradicional, ha ido engrosando nuestras agendas académicas y que hemos venido postergando durante varias décadas, deuda que los psicólogos hemos contraído con la educación, con la comunidad académica y con la sociedad.

Palabras clave:

Posiəvismo, humanismo, paradoja, epistemología.

Epistemological basis in scientific research

Abstract

As a result of pragmaəsm imposed by posiəvism, graduate humanisəc educaəon from insətuəons at large has been impoverished. This situaəon has produced the distorəon of the actual object of study of science, regarding only the measurable and leaving aside the expression and emoəons that define the human being. Everyday teaching requires knowing the epistemological, theoreəcal, and pracəcal foundaəons of Psychology, since being aware of the learning process will facilitate educaəon. We intend to respond to a large and varied list of paradoxes with which tradiəonal Psychology has filled our academic agendas, and we have been pu ǩ ng o for decades. This is a debt that psychologists have incurred to educaəon, the academic community, and society.

Keywords:

Posiəvism, humanism, paradox, epistemology.

Recibido: 11 de septiembre de 2015/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*Presidente de la Academia Peruana de Psicología. Correo: hugomartelvidal@yahoo.com

Introducción

Frente a este panorama, se propone dar inicio a la preocupación, de dar a nuestra mirada un senədo epistemológico, que permita nutrirnos de un acercamiento a la ciencia.

En efecto, muchas teorías psicológicas hasta el momento se han dedicado únicamente en fragmentar el comportamiento humano, privilegiando algunos aspectos e ignorando muchos otros, estamos convencidos que podemos intentar reparar tal fragmentación e intentar explicarnos mucho mejor el comportamiento humano del que disponíamos hasta hace unas décadas.

Las deficiencias que se señalan, ya habían sido adverədas hace algunas décadas atrás por José Antonio Encinas (1934), y Cesar Augusto Guardia Mayorga, quienes propusieron no solo la necesidad de construir una Psicología del Hombre Concreto, es decir, afincado en un contexto histórico, social, cultural, pues no existe ningún hombre en abstracto, auəsta, fuera de cualquier əpo de contexto. Esta teoría debimos haberla construido mucho antes, sin embargo, esta tarea se fue postergando indefinidamente. El VI Congreso Internacional de Educación, nos permite la posibilidad de iniciar esta discusión, como una modesta contribución de la Academia Peruana de Psicología a la educación Peruana.

Encinas expone con mucha anəcipación que el estudio del hombre debe hacerse necesariamente con arreglo a sus condiciones de vida, respetando la singularidad de su subjeəvidad, su inserción al contexto social donde vive y su comportamiento expresará la dinámica de esta relación con el medio no solo geográfico natural, también las condiciones específicas de su existencia individual.

Una de las deficiencias más notorias dentro de la inveləgación cienäfica, sobre todo en el campo educaəvo se encuentra relacionada con la ausencia de una teoría confiable en psicología cuyo sustento epistemológico le permita orientar la inveləgación en mejores condiciones, aquí se advierten una serie de paradojas que no han sido resueltas adecuadamente.

Esta es una lista de paradojas podemos enumerarlas brevemente y que nos proponemos abordarlas, la paradoja se expresa cuando creemos disponer de la información necesaria para explicar y nos percatamos que estas no son saəsfactorias, mucho menos convincentes:

1.- Explicar mejor la singularidad del comportamiento humano, (Encinas 1934, Galperin, 1976)

2.- Esto servirá para entender que tanto los miembros de las poblaciones, como las poblaciones mismas son necesariamente heterogéneos (Martel 2015).

3.- Esto implica abordar de otro modo la comprensión de las inveləgaciones tradicionales que privilegiaban las pocas generalizaciones, ignorando las singularidades (Stake, 199).

4.- Las pocas y gruesas generalizaciones que se obtenían en las inveləgaciones tradicionales no lograron resolver los problemas colecəvos prácəcos, de donde provienen. Tampoco conseguían resolver los problemas teóricos individuales de los inveləgadores. Esto explica en gran medida una de las deficiencias más notorias de la acəvidad académica en nuestra comunidad (Sandoval 2002).

5.- Esto nos permiərá entender el origen de los problemas en el aprendizaje, tan comunes en nuestra labor coədiana, problemas que casi nunca se resuelven saəsfactoriamente. En muy pocas ocasiones encontramos personas que se aproximen a los modelos paradigmáəcos que hemos construido (Martel 2006).

6.- El dimorfismo sexual cerebral, el machismo, sexualidad, género y la disfuncionalidad familiar imponen improvisaciones en la crianza de los niños que afecta severamente su desarrollo posterior (Denegri 2015)
7.- Comprenderemos mejor la disfuncionalidad familiar, asociada a la mayor parte de los problemas en el aprendizaje (Martel 2006).
8.- Comprender mejor la influencia de las supersəciones y la cultura en el comportamiento de las personas, dentro y fuera de la acəvidad académica (Martel 2014).
9.- Comprender mejor el "componente espiritual", como una construcción subjeəva nuestra y no ajena o externa. Construcción que se elabora a lo largo de nuestra vida orientada hacia el bienestar individual y colecəvo (Rand 2008, Martel 2014, Savater 2005).
10.- Podemos acceder a la construcción de una teoría que pueda superar las limitaciones de las anteriores ya que actualmente estamos lejos de contar con una teoría unificada de la psicología, esto no impide que construyamos una orientada en esta dirección (Martel-Urbano 2011).
11.- Criəcar teorías defectuosas, podemos reconocerlas como ignorancias disfrazadas, corregir las deficiencias y omisiones o susətuir teorías (Savater 2005, Popper 1974, Mosterín 2006).
12.- Esto nos permiərá aproximarnos a criterios de normalidad más confiables que el criterio estadísəco y que este no es el único criterio disponible y menos aún el más confiable (Martel-Urbano, 2011).
13.- Una úləma paradoja, los problemas anteriores, los hemos construido con nuestra ignorancia (Popper 1974) a los cuales se han añadido otros fomentados por el consumismo enajenante (Beigbeder 2002).

Fundamentación de las propuestas
Sobre la singularidad del comportamiento humano.

Sobre la singularidad del comportamiento humano, existen aproximaciones teóricas confiables, a parər de la naturaleza muləparamétrica de la Acəvidad Psíquica (Anojín 1984, Maturana 1996), según este úləmo, se requiere corregir la creencia que todo esãmulo genera necesariamente una respuesta, lo que provoca un esãmulo es una serie de cambios de estado en el sistema nervioso, confirmándose su naturaleza muləparamétrica. Según sea la intensidad de dichos cambios, las acəvidades más intensas logran imponerse sobre las menos intensas que son muchas y que pasan completamente desapercibidas.
Es a parər de aquellas intensas, que empieza a elaborarse una compleja acəvidad de procesamiento e interpretación subjeəva que puede expresarse en una respuesta orientada en alguna dirección. Si es que el procesamiento es adecuado y se idenəfica el esãmulo, la respuesta se orienta adecuadamente, esto supone la preexistencia de los saberes previos (Ausubel 1982) o más bien según sea el ordenamiento jerárquico de nuestra acəvidad psíquica (Galperin 1976).
Dicho ordenamiento, es singular único e irrepeəble en cada uno de nosotros, y con arreglo al contexto en el que nos encontremos y las conəngencias específicas de la experiencia. Esto se explica mucho más de acuerdo a nuestras diferencias individuales de sexo, edad, cultura, economía, creencias y supersəciones, expectaəvas y frustraciones, etc.

El propio desarrollo de la sociedad genera modificaciones muchas de ellas irreversibles de acuerdo a las condiciones de vida de las personas, en nuestra experiencia coədiana hemos asisədo a los cambios más recientes como aquellas generadas por el impacto de la tecnología, la globalización de la economía, la corrupción generalizada que ha afectado a muchas insətuciones, la inseguridad ciudadana, etc.
Estas nociones resultan imprescindibles si es que deseamos una formación humanísəca decorosa en nuestros estudiantes, para eso los maestros necesitamos de las herramientas intelectuales necesarias para construir un humanismo lejos de los dogmaəsmos y adoctrinamientos.

Personas singulares, poblaciones heterogéneas

En nuestra labor coədiana de docentes nos percatamos que los estudiantes con quienes comparəmos experiencias académicas, no consətuyen grupos homogéneos, a pesar de comparər grupos con similares condiciones de edad, grado de instrucción, etc. A pesar de estos datos comunes, comprobamos que trabajamos con grupos heterogéneos, ya sea por razones estructurales o atendiendo a las diferencias individuales de sus miembros.
Por lo tanto el tratamiento de esta dinámica debe hacerse atendiendo a las diferencias señaladas, esto requiere del docente una mayor capacidad de tolerancia, pues la falta de disposición para reconocer estas diferencias generan o agravan los problemas en el aprendizaje que comportan no solo los estudiantes, adverəmos también en los adultos con quienes viven, aquí es necesario estar conscientes también de las dispedagogías en las que incurrimos los docentes a pesar del esfuerzo por evitarlas.
El desconocimiento de los fundamentos de la psicología hace que ignoremos la naturaleza humana y cometamos errores no solo conceptuales, a estos se añaden decisiones equivocadas y omisiones que afectan nuestra tarea coədiana. Muchos maestros, han reparado ya estas deficiencias inducidas por teorías defectuosas de la psicología, sobre todo aquellas teorías que provienen de la etapa pre-cienäfica de la psicología y que se manəenen por supersəciones ideológicas. Errores que pretendemos reverərlos a parər de encuentros y discusiones como en el presente congreso en el que parəcipamos. En esto radica la inmensa importancia de acəvidades académicas.
En nuestro país, existen diversas culturas que se confrontan en cada experiencia migratoria, la migración interna se produce permanentemente y conənuará corriendo por el centralismo, genera conflictos derivados de la confrontación entre culturas. Aquí se advierte no solo el desarraigo de los migrantes, se añade también la marginación en la que se encuentran las poblaciones rurales, tanto alto andinas como las selváəcas. Reverər esta tendencia va llevar mucho más əempo que la susətución de los esquemas mentales de la población migrante.

Nuevos enfoques en la investigación científica.

Las ideologías de orientación posiəvista adolecen de una severa deficiencia: Desconocen la singularidad de comportamiento humano, el éxito logrado en las ciencias naturales y la tecnología se ha pretendido imponer al estudio del comportamiento humano sin éxito. Esto les ha llevado a privilegiar e imponer un modelo de inveləgación a la que se le ha venido a denominar como inveləgaciones cuanətaəvas, donde se sobrevalora el

tratamiento de los datos estadísəcos, ignorando a los individuos de quienes se obəenen dichos datos.

Esta tendencia ha llevado también a la metodolatría (Martel 2012), es decir la magnificación de los métodos en perjuicio de la fundamentación epistemológica de las teorías que sustentan la inveləgación. Esta tendencia əene todavía mucha vigencia en la creencia que matemaəzando cualquier əpo de información, aun cuando esta sea errónea, las inveləgaciones adquieren de inmediato un "estatus cienäfico". Cuando en realidad lo único que se reproduce es la caricatura que caracteriza a la indigencia académica.

Lo más sensato es en primer lugar, exigir una mayor consistencia en los supuestos teóricos que sustentan las inveləgaciones. En segundo lugar interpretar con amplitud los resultados, no solamente sesgando a los que aparentemente alcanza significación estadísəca y pueden ser objeto de generalizaciones, hay que interpretar también las singularidades. Muchas veces el deseləmar tales singularidades ha llevado a desperdiciar información valiosa.

La falta de información para hacer interpretaciones con mayor profundidad de los resultados solo se explica por la indigencia epistemológica de las inveləgaciones, es necesario reparar a la brevedad esta deficiencia que nos expone a la caricatura que se expresa, muy brevemente: Inveləgaciones que no resuelven problemas prácəcos en la sociedad, ni teóricos en los inveləgadores, generando un círculo vicioso que se repite, se requiere susətuirlo por otro círculo virtuoso que resuelva ambos problemas no solo prácəcos también los teóricos.

Las limitaciones anteriores se advierten en los trabajos de inveləgación desarrollados para la obtención de los grados académicos en los egresados no solo en el pre grado en las disəntas profesiones, esto es más lamentable en los profesionales que laboran en los servicios de salud y educación, donde se requiere con mayor urgencia claridad en su formación académico profesional que resuelva los problemas que confrontan los estudiantes y los pacientes usuarios de dichos servicios.

Se requieren nuevos enfoques que partan del reconocimiento de las severas limitaciones que nos imponen las inveləgaciones tradicionales impuestas por el posiəvismo, en la creencia que los problemas sociales y humanos pueden ser tratados del mismo modo cómo se abordan los problemas en las ciencias naturales.

Otra propuesta es darles un tratamiento más diversificado a la muestra agrupándolos por tercios: alto medio y bajo, Atendiendo al sexo: varones y mujeres. Puede ayudarnos a entender de alguna manera los puntajes obtenidos y explicar mejor los resultados, cuando se les incluye en un solo grupo, los puntajes se pierden y dejan de ser significaəvos.

Muchos problemas les hemos creado por nuestra ignorancia

En efecto, muchos de los problemas en el aprendizaje que confrontamos a diario han sido impuestos culturalmente, y derivan de supersəciones que la educación no ha podido superar y muchas veces se ha allanado a ellas, tal como ocurre con el consumismo, el machismo, por citar algunas de las supersəciones más comunes Esto no significan que sean las únicas, existen muchas otras que por ser coədianas ya no llaman la atención, pero su presencia se advierte de inmediato.

Tal es el origen de muchos de los problemas en el aprendizaje que confrontamos y su falta de atención genera otros problemas mucho más complejos, como ocurre con el

machismo, el cual ha experimentado diversas mutaciones a lo largo de la evolución de las sociedades. La discriminación que experimentan las mujeres, en algunas civilizaciones mucho más que en otras, ha afectado a toda la sociedad en su conjunto, cuya expresión se manifiesta actualmente en la disfuncionalidad familiar, la crianza de los hijos, etc.

El machismo orienta a hombres y mujeres en disəntas direcciones, a los hombres les alienta a la autonomía, de ahí la tendencia a evadir responsabilidades, sobre todo en la renuencia a asumir la paternidad. En tanto que a la mujer le imponen la dependencia, la crianza de los hijos, la atención a las labores doméləcas, etc. Estas tendencias se han reducido gradualmente en algunas capas de la sociedad, sin embargo, estamos muy lejos de haberla erradicado.

Los avances en reducir esta supersəción son todavía insuficientes y conənúan generando disfuncionalidad entre los miembros de las insətuciones desde los hogares hasta los centros de enseñanza, insətuciones laborales y otras formas de ocupación o empleo. Para reducir el impacto de esta forma de discriminación, se requiere que las insətuciones educaəvas incorporen programas desənados a esta finalidad, se requiere también que las niñas tengan modelos femeninos deseables que se opongan a los modelos caricaturescos creados para el consumo desde los medios de comunicación.

El machismo deformante se advierte desde la crianza de los niños en los hogares, conənúa en las escuelas, los medios de comunicación y otras acəvidades culturales. El consumismo impuesto desde los medios de comunicación ha acentuado la divergencia entre las lógicas masculina y femenina. Esta deficiencia se advierte en el trato que recibe el niño y la niña que no es igualitario sino discriminadora en cuanto a la idenəficación con el género al que pertenecen.

Entre hombres y mujeres existen diferencias, no solo hormonales, existen también diferencias en la consətución neuronal, fisiológica, funcional y psicológica. A estas diferencias se han añadido otras con fines comerciales otra mucha mayor: el consumismo compulsivo en la población, sobre todo en los sectores con menores recursos que derivan en el incremento de la falta de seguridad en la sociedad.

Aproximaciones a la espiritualidad humana

Algunas líneas arriba, se ha señalado que se advierte la naturaleza muləparamétrica de la Acəvidad Psíquica, esto supone que estamos en condiciones muy precarias para conocer la mayor parte de nuestra subjeəvidad que əende al infinito por la inmensa canədad de información que conəene y se manəene ignorada, hasta que no alcance la intensidad requerida para estar medianamente conscientes de ellas (Rand 2008).

En el conənuo de nuestra acəvidad psíquica hay una canədad demasiado grande de representaciones ignoradas y se mantendrán en este estado mientras permanezcan en un estado de baja intensidad. Solo estamos conscientes de una parte demasiado pequeña que alcanza la intensidad requerida para estar conscientes de ellas, solo entonces generan un discreto. Toda esta compleja red de asociaciones se orientan al bienestar individual aunque muchas de estas resulten deficientes, y enajenantes.

Por lo tanto əene senədo cuando se afirma que nuestros conocimientos serán necesariamente finitos, en tanto que nuestra ignorancia será infinita (Popper 1974) Esto explica ya cómo es que organizamos complejos modelos subjeəvos sin habernos percatado de ellos y al no poder explicarlos, tratamos de racionalizarlos ingenuamente como una construcción espiritual, míləca, esotéria, ajena a nosotros.

De este modo es que surgen nuestras dependencias y nuestras fobias, nuestras esperanzas y frustraciones, según sean los modelos que hayamos construido durante nuestra experiencia personal. Estos modelos əenen desde luego un repertorio de cualidades, propiedades ideales a los que hemos convenido en llamarlas como valores, con arreglo a los cuales orientamos nuestro comportamiento.

De este modo también se han construido nuestras creencias ideológicas y la mayor parte de nuestras supersəciones, en lo que Rand (2008) define como las psicoepistemologías, Para tener una idea aproximada entre lo que es posible conocer acerca de nuestra subjeəvidad y lo que ignoramos de ella, comparemos la inmensa canədad de información que procesamos de nuestra fisiología, del funcionamiento de nuestros órganos internos, casi toda esta variedad de información, permanece ignorada solo experimentamos bienestar cuando el funcionamiento es adecuado hasta que un malestar sin idenəficación nos da cuenta de alguna anomalía e intentamos atenderla mediante alguna acción voluntaria.

Y una vez restablecida la armonía, toda esta inmensa canədad de información que fluye nuevamente pasa totalmente desapercibida y conənuamos procesándolas sin ninguna interrupción, estemos conscientes o no de ellas. Más bien de lo que estamos conscientes es de una canədad muy pequeña, en comparación a la información que pasa desapercibida.

Entender, cómo se construye la espiritualidad, nos conduce a la comprensión de cómo se construye la subjeəvidad humana (Martel y Urbano 2011) a parər de sucesivas aferentaciones en retorno muləparamétricas (Anojín 1987), este conocimiento no puede ser exclusividad de los psicólogos, debiera ser de conocimiento de cualquier persona que tenga la curiosidad intelectual para tal fin, debiera ser uno de los objeəvos transversales de quienes tengan la necesidad de explicarse su propia naturaleza.

Otras formas de enajenación

Uno de los problemas que confronta actualmente nuestra sociedad es la inseguridad ciudadana y la corrupción de generalizada, detrás de estas formas de comportamiento anəsociales, delincuenciales se encuentra el consumismo que alientan con fines comerciales (Beigbeder 2002), no solo los medios de comunicación, lo mismo ocurre con otros agentes, como las costumbres asociadas a celebraciones diversas donde nuevamente es el consumo lo que genera toda la dinámica.

Quienes muestran una mayor proclividad por el consumo son los niños, jóvenes y adolescentes, todos ellos con carencias afecəvas (Beidbeder 2002) quien señala que los consumidores compulsivos no son las personas adultas que por la madurez cogniəvo afecəva que han logrado alcanzan un buen acomodo al contexto social, sino son las personas que por su inseguridad son más suscepəbles de incorporados como consumidores compulsivos.

En otros términos los consumidores compulsivos no son las personas exitosas, sino aquellos que por diversas razones son aquellas que padecen de un mal acomodo al contexto social en los que se encuentran. Los dichosos no consumen, los desdichados sí lo hacen y en exceso aumentando con esto su ya pesado infortunio. La educación tampoco ha previsto dentro de los programas curriculares algo que pueda orientar adecuadamente este əpo de comportamiento compulsivo.

Esto explica en gran medida no solo la corrupción en las insətuciones, explica también la inseguridad en la que vivimos a diario, los cambios deben empezar por las insətuciones

educaəvas, sobre todo las superiores, estos cambios no se van a producir espontáneamente en la sociedad. Aunque reconocemos y alentamos los cambios individuales, estos seguirán siendo insuficientes para resolver los conflictos sociales que genera el consumismo compulsivo.

En el contexto que se describe, se requiere de un mayor liderazgo por parte de los docentes, sin embargo la falta de este, solo muestra, nuevamente precariedades en su formación profesional. Para que los docentes asuman el liderazgo paradigmáəco que deseamos es necesario dotarlos de las herramientas intelectuales que en la actualidad se dispones y una parte de ellas se encuentran contenidas en las propuestas que se han expuesto.

Con respecto al liderazgo educaəvo, nuevamente Encinas consətuye en un paradigma digno a seguir y propone que para tal fin es necesario construir modelos paradigmáəcos para orientar en esa dirección a estudiantes y profesores, educando para la ciudadanía y no con otros fines ajenos a ella.

¿ Es posible controlar los medios de comunicación enajenantes?

Colecəvamente no, individualmente sí. La libertad de prensa no permite censurar a los medios, la autocensura es una caricatura, además las libertades individuales facultan a las personas a acceder sin restricción alguna incluso a contenidos aberrantes, enajenantes. Aquí nuevamente se requiere del liderazgo individual de maestros y padres a fin de orientar a los estudiantes a fin de encarar con una acətud críəca lo que los medios de comunicación difundan.

Lamentablemente la falta de liderazgo en los adultos lleva a los niños a estar expuestos durante largas horas a programas enajenantes de lo que se ha venido en denominar como la televisión basura a la que puede añadirse el internet y otros. Requerimos adquirir la competencia necesaria para orientarnos adecuadamente (Tobón 2010).

Discuər sobre los contenidos de los programas nos permite nuevamente a interpretar diversos puntos de vista donde el adulto con un mayor número de herramientas intelectuales a su disposición puede orientar y recomendar el acceso a determinados programas cuyos objeəvos pueden adverərse de inmediato.

Mucho se comenta que los esfuerzos educaəvos de los maestros se colisionan con la competencia desleal de los medios, sin embargo es posible controlarlos a parər de la acətud críəca que el público adquiera y es de esperar que esta acətud críəca la obtuviesen en las insətuciones educaəvas a las que el estudiante concurre a diario (Mosterín 2006)

No podemos esperar que los medios de comunicación se dediquen a la educación, ya que como empresas se dedican a la venta de productos, a fomentar el consumismo. Es a las insətuciones educaəvas a las que les compete la noble tarea de educar a los estudiantes y a la formación de los ciudadanos. Abdicar a esta función que nos compete, equivale a admiər la marginalidad de las insətuciones educaəvas, equivale a descalificarlas prematuramente.

Conclusiones y sugerencias

Como consecuencia de estos objeəvos que nos proponemos desarrollar, podemos precavernos de no conənuar asumiendo decisiones erróneas en nuestra labor coədiana en la docencia a parər del acceso a teorías más confiables en la enseñanza y el aprendizaje.

Se requiere asumir un mayor liderazgo académico a parər del fortalecimiento en la formación profesional de maestro, dotándolo de las herramientas intelectuales necesarias para tal fin. Este es el propósito que nos hemos impuesto, la presente propuesta es solo un fragmento que puede dar inicio o permiərá conənuar con una tarea que ya ha comenzado en alguna otra experiencia académica anterior.

Es conveniente fortalecer la formación humanísəca de los egresados de las insətuciones educaəvas a parər de las nociones mejor logradas por la psicología para explicar la complejidad del comportamiento humano.

Para esto se requiere sensibilizar a las autoridades educaəvas, quienes tomar decisiones para impulsar los cambios curriculares que se requieren con urgencia. Al mismo əempo es necesario reconocer a quienes desempeñan acertadamente su labor docente, con ellos hemos adquirido una inmensa deuda que requiere honrarla a la brevedad y no esperar el reconocimiento póstumo.

Finlandia ha conseguido mejorar la calidad de la educación y consətuye un claro ejemplo que es posible reverər estas complejidades logrando reducir la pobreza, una mejor calidad de vida, y una mayor seguridad para los miembros de la sociedad; a parər de la mejora en la calidad educaəva.

La experiencia finlandesa nos muestra también que es posible reverər gradualmente los males sociales que trae consigo los excesos de la economía liberal, a parər de la adquisición de competencias cogniəvas, afecəvas y sociales en los egresados de las insətuciones educaəvas.

Los cambios sociales que tanto deseamos, no se producirán espontáneamente, estos deben iniciarse a parər de quienes comparəmos tareas educaəvas y nos dedicamos coədianamente a tareas académicas e intelectuales, de ahí la importancia que hayamos iniciado este propósito a parər de la discusión y difusión de la presente lectura, en ambos casos el resultado es beneficioso, todo cuesəonamiento o críəca permiərá mejorarla y toda adhesión significará habernos encontrado en un camino que transitamos a diario.

Con esta finalidad los miembros de la Academia Peruana de Psicología hemos construido una biblioteca virtual, con acceso de libre disponibilidad y donde está permiəda la reproducción total o parcial de textos, revistas, informes sobre inveləgaciones y aräculos diversos de divulgación cienäfica, cuya dirección: www.academiaperuanadepsicologia.-net espera su grata visita.

Referencias Bibliográficas

Anojín, P. (1987) *Psicología y FilosoŮa de la ciencia*. México: Trillas.

Ausubel, D. (1976) *Psicología Educaəva: Un punto de vista cogniəvo*. México: Trillas.

Beigbeder, F. (2002). *13.99 Euros*. Barcelona: Anagrama.

Encinas, J. (1934) *Ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Minerva.

Galperin, P. (1976) *Introducción a la Psicología*. Bs. As: Pablo del Río.

Martel, H. y Urbano V. (2011) *Psicología de la acəvidad psíquica*. Lima: UPCUS.

Martel, H. (2012) Excesos de la metodolatría en la inveləgación cienãfica. *Athenea revista virtual de la Academia Peruana de Psicología*.

---. (2015) Miseria del posiəvismo. *Horizonte de la Ciencia* 5 (9) 95-102.

Maturana, H. (1996) *De la Biología a la Psicología*. Sanəago: Cátedra.

Mosterín, J. (2006) *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI*. Lima: FEUPIGV.

Popper, K. (1974) *Conocimiento Objeəvo. Un enfoque evolucionista*. Madrid: Tecnos.

Rand, A. (2008) *¿FilosoŮa, quién la necesita?* Bs. As: Grito Sagrado.

Sandoval, C. (1996) *Inveləgación cualitaəva*. Bogotá: ARFO.

Savater, F. (2005). *Preguntas de la Vida*. Barcelona: Ariel.

Stake, R. (1999) *Inveləgación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tobón, S. (2010) *Secuencias didácəcas: Aprendizaje y evaluación por competencias*. México: Prenəce Hall.

Visión holista e investigación científica

*Brígido Ropa Carrión**

Resumen

El Holismo como visión generalizadora explica que la realidad es una, las múləples y heterogéneas manifestaciones no es sino el despliegue del ser esencial. Esta kosmovisión considera que el cosmos o fisiosfera (mundo Ůsico), la bios o biosfera (el mundo de la vida), la psique o nous (el domino de la mente) y la theos o teosfera (domino de lo espiritual) forman una unidad a manera de un solo campo unificado y son un expresión específica de esa totalidad u holismo real. El conocimiento de esta realidad muləfacéəca es posible. Cada nivel əene sus propias caracterísəcas y requiere de abordajes cienȃficos disənəvos, con estrategias y metodologías específicas, esta realidad única, pero de carácter muləfacéəco ha dado lugar al reconocimiento del pluralismo epistemológico, basados en las tres formas correlaəvas de conocer del ser humano: empírico, racional y espiritual. La epistemología ha resumido los siguientes principios: los tres ojos del conocimiento, los cuatro cuadrantes del ser o el gran tres, el problema de la validez del conocimiento, los errores categoriales, entre las más importantes.

Palabras clave:

holismo,
pluralismo epistemológico.

Holistic vision and scientific research

Abstract

The Holisəc as generalizing vision explains that the reality is one, the muləple and heterogeneous manifestaəons are the unfolding of being essenəal. This kosmovisión considers the cosmos or physiosphere (physical world), the bios or biosphere (life world), the psyche or nous (the domain of mind) and Theos or teosfera (the spiritual domain) form a unit by way of a single unified field and they are a specific expression of that whole or real holism. The knowledge of this muləfaceted reality is possible. Each level has its own characterisəcs and requires disəncəve scienəfic approaches, with specific strategies and methodologies, this situaəon is unique, but muləfaceted nature has led to the recogniəon of epistemological pluralism, based on the three correlaəve ways of knowing of the being human: empirical, raəonal and spiritual. The epistemology has summarized the following principles, among the most important: the three eyes of knowledge, the four quadrants of being or the big three, the problem of the validity of knowledge, the categorical errors, etc.

Keywords:

holism,
epistemological pluralism.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Gestión Educacional por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Con estudios en el Programa Avanzado de Administración de Potencial Humano (PADE) de la ESAN y estudios de maestría en Administración de la Educación en la Universidad de Lima. Correo: tesisropa@gmail.com

Visión holista

Visión holonómica, visión globalizadora, "una verdadera teoría de campo unificado que engloba la ciencia, la filosoŮa y la religión".

(Wilber, Ken. 1994, p. 11).

La Visión Holista, denominada también "visión comprehensiva", "visión holonómica" o "visión globalizadora", es una verdadera teoría de campo unificado que engloba los aportes de la ciencia, de la filosoŮa y de la religión. Como Kosmovisión incluye: cosmos o fisiosfera, la bios o biosfera, la psique o nous o noosfera y la theos o teosfera o el dominio de lo Divino.

La visión holista se caracteriza por una síntesis mulədisciplinar que integra las diversas escuelas y disciplinas psicológicas, filosóficas, sociológicas y antropológicas, así como, tradiciones espirituales que abordan el tema sobre el proceso evoluəvo del cosmos y la visión antropofilosófica que de ésta se desprende.

La visión como mapa general de orientación en el desarrollo del conocimiento, ha sido objeto de permanente preocupación tanto de los filósofos y los cienãficos de todos los əempos. En general, la visión se define "... como una constelación de creencias, valores y técnicas comparədos por los miembros de una comunidad cienãfica determinada..." (Grof, S. 2001, p. 31) o por las corrientes filosóficas. Así podemos hablar de visiones de ciencias específicas o de las ciencias naturales, sociales y del pensamiento; como también de las variadas corrientes filosóficas como la visión de la FilosoŮa Perenne, del empirismo, racionalismo, trascendentalismo, etc. Todas ellas poseen una concepción o un sistema específico de pensamiento que sirve de base a las explicaciones de sus respecəvas teorías que dan cuenta de las diferentes manifestaciones de la realidad.

Según Wilber, K. (1997, p.39) el Kosmos en el senədo que usaron los pitagóricos es un concepto que incluye no sólo al cosmos, sino también y al proceso pautado de todos los dominios de la existencia. Es decir, "... incluye: COSMOS o fisiosfera, LA BIOS o biosfera, LA PSIQUE o nous o noosfera y LA THEOS o teosfera o el dominio de lo Divino". Por tanto, el kosmos es el sistema integral de toda la realidad y su modelo expresa el paradigma por excelencia que guía el accionar de los hombres, en todos los ámbitos de vida.

La visión Holista explica el curso del desarrollo evoluəvo a través de los diversos dominios, desde la materia o fisiosfera, hasta la vida o biosfera, de esta hasta la mente y la razón o nous o noosfera, así como el dominio de lo Divino, theos o teosfera. Abordaje que incluye e integra la materia, el cuerpo, la mente, el alma y el espíritu. Consətuye el "Gran nido del ser", porque todo el reino del kosmos está interrelacionado. Este todo, está ocurriendo, siendo o evolucionando conənua y permanentemente y sin descanso alguno, por así decirlo. Muestra al universo como una trama unificada e indivisible de sucesos y relaciones, cuyas partes integrantes representan disəntos aspectos y pautas de un único proceso integral de inimaginable complejidad. El principio de conexión de la trama kósmica es la consciencia, atributo primario e irreducible de la existencia. Como todo está estrechamente interrelacionado, el hombre no es excepción, podemos experimentar esta unidad holísəca con el kosmos. Siguiendo esta línea de pensamiento holísəco, el filósofo Jan Smults decía (Citado por Wilber 2002, p. 14):

> Miremos hacia donde miremos, sólo veremos totalidades. Y no sólo simples totalidades, sino totalidades jerárquicas; cada totalidad forma parte de una totalidad mayor que, a su vez, está contenida dentro de otra totalidad aún más inclusiva. Campos dentro de campos que se hallan dentro de otros campos, campos que se exəenden a lo largo de todo el cosmos, interrelacionando así todas y cada una de las cosas.

La visión Holista nos muestra un mapa general en el que todo está interrelacionado o íntervinculado, donde no hay nada, como manifestación de la realidad, que esté separado del todo. Este concepto del todo vinculado es la expresión concreta de un sistema, y los pensadores de nuestros días coinciden en conceptuar "...como un conjunto de elementos relacionados entre sí y armónicamente conjugados..." (Ferrater, J. 1995, p. 687).

La holísəca, al considerar el proceso del desarrollo del Kosmos como un sistema complejo y permanente, sujeta a principios que norman el devenir conənuo de la realidad. Entre los principios más importantes tenemos los siguientes:

A. La realidad está compuesta de totalidad/parte u holones: Por ejemplo la célula forma parte de los tejidos biológicos y estas forman parte de órganos, por tanto, la célula es una totalidad, pero también es parte de una totalidad mayor como son los tejidos biológicos. El mundo está compuesto de holones, las parãculas subatómicas no son sino holones.

B. Los holones son regidas por cuatro impulsos: Individualidad, totalidad, auto trascendencia y autodestrucción: Todos los holones, en los diferentes niveles, parəcipan de la tendencia de mantener su propia individualidad, idenədad, su propia autonomía, su propia acəvidad, si fracasan desaparecen. Pero, los holones también gozan la tendencia a formar parte de algún otro sistema o alguna otra totalidad mayor. Lo fascinante es que todos los holones əenden al impulso de auto trascendencia o el impulso a ascender a un nivel superior; un impulso que əene la asombrosa capacidad de ir más allá de donde se encontraba anteriormente. Los holones también poseen el impulso a descender a un nivel inferior, llamada impulso de autodisolución o disgregación en los sub holones que lo componen.

C. Los holones emergen holoárquicamente: significa un orden de totalidad creciente, una "jerarquía" anidada. La evolución əene lugar o discurre jerárquicamente; es decir, discurre por medio de holoarquías naturales hacia los órdenes de holismo y totalidad creciente. La única alternaəva realmente holista es la holoárquica. Nótese bien, esta holoarquía es una jerarquía natural: Por ejemplo los valores pre convencionales son ampliamente superados por los valores convencionales y estas por los valores mundicéntricos.

D. Cada holón emergente trasciende pero incluye a su(s) predecesor (eres): Los holones son totalidad/parte, la totalidad trasciende, pero las partes son incluidas, aceptadas, integradas y unidas a la totalidad. La evolución es un proceso de trascendencia e inclusión. Una molécula trasciende el átomo, en la primera aparecen nuevas propiedades emergentes e incluye los átomos. Los átomos son contenidos en las moléculas y no viceversa. Este no viceversa

determina la holoarquía o el orden de la totalidad creciente, niveles de organización estructural. Las totalidades dependen de las partes, pero no viceversa. La biosfera trasciende e incluye la fiosfera, así como la noosfera trasciende e incluye la biosfera. En la evolución del hombre: El cuerpo es trascendido e incluido por mente, esta es trascendido e incluido por el espíritu. Pero, qué pasaría si se niega y se rechaza al cuerpo, terminará reprimido.

E. La evolución procede creando niveles sucesivamente más profundos y menos amplios: La evolución produce más profundidad y menos amplitud. Existen menos organismos que células, menos células que moléculas, menos moléculas que átomos y menos átomos que quarks. Cada uno de esos niveles əene una mayor profundidad pero también menor amplitud.

F. La evolución əende hacia una complejidad creciente: A largo plazo, la evolución sigue un telos, una dirección. El impulso básico de la evolución es la profundidad creciente, este es el impulso de auto trascendencia del kosmos, de ir más allá en donde estaba anteriormente, incluyendo lo que era y aumentando su grado de profundidad. El hombre forma parte de este proceso evoluəvo. La evolución əende, de manera general, a moverse en la dirección de una complejidad creciente, de una diferenciación/integración creciente, de una organización y estructuración creciente, de una autonomía relaəva creciente, de un telos creciente. Pero, también le es inherente a la evolución la regresión y la disolución. Estas dos tendencias se presentan a largo plazo.

La FilosoŮa Perenne comparte esta visión: La Realidad, el Kosmos es una Gran holoarquía anidada de ser y de conciencia, que va de la materia, a la vida, la mente y el espíritu. Cada dimensión trasciende e incluye a las dimensiones inferiores que se representan mediante círculos concéntricos de sistemas cada vez más crecientes y profundos. Por tanto podemos postular que la realidad no es sino un conjunto de sistemas dentro de otros sistemas más profundos y de creciente complejidad, cuyo conocimiento engrandecerá al ser humano y en un escenario no muy lejano le permiərá desplegar todo su potencial de dicha y amor incondicional o de plena realización.

La gran cadena del ser y el conocimiento

En la visión holista:

> La realidad consiste en una serie de nidos dentro de nidos que se hallan, a su vez, dentro de otros nidos... con el resultado de que todos los seres y todos los niveles se hallan, en úləma instancia, englobados en el amoroso abrazo del espíritu omnipotente. (Wilber, K. 1998, p. 21).

Cada nivel superior del Gran Nido del Ser presenta los rasgos esenciales de los niveles inferiores, pero le agrega cualidades disəntas, es decir, los trasciende. Por eso, cada nivel de la realidad presenta una configuración o una arquitectura diferente. Esta caracterísəca de la realidad ha determinado que las grandes tradiciones de la sabiduría o la filosoŮa perenne postulen, que cada nivel de la realidad dispone de una rama concreta del conocimiento. Por eso, la ciencia, la filosoŮa y el misəcismo ocupan un lugar en este Gran Nido del Ser. El conocimiento de cada nivel implica abordajes disənəvos, con

estrategias y metodologías específicas. Esta visión trazado por el holismo ha dado lugar al reconocimiento del pluralismo epistemológico.

Según Wilber, K. (1998, p. 32) la visión del pluralismo epistemológico ha sido la columna vertebral de las grandes tradiciones de sabiduría y se quebró con el colapso de la Gran Cadena de la que dependía en la modernidad, tendencia que conənua hasta la actualidad. Sin embargo, para los pocos eruditos, teóricos y legos inteligentes que tratan de buscar el senədo del universo en algún abordaje holísəco o global, el pluralismo epistemológico consətuye la base para la visión cienãfica de la actualidad.

El pluralismo epistemológico fue reconocido brillantemente por mísəcos crisəanos como San Buenaventura y Hugo de San Víctor cuando decían que cada ser humano dispone de un ojo de la carne, un ojo de la mente, y un ojo de la contemplación. Tres modalidades del conocimiento relacionados con las tres dimensiones correlaəvas del ser (materia, suəl y causal) y que cada una de ellas es completamente válida e importante, cuando se ocupan de su propio dominio. Es así como disponemos de una visión equilibrada del conocimiento empírico (la ciencia), el conocimiento racional (la lógica y las matemáəcas) y el conocimiento espiritual (la gnosis).

La investigación científica

> "...Solo hay un mundo –este imponente y misterioso como lo llama Castañeda, C.- pero esta única realidad əene múləples aspectos, múləples dimensiones y niveles. Los Ůsicos y los mísəcos se ocupan de aspectos disəntos de la realidad..." (Capra, F. 1995, p. 320).

Si, inveləgar significa averiguar, indagar y buscar, entonces la inveləgación cienãfica es un proceso que busca la producción y comprobación del conocimiento mediante la aplicación del método cienãfico. Según Romero y Galicia (citado por Díaz, M. et al, 2013, p.15) la inveləgación cienãfica es la "búsqueda sistemáəca, reflexiva y metódica, interesado en obtener nuevos conocimientos y solucionar problemas de əpo cienãfico, filosófico, empírico y técnico a través de la observación, reflexión y la experimentación".

La visión holista como generalización orientadora, integral y comprensiva ha desarrollado un conjunto de principios epistemológicos aplicables a la inveləgación cienãfica, tales como: los tres ojos del conocimiento, los cuatro cuadrantes del ser o el gran tres, el problema de la validez del conocimiento, los errores categoriales, entre las más importantes.

Los tres ojos del conocimiento

Siguiendo la tradición de Hugo San Víctor, San Buenaventura se considera que los hombres poseen tres formas de adquirir conocimientos o tres ojos (Wilber, K. 1994, p. 13):

A. El ojo de la carne, mediante el cual percibimos el mundo externo o material, del espacio, el əempo y los objetos. El dominio de lo grosero, reino de la comprensión empírica, el mundo de la experiencia sensorial. Es el ojo empírico o de la experiencia sensible que incluye todo aquello que puede ser captado o detectado por los cinco senədos y sus extensiones. Este ojo de la carne es molológuico, término derivado de "monólogo". La mayor parte de las ciencias empíricas son

monológuicas, ya que la inveləgación se realiza sin habla con el objeto de estudio.

B. El ojo de la razón que nos permite alcanzar el conocimiento de la FilosoŮa, de la Lógica y de la mente, reino de meditaəo y de las verdades psíquicas. El ojo de la mente parəcipa del mundo de las ideas y del pensamiento, de las imágenes, de la lógica y de los conceptos. A la luz del intelecto podemos ver cosas invisibles para nuestros senədos corporales. La verdad de una deducción lógica no depende de su relación con los objetos sensoriales sino de su consistencia interna. El ojo de la razón es dialológuico, que procede de "diálogo" lo que significa hablar con alguien e intentar comprenderlo.

C. El ojo de la contemplación, mediante el cual tenemos acceso a lo trascendente. Reino de la contemplación, donde el psiquismo o el alma se unifican con la divinidad en la intuición trascendente. La contemplación trasciende la razón. Este ojo es transracional, translógico y trascendental. La contemplación trasciende e incluye la razón e implica la contemplación de lo inmutable de la idenədad real.

En general, todos los hombres y las mujeres poseen un ojo carnal, un ojo racional y un ojo contemplaəvo, cada uno əene sus propios objetos de conocimiento; un ojo superior no puede ser reducido a un ojo inferior ni explicado por él; que cada ojo es válido y úəl en su propio dominio pero incurre en una falacia cuando intenta captar totalmente los ámbitos superiores o inferiores.

Los cuatros cuadrantes

La Gran Cadena del Ser consətuye una jerarquía en la que cada nivel superior trasciende, pero incluye, a sus predecesores. La mejor forma de representarla es mediante una serie de círculos concéntricos, de nidos, donde cada nido superior envuelve o engloba a sus predecesores. Estas jerarquías presentan cuatro "rostros" del kosmos que son la trama y la urdiembre del tejido de lo real y del cual la ciencia, la filosoŮa y la sabiduría del oriente dan cuenta en forma reiterada en los diferentes periodos históricos.

Estos cuatro əpos de jerarquías, llamadas también cuatro cuadrantes, están relacionadas con el interior y el exterior de lo individual y de lo colecəvo de la realidad. Cada uno son diferentes, pero se hallan profundamente interrelacionadas e interconectadas de un modo intrínsecamente necesario. Estas jerarquías son la base para establecer diferentes əpos de conocimiento y definir la naturaleza del conocimiento cienãfico. En la siguiente grafica observamos los cuatro cuadrantes.

Fuente: elaboración propia a parər de los conceptos de Wilber, K.

El cuadrante superior derecho o exterior del individuo. Cuadrante del relato cienäfico estándar de los componentes individuales del universo: átomos, moléculas, células individuales, organismos muləcelulares y los organismos superiores provistos de cuerda neural, tronco cerebral repəliano, sistema límbico, neocortex y neocortex complejo. (Wilber, K. 1998, p.89).

El cuadrante inferior derecho (llamado también lo social), representa las comunidades o sociedades de esos holones, como son las galaxias, la əerra, la sociedad desde las más primiəvas hasta la comunidades más desarrolladas que conoce el hombre. Este cuadrante es simplemente un resumen que nos brinda la ciencia empírica y sistémica de la forma en que evolucionan las modalidades colecəvas de los holones.

En el cuadrante superior izquierdo observamos la holoarquía de la conciencia interior. Esta va desde la simple aprehensión a la irritabilidad, la sensación, la percepción, el impulso, la emoción, las imágenes y los símbolos, los conceptos, las reglas y las operaciones concretas, la cognición reflexivo-formal y la visión creaəva (Visón-lógica). Representa la conciencia individual, interior y subjeəva.

El cuadrante inferior izquierdo representa las formas de conciencia colecəva o intersubjeəvas, los significados, los valores y los contextos culturales comparədos; sin los cuales la conciencia individual no se desarrolla ni funciona en modo alguno. Cuando las cogniciones individuales y subjeəvas son comparədas con otros individuos, el resultado es una visión del mundo o una perspecəva colecəvamente comparəda.

Los dos cuadrantes de la mano derecha representan las realidades objeəvas o exteriores y que los dos cuadrantes de la mano izquierda representan las realidades subjeəvas o interiores. En la inveləgación objeəva, empírica, cienäfica, los holones vistos desde el exterior, consətuye la realidad de la mano derecha; mientras los cuadrantes de la mano izquierda, son los holones contemplados desde el interior, como parte de la conciencia y de la experiencia inmediata.

Todo lo que se halla en la mano derecha əene localización simple, localización en el mundo empírico y sensorio motor; pero lo que se halla en la mano izquierda carece de localización simple porque los holones no se encuentran en el espacio Ůsico sino en el espacio emocional, mental y en el espacio cogniəvo, por tanto son espacios intencionales.

Además, los cuatro cuadrantes del cosmos se relaciona con los tres dominios descubiertos por la modernidad: yo, nosotros y ello o arte, moral y la ciencia. El superior izquierdo se describe en el lenguaje del "yo", el cuadrante inferior izquierdo se describe en el lenguaje de "nosotros" y los dos cuadrantes de la mano derecha, al ser exterioridades objeəvas, se describe en el lenguaje de "ello". Por tanto, también está relacionado con los conceptos de bello, lo bueno y lo verdadero.

Yo, ubicado en el superior izquierdo del cuadrante: conciencia, subjeəvidad, el yo como expresión de uno mismo que incluye el arte y la estéəca; la conciencia vivida irreducəble e inmediata; el relato en primera persona.

Nosotros (inferior izquierdo): la éəca, la moral, las visiones del mundo, los contextos comunes, la cultura; el significado intersubjeəvo, la comprensión mutua, la jusəcia, el relato en la segunda persona plural.

Ello, mano derecha: La ciencia, tecnología, la naturaleza objeəva, las formas empíricas, incluyendo el cerebro y el sistema social; la verdad proposicional, exterioridades

objeəvas de los individuos y los sistemas; el relato en tercera persona.
El gran tres es reconocido por un gran número de eruditos. Karl Popper habla de los subjeəvo (yo), cultural (nosotros) y objeəvo (ello). Las tres pruebas de Habermas: la sinceridad subjeəva (yo), el ajuste intersubjeəvo (nosotros) y la verdad objeəva (ello). Se evidencia también en la decisiva trilogía de Kant: La críəca de la razón pura (la ciencia objeəva), La críəca de la razón prácəca (la moral) y La críəca del juicio estéəco (el arte), (Wilber, k. 1998, p. 96). Así como, las más variadas tradiciones de los mísəcos del oriente y la visión del mundo de la civilización andina: el mundo de arriba, el mundo de aquí y el mundo de abajo.

El problema de la validez del conocimiento

Una de las cuesəones fundamentales de la Epistemología, en su senədo estricto, es el problema de la validez de los conocimientos y en esta parte, Ken Wilber plantea que la gran pregunta a responder es: ¿Cómo podemos estar seguro de la validez del conocimiento obtenido por cualquiera de las tres ojos o vías señaladas anteriormente? o ¿Qué es lo puede permiərnos refutar la validez de un determinado conocimiento?
Los datos consətuyen la aprehensión directa de la experiencia, entendida como captación o conciencia. Los ámbitos de la sensibilia (carne), intelligibilia (mente) y del espíritu (trascendelia) nos ofrecen datos legíəmos y reales posibles de ser aprehendidos. La existencia de esos dominios objetales y la realidad de sus datos consətuyen el fundamento de la búsqueda del conocimiento y la mejor garanã̃a de su posible consecución.
Sea cual fuere el ámbito que consideremos, la caracterísəca disənəva de los datos está en el hecho de manifestarse inmediatamente ante nuestra conciencia como una aprehensión directa, como algo dado.
La aprehensión inmediata no es igual en lo sensorial, en lo mental y en intuición espiritual. Las experiencias directas o intuiciones de la realidad material o sensibilia, como el caso del libro, una flor son experiencias sencillas; pero también pueden ser muy complejas como una puesta del sol, experiencias como las de un fotón, el firmamento nocturno, etc.
Los datos propios de la intelligibilia como nuestra experiencia mental presente dada e inmediata como una imagen o un pensamiento fugaz que son muy simples, pero también puede ser complejo y permanente como un recuerdo de una frase de una idea. Esta percepción es el dato, trátese de una palabra, de una frase o de una idea, el dato mental es nuestra experiencia mental inmediata.
En el ámbito de trascendelia, el dato trascendental percibido o intuido directamente e inmediatamente por el ojo de la contemplación, puede ser una intuición espiritual, una iluminación, intuición gnósəca, un satori.
En los círculos académicos existe mucha controversia acerca del significado del término experiencia, toda vez que los empiristas han insisədo siempre en que todo conocimiento debe basarse en la experiencia. El núcleo del problema es la gran ambigüedad del significado de la palabra "experiencia".
Los empiristas reducen el significado de la palabra experiencia a lo sensorial. Sin embargo, la experiencia también es posible en los ámbitos de lo mental y espiritual: Todos nosotros experimentamos sensaciones y percepciones; el ojo de la mente puede

experimentar el discurrir de un pensamiento, de las ideas y de la imaginación; del mismo modo podemos experimentar el espíritu por medio del ojo de la contemplación o gnosis y ser teləgos de la experiencia de la iluminación, anata, la unicidad del ser.
El término experiencia es sinónimo de percepción directa, de lo inmediatamente dado, de la intuición en los tres ámbitos del conocimiento. Todo conocimiento está basado en la experiencia (como afirman los empiristas), pero no necesariamente en la experiencia sensorial. Es indudable la existencia de modalidades del conocimiento que aunque permanezcan al margen o fuera de las experiencias sensoriales y no por ello dejan de ser experiencias.
Los empiristas afirman que todo conocimiento real es experimental, lo cual es cierto; pero, inmediatamente agregan que no existe más que la experiencia sensible o sensorial; esto, es indudablemente falso y consətuye la esencia del reduccionismo del empirismo.
Para verificar los datos se usan los principios de verificación o refutación de datos que se aplica a la recogida de datos en cada uno de las modalidades del conocimiento. Al abordar estos procedimientos de recogida y verificación de datos es muy importante tener en cuenta dos puntos esenciales:

A. La metodología real de recogida y de verificación de datos son completamente diferentes en cada una de las modalidades del conocimiento.
B. Los principios abstractos de recogida y verificación de datos son esencialmente idénəcos.

Los principios abstractos de recogida y verificación de datos en cualquiera de los ámbitos del conocimiento son tridimensionales:

1. Prescripción instrumental: Tiene siempre la forma “si quieres saber esto deberás hacer este otro”. Se trata de una prácəca real.
2. Aprehensión intuiəva: Consiste en la percepción cogniəva, aprehensión o experiencia directa e inmediata de los datos, del ámbito objetal o conocimiento. Se trata de experimentar el dominio definido por el paso anterior.
3. Confirmación comunal: Consiste en el cotejo de los resultados obtenidos con otras personas que también hayan pasado por los estadios percepəvos o precepəvos.

Cada una de las tres modalidades del conocimiento, lo sensorial, mental y espiritual, nos permite acceder a un ámbito diferente de aprehensiones, o datos directos, inmediatos e intuiəvos. Pero, los datos propios de la modalidad mental (palabras, símbolos y conceptos) son simbólicos, intencionales, reflexivos y referenciales, y pueden ser uəlizados para señalar o representar, los datos procedentes de otros dominios: sensibilia, la misma intelligibilia y trascendelia.

Conclusiones

La Visión Holista, Comprehensiva u Holonómica da cuenta de la totalidad del despliegue de la realidad y en esta perspecəva establece la totalidad de las niveles, əpos y modalidades del conocimiento; sin desdeñar, ni condenar y con la objeəvidad sin

parangón, demuestra la existencia de los tres niveles del conocimiento: El conocimiento empírico-analíəca, el conocimiento racional o simbólico-lógico y el conocimiento trascendental o transracional, transverbal.

Desde el punto de vista de la Epistemología, cada nivel del conocimiento əene su propio objeto de estudio, sus propias estrategias metodológicas, procedimientos, técnicas e instrumentos de inveləgación y principios abstractos iguales para demostrar la validez de sus respectas verdades. Estos principios abstractos válidos son: A). El aspecto instrumental o percepəvo del əpo "si haces esto, entonces lograrás lo siguiente...". B). Un aspecto aprehensivo o visión iluminaəva o luz interior para cada ojo parəcular. C). Un aspecto comunal, cuyos reputados miembros confirman o desmienten el cospus teórico y de los logros de los conocimientos y de las verdades.

Es indudable la existencia de los reinos de la sensibilia, intelligibilia y trascendelia, por la abundante información que dan cuentan las disciplinas cienäficas y en especial de la trascendelia por los trascendentales logros alcanzados por la Psicología transpersonal, la Antropología, las escuelas mísəcas del oriente, de los gnósəcos y de las paraciencias.

Referencias Bibliográficas

Capra, C. (1995) *El Tao de la Física*. México: Grijalbo.

Díaz, M.; Escalona, M.; Castro, D.; León, A. y Ramírez, M. (2013). *Metodología de la inveləgación*. México: Trillas.

Ferrater, J. (1995) *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Grof, S. (2001) *Psicología Transpersonal*. Barcelona: Editorial Kairós.

Wilber, K. (2002) *Proyecto Atman*. Barcelona: Editorial kairós.

---. (1998) *Ciencia y Religión*. Barcelona: Editorial Kairós.

---. (1997) *Breve Historia de Todas las Cosas*. Barcelona: Editorial Kairós.

---. (1994) *Los Tres Ojos del Conocimiento*. Barcelona: Editorial Kairós.

La dimensión ontológica de la investigación cualitativa en la educación y pedagogía

*Carlos Astete Barrenechea**

Resumen

Este trabajo pretende presentar algunos de los fundamentos esenciales de la invesəgación cualitaəva. Enfoque desde el cual no se realizan invesəgaciones en nuestra insətución y, en general, en la mayoría de las facultades de educación de las universidades públicas del país. En consideración a las exigencias que plantea el nuevo espacio global que əende a homogenizar la cultura, entre ellas la cultura cienāfica, y a fragmentar la existencia social del ser humano, es impostergable mirar las dimensiones múləples que se encierran en la educación. Hacer una exégesis interpretaəva y holísəca de lo que son los sujetos en sus varias formas de interacción, comunicación intersubjeəva y la acción orientada hacia la emancipación de un mundo dominado por el pragmaəsmo uəlitario y de una esfera de la invesəgación pedagógica bajo la hegemonía del lenguaje métrico y la casualidad arəficiosa que se apoya en una especie refinada de posiəvismo empirista.

Palabras clave:

enfoque cualitaəvo, invesəgación pedagógica, dimensión ontológica.

The ontological dimension of qualitative research in the education and pedagogy

Abstract

This work aims to present some of the essenəal foundaəons of qualitaəve research. Approach from which are not made research in our insətuəon and, in general, in most of the faculəes of educaəon in public universiəes in the country. In consideraəon to the demands that raises the new global space that tends to homogenize culture, including the scienəfic culture, and to break up the social existence of human beings, it is urgent look at the muləple dimensions that are enclosed in the educaəon. Make an interpreəve exegesis and holisəc approach of what are the subjects in their various forms of interacəon, intersubjecəve communicaəon, and acəon oriented towards the emancipaəon of a world dominated by the uəlitarian pragmaəsm and a sphere of pedagogical research under the hegemony of the metric language and contrived coincidence that rests on a refined posiəvism empirical.

Keywords:

qualitaəve approach, pedagogical research, ontological dimension.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Docente principal de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-La Cantuta. Bachiller en Ciencias de la Educación, Profesor de Historia por la Universidad Nacional de Educación. Magister en Educación Superior en la Universidad Nacional de Educación. Doctorando de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo: carlosastete@yahoo.com

Introducción

El predominio casi absoluto del paradigma hipotéəco- deducəvo, una variante refinada del viejo posiəvismo propuesto por A. Comte (1980) y desarrollado por E. Durkheim, quien escribió varias obras referidas a la educación y la pedagogía[1] , orientado por las fases iniciales del modelo estructural- funcionalista[2], y que más tarde se aplicaría a las inveləgaciones empíricas psicológicas de la conducta animal, a la que contribuyó notablemente la escuela rusa dirigida por I. Pavlov. Esta tendencia epistémica se difunde al campo de la pedagogía y de la educación a parər del preləgio ganado por el conducəsmo psicológico vía trabajos de J. Watson (1925). Así, el conducəsmo transfigurado como modelo pedagógico, ligado directamente al posiəvismo filosófico, se consətuye en un cuerpo teórico-empírico que domina las prácəcas pedagógicas hasta mediados del siglo XX.

Al parecer, según estudios realizados sobre las inveləgaciones en el campo de la pedagogía en las principales universidades públicas de Lima, parəcularmente en los estudios de posgrado (C. Astete, 2008; J. Mejía, 2002), el paradigma dominante en esta esfera de la inveləgación sigue bajo el patrocinio de las concepciones posiəvistas, aderezadas hoy bajo el veredicto veritaəvo de la estadísəca como única garanãa de validez y confiabilidad.

En esa preocupación académica nos parece oportuno iniciar el estudio y debate de las otras posibilidades del quehacer indagatorio cienãfico que, desde nuestro punto de vista, se alojan en el enfoque cualitaəvo de inveləgación (D. Feğerman, 1988; F. Gonzales, 1997; J. Larrosa, 1990; M. Castro, 2001; A. Coulon, 1995)

Hacemos, en este caso, un primer acercamiento a los fundamentos de la inveləgación cualitaəva, parəendo de la necesidad de precisar la dimensión ontológica de los procesos educaəvos que son objetos/sujetos de la indagación profunda, holísəca y parəcipaəva, que están directamente ligadas a la necesidad de proponer un paradigma de inveləgación guiado por el interés críəco (J. Habermas,1982; Carr, W y S. Kemmis, 1988) y cuyo horizonte histórico es la emancipación de la especie humana del dominio del credo universal propuesto por el discurso neoliberal y procure al inveləgador una nueva posibilidad de ver y comprender cienãficamente la complejidad del proceso educaəvo.

La dimensión ontológica: punto de partida filosófico y conceptual

La importancia y el valor pedagógico de la inveləgación cualitaəva radica en la disənción de la naturaleza ontológica de los procesos y sujetos que consətuyen la problemáəca educaəva, la cualidad de los sujetos, organizaciones sociales, normaəvas y sus múləples relaciones.

---

[1] Entre las que interesa a los docentes se pueden señalar las siguientes obras: *Educación y sociología* (1975). *La educación: su naturaleza,* (1928) y una traducción española del estudio histórico de la pedagogía en Francia, que fuera publicada en Madrid bajo el ãtulo de *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas* (1982).

[2] Paradigma de inveləgación social que se desarrolla plenamente en la sociología norteamericana con numerosos trabajos orientados al campo de la educación, desde el liderazgo por Talcoğ Parsons y A. Merton, que ejerció gran influencia en los años 50-60 del siglo pasado en las ciencias sociales en América laəna y el país.

En la construcción de teoría y metodología pedagógicas, que buscan explicar, comprender y proponer mejoras de las prácəcas educaəvas, es el conocimiento de la dimensión cualitaəva de la realidad educaəva a estudiar lo que permiərá una sistemaəzación coherente de los productos de la inveləgación y, luego, la elaboración de la correspondiente teoría, fidedigna.

El sujeto, el agente social individual, existe socialmente en tanto se socializa en y con los demás. La socialización es un proceso de humanización inacabada e inacabable; en ella y a través de ella el sujeto se idenəfica y se diferencia (Marãnez, 1982; Íñiguez, 1995). Es en el interaccionar e interactuar de los individuos que configuran las estructuras; este accionar de los individuos esta mediado por símbolos atribuidos de significados y significantes que hacen posible la comunicación en, o a través de, la acción. Esta argamasa interacəva une y disocia al mismo əempo.

En este senədo, la consətución de la sociedad es producto de la acción social comunicaəva de los agentes; la materia pensante produce/manifiesta su pensamiento solo en condiciones de la acción objeəva. Sólo en condiciones de comunicación intersubjeəva la materia se torna conciencia, en la medida que el lenguaje y los productos culturales así lo posibilitan. La idenədad, pertenencia y libertad del individuo determinadas por las condiciones materiales de la vida social transforman la conciencia en función de la acción social, de la interacción, mediada por el lenguaje, la racionalidad y subjeəvidad comparədas.

El objeto de la inveləgación social no es una "*cosa"* inerte y descontextualizada. Es el sujeto vivo y real, sus vicisitudes, miserias, triunfos y sueños. Es el ser y sus símbolos unidos indesligablemente. Es la forma social del movimiento de la materia, es la materia hecha conciencia en la realidad social que es su propia huella, sus propios pasos y su propia sombra. Hoy, más que antes categorías como democracia, poder, clase, entre muchas otras solo əenen senədo en términos de la comunicación y la información. El lenguaje y la cultura en general asignan senədo real a los actos y los procesos sociales. Así los procesos y hechos sociales autoconstruyen inherentemente sus lenguajes intersubjeəvos que, a su vez, permiten asumir la objeəvidad requerida por la ciencia.

Si consideráramos a los individuos como meras expresiones empíricas, como sujetos pasibles de observación y medición, si asumiéramos que la tarea central del conocimiento cienãfico social radicara en construir una visión sintéəca de lo social y lo individual, dejaríamos en la obscuridad de lo imponderable un amplio espectro de procesos sociales. En esta perspecəva el todo pierde senədo como noción absoluta; el todo existe como complemento de la parte, y viceversa; la parəcularidad se generaliza; así, əene senədo que la parte susətuya al todo. La estadísəca cubre el vacío de lo integral, pues la generalización se respalda en ella como duro armazón numérico confiable y válido. La canədad se posesiona de los "objetos sociales", de los hechos y procesos. En tal visión el sujeto y lo social, y su complejidad en general, se diluyen en la estadísəca.

El inveləgador de lo cualitaəvo en lo social, y, en parəcular, en lo educacional, va más allá de la medición o más bien los refiere solo como manifestación de la cualidad inherente al sujeto socialmente concebido; considera lo social –agente individual o estructura en dialécəca relación- como un mundo complejo, integrado, conflicəvo y armónico, dinámico y en quietud; todas éstas caracterísəcas imposibles de ser sujetas a mediciones estadísəcas, como refiere Geertz (2003) que el operacionalismo (tan caro al modelo

hipotéəco-deducəvo encantado por la armonía numérica desmembrada de la dimensión epistemológica), como *dogma ontológico* nunca tuvo mucho senədo por lo menos en lo que se refiere a las ciencias sociales y, salvo unos pocos rincones demasiado transitados – tal el conducəsmo skinneriano, los test de inteligencia, etc. - está en gran medida muerto en la actualidad.

Es en el plano de las interacciones de los agentes sociales engarzados en un contexto socio-cultural que la dimensión de la subjeəvidad adquiere valor objeəvo. Interacciones no siempre reguladas por razones de la lógica formal y en las que se despliega un espacio social de lo que P. Bourdieu (1997) denomina lógica prácəca, a través de la cual el agente se desempeña socialmente de modo "natural", que produce el senədo común y la comodidad de senərse parte en y del mundo material. Esa dimensión acəva de la conciencia no revierte como valiosa, ni para el posiəvismo en sus variados maəces ni para los empirismos subsecuentes.

Enfoque paradigmático cualitativo

La inveləgación cualitaəva, como enfoque paradigmáəco, parte de la concepción que lo social es una totalidad en construcción inacabada, construcción en la que parəcipan los agentes provistos de conciencia, intereses, voluntad y libertad. Que eso social es una complejidad en el que se imbrican los procesos materiales y espirituales. La condición humana o humanizante, considerada como producto de lo socialmente interacəvo es fuente a su vez de idenədad, individualidad, racionalidad, representaəvidad, de retorno al pensamiento argumentaəvo e interpretaəvo, construcəvo y complejo (S. Toulmin, 1977; A. Giddens, 1997; E. Morin, 1994)

El reconocimiento de esa concepción como fundamento ontológico de la inveləgación cualitaəva posibilita singularizar la naturaleza y el proceso de este enfoque de inveləgación social, al mismo əempo abre líneas vinculantes y proyecəvas con la inveləgación de enfoque cuanətaəvo.

Entendemos que la ontología, como lo señaláramos brevemente al iniciar este acápite, proporciona los elementos necesarios como respuestas razonables ante las preguntas: ¿Cómo es la realidad que vamos a inveləgar, la problemáəca educaəva? ¿Qué es lo esencial en la formación y desarrollo del ser humano? ¿De qué está consətuido aquello que inveləgamos? No hemos encontrado en la literatura de la inveləgación cuanətaəva respuestas coherentes a esas interrogantes, o las que hallamos, representan a la realidad educaəva como una sumatoria de fracciones variables y sujetas a relaciones causales empíricamente dimensionadas o causalidad unidimensional arəficiosa. En lo que respecta a la visión cualitaəva y holísəca, una de ellas muy interesante y que desde nuestro punto de vista əene mucho parentesco con el planteamiento bourdiueano del espacio social y el espacio topológico propuesto en varios de sus trabajos (P. Bourdieu, 1991), es el arãculo de Omar A. Barriga y Guillermo Hernández (2007), en el cual los autores proponen que lo esencial de lo social es el espacio de la subjeəvidad comparəda por los agentes. Señalan que el objeto de estudio social está determinado por la subjeəvidad y sus dimensiones (intra-extra; inter-trans), noción que es desarrollada extensamente por Fernando González (1997), que nos permite centrar el interés por las redes sociales construidas por sujetos social y culturalmente condicionados, como objetos/sujetos de estudio desde el punto de vista ontológico. Por otro lado, la mirada

marxista más interesante ha sido dada por George Lukács (1981) que propone una postura ontológica de lo social a parər del análisis del trabajo como fuente de realización del ser humano, fundante de lo social. Desde su punto de vista la teoría del ser social puede singularizase en el trabajo, como el punto de parəda adecuado para una exposición ontológica de su objeto. Como lo acota en sus propios términos: "Para exponer en términos ontológicos las categorías específicas del ser social, su desarrollo a parər de las formas de ser precedentes, su vínculo con éstas, su estar fundadas sobre éstas, su disənción respecto de éstas, es necesario comenzar con el análisis del trabajo" (Lukács 1981, p. 11). En ambos extremos la ontología de lo social busca entender y comprender el senədo esencial de la vida social que se inveləga. Y, asimismo, se enəende que esta comprensión no es simple, lineal y sencilla, es de por sí compleja, en su extensión y profundidad.

Por lo demás, la misma educación es una dimensión compleja y su estudio, por tanto, requiere una visión compleja, para el caso es innegable el aporte de las teorías de la complejidad propuesta desde verəentes disəntas pero complementarias, como acotan M. Lipman (1987) y E. Morín (2004), y las propuestas pedagógicas que se desprenden de la misma. Así como la emergencia de una nueva epistemología desde lo local diverso (W. Mignolo, 2000) y el desarrollo emergente de la "epistemología del Sur" como un nuevo planteamiento elaborado por B. De Sousa (2010).

Guardando las diferencias significaəvas en las propuestas sobre una ontología de lo social; sin embargo, es suficientemente raonable señalar que el senədo cualitaəvo de las relaciones e interacciones humanas consideradas a parər de la subjeəvidad o del trabajo, consətuyen cualidades esenciales en la consətución de la sociedad en general. Subyacen en ellas la esencialidad de la cualidad ontológica. De modo que la inveləgación cualitaəva no se reduce a una mera cuesəón metodológica o técnico-instrumental como enəende algunos autores (G. Pérez, 1994; E. Ander- Egg, 2001).

Tampoco consətuye una cuesəón *apoeréəca* en relación a la inveləgación cuanətaəva.

En conclusión

Podríamos disponer de un conjunto de modelos de gesəón del enfoque cualitaəvo en el campo de la educación y la Pedagogía, que resultarían probablemente más cercanos al trabajo y la acción pedagógica, entre los que mencionamos a : la inveləgación acción, la etnometodológíca, la etnográfica, la hermenéuəca, el estudio de caso y la inveləgación comparada, entre otros formulados por diversos inveləgadores (B. Glaser y A. Strauss, 1976; M. Castro, 2001; M. Marãnez, 2006; M. Quintanilla, 2006; Taylor S. y Bogdan R, 1990).

Por lo demás, el estudio que hizo un equipo mulədisciplinar de cienãficos sociales bajo la coordinación de I. Wallerstein (1996) ha mostrado la nuevas verəentes que se abren en las ciencias sociales, parəcularmente las que permiərán la ruptura de las divisiones disciplinares según sus "objetos" excluyentes/exclusivos de inveləgación, hacia sujetos/procesos sociales y educacionales inveləgados mediante estrategias flexibles de əpo inter y transdisicipinar, tal el futuro de la inveləgación pedagógica y de las ciencias que estudian la educación.

Referencias Bibliográficas

Ander- Egg, E. (2001) *Métodos y técnicas de la inveləgación social*. Vol.1. Acerca del conocer y del pensar cienãfico. Argenəna: Grupo editorial Lumen.

Astete, C. (2008). Paradigmas y estado del arte en la inveləgación educacional en las universidades públicas del Perú entre 2000-2004.

Barriga, O. y Hernández, G. (2007) La ontología del espacio social. *Revista electrónica Cinta de Moebio* (28), 67-71.

Bourdieu, P. (1997).*Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.

---. (1991). *El senədo prácəco*. Barcelona: Taurus.

Caballero, J. (1991) Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *REIS* (56), diciembre 1991 Universidad Complutense, España.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría críəca de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Marãnez Roca, S.A.

Comte, A. (1980) *Discurso sobre el espíritu posiəvo*. Madrid: Alianza Ed.

Castro, M. (2001) Cuesəones de metodología cualitaəva. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (4), 165-190.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Madrid: Paidós.

De Sousa, B. (2010) *Refundación del Estado en América laəna. Perspecəvas desde una epistemología del Sur*. Lima: Insətuto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Global.

Feğerman, D. (Ed) (1988). *Qualitaəve approaches to evaluaəon in educaəon: the silent scienəfic revoluəon*. Nueva York: Praeger.

Giddens, A (1997) *Modernidad e idenədad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.

Glaser, B. y Strauss, A. (1976). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

González, F. (1997) *Epistemología cualitaəva y Subjeəvidad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Íñiguez, L. (Ed.) (1995) Métodos cualitaəvos en Psicología Social. *Revista de Psicología Social Aplicada* 5 (1/2).

Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Madrid: Labor.

Lipman, M. (1987) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de La Torre.

Marãnez, M. (1982). *La Psicología Humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método*. México: Trillas.

---. (2006). La inveləgación cualitaəva (síntesis conceptual). *Revista IIPSI* 9 (1) 123 – 146).

Mejía, J. (2002) *La inveləgación en las ciencias sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.

Mignolo, W. (2000) *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal S.A.

Morin, Edgar. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Ediciones: Ed. Gedisa.

--- (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*. hğp://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Pavlov, I. (1978) *Los reflejos condicionados*. México: Pena Lillo.

Pérez, G. (1994). *Inveləgación cualitaəva. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Debate pedagógico actual: las expresiones políticas de la escuela y la educación

*Nicanor Moya Rojas**
*Luis Alberto Baltazar Castañeda***
*Yéssica Rosario Quispe Espinoza****
*Oscar Cencia Crispín*****

Resumen

Los escritos que subyacen aquí, procuran fomentar el debate pedagógico en torno a la naturaleza políəca que əene y cumple la escuela y la educación, en todo sistema social y económico, desde su consətución y fomento desde la formación económico-social esclavista, en susətución de la comunidad primiəva, tanto a nivel nacional como internacional. Por encima de los valiosos aportes que brinda a la formación escolar, ha sido y es un mecanismo de carácter políəco-económico, que legiəma, conserva y reproduce la estructura socio-económica jerarquizada, estraəficada y diferenciada, con constatan las invesəgaciones pedagógicas serias y objeəvas, hechas por presəgiosos invesəgadores connacionales.

Palabras clave:

Expresiones políəcas, escuela, educación, docencia, Estado.

Current pedagogical debate: political expressions of school and education

Abstract

The wriəngs behind here , seeking to promote the pedagogical debate on the poliəcal nature he has and meets school and educaəon, in all social and economic system since its establishment and promoəon from the slaveholding socioeconomic formaəon, replacing the primiəve community, both naəonally and internaəonally. Above the valuable contribuəons that provides school educaəon, has been and is a mechanism of poliəcal and economic, that legiəmizes , preserves and reproduces the hierarchical, straəfied and di erenəated socio- economic structure, with They note the serious educaəonal research and objecəve, made by presəgious researchers fellow countrymen .

Keywords:

poliəcal expressions, school, educaəon, teaching, state.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: nicanorcito_47@hotmail.com.
** Doctor en Psicología Educacional y Tutorial. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: lbaltazaruncp@gmail.com
*** Mg. en Psicología Educativa.
**** Mg. en Didáctica Universitaria Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Introducción

No pocos docentes de Educación Básica Regular, inclusive los del nivel superior (universitario y no universitario), əenen el criterio, errado por cierto, de que la escuela y la educación son mecanismos que están al servicio pleno de la población, sin disənción alguna, diferencia social, menos reflejar determinados intereses económicos, sociales y políəcos. Igualmente se sosəene que están libres de toda influencia estatal, teologal y otras instancias culturales. Este es otro craso error, por lo que corresponde a los pedagogos e inveləgadores sociales aclarar el carácter políəco que əenen estas variables de estudio y análisis que se efectúa aquí, dando a explicar que desde la desaparición histórica de la comunidad primiəva, fueron y son empleadas para conformar o construir un orden social dado. Esto es lo que siempre ha caracterizado y privilegiado la educación, y lo señala su carácter profundamente políəco, como razonan Mendo (2006), Capella (2002) y otros. De allí que se exponen los siguientes puntos de vista, naturalmente con el propósito de suscitar el debate y la discusión entre los estudiantes y docentes de todo nivel educaəvo.

Aspectos histórico-sociales y políticos inherentes a la escuela y la educación

Presumiblemente debido al hecho que diversos problemas agobian a los hombres y mujeres, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, del campo o de la ciudad, no se presta la debida atención, menos el análisis y la explicación de la función que cumplen la escuela y la educación, insətuciones seculares y representaəvas del sistema educaəvo en la formación de los escolares, inherente a la llamada educación formal, cerəficadora u oficial, como suele escribir Villavicencio (1996).

Es que en el proceso histórico de su desarrollo, la educación, antes que la de la escuela, estuvo asociada a los aspectos e intereses generales de la comunidad, a las cuesəones laborales de los hombres primiəvos y sus relaciones sociales de colaboración, en tanto que no exisã̃a aún la propiedad privada sobre los medios de producción, aspecto que dio lugar a la diferenciación y explotación social, la desigualdad entre la ciudad y el campo, la disənción entre el trabajo manual e intelectual. Estos hechos son necesarios tomar en cuenta, valorando las experiencias acumuladas por la humanidad en el curso de su devenir, a fin de contribuir a la dación de nuevas y mejores relaciones sociales y por ende, de la escuela y la educación.

Sin embargo, es de explicar que al desaparecer la histórica y larga comunidad primiəva, y surgir en lugar de ella, la formación económico-social del esclavismo, le cupo a la escuela y la educación cumplir roles inherentes al Estado y la defensa de los intereses económicos y sociales recientemente consətuidos, así como preparar a los futuros personajes (funcionarios orgánicos) encargados de dirigir el Estado, la políəca, el derecho, la familia monogámica y la fuerza laboral necesaria, ad hoc al sistema, naturalmente esclavos dedicados a la acəvidad laboral, sin derecho alguno.

En el esclavismo, al surgir los grupos y clases dominantes (sacerdotes, jefes, reyes, etc.) la escuela y la educación əenen una nueva y diferente tarea: encargarse de la formación intelectual de los vástagos privilegiados, naturalmente en las insətuciones especiales: las

escuelas, con caracterísəcas propias, según la visión de los dueños del poder, conocimientos singulares y especiales, según sus esəlos de vida y organización social imperante. La educación sistemáəca, inherente a las escuelas se convirəó cada vez más en un privilegio de los privilegiados. En tanto, los esclavos y sus hijos eran instruidos básicamente para el trabajo Ůsico, en condición de explotados, donde los niños se acostumbraban al trabajo manual desde temprano, tal como acontece hoy en gran parte del mundo y del país, en parəcular.

Tanto en las civilizaciones orientales como occidentales, con la consətución de las clases sociales y la presencia del Estado, la educación y la escuela tuvieron fines definidos y delimitados. Para el caso téngase en cuenta las escuelas hindúes, los centros de instrucción egipcios, las escuelas en China, para las clases dominantes. Aquí, por ejemplo, los niños privilegiados aprendían a leer y escribir complicados jeroglíficos, estudiaban filosoŮa y moral, obras de escritores y poetas, según los estudios de Konstanənov y otros (1984). En occidente, se tuvo las escuelas militarizadas como en Esparta, en oposición a la escuela estéəca de los atenienses. La educación estaba controlada por el Estado, y tenía como objeəvo hacer de los hijos de los guerreros espartanos, futuros esclavistas, estoicos y endurecidos. El ciudadano espartano, según Abbagnano y Visalberghi (1995) era soldado antes que ciudadano; hasta la edad de veinte años se adiestraba en la vida militar.

Con posterioridad en la formación feudal la escuela y la educación devinieron en mecanismos de dominio económico y social, bajo la orientación de los señores feudales y el clero que controlaban las əerras, los animales y a los campesinos, someədos a explotación prolongada. El someəmiento de los sectores populares y laborales fue predominante. La iglesia fue el baluarte ideológico de los grupos dominantes. Los clérigos monopolizaban la formación intelectual y la enseñanza tuvo un carácter teológico. En este decurso, la historia y filosoŮa de la educación universal señalan que el contenido de la educación de niños y adultos estaba orientado por la religión. Lo grave es que se sostenía, erróneamente por cierto, que las personas humildes y pobres deben obedecer a la clase dominante y servir sus intereses, sin chistar de modo alguno, como que en efecto, así aún acontece en nuestra realidad nacional, regional y local, para sorpresa de no pocas personas creyentes y no creyentes.

Al consətuirse la formación capitalista, la escuela y la educación adquieren ciertas parəcularidades según las necesidades e intereses de la naciente social de la burguesía, empeñada en generar nuevas y superiores relaciones sociales y económicas, sobre la base de la producción industrial, el fomento de la ciencia y la tecnología, pero sin dejar de controlar y dirigir el Estado liberal.

En lo teórico-pedagógico, surgen nuevas orientaciones, impulsadas por los representantes de la economía producəva, interesada en mundializar la producción capitalista, mercanəl, de libre competencia. Aquí se debe aludir a Juan Amos Comenius (1592-1670), quien escribiera Didácəca Magna o Gran Didácəca (1632), en la que se inicia la teoría de la enseñanza, con un criterio acəvo y prácəco, condenando el intelectualismo y el exacerbado espiritualismo. Otro pedagogo importante fue Juan Jacobo Rousseau, nacido en 1712, nacido en Ginebra, Suiza. En sus épocas aurorales se pronunció en contra de la desigualdad social, contra los aristócratas y los haraganes, contra la cultura de la sociedad feudal. Sostuvo que la educación se lograba a parər de

tres fuentes: la naturaleza, las personas que nos rodean y las causas; pero restringía la educación de los hijos de los trabajadores, quienes deben educarse en la vida misma. Expresando su simpaã̄a por la naciente burguesía liberal, demandó desarrollar las llamadas "propiedades innatas del espíritu humano", cuesəonando la enseñanza escolásəca, verbal y formalista, al decir de García (1984).

Posteriormente, en la etapa contemporánea, con el surgimiento del capitalismo monopolista, la escuela y la educación se implementan mejor para garanəzar la economía mundial, mayor producción y producəvidad, acentuar la explotación de la fuerza laboral de los trabajadores, la exacerbación de la nacionalización, del militarismo y procuran jusəficar la eternidad e inmutabilidad del régimen capitalista. A fines del siglo XIX e inicios del XX surgen diversas teorías pedagógicas, como las de Jorge Kerchnsteiner, alemán, propulsor de la "educación cívica" a fin de enseñar a los niños a obedecer incondicionalmente al Estado, y de la "escuela del trabajo", para formar obreros y jóvenes técnicamente calificados y educados políəcamente de acuerdo con sus intereses. Negaba la necesidad de educar según la visión materialista del mundo, rechazando al movimiento socialista. Cuesəonaba la escuela popular, que la "escuela del trabajo" debe brindar un mínimo de conocimientos y un máximo de habilidades, hábitos y amor al trabajo manual. Luego, Eduardo Thorndike, John Dewey, William James y otros difunden la filosoŮa pragmaəsta, reconociendo como criterio de la verdad la uəlidad y el instrumentalismo ("instrumento de acción)" (Konstanənov, y otros, 1984).

Naturaleza de la escuela y la educación

La consətución y desarrollo de la filosoŮa, en su versión cienã̄fica, a parər de mediados del siglo XIX y a lo largo del XX, conənuando en el XXI, permiəó explicar que la escuela y la educación no se fundan en el supuesto de la "abstracta naturaleza humana", dada de manera determinada y siempre equilibrada y que estén por encima de los intereses sociales, sino que son, precisamente, instrumentos de manejo, control y fortalecimiento del poder en las clases propietarias. Es decir la escuela y la educación, por intermedio de funcionarios y docentes ad hoc, propagan sistemáəcamente posturas, creencias, acətudes, valores e ideologías coherentes con el sistema económico-social imperante, coherentes con los que disponen el aparato del Estado. Rivera (1987) sosəene que en contextos socio-políəcos capitalistas, devienen en valiosos medios de legiəmación, conservación y reproducción de la estructura socio-económica jerarquizada, estraəficada y diferencial. Lo llamaəvo es que aquí los hombres, trabajadores mayormente, se convierten en "mercancías", productos o elementos cosificados, pero necesarios para garanəzar los objeəvos del sistema imperante.

Este es un asunto serio que los pedagogos y educadores no deben dejar de analizar y explicar, si es que realmente se precian de ser tales, tanto para tener un conocimiento real y objeəvo sobre la naturaleza de la escuela y la educación, como para superar las creencias ingenuas, ilusas, faltos de una epistemología cienã̄fica, como es común observar en el medio, incluso en docentes universitarios "cienã̄ficos e inveləgadores", que adolecen de una adecuada formación filosófica, pedagógica y epistemológica, denotando a la vez ser vícəmas de la despoliəzación y desideologización implementados por el burdo pragmaəsmo que se diera en el país, desde inicios de la década del 90 del

siglo pasado, el cual ha moəvado que la educación se convierta en una simple mercancía, debido al amparo del D.L.882-1996, que propicia hasta hoy la privaəzación educaəva en todos sus niveles, con la malformación, la cosificación y la alienación de millones de seres humanos, hombres y mujeres.

Para reverər esta anómala situación escolar y educaəva, menos mal, importantes inveləgaciones procesadas por Freire (1989), Rivera (1998), Mendo (2006), Rivero (2007), Pease y Romero (2013) entre otros, han servido y sirven para demostrar que ambas categorías pedagógicas, se organizan en función a las exigencias sociales, económicas y políəcas predominantes. Así, Mendo escribe:

> ...desde el punto de vista de su relación con el orden social la educación ha sido vista, desde sus orígenes, como uno de los elementos necesarios para conformar o construir un orden social dado. Esto es lo que siempre ha caracterizado y privilegiado la educación y lo que señala su carácter profundamente políəco. Toda educación əene que ver fundamentalmente con la formación de las conciencias y, a través de éstas, con la construcción de un determinado əpo de sociedad. (Mendo, p. 22)

A tono con esta fundamentación, Capella (2002) recurriendo a Salazar Bondy (1972), igualmente afirma que la educación es inevitablemente políəca, es irrenunciablemente políəca, como no podía ni puede ser de otra manera. Pero esta influencia políəca, casi siempre ha estado en función de los intereses dominantes.

Para demostrar la naturaleza políəca que əene la educación, por ejemplo, se əene la posición políəco-educaəva de uno de los intelectuales peruanos, como el de Alejandro O. Deustua (1937), pensador y políəco, oriundo del actual distrito de Ahuac, provincia de Chupaca, quien en la década del 30, del siglo XX, sin rubor alguno insertara en una de sus obras importantes, *La Cultura Nacional*, la situación de la educación y la escuela en relación a los indígenas, paisanos suyos:

> Qué influencia podrá tener sobre esos seres, que sólo poseen la forma humana las escuelas primarias más elementales? ¿para qué aprenderán a leer, escribir y contar, la geograŮa y la historia y tantas otras cosas, los que no son personas todavía, los que no saber vivir como personas, los que no han llegado a establecer una diferencia profunda con los animales ni tener ese senəmiento de dignidad humana principio de toda cultura' ¿por qué habrían de ser más felices, con esas ideas, que los más no podrán aplicar en su vida extraña a la civilización y de que algunos podrían hacer uso contra sus semejantes? Sólo un concepto intelectualista de civilización puede concebir la felicidad en esas condiciones. (Deustua, p. 344)

De lo mencionado, se colige que la escuela y la educación no son simples entes creados por el Estado para atender las demandas educaəvas de la población, menos saəsfacer las amplias necesidades y expectaəvas de millones de seres deseosos de buscar y lograr una superación social y personal. Menos puedan acceder a una educación de calidad, perənencia y equidad, como debiera de ser, a pesar que formalmente se exponga en sendas políəcas educaəvas dadas por el Estado: como la Ley de Reforma Educaəva No.

19326 (1972), la Ley General de Educación No. 28044 (2003), la Ley de Reforma Magisterial No. 29944 (2012), etc.

Ninguna de estas normas legislaəvas de la educación ha podido resolver el problema nacional, el atraso económico y producəvo, tampoco superar la escasa y baja calidad educaəva y los aprendizajes mediocres, menos afrontar la diŮcil situación profesional, laboral, social, remuneraəva y cultural de los miles de educadores connacionales que sempiternamente viven explotados y marginados, sin que ningún régimen, por más democráəco que se reclame haya podido emprender estos retos. Entonces el eslogan de que la educación es la acəvidad "vital, decisiva y esencial para el progreso social y humano", deviene mayormente en una simple declaración demagógica de políəcos y gobernantes de turno. Rivero (2007) razona que "el maestro lo es todo y se le atribuyen muchas funciones sociales; y, en contraste, se la califica como una profesión de bajo presəgio social, lo que se expresa en reducidos salarios (con la idea, equivocada por cierto, de que cualquier persona puede ejercerla, aun sin una formación específica para ello) y en la falta de esãmulos para que los maestros se actualicen, mejoren su labor e innoven" (Rivero, p. 88). Pero, esta situación no es algo gratuita, casual e improvisada; todo lo contrario, está debidamente concertada y responde a las políəcas educaəvas emprendidas por los regímenes neoliberales que controlan el aparato del Estado y los intereses de los organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros.

Funciones de la escuela y la educación

Es indiscuəble que la escuela y la educación han brindado y brindan grandes contribuciones al desarrollo humano, desde la dación de diversos conocimientos, valores, acətudes, costumbres, pasando por la capacitación de los aspectos inherentes al hombre, para que éste se convierta en un ser producəvo a nivel personal, grupal y profesional con un elevado nivel de pensamiento. Es más, la educación əene que ver con las disəntas maneras de actuar, de relacionarse, de interpretar, de hacer aportes al desarrollo social, etc., como sosəenen Moya y Cencia (2015). Sin embargo, conformarse con estas funciones escolares y educaəvas, sería tomar en cuenta solamente una parte del problema, en tanto que se abstrae lo esencial del fenómeno educaəvo. Por ello es un imperaəvo sostener que la escuela y la educación adecuadamente organizadas por el Estado, a través de sus diversas instancias u organismos cumplen las siguientes funciones:

1º. Reproduce el sistema estructural económico-social, desigual que impera en el país. De modo que la educación por más esfuerzo y sacrificio que ejerza los docentes y otros agentes educaəvos no pueden resolver este asunto de naturaleza económica y políəca.

2º. Es indudable que la escuela y la educación transmiten valores, acətudes, creencias, costumbres, y esəlos de vida, de trabajo, pero coherentes con los fundamentos filosóficos y pedagógicos imperantes.

3º. A través de la dación de un buen presupuesto, apoyo tecnológico, curricular y docentes capacitados y dación de políəcas educaəvas ad hoc al sistema prepara a los hombres y mujeres que han de dirigir el Estado, porque así lo demanda y requiere el sistema social y políəco.

4º. El Estado, con el respaldo de la iglesia, los medios de información y organizaciones políəcas fomentan la privaəzación de la escuela y la educación, disponiendo para ello de leyes como el D.L 882, 1996, convirəendo estas acəvidades como un servicio, antes que como un derecho, al que deben acceder millones de escolares y personas interesadas en educarse.
5º. Contradictoriamente, se diseña e implementa para los sectores populares o a los hijos de éstos, apenas una elemental educación, tradicional y ruənaria como sosəenen los pedagogos colombianos De Zubiría (1995), con la cual es sumamente diŮcil superar el estado de atraso económico-social de Laənoamérica, y de modo especial del Perú, donde impera una escuela y una educación limitada, sin poder modificar la condición económica agro-extracəva del país.

Opciones a tomar, a modo de conclusiones

Ante la problemáəca expuesta, a manera de mantener el debate pedagógico, es necesario afirmar que los docentes, discentes y demás actores sociales parãcipes del desarrollo escolar y educaəvo efectúen la inveləgación no solamente cienãfica, sino igualmente pedagógica y educaəva, para comprender la naturaleza aquí explicitada. Pero, no quedarse simplemente en este reconocimiento, sino hacer de la escuela y la educación medios reales y posibles del desarrollo humano, que diferencia de los animales, seres inferiores en su proceso evoluəvo en relación a la especie humana. Es más, siendo un proceso humano, intencional, intercomunicaəvo posibilite la realización, con mayor plenitud, la personalización y la socialización del hombre al decir de Fermoso (1997), siempre y cuando se dé en mejores condiciones económico-sociales, obviamente disənta al actual sistema capitalista, en su versión neoliberal predominante a nivel mundial y nacional, como explican Moya y Cencia (2015).
Se debe revalorar los planteamientos de pedagogos y educadores peruanos, estudiosos de la educación en concordancia con la realidad nacional, como Mariátegui, quien analizara La educación nacional al interior del proceso cultural y económico, considerándola como el medio fundamental para la consətución de una nueva sociedad y la generación de un "alma maənal" que superase al ser decadente que encarnaba el "alma crepuscular", según los escritos de Burga y otros (2013).
Comprender que la escuela y la educación, por si solas, no es ni puede ser la única solución de los problemas nacionales y humanos, sino van dirigidas por una acertada políəca económica, social y una clara filosoŮa, que refleja los intereses mayoritarios. Es en este contexto que debe reafirmarse que la educación es uno de los caminos para la realización humana, pues la dota de sólidos conocimientos cienãficos, de principios éəcos y estéəcos, y de valores. Esta perspecəva, como reconocen Burga y otros (2013), en términos educaəvos, ha recogido –muchas veces contra viento y marea- la formidable búsqueda de millones de peruanas y peruanos que pugnan por educarse y formarse humanamente. Esta formación exige un vínculo claro con la realidad nacional, que incluya la muləplicidad cultural que posee el Perú.
Igualmente no puede ni debe soslayarse los ideales de Tobón (2014) de exigirse la formación humana integral de los estudiantes y, dentro de éstos, la preparación de

personas con competencias para actuar con idoneidad en diversos contextos, tomando como base la construcción del proyecto éəco de vida, el aprender a emprender y la vivencia cultural, considerando las dinámicas sociales y económicas, superando los criterios discriminatorios de concebir que los hijos de los trabajadores deben a lo sumo acceder a una educación elemental y básica, sin mayor trascendencia social, económica y políəca.

Referencias Bibliográficas

Burga, M. y otros (2013) Presentación al libro *Dilemas educaəvos ante la diversidad. Siglos XX-XXI*, de Trapnell y Zabala. *Colección Pensamiento Educaəvo* Peruano. Volumen 14. Lima: Derrama Magisterial.

Capella, J. (2002) *Políəca Educaəva. Aportes a la políəca educaəva peruana*. Lima: Impresos & Diseños, S.A.C. Editores.

Deustua, A. (1937) *La Cultura Nacional*. Lima: Imprenta Americana.

Fermoso, P. (1997) T*eoría de la educación*. México: Editorial Trillas.

García, G. (1984) *La concepción marxista sobre la escuela y la educación*. México: Editorial Grijalbo, S.A.

Konstanənov, N., Medinskih, E. y Shabaeva, M. (1984) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Cartago.

Mendo, J. (2006) *Entre la Utopía y la Vida. Ensayos sobre FilosoÛa, Educación y Sociedad*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Moya, N. y Cencia, O. (2015) F*ilosoÛa, Políəca y Educación. Fundamentos para el desarrollo nacional*. Huancayo: Grapex Perú S.R.L.

Rivera, J. (1987) *Educación, dominación y tecnología educaəva.* Serie: Educación y liberación. Lima: ATEI Editores.

Rivero, J. (2007) *Educación, Docencia y Clase Políəca en el Perú*. Lima: Impresión y Cuadernación: Asociación Gráfica Educaəva Tarea.

Tobón, S. (2014) *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didácəca y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Villavicencio, A. (1996) *En torno al concepto de educación*. Lima.

El problema de nuestra educación: algunas consideraciones

*Raúl E. Arias Sánchez**

Resumen

El presente ensayo pretende reflexionar sobre el problema de nuestra educación. Procura examinarlo más allá de sus aspectos experimentales para penetrar en su esencia y en su fondo teórico, y recoger lo que hay de implícito en las realidades que poseemos todos los hombres. Esperamos con estas reflexiones construir un nuevo sistema educaəvo que contemple diversos pensamientos y líneas de trabajo independientes a cada contexto social.

Palabras clave:

educación.

The problem of our education: some consideration

Abstract

This paper aims to reflect about our educaəonal problem. We try to examine beyond its experimental aspects to penetrate its essence and its theoreəcal background, and collect what is implicit in the realiəes that we have as human. We hope these reflecəons build a new educaəonal system that includes various thoughts and independent lines of work each social context.

Keywords:

educaəon.

Recibido: 15 de abril de 2015/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Maestrista en Ciencias de la Educación en la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciado en Antropología. Director Ejecutivo del "Centro Juvenil Huancayo". Algunas de sus publicaciones son: *Origen e interpretación iconográfica del símbolo de la Universidad Nacional del Centro del Perú* (2015) y *Los dioses navegantes de América* (2015). Correo: raul.ariass@centrojuvenilhyo.org

Introducción

Se ama aquello por lo que se trabaja,
y se trabaja por lo que se ama.
E. Fromm, *El arte de amar* (2000)

Vivimos en əempos de intensas relaciones con el mundo sensible que nos rodea, con una fuerte división entre las fibras de lo teórico y el fin prácəco. Al respecto, muchos inveləgadores entre pedagogos, filósofos, psicólogos, y antropólogos se han pronunciado a lo largo y ancho del mundo, evidentemente con disəntas posturas acorde a su cultura, religión, creencia políəca, etc. Empero, esta cuesəón a nuestro modo de entender proviene de un problema raíz, un problema que parte de nuestra condición como seres humanos y sociables. Seres con *cultura* que establecen sus relaciones a parər de una idea filosófica, de un modo ideológico que nos permite interrelacionarnos y legar *algo* a las generaciones venideras. Esta honda raíz radica en el problema de nuestra educación.

Todo problema pedagógico en nuestros días está plasmando en un pensamiento cultural y espacial, diferenciándose en cada época. Asimismo, el educador que es parte fundamental en este proceso se manifiesta como agente de trabajo compromeədo y reflexivo que permite concebir al educando un mundo interno propio a su realidad y urgente en su necesidad de *adaptación* en su *hábitat*.

Tales *figuras,* los educadores, acuden a aclarar problemas de toda índole desde un punto de vista parəcularizado y general. Esta tarea pedagógica llama a nuestra atención para meditar sobre nuestro problema y así poder formular un concepto de educación que se abarque a las *realidades* del ser humano.

Entendamos en primer lugar que, el ser humano está consətuido por *dos realidades*, una *material* que es percibida por nuestros más de veinte senədos en cada segundo de nuestra vida, y otra, *inmaterial*, forjada en el anhelo, la experiencia, y el autoconocimiento de cada individuo.

En este senədo, ambas consətuyen el gran reto que əene la *didácəca* propuesta por los educadores para fundar mecanismos elementales de transmisión de ideas, conocimientos, arte, música, religión, políəca, entre otras.

Educación: problema filosófico

Desde muchas ópəcas cienäficas de las ciencias sociales, humanas y salud, se han empezado a realizar inveləgaciones sobre la educación como un problema. Este hecho es relaəvamente reciente, ya que durante muchos años se observaba a este proceso como algo estáəco y uniforme que debería ser *para todos por igual*, así como también, una idea definida de únicas soluciones a determinados eventos. Gran menəra.

Este problema es nuestro interés, ya que la interacción de las diversas disciplinas cienäficas əene una finalidad común, *educar al hombre*. Y como tal, obedece abordarlo como un trabajo conectado de categorías dinámicas acordes a cada contexto. En este senədo, la pregunta real sería: ¿existe un problema en nuestra educación?, ¿es ambicioso decir que su realidad problemáəca əene una escala en la concepción de realidad del mundo que nos rodea y que necesita ser resuelta? Nuestra respuesta es contundente: Sí.

Hemos aprendido durante nuestra vida que lo que existe únicamente se reduce a nuestra capacidad de captar objetos, hechos visibles y tangibles a nuestra mente. Perdiendo de este modo la capacidad de establecer relaciones y circunstancia *invisibles*, que ayuden a la exteriorización e interpretación de la naturaleza de la experiencia como tal. Este vínculo con la *realidad inmaterial* es innato dentro de nuestras inquietudes ínəmas para los hechos pedagógicos y por lo general pasan inadverədos dentro de nuestra formación producto de un esquema teórico establecido.

Lamentablemente, esa *conciencia inmaterial* es la que se atreve hacer frente al esquema de la educación y muchos *educadores-inveləgadores* no lo quieren. Para las mentes cansadas que piensas que todo es estáəco e inamovible en la sociedad (hasta el mundo Ůsico están en constante movimiento a niveles atómicos) no existen problemas en los discursos pedagógicos, para estos *dinosaurios mentales* lo único verdadero se resumen en un *dogma*. Solo los *espíritus críəcos* con aspiraciones, curiosidad y ganas de descubrir sus propias realidades asumen las interrogantes de los diversos problemas y están ávidos de alimentar su conocimiento a través de la experiencia prácəca y la fundamentación teórica antelada.

Así, un buen maestro, una persona consciente, debe formular direcciones que permitan resolver los problemas prácəcos de su acəvidad. De esta manera, el *hecho educaəvo*, ya no se someterá a leyes rígidas o principios inmutables, sino, se converərá en un *discurso* con soluciones variables.

Kant (1804), figura importante en la idea de la educación, ya la problemaəzaba cuando decía que era *el mayor y más diŮcil que puede ser planteado a los hombres*.

Al respecto, después de casi 200 años, ¿sabemos que es la educación?, ¿es definiəvo el concepto que se əene en nuestros días?, ¿los educadores debería seguir un único *discurso* educaəvo aunque éste no esté relacionado a su contexto?

Lanzamos estas premisas a razón de ser *eternas* en la medida que siempre serán cuesəonadas por cada época, lugar, cultura y hombre. El hecho radica, que no sólo la educación en un proceso prácəco, sino de pensamiento y autobservación. Una idea que toma maəces diversos con un fin muy humano a nuestro criterio, la felicidad.

En este senədo, la filosoŮa "*se recobra a sí misma* – dijo John Dewey (1952) – cuando deja de ser un invento para tratar de los problemas de los filósofos y se convierte en un método, culəvado por éstos para afrontar los problemas de los hombres" (pág. 207).

Cuando esta idea solo se gesta en la *realidad inmaterial* del hombre pierde intensidad y firmeza, sin embargo, si se logra empatarla a través de la consecuencia pedagógica por el mundo sensiəvo en el arte, la música, las ciencias, pues la transformación y el conocimiento de la *felicidad* llevan al camino de la autorrealización.

Para lograr este objeəvo, se necesitan muchos aspectos a considerar, en primer lugar, necesitamos dejar los modelos anəcríəcos de los *dinosaurios académicos* que ven con pasividad la exigencia de la problemaəzación. En segundo lugar, hacer que esta problemaəzación requiera de un examen críəco de disəntos ángulos con leyes dinámicas e independientes que se ajusten a cada realidad social y cultural.

Este planteamiento conəene cosas conocidas y e ignoradas, verdaderas y dudosas, soluciones que ayer fueron válidas y que hoy en día de nada sirven; sobre todo esconde una poderosa ansiedad de interpretar *lo educaəvo* a la luz de las nuevas direcciones filosóficas al conocimiento contemporáneo, de las florecientes formas y əpos de *cultura* y de las nuevas afirmaciones acerca de la naturaleza del hombre.

Los maestros reales son aquellos que no ha intentado construir una idea de pedagogía con validez universal, sino una específica y acorde a su contexto espacial y cultural.
La educación es un problema exclusivo del comportamiento humano, no sólo como individuos, sino también como seres de comunidad y de cooperación. Pero la comunidad es algo que cambia constantemente, nuestra sociedad es dinámica y seguirá haciéndolo muchas veces (Herskovits, 1952). Ésta, sufre limitaciones señaladas por caracterísəcas de naturaleza, espacio, əempo e intereses. Cada cultura, va diseñando un *əpo* humano, un modelo parəcular de hombre. Esta imagen genera una teoría y de cada teoría educaəva genera un sistema pedagógico determinado.
Consideramos que si el maestro de la escuela, colegio o universidad, llevase constantemente en su *espíritu* y *mente* la certeza de que esa tarea prácəca que realiza en su día a día, se liga a una teoría de una educación contextual, pues encontraremos mejores profesionales atendiendo y resolviendo los problemas de nuestra sociedad.
Sabemos que toda la educación *tradicional* en nuestro medio se basó en ideas parciales y en favor de los grupos dominantes/eliəstas, y que en una *nueva educación* buscamos un humanismo y acercamiento de los hombres y su medio. Lamentablemente, la educación *pasada*, aún permanece en muchos aspectos de la vida del ser humano y no permite al desarrollo de nuestras capacidades y habilidades tanto en los colegios, insətutos como en las universidades. La *nueva educación* que plantemos es una aspiración de equilibrio de nuestras *realidades* y su vínculo con el medio que nos rodea.

Antecedente problemático

Tejer el problema de nuestra educación es arduo ya que sus causas se remontan a əempos históricos y procesos sociales de toda índole (reformas, guerras, etc.). En este senədo, esta red toma el rol de formar a los hombres, sin embargo, ¿es necesario educar a nuestros hijos, y ellos a sus hijos?, ¿debemos educar por igual a pesar de las diferencias sociales en el medio?

Con respecto a la primera interrogante, aŮrmanos esta necesidad, ya que no solamente existe un vínculo genéəco sino uno social que hace que pueda perdurar en el əempo ciertas conductas y acəvidades. Es este senədo, la cultura como categoría antropológica nos muestra que este hecho social simiente y garanəza la supervivencia de los hombres.

En cuanto a la segunda, manifestamos que todos *deberíamos* educarnos, empero, muchas veces las condiciones no son favorables para hacerlo. Es una triste realidad a la que hay que hacer frente, reflexionar y proponer una reforma en el estamento de gobierno que permita concebirlo. Si no logramos comprender, la importancia de este proceso, pues, todo intento de cambio en la sociedad quedará en una acción nula.

Problemas definidos

Estas cuesəones iniciales, según Wyneken (1926), son los dos secretos que guardan la entrada a la filosoŮa de la educación, a cuyas preguntas hay que responder si se quiere penetrar en ideas más profundas. Según este autor, existente cuesəonamientos como que si la educación debe ser:

- *¿objeəva o subjeəva?*: el maestro educa en las *realidades humanas*, como lo afirmó Herbart (1983) con un propio sistema de ambas permiəendo que el educando maəce tanto el aspecto teórico como pracəco.
- *¿formar o informar?*: Si la educación se propone *formar* el alma y mente del que se educa será formaəva. Si intenta, lo contrario, *informar,* girará alrededor del objeto y será *periodísəca* y su əempo de duración corto y limitado.
- *¿individual o lo social?*: aquí radica el problema eliəsta, en donde ciertos individuos son los únicos que pueden acceder a una *verdadera educación*, mientras que otros por disənta carencias no lo pueden hacer. Lo ideal, seria empatar una formación de autorrealización teniendo presente el principio de la cooperación y la teoría.
- *¿específica o universal?*: el fin de educarse es para tener condiciones favorables en nuestras vidas y concretar nuestros ideales como seres humanos. El error que se comente a nuestro modo de ver es que existe una *formación única* que no es más que una copia de un modelo europeo, asiáəco o norteamericano *acondicionado* a nuestra realidad peruana (que claramente es disənta). Entonces, se hace necesario formular direcciones específicas para cada contexto cultural de nuestro país que es tan diverso no solo en su geógrafa.

Así como estas preguntas, podríamos hacer una lista interminable sobre cada *forma de educación* que existe en la costa, sierra y selva.

Ideas y significados

Es necesario conocer la eəmología de *educación*. La propia palabra nos proporciona un carácter problemáəco. Su doble eəmología presenta una discordancia. *Educar* deriva del verbo laəno *educare,* que significa *criar*, *alimentar*. Este verbo, a su vez, procede de otro más anəguo *ex-ducere,* compuesto de la preposición *ex* que expresa *hacia fuera* y *ducere* que equivale a *conducir* o *llevar* (Mantovani 1947). En Herbart (2005) prevaleció la idea de la educación como un proceso proyección interna hacia el mundo externo. Por su lado, Pestalozzi (1988) criəcaba a esta proyección inversamente. Esta doble idea originó una larga lucha en toda la historia pedagógica y la sigue originando hasta nuestros días.

Progreso de la idea

Alrededor de estas ideas opuestas, ha surgido direccionamientos en la educación de senədo y función como las propuestas:

- Dewey *y una preparación*: Esta premisa infiere que el concepto de educación es un proceso que se dispone a crear algo. Una tentaəva de deberes, obligaciones y privilegios para una vida futura, sin embargo, sabemos que esta idea, no forma parte de la vida de un niño y/o adolescente ya que sólo están en un estado de tránsito rumbo a la plenitud profesional. La madurez que se llegue a obtener es una *imagen eŮmera* de condecoraciones y diplomas. Mientras uno no sea *adulto* todo cuanto intentemos hacer no əene senədo, y las metas trazadas se convierten en letreros lejanos de teoría. Las secuelas de esta teoría que mira la educación como

preparación de un adulto no son nada gratas. Por estas razones, el *principio del desarrollo*, según Dewey (1946) hace indispensable recurrir en gran medida al uso de moəvos con todos los *atracəvos* y *estereoəpos* posibles en la sociedad en la cual vivimos: *el ser exitoso está relacionada con los grados y ãtulos*, *las carreras de ingeniería sólo son para los varones mas no para las mujeres, el que estudia triunfa, etc.* Un claro mensaje que la finalidad puede cambiar en relación al contexto y cultura.

- *Rousseau y un desarrollo*: Esta teoría (de corte individualista) se basa sobre la idea de dispersión. Hay que disənguir en ella dos puntos de vista: a) La educación como *crecimiento*, que se concibe como un proceso biológico de evolución fundado en la inmadurez. Un ejemplo de esta tesis lo da Rousseau (1962) en su *Emilio cuando dice: Observad la naturaleza y seguid la ruta que os traza*, Pero la naturaleza para Rousseau no es sólo la externa sino que lleva también un impulso hacia la vida: e*l desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza.* Según el mencionado autor, todo desarrollo queda *escrito* por una ley natural de nuestro crecimiento.
- *Natorp y el desenvolvimiento: Natorp (1943) concebía a* la educación entendida como un *desenvolvimiento* que se rige por una *ley ideal*. No es la *educación* un crecimiento sino el *desarrollo* de habilidades latentes hacia una aspiración ideal que cada ser humano posee y alberga en su cultura. Esta meta es una imagen (para muchos románəca) de *perfección* y *saəsfacción.* Así concebida no sólo es un proceso biológico-genéəco-natural, sino social-grupal-cultural. Es un *progreso*, un movimiento hacia adelante. Cada uno trata, no de devenir *lo que es*, sino lo que *debe ser.*
- *Locke y la disciplina formal*: El mayor defensor de esta corriente de pensamiento (que concilia la idea del dualismo de materia y el espíritu) fue Locke (1592). En oposición a la tesis de las ideas innatas, afirma que el espíritu es una hoja en blanco y que sólo está dotado de ciertas *facultades*. La educación en una cultura se propone *adiestrarlas* para converərlas en fuerzas eficaces, y estas así puedan logran ser *domesəcadas* y uəlizadas en la sociedad. El citado autor afirma que estas *facultades* vienen con nosotros al nacer pero que no están desarrollados. Mediante un *ejercicio* graduado y progresivo son adiestrados/domesəcados y disciplinados. Adquieren mayor eficacia para las acəvidades. La educación no se propone instruir mediante una compleja dotación de conocimientos, sólo quiere formar destrezas y hábitos intelectuales, morales y Ůsicos por medio de un trabajo disciplinado. Locke (1592) mencionaba que *no debe pedirse el desempeño de un solo acto en sí, sino la formación del hábito, que es lo importante. El hábito trabaja más constantemente, y con mayor facilidad que la razón, la cual, cuando más la necesitamos, raramente se la consulta bien y más raramente aun nos obedece*. Como se advierte en la idea, lo más importante es la *prácəca* de nuestras *facultades* para converərlas en hábitos.
- *Herbart y la educación como construcción:* El principal representante de esta teoría es Herbart (1983). La teoría herbarəana parte de una concepción psicológica del hombre que reniega de las facultades sostenidas por la psicología y que converãa el alma en una serie infinita de enədades y poderes autónomos, independientes, productores de fenómenos propios. En este senədo, la educación

no es así, ni proceso de desarrollo de dentro afuera, como se ha visto en las tesis del *crecimiento* y del *desenvolvimiento*, ni una domesəcación de poderes que residen en nuestro propio ser. Para el citado autor es una edificación con materiales que operan desde *fuera*. Esta incorporación de elementos externos al mundo mental se realiza mediante la *instrucción*. Entonces, el objeəvo planteado se debe concretar por la combinación y asociación de prestaciones internas como eternas.

- *El neohumanismo: Esta corriente de fines del siglo XVIII enseñó que toda educación implica una formación interior.* Sus defensores sugieren que la educación derivada de la idea de *Bildung*[1] no espera nada de fuera. La determinación del hombre es producida por su apətud originaria individual, no por un sistema de moldes exteriores. Estas construcciones se basan en el *ideal cultural* (entendida a la cultura como *algo refinado, cortes o bello)* de esa época clásica es la formación del *individuo.*
- *Krieck y la idea de comunidad:* La educación no es entendida como un producto sino como una función esencial y permanente que existe en una comunidad, tal fue la teoría expuesta por el pedagogo alemán Ernesto Krieck (1928). Si la educación es función esencial y permanente en una comunidad, hay que conocer el significado que ésta əene. No es la suma o coexistencia de individuos, sino la *convivencia y la cooperación* de ellos, o sea un género de vida donde se establecen relaciones recíprocas que evidentemente garanəzan la supervivencia y desarrollo. En cada comunidad, pueblo, raza, etc., hay una unidad interna (Harris 2001). De forma general, diremos que donde hay comunidad de hombres hay educación.

La educación sólo es humana

Los conceptos expresados al exponer las teorías que preceden le asignan a la educación un carácter meramente humano. Si la concebimos como un proceso natural no podemos atribuirle tal exclusividad ya que los demás seres que habitan el globo tendrían *cultura*. Crecimiento, desarrollo y desenvolvimiento biológico əenen los demás seres vivos. Y a eso no podemos llamarlo *educación*.

Platón sostenía que el más importante y principal *negocio público* era la buena educación de la juventud. *Lo que más necesita un Estado son buenos ciudadanos, y éstos no los forma la naturaleza, sino la buena educación*. Como ser suscepəble de educación, el hombre desenvuelve su vida, en mayor grado, no como individualidad biológica, sino como ser moral, cultural y colecəvo. La conciencia moral se desarrolla en la relación al principio de reciprocidad.

Por estas razones suele decirse que la educación es una supresión de nuestra animalidad y una conquista por ser hombres. Significa someter el hombre a una ley o norma moral, que escapa del biológico y genéəco. Kant (1804) sostenía este concepto: un animal lo es ya todo por su insənto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no əene ningún insənto y ha de construirse él mismo el plan de su conducta.

Pocos pensadores meditaron como Kant (1804) este problema e insisəeron la exclusividad humana de la educación. El hombre es la única criatura capaz de ser

[1] Palabra alemán que expresa: *formar*. Fue muy uəlizada por el Romanəcismo de principios del siglo XIX

educada. La planta se culəva; el animal se cría, se doméləca o adiestra. Sólo el hombre se educa. Refirma este concepto: El hombre puede ser hombre sólo mediante la educación. La educación əene por objeto, entre otros fines, la disciplina, para Kant (1804). *La disciplina convierte la animalidad en humanidad*. Este carácter solo se logra a parər de la herencia cultural que en la cual nos desarrollamos (y los hombres somos los únicos que tenemos cultura hasta dónde sabemos).

El filósofo Natorp (1943), perteneciente al idealismo neokanəano de Marburgo, defiende que la educación es la superación de la individualidad biológica. Es el tránsito de lo biológico/determinado a lo humano/encaminable. Se hace posible salir del mundo biológico gracias a las relaciones sociales que aprendemos en el transcurso de nuestra vida por el grupo o comunidad de donde provengamos. Por ello, la educación para este filósofo es social, no individual.

Radice (1922), representante del idealismo pedagógico, afirmaba que *ser hombre significa educarse*. Y señala también: Somos hombres en cuanto nos hacemos hombres. Quien es hombre es educador de sí mismo. El mencionado autor creía firmemente en la universalidad de la educación y en la didácəca como una experiencia educaəva tanto del educador como del educando.

Educación, a nuestro criterio es: el equilibrio de nuestras *dos realidades*, un material, biológica, genéəca; y otra, inmaterial, mental y espiritual; que se forman a parər de las relaciones sociales (culturales) y el medio (espacio geográfico), nunca individualmente ya que el autoconocimiento de uno está integrado al conocimiento del otro. En este senədo, la naturaleza de la educación es dinámica y posee tanto bienes como valores que se construyen y cambian en el əempo.

La educación como problema peruano

En problema de la educación peruana es evidente tanto desde un punto de vista teórico, metodológico como prácəco, ya que muchos centros educaəvos (universidades, insətutos, colegios, etc.) ofertan carreras profesionales que claramente están en relación a la demanda que əene nuestro país, sin embargo, no permiten que una formación integral (de nuestras realidades) a sus estudiantes puede desembocarse en un trabajo humano, consiente, responsable e involucrado con su semejante. El problema es real, estamos en una sociedad carente de valores, de éəca y moral, en dónde nuestra capacidad reflexiva sólo se mide por nuestros grados o ätulos y se reduce a nuestra *corta visión* del mundo sensible.

Muchos educadores salen cada año de los *centros formaəvos* y pocos saben qué les esperará, ¿por qué?, una probable respuesta, lo que aprendemos en las aulas no está acorde a nuestra realidad. Nuestro panorama social – cultural es diverso y muləcolor, y pues, en las aulas sólo vemos uno de esos tantos maəces.

En tanto a esta nuestra realidad nos preguntamos, ¿se nos hace tan diŮcil enseñar los valores, el respeto, entender que somos diversos y específicos a la vez?, ¿la educación humanista es innecesaria a nuestros días?, ¿vale más el valor del *mercado* que el éəco-profesional?, ¿para qué nos formamos, para llenarlos los bolsillos de dinero o para servir?, ¿estamos formando o informando a nuestros discípulos?, las respuestas dadas deberían de exteriorizarse y ser discuədas nuevamente en nuestro siglo.

Se hacen necesario reformular nuestros parámetros y direcciones en cuanto a la educación, la tecnología y la ciencia avanza cada día más a pasos realmente sorprendentes, sin embargo, nuestros valores, capacidades y virtudes no. El reto pendiente está en enseñar una autorrealización progresiva teórica y prácəca así como un senəmiento de empaäa, cooperación y solidaridad con los demás. Pues, finalmente somos seres humanos, seres sociables que necesitan de los otros para desarrollarse, y es la cooperación y no la independencia la moəvara el tal anhelado cambio que perseguimos educadores, estudiantes y la comunidad en general.

Referencias Bibliográficas

Dewey, J. (1946). *Teorías sobre la educación*. Madrid: Ediciones La Lectura.

---. (1952). *Pedagogía y filosoÛa*. Madrid: Editorial Beltrán.

Harris, M. (2001). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial S. A.

Herbart, J. (1983). *Pedagogía general.* Madrid: Ediciones La Lectura.

Herskovits, J. (1952) [1947]. E*l hombre y sus obras: la ciencia de la antropología cultural*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, E. (1804). *Pedagogía*. Madrid: Editorial Jorro.

Krieck, E. (1928). Bosquejo de la ciencia de la educación. *Revista de Pedagogía*, 1 (1), 24-27.

Locke, J. (1592). *Pensamientos sobre educación.* Madrid: Ediciones La Lectura.

Natorp, P. (1943). *Pedagogía Social.* Madrid: Ediciones La Lectura.

Pestalozzi, J. (1988). *Cartas sobre educación infanəl*. Madrid: Editorial Tecnos.

Radice, G. (1922). *Orientaciones pedagógicas*. s.l.:s.e.

Rousseau, J. (1946). *Emilio*. Madrid: Ediciones La Lectura.

Wyneken, G. (1926). Las comunidades escolares libres. *Revista de Pedagogía* (59), 507-511.

Vanguardia en riesgo: El Sistema de Bachillerato IEMS de la Ciudad de México

*Jorge Prado Zavala**

Resumen

El Insətuto de Educación Media Superior de la Ciudad de México representa un avanzado sistema de bachillerato basado en un modelo tutorial, esto es, en la atención y seguimiento personalizados a cada estudiante, entendiéndolo a él como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este arãculo de invesəgación educaəva, generado principalmente a parər de la experiencia directa del profesor, se describen a grandes rasgos sus bondades y se analizan los riesgos que corre en el horizonte de las recientes reformas laboral y educaəva en el Estado Mexicano.

Palabras clave:

Invesəgación educaəva, Educación media superior, Bachillerato.

Vanguard at risk: School System IEMS Mexico City

Abstract

The Secondary Educaəon Insətute in Mexico City (IEMS, Spanish acronym) represents a tutorial model based system. This means: an advanced system supported in the personal ağenəon and the following of each student, understanding him as the teaching-learning process protagonist. This educaəve research paper, directly generated upon the professor experience, describes the IEMS system at its goodness and analyzes its risks in the recent labor and educaəve reforms horizon in Mexico.

Keywords:

Educaəve research, Secondary educaəon, High school.

Recibido: 13 de enero de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Doctor en Humanidades por la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Docente-Tutor-Investigador (DTI) desde el año 2000 del Instituto de Educación Media Superior (Ciudad de México). Correo: jpradoz@yahoo.com.mx

Introducción

Los orígenes históricos del Insətuto de Educación Media Superior de la Ciudad de México son muy interesantes.

La Anəgua Cárcel de Mujeres de Santa Marta Acaətla está situada en el borde sur-oriente de la Ciudad de México. Fue famosa como espacio de represión en especial durante el movimiento estudianəl de 1968 (aquel que culminara con la Masacre de Tlatelolco del 2 de octubre) y fue cerrada en los años 70. A fines de los años 90 se conocieron intenciones oficiales de reabrirla como un penal de alta seguridad. Fue entonces cuando las comunidades vecinas se organizaron para protestar, impedir las obras que ya iniciaban y exigir en su lugar un centro educaəvo bajo la consigna: "¡Prepa sí, cárcel no!"

El primer gobierno electo de la Ciudad de México encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, hijo del popular Presidente Lázaro Cárdenas, hizo honor a su campaña políəca de izquierda al atender las demandas sociales y converər el proyecto carcelario en la Preparatoria Iztapalapa 1 del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, hoy con 20 planteles hermanos en 14 demarcaciones delegacionales de las 16 en las que está dividida la capital de la República Mexicana. En el año 2006 el sistema, que ya era reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue hecho Ley por la Asamblea Legislaəva del DF con el nombre confirmado de Insətuto de Educación Media Superior del Distrito Federal, el IEMS. (*Gaceta oficial del DF.* 13 oct. 2006.)

Modelo educativo

Vale la pena revisar el perfil académico de la insətución objeto de este ensayo. Para que un profesor sea contratado en el IEMS se le exige ätulo de licenciatura en el área a imparər (o cerəficación equivalente) y dos años previos de experiencia docente. Hace todo əpo de exámenes y –además- lo entrevistan personalmente direcəvos y consultores encomendados al proceso de selección. Esto asegura que toda su planta docente posea una cerəficación mínima. (Si bien persiste una excepción: en 2008 su entonces director general Juvenəno Rodríguez Ramos permiəó la contratación de un "economista" para imparər la materia de Lengua y Literatura.)

De manera adicional, el IEMS ha procurado implantar, desde sus inicios en la Anəgua Cárcel de Mujeres, un sistema de bachillerato que aspire a la vanguardia basado en un modelo tutorial, esto es, en la atención y seguimiento personalizados a cada estudiante, entendiéndolo a él como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sujeto de su propia formación, para lo cual se le entrena desde los primeros semestres en inveləgar, experimentar y reflexionar en los ejes humanísəco, cienäfico y críəco. Grupos reducidos (de no más de 30 estudiantes) y cubículos especiales (para profesores y alumnos) facilitan esta atención. El perfil de egreso se corrobora con la réplica oral de una tesina denominada Proyecto de Problema Eje (PPE). (*Webpage* oficial del IEMS.) Con programas de estudio diseñados por una planta de Docentes-Tutores-Inveləgadores (DTI) ətulados (o con cerəficación equivalente, varios incluso con posgrados y/o diplomados en disəntas insətuciones, medallas, reconocimientos y publicaciones indexadas), y en trabajo colegiado interdisciplinar constante, se aəende a comunidades

marginadas social y económicamente en grupos reducidos que, sin embargo, ofrecen la misma eficiencia terminal proporcional que el resto de sistemas de bachillerato, y esto sin aplicar exámenes de ingreso. Hoy muchos ex-estudiantes del IEMS ya han egresado tanto de universidades públicas como privadas, y muchos han conənuado estudios de posgrado en México y en el extranjero.

Hoy por hoy, la educación media superior es el intervalo formaəvo más estratégico en México, por atender a la población que en el futuro inmediato decidirá los desənos del país. Es indispensable garanəzar su calidad con profesores ətulados, compromeədos y en constante perfeccionamiento. Los planes y programas de estudio deben permanecer en constante evolución para encajar entre las vanguardias globales. El modelo de bachillerato tutorial del IEMS responde a esa necesidad de "construir futuro", enfocándose en la calidad del perfil -más que en la canədad (mal llamada "eficiencia terminal")- de los egresados. A los antes mencionados protocolos para la admisión de sus trabajadores cabe sumar otros instrumentos que dan cuenta de una conənua evaluación del personal, especialmente a los DTI: listas de asistencia, Programa Académico Personal, Informes de Corte, Informe Final, minutas de reuniones académicas, asistencia a Jornadas Académicas, Declaración Patrimonial, llenado cualitaəvo y detallado de evaluaciones (diagnósəca, formaəva, compendiada), evaluación perceptual por parte del estudiantado, autoevaluación docente, etc.

Sin embargo, una críəca constante persigue al IEMS: el hecho de que pocos alumnos (40%) consiguen graduarse, lo que es un problema que se denomina "baja eficiencia terminal". Si el IEMS garanəza hoy por hoy una educación de alta calidad, ¿por qué entonces el bajo número de egresados?

Problemática

La respuesta objeəva está en el origen mismo del IEMS. Esta insətución fue concebida para responder al derecho de todos los mexicanos a acceder a la educación media superior (hoy obligación consətucional incorporada al Arȃculo 3o), un derecho negado por otros modelos de bachillerato cuando discriminan en su ingreso a aquellos estudiantes que no tengan un promedio mínimo y/o que no aprueben -según sus propios criterios- un examen de ingreso y/o que no tengan los recursos suficientes para solventar sus estudios. Esa discriminación convierte a la mayoría de estudiantes de bachillerato en una población de elite. En contraste, el IEMS, al exigir como únicos requisitos el Cerəficado de Secundaria y superar un sorteo aleatorio, es el sistema que más se acerca al mandato consətucional de ser democráəco, gratuito y de calidad. Recibimos así alumnos de zonas consideradas socioeconómicamente marginales, varios rechazados por otros modelos educaəvos y muchos sin hábitos de estudio consolidados. En otras palabras: se ha logrado hacer llegar una preparatoria de avanzada donde realmente más se necesitaba. (Higareda de la Fuente 2015.)

Si no hay suficientes egresados es: 1. Porque nuestro número de estudiantes que ingresan a estudiar y sus grupos son necesariamente reducidos (para asegurar la atención personalizada); 2. Porque muchos de nuestros estudiantes əenen urgencias que los distraen de sus acəvidades académicas (el hambre, la familia, el trabajo, la violencia en formas inimaginables, etc.); 3. Porque no hay todavía suficientes preparatorias; 4. Porque no se ha apoyado lo suficiente la inveləgación educaəva

insətucional (cada nuevo alumno trae un perfil específico, luego entonces exige que cada profesor analice y desarrolle estrategias didácəcas específicas); 5. Porque muchos de nuestros trabajadores no han sido reconocidos formalmente como tales mediante su basificación (intendentes, médicos escolares, profesores del sistema semiescolarizado, administraəvos); 6. Porque la insətución se ha visto contaminada con prácəcas de corrupción (nepoəsmo y jineteo de recursos, sólo por mencionar dos).

De manera lamentable, la sucesiva imposición de directores insətucionales más ocupados por la arista políəca del IEMS que por la educaəva, ha hecho que la resolución de su compleja problemáəca sea buscada desde afuera y no desde donde es vivida: en las aulas, los cubículos, los laboratorios. En otras palabras: el gobierno local y el federal creen poder resolver la crisis educaəva sin escuchar a los estudiantes ni a los profesores.

Hablemos un poco a este úləmo respecto, o sea acerca de la parəcular reforma estructural que México despliega sobre sus bachilleratos.

Riesgos de la reforma integral de la educación media superior en México

En el año 2008, el gobierno federal inició una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) apoyada en diversos análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que señalaban que la mayoría de los mexicanos no alcanzaban ese nivel de estudios y que, por lo tanto, se estaban perdiendo de mejorar muchos aspectos de su calidad de vida. (Silva 2007.) Esta crisis educaəva nacional, sumada a otras, han sido el pretexto para una serie de reformas estructurales no muy bien pensadas (por ser impuestas, como ya se señaló, de afuera hacia adentro): educaəva, laboral, energéəca, fiscal, políəca, de telecomunicaciones, etc., las que, observadas de fondo, en realidad disfrazan de buenas intenciones otros intereses, tales como, en el caso que nos ocupa, la homologación, la centralización y la privaəzación paulaəna de los servicios educaəvos.

A este respecto, la Reforma Educaəva Federal supone que puede "corregir" nuestro problema al ajustar sus parədas presupuestales a la baja (para "disciplinar" a la nómina docente), contratar como direcəvos más a tecnócratas que a académicos, homologar con criterios centralistas de la Secretaría de Educación Pública (la SEP, órgano federal) los disposiəvos de contratación y evaluación de los profesores, universalizar un solo modelo de bachillerato en todo el país, privaəzar servicios educaəvos (mediante acuerdos por *outsourcing*), buscar la "eficiencia terminal" a toda costa y al criminalizar la críəca. Esto significaría la desaparición del actual Sistema de Bachillerato del GDF, pues su modelo tutorial resulta sobrado en el nuevo esquema. Las actuales asesorías, y el seguimiento y acompañamiento personalizado, y el trabajo de inveləgación educaəva y disciplinar serían además imposibles ante el eventual y ya sentenciado crecimiento poblacional de los grupos por atender (aumentar el ingreso para incrementar el egreso). Junto a otros "obstáculos" para el egreso, se abrogaría el Proyecto de Problema Eje con el que hoy los estudiantes del IEMS son declarados aptos para redactar inveləgación básica en cualquier universidad. Un aspecto parəcularmente absurdo de la reforma es la imposición de un evaluador de los profesores de naturaleza externa a las escuelas y ajena totalmente al ámbito de las funciones docentes, cuando lo lógico es que el mismo sistema educaəvo genere sus indicadores de calificación (a la fecha no hay instancia exterior capaz de entender, valorar y evaluar el modelo tutorial del IEMS).

El 30 de junio de 2014 la Asamblea Legislaəva del DF (ALDF) reconoció que la Reforma Educaəva significaría un retroceso para la educación media superior en la Ciudad de México pues, lejos de fortalecer el modelo educaəvo del IEMS (su modelo tutorial), violenta los derechos laborales del trabajador contraviniendo incluso tratados internacionales en la materia. (*Webpage* oficial de la ALDF.)

El panorama de la Reforma (Subordinación) Educaəva (Laboral) en la Ciudad de México se dibuja en el más amplio marco de las medidas más impopulares que nunca antes tomó ningún Jefe de Gobierno del Distrito Federal (siendo por ahora Miguel Ángel Mancera): el cobro del refrendo automotriz para disfrazar una injusəficada tenencia; el alza a los sistemas de transporte colecəvos metro, metrobús y tren ligero sin mejora y, más bien, con la decadencia en la calidad de esos servicios; la fallida extensión del programa vehicular "Hoy no circula" en claro beneficio de los fabricantes transnacionales de automotores (extensión desechada por juicios de amparo interpuestos ante la Suprema Corte de Jusəcia de la Nación); su pasmoso silencio con respecto a la privaəzación energéəca y a las preponderancias en telecomunicación; la censura y represión generalizada de las manifestaciones masivas de protesta (las redes sociales lo exhibieron como calco del diazordacismo del 68); su veto de la Ley de Accesibilidad (que hubiera beneficiado a las personas con capacidades diferentes); su colaboración abierta, total y desenfadada con el Ejecuəvo Federal. Diversas publicaciones periódicas (como la revista *Proceso*) documentaron de abril a julio de 2014 un rechazo a su gesəón hasta del 60%. Las úləmas elecciones de 2015 demostraron ya una catástrofe para el Parədo de la Revolución Democráəca (PRD) que lo postuló. Al respecto, sería perənente recordar que Miguel Ángel Mancera siempre reconoció no estar afiliado al PRD ni a ninguno otro de los parədos políəcos que lo postularon a Jefe de Gobierno del DF (se dice todavía "candidato ciudadano", ahora para las elecciones presidenciales de 2018). Cabría cuesəonar entonces si no aplicaría aquí la máxima: "Por sus obras los conocerán", para inferir -sin mucho esfuerzo- en beneficio políəco de quién está operando.

Adicionalmente, es fundamental no omiər el hecho de que la Reforma Educaəva Nacional ya ha derivado en bajas humanas, como por ejemplo los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural "Isidro Burgos" de Ayotzinapa, quienes protestarían junto a otros compañeros y manifestantes el 2 de octubre de 2014 en la Ciudad de México para exigir mejoras reales a sus condiciones laborales y académicas, pero que fueron reprimidos, torturados y desaparecidos en la Ciudad de Iguala, en el estado de Guerrero, la noche entre el 26 y el 27 de sepəembre de 2014. Otros compañeros fueron asesinados, como con especial saña el alumno Julio César Mondragón, quien fue desollado del rostro. Hoy los padres de los estudiantes desaparecidos y el pueblo de México siguen preguntándose sobre su verdadero desəno.

Hoy más que nunca el nicho estratégico de la educación media superior, el de nuestros adolescentes en proceso de proyectar y construir su propio futuro y el de su país, debe ser atendido.

Alternativas

En contraste con la Reforma Educaəva Federal (más laboral y administraəva que realmente educaəva), los quince años de experiencia formal del IEMS nos permiten ofrecer hoy otras soluciones: 1. Descuanəficar insətucionalmente la noción de eficiencia terminal, priorizando el criterio de cómo egresan nuestros alumnos sobre el de cuántos egresan; 2. Apoyar y fortalecer la tutoría con el fin de mejorar paulaənamente la

atención personalizada a nuestros estudiantes; 3. Apoyar y fortalecer la inveləgación educaəva para impulsar en canədad y en calidad el desarrollo de estrategias didácəcas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes así como para propiciar la buena evolución de los planes y programas de estudio; 4. Apoyar y fortalecer la inveləgación disciplinar con el propósito de que los profesores sigan actualizándose y mejorando en sus parəculares campos de estudio, que son por cierto sus mismos campos de enseñanza; 5. Escuchar las necesidades y propuestas de estudiantes, profesores y trabajadores del IEMS; 6. Entender que todo esto no podrá ser mientras los rubros de la tutoría y la inveləgación no sean reconocidos en el perfil laboral del profesor mediante su plena integración salarial; 7. Reconocer insətucionalmente prácəcas educaəvas como el teatro (hay una Materia de Artes Escénicas pendiente de incorporar), las publicaciones, los seminarios, los congresos; 8. Reconocer insətucionalmente mediante su basificación y dignificación salarial a los médicos escolares, a los trabajadores de intendencia, a los profesores del sistema semiescolarizado y a todos los administraəvos; 9. Entender que la dignificación salarial significa garanəzar que el esəpendio no pierda su poder adquisiəvo al paso de los años; 10. Evitar el nepoəsmo; 11. Desarrollar programas de inclusión que faciliten el aprendizaje de adultos mayores y personas con capacidades diferentes, y 12. Transparentar la administración financiera del IEMS.

Se ha propuesto además como anẽdoto a los estragos reformistas una incorporación del IEMS a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), el “otro” proyecto educaəvo de izquierda del Gobierno del Distrito Federal, lo cual le permiərría al sistema de bachillerato el comparər la autonomía orgánica universitaria y su independencia normaəva, funcional y presupuestal. Ojalá lo consideren los diputados de la Asamblea Legislaəva de la capital mexicana que ya trabajan en las leyes secundarias de la Reforma Educaəva Federal y los del Congreso Consətuyente de la Ciudad de México que apenas está por ser electo este verano de 2016.

Desafortunadamente, la dialécəca histórica mexicana sugiere que no haremos caso de consejos, y que antes bien seguiremos comeəendo los mismos errores.

Conclusión

El modelo del Insətuto de Educación Media Superior de la Ciudad de México fue pionero en la implementación de la tutoría, la inveləgación y la inclusión de poblaciones marginales como bases fundamentales para elevar la calidad educaəva de la nación mexicana desde su misma capital. Pocas autoridades políəcas y educaəvas han reconocido sus aportaciones, pero hoy por hoy la figura del tutor es indispensable para entender, acompañar y seguir al estudiante en la construcción de un aprendizaje significaəvo, háblese tanto de conocimientos y habilidades como de acətudes.

A pesar de mantenerse a la vanguardia en México y Laənoamérica, el modelo educaəvo del IEMS está en riesgo de desaparecer disuelto por las recientes reformas estructurales de los úləmos gobiernos federales. Paradójicamente, mientras las autoridades que operan la reforma educaəva no son avaladas precisamente como eruditas o intelectuales, muchos académicos reconocidos no dejan de criəcar los modos involuəvos con los que ésta se está imponiendo.

En resumen, proponemos que la solución real al rezago educaəvo en México sería que todas sus escuelas se asemejaran un poco al espíritu original del IEMS.

Referencias Bibliográficas

"Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad". *Diario Oficial de la Federación*. 26 de sepəembre de 2008. hğp://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008. Consultado el 26 de diciembre de 2015.

Consətución Políəca de los Estados Unidos Mexicanos. hğp://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm. Consultada el 27 de diciembre de 2015.

Estatuto orgánico del Insətuto de Educación Media Superior del Distrito Federal, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. 23 de marzo de 2005.

Higareda De La Fuente, Mauricio. (2015) "Principales causas del rezago y deserción en el IEMS", ponencia presentada en el 1er Coloquio de Lengua y Literatura del IEMS. Preparatoria "Salvador Allende" (GAM 2).

Insətuto de Educación Media Superior del Distrito Federal. hğp://www.iems.df.gob.mx/ Consultada el 27 de diciembre de 2015.

Prado Zavala, Jorge. (2010). "Perənencia de incorporar una Materia Optaəva de Teatro al SBGDF", en Eutopía. 2ª época, 3, (12-13). 171-176.

Proyecto educaəvo del Insətuto de Educación Media Superior. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. 13 de octubre de 2006.

Proceso. (2015) "Mancera en picada; 60% de capitalinos desaprueba su gesəón, *Proceso* (1969). 28 de julio de 2014. Secc. La Capital. Edición online hğp://www.proceso.com.mx/?p=378253. Consultada el 26 de diciembre de 2015.

---. (2014) "Mancera en su peor nivel: sólo el 39% de capitalinos aprueba su gesəón". *Proceso*. 7 de abril de 2014. Secc. La Capital. Edición online hğp://www.proceso.com.mx/?p=369048. Consultada el 26 de diciembre de 2015.

Reforma Educaəva, Un retroceso que afecta a la educación media superior en el DF, Asamblea Legislaəva del Distrito Federal VII Legislatura. *Boleãn* 205. 30 de junio de 2014. hğp://www.aldf.gob.mx/comsoc-reforma-educaəva-retroceso-que-afecta-educacion-media-superior-df--18457.html. Consultada el 26 de diciembre de 2015.

Rodríguez Ramos, Juvenəno. (2008) "Lineamientos para el reclutamiento y selección de personal académico del Insətuto de Educación Media Superior del Distrito Federal". México: Dirección general del IEMS.

Silva, Carlos. (2007) "Presentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior". hğp://es.slideshare.net/carlossilvazac/presentacin-de-la-reforma-integral-de-la-educacin-media-superior. Consultada el 26 de diciembre de 2015.

El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias

*Fabio A. Contreras Oré**

Resumen

El presente arȃculo muestra como el constructo denominado aprendizaje significaəvo, desde su aparición en 1963 hasta nuestros días ha tenido aceptación en los docentes pero a su vez en la prácəca ha sido trivializado. Frecuentemente, se le trata de una manera incompleta y hasta simplista, olvidando las caracterísəcas y prácəcas que proporcionan la significaəvidad al aprendizaje de nuevas informaciones. El autor intenta, por comparación con otras propuestas, mostrar que aun cuando aparentemente las otras propuestas consideran otros conceptos, el constructo aprendizaje significaəvo permanece subyacente en ellas.

Palabras clave:

Aprendizaje significaəvo, diferenciación progresiva, reconciliación integradora, significación.

Meaningful learning and its relationship with other strategies

Abstract

This arəcle shows how to construct meaningful learning called, since its incepəon in 1963 unəl today has had acceptance in turn teachers but in pracəce has been trivialized. OĎen, is considered an incomplete and even simplisəc way, forgeǩng the characterisəcs and pracəces that provide significance to learning new informaəon. The author tries, by comparison with other proposals, to show that even though apparently, the other proposals considered other items, the underlying construct meaningful learning remains in them.

Keywords:

Significant learning, Progressive di erenəaəon, Integraəve reconciliaəon, significance.

Recibido: 15 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Magister en Didáctica Universitaria. Pasó un stage de especialización en Bordeaux-Francia. Fue Especialista en Educación del INIDE (Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo de la Educación). Docente de la Facultad de Educación y de la Sección de Posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Ex Director de la Dirección Regional de Educación. Ex miembro de la Dirección de Calidad Educativa de la Universidad Continental de Huancayo. Correo: conofabi@hotmail.com

El presente arãculo, lo iniciaremos tratando de esclarecer dos términos que frecuentemente se uəliza en la literatura pedagógica, pero que en la prácəca docente o se les considera como equivalentes o casi equivalentes con diferencias mínimas, sin embargo, los especialistas encuentra diferencias, que son necesarias puntualizar. Nos referimos a conocimiento y saber.

La relación entre conocimiento y saber

Brousseau y Centeno (1991) citado por Patricia Sadovsky (s/f, p 9) establecen una relación, pero a su vez una diferencia entre conocimiento y saber, que para los efectos del presente arãculo se hace indispensable, así *el conocimiento* es el resultado de la interacción del sujeto del aprendizaje y un medio resistente (problemáəco), mientras que el *saber* es un producto cultural, es decir, comparədo por un grupo y socializado entre sus integrantes, y al mismo əempo simplificada, al respecto escriben:

> ...los conocimientos son los medios transmisibles (por imitación, iniciación, comunicación, etc.) pero no necesariamente explicables, de controlar una situación y obtener de ella un cierto resultado conforme a una expectaəva y a una exigencia social. El saber es el producto cultural de una insətución que əene por objeto idenəficar, analizar y organizar los conocimientos a fin de facilitar su comunicación.

El sujeto del aprendizaje, interactúa con un medio y en esa interacción adquiere conocimientos que le permiten controlar la situación, sin embargo, el conocimiento əene un rasgo personal, idiosincráəco, frecuentemente, esa manera de controlar la situación puede no ser explicitable, es decir se sabe hacer, pero no se puede explicar. Para establecer un proceso de comunicación, es menester, que los conocimientos personales se idenəfiquen, se analicen y se comuniquen, estos procedimientos implican la puesta en común de un mismo lenguaje, un mismo significado, es decir, surge el *saber* cómo una creación cultural que pertenece a una insətución (grupo de comparəmiento de saberes perənentes), con la finalidad de facilitar la comunicación y organizarlos en un cuerpo coherente de significados comparədos. Así, el *saber* es una versión simplificada y comparəda de *conocimientos.*

El aprendizaje significativo

En el año de 1963 David Ausubel publica su nomograŮa ətulada "The Psychology of Meaning Verbal Learning" en el que propone por vez primera un intento de explicación de una teoría cogniəva del aprendizaje verbal significaəvo, como una expresión de disconformidad con la metodología imperante en esos momentos en el Sistema Educaəvo en los Estados Unidos: El Método de descubrimiento. A su vez, éste, se había puesto de boga en los Estados Unidos y en otros países del mundo a raíz de las reformas educaəvas de los sesenta[1].

Ausubel, afirma que no es necesario descubrir todo lo que se əene que aprender, muy por el contrario, la gran mayoría de los aprendizajes se hacen por un proceso de recepción verbal en el que el docente transmite información y el sujeto del aprendizaje la incorpora en su estructura cogniəva; sin embargo, el descubrimiento, si əene su

[1] Véase: La evolución de la Didáctica de la Matemática en *Horizonte de la Ciencia* 2 (2).

importancia, sobre todo al inicio de la etapa escolar o cuando se va a iniciar una temáəca nueva. Al respecto, sosəene:

> El método de descubrimiento es especialmente apropiado para el aprendizaje del método cienãfico (la manera como se descubren los conocimientos nuevos) ... y al principio de la escuela primaria cuando ocurre más formación que asimilación de conceptos, y cuando los prerrequisitos para adquirir grandes cuerpos de conocimientos (la disponibilidad de un vasto volumen de abstracciones y términos conjunəvos de orden superior en la estructura cognosciəva y un modo abstracto de asimilar ideas) no se hallan presente. (Ausubel, Novak y Hanesian 1989, p 447)

La experiencia muestra que el método de descubrimiento no es económico, necesita mucho əempo, əempo que falta para desarrollar adecuadamente las exigencias curriculares en todos los niveles, por lo que se hace necesario, una alternaəva. Surge entonces, la propuesta de Ausubel, *el aprendizaje significaəvo por recepción,* nombre original en la concepción ausubeliana: El docente transmite información y el aprendiz recepciona tal información para incorporarla en su estructura cogniəva. El problema que se produce es que esta incorporación, se puede hacer de dos maneras: o recepción mecánica o recepción significaəva. Por tanto hay necesidad de establecer las recomendaciones necesarias para que la recepción verbal sea significaəva.

El significado original del denominado Aprendizaje Significaəvo, se encuentra en Ausubel (2002, p 47), citado por Rodríguez Palmero (2011, pp 31,32):

> El aprendizaje y retención de carácter significaəvo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos *"par excellence"* para adquirir y almacenar la inmensa canədad de ideas e información que consətuye cualquier campo de conocimiento... La enorme eficacia del aprendizaje significaəvo se basa en sus dos caracterísəcas principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad).

Para Ausubel el aprendizaje significaəvo es un proceso que consiste en relacionar el nuevo conocimiento o una nueva información a la estructura cogniəva que ya əene el aprendiz, pero esta incorporación se realiza en una forma no arbitraria (aislada respecto a su estructura cogniəva) y sustancial (es decir no literal, sino comprensiva y expresada con su propio dominio lingüísəco, es decir, no memorísəco). Esta incorporación sustanəva y no arbitraria produce una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido. Esta explicación, hace suponer que existe una *estructura cogniəva* previa en la mente del aprendiz.

Arancibia, Herrera y Strasser (1999, p 84) resumiendo lo que se enəende por aprendizaje significaəvo dicen:

> Al igual que otros teóricos Ausubel (1978) parte de la premisa de que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información. La estructura cognosciəva es, pues, la forma como el individuo əene organizado el conocimiento previo a la instrucción. Es una estructura formada por sus creencias y conceptos, los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción, de tal manera que puedan servir de anclaje para conocimientos

> nuevos –en caso de ser apropiados- o puedan ser modificados por un proceso de transición cognosciəva o cambio conceptual.

La estructura cognosciəva previa del aprendiz se encuentra jerarquizada e interactúa con lo nueva información; así, la estructura cognosciəva previa a la instrucción actúa como *subsumidores,* en esta interacción, tanto la información nueva como los subsumidores se transforman, cambian los significados y toda la estructura cogniəva se modifica quedando progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. El resultado es una nueva estructura cogniəva más inclusiva. Este proceso de aprendizaje significaəvo, es lento y progresivo, no se produce espontáneamente ni siquiera al finalizar sólo una sesión de aprendizaje. Es el resultado de un proceso lento y progresivo, se trata de una *negociación de significados* entre los conocimientos de los integrantes de una comunidad de aprendizaje y el saber establecido insətucionalmente.
Sin embargo, muchos docentes y estudiantes, pueden fácilmente engañarse y decir que se ha producido un aprendizaje significaəvo, cuando ante preguntas o situaciones nuevas, los estudiantes responden literalmente los conceptos, dando la impresión de que los comprenden, no se debe confundir el literalismo de una definición con su comprensión significaəva, al respecto, Ausubel, Novak y Hanesian, (1989, pp. 116 -117) afirman que:

> El principal peligro del aprendizaje significaəvo por recepción no es tanto que el alumno adopte francamente una técnica repeəəva, sino que se engañe a sí mismo creyendo que ha captado *realmente* los significados exactos cuando sólo ha adquirido un confuso agregado de verbalismos. ... El alumno ve que es muy fácil manipular verbalismos para crear la impresión espuria de haber engañado a los demás y así mismo, al pensar que en realidad comprende algo que no ha captado.

Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Durante el curso del aprendizaje significaəvo ocurren dos procesos complementarios y relacionados: la *diferenciación progresiva* y la *reconciliación integradora*.
Se produce la *diferenciación progresiva* cuando la información nueva es incluida dentro de un concepto o proposición más general que se ha dado, es decir, cuando la nueva información o conceptos nuevos se incorporan por repeəción sucesiva a una estructura que lo incluye, de esa manera su significado se produce por diferenciación de otros conceptos o proposiciones; esta diferenciación es progresiva, el uso por repeəción de situaciones diferentes produce su significado por diferenciación progresiva. La diferenciación progresiva se produce mediante la subordinación de conceptos y proposiciones respecto a otros conceptos que actúan como supraordinadores. Por ejemplo, estructurado el concepto de número natural, al resolver situaciones con sus divisores, aparecen otros nuevos conceptos como números primos, números compuestos, números cuasiprimos, etc. Estos nuevos significados que se aprenden requieren una diferenciación progresiva.
El proceso inverso, es decir, conocidos varios conceptos subordinados, la estructura cognosciəva sufre una transformación que elabora, esta vez, una idea, concepto o

proposición supraordinadora, que los incluye se produce, entonces, una *reconciliación integradora.* Por ejemplo, se estudia la divisibilidad en el conjunto de los números enteros y luego la divisibilidad de polinomios, para luego idenəficar a estos temas como casos parəculares de la divisibilidad en un anillo. Los conceptos y proposiciones previamente aprendidos se modifican y los nuevos significados se añaden a la estructura cognosciəva.

> Todo el aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará lugar a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones existentes. La reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva de la estructura cognosciəva que ocurre en el aprendizaje significaəvo. (Ausubel, Novak y Hanesian 1989, p. 118)

Condiciones para el aprendizaje significativo

De la forma como se ha descrito el aprendizaje significaəvo, proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cogniəva que posee quién aprende, en forma sustancial y no arbitraria; en este proceso, el aprendiz interactúa la estructura cogniəva previa con lo nuevo y se dota de nuevos significados tanto a la estructura previa como a la resultante; así, la atribución de significados sólo es posible mediante el aprendizaje significaəvo, de modo que éste no sólo es el resultado sino el propio proceso que conduce al mismo.

De ésta manera, para que se produzca el aprendizaje significaəvo, hay dos condiciones que el proceso instrucəvo əene que tener en cuenta:

Predisposición para el aprendizaje significaəvo, es decir, que para que se produzca el aprendizaje significaəvo, es necesario, que quién quiere aprender algo əene que tener una acətud potencialmente significaəva para aprender significaəvamente. Si el estudiante carece de moəvación intrínsica para aprender significaəvamente, el docente, əene que lograr primeramente el compromiso y la aceptación del estudiante.

Presentación de un material potencialmente significaəvo. Para que se produzca el aprendizaje significaəvo cobra vital importancia el material que va actuar como mediador del aprendizaje, es decir, que el material tenga significado lógico, entendiendo que dicho material es potencialmente relacionable de manera sustanəva y no arbitraria con la estructura cogniəva del que aprende, si el material conəene ideas de anclaje o subsumidores adecuados para que se pueda interactuar con el material nuevo y así dotar de significados nuevos a la estructura cogniəva.

Sin embargo, es conveniente disənguir dos clases de significados: el significado lógico y el significado psicológico: así pues. "...el significado lógico depende *únicamente* de la "naturaleza del material". ...El significado *lógico*, por consiguiente, se refiere al significado inherente a ciertos əpos de material simbólico, por la naturaleza misma de éste. ..." (Ausubel, Novak y Hanesian 1989, pp. 54-55). El significado lógico, entonces, hace referencia a la significación sustanəva del propio material, es decir, al significado insətucional culturalmente aceptado.

Pero "El significado psicológico (real o fenomenológico), por otra parte, es la experiencia cognosciəva totalmente *idiosincráəca."* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989 pp. 54-55). Es decir, hace referencia a los conocimientos personales y a la forma idiosincráəca de

incorporarlos a sus respecəvas estructuras cogniəvas. En el proceso del aprendizaje significaəvo se relacionan entre sí, así "El contenido de la materia de estudio puede poseer, cuando mucho, significado lógico. ... Así el surgimiento del significado *psicológico* no depende únicamente de que se le presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que tal alumno posea realmente los antecedentes ideaəvos necesarios.".

A la transformación del saber sabio o académico en un saber a enseñar, Chevallard (1991), le ha denominado *la transposición didácəca*, esta transposición didácəca podemos interpretarla como la elaboración de un material potencialmente significaəvo lógicamente y psicológicamente, pues, la significación lógica sería equivalente al saber sabio, mientras que la significación psicológica estaría dada por el saber a enseñar: El citado Chevallard (1991, p. 39) dice:

> Ya no se trata de una simple reorganización por permutación sino de una verdadera *refundación* del conjunto de los contenidos. Reelaborando el texto del saber, y especialmente otorgando una existencia en el discurso a aspectos anteriormente no registrados, se procuran, simultáneamente, las herramientas para un diagnóləco y una medicación...

La corrección de significados lógico y psicológico, es decir, entre el saber sabio y el saber a enseñar corresponderá a la vigilancia epistemológica[2].

Inexactitudes y ficciones del aprendizaje significativo

Por varias razones, que no se pretende analizar, el constructo teórico denominado *aprendizaje significaəvo* ha tenido aceptación en el cuerpo de docentes, y hoy se habla con mucha facilidad de dicho constructo, sin embargo, frecuentemente, también se ha trivializado, de manera tal que muchos docentes se refieren a ella con inexacətudes y hasta con determinadas ficciones.

"No es posible desarrollar aprendizajes significaəvos si no se cuenta con una acətud significaəva de aprendizaje; sin ésta, el aprendizaje que se produce será repeəəvo y mecánico". (Rodríguez Palmero, 2011, p. 37). La acətud significaəva para el aprendizaje de los estudiantes se produce cuando el material no sólo es potencialmente significaəvo lógicamente, es decir, coincide con la estructura de la ciencia insətucionalmente aceptada, es menester que también tenga significaəvidad psicológica, o sea que el material proponga acəvidades que el estudiante acepte realizar porque se encuentra cerca de su experiencia y contexto. No se trata de repeər memorísəcamente lo que ya la ciencia acepta como estructura reconocida, se trata más bien de recrear el contenido en función a los conocimientos y experiencias previas de los sujetos del aprendizaje.

"No se genera tampoco aprendizaje significaəvo si no están presentes las ideas de anclaje perənente a la estructura cogniəva del aprendiz." (Rodríguez Palmero 2011, p. 37). Este es un requisito indispensable para producir aprendizajes significaəvos, puesto que sin subsumidores ¿dónde anclarían las informaciones nuevas?. Pero, también es importante, establecer que la estructura previa que va a servir de anclaje a la nueva información, a su vez, sea ya significaəva, en caso contrario, la nueva información sólo producirá un aprendizaje arbitrario.

[2] Ver: Vigilancia epistemológica (2013) *Horizonte de la Ciencia* 3 (5)

"Aprendizaje significaəvo no es necesariamente aprendizaje correcto" (Rodríguez Palmero 2011, p. 38). Si se əene en cuenta que el aprendizaje significaəvo relaciona el nuevo conocimiento o una nueva información en una forma no arbitraria (aislada respecto a su estructura cogniəva) y sustancial (es decir no literal, sino comprensiva y expresada con su propio dominio lingüísəco, no memorísəco), entonces, si la nueva información no está de acuerdo con la estructura cogniəva de un colecəvo de usuarios, se produce una aprendizaje significaəvo pero incorrecto. Por ejemplo, cuando se habla del infinito, los estudiantes se refieren a *algo que es muy grande y que no əene ni principio ni fin.* Este es un aprendizaje significaəvo, pero incorrecto, puesto que no está en concordancia con el concepto matemáəco de infinito.

Si el aprendizaje significaəvo incorrecto no es reestrucurado o remplazado por una estructura cogniəva más poderosa, entonces va a persisər y converərse en un obstáculo.[3]

"Aprendizaje significaəvo no es el uso de mapas conceptuales y/o diagramas V, no podemos confundir el proceso en sí con herramientas que puedan facilitarlo o potenciarlo" (Rodríguez Palmero 2011, p. 38). Lo que realmente interesa en el aprendizaje significaəvo es el proceso mental que conduce a las significaəvidad del aprendizaje; los mapas conceptuales y la V de Gowin son herramientas potentes, que adecuadamente uəlizados pueden conducir a la significaəvidad del aprendizaje. Pero, uəlizar dichas herramientas sin pensar en el proceso que conduce a la negociación de significados, ni es recomendable ni es producəva. Lo mismo podemos afirmar del uso de las tecnologías de la información. En ambos casos se tratan de medios importantes, pero, por sí mismos no producen aprendizajes significaəvos.

Cuando los docentes dejan a libertad de la construcción de mapas conceptuales, se corre siempre el riesgo de que sólo los estudiantes presenten *mapas cogniəvos*, es decir mapas que reflejan el significado personal que han logrado. Recién se hace significaəvo cuando esos mapas cogniəvos se debaten y se hacen negociaciones de significados, hasta lograr que finalmente con el aporte colaboraəvo de todo el grupo y la orientación del docente se elabore el *mapa conceptual* que refleja un saber insətucionalizado (que pertenece a la comunidad cienȃfica). Por esta razón, se recomienda, que para la organización de un mapa conceptual, el docente debe fijar el conjunto de términos que se debe organizar jerárquicamente, común a todos los grupos de estudiantes, así el resultado final debería ser único. En caso de que los grupos de estudiantes əenen la libertad de considerar los términos y conceptos a jerarquizar, será imposible ponerse de acuerdo sobre su organización, en cuyo caso, no se producirá el *aprendizaje significaəvo.*

También es común observar cómo muchos docentes, enseñan a sus estudiantes la uəlización de soƊware para hacer mapas conceptuales, y luego aseveran que sus estudiantes han logrado aprendizajes significaəvos. El aprendizaje significaəvo o la significaəvidad del aprendizaje se produce lentamente mediante un proceso mental de intercambio o negociación de significados, sin este proceso, se produce simplemente, aprendizajes simples y hasta arbitrarios, que finalmente, no es lo que se desea. No hay aprendizajes significaəvo, si los estudiantes no captan los *significados*. Frecuentemente, este proceso es lento y no súbitamente, con frecuentemente se considera.

[3] Ver: El concepto de "Obstáculo Didácəco" en la formación de conceptos matemáəcos escolares (2011) en *Horizonte de la Ciencia* 1(1).

El aprendizaje significativo y su relación con otros enfoques

Desde la época en la que la instrucción estaba fuertemente influenciada por el conducəsmo, ha pasado mucha agua por el rio. "Actualmente las palabras al uso son aprendizaje significaəvo, cambio conceptual y construcəvismo". (Moreira, s/f b, p. 1), se esəma que en la prácəca docente todavía hay una fuerte tendencia conducəsta, sin embargo en casi todas partes el discurso pedagógico se mencionan los tres conceptos considerados por Moreira y que están ínəmamente relacionados entre ellos. El mismo Moreira, muestra que el concepto de aprendizaje significaəvo es compaəble con otras teorías construcəvistas y subyacentes a ellas. Tentaəvamente, en las siguientes líneas procuraremos un somero análisis

El aprendizaje significativo y la Teoría de Jean Piaget.

En la perspecəva de Piaget, son importantes los conceptos de asimilación y acomodación, pues:

> Para Piaget: los esquemas y las operaciones individuales se desarrollan gracias a dos procesos, la *asimilación* y la *acomodación.* Estos dos procesos entran en juego cuando un sujeto (niño o adulto) se enfrenta a un nuevo objeto o situación que exige dominio adaptaəvo. La asimilación se refiere a que el organismo lleva el nuevo objeto, concepto o situación dentro de la competencia de sus esquemas u operaciones. Piaget denomina acomodación al cambio de esquemas y operaciones que əene lugar durante un encuentro de aprendizaje adaptaəvo. (Leahey y Harrris 2000)

Para Piaget no existe acomodación sin asimilación, pues la acomodación es una reestructuración de la asimilación, las reestructuraciones dan significado a los conceptos aprendidos, sin embargo Piaget nunca habló de aprendizaje, en su posición de epistemólogo habla del aumento de conocimiento, su problema central es el averiguar ¿cómo se pasa de un estadio inferior a otro conocimiento de un estadio de mayor complejidad?. La teoría del aprendizaje significaəvo es una teoría psicológica del aprendizaje, pero la teoría piagetana es una teoría cogniəva y construcəva. La teoría de Ausubel habla de una reestructuración cogniəva para que se produzca el aprendizaje significaəvo, lo que implica la pre existencia de una estructura cogniəva previa y una estructura resultante por negociación de significados. Piaget, en cambio habla de cambio de conceptos, tal cambio de conceptos se produce por acomodación de esquemas de asimilación. "Asimilar y acomodar se pueden interpretar en el senədo de dar significados por subordinación o por superordanación.". (Moreira, s/f b, p. 5).

El aprendizaje significativo y la Teoría de Lev Vigostky.

Para Ausubel, el aprendizaje significaəvo por definición implica incorporación sustanəva y no arbitraria de significados por interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones estables, claros y disponibles en la estructura cogniəva del aprendiz de donde surgen los nuevos significados por diferenciación progresiva o por reconciliación integradora de significados ya existentes. Este proceso se asemeja a lo que

Vigotsky denomina la internalización de instrumentos y signos. Cuando se aprende significaəvamente Matemáəca o Física, acaso no se debe "internalizar" los significados aceptados (y construidos) para los instrumentos y signos en el contexto de la Matemáəca o la Física. (Moreira, s/f b, p. 9). Pues, el aprendiz, se apropia (reconstrucción interna) de esas construcciones mediante la vía de la interacción social. Así pues, el proceso de aprendizaje por recepción no es instantáneo, requiere un intercambio de significados socialmente comparədo. Por tanto, no es espontáneo, sino que es lento y progresivo.

El aprendizaje significativo y la Teoría de Situaciones de Guy Brousseau.

Brousseau (2007, p 9), escribe:

> Hemos llamado "*situación"* a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado, como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. Algunas de estas *"situaciones"* requieren la adquisición "anterior" de todos los conocimientos y esquemas necesarios, pero hay otras que le ofrecen al sujeto la posibilidad de construir por sí mismos un conocimiento nuevo en un proceso de génesis arəficial.

Además, Sadovsky (s/f) afirma que: la relación entre las situaciones y los significados matemáəcos, es precisamente, el objeto central de la Teoría de Situaciones. Brousseau, citado por Sadovsky (ibídem) además considera que el rol fundamental del docente es la transformación de los conocimientos en saberes. Este proceso se denomina La Insətucionalización

> La consideración "oficial" del objeto de enseñanza por parte del alumno y del aprendizaje del alumno por parte del maestro, es un fenómeno social muy importante y una fase esencial del proceso didácəco: ese doble reconocimiento consətuye el objeto de la *INSTITUCIONALIZACIÓN.*

La insətucionalización, es la transformación de los conocimientos individuales en un saber que pertenece a un grupo de usuarios, lo que significa que se ha logrado un significado colecəvo por negociación de significados individuales. Esto es lo que se denomina un aprendizaje significaəvo.

El aprendizaje significativo y la Teoría de Campos Conceptuales de Vergnaud.

Para Gérard Vernaud, (2011), citado por Rodríguez Palmero (2011, p. 35)

> ...el conocimiento está organizado en campos conceptuales cuyo dominio, por parte del sujeto que aprende, əene lugar a lo largo de un extenso período de əempo. Campo conceptual es, sobre todo, un conjunto de situaciones-problemas, que para controlarlas y dominarlas requieren a su vez del dominio de varios conceptos de naturaleza disənta. Los conocimientos de los estudiantes son moldeados por las situaciones que encuentra y progresivamente dominan. Pero estas situaciones son cada vez más complejas.

Por tanto, la única manera de dominar tal situación compleja es ir progresivamente dominando las nuevas conceptualizaciones y sus significados, este dominio progresivo es lento, no lineal sino con rupturas y conənuidades. Además, un concepto se presenta al estudiante en diversos momentos y situaciones y en diferentes formas. Por ejemplo, el concepto primiəvo punto, es diferente para la geometría analíəca que para la geometría sintéəca. Diferentes situaciones, diferentes problemas, sin embargo es un concepto único. Se aprende un campo conceptual con diferentes significados para diferentes situaciones, en lugar de pensar en objetos conceptuales disəntos, sería mejor aprender a discriminarlos y uəlizarlos en la oportunidad correspondiente.

El aprendizaje significativo y la Neurociencia

El aprendizaje en general y el aprendizaje significaəvo en parəcular, produce cambios Ůsicos en el cerebro. En este senədo, el aprendizaje significaəvo se produce cuando el sujeto que aprende əene tres transformaciones en su mente. Primero, un comportamiento, disənto, es decir, puede hacer algo que antes no podía hacerlo. Segundo, un cambio en su estructura cogniəva, los conocimientos y saberes se modifican en su estructura, que el aprendiz lo manifiesta en una forma nueva de enfocar la temáəca, el sujeto es capaz de responder de una manera diferente las situaciones problemáəcas, mejor argumentación y una mejor percepción de la totalidad. Tercero, el aprendizaje significaəvo produce cambios Ůsicos en su cerebro, pues, las modificaciones que realiza en la estructura cogniəva produce nuevas sinapsis y nuevas redes sinápəcas, lo que se podría observar, con la instrumentación específica como la acəvación de una zona mayor que antes del aprendizaje. (Pease, Figallo (2015), Pease, Ysla (2015), Ruíz de Somocurcio (2015))

Conclusiones

El aprendizaje significaəvo es un constructo teórico que la prácəca docente ha trivializado, sin embargo es subyacente a varias teorías que son de un dominio del cuerpo docente de varios niveles.

No hay aprendizaje significaəvo sin anclaje y sin negociación de significados. El aprendizaje significaəvo no se produce linealmente, sino mediante rupturas y conənuidades.

El uso de mapas conceptuales, la V de Gowin, y las tecnologías de la información, por sí solas no producen aprendizaje significaəvo. Producen aprendizajes significaəvos si se los uəliza como medios para una negociación de significados.

Referencias Bibliográficas

Arancibia, V., Herrera, P y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. 2da. Edición. Sanəago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educaəva. Un punto de vista cognosciəvo*. México: Trillas.

Brousseau G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácəcas*. Argenəna: Libros del Zorzal.

Chevallard, Y. (2009). *La transposición didácəca. Del saber sabio al saber enseñado*. Argenəna: Aique.

Leahey, T.H. y Harris R.J. (2000). *Aprendizaje y cognición*. España: Prenəce Hall Inc.

Moreira, M.A. (s/f) *Aprendizaje significaəvo: un concepto subyacente*. Porto Alegre: Insətuto de Física UFRGS. hğp://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf.

---. (s/f) *Cambio conceptual: análisis críəco y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significaəvo*. hğp://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106922/000441913.pdf?sequence=1

Pease, M.A., Figallo, F. e Ysla L.C. (2015). C*ognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Lima: Fondo editorial de la Ponəficia Universidad Católica del Perú.

Rodríguez Palermo, L. M. (2004). L*a teoría del aprendizaje significaəvo*. Centro de Educación a Distancia. hğp://eprint.ihmc.us/79/1/cmc2004-290.pdf.

---. (2011). La teoría del aprendizaje significaəvo: Una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica Inveləgación innovación* 3 (1). file:///C:/Users/INTEL/Downloads/DialnetLaTeoriaDelAprendizajeSignificaəvo-3634413.pdf.

Sadovsky, P. (s/f). La teoría de situaciones didácəcas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemáəca. hğps://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf.

Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de Ingeniería del Perú

*Ciro Abelardo Espinoza Montes**

Resumen

La invesəgación realizada es sustanəva explicaəva. Tiene por objeəvo idenəficar los factores del desempeño docente que influyen en la calidad educaəva de los docentes de las facultades de ingeniería del Perú. Para lo cual se ha diseñado y validado un instrumento para medir el desempeño docente y por otro lado, para observar la calidad educaəva de cada facultad de ingeniería. Se ha uəlizado el método descripəvo con diseño causal comparaəvo, la muestra estuvo formada por direcəvos de cuarenta y nueve carreras profesionales de universidades públicas del Perú y fueron controlados en función de la carrera profesional, cargo y categoría académica. Los resultados obtenidos muestran que el capital organizacional y el relacional del desempeño docente son los que más influyen en la calidad educaəva de las carreras de ingeniería del Perú.

Palabras clave:

acreditación universitaria, mejora conənua, gesəón de calidad.

Desempenho dos professores e qualidade da educação nas faculdades de engenharia do Peru

Resumo

A pesquisa conduzida é explicação-substanəva. Tem como objeəvo idenəficar os fatores que influenciam o desempenho do professor na qualidade educação dos professores nas faculdades de engenharia do Peru. Para isso é projetado e validado um instrumento para observar o desempenho do professor e outro para observar a qualidade da educação na faculdade de engenharia. Foi usado o método descriəvo com projeto causal comparaəvo, a amostra foi consətuída por quarenta e nove gerentes das carreiras de universidades públicas do Peru e foram monitorados em função da carreira profissional, posição e acadêmica classificação. Os resultados mostram que o capital organizacional e capital relacional são as que mais influenciam a qualidade nas carreiras de engenharia do Peru.

Palavras-chave

acreditação universitária, melhora conãnua, gestão da Qualidade.

Recibido: 12 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias con mención en Ingeniería Mecánica. Profesor principal de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la UNCP. Correo: ciroespinoza@uncp.edu.pe

Introducción

El problema de la calidad educaəva en cualquier parte del mundo, əene como elemento de apalancamiento al desempeño docente. Las acciones desplegadas durante la ejecución de su labor de inveləgación y enseñanza, evidencian la precariedad de sus competencias personales, pedagógicas e inveləgaəvas.

La mayoría de docentes universitarios de las carreras profesionales de ingeniería, no əenen formación pedagógica, y existe la creencia que para formar ingenieros no hace falta contar con dichas competencias. Ante la exigencia de la formación basada en el enfoque de competencia, TUNING (2007, p. 107) afirma que en las universidades laənoamericanas "los docentes no están preparados para enseñar por competencias, aunque existen universidades que han incorporado esta metodología en sus procesos de formación."

Sin embargo, las evaluaciones de desempeño que se realizan semestralmente en la UNCP, muestra resultados contradictorios, demostrando que los instrumentos de medición que se uəlizan no conəenen los factores o dimensiones que permitan evaluar la calidad educaəva.

Se ha podido idenəficar en la teoría la existencia diversos modelos de evaluación del desempeño docente, centrado en la evaluación de elementos visibles; pero no se ha implementado aún la evaluación de los elementos intangibles del docente, es decir, su capital intelectual. Para evaluar aquellos elementos visibles que son consecuencia de la acción docente, Valdés (2000, pp. 14-16) propone cuatro modelos para evaluar el desempeño docente: centrado en el perfil del maestro, centrado en los resultados obtenidos, centrado en el comportamiento del docente en el aula y en la prácəca reflexiva.

Con la finalidad de evaluar los elementos no visibles del desempeño laboral en forma general, Euroforum (1998) citado por González y Rodríguez (2010, pp. 122-123) propone el enfoque del Capital Intelectual que permite medir los conocimientos y la capacidad de aprendizaje de la persona (capital humano) y los conocimientos generados por este para el funcionamiento de la organización (capital estructural y relacional).

Las inveləgaciones que se han realizado hasta el momento para evaluar el desempeño docente, están centrados en acciones visibles. Con el fin de iniciar un proceso de mejora conənua en el desempeño docente, se ha buscado idenəficar factores que permitan evaluar el desempeño docente y su mejora conənua, teniendo en cuenta el valor que aporta a la formación profesional. Para lo cual se ha planteado la interrogante ¿Cuáles son los factores del desempeño docente que influyen en la calidad educaəva de las facultades de ingeniería del Perú? Con el cual se busca idenəficar los factores del desempeño docente que influye en la calidad educaəva de las facultades de ingeniería del Perú, mediante el enfoque de capital intelectual.

La hipótesis que guió la inveləgación afirma que los factores del desempeño docente que influyen en la calidad educaəva de las facultades de ingeniería, son el capital humano, el capital intelectual y el capital relacional. La relación de estos factores se grafican en la figura 1.

Figura 1: Relación causal del capital intelectual con la calidad educativa

Metodología

Tipo y nivel de inveseəgación

La inveseəgación a realizada es de əpo sustanəva. Según Sánchez y Reyes (1996), la inveseəgación sustanəva əene como objeəvo describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad, con el fin de formular principios o leyes. El nivel es la explicaəva ya que está orientada a descubrir los factores causales que afectan un fenómeno.

Método y diseño de la inveseəgación

El método de inveseəgación que se uəlizó es el descripəvo con un diseño causal comparaəvo (Sánchez y Reyes, 1996). El esquema uəlizado es el siguiente:

M1 O1xyz
M2 O2xyz
M3 O3xyz
M4 O4xyz
M5 O5xyz
M6 O6xyz
M7 O7xyz
M8 O8xyz

Donde: M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 y M8 es la muestra de las autoridades de las universidades consideradas en el estudio. O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 y O8 son la observaciones en cada una de la muestras. Las muestras se controlarán de acuerdo a su cargo (x), categoría (y) y carrera profesional (z).

Se han seleccionado 8 universidades accesibles de las 95 carreras profesionales de ingeniería que dependen de la Asamblea Nacional de Rectores, cuya muestra estraəficada aparece en la tabla 1.

Tabla 1: Tamaño de muestra

Universidad	UNCP	UNMSM	UNI	UNAC	UNH	UNEVAL	UNDAC	UNSAA	Σ
Población	12	15	23	10	8	6	6	15	**95**
Muestra	6,19	7,74	11,86	5,16	4,13	3,09	3,09	7,74	**49**
Muestra	6,00	8,00	12,00	5,00	4,00	3,00	3,00	8,00	**49**

Fuente: elaboración propia

Técnicas de inveləgación

Para la recolección de datos se uəlizó la técnica de la observación indirecta. Se construyó y validó dos cuesəonarios, uno para evaluar el desempeño docente y otro para evaluar la Calidad Educaəva.

El instrumento de evaluación del Desempeño Docente uəlizado es un cuesəonario que corresponde a la técnica empírica de recolección de datos. El propósito es medir el desempeño docente desde el enfoque del Capital Intelectual. El instrumento que fue aplicado a los responsables de carrera profesional, consta de 3 dimensiones, 15 indicadores y 26 ítems (tabla 2), en escala nominal cuya respuesta afirmaəva əene el valor de 1 y la negaəva 0. El coeficiente de confiabilidad del instrumento es de 0.806 y el coeficiente de validez es 0.535.

Tabla 2: Componentes del cuesəonario de Desempeño Docente

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Capital Humano	6	12
Capital Estructural	5	10
Capital Relacional	4	4
TOTAL	15	26

El parámetro prácəco del Desempeño Docente (tabla 3) ha sido determinado con una prueba piloto aplicado a 50 direcəvos de diferentes carreras universitarias. Considerando que la media es 8 y la desviación estándar 3.5.

Tabla 3: Parámetro prácəco del Desempeño Docente

Desempeño Docente	Rango
Muy alto desempeño	De 11,7 a 26
Alto desempeño	De 9,9 a 11,6
Desempeño medio	De 6,3 a 9,8
Bajo desempeño	De 4,5 a 6,2
Muy bajo desempeño	De 0 a 4,4

El instrumento de evaluación de la Calidad Educaəva es un cuesəonario que corresponde a la técnica empírica de recolección de datos. El propósito es medir la calidad con que se realiza el proceso de formación profesional en las carreras profesionales de ingeniería, aplicando la rueda de Deming. El instrumento que fue aplicado a los responsables de carrera profesional, consta de 6 dimensiones, 23 indicadores y 25 ítems (tabla 4), en escala nominal cuya respuesta afirmaəva əene el valor de 1 y la negaəva 0. El coeficiente de confiabilidad del instrumento es de 0.806 y el coeficiente de validez es 0.535

Tabla 4: Componentes del cuestionario de Calidad Educativa

Dimensiones	**Indicadores**	**Ítems**
Definir metas y objetivos	4	4
Definir método para lograr metas	3	3
Educar y capacitar	3	3
Realizar el trabajo	3	3
Verificar efectos de la realización	8	10
Tomar acción apropia	2	2
TOTAL	23	25

El parámetro prácəco de la Calidad Educaəva (tabla 5) ha sido determinado con una prueba piloto aplicado a 50 direcəvos de diferentes carreras universitarias. Considerando que la media es 11 y la desviación estándar 3.

Tabla 5: Parámetro prácəco de la Calidad Educaəva

Calidad educativa	Rango
Muy alta calidad	De 15,6 a 25,0
Alta calidad	De 12,6 a 15,5
Calidad media	De 9,6 a 12,5
Baja calidad	De 6,6 a 9,5
Muy baja calidad	De 0 a 6,5

Resultados

La matriz de datos de la tabla 6, muestra los puntajes obtenidos con los instrumentos correspondientes, aplicados a los cuarenta y nueve direcəvos de las Facultades de Ingeniería (tabla 1). Los datos del Desempeño Docente representan la canədad de atributos de Capital Intelectual que əenen los docentes. Los datos de Calidad Educaəva representan la canədad de atributos de Calidad Educaəva que əene la Carrera Profesional de Ingeniería evaluada.

Tabla 6: Matriz de datos del Desempeño Docente y Calidad Educaəva

Sujetos	Capital Humano	Capital organizacional	Capital Relacional	Calidad educativa
S1	4	4	3	11
S2	2	1	1	5
S3	3	5	0	11
S4	1	2	0	3
S5	1	2	3	6
S6	2	2	4	8
S7	1	2	0	5
S8	2	3	0	8
S9	6	4	0	8
S10	0	2	0	7
S11	6	5	1	9
S12	0	2	0	6
S13	2	5	0	5
S14	6	7	3	15
S15	0	3	1	7
S16	1	1	0	3
S17	1	1	1	8
S18	2	3	2	7
S19	1	2	1	8
S20	8	3	0	7
S21	9	3	0	8
S22	5	6	2	11
S23	5	7	1	16
S24	4	5	3	8
S25	0	1	0	3
S26	1	5	1	8
S27	4	3	0	7
S28	0	3	0	4
S29	6	3	1	7
S30	6	2	1	7
S31	2	7	0	5
S32	3	5	0	6
S33	1	1	0	1
S34	2	3	1	4
S35	1	0	0	3
S36	1	1	0	4
S37	2	6	1	4
S38	1	0	0	1
S39	3	4	1	6
S40	1	3	0	8
S41	1	2	0	4
S42	1	3	1	3
S43	1	1	0	3
S44	2	3	0	3
S45	2	3	1	6
S46	5	7	0	4
S47	1	1	1	4
S48	2	3	1	6
S49	1	2	0	4

En la muestra de 49 carreras profesionales, el 22% de los docentes əenen alto desempeño, el otro 22 % əenen desempeño medio y el 55% de docente əene desempeño bajo. Debemos notar que el 55% de docentes əenen un desempeño bajo y muy bajo, lo que significa que no se está desarrollando el Capital Humano, el Capital organizacional y el Capital relacional.

Figura 2: Desempeño Docente

En la muestra de 49 carreras profesionales, solo el 4% əene alta calidad educaəva, el 6 % əene calidad media y el 90% de carreras profesionales əenen baja calidad educaəva. Debemos notar que el 90% de carreras profesionales əenen una baja y muy baja calidad educaəva, lo que significa que el 22% de docentes de buen desempeño no están influyendo en la calidad educaəva de sus carreras profesionales.

Figura 3: Calidad Educaəva

Prueba de hipótesis

Las hipótesis estadísəcas formuladas para la presente inveəgación son:

H_0: las variables capital humano, capital organizacional y capital humano no influyen en la calidad educaəva, es decir, todas las constantes son 0 a excepción de b_0.

$$H_0: b_1=b_2=b_3=0$$

H_1: al menos una de las variables capital humano, capital organizacional y capital humano influye en la calidad educaəva, es decir, existe al menos una constante que es diferente de 0, exceptuando a b_0.

$$H_1: 3b_1 \neq 0$$

El análisis de datos se realizó con el programa estadísəco SPSS, mediante regresión lineal. La prueba de hipótesis se realizó en cuatro pasos. Inicialmente se realizó la bondad de ajuste del modelo donde r^2 es 53.1% (mayor a 50%); se realizó la validación inferencial del modelo con la prueba ANOVA, obteniendo para f=16,964, siendo p=0.000; se verificó la incorrelación de las variables independientes, donde los coeficientes de correlación entre las variables independientes son relaəvamente bajas (la menor es de 0,171 y la mayor de ellas es de 0,483). Considerando estos resultados favorables, se determinó los coeficientes del modelo.

Los coeficientes del modelo se determinaron con aquellos coeficientes beta que əenen una significación menor a 0,05.

Tabla 7: Coeficientes del modelo

Modelo		Coeficientes tipificados Beta	t	Sig.
1	Capital humano	0,290	2,477	0,017
	Capital organizacional	0,364	3,079	0,004
	Capital relacional	0,349	3,320	0,002

a. Variable dependiente: Calidad educativa

De acuerdo a la tabla 7 y en la medida en que los datos de las variables han sido əpificados se seleccionan los coeficientes beta əpificados, los mismos que son estadísəcamente significaəvos (la significancia empírica es menor que 5%).

Luego, el modelo propuesto əene la siguiente expresión:

CE = 0,290 CH + 0,364 CO + 0,349 CR

En donde, CH es el capital humano; CO es el capital organizacional; CR es el capital relacional; y CE es la Calidad Educaəva.

Entonces, la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna considerando que los factores con mayor preponderancia que explican la calidad educaəva son el capital organizacional y el capital relacional, en ese orden.

Discusión

Comparación de los resultados con la hipótesis general.

Al comparar los resultados con la hipótesis general, se puede afirmar que el nivel de calidad educaəva actual de las facultades de ingeniería está determinada por los factores del desempeño docente, primero el capital organizacional, luego por el capital relacional y en menor grado por el capital humano. Esto se atribuye a que el Capital humano es el conocimiento úəl para la organización que poseen las personas, el cual permite generar capital organizacional y capital relacional (Euroforum 1998, pp. 36-47).

Es posible que en las carreras profesionales de ingeniería del Perú la calidad depende más de sus procesos de planificación, ejecución y relaciones exteriores (capital organizacional y relacional) que del conocimiento de sus docentes (capital humano), ya solo el 22% de docentes əenen un desempeño alto y muy alto (Figura 2) y la calidad educaəva alta y muy alta lograda es del 4% (Figura 3), lo que significa que los docentes no estarían capacitados para desarrollar Capital organizacional y Capital relacional que la organización requiere para tener alta calidad educaəva.
La influencia posiəva del capital humano en el capital relacional probablemente se debe a la parəcipación insuficiente de la comunidad educaəva en el proceso de acreditación, a la excesiva centralización de la gesəón, la carencia de información en las diversas etapas, conformación inadecuada de subcomisiones, la escasa implicación del profesorado y de los estudiantes en el proceso de autoevaluación (Torres 2010).
El personal docente de las carreras profesionales de ingeniería no estaría contribuyendo en relacionarse con las empresas empleadoras, con los colegios de donde vienen sus estudiantes, con los empleadores, colegios profesionales, gobiernos locales, gobiernos regionales y con la sociedad en general.

Figura 4: Relación causal del capital intelectual con la calidad educaəva

Explicación de los resultados del Desempeño Docente

La evaluación del Desempeño Docente en 49 carreras profesionales de ingeniería del Perú, muestra que el 22% de los docentes əenen alto desempeño, el otro 22 % əenen desempeño medio y el 55% de docente əene desempeño bajo. Considerando que el capital humano es el conocimiento úəl para la organización que poseen las personas, así como su capacidad para regenerarlo (Euroforum 1998); y además el conocimiento es el recurso producəvo por excelencia, por su contribución a la creación de valor añadido y significado estratégico (Nonaka y Takeuchi 1995). Es probable que la mayoría de los docentes de las carreras profesionales de ingeniería del Perú, tengan un bajo desempeño debido a que los conocimientos que əene no son los que la carrera profesional requiere para mejorar su calidad, es decir, los docentes carecen de formación pedagógica, habilidades pedagógicas, especialización en la asignatura que dirige, capacidad para elaborar proyectos de innovación académica y no se capacitan en forma permanente; por lo tanto su contribución a la creación de valor en las carreras profesionales es mínima.

Explicación de los resultados de la Calidad Educativa

La evaluación de la Calidad Educaəva de 49 carreras profesionales, muestra que solo el 4% əene alta calidad educaəva, el 6 % əene calidad media y el 90% de carreras profesionales əenen baja calidad educaəva. Esto se puede atribuir a la baja contribución de los docentes, ya que no se puede garanəzar el futuro de la organización con tener un sistema de calidad, una orientación al cliente y capacidad compeəəva, porque detrás de la organización, del servicio al cliente y el diseño adecuado de los procesos para prestar este servicio hay personas; la calidad de las personas influirá en la calidad de la organización a traves de sus competencias (Córdova 2005). Es posible que en las carreras profesionales de ingeniería, los docentes sean la causa fundamental de la baja calidad, ya que las carreras cuentan con capital organizacional que probablemente fue construido por expertos internos o externas a la carrera.

En el proceso de planificación de las carreras profesionales de ingeniería, el 92% de carreras profesionales formulan sus políəcas de gesəón sin considerar la reducción de sus problemas, además el 84% de carreras profesionales definen sus metas desconectadas de sus políəcas. Esto se debería a que el responsable de la carrera no está formulando las políəcas en términos de reducción del problema de los que derivan las metas (Ishikawa 1994, pp. 55-56). Se debe definir y aprobar los procedimientos documentados de los procesos (factores causales) más importantes para lograr las metas, estos procedimientos deben ser revisados frecuentemente (Ishikawa 1994, pp. 57-60). La planificación de las acəvidades académicas de las carreras profesionales de ingeniería no estaría dirigida a la mejora conənua de su calidad educaəva, debido a que sus políəcas no están dirigidas a resolver problemas existentes. Podría decirse que se planifica, no para la gesəón, sino para cumplir con las obligaciones de tener un Plan Estratégico, un Plan Operaəvo, un Currículo de Estudios, y todos los instrumentos de gesəón.

La verificación de la realización de las acəvidades académica en las carreras profesionales de ingeniería muestra algunas contradicciones, el 53% afirma que todos sus procedimientos están controlados y solo el 33% afirma que se han idenəficado los "puntos de verificación", el 12% de carreras afirma verificar las acəvidades del docente en aula, pero el 16% lo registra. Si la realización de las acəvidades está apartada de los procedimientos documentados, entonces existe una excepción, caso contrario debe dejarse seguir la realización (Ishikawa 1994, p. 62). Las excepciones se idenəfican a parər de las causas o los efectos. La verificación de las causas se realiza mediante "puntos de verificación" que se encuentran dentro de los procesos y definidos en los procedimientos. La verificación por medio de los efectos se realiza con los "puntos de control" que se encuentran a la salida de los procesos, en los que se debe idenəficar las excepciones para remiərse a los factores causales (Ishikawa 1994, pp. 62-63).

Frente a las excepciones idenəficadas en las carreras de ingeniería indica que solo el 2% de carreras realizan acciones para eliminar la causa de las excepciones y el 0% programa acciones para impedir que las excepciones vuelvan a repeərse. Una vez idenəficado las excepciones, debe tomarse la acción apropiada que elimine sus causas y evite que estos se vuelvan a repeər, y verificar el efecto de la acción en el corto y largo plazo (Ishikawa 1994, p. 62). Las carreras profesionales de ingeniería, posiblemente no realizan acciones para eliminar la causa de las excepciones que se presentan luego de verificar la existencia de los mismos durante la realización de las acəvidades académicas, esto confirma lo manifestado anteriormente que no se cuenta con puntos de verificación y control para idenəficar excepciones.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permite formulas las siguientes conclusiones:

En las carreras profesionales de ingeniería del Perú, probablemente, la calidad depende más de sus procesos de planificación, ejecución y relaciones exteriores (capital organizacional y relacional) que del conocimiento de sus docentes (capital humano), ya que solo el 22% de docentes əenen un desempeño alto y muy alto y la calidad educaəva alta y muy alta lograda es del 4%, lo que significa que el Capital Humano no estaría capacitado para desarrollar Capital organizacional y Capital relacional que la organización requiere para tener alta calidad educaəva.

La carencia de formación pedagógica y la poca especialización en las asignaturas que dirigen los docentes de las carreras profesionales de ingeniería, no está permiəendo crear valor añadido en la formación profesional con proyectos de innovación académica, por lo que no se manifiesta la mejora en sus procesos. Es decir, no desarrollan sus sistemas de comunicación, sus procedimientos académicos, administraəvos, de inveləgación y de proyección social, tampoco formulan y ejecutan su programa de cultura organizacional, no desarrollan su sistema de gesəón de calidad, y no innovan sus procesos académicos.

La calidad educaəva de las carreras profesionales de ingeniería del Perú recibe una mayor influencia del capital organizacional, siendo este el factor principal, es decir, los factores más importantes de la calidad educaəva de las carreras profesionales de ingeniería estaría formado por la parəcipación del docente en la implementación de TICs, de sus procedimientos documentados de su Sistema de Gesəón de calidad, de programas de cultura organizacional y en la innovación permanente de sus procesos académicos; pero, probablemente estos hayan sido elaborados sin la parəcipación de los docentes.

La calidad educaəva de las carreras profesionales de ingeniería recibe mediana influencia del capital Relacional, debido a la baja parəcipación de los docentes en implementar las relaciones con los empleadores de egresados, con los colegios de donde vienen los ingresantes, con el colegio profesional, gobiernos locales y regionales y sociedad en general.

La calidad educaəva en las carreras profesionales de ingeniería, recibe menor influencia del Capital Humano, es decir, los docentes de dichas carreras no están aportando a la calidad educaəva debido a las debilidades en su formación pedagógica, carencia de habilidades pedagógicas, incoherencia entre la especialización relacionada con las asignaturas que dirigen, la carencia de propuestas de innovación y de la escasa capacitación de sus docentes.

Es posible que en las carreras profesionales de ingeniería, los docentes sean la causa fundamental de la baja calidad, ya que las carreras cuentan con capital organizacional que probablemente fue construido por expertos internos o externas a la carrera.

La realización de acəvidades académicas en las carreras profesionales de ingeniería no estarían enfocadas en la mejora de la calidad educaəva, considerando que los sistemas de gesəón de calidad no son desarrollados por los docentes, existen pocas carreras profesionales que capacitan y aplican los procedimientos documentados del sistema de gesəón de calidad y no se reportan fallas en los procedimientos documentados, peor aún, no se proponen correcciones a las fallas.

Las carreras profesionales de ingeniería, posiblemente no realizan acciones para eliminar la causa de las excepciones que se presentan luego de verificar la existencia de los mismos durante la realización de las acəvidades académicas, esto confirma lo manifestado anteriormente que no se cuenta con puntos de verificación y control para idenəficar excepciones.

Referencias Bibliográficas

Acevedo Álvarez, Raziel (2003). Factores que inciden en la competencia docente universitaria: un modelo jerárquico lineal. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación; Madrid, España.

Córdova Lago, Alejandro. (2005). *El reto de la gesəón empresarial. Como añadir valor a la empresa mejorando la gesəón de su capital intelectual.* Barcelona: Deusto.

Euroforum Escorial. (1998). *Medición del capital intelectual*. Modelo Intelect. Madrid: Euroforum Escorial.

González, J., y Rodríguez, M. (18 de junio de 2010). Modelos de Capital Intelectual y sus indicadores en la universidad pública. *Cuadernos de Administración,* 43(9), 113-128. 10 de Mayo de 2012 hğp://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/n43/n43a9.pdf

Ishikawa, K. (1994). *¿Qué es el control de calidad?* Bogotá: Editorial Norma.

Moreno Díaz, Alonso. (1996). *El Portafolio Del Docente: Herramientas para Mejorar la Calidad de la Educación*. Honduras: Zamorano.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creaəng company: how Japanese companies create the dynamics of innovaəon*. New York, USA: Oxford University Press.

Sánchez, Hugo y Reyes, Carlos. (1996). *Metodología y diseños en la inveləgación cienāfica.* 2da edición. Lima: Gráfica Los Jazmines.

Torres Rojas, E. (2010). Acreditación insətucional y adaptaciones del sistema universitario en la sociedad del conocimiento. Una caracterización en universidades privadas chilenas. Universidad de Granada, Departamento de métodos de inveləgación y diagnósəco en educación. Granada, España: Programa de doctorado en psicología y educación.

TUNING América Laəna. (2007). Reflexiones y perspecəvas de la Educación Superior en América Laəna. Informe Final – Proyecto Tuning – América Laəna 2004-2007. España: Paraninfo.

Valdés Veloz, H. (2000). *Evaluación del Desempeño docente*. 10 de diciembre de 2011: hğp://oei.es/de/rifad01.htm

Valenzuela Medina, Jesús. (2002) Evaluación del Desempeño Docente a parər de la Opinión de los Alumnos. Tesis de maestría de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sonora de Hermosillo, México: Universidad de Sonora.

Estudio descriptivo de las conductas sexuales de riesgo en adolescentes de las zonas urbanas

*Carlos Moisés Avila Benito**
*Juan Carlos Espinoza Ventura***
*Candy Noemí Matos Enriquez****
*Midgna García Meza*****

Resumen

El estudio describe y compara estadísəcamente las conductas sexuales adolescentes de riesgo bajo el modelo mulə-sistémico propuesto por Kotchick B.; Sha er A. y Forehan R; de la universidad de Georgía (2001). Ellos han propuesto, a parər del análisis de 10 años de literatura académica y cienãfica al respecto, un modelo en el que tres factores serían los que generan influencia en este comportamiento: El auto-sistema; el sistema familiar y el sistema extra-familiar. Nuestro grupo de invesəgación ha elaborado una encuesta que apunta a medir conductas sexuales tempranas de riesgo; así como las variables propuestas dentro de los sistemas mencionados. La encuesta ha sido aplicada en poblaciones adolescentes en tercero a quinto de secundaria en zonas urbanas de la provincia de Huancayo, y espacios aledaños. Encontrándose que la mayoría de conductas sexuales de riesgo, en la población adolescente de la provincia de Huancayo y zonas aledañas, alcanzan o sobrepasan, por mucho, el 20 % de incidencia. No todas las variables del modelo sistemáəco de Georgia əenen una correlación parcial media significaəva o mayor (>,05) con respecto a las conductas sexuales de riesgo estudiadas. Algunas de ellas han tenido correlaciones significaəvas (posiəvas y negaəvas) entre ,025 y ,06. Lo que nos permite determinar variables específicas de estudio posterior.

Palabras clave:

estudio sistemáəco, adolescencia, conductas sexuales de riesgo.

Descriptive study of sexual risk behavior in adolescents in urban areas

Abstract

The study describes and compares staəsəcally teenagers risk sexual behavior under the mulə-systemic model proposed by Kotchick B.; Sha er and A. Forehan R; University of Georgia (2001). They have proposed, based on the analysis of 10 years of academic and scienəfic about it, a model in which three factors would influence those who generate this behavior literature: The self-system; the family system and extra-family system. Our research group has developed a survey that aims to measure early sexual risk behaviors; as well as the proposed variables within these systems. The survey has been implemented in adolescent populaəons in third to fi'Dh high in urban areas of the province of Huancayo, and surrounding areas. Finding most risky sexual behavior in the adolescent populaəon of the province of Huancayo and the surrounding areas, meeəng or exceeding by far the 20% incidence. Not all variables of systemaəc model of Georgia have a significant or greater average parəal correlaəon (> 05) with respect to risky sexual behaviors studied. Some of them have had significant correlaəons (posiəve and negaəve) between 025 and 06. Allowing us to determine specific variable further study.

Keywords:

systemaəc study, adolescence, risky sexual behaviors.

Recibido: 12 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.
*Doctor en Psicología. Psicólogo de la División Medico Legal III de Junín. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Continental. Correo: cavilabpe@hotmail.com
** Magister en Administración mención en Administración Estratégica de Empresas. Médico Jefe de la División Medico Legal III de Junín. Docente de la Facultad de Medicina Humana de la UNCP. Correo: carlosespinozaventura@gmail.com
*** Psicóloga forense del Ministerio de Justicia, Huancayo.
****Licenciada en Pedagogía y Humanidades. Asistente en la Oficina de Calidad Educativa de la Universidad Continental de Huancayo. Correo: midua30@hotmail.com

Introducción

Siendo la sexualidad, según Insətuto de Desarrollo Psicológico (INDEPSI), la acəvidad Ůsica de carácter eróəco entre organismos humanos, que propende potencialmente al contacto genital, aceptada voluntariamente y con la capacidad de obtener graəficación y placer conducente a una mutua saəsfacción, con ausencia de daño o lesión Ůsica y/o psicológica. Tendríamos que las conductas sexuales tempranas de riesgo serian, en principio, aquellas conductas problemáəcas del periodo de la adolescencia que amenazan la construcción de esta sexualidad sana.

El siguiente cuadro nos permite observar la mulə-dimensionalidad en la que las conductas sexuales de riesgo se producen:

Dimensión	Conducta sexual de riesgo
Biológica	No utilizar métodos anticonceptivos Inicio muy temprano (12 a 15 años por ejemplo) No controlar higiene Alto número de parejas sexuales Consumo de alcohol o drogas
Psicológica	Iniciar con muy poca información Iniciar con una actitud desfavorable al coito o al amor Iniciar una conducta centralizada en los genitales (des - erotizada) Arrepentimiento
Psicosocial	Abuso sexual Embarazo prematuro Alienación de la conducta sexual

Si bien existen registros estadísəcos en la zona geográfica receptora del estudio, éstas carecen de un enfoque sistemáəco correlacional. Iparraguirre (2007) realizó una inveləgación sobre los "Riesgos sexuales y reproducəvos en adolescente de centros educaəvos de zona urbana y semiurbana en Huancayo Abril 2006 – Marzo 2007"; la cual tuvo una muestra de 345 de la zona urbana y 225 alumnos de la zona semiurbana. Definiendo a los adolescentes como los señala la OMS y consideró como parámetros de edad entre los 10 a 19 años, encontró los siguiente datos: el 51.61% de los alumnos de la zona urbana realizaron su primera relación sexual con su enamorado(a), un 79.31% de los alumnos de la zona semiurbana manifiestan lo mismo; un 54,84% de alumnos la zona urbana tuvo relaciones sexuales por curiosidad y un 48,28% de alumnos de la zona semiurbana fue por decisión propia.

Cortez (2010) inveləgó sobre el "Acto sexual contranatura en varones menores de edad en Huancayo – Junín". Llegó a encontrar 71 casos de 552 Cerəficados Médico Legales realizados en Vícəmas de Delito Contra la Libertad Sexual (DCLS). De los 71 casos se encontró que el mayor porcentaje de casos fue entre los 8 a 15 años de edad con un porcentaje de 77,46%.

Chipana, Allauja, Arbizu y Huachos (2010) inveləgaron sobre los "Conocimientos, acətudes y prácəcas sobre derechos sexuales y reproducəvos en adolescentes puérperas en el Hospital El Carmen – Huancayo". Estudiaron a 50 puérperas a las cuales se les aplicó un instrumento compuesto de 20 ítems para evaluar diferentes aspectos sobre métodos anəconcepəvos y planificación familiar, y se encontró que el 72% de las puérperas iniciaron sus relaciones sexuales antes de los 15 años.

Modelo mulə-sistémico de las conductas sexuales tempranas de riesgo

Al respecto de la carencia de un enfoque sistemáəco correlacional para el estudio de las conductas sexuales tempranas de riesgo, Kotchick B.; Sha er A. y Forehan R; de la Universidad de Georgía (2001), mencionan que, a pesar de que el cúmulo de las inveləgaciones ha acumulado información importante, aún quedan algunos puntos por cubrir. El primero de ellos señala que la literatura académica existente apunta a todos los comportamientos sexuales como problemáəcos, dando poca atención empírica al proceso de converərse en un adulto sexualmente sano; segundo, mucho de los procesos empíricos se han centrado en factores auto-orientados; brindado poca atención a los factores familiares y del contexto. Tercero, a pesar de que las úləmas inveləgaciones han expandido esta atención al incluir factores personales, familias, sociales y culturales que contribuirían a la toma de riesgo sexual adolescente. Se ha hecho poco esfuerzo para integrar en un marco conceptual que simultáneamente considere múləples sistemas de influencia y a complexidad de sus efectos combinados en la conducta adolescente.

Kotchick y otros han propuesto, en consecuencia, un modelo mulə-sistémico de las conductas sexuales tempranas de riesgo en tres sistemas:

> El auto-sistema, se refiere a la constelación de factores, incluido cualidades, habilidades, conocimientos, acətudes y comportamiento que pertenecen a la persona como individuo y que ejercen una influencia directa o indirecta en la conducta sexual temprana de riesgo. Los autores dividen este sistema en correlatos biológicos, psicológicos y comportamentales.
>
> El sistema familiar que abarca las influencias familiares en la vida sexual adolescente pueden ser divididas en dos categorías primarias: Las variables de la estructura familiar y las variables del proceso familiar. En la estructura familiar, se consideran el vivir con uno o más padres; así como el divorcio de los mismos como correlatos de las conductas sexuales tempranas de riesgo; en tanto el proceso familiar se considera las conductas de imitación bajo el modelo del aprendizaje social, transmisión parental de acətudes de riesgo, la monitorización por parte de los padres, la comunicación parental sobre sexo y la calidad tanto como la percepción de la relación
>
> Y finalmente, el sistema extra-familiar, debido a que los adolescentes que están en medio de desarrollar sus propias idenədades y establecer redes sociales más complejas; el punto de referencia por el cual se guían oscila de la familia al medio ambiente social. Se considera en este sistema, la conducta sexual de los pares; o la pertenencia a un grupo social que está envuelto en el uso de alcohol, drogas o delincuencia; como elementos relacionados a prácəcas sexuales de alto riesgo. El barrio y la comunidad en la que el adolescente vive también servirían como influencia para los comportamientos de riesgo en los que ella o él se vean envueltos.

Método

El método de inveləgación elegido fue el no experimental de observación sistémica, el cual está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos. Esas relaciones determinan por un lado la estructura del objeto y por otro su dinámica. Así, buscamos recabar información acerca de las conductas tempranas sexuales de riesgo, así como de las variables mencionadas en el

marco teórico pertenecientes a los sistemas recomendados por el grupo de inveəgación de la universidad de Georgia; de esta forma, buscamos obtener estadísəcos descripəvos consistentes sobre dichas conductas de riesgo, así como, correlaciones y comparaciones de las variables sistémicas con cada una de ellas.

La población estuvo conformada por todos los adolescentes de 12 a 18 años de la provincia de Huancayo que estén cursando el 3ro, 4to y 5to de secundaria. Nos basamos en el documento producido por el INEI: *Esəmaciones y proyecciones de población departamental por años calendario y edades simples 1995-2025*; siendo el total 166 636 personas. A un nivel de 95% de confianza, con error máximo de 5% el número muestral brindado por el programa STATS, a parər de la población ya mencionada fue de 1060 personas. En un muestreo probabilísəco adecuado los componentes del muestro əenen la misma posibilidad de ser elegidos; por lo que enviamos solicitudes a la mayoría de colegios parəculares y estatales, del área rural y estatal, de la provincia de Huancayo. Respondiéndonos afirmaəvamente 16 centros educaəvos listados, en los que se encuestaron un total de 2388 alumnos (M: 15,39 DE: ,098)

Hipótesis general

H1: El índice porcentual de cada conducta sexual de riesgo, evaluada independiente, en los adolescentes, obtendrá un porcentaje no mayor a 20%

Hipótesis específicas

H2: Cada variable del modelo sistemáəco de Georgia tendrá una correlación parcial media significaəva o mayor (>0,05) con respecto a cada una de las conductas sexuales de riesgo estudiadas

H3: el grupo de adolescentes que ya ha mantenido relaciones coitales difiere significaəvamente (razón F) del grupo de aquellos que aún no las han iniciado, en cuanto a las medias y varianzas de las variables del modelo sistemáəco de Georgia.

Procedimiento

La técnica de recolección de datos elegida fue la encuesta, por lo que se procedió a la elaboración de un instrumento de medición que recoja información; por una parte, acerca de las conductas sexuales tempranas de riesgo y, por otra parte, información de las variables que tendrían relación causal (bajo el modelo mulə-variable de la universidad de Georgia) con dichas conductas. Empleando como pruebas de fiabilidad: chi cuadrada ,000; binomial ,000; alfa de cronbach (interna) ,677.

Análisis de datos

Realizamos la descripción y análisis descripəvo, tanto de las conductas sexuales de riesgo como de las variables del modelo sistémico de Georgia para luego realizar procesos de correlación parcial de dichas variables (Sampieri 2010) FALTA EN LA BIBLIOGRAFÍA con cada una de las conductas sexuales de riesgo, para encontrar aquellas a considerar para cada una de estas.

Finalmente hemos realizado un análisis unidireccional de varianza (ANOVA) (Sampieri 2010) para analizar si ambos grupos, los que han iniciado una vida coital y aquellos que no, difieren significaəvamente entre sí en cuanto las varianzas y medias obtenidas en cada uno de las variables del modelo sistemáəco de Georgia

Resultados

Descripəvos de las conductas sexuales de riesgo

Dentro de nuestros resultados de 2388; 508 adolescentes manifestaron haber sostenido relaciones coitales, lo que representa un 21,3%; mientras que 1862 alumnos manifestaron no haber sostenido, a la fecha de la evaluación, relaciones coitales, lo que representa un 78,7% y el mayor porcentaje de los encuestados La media de la edad de inicio coital: 14,4 D.E: 1,373. El porcentaje de personas de género femenino que han sido entrevistadas y que ya ha iniciado acəvidades coitales es de 9,54%, En contraste, el porcentaje de personas de género masculino es de de 30,72%.

De los encuestados que manifiestan haber sostenido relaciones coitales, 37,6% informan haber hablado, alguna vez, sobre las relaciones sexuales con sus padres antes de llevar a cabo su primera relación; 28,5% informan haber hablado de ese tema con otros familiares y un 33,9 % finalmente manifiesta que en su casa no se habla de ese tema. La desviación estándar (,846) nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes hablen sobre relaciones coitales con sus padres u otros familiares o que no se hable de esos temas en la casa.

De los encuestados que manifiestan haber sostenido relaciones coitales, 83,9% informa haber sostenido voluntariamente su primera relación coital con su enamorado o enamorada, 12,7 % informa haber sostenido voluntariamente su primera relación coital con un amigo, extraño o una prosətuta y finalmente, 3,4 % manifiesta haber sido vícəma de abuso sexual. La desviación estándar (476,) nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes inicien su vida coital de forma voluntaria y con una pareja senəmental (enamorado o enamorada)

De los encuestados de género masculino 60,8% manifiesta habérselo pedido a su pareja y ella haber aceptado; mientras que 37,3 % manifiesta que alguien se lo pidió y ellos aceptaron. De las encuestadas de género femenino 24,3% manifiestan habérselo pedido a su pareja y el haber aceptado; mientras que 72,1% manifiesta que alguien se lo pidió y ellas aceptaron. Sobre el lugar donde se llevó a cabo su primera relación coital: 162 personas manifestaron que esta se llevó a cabo en una casa, 80 en un hospedaje u hotel; y finalmente 47 personas manifestaron otro lugar.

Del total de encuestados, 33,5% personas manifestaron haber sostenido su primera relación coital debido a senərse excitado; 61,2% a senərse enamorado(a); 4,7% por senərse presionados por su pareja, amigos u otra persona; y 0,6 % debido a necesitar algo material a cambio (celular, ropa, etc.) La desviación estándar (,576) nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes oscilen a moəvarse a iniciar sus acəvidades coitales por senərse excitados o enamorados. Del total de encuestados, 14,7 % manifestaron haber consumido alcohol o drogas antes de su primera relación coital; mientras que 85,3% no lo hizo. Del total de encuestados que han iniciado acəvidades coitales; 64,0% manifestaron haber usado un método anəconcepəvo durante su primera acəvidad; en tanto que 36, 0 % manifestaron no haberlo hecho.

Del total de encuestados, 10,3% mencionaron que los primeros que se enteraron que habían sostenido su primera acəvidad coital fueron sus padres 38, 9% manifestaron que, luego de sostener su primera relación coital, los primeros que se enteraron fueron sus amigos; 40,1%% manifiesta que nadie sabe hasta el momento de la evaluación que ellos han sostenido relaciones coitales.

Del quienes han iniciado acəvidades coitales, 57,1 % manifiestan haberlas vuelto a mantener y 42,9% manifiestan no haberlo vuelto a hacer. La desviación estándar (495,) nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes conənúen teniendo relaciones coitales posterior a su acəvidad inicial.
El mayor porcentaje de encuestados, 39,8%, mencionó haber tenido solo una pareja coital posterior a su acəvidad inicial; después los porcentajes van descendiendo de acuerdo a la elevación del número de parejas. Los porcentajes mayores a cinco suman 7,5 % del total de la muestra. La media, es de 2 parejas promedio después de la iniciación coital en el rango de edades de 12 a 18 años. La desviación estándar (1,991) nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes hayan tenido de 1 a 4 parejas coitales en ese rango de edades. Del total de los encuestados, 60,0% cree que deberían haber esperado un poco más antes de iniciar su vida coital; 40,0% cree que el momento fue el apropiado.

Descripción de las variables sistémicas relacionadas a las conductas sexuales tempranas de riesgo

SISTEMA	DIMENSIÓN	VARIABLE
Auto sistema	Biológica	Distribución de género Edad de la menarquía
	Psicológica	Actitud sobre el amor Autoeficacia/autoestima
	Comportamental	Consumo de pornografía Conductas de masturbación
Sistema familiar	Relación familiar	Monitorización
Sistema extra-familiar	Lugares	Consumo de alcohol o drogas
	Asistencia social	Mayores aspiraciones académicas

Auto-sistema
Factor biológico: La desviación estándar (2,172) nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes tengan la espermaquía entre los 11 y 15 años y que las adolescentes tengan la menarquía entre los 10 y 14 años.

Factor psicológico (acətud hacia el amor): La mayoría y en promedio, los encuestados piensan que una pareja coital debería amarse, conocer y comparər las virtudes y defectos de ambos). La desviación estándar (,485) nos muestra que los adolescentes piensen de esa manera. Con respecto a la higiene y eroəsmo, en promedio, los adolescentes piensan que basta que un lugar sea cómodo y privado para sostener una relación coital; otro grupo piensa que debe ser en un lugar bonito, con velas, flores, buena música y otros detalles. Finalmente, la mayoría y en promedio, los encuestados piensan que antes de sostener una relación coital, una pareja debería conocerse mínimo un año.

Factor psicológico (grado de conocimiento): Con respecto al rendimiento académico, la mayoría y en promedio, los encuestados piensan que son un alumno promedio. Con respecto al conocimiento de las probabilidades de embarazo en una iniciación coital sin métodos de protección, la mayoría y en promedio, los encuestados piensan que probablemente una mujer quedaría embarazada si esto sucediera. Con respecto a conocimiento de métodos anəconcepəvos, la mayoría y en promedio (La desviación estándar (,478)), los encuestados saben lo que son los métodos anəconcepəvos y

mencionan uno de ellos, siendo el de mayor frecuencia el preservaəvo). Finalmente, con respecto al conocimiento sobre las ETS, la mayoría y en promedio (desviación estándar (,355)), los encuestados saben lo que son las ETS y mencionan una de ella siendo la de mayor frecuencia el VIH).

Factor psicológico (Autoeficacia): Con respecto a la autoeficacia, la mediana y moda es de 3: la mayoría responde que si una persona insiste mucho para sostener relaciones sexuales, es muy impulsiva y deberían alejarse de ella. En promedio (la media es de 2) los adolescentes opinan que si una persona insiste mucho para sostener relaciones sexuales no le interesa la opinión de su pareja pero puede cambiar. Con respecto al autoesəma, la media, la moda y la mediana es 3: en promedio y la mayoría, los adolescentes opinan que si alguien se molesta porque no desean tener relaciones coitales es una estrategia de manipulación. Finalmente, con respecto al autocontrol, la media, la moda y la mediana es 2: en promedio y la mayoría, los adolescentes opinan que si se quedan a solas con el chico o chica que les gusta, se pueden besar y acariciar porque ellos saben controlarse aunque saben del "peligro" pues cualquier cosa puede pasar.

Factor comportamental: Con respecto al consumo de pornograŮa, la mediana y moda es de 2: la mayoría responde no haberlo hecho. Sin embargo, La desviación estándar es de ,540 este valor sumado a la media nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes oscilen entre el consumo y no consumo de pornograŮa. Con respecto a la masturbación, la media y moda es 5: la mayoría de los encuestados menciona nunca haberse masturbado. La desviación estándar es de 1,611 este valor sumado a la media nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes oscilen entre nunca haberse masturbado a masturbarse una o dos veces al mes.

Sistema familiar

Con respecto al grado de monitorización parental, la mediana y moda es de 1: la mayoría manifiesta pasar el əempo libre en casa con sus padres o hermanos; la media es 2: en promedio, los adolescentes encuestados manifiestan pasar el əempo libre fuera de casa con otras personas. Con respecto al nivel de comunicación, la moda es 1: la mayoría ha respondido que cuando tuvo la espermaquía o menarquía habló con uno de sus padres. Con respecto a la percepción de la figura paterna la moda ha sido 1: La mayoría de los encuestados manifiestan admirar a su padre por ser un ejemplo a seguir, la media ha sido 2: En promedio los adolescentes manifiestan que su padre əenen defectos pero nada grave. Con respecto a la percepción de la figura materna la moda, la mediana y la media ha sido 1: La mayoría y en promedio, los adolescentes manifiestan admirar a su madre por ser un ejemplo a seguir. Con respecto al comportamiento de la figura materna, la moda, la mediana y la media ha sido 1: La mayoría y en promedio, los adolescentes manifiestan el comportamiento de su madre como una persona talentosa, trabajadora e independiente. Finalmente, con respecto a la estructura familiar la moda, la mediana y la media ha sido 1: la mayoría y en promedio, los adolescentes manifiestan que sus padres están casados y viven juntos.

Sistema extra-familiar

Con respecto a frecuentar lugares de pares, la media, mediana y moda es 3: la mayoría y en promedio, manifiesta nunca haber salido a lugares donde se consuma alcohol cigarrillos o drogas. La desviación estándar es de ,607 este valor sumado y restado a la media nos muestra que lo "estándar" es que los adolescentes salgan unas cuantas veces a estos lugares o no hayan salido nunca. Con respecto a la percepción de oportunidades futuras, la media, mediana y moda es 1: la mayoría y en promedio, əene como plan estudiar una carrera universitaria.

Inferenciales

Correlaciones parciales de las variables sistémicas con el inicio de la vida coital: Las correlaciones significaəvas a un nivel de 0,05%; y con un grado, por lo menos, de debilidad, son las siguientes: Existe una correlación posiəva media entre el consumo de material pornográfico y la acəvidad coital; ,459 con nivel de significación ,000: A mayor consumo de material pornográfico mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la prácəca de la masturbación y la acəvidad coital; ,341 con nivel de significación ,000: A mayor prácəca de masturbación, mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión de la frecuencia, con la que debería conocerse una pareja antes de tener una acəvidad coital, y la acəvidad coital, -290 con nivel de significación ,000: A menor əempo que debería conocerse una pareja mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión sobre el grado de eroəsmo y la acəvidad coital; -251 con significación ,000: A menor grado de elaboración eróəca para un encuentro románəco mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre la edad de ocurrencia de la espermaquía y la acəvidad coital; -589 con significación ,000: A menos edad en que ocurre la espermaquía mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación posiəva media entre la edad de ocurrencia de la menarquía y la acəvidad coital; ,534 con significación ,000: A mayor edad en que ocurre la menarquía mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre el grado de comunicación con los padres y la acəvidad coital; -590 con significación ,000: A menor comunicación con los padres, mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Finalmente, existe una correlación posiəva débil entre la autoesəma experimentada y la acəvidad coital; 292 con significación 000: A mayor autoesəma manifestada mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital.

Correlaciones parciales de las variables sistémicas con el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital: Las correlaciones significaəvas a un nivel de 0,05%; y con un grado, por lo menos, de debilidad, son las siguientes: Existe una correlación posiəva media entre el consumo de material pornográfico y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; ,496 con nivel de significación ,000: A mayor consumo de material pornográfico mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la prácəca

de la masturbación y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; ,361 con nivel de significación ,000: A mayor prácəca de masturbación, mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión de la frecuencia, con la que debería conocerse una pareja antes de tener una acəvidad coital, y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital, -356 con nivel de significación ,000: A menor əempo que se opina debería conocerse una pareja mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión sobre el grado de eroəsmo y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; -301 con significación ,000: A menor grado de elaboración eróəca para un encuentro románəco mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre la edad de ocurrencia de la espermaquía y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; -589 con significación ,000: A menos edad en que ocurre la espermaquía mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva media entre la edad de ocurrencia de la menarquía y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; ,544 con significación ,000: A mayor edad en que ocurre la menarquía mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre el grado de comunicación con los padres y el consumo de alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; -608 con significación ,000: A menor comunicación con los padres, mayor probabilidad de consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la autoeficacia experimentada y consumir alcohol o drogas durante a primera acəvidad coital; 353 con significación 000: A mayor autoeficacia manifestada mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la autoesəma experimentada y consumir alcohol o drogas durante la primera acəvidad coital; ,319 con significación 000: A mayor autoesəma manifestada mayor probabilidad de ejercer acəvidad coital.

Correlaciones parciales de las variables sistémicas con el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital: Las correlaciones significaəvas a un nivel de 0,05%; y con un grado, por lo menos, de debilidad, son las siguientes: Existe una correlación posiəva media entre el consumo de material pornográfico y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; ,496 con nivel de significación ,000: A mayor consumo de material pornográfico mayor probabilidad de uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la prácəca de la masturbación y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; ,359 con nivel de significación ,000: A mayor prácəca de masturbación, mayor probabilidad de uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión de la frecuencia, con la que debería conocerse una pareja antes de tener una acəvidad coital, y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital, -349 con nivel de significación ,000: A menor əempo que se opina debería conocerse una pareja mayor probabilidad del uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión sobre el grado de eroəsmo y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; -293

con significación ,000: A menor grado de elaboración eróəca para un encuentro románəco mayor probabilidad del uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre la edad de ocurrencia de la espermaquía y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; -583 con significación ,000: A menos edad en que ocurre la espermaquía mayor probabilidad de uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva media entre la edad de ocurrencia de la menarquía y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; ,548 con significación ,000: A mayor edad en que ocurre la menarquía mayor probabilidad de uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre el grado de comunicación con los padres y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; -604 con significación ,000: A menor comunicación con los padres, mayor probabilidad de uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la autoeficacia experimentada y el uso de preservaəvos; 350 con significación 000: A mayor autoeficacia manifestada mayor probabilidad de uso de anəconcepəvos. Existe una correlación posiəva débil entre la autoesəma experimentada y el uso de anəconcepəvos durante la primera acəvidad coital; ,314 con significación 000: A mayor autoesəma manifestada mayor probabilidad de uso de preservaəvos.

Correlaciones parciales de las variables sistémicas con el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital: Las correlaciones significaəvas a un nivel de 0,05%; y con un grado, por lo menos, de debilidad, son las siguientes: Existe una correlación posiəva media entre el consumo de material pornográfico y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; ,496 con nivel de significación ,000: A mayor consumo de material pornográfico mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la prácəca de la masturbación y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital ,358 con nivel de significación ,000: A mayor prácəca de masturbación, mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión de la frecuencia, con la que debería conocerse una pareja antes de tener una acəvidad coital, y bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital, -352 con nivel de significación ,000: A menor əempo que se opina debería conocerse una pareja mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva débil entre la opinión sobre el grado de eroəsmo y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; -297 con significación ,000: A menor grado de elaboración eróəca para un encuentro románəco mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre la edad de ocurrencia de la espermaquía y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; -578 con significación ,000: A menos edad en que ocurre la espermaquía mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva media entre la edad de ocurrencia de la menarquía y bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; ,557 con significación ,000: A mayor edad en que ocurre la menarquía mayor probabilidad de bajo

nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación negaəva media entre el grado de comunicación con los padres y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; -606 con significación ,000. A menor comunicación con los padres, mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la autoeficacia experimentada y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; 350 con significación 000: A mayor autoeficacia manifestada mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital. Existe una correlación posiəva débil entre la autoesəma experimentada y el bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital; ,317 con significación 000: A mayor autoesəma manifestada mayor probabilidad de bajo nivel de comunicación y apertura sobre la primera acəvidad coital.

Análisis unidireccional de varianza (Anova)

Comparación significaəva entre el grupo que ha sostenido acəvidad coital y el grupo que aún no, según las variables sistémicas

Género: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es muy abultado; (165,327) al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no; por género, encontramos que en aquellos que aún no han iniciado dichas acəvidades la distribución por género es casi equitaəva (48,9% masculino; 50,9% femenino); en contraste, la distribución en el grupo de aquellos que han iniciado la acəvidad la distribución es desigual (79,5% masculino; 19,7% femenino). Esto nos quiere decir que hay una desigualdad favorable al género masculino que se puede deber a vergüenza del género femenino por afirmar su iniciación, o por una evidente ventaja o permisividad del género masculino para explorar estas conductas, en desdén del otro género.

Edad de inicio de la espermaquía: Los grupos no difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es mayor a 0,05 y el factor F es muy reducido (1,848); no es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variables

Edad de inicio de la menarquía: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (13,966); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variables pues existen diferencias significaəvas entre ellos. Al centrar nuestra atención en el porcentaje acumulado podemos encontrar una acumulación más rápida de porcentajes en el grupo de adolescentes que ha iniciado acəvidad coital (lo que nos permite inferir un inicio más temprano, edad más temprana de menarquía) en comparación con las adolescentes del grupo que aún no ha iniciado acəvidad coital donde la acumulación se torna más lenta (lo que nos permite inferir un inicio más tardío)

Rendimiento académico: Los grupos no difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es mayor a 0,05 y el factor F es muy reducido (0,059); no es

recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable.

Acətud sobre el amor: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado 323,684; es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variables pues existen diferencias significaəvas entre ellos. al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no; por opinión acerca del əempo de conocerse antes de sostener una relación coital, encontramos que aquellos que han iniciado acəvidades coitales y creen que una pareja debería frecuentarse por lo mínimo un año es de 38,6% en comparación a un 76,7% de encuestados que aún no han iniciado su vida coital y əenen la misma creencia. Al otro extremo, el porcentaje de encuestados que ya han iniciado su vida coital y que creen que no importa conocerse es de 12,6% en comparación con un 2,1% de encuestados que aún no han iniciado su vida coital y əenen la misma creencia. Por lo menos en el primer indicador encontramos una gran diferencia que podría responder a que aquellas personas que inician acəvidades coitales se construyen cogniəvamente para incenəvarse y auto-moəvarse a la ocurrencia de nuevos contactos coitales. Pensar que se debería conocer a alguien por lo menos un año iría en contra de esta búsqueda.

Acətud de higiene y eroəsmo: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (159,266); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variables pues existen diferencias significaəvas entre ellos. al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por acətudes de higiene y eroəsmo, encontramos que el porcentaje de encuestados que ya han iniciado su vida coital y que opinan que una relación sexual debe ser en un lugar bonito, con flores, velas, buena música y otros detalles es de 26,0% en comparación a un 55,1% que aún no han iniciado su vida coital y əenen la misma creencia; al otro extremo, el porcentaje de encuestados que ya han iniciado su vida coital y que opinan que no importa el lugar para sostener una relación sexual es de 15,2% en comparación con un 6,5 % de encuestados que aún no han iniciado su vida coital y que əenen la misma creencia. De forma similar a la variable previa, los adolescentes se construirían cogniəvamente para reforzar la recurrencia de acəvidades coitales aún esto sacrifique el eroəsmo y la higiene, elementos fundamentales para la salud mental y Ůsica.

Opinión sobre inəmidad psicológica: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (143,360); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por grado de inəmidad psicológica, encontramos que el porcentaje de encuestados que ya han iniciado su vida coital y opinan que una pareja sexual debe amarse, comparər y conocer las virtudes y defectos de ambos es de 76,0% en comparación a un 93,2% que aún no han iniciado su vida coital y əenen la misma creencia. Al otro extremo, el porcentaje de iniciados en la

vida coital que opinan que una un pareja sexual ni siquiera debe gustarse, sino basta tener ganas de hacerlo es de 4,5% en comparación a un 0.4% que aún no se han iniciado en la vida coital y əenen la misma creencia. Si bien la diferencia no es tan evidente como en los dos casos, el fenómeno que produce esta diferencia vendría a ser el mismo; la acəvidad coital tendría efecəvamente una relación inversa con las variables de acətudes sobre el amor.

Conocimiento de ETS: Los grupos no difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es mayor a 0,05 y el factor F es muy reducido (0,221); no es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable.

Conocimiento sobre métodos anəconcepəvos: Los grupos no difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es mayor a 0,05 y el factor F (,097) es muy reducido; no es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable.

Autoeficacia: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (113,250); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. Al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por grado de autoeficacia, encontramos que el porcentaje de encuestados que ya han iniciado una vida coital y piensa que si una persona les insiste mucho para sostener relaciones sexuales es porque los (las) quieres de 28, 9% en comparación al 10,6% de personas que aún no han iniciado su vida coital y əenen la misma creencia. Al otro extremo El porcentaje de encuestados que ya han iniciado una vida coital y piensan que si una persona les insiste mucho para sostener relaciones sexuales es muy impulsiva y deberían alejarse de ella es 46,3 % en comparación a 70,7% de personas que aún no han iniciado su vida coital y sosəenen la misma creencia. Las personas que ya han iniciado acəvidades coitales podrían cometer el error de prevenir una disonancia cogniəva dejándole el control de esta decisión a la pareja, en lugar de tomar decisiones autónomas acerca de su sexualidad.

Autoesəma: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F (56.515) es abultado es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. Al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por grado de autoesəma, encontramos que el porcentaje de encuestados que ya ha iniciado su vida coital y considera que si una persona se molesta porque el o ella no desea sostener relaciones sexuales es porque lo o la quiere es de 20,9% en comparación con un 10,0% de personas que aún no han iniciado su vida coital y sosəenen la misma creencia. Al otro extremo, el porcentaje de encuestados que ya ha iniciado su vida coital y considera que si una per persona se molesta porque el o ella no desea sostener relaciones sexuales es porque está uəlizando una estrategia de manipulación es de 58,5% en comparación con un

76,2% de personas que aún no han iniciado su vida coital y sosəenen la misma creencia. Esta diferencia porcentual recaería en el sacrificio del propio valor y esəma, del grupo que habría establecido lazos con otra persona a parər, se presume, de la acəvidad coital.

Autocontrol: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 pero el factor F no es abultado (4,737); es posible el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pero no exisərían diferencias significaəvas.

Masturbación: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (38,587); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. Al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por acəvidades de masturbación, encontramos que el porcentaje de encuestados que ha iniciado su vida coital y que afirma masturbarse más de 3 veces a la semana es de 6,5% en comparación a 4,1% de personas que aún no han iniciado su vida coital y afirman tener el mismo comportamiento. Al otro extremo, el porcentaje de encuestados que ha iniciado su vida coital y que afirma nunca haberse masturbado es de 27,0% en comparación con un 56,7% de personas que aún no ha iniciado su vida coital y afirma nunca haber realizado dicho comportamiento. Esta diferencia radicaría en que aquellos iniciados en acəvidades coitales tendrían más apertura para explorar y aceptar acəvidades de masturbación.

PornograŮa: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (179,333); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. Al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por consumo de pornograŮa, encontramos que el porcentaje de encuestados que ha iniciado su vida coital y que afirma ver películas o imágenes pornográficas es de 72,3% en comparación con el 37,7% de personas que aún no ha iniciado su vida coital y que manifiesta tener este comportamiento. En el extremo, el porcentaje de encuestados que ha iniciado su vida coital y afirma no haber visto películas o imágenes pornográficas es de 26,3% en comparación a un 60,9%. Esta diferencia puede responder, al igual que la variable, anterior a la apertura con las que aquellos que han iniciado acəvidades coitales abordarían este tema; aunque también podrían responder a la esəmulación de las imágenes pornográficas como moəvación para el inicio coital.

Estructura familiar: Los grupos no difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es mayor a 0,05 y el factor F (0,868) es muy reducido; no es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable.

Monitorización parental: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (27,614); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. al realizar la comparación entre el grupo de aquellos

iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por grado de monitorización parental, encontramos que el porcentaje de encuestados que han dado inicio a su vida coital y que manifiestan pasar la mayor parte de su əempo libre en casa con padre o hermano es de 46,2% en comparación con 65,2% de personas que aún no han dado inicio a su vida coital y que manifiestan inverər la mayor parte de su əempo libre de la misma forma; en el extremo, el porcentaje de encuestados que han dado inicio a su vida coital y manifiestan encerrarse en su cuarto para estar solo la mayor parte de su əempo es de 13,6% en comparación con 14,1% de personas que aún no han dado inicio a su vida coital y que manifiestan inverər la mayor parte de su əempo libre de la misma forma. La monitorización parental sería una variable externa a considerar.

Calidad y percepción de las relaciones parentales: Los grupos no difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es mayor a 0,05 y el factor F es muy reducido; no es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable.
Frecuentar lugar de venta de alcohol o drogas: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (211,783); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, por grado de salida a lugares de consumo de alcohol o drogas, encontramos que el porcentaje de encuestados que han dado inicio a su vida coital y que manifiestan salir casi siempre a lugares donde se consume alcohol, cigarrillos o drogas es de 10,4% en comparación a 2,4% de personas que aún no han dado inicio a su vida coital que manifiestan salir a los mismos əpos de lugares, al otro extremo, el porcentaje de encuestados que han dado inicio a su vida coital y que manifiestan nunca haber salido a lugares donde se consume alcohol, cigarrillos o drogas es 31,3% en comparación a 65,8% de personas que aún no han dado inicio a su vida coital y que manifiestan nunca haber salido a ese əpo de lugares. El control a la salida hacia estos lugares sería una variable externa a manejar.

Aspiraciones académicas: Los grupos difieren en cuanto sus medias y varianzas; el nivel de significación es menor a 0,05 y el factor F es abultado (36,138); es recomendable el análisis de ambos grupos por separado tomando como punto esta variable pues existen diferencias significaəvas entre ellos. Al realizar la comparación entre el grupo de aquellos iniciados en acəvidades coitales y aquellos que no, aspiraciones académicas, encontramos que el porcentaje de encuestados que ha dado inicio a su vida coital y que desea estudiar una carrera universitaria es de 75,2% en comparación con 88,6% que aún no ha dado inicio a su vida coital y que əenen las mismas aspiraciones; al extremo, el porcentaje de encuestados que ha dado inicio a su vida coital y que no sabe sobre sus aspiraciones es de 1,2% en comparación al 0,5% que aún no han dado inicio a su vida coital y əenen las mismas dudas.

Discusión

La primera hipótesis expuesta fue que el índice porcentual de cada conducta sexual de riesgo, evaluada independiente, en los adolescentes, obtendría un porcentaje no mayor a 20%; a conənuación se muestra un resumen de los resultados obtenidos.

Conducta sexual temprana de riesgo	Porcentajes	Conducta sexual temprana de riesgo	Porcentajes
Actividad coital	Han sostenido relaciones coitales 21.4 % No han sostenido relaciones coitales 78,6% Edad promedio: 14 años	Actividad coital por género	Femenino: Han sostenido relaciones coitales 9,54% Masculino Han sostenido relaciones coitales 30,72%
Grado de información previa	Hablaron con sus padres 38,8% Hablaron con otro familiar 29,7% No se habla del tema en su casa 31,5%	Uso de anticonceptivos	Utilizó un método anticonceptivo 64,0% No utilizó un método anticonceptivo 36,0%
Grado de voluntariedad	Voluntariamente con enamorado (a) 83,9% Voluntariamente con un extraño (a), amigo (a) o prostituta 12,7% Víctima de abuso sexual 3,4%	Comunicación	Se enteraron sus padres 10,3% Se enteraron sus amigos 38,9% Se enteró otra persona 10,7% Nadie sabe hasta ahora 40%
Tipo de motivación	Debido a sentir excitación 33,5% Debido a sentirse enamorado(a) 61,2% Debido a presión de pareja, amigos u otras personas 4,7% A cambio de algo material 0,6%	Vida coital posterior	Posteriormente, han mantenido relaciones coitales 57,1 % Con protección 60,4% Sin protección 39,6% Posteriormente, no han mantenido relaciones coital 42,9%
Reflexión	Creen que deberían haber esperado un poco más 60,0% Creen que fue el momento más adecuado 40,0%	Consumo de alcohol o drogas	Consumió antes de su pr imera relación coital 14,7% No consumió antes de su primera relación coital 85,3%

En la tabla anterior podemos observar conductas sexuales de riesgo como consumir alcohol o drogas antes de su primera relación coital o ejercer acəvidades coitales por presión, las cuales no alcanzan el 20 % de incidencia, lo que descarta nuestra hipótesis; sin embargo, podemos concluir que, alternaəvamente, la mayoría de conductas sexuales de riesgo, en la población adolescente de la provincia de Huancayo y zonas aledañas, alcanzan o sobrepasan el 20 % de incidencia. A conənuación una discusión por cada una de ellas:

Acəvidad coital: Que adolescentes, en promedio de 14 años, en un porcentaje mayor a 20 % ya hayan iniciado acəvidades coitales, podría discuərse como una conducta de riesgo puesto que esta edad no reflejaría el grado de responsabilidad que conlleva este ejercicio. (Desde el punto de vista legal, y psicosocial)

Acəvidad coital por género: Que exista una diferencia mayor al 20%, entre los adolescentes y las adolescentes, que en promedio, ya han iniciado acəvidades coitales. Refleja una clara preferencia hacia el género masculino para la exploración de estas acəvidades. Preferencia que puede aparecer desde un estereoəpo cultural que necesita ser revisado. Se podría interpretar que el género femenino se encuentra "a salvo" de los peligros de una conducta sexual de riesgo; sin embargo, este estudio apunta a la salud sexual antes que a la inhibición del ejercicio sexual. El género femenino debería tener la misma preferencia y oportunidad para comenzar a ser consciente de su sexualidad y ejercerla con libertad y responsabilidad.

Grado de información previa: Si bien el mayor porcentaje de encuestados manifiesta haber hablado con sus padres alguna vez sobre temas relacionados a la vida sexual; aún un número por encima de 20% manifiesta que en su casa no se hablaba de ese tema; si bien el desarrollo de la internet y otros medios de comunicación permite a los jóvenes adquirir información, es importante que estos crezcan sin mitos ni ideas fantasiosas, las mismas que se previenen en el hogar durante los primeros años de crianza, los cuales son irremplazables.

Grado de voluntariedad: Al respecto, si bien el grado de voluntariedad es alto aún es preocupante la presencia de abuso sexual (3,4%) No ha de exisər un límite estadísəco permiəd, categóricamente este fenómeno debería dejar de exisər.

Tipo de moəvación: Si bien el mayor número de encuestados mencionaron haber sostenido su primera relación coital debido a senərse enamorados; se ha de precisar que se requiere mayor inveləgación para analizar el fenómeno del enamoramiento en adolescentes el cual podría confundirse con la excitación, o podría ser una forma de no aceptar la excitación y "disfrazarla" de enamoramiento.

Consumo de alcohol o drogas: Aún se registran altos porcentajes de consumo de alcohol o drogas que podrían haber conllevado a los adolescentes a sostener su primera relación coital de forma involuntaria (14,7%)

Uso de anəconcepəvos: Se registran porcentajes muy por encima de 20% de adolescentes que manifiestan no haber uəlizado un método anəconcepəvo durante su primera relación coital, así como en acəvidades posteriores. Exponiéndose, de esta manera, a los peligros que esto conlleva

Comunicación: Llama la atención el bajo porcentaje de adolescentes que hablaron con sus padres luego de sostener su primera relación coital (12%) y que sea contárselo a los amigos o simplemente no contarlo, ambos indicadores muy por encima de 20%, las decisiones de retroalimentación y comprensión del fenómeno que acaban de vivir. Malas decisiones si lo que se busca es mejorar esas conductas para evitar riesgos futuros.

Reflexión: El porcentaje de adolescentes, que creen que deberían haber esperado un poco más antes de iniciar su vida coital se encuentra muy por encima de 20 %.

Sobre las hipótesis específicas

Habiéndose probado el alto grado de incidencia de conductas sexuales de riesgo en la población adolescente de Huancayo y zonas aledañas; nos preguntamos sobre las variables con las que se relacionarían. Esperamos entonces que cada variable del modelo sistemáəco de Georgia tendría una correlación parcial media significaəva o mayor (>0,05) con respecto a cada una de las conductas sexuales de riesgo estudiadas. Correlacionamos la información de los adolescentes referida a las variables del modelo sistemáəco con cuatro conductas de riesgo: La iniciación coital en sí, el consumo previo de alcohol o drogas previo al acto inicial; el no uso de métodos anəconcepəvos y el bajo nivel de comunicación y apertura acerca de la propia acəvidad coital. No conənuamos correlacionando las variables con las demás conductas puesto que comenzamos a notar un patrón de variables correlacionadas que a conənuación se detalla:

Correlaciones positivas medias:

Consumo de pornograŮa: A mayor consumo de pornograŮa, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. Dado que la pornograŮa es una ficción que aliena la sexualidad de los adolescentes y "genitaliza" sus deseos. Exacerbando el deseo que, bien podría tornarse en ansiedad por consumir el acto coital en si mismo para saəsfacer una sed fisiológica, negando la prácəca del eroəsmo que brinda un alimento psicólogo.

Edad ocurrencia menarquía: A mayor la edad de la menarquía, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. Este dato correlacional podría apuntar a observar la relación con las pares de las adolescentes y las interacciones interpersonales que əenen como mediador a este símbolo de "madurez"

Correlaciones positivas débiles:

Masturbación: A mayor conductas de masturbación, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. Este dato podría reforzar ciertas ideas "puritanas", sin embargo este, así como los dos próximos əenen que ser entendidos, desde el concepto de "encubrimiento"; el adolescente tendería a mostrar una cierta imagen para reforzar su idenədad en construcción. Así menciona una conducta de masturbación de fachada, la que sería, realmente, la que se correlacionaría con las conductas sexuales de riesgo. De todas maneras, se requeriría mayor inveləgación al respecto en próximos estudios.

Autoeficacia: A mayor conductas de autoeficacia, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. Como en el caso anterior, hemos de leer esta correlación de la siguiente manera: A mayor opinión de fachada sobre la propia autoeficacia, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo.

Autoesəma: Igualmente, a mayor "aparente" autoesəma, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. De lo contrario, no se explicaría que, en promedio, los adolescentes puedan reconocer a una persona impulsiva o manipuladora; sin

embargo, terminan comeəendo errores ingenuos muy grandes. Pueden manifestar auto-eficacia, autoesəma y hasta control de su propia exploración sexual; pero esto no lo garanəza.

Correlaciones negativas media:

Edad ocurrencia de espermaquía: A menor edad en la que ocurra la espermaquía, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. Al igual que el fenómeno de la menarquía; se requieren estudios interpersonales con pares para entender esta posible relación.

Comunicación con los padres: A menor comunicación con los padres, mayor probabilidad de ejercer conductas sexuales de riesgo. Esta variable es clara y contundente con respecto a acciones de prevención

Correlaciones negativas débiles:

Acətud favorable amor (frecuencia): A menor frecuencia de əempo de conocer a una persona y tener un contacto coital con esta, mayor probabilidad de ejercer una conducta sexual de riesgo. Este dato es importante debido a que la acətud favorable hacia el amor ha sido uno de los elementos dejados de lado a parər del progreso capitalista y de una pseudo- libertad de amar sin preámbulos ni cortejos, tan importantes para fortalecer los lazos de inəmidad psicológica.

Acətud favorable amor (eroəsmo): A menor intención eróəca, mayor probabilidad de ejercer una conducta sexual de riesgo. Este dato nos recuerda que en el plano eróəco, el acto coital no es imprescindible. El acto eróəco se construye lo que permite prevenir el propio acto amoroso y saəsfacer a ambas partes.

Se concluye entonces que si bien, no todas las variables del modelo sistemáəco de Georgia tendrá una correlación parcial media significaəva o mayor (>,05) con respecto a las conductas sexuales de riesgo estudiadas. Algunas de ellas han tenido correlaciones significaəvas (posiəvas y negaəvas) entre ,025 y ,06.

Finalmente, se ha comprobado que el grupo de adolescentes que ya ha mantenido relaciones coitales difiere significaəvamente (razón F) del grupo de aquellos que aún no las han iniciado, en cuanto a las medias y varianzas de algunas de las variables del modelo sistemáəco de Georgia. Esta comparación nos ha permiədo entender mejor las correlaciones ya mencionadas y comprender que ambos grupos son diferentes en variables que abarcan cada uno de los sistemas:

Un estudio sistemáəco de las variables que determinan, sosəenen y producen conductas sexuales tempranas de riesgo, es una alternaəva adecuada pues, se infiere, que cada población tendrá índices diferentes pero siempre en múləples sistemas, así se pueden construir perfiles sociales (en poblaciones carcelarias, amas de casa, arəstas, cienäficos, etc.) según las variables relacionadas a las conductas tempranas sexuales de riesgo y proponer programas específicos en consecuencia

Así concluimos que, en la población adolescente de Huancayo y zonas aledañas, la que hemos estudiado, se haría necesaria la construcción de programas para la ruptura del machismo en relación al ejercicio sexual, la enseñanza del amor en las escuelas

secundarias, por supuesto, al objeəvar y darle operaəvidad a dicho constructo (en dimensiones como frecuencia, cuidado del otro, eroəsmo, etc.) Incluir talleres para incrementar la autoesəma y la autoeficacia como método de prevención y no como una fachada. Apertura y naturalización de estos temas de conversación en las escuelas para evitar el consumo de pornograŮa e introducir al ejercicio sano de la masturbación; generalizar esta apertura a las familias, para incenəvar una comunicación prevenəva entre los miembros de la misma y establecer programas cogniəvo conductuales para mejorar el nivel de monitorización de los padres y el control de salidas a lugares donde se consumiría alcohol. De la misma manera, buscar la asistencia del gobierno para incenəvar mayores aspiraciones académicas en los adolescentes.

Conclusiones

Se han descrito las conductas tempranas sexuales de riesgo en índices porcentuales a parər de una muestra conformadas por alumnos de 3, 4 y 5 de secundaria en insətuciones educaəvas de la ciudad de Huancayo – 2015. Encontrándose que la mayoría de conductas sexuales de riesgo, en la población adolescente de la provincia de Huancayo y zonas aledañas, alcanzan o sobrepasan, por mucho, el 20 % de incidencia. Esto significa que, al 95% de seguridad, de 5 adolescentes que tengan contacto coital, 1 cometerá una conducta sexual de riesgo.

Se han correlacionado dichas conductas con las variables propuestas por el método mulə-sistémico de inveləgación de la universidad de Georgia para las conductas tempranas sexuales de riesgo Se concluye que si bien, no todas las variables del modelo sistemáəco de Georgia əenen una correlación parcial media significaəva o mayor (>,05) con respecto a las conductas sexuales de riesgo estudiadas. Algunas de ellas han tenido correlaciones significaəvas (posiəvas y negaəvas) entre ,025 y ,06. Lo que nos permite determinar variables específicas de estudio posterior.

Finalmente, se han comparado los resultados de incidencia de dichas variables entre el grupo de aquellos que han iniciado una vida coital y aquello que no. Se ha comprobado que el grupo de adolescentes que ya ha mantenido relaciones coitales difiere significaəvamente del grupo de aquellos que aún no las han iniciado, en cuanto a las medias y varianzas de muchas de las variables del modelo sistemáəco de Georgia.

Si bien el modelo de Georgia no nos ha permiədo obtener correlaciones muy elevadas, nos ha permiədo realizar un diseño sistemáəco diferencial para la población de estudio. El cual podría servir para posteriores construcciones de programas para la prevención de las conductas sexuales de riesgo en los adolescentes de la región.

Referencias Bibliográficas

Aberastury, A.; Knobel, M. (1984) *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalíəco*. España: Paidós. 45-47.

Basso, Stella. (1990) *Sexualidad Humana, aspectos para desarrollar docencia en educación sexual*. OPS. Uruguay: Ed. Paltex.

Chris P. Johnson, M.Ed. y Jane Dorval, M.D. (s.f) Las Transiciones Hacia la Adolescencia.

Cortés A, García R, Monterrey P, Fuentes J, Pérez D. (2000) SIDA, Adolescencia y riesgos. *Rev. Cubana Med Gen Integr* 16(3), 253-260.

INDEPSI. (2003). INDEPSI. hğp://www.indepsi.cl/psicosex/guias/psicosex.htm.

Masters, Jonson; W, V: Kolodny, C. (1987) *La Sexualidad Humana.* T.II, Ed. Grijalbo.

MINSA. (2005) *Lineamientos de Políəca de Salud de los/las Adolescentes*. Perú: Ed. GraŮa Ñañez. 31-33.

Money, K.J.; Higham, E. (s.f.) C*omportamiento Sexual y endocrinología en De Groot Endocrinología*. T. III. 1821-1824.

Palacios, D. J. R., Bravo, F. M. I. & Andrade, P. P. (2007). Consumo de Alcohol y Conducta Sexual de Riesgo en Adolescentes. *Psychology Internaəonal*, 18, (4).

Palacios de Muñoz, Hiroshima. (1997) *La Adolescencia.* Lima.

Rezza, Crisəna. (1988) R*oles Sexuales en Salud, Sexualidad y Adolescencia. Monroy de Velasco*. Mexico: Ed. Pax.

Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2005) Unidad de Inveləgación de ETS/ SIDA. Diagnósəco en adolescentes en el PERÚ.

Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín

*Luis Alberto Yarlequé Chocas **
*Leda Javier Alva ***
*Julie Denise Monroe Avellaneda ****
*Edith Rocío Nuñez Llacuachaqui *****
*Linda Loren Navarro García ******
*Maribel Padilla Sánchez *******
*María Luisa Matalinares Calvet ********
*Lizandro Raúl Navarro García *********
*Julio Campos Cárdenas *********

Resumen

Esta invesəgación aborda la relación entre procrasənación, estrés y bienestar psicológico en los estudiantes de educación superior. Se uəlizó el método descripəvo con diseños: causal comparaəvo y correlacional. Se evaluó a 1006 universitarios de Lima y Huancayo, en las variables procrasənación, afrontamiento del estrés y bienestar psicológico. Los resultados mostraron, entre otras cosas que no existe relación estadíséca entre las tres variables, que el afrontamiento del estrés no depende de la procrasənación, que el bienestar psicológico no depende del afrontamiento del estrés, pero si se halló relación de dependencia entre la procrasənación y el bienestar psicológico. Es decir que los menos procrasənadores əenen mayor bienestar psicológico que los más procrasənadores.

Palabras clave:

procrasənación,
estrés,
bienestar psicológico.

Procrastination, stress and psychological well-being in college students of Lima and Junín

Abstract

This research addresses the relaəonship between procrasənaəon, stress and psychological well-being in the students of higher educaəon. The descripəve method with designs: causal comparaəve and correlaəonal. Procrasənaəon, coping with stress and psychological well-being was assessed to 1006 University of Lima and Huancayo, in the variables. The results showed, among other things that there is no staəsəcal relaəonship between the three variables, which stress coping does not depend on procrasənaəon, that psychological well-being does not depend on the coping with stress, but if found dependency relaəonship between procrasənaəon and psychological well-being. It is the least procrasənators have greater psychological well-being than the more procrasənators.

Keywords:

procrasənaəon,
stress,
psychological well-being

Recibido: 16 de enero de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.
* Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú. Correo: lych5@yahoo.com.
** Facultad de Psicología, Universidad Peruana Los Andes y Universidad Alas Peruanas.
*** Universidad Peruana Los Andes.
**** Faculta de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú.
*****Universidad Continental, Perú.
******Universidad Nacional del Centro del Perú.
*******Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
********Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú.
*********Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú.

Introducción

La proliferación de universidades en el Perú, ha generado una situación nunca antes vista en el sistema universitario y es que la oferta y demanda parecen crecer en la misma proporción, de tal suerte que ser estudiante universitario en el PERÚ, no necesariamente implica haber pasado por una rigurosa selección y por consiguiente no significa de ningún modo tener cualidades para ser un estudiante universitario exitoso. Por otro lado, el exagerado énfasis que se viene poniendo en la dimensión cogniəva en la educación básica ha significado entre otras cosas el descuido de otros importantes aspectos de la persona.

En efecto, el estudiante universitario de hoy, no necesariamente cumple con sus obligaciones en el əempo y las condiciones señaladas, generalmente las posterga para el úləmo momento, lo que lo manəene en un constante estrés que en la mayoría de los casos no puede ni sabe cómo manejar, éste a su vez incide sobre su bienestar psicológico, generando condiciones personales inadecuadas, para el ópəmo desarrollo de sus potencialidades en la carrera que estudia.

Al respecto Busko (1998) (estudio basado igualmente en los trabajos de Fleğ, Blankstein, Hewiğ y Koledin en 1992), ha definido la procrasənación como una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse. Por su parte, Caprarulo (2007) (citado por Peiró, 2009) refiere que el estrés está caracterizado como "pandemia" del siglo XXI y Sánchez (2012) aclara que el estrés es un problema creciente, inhabilitante y con un coste personal, económico y social muy importante. De otro lado Taylor (1991; citado por Leal y Silva, 2010) alude al bienestar psicológico como parte de la salud en su senədo más general y se manifiesta en todas las esferas de la acəvidad humana

Ahora bien, el estudio de estas variables en un sector tan importante como lo es, el consətuido por los estudiantes universitarios, es tanto más importante cuanto que en las manos de éste sector se encontrará el desəno del país y sus regiones dentro de unos años; de allí la importancia de conocer el fenómeno. Al respecto se ha hecho algunos estudios como los Ferrari y Díaz (2007), Álvarez (2010), Chan (2011), González y Sánchez (2013) en la procrasənación.

En la variable estrés se encuentran los trabajos de Guic, Bilbao y Berən (2002) en Chile, Serrano y Flores (2005) realizaron un estudio en la Ciudad de Yucatán México Cova, Valdivia, Rincón, Haquin, Sanhueza, Melipillán, Medel, Marənez y Alarcón (2013), Contreras, Chávez y Aragon (2012), Boullosa (2013) entre otros. En relación a la variable bienestar psicológico se encuentran los trabajos de Casas, Rosich y Alsinet (2000), Chávez (2006), Luna, Laca y Mejía, entre otros El trabajo que se propone surge debido a que se ha observado empíricamente que los estudiantes universitarios əenden a ser procrasənadores aumentando con ello sus niveles de estrés y con pocos recursos para manejarlo. Esto indudablemente, incide negaəvamente sobre su bienestar psicológico limitando o impidiendo su ópəmo desarrollo en la carrera. Por otro lado, no se conocen inveləgaciones en la que se hayan relacionado estas tres variables, de modo que hay aquí un vacío en el conocimiento.

La importancia del estudio radica en que contribuirá al conocimiento de un fenómeno que solo ha sido observado empíricamente y por lo tanto contribuirá al enriquecimiento de la teoría. Finalmente permiərá avizorar la perspecəva de tan importante sector de la

sociedad y sus posibilidades de éxito para diseñar e implementar las medidas perənentes.
Por estas razones surgió el siguiente problema de inveləgación ¿Cuál es la relación entre procrasənación, estrés y bienestar psicológico en los estudiantes de educación superior?, en concordancia con ello, el objeəvo fue establecer qué relación existe entre procrasənación, estrés y bienestar psicológico en los estudiantes de educación superior. Los objeəvos específicos que proponemos son: a) evaluar la procrasənación en estudiantes de educación superior. b) evaluar el estrés en estudiantes los estudiantes de educación superior. c) evaluar el bienestar psicológico en los estudiantes de educación superior y d) relacionar la procrasənación, con el estrés y el bienestar psicológico en estudiantes de educación superior.

Materiales y métodos

El əpo de inveləgación al que corresponde la inveləgación es aplicada (Sánchez y Reyes 2006).
El nivel de la inveləgación es el descripəvo (Sánchez y Reyes 2006).
El método empleado es el descripəvo. (Sánchez y Reyes 2006).
Los diseños empleados son: el causal comparaəvo y el correlacional (Sánchez y Reyes 2006; Yarlequé, Javier, Monroe y Nuñez 2007).

Población y muestra: La población estuvo consətuida por los estudiantes universitarios y de insətutos superiores de Lima y Huancayo. La muestra fue de Junín, 266 estudiantes de Universidad Nacional del Centro del Perú, 250 estudiantes de universidad parəculares que son de la Universidad Peruana los Andes (81), Universidad Conənental (67) y Universidad Alas Peruanas (12) y 96 del Insətuto Superior Tecnológicos, Sanəago Antúnez de Mayor e Insətuto Conənental. En Lima, 395 de universidades estales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y 89 de estudiantes de universidades parəculares de Lima. Haciendo un total de 1006, sin embargo la muestra estuvo conformado 1091, pero por inconsistencias en las respuestas se eliminaron.

Las técnicas de inveləgación: Las técnicas que se uəlizaron fueron la observación indirecta no reacəva, para las variables procrasənación, manejo del estrés y bienestar psicológico además de la técnica psicométrica.

Los instrumentos de inveləgación: Se uəlizaron pruebas de procrasənación, modos de afrontamiento del estrés y bienestar psicológico. La prueba de procrasənación fue propuesta por Iparraguirre, Bernardo y Javier (2014) əene validez de contenido y validez de constructo. La primera tomó en consideración de definición de la variable, sus dimensiones, subdimensiones y se extrajeron los indicadores a parər de los cuales se construyeron las proposiciones que componen la escala. También əene la validez ítem test, siendo el coeficiente de validez de 0,576. La confiabilidad se estableció a través del

coeficiente de correlación de alfa de Crombach, siendo el coeficiente de 0,895 que indica la confiabilidad.
El cuesəonario de modos de afrontamiento del estrés, fue propuesto por Salazar y Sánchez (1993) quienes hallaron niveles significaəvo en el coeficiente de confiabilidad Alfa en las 13 sub escalas, con un rasgo de posibles valores para las escalas de 4,16. Mientras que el coeficiente de correlación entre las escalas disposicionales del COPE əene correlaciones mayores a 0,26 significaəvas a un nivel P <0,01. (Citado por Casuso, 1996)
La escala de bienestar psicológico de RYFF, fue adaptado para el medio, la validez del instrumento se estableció a través del sistema ítem test, siendo el coeficiente de validez de 0,451 y la confiabilidad se halló a través del sistema mitad y mitad, siendo el coeficiente de correlación de la confiabilidad de 0,829.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos: En la inveləgación se usaron los siguientes estadígrafos para el procesamiento de datos. Medidas de tendencia central: Media aritméəca. Medidas de dispersión: Desviación estándar. Prueba de contrastación de hipótesis: Prueba z para las hipótesis y r para establecer la validez y confiabilidad de la prueba de bienestar psicológico de RYFF.

Resultados

$H_{0:}$ La mayoría de los estudiantes de educación superior, no presenta alto nivel de procrasənación.
H_1: La mayoría de los estudiantes de educación superior, presenta alto nivel de procrasənación.

Tabla 1. Resultados de la muestra total en la variable procrasənación

	Niveles	fi	FI	Hi	HI
25 a 43	muy bajo	92	92	9.13	9.13
43 a 62	Bajo	334	426	33.13	42.26
62 a 81	Medio	372	798	36.90	79.17
81 a 100	Alto	173	971	17.16	96.33
100 a 119	muy alto	35	1006	3.47	99.80

$H_{0:}$ La mayoría de los estudiantes de educación superior, no demora en afrontar el estrés.
H_2: La mayoría de los estudiantes de educación superior, demora en afrontar el estrés

Gráfico 1. Resultados de la muestra en la variable afrontamiento al estrés

$H_{0:}$ La mayoría de los estudiantes de educación superior, no se ubica en el nivel bajo de la prueba bienestar psicológico deseado.
H_3: La mayoría de los estudiantes de educación superior, se ubica en el nivel bajo de la prueba bienestar psicológico deseado.

Tabla 2. Resultados de la muestra en la prueba de bienestar psicológico

Niveles	Intervalos	Fi	FI	hi	HI
Alto	187,3 a +	168	168	16,7	16,7
Medio	130,2 a 187,4	668	836	66,4	83,1
Bajo	130,1 a -	170	1006	16,9	100

Tabla 3. Correlaciones de la muestra en las variables procrasənación, afrontamiento del estrés y bienestar psicológico

Variables	Gl	Nc	Rt	Rp	Diagnóstico
Procrastinación manejo del estrés				-0.00	
Manejo del estrés – bienestar psicológico	1005	0,05	0,197	-0.07	No Significativo
Procrastinación- bienestar psicológico				-0.19	

Tabla 4.Comparación de medias en la prueba de afrontamiento del estrés en estudiantes con altos y bajos niveles de Procrasənación

N	X1	X2	Gl	Nc	Zt	Zp	Diagnóstico
504	30.73	30.83	502	0,05	1,96	0.85	No significativo

Tabla 5.Comparación de medias en la escala de bienestar psicológico en estudiantes con altos y bajos niveles de Procrasənación

N	X1	X2	Gl	Nc	Zt	Zp	Diagnóstico
504	151.8	151,7	502	0,05	1,96	6.66	Significativo

Tabla 6.Comparación de medias en la escala de bienestar psicológico en estudiantes con altos y bajos niveles de afrontamiento del estrés.

N	X1	X2	Gl	Nc	Zt	Zp	Diagnóstico
504	157.9	161.7	502	0,05	1,96	0.09	No significativo

Discusión de resultados

Los resultados expuestos han permiədo establecer que, contrario a la hipótesis alterna número 1, la mayoría de los estudiantes de educación superior no se encuentran en el nivel alto de la escala de procrasənación sino más bien en el nivel intermedio donde se ubica más de la tercera parte de la muestra, sin embargo entre los niveles bajo y muy bajo se halla el 42,26%. Lo que implicaría que entre los estudiantes de educación superior de Lima y Junín hay una buena proporción de estudiantes que procrasənan poca o muy pocas veces. Y no se diferencian significaəvamente entre sí y al parecer esto mismo

ocurre cuando se comparan a los estudiantes de universidades e insətutos No se diferencian en sus niveles de procrasənación ni en ninguna de sus dimensiones. Poco más del 20% de la muestra, presenta niveles alto o muy altos de procrasənación esto quiere decir que en general, la quinta parte de la muestra (20 de cada 100 estudiantes) son procrasənadores. Estos hallazgos se condicen con los de García (2007) quien afirma que la procrasənación es un fenómeno creciente que afecta a una gran parte de la población occidental por consiguiente, tenemos razones para suponer que también afecta a una buena parte de los estudiantes peruanos, si asumimos que 1006 estudiantes de Lima y Junín consətuyen una muestra de la población. Sobre todo considerando que la muestra incluye estudiantes de Insətuciones estatales y parəculares, entre los que tampoco no se registran diferencias significaəvas. Pero, ¿Qué significa ser procrasənador? y ¿Qué significa ser no procrasənador? El procrasənador se caracteriza por postergar, aplazar o demorar las tareas que se sabe que əenen que realizarse (Steel 2007) por pereza, desgano, temor o falta de moəvación (García 2007). Pero veamos ahora, ¿Cuáles son las principales caracterísəcas de los estudiantes que se encuentran en los niveles medios y bajos de procrasənación? La primera que salta a la vista es que quienes əenen más bajos niveles de procrasənación, əenen también más altos niveles de moəvación e inversamente, quienes əenen más altos niveles de procrasənación presentan más bajos niveles de moəvación. Esto quiere decir que por lo menos el 20% de la población tendería a evitar tareas largas o desconocidas; y si las realiza sólo es bajo presión; se cansan con facilidad; inician los trabajos con entusiasmo y en el proceso se desaniman; no terminan una tarea e inician otra abandonando la anterior; prefieren emprender tareas que le produzcan saəsfacción en corto əempo. Esto se registra tanto en los estudiantes de insətuciones públicas como de privadas.

Otra de las caracterísəcas que se ha puesto de manifiesto a través del estudio es que poco más de la mitad de los estudiantes sabe cómo enfrentar las dificultades asociadas a la procrasənación. Y cuando se procesa separando por əpo de insətución, más de la mitad de los estudiantes de insətuciones privadas y casi la mitad de los de insətuciones públicas, lo saben también. Esto significa que aun cuando creen que es complicado el trabajo, no suelen postergar su ejecución; inician el trabajo porque saben cómo hacerlo; no abandonan ni retardan el trabajo.

Por otra parte, puede notarse que poco más del 40% de la muestra, y probablemente de la población (ya que se ha registrado también el fenómeno al separar parəculares y estatales) tendría métodos generales adecuados de trabajo que le ayudan a no procrasənar. Esto supone que dicho sector no posterga el trabajo, mientras que poco más del 22,51%, əende a postergar el trabajo hasta que se hace urgente. Además se ha encontrado que los estudiantes que no procrasənan əenden a tener bajo y muy bajo nivel de estrés, que en este estudio alcanza poco más de 45% en general. Mientras que los procrasənadores əenden a tener alto y muy alto nivel de estrés. Esto mismo ocurre, cuando se observa la muestra a parər del əpo de insətución del que procede.

En esta misma dirección, la prueba de afrontamiento del estrés ha revelado que la mayoría de los estudiantes declara emplear estrategias de afrontamiento dependiendo de las circunstancias, la mayor parte de las veces demora el afrontamiento. Por lo cual se ha rechazado la hipótesis nula y aceptado la hipótesis alterna número 2. Esto mismo se registra cuando se analiza, la forma de afrontamiento del estrés de estudiantes de

insətuciones parəculares y lo mismo ocurre con los estudiantes de las insətuciones estatales. A pesar de que existen diferencias significaəvas entre las medias de los estudiantes de ambos əpos de insətuciones que revelan ventajas de los estudiantes de las primeras con respecto a los estudiantes de las segundas. Pero esto no ocurre cuando se comparan los estudiantes de universidades versus los de insətutos; en tal caso, no se registran diferencias estadísəcas. Estos resultados difieren de los de Boullosa (2013) quien encontró una predominancia del esəlo resolver el problema.

Es conveniente recordar, que el afrontamiento del estrés consiste en hacer algún esfuerzo, sea sano o no, consciente o no, que prevenga, elimine o debilite los estresores o que permita tolerar sus efectos de la manera menos dañina (Matheny, Aycock, Pugh, Curleğe y Silva-Cannella 1986, citado Contreras, Esguerra, Espinosa y Gómez 2007). Al respecto Morris (1992) usa el término confrontación por el de afrontamiento que consiste en reconocer una situación estresante de manera directa e intentar encontrar una solución o cumplir con algún objeəvo. El instrumento aplicado ha permiəd entonces detectar que la mayoría de los estudiantes əende a enfrentar el estrés de modo diverso, dependiendo de las circunstancias, pero en lo posible demora el afrontamiento. Lo cual es coherente con el concepto y caracterísəcas del afrontamiento del estrés (Brannon y Feist 2001; citado por Fernández 2009) Sin embargo, estos hallazgos difieren de los de Contreras, Chávez y Aragon (2012) en México, los autores encontraron que el afrontamiento conductual es la sub-escala que muestra una correlación considerable con el esəlo de afrontamiento orientado a la solución de problemas, mientras que la falta de afrontamiento emocional, la baja autoesəma, y la incapacidad para sobreponerse se asocian con la elección de un esəlo de afrontamiento improducəvo. Pero, otra es la situación de los estudiantes de universidades con respecto a los de insətutos. Los primeros, əenen como manera más frecuente de afrontar el estrés la reinterpretación posiəva de la experiencia, mientras que los otros, aunque dependiendo de las circunstancias, əenden más al retorno a la religión.

Nuestros hallazgos difieren de los de Contreras, Chávez y Aragón (2012) Pero es conveniente ahora penetrar en las parəcularidades de este afrontamiento, en los subgrupos de estudio. En concordancia con los resultados generales, los estudiantes de Lima, enfrentan el estrés, dependiendo de las circunstancias, y əende a demorar el afrontamiento. Algo análogo ocurre con la muestra de Junín. Lo cual mostraría que probablemente esta es una caracterísəca general de los estudiantes de Educación Superior de las regiones estudiadas y posiblemente con ciertas variaciones de los estudiantes del país.

Es conveniente examinar ahora los hallazgos respecto del bienestar psicológico según García y González (2000) el bienestar es una experiencia personal vinculada al presente, que también əene proyección al futuro. Ahora bien, nuestros hallazgos muestran que la mayoría de los estudiantes (dos terceras partes de la muestra), se hallarían en un nivel medio en la escala de bienestar psicológico, mientras que en los niveles alto y bajo se halla poco más del 16% en cada caso. Esto significa que la mayoría de los estudiantes de educación superior en las Regiones estudiadas, se halla dentro de lo esperado tratándose de jóvenes que aún están estudiando y que por consiguiente əenen mucho por lograr, que əenen emociones y sensaciones posiəvas que les dan sensación de bienestar, pero también frustraciones y dificultades que les otorgan sinsabores. No

obstante, es perənente penetrar en las parəcularidades de estos datos. Casi el 50% de los estudiantes de insətuciones parəculares, se ubican en el nivel medio en la escala de bienestar psicológico, mientras que tres cuartas partes de la muestra procedente de insətuciones estatales se encuentra en éste nivel, siendo notable que en este úləmo subgrupo, el porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel bajo, es poco más del 5%, lo que nos lleva a pensar que los estudiantes de insətuciones estatales en general, se sienten regular o bien psicológicamente; no obstante ello, tales diferencias porcentuales no alcanzan el nivel de significación estadísəca, de modo que no podría desde esta segunda perspecəva afirmarse, que los estudiantes de insətuciones estatales əenen mejor bienestar psicológico que los de insətuciones privadas. Resultados parecidos, fueron reportados por Leal y Silva (2010) en Cajamarca, con estudiantes de educación básica regular, los autores, tomaron como variable de contrastación la insətución educaəva de procedencia encontrando que no habían diferencias estadísəcamente significaəvas. Algo análogo ocurre cuando se compara a los estudiantes de universidades con los de insətutos.

En general y en todas las dimensiones en ambos subgrupos predomina el nivel medio, aunque es notable que en la dimensión autonomía la tendencia va del nivel medio hacia el nivel bajo. No ocurre lo mismo cuando se compara los estudiantes de Lima con respecto de los Junín. Al parecer los estudiantes de Lima serían más procrasənadores que los de Junín.

Estos resultados, difieren con los encontrados en España por Casas, Rosich y Alsinet (2000) quienes hallaron alto nivel en bienestar psicológico en muestras de adolescentes y con los de Chávez (2008) quién encontró en Lima predominancia de bienestar psicológico en personas que pracəcan y no pracəcan yoga.

Pero examinemos cada una de las dimensiones de esta variable: Conforme a lo previsible, en la dimensión autoaceptación la mayoría se encuentra en el nivel medio. En general y cuando se examina la muestra, en función del əpo de insətución de procedencias. Algo similar ocurre en la dimensión relaciones posiəvas con la peculiaridad de que los estudiantes que se hallan en el nivel bajo aumentan hasta el 24% (casi la cuarta parte de la muestra), con la consiguiente disminución del volumen de estudiantes en el nivel alto (hasta el 10%). Al hacer un corte a la muestra por əpo de insətución, se encuentra también que en ambos sub grupos predomina el nivel medio, en esta dimensión con la peculiaridad de que en las insətuciones estatales al nivel medio le sigue el nivel alto, mientras que en las privadas le sigue el bajo.

Ésta tendencia ascensional del nivel bajo se manifiesta con mucha más claridad en la dimensión autonomía en que este nivel y el nivel medio conəenen el mismo volumen de estudiantes con una veraginosa caída del nivel alto, el examen por əpo de insətución revela, que en las privadas, predomina el nivel bajo en autonomía, mientras que en las estatales predomina el nivel medio, en otros palabras hay más estudiantes con nivel medio de autonomía en las insətuciones estatales y más estudiantes con nivel bajo en las insətuciones privadas.

Puede apreciarse también los resultados en la dimensión dominio del entorno; donde el nivel alto desciende de volumen (hasta el 11%), mientras que el nivel medio conəene mayor volumen de los estudiantes, es así que el nivel bajo alcanza poco más del doble del volumen del nivel alto. Separando la muestra por insətuciones, en ambos casos predomina también el nivel medio, pero en las insətuciones privadas está seguido por una importante proporción de estudiantes que se encuentran en el nivel bajo, mientras

que en las estatales hay muchos más estudiantes que se hallan en el nivel medio, seguidos por los que se encuentran en el nivel alto.

Asimismo datos análogos se hallaron en la dimensión crecimiento personal. La parəcularidad se halla, siempre al hacer el corte por əpo de insətución, aquí como en los casos anteriores, predomina en ambos grupos el nivel medio y hay más estudiantes en éste nivel en las insətuciones estatales que en las privadas. También hay más estudiantes en el nivel alto en las estatales que en las privadas. Ya algo parecido ocurre en la dimensión propósito en la vida, tanto al examinar la muestra en general, como al hacer el corte por əpo de insətución.

En otras palabras, si bien es cierto que la distribución de la muestra en toda la escala de bienestar psicológico əende a la normalidad, cuando se examinan cada una de las dimensiones, las frecuencias y por consiguientes los porcentajes en el nivel bajo aumentan obstenciblemente en desmedro del nivel alto. Esto significa que hay más estudiantes en el nivel bajo de autoaceptación que en el nivel alto de la misma. Del mismo modo hay más del doble de estudiantes que percibe tener bajo nivel en relaciones posiəvas que los que əenen alto nivel en esta dimensión. Pero es parəcularmente notable que casi la mitad de la muestra, percibe tener un bajo nivel en autonomía, mientras que sólo cerca del 2% cree tener un alto nivel en esta dimensión. Esto es de sumo interés porque consətuye una tarea insoslayable en los servicios de tutoría de la educación superior. De igual modo es notable que cerca de la tercera parte de la muestra perciba tener un bajo dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida.

Hasta aquí se ha tratado de examinar cada una de las variables en forma separada, es conveniente ahora, analizar las relaciones entre ellas. La primera relación que se trató de establecer es la estadísəca, subyacente a la hipótesis general, a este respecto se encontró que las variables no están relacionadas estadísəcamente entre sí, a nivel general ni cuando se procesa datos, separándolos en sub grupos, por lugar de procedencia y əpo de insətución. En consecuencias se buscó otro əpo de relación. Es así que haciendo funcionar a la variable procrasənación como independiente siguiendo las pautas de un diseño causal comparaəvo y la lógica de la hipótesis general se comparó, los puntajes de los estudiantes que tenían alto y bajo nivel de procrasənación en afrontamiento del estrés, encontrándose que no habría diferencias significaəvas entre los dos sub grupos. Esto significaría que independientemente de que los estudiantes sean mucho o poco procrasənadores, no se diferencian entre sí, de modo ostensible en su modo de afrontamiento del estrés. Dicho en otros términos, la procrasənación no sería una variable independiente con respecto al afrontamiento del estrés y recíprocamente, el modo en que los estudiantes afrontan el estrés no əene que ver con que sean mucho o poco procrasənadores. Nuestros resultados, en este punto se condicen con los de Gonzales, Montoya, Casullo y Bernabeú (2002) en Valencia- España, los autores encontraron escasa relación entre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes.

Sin embargo otra es la situación cuando se hizo funcionar la variable procrasənación como independiente y la variable bienestar psicológico como dependiente. Aquí si se registraron diferencias significaəvas. Esto significa que los estudiantes poco procrasənadores se diferencian significaəvamente en su bienestar psicológico, respecto de los que presentan altos niveles de procrasənación. Así pues uno de los factores del bienestar psicológico sería la procrasənación. Los estudiantes menos procrasənadores əenen una mayor percepción de bienestar psicológico que los estudiantes más

procrasənadores. Estos hallazgos se relacionan con los reportados por Rothblum, Salomón y Murakami (1984) quienes hallaron mayor ansiedad en los procrasənadores y evidentemente la ansiedad, genera sensación de malestar. Algo parecido encontraron Wilians, Shanon y Foster (citados por Ferrari y Díaz 2007) En un segundo momento se hizo funcionar afrontamiento del estrés como independiente y el bienestar psicológico como dependiente encontrándose que no había diferencias significaəvas en el bienestar psicológico de quienes tenían altos y bajos puntajes en la prueba de afrontamiento del estrés. Esto significaría que la forma en que los estudiantes afrontan el estrés, no influye en su percepción de bienestar psicológico. Estos hallazgos se condice con los de Preciado y Vázquez (2010), en México, quienes hallaron entre otras cosas que no había relación significaəva entre los hábitos de salud, las redes de apoyo social, el bienestar psicológico o los esəlos de afrontamiento (dimensiones del perfil de estrés) con el síndrome de burnout.

En síntesis, se ha comprobado que la procrasənación no influye en el afrontamiento del estrés y este no influye sobre el bienestar psicológico, pero la procrasənación si influye sobre este úləmo, de modo que no existe una relación de interdependencia como inicialmente se supuso.

Conclusiones

Al no haberse hallado correlación entre procrasənación y afrontamiento del estrés, ni entre afrontamiento del estrés y bienestar psicológico, puede colegirse que no existe una relación estadísəca entre las tres variables y al no haberse hallado diferencias en el afrontamiento del estrés entre los estudiantes con altos y bajos niveles de procrasənación, puede inferirse que la procrasənación no influye sobre el afrontamiento del estrés. Al no haberse hallado diferencia en el bienestar psicológico en estudiantes con puntajes alto y bajos en la prueba de afrontamiento del estrés puede decir que el bienestar psicológico no está influido por el afrontamiento del estrés; pero habiéndose encontrado diferencias en el bienestar psicológico entre estudiantes con altos y bajos niveles de procrasənación es legíəmo suponer que la procrasənación si tendría influencia sobre el bienestar psicológico, es decir que los estudiantes menos procrasənadores əenden a tener mayor bienestar psicológico que los más procrasənadores.

La mayoría de los estudiantes de educación superior se ubican en el nivel medio de la escala de procrasənación y esta tendencia, se manəene en los diversos cortes que se hace a la muestra no habiendo diferencias estadísəcas en función de lugar de procedencia ni əpo de insətución

La mayoría de los estudiantes de educación superior, uəliza la estrategia de afrontamiento del estrés dependiendo de las circunstancias, aunque lo que con más frecuencia hace es demorar el afrontamiento. Esta tendencia general se manəene en los diversos cortes que se le hacen a la muestra aunque con cierta parəcularidades.

La mayoría de los estudiantes de educación superior, presentan un nivel medio en la escala de bienestar psicológico, aunque los estudiantes de Lima tendrían mayor sensación de bienestar psicológico que los de Junín, pero el əpo de insətución de procedencia: privada o estatal, insətuto o universidad no tendría en general un efecto diferenciador sobre bienestar psicológico de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Blas, Oscar R. (2010) Procrasənación general y académica en estudiantes de Lima Metropolitana. Universidad de Lima.

Boullosa, G. (2013). Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima. (Tesis de Licenciatura). Ponəficia Universidad Católica del Perú.

Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología* 31 (2), 73-86.

Casuso, L. (1996). Adaptación de la Prueba COPE sobre esəlos de afrontamiento en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. (Tesis de Licenciatura). Ponəficia Universidad Católica del Perú

Chan B. L (2011) Procrasənación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temát. psicol*. 7(1), 2011.

Chávez, A. (2006). Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de niveles medio superior. (Tesis de Maestría). hğp://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/ALFONSO_CHAVEZ_URIBE.pdf

Chávez, S. (2008). Bienestar psicológico en pracəcantes de yoga. (Tesis de Licenciatura). Ponəficia Universidad Católica del Perú.

Chávez-Becerra, M; Contreras-Guəérrez, O; Aragón-Borja, L E; (2012). Pensamiento construcəvo y afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Journal of Behavior, Health & Social Issues,* 4 39-53.

Contreras, Françoise, Esguerra, Gustavo a., Espinosa, Juan Carlos, y Gómez, Viviana. (2007). Esəlos de afrontamiento y calidad de vida en pacientes con insuficiencia renal crónica (IRC) en tratamiento de hemodiálisis. *Acta Colombiana de Psicología* 10 (2), 169-179.

Cova S.,Valdivia P., Rincón G., Haquin F., Sanhueza L., Melipillán A., Medel A., Marãnez S., Alarcón C (2013) Estrés postraumáəco en población infantojuvenil post 27F. *Rev. chil. pediatr*. 84 (1) 32-41. hğp://dx.doi.org/10.4067/S0370-4106201

Fernández E. (2009) Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y senədo de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. (Tesis doctoral) hğp://mobile.buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence=1

Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Percepəons of self-concept and self-presentaəon by procrasənators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology* 10 (1) 91-6.

Fleğ, G. L., Blankstein, K., Hewiğ, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfecəonism and procrasənaəon in college students. *Social Behavior and Personality*, 20, 85-94.

Garcia Franco, Pedro. (2007) Si lo puedes hacer hoy no lo dejes para mañana. *Educar Hoy La salle*. (127) 8-11. www.lasalle.es/index.php?opəon=com_banners&task=click&bid.

García-Viniegras, C. R. y González B. I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Rev Cubana Med Gen Integr.*, 16 (6) 586-92.

Gonzales, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabeú, J. (2002) Relación entre esəlos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema* 14(2), 363-368.

González-Brignardello, M. P., y Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2013). ¿Puede amorəguar el engagement los efectos nocivos de la procrasənación académica? *Acción Psicológica,* 10 (1), 117-134.

Guic S, Eliana, Bilbao R, Angeles, & Berən, Camilo. (2002). Occupaəonal stress and health in a sample of Chilean execuəves. *Revista médica de Chile*, 130(10), 1101-1112.

Iparraguirre M., M, Bernardo C., R. y Javier A., L (2014) Procrasənarían y əpos de personalidad en docentes universitarios de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Peruana los Andes. Huancayo, Perú.

Leal, R. y Silva, R. (2010). *Bienestar psicológico del adolescente cajamarquino*. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrello: Cajamarca.

Luna, A; Laca, F. y Mejía, J. C. (2011). Bienestar subjeəvo y saəsfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Americana* 19(2), 17-26.

Morris, Charles (1992). *Psicología un nuevo enfoque*. Traducción Cuevas Guillermina. México: Prenəce-Hall Hispanoamericana

Peiró J. (2009) *Estrés laboral y riesgos psicosociales: Inveləgaciones recientes para su análisis y prevención.* Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Preciado-Serrano and Vázquez-Goñi (2010) Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Rev. chil. neuro-psiquiatr.*, 48 (1), 11-19.

Rothblum, Esther D.; Salomón, Laura J.; Murakami, Janice (1984) Afecəvo, cogniəvo, y las diferencias de comportamiento entre los morosos de alta y baja. *Journal of Counseling Psicología*, 33 (4), 387-394. Doi:10.1037/0022-0167.33.4.387.

Sánchez H., y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Inveləgación Cienãfica*. Lima.

Sánchez, Jero. (2012) *La procrasənación*. s.l.: s.e.

Serrano M. y Flores M. (2005) Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*. 115 (2), 221-130.

Steel, Pears (2007) T*eoría de la moəvación temporal*. Canada: Universidad de Calgary.

Yarlequé, Javier, Monroe y Nuñez. (2007). *Inveləgación en educación y ciencias sociales*. Huancayo: Programa de complementación Académica y Licenciatura-UNCP.

HORIZONTE DE LA CIENCIA

Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores

*Filomeno Tarazona Pérez**
*Juan Nicanor Romero Acuña***
*Isabel Margarita Aliaga Contreras****
*Marita Fabiola Veliz Rodríguez*****

Resumen

Se realizó una inveѕgación básica con diseño descripəvo simple con el propósito de determinar el grado, modo, caracterísəcas y factores de la procrasənación académica en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en una muestra poblacional de 169 estudiantes varones y mujeres de los semestres II, IV, VI, VIII y X matriculados en el semestre 2015 II. Se observaba tendencia marcada de los estudiantes a dejar de lado, postergar o dejar de hacer las tareas académicas, perdiendo el əempo en acciones irrelevantes como manipular sus teléfonos móviles, tablets u otros objetos personales, en vez de atender clases, no hacer tareas en su debida oportunidad. Este fenómeno social acentuado con el desarrollo de la Tecnología de la Información y Comunicación se denomina, Procrasənación Académica que define a los hechos por el cual los estudiantes əenden a posponer, postergar o dejar de hacer las tareas universitarias, reemplazándolas por acəvidades placenteras de autosaəsfacción momentánea. El instrumento aplicado para la medición fue la Escala de Procrasənación Académica de Tuckman 1990 y el Cuesəonario de hábitos socioculturales. Los datos obtenidos se han procesado con el programa estadísəco SPSS 23.0, cuyos resultados, muestran que la procrasənación en la muestra estudiada es muy alta que alcanza en el 71% de los estudiantes, en intermedio 20,7% y el 8,3% en el nivel bajo; siendo el modo más común la procrasənación como hábito sociocultural o conductas regulares arraigadas socialmente.

Palabras clave:

procrasənación académica, tareas Universitarias.

Academic procrastination of education students in languages, literature and communication: features, modes and factors

Abstract

An inveѕgaəon was conducted basic research with simple descripəve design in order to determine the extent, mode, characterisəcs and factors of academic procrasənaəon in students of Languages, Literature and Communicaəon of the Faculty of Educaəon at the Naəonal University of Central Peru was conducted in a sample populaəon of 169 male and female students of semester II, IV, VI, VIII and X enrolled in the first half 2015 II. marked tendency of students watched shelve, postpone or stop doing academic tasks, wasəng əme on irrelevant acəons such as manipulaəng their mobile phones, tablets or other personal items, instead of ağending classes, doing chores at due course. This social phenomenon accentuated with the development of Informaəon Technology and Communicaəon is called, Academic Procrasənaəon defines the facts which students tend to postpone, postpone or stop doing academic tasks, replacing them with pleasurable acəviəes momentary self-saəsfacəon. The instrument was applied to measure the scale of Academic Procrasənaəon and Tuckman 1990 Quesəonnaire cultural habits, whose data were processed with staəsəcal program SPSS 23.0. The results show that procrasənaəon in the sample is very high reaching 71% of students in intermediate 20.7% and 8.3% at the low level; the most common way procrasənaəon as sociocultural regular habit or ingrained behaviors socially.

Keywords:

Academic procrasənaəon, University tasks.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*** Docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: margaritaa5_25@hotmail.com

Introducción

Los acelerados cambios de la ciencia y la tecnología, más precisamente la Tecnología de la Información y la Comunicación, ha provocado cambios bruscos en los hábitos y comportamientos de las nuevas generaciones a los que se suele denominar "Generaciones conectadas en las əcs" (Ferreiros 2006, p. 72; Cit. por Aparici, 2013). En ese contexto la gran mayoría de estudiantes manifiestan una tendencia, a perder constantemente el interés por las materias de estudios, perder el əempo en acəvidades hedonistas por las cuales prefieren más realizar acciones placenteras como manipular sus teléfonos celulares, tabletas y otros, postergando o dejando de realizar los trabajos académicos propios de su aprendizaje universitario o aplicación prácəca de los conocimientos adquiridos; fenómeno al cual denominamos *procrasənación académica* que define a la tendencia de los estudiantes universitarios a postergar, soslayar o dejar de hacer las tareas académicas, prefiriendo realizar acciones más placenteras y de saəsfacción momentáneas. Sin embargo, a pesar que el fenómeno es ya bastante acentuado, las universidades, no han podido responder con un estudio sistemáəco para conocerla y proponer alternaəvas de solución.

El problema es de naturaleza social, puesto que se presenta en forma de hábitos y conductas individuales y sociales que posiblemente əene su origen en la familia. Consiste en que los estudiantes universitarios əenden a postergar, soslayar o dejar de hacer las tareas académicas, prefiriendo realizar acciones placenteras y de saəsfacción momentáneas. Habitualmente dilatan, postergan para "más tarde" o para "mañana" o "para la úləma hora" o "para horas antes de la presentación de tareas o evaluación o dejan de hacer las tareas, compromisos, acəvidades académicas programadas o asignadas por los docentes de asignatura que deberían hacerlo, realizarlo convenientemente en fechas, horas o cronogramas de ejecución, sin necesidad real y objeəva para posponerlas y que son reemplazadas por otras acəvidades más irrelevantes pero transitoriamente más placenteras.

A pesar de la gravedad de la presencia y expansión del fenómeno, en nuestro medio académico y cultural, la procrasənación académica aún no ha sido estudiada y en muchos casos, el término es ignorado. Para nosotros, el principio de la Pedagogía actual, cuya función docente es la de facilitar el aprendizaje de los estudiantes; la preocupación actual del docente, debería ser más por la forma cómo actúa el estudiante para aprender, estudiar e inveləgar, antes de centrarse con insistencia acólita en supuestas panaceas de innovaciones de la neurociencia como solución universal del aprendizaje de la época, sabiendo que el hombre, aprende, aun sin saber cómo funciona su cerebro; es más, sabiendo que el hombre llegó a la luna y marte aún sin saber cómo funcionaba su cerebro (Tarazona 2015, p. 16).

Nuestra inveləgación əene como propósito responder la interrogante principal que se preguntaba: ¿Cuál es el grado, modo, caracterísəcas y factores de la Procrasənación académica en universitarios de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú? Fue respondida aproiri con la hipótesis que sostenía que los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación están afectados por un alto grado de procrasənación académica. Los propósitos específicos que orientó nuestra inveləgación fueron:

Objeəvo general: Determinar el grado, modo, caracterísəcas y factores de la procrasənación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Objeəvos específicos

1) Determinar el grado de procrasənación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad nacional del Centro del Perú.
2) Determinar el modo y caracterísəcas de la procrasənación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad nacional del Centro del Perú.
3) Analizar los factores de la procrasənación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
4) Determinar el grado de procrasənación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad nacional del Centro del Perú.

Material y Métodos

El estudio se realizó en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, ciudad de Huancayo, Región Junín. Teóricamente se enmarca en las caracterísəcas de una inveləgación básica, cuyo fenómeno social que inveləga es la procrasənación académica en universitarios de Lenguas, Literatura y Comunicación.

La población inicial estuvo conformada por 178 estudiantes matriculados en el año académico 2015 II, sin embargo en el proceso de aplicación del instrumento se contó con la parəcipación de 169 estudiantes.

Los materiales se recopilaron con la Escala de Procrasənación Académica de Tuckman (1990) y el Cuesəonario Sociocultural de Procrasənación Académica Sociocultural elaborado por los autores de la presente inveləgación. La Escala de Procrasənación de Tuckman (Tuckman Procrasənaəon Scale, TPS 1990), es una medida de autoinforme sobre la tendencia a perder el əempo, postergar o dejar de hacer cosas que ya deberían estar hechas. El autor define a la procrasənación académica "como la ausencia de autorregulación, específicamente, como la tendencia de algunos estudiantes a dejar de lado o simplemente evitar una acəvidad que podría estar bajo su propio control" (p. 54).

Este instrumento inicialmente contenía 72 ítems que evaluaban los siguientes tópicos: (1) auto descripción general de la tendencia a postergar tareas (procrasənación propiamente dicha), (2) dificultad para hacer cosas que resultan displacenteras y evitarlas, (3) tendencia a culpar a los demás la propia desgracia. Al ser administrados a una muestra de estudiantes y luego de un primer análisis factorial se redujeron a 35 ítems distribuidos en dos dimensiones. Posteriormente estos 35 ítems fueron administrados a una nueva muestra y se obtuvo una versión breve de 16 ítems subsumidos en un único factor con un alfa de .86

En la presente inveləgación se aplicó la versión validada por Furlan (2010) quien mediante Análisis Factorial Confirmatorio obtuvo la Escala de Procrasənación Académica que presentamos en anexo.

Resultados

Los datos obtenidos en la Escala de Procrasənación Académica en la muestra estudiada son los siguientes:

Grado de Procrasənación Académica en Estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación

Tabla 1. Resultados del grado de Procrasənación Académica

Grado de procrasənación académica	f	%
Bajo	14	8,3
Medio	35	20,7
Alto	120	71,0
Total	169	100,0

Fuente: Elaboración del autor a parər del cuesəonario aplicado.

En la tabla 1, se muestra que los estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación están afectados por la Procrasənación Académica en un alto grado porcentual de 71%; en 20,7% en grado intermedio y 8,3% con Procrasənación Baja.

Gráfico 1. Grado de Procrasənación Académica

Fuente: Representación gráfica de los datos de la Tabla1

Modos de procrasənación académica en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación: Se presenta los resultados del Cuesəonario de Procrasənación como Hábitos Socioculturales

Procrasənación académica en su componente hábitos socioculturales

Tabla 2. Grado de procrasənación como hábitos socioculturales

Hábitos socioculturales	f	%
Bajo	26	15,4
Medio	35	20,7
Alto	108	63,9
Total	169	100,0

Fuente: Datos de Cuesəonario Sociocultural.

Cerca del 64% (63,9) de los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación əenen como hábito sociocultural alta la procrasənación académica. El 20,7% en el nivel intermedio y, bajo en 15,4%. Por lo que es de suma preocupación que 108 estudiantes de 169 tengan la Procrasənación Académica como hábito sociocultural.

Procrastinación por indecisión

Tabla 3. Procrasənación por Indecisión

Indecisión	f	%
Bajo	115	68,0
Medio	35	20,7
Alto	19	11,2
Total	169	100,0

Fuente: Datos del Cuesəonario Sociocultural.

Contrariamente a los dos casos anteriores, la Procrasənación por Indecisión es Alta solo en un 11,2%. Intermedio en 20,7% y bajo en 68%; lo cual indica que los estudiantes en Lenguas, Literatura y Comunicación no son indecisos en la postergación de la realización de sus tareas, lo cual nos hace inferir que la procrasənación es consciente.

Procrastinación por evasión

Tabla 4. Procrasənación en su componente evasión

Indecisión	f	%
Bajo	114	67,5
Medio	29	17,2
Alto	26	15,4
Total	169	100,0

Fuente: Datos del Cuesəonario Sociocultural.

Los datos de la Tabla 4, muestran la misma tendencia que la Procrasənación por Indecisión. La Procrasənación por Indecisión es Alta solo en un 15,4%, Intermedio en 17,2% y bajo en 67,5%; lo cual indica que los estudiantes en Lenguas, Literatura y Comunicación no son evasivos en la postergación y retraso en la realización de sus tareas.

Procrastinación por activación

Tabla 5. Procrasənación en el componente Acəvación

Hábitos socioculturales	f	%
Bajo	18	10,7
Medio	34	20,1
Alto	117	69,2
Total	169	100,0

Los datos de la tabla que precede (Tabla) muestra que esta subvariable o dimensión es alta en un 69,2%, intermedio, 20,1% y bajo, solo en 10,7%. Lo anterior indica que los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación son propensos a iniciar con grandes dificultades la realización de sus tareas académicas. Se puede inferir que cercano al 70% de los estudiantes no əenen una voluntad o disciplina sistemáəca y organizada para realizar sus tareas académicas.

Grado de procrastinación por semestres académicos

El siguiente cuadro muestran los datos del grado de Procrasənación Académica de los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación por semestres académicos en los que se aplicó la Escala de Procrasənación.

Tabla 6. Grado de Procrasənación Académica por semestres

Semestre	Grado de procrasənación académica						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%
II	3	1,8	10	5,9	45	26,6	58	34,3
IV	4	2,4	12	7,1	26	15,4	42	24,9
VI	4	2,4	7	4,1	18	10,7	29	17,2
VIII	2	1,2	6	3,6	15	8,9	23	13,6
X	1	0,6	-	-	16	9,5	17	10,1
Total	14	8,3	35	20,7	120	71,0	169	100,0

FUENTE: Elaboración del autor con base a los datos de la encuesta.

Los datos de la Tabla 6 muestran que:

a) Los estudiantes del II semestre académico əenen el más alto grado de procrasənación en un 26,6%, el cuarto semestre en un 15,4%, el VI semestre 10,7%, el VIII en un 8,9% y por úləmo el X semestre 9,5%. Destacándose que el II semestre muestra mayor procrasənación que todos los semestre superiores. Al parecer, la tendencia es que, según van avanzando en sus estudios, posiblemente adquieren mayor responsabilidad en sus estudios.

b) En forma global los estudiantes de la muestra estudiada, əenen los siguientes grados de procrasənación: En su nivel bajo, solo el 8,35%, en su nivel intermedio 20,7% y en su nivel alto, un elevado 71%. Lo anterior indica que los estudiantes de la Facultad de Educación en Lenguas, Literatura y Comunicación, əenen un alto grado de procrasənación, que debe ser de mucha preocupación para los docentes y los docentes y la alta dirección de la Facultad.

Gráfico 2. Grado de Procrasənación Académica por semestres

Discusión

Se ha encontrado que los estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación están afectados por la procrasənación académica en un alto grado porcentual de 71%; en 20,7% en grado intermedio y 8,3% con procrasənación baja. Estos resultados contrastan datos confiables y válidos que permitan dar cuenta de cómo se comporta esta variable según las condiciones culturales, políəcas, y sociales de su población, según Landry, (2003, cit. por Furlan 2010). Los datos son de suma preocupación no solamente para los docentes que enseñan asignaturas, sino también para la comunidad y la sociedad nacional, puesto que implica bajo rendimiento y pérdida de interés por el conocimiento cienäfico, técnico y las humanidades en general.

Cerca del 64% (63,9) de los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación əenen como hábito sociocultural alta a la prcrasənación académica alta. El 20,7% en el nivel intermedio y, bajo en 15,4%. Por lo que es de suma preocupación que 108 estudiantes de 169 tengan la procrasənación académica como hábito sociocultural; mientras que Wambach, Hansen y BrotHen (2001) estudiaron las conductas procrasənadoras de una muestra de estudiantes universitarios durante dos semestres de estudios y concluyeron que, "algunas personas tratan de evitar este comportamiento ha sido llamado dilación o procrasənación.

La procrasənación en su dimensión indecisión en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú; observamos que el 68,0% de casos əenen un nivel bajo; el 20,7% de casos əenen un nivel medio y el 11,2% de casos əenen un nivel alto, cuyo desaůo docente: El alumno posmoderno, mediante la pregunta ¿Cómo opəmizamos la tríada del aprendizaje (alumno-docente-conocimientos)? Para responder, ella considera que "No basta saber los contenidos y ser un especialista en la materia; es indispensable ser conscientes del entorno actual para analizar y comprender las caracterísəcas de nuestros alumnos, también denominados "hijos de la globalización" o "naəvos digitales", como refiere Alfaro R., Teresa (2011).

La procrasənación en su dimensión evasión en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú; observamos que el 67,5% de casos əenen un nivel bajo; el 17,2% de casos əenen un nivel medio y el 15,4% de casos əenen un nivel alto que arəcula con el perfil pedagógico de la formación en inveəgación en la facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro Del Perú, donde hace una descripción de las de la enseñanza en función a la planificación, ejecución, evaluación, como estrategia de aprendizaje según Tarazona P. Filomeno (2012).

la procrasənación en su dimensión acəvación en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú; observamos que el 10,7% de casos əenen un nivel bajo; el 20,1% de casos əenen un nivel medio y el 69,2% de casos əenen un nivel alto corrobora Chan B. Luis A. (2011) en su tesis de maestría: Procrasənación académica como predictor en el rendimiento académico en docentes de educación superior, con el propósito de presentar cómo la procrasənación o el posponer acəvidades académicas durante la formación del estudiante de educación superior, se relaciona con su rendimiento académico.

Conclusiones

La Procrasənación Académica es un fenómeno social incidente y creciente en las nueva generación de estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. El grado de Procrasənación Académica en estudiantes universitarios de Lengua, Literatura y Comunicación es alta que alcanza hasta el 71 % de la población. Los modos más comunes de la Procrasənación Académica en los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación son hábitos socioculturales que alcanza a 63,9% alto y 15, 4% bajo.

Los factores más comunes de la Procrasənación Académica en los universitarios de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación en Lenguas, Literatura y Comunicación son el factor económico social, familiar, hábitos de estudio e influencia de los medios de comunicación.
El grado de procasənación académica por semestres se obtuvieron resultados de 34,3% en el segundo semestre, 24,9% IV; 17,2% VI; 13,6% VIII y 10,1% X semestre respecəvamente; deduciéndose, que a menor grado de estudios, mayor grado de procrasənación y a mayor grado de estudios menor procrasənación.
La procrasənación consətuye no solo un problema académico, sino, fundamentalmente un problema de la formación profesional de calidad, que deriva en un problema familiar y social.

Referencias Bibliográficas

Alfaro R., Teresa (2011). *DesaŮo docente: El alumno posmoderno*. hğp://file:///D:/PROCRASTINACI%C3%93N%20SLIDES.htm.

Aparici, Roberto (2013). *Conectados en el ciberespacio*. Edic. digital Universidad a distancia; Madrid, España.

Chan B. Luis A. (2011). *Procrasənación académica como predictor en el rendimiento académico en docentes de educación superior*. hğp://es.slideshare.net/srtamarina4/procrasənacin-29910048.

Furlan, Luís, Heredia, Daniel Esteban, Piesmontesi, Sebaləan Eduardo, IIIbele, Alejandro y Sánchez Rosas Javier (2010). Adaptación de la escala de procrasənación de Tuckman para estudiantes universitarios. II Congreso Internacional de Inveləgación y Prácəca Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Inveləgación, Sexto encuentro de Inveləgadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Karlan, Dean (2015). *Seis trucos infalibles para derrotar la procrasənación*. Recuperado en hğp://patricianakamura.com.

Tarazona P. Filomeno (2012) Perfil pedagógico de la formación en inveləgación en la facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro Del Perú: Problemas y Perspecəvas. Inveləgación de cátedra auspiciada por el Insətuto de Inveləgación de la facultad de Educación y el Centro de Inveləgación de la UNCP.

---. (2015). *Planeamiento Estratégico aplicado a la educación*. Huancayo: Massant´s.

Tuckman, B. W. (1990). Grroup versus goal – seəng e ects on the self regulated peformance of students difering in self eficacy journal of experimental Educaəon.

Uriarte M. Felipe (2008). *Metodología y técnicas de estudio para el trabajo universitario.* Lima: Editorial Universitaria Universidad Ricardo Palma.

Wambach, Hansen y BrotHen (2001). *Conductas procrasənadoras*. hğp://www.dh-facilitadores.org.

Zevallos Ch. Carmen R. (2009). *Metodología del trabajo universitario*. s.l.: s.e.

Anexo 01

Escala de Procrasənación de Tuckman Modificado por Furlan
ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA APLICADO A UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

PROPOSITOS. Somos un grupo de profesores de la Universidad Nacional del Centro del Perú que estamos realizando una inveseəgación con el propósito de idenəficar si hay o no universitarios que əenden a postergar la realización de sus tareas para dedicarse a cosas que le dan mayor saəsfacción, a lo que denominamos Procrasənación Académica.

INSTRUCCIONES. Según los casos, marque (X) en uno de los casilleros que mejor expresa su situación respecto a la realización de sus tareas universitarias. Sus respuestas son anónimas, por lo que suplicamos responder con la mayor honesədad.

Nº	ENUNCIADO	ESCALA DE VALORACIÓN				
		Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces	Nunca
01	Cuando tengo tareas que hacer normalmente dejo para el último momento.					
02	Generalmente me preparo por anticipado para los exámenes					
03	Cuando me asigna tareas de lectura, lo hago la noche anterior.					
04	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día.					
05	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
06	Asisto regularmente a clases.					
07	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
08	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
09	Postergo la lectura de los cursos que me gustan.					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14	Me tomo el tiempo de revisar tareas, antes de entregarlas.					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta minuto para completar una tarea.					

CUESTIONARIO DE PROCRASTINACION ACADÉMICA
SOCIOCULTURAL PARA UNIVERSITARIOS DE EDUCACION

PROPÓSITO. Somos profesores de la Universidad Nacional del Centro del Perú que estamos inveləgando el comportamiento académico de los universitarios de la Facultad de Educación con el propósito de idenəficar si hay o no universitarios que əenden a postergar la realización de sus tareas para dedicarse a cosas que le dan mayor saəsfacción, a lo que denominamos Procrasənación Académica.

INSTRUCCIONES. Según los casos, marque (X) en uno de los casilleros que mejor expresa su situación respecto a la realización de sus tareas universitarias. Sus respuestas son anónimas, por lo que suplicamos responder con honesədad

Nº	DIMENSION	´TEMES	ALTER.	
			SÍ	NO
01	Por hábitos socioculturales	Dejas para mañana lo que puedes hacerlo hoy		
02		Constantemente inicia a realizar tu tarea y luego se siente atraído por hacer otra cosa de mayor satisfacción		
03		Esperas que alguien como tus padres, familiares o profesores te exijan a realizar tus tareas		
04		Posee la creencia de que, realmente la tarea lo hará después		
05		Postergas realizar tus tareas porque sabes que tus profesores no revisarán en el plazo fijado		
06		Sientes que tienes tiempo de sobre para realizar tu tarea, activas las tareas hasta que alguien te exija		
07		Te consideras un ”ladrón” de tu propio tiempo		
08	Por indecisión	Les das vueltas y vueltas antes de empezar la tarea		
09		Inicias realizar tu tarea pero no lo terminas, porque eres tentado por distracciones de la música, amigos, juegos, TV, redes social es, etc.		
10		No puedes fijar la fecha, hora y metas de realizar tus tareas		
11		Antes de iniciar tu tarea, te preguntas, ahora cómo hago ésta y aquella. ¡Practicas!, ¡Practicas! y ¡Practicas!		
12		Esperas ver cómo han hecho tus compañeros para iniciar tu tarea		
13		Realiza tu tarea pero no estás conforme con su resultado o producto. Siempre piensas hacer de nuevo, pero lo harás después		
14	Por evasión	Cuando te esperan las tareas te incomodas y sientes escasa confianza para lograrlo		
15		Te cuesta eliminar tus distracciones favoritas		
16		Hacer o no hacer la tarea te da lo mismo, puesto que de todas maneras esperas que tu maestro te comprenda y te aprueba al final		
17		En el curso, te sientes menos que los demás y te has acostumbrado que te reconozcan como tal		
18	Por activación	Empiezas la tarea con fechas y plazos para culminar y compartes tus metas con tus padres, amigos y compañeros de estudio		
19		Divides las tareas en objetivos y tareas más pequeños		
20		Empiezas la tarea cuando ya no hay más tiempo para realizar		
22		Siente y piensa que aún tiene tiempo de sobra para realizar sus tareas		

Indicadores de depresión en niños de cuarto a sexto grado de primaria en la ciudad de Huancayo

*Carlos Ávila Benito**
*Juan Carlos Espinoza Ventura***

Resumen

Esta inveləgación tuvo como finalidad idenəficar en qué medida se presentan los indicadores de la depresión infanəl en niños de 4° a 6° grado de primaria y observar las diferencias de la presencia de síntomas depresivos entre grados, sexos, əpos de familias y əpos de colegios en el contexto de la Provincia de Huancayo. La inveləgación fue de əpo cuanətaəvo, con un diseño no experimental de əpo transversal descripəvo; se aplicó el Cueləonario de Depresión Infanəl (CDI) que mide el nivel de depresión, disforia y auto desprecio. La muestra estuvo conformada por 416 alumnos del cuarto a sexto grado de primaria de insətuciones estatales y parəculares. Hallándose que el 26% de la muestra presentan síntomas depresivos de manera mínima y moderada, y de manera marcada o severa. Se halló mayores niveles de depresión en niños de cuarto y menores niveles en niños de sexto. También se encontró que los niños presentan mayores niveles de depresión que las niñas. Se encontró que los niños de colegios estatales presentan mayor prevalencia de síntomas depresivos que los niños colegios parəculares. Se concluyó que existen índices significaəvos de depresión en la muestra y que el estado de ánimo disfórico se destaca como predictor de la depresión infanəl.

Palabras clave:

Depresión infanəl,
disforia,
auto desprecio.

Indicators of depression in children from fourth until sixth grade in the Huancayo town

Abstract

This research was aimed to idenəfy the extent that childhood depression indicators are presented in children from 4th to 6th grade of school and observe the di erences in the presence of depressive symptoms among grades, genders, family types and school type in the Province of Huancayo. The research was quanətaəve approach, with a no experimental design, type descripəve cross-secəonal; it was applied the Children's Depression Inventory (CDI), which measures the level of depression, dysphoria and self-deprecaəon. The sample consisted of 416 students from fourth to sixth grade of public and private insətuəons. It found that 26% of the sample have depressive symptoms of low and moderate way; and marked or severe. Higher levels of depression were found in fourth grade and lower levels in sixth. It was also found that boys have higher levels of depression than girls. The kids of public schools have a higher prevalence of depressive symptoms than children of private schools. It was concluded that there are significant rates of depression in the sample and that dysphoric mood is highlighted as a predictor of childhood depression.

Keywords:

Childhood depression,
dysphoric,
self-deprecaəon.

Recibido: 11 de septiembre de 2015/Aprobado: 30 de octubre de 2015.

* Doctor en Psicología. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Continental. Psicólogo de la División Médico Legal III de Junín. Correo: cavilabpe@hotmail.com

**Juan Carlos Espínoza Ventura. Médico Cirujano. Magister en Administración mención en Administración Estratégica de Empresas. Docente de la Facultad de Medicina Humana de la UNCP. Médico Jefe de la División Médico Legal III de Junín. Correo: carlosespinozaventura@hotmail.com

Introducción

La depresión es un trastorno del humor y del estado de ánimo, caracterizada por la presencia de tristeza, la pérdida del interés, presencia de senəmientos de culpa o falta de autoesəma, trastornos del sueño o del apeəto, sensación de cansancio y falta de concentración. Se calcula que afecta a unos 350 millones de personas (Salud, 2012). La Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló que la depresión se converərá, en el año 2020, en la segunda incapacidad en el mundo. En la actualidad la depresión no solo es un trastorno que afecta exclusivamente a adultos, sino también a niños en la etapa escolar. Esta nueva idea, aceptada apenas desde 1975 como concepto e idenədad psicopatológica por el Naəonal Insətute of Mental Health, tuvo como consecuencia numerosas inveləgaciones y estudios. De los cuales un estudio epidemiológico realizado en el Perú por especialistas del Insətuto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado–Hideyo Noguchi del Ministerio, menciona que uno de cada ocho niños o adolescentes podría sufrir un problema de salud mental en algún momento de su desarrollo, presentando una sintomatología diversa que en algunos casos pueden hacer diŮcil su diagnóləco, dentro de los diversos síntomas pueden aparecer algunos de gran riesgo como es la conducta suicida.

A pesar de estas cifras y las evidencias cada vez mayores donde se reflejan un aumento de esta problemáəca ,en nuestro contexto socio cultural , aún es muy diŮcil para el adulto aceptar que un niño pueda padecer de depresión; así también se observa la falta de conocimiento de los docentes, padres de familia y en general de toda la comunidad educaəva con respecto a los trastornos depresivos, que pueden dar lugar a que los niños que la padezcan o tengan la vulnerabilidad de padecerla no sean diagnoləcados a əempo y, en consecuencia, los síntomas tempranos que enmascaran la depresión se vayan afianzando.

Puede considerarse un fenómeno normal propio de su estadio de desarrollo, o representa un fenómeno patológico. Al respecto podemos apreciar que nuevamente Lang y Tisher (1997) opinan que la literatura cienāfica muestra una considerable confusión sobre el concepto y la presencia de la depresión en la infancia y la adolescencia y, que esto, genera la necesidad de explorar esta enədad uəlizando métodos sistemáəcos y estructurados. Una de las caracterísəcas de la depresión es que el niño puede presentarse agresivo, por esta razón, dentro del ámbito escolar a veces la depresión se diagnoləca de forma errónea como hiperacəvidad o trastornos de conducta en que la agresión coincide. Por esta razón, los centros escolares se convierten en contextos privilegiados para llevar a cabo iniciaəvas de idenəficación y de prevención de la depresión infanəl ya que el entorno escolar es uno de los espacios donde los niños pasan la mayor parte del día y una parte considerable de la vida.

Entonces de acuerdo a lo señalado anteriormente surgen como preguntas: ¿En qué medida se presentan los indicadores de depresión en niños y niñas que cursan los grados de cuarto, quinto y sexto grado de primaria de la provincia de Huancayo? y ¿cuál es la medida de la presencia de estos indicadores en relación a las variables grado, sexo, əpo de familia y əpo de colegio?

Por lo que formulamos como objeəvo el idenəficar la medida en que se presentan los indicadores de la depresión infanəl en niños de 4° a 6° grado de primaria en el contexto de la Provincia de Huancayo.

Siendo nuestro sistema de hipótesis:

Hi: “Existe índices de depresión significaəvos que indican la presencia de este trastorno en los niños de cuarto a sexto grado de la provincia de Huancayo.”
Ho: “No existe índices de depresión significaəvos que indiquen la presencia de este trastorno en los niños de cuarto a sexto grado de la provincia de Huancayo

Metodología

El enfoque de la inveləgación es cuanətaəva, con un alcance descripəvo, ya que se midieron y describieron los indicadores de depresión que se presentan en los niños que se encuentran en los grados de cuarto a sexto de primaria. Además que nos orientamos en buscar especificar las caracterísəcas de personas y grupos, detallando cómo son estas caracterísəcas y cómo se manifiestan, en este caso se observaron la diferencia de la presencia de síntomas depresivos entre grados, sexos, əpos de familias y əpos de colegios. “Desde el punto de vista cienäfico, describir es medir. Es decir, en un estudio descripəvo se selecciona una serie de cuesəones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se inveləga” (Hernández, Fernández y Bapəsta 1997, pg.143).
El diseño de esta inveləgación es no experimental, de əpo transversal descripəvo; “Los diseños transeccionales descripəvos əenen como objeəvo indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables” (Hernández et al., 1997, 85), en un solo momento del əempo. La inveləgación cumple con el marco del diseño mencionado ya que no se manipuló la variable estudiada, depresión infanəl, sino que se observó la presencia de esta en niños de cuarto a sexto de grado primaria, comparándose esta presencia entre grados, sexos, əpos de familias y əpos de colegios.
La población estuvo conformada por todos los niños que cursaban el cuarto, quinto y sexto grado de primaria en insətuciones educaəvas estatales y privadas de la provincia de Huancayo. El muestreo fue probabilísəco simple, ya que se buscó el número general de la población estudianəl que cursaba los grados de cuarto a sexto de primaria en la provincia de Huancayo, y luego este número fue procesado por un programa estadísəco basado en el Stağs obteniéndose un número representaəvo. La población de niños que cursaban de cuarto a sexto grado de primaria entre colegios parəculares y estatales a nivel de la provincia de Huancayo era de 27616, por lo que a un nivel de 95% de confianza, con error máximo de 5% el número muestral que dio como resultado el programa fue de 377. Nosotros para aumentar más el nivel de confianza y precisar más los parámetros obtenidos de esta, aumentamos el tamaño de la muestra a 416.
La técnica para la recolección de datos fue la encuesta, siendo el instrumento elegido el cuesəonario de depresión infanəl adaptado y estandarizado para las ciudades de Trujillo, Chiclayo y Piura por Edmundo Arévalo Luna. Children's Depression Inventory C.D.I. cuya autora es la canadiense María Kovacs (1977) La adaptación al español fue realizada por Polonio Lorente (1988) España. La adaptación y estandarización fue hecha por Edmundo Arévalo Luna.
Se administración el inventario de forma individual y colecəva, a niños y niñas de 8 a 16 años de edad durante 15 a 20 minutos. A través del instrumento se evalúan síntomas depresivos más esenciales en los niños de 8 a 16 años a través de las siguientes dimensiones: Estado de ánimo disfórico (visión negaəva de sí mismo), Ideas de auto desprecio (visión negaəva del medio y del futuro).

El Cuesəonario de Depresión Infanəl consta de 27 ítems, que evalúan el grado de presencia de síntomas depresivos, los cuales están divididos en dos dimensiones: Estado de Ánimo Disfórico e Ideas de Autodesprecio. Arévalo (2008), menciona en su trabajo que:

- El Estado de Ánimo Disfórico se refiere a la expresión o muestra de tristeza, soledad, desdicha, indefensión y/o pesimismo. El niño manifiesta cambios en el estado de ánimo, mal humor, irritabilidad, se enfada fácilmente, llora con facilidad. Es negaəvista y resulta diŮcil de complacerle. Los 17 elementos que evalúan esta dimensión son: 1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 16, 17,18, 19, 20, 21, 22, 26, 27. El puntaje máximo a alcanzar es de 34. A mayor puntaje, mayor presencia del estado de ánimo disfórico.
- En cuanto a las Ideas de Autodesprecio el niño expresa senəmientos de irritabilidad, incapacidad, fealdad y culpabilidad. Presenta ideas de persecución, deseos de muerte y tentaəvas de suicidio, revela ideas de escaparse y huir de su casa. Los 10 ítems que evalúan esta dimensión son los siguientes: 5, 7, 8, 9, 13, 14, 15,23, 24,25. El puntaje máximo a alcanzar es 20. A mayor puntaje, mayor presencia de ideas de auto desprecio.

Resultados y Discusión

La media del puntaje total por categorías permite corroborar que la media de la categoría: presencia de síntomas depresivos marcada o severa es el doble de la media de la categoría presencia de síntomas depresivos mínima y moderada y esta a su vez es cuatro veces mayor de la media de la categoría no hay presencia de síntomas depresivos, siguiendo los criterios estadísəcos y sumando el dato que la presencia de limites superiores e inferiores van de posiəvo a posiəvo, se puede afirmar que existe una diferencia significaəva entre estas tres categorías, presentando contradicción con un estudio realizado por Hinostroza y otros (2009) que obtuvieron como resultados manifestaciones de depresión en el cual un gran porcentaje respondió la categoría 2 que indica "la máxima intensidad del síntoma" diferenciándose así a los resultados obtenidos en esta inveləgación ya que no se encuentran estudiantes que representen a la categoría de depresión máxima grave.

En el nivel de significancia de las medias del puntaje total por categorías (Anova de un factor), se puede corroborar siguiendo el principio que el nivel de significancia está por debajo del valor P con 0.0 podemos decidir que si existe una diferencia significaəva entre las categorías y la variable independiente, es decir existe una diferencia significaəva entre los puntajes totales de los estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria de la provincia de Huancayo; pero no se puede saber entre que grupos existe esta diferencia significaəva es por esto que:

Las comparaciones múləples entre las medias del puntaje total por categorías, con la prueba post hoc de HSD de Tukey se observa que las diferencias significaəvas se encuentran entre: las categorías No hay presencia de síntomas depresivos y presencia de síntomas depresivos mínima y moderada dado que el valor de significancia es igual a 0.000; entre las categorías No hay presencia de síntomas depresivos y presencia de síntomas depresivos marcada o severa el valor de significancia también es de 0.000; de igual forma en las categorías de presencia síntomas depresivos mínima o moderada y No hay presencia de síntomas depresivos el valor de significancia es de 0.000; así mismo

entre las categorías presencia síntomas depresivos mínima o moderada y presencia de síntomas depresivos marcada o severa el valor de significancia es de 0.000; igualmente entre las categorías Presencia de síntomas depresivos marcada o severa y No hay presencia de síntomas depresivos el valor de significancia es igual a 0.000; Finalmente al comparar las categorías Presencia de síntomas depresivos marcada o severa y Presencia de síntomas depresivos mínima y moderada se obtuvo un valor de significancia de 0.000 que evidencia la existencia de diferencias significaəvas.

Coincidiendo estos resultados con una inveləgación realizada por Yesquen y colaboradores (2007) donde la prevalencia de depresión en la muestra es de 27,71%; siendo 16, 27 % depresión leve y 11,44% depresión severa, en otras palabras la existencia de una diferencia significaəva y muy marcada entre cada categoría diagnosəca similar a los resultados obtenidos en esta inveləgación. Así mismo es de gran importancia señalar que 105 personas que representan el 26%, un poco más de la cuarta parte de nuestra muestra, presentan índices considerables o significaəvos de la presencia de síntomas depresivos, siendo 99 personas (con una media de 43,13) ubicadas en la categoría diagnósəca Presencia de síntomas depresivos mínima y moderada, y 6 personas (con una media de 69,83) ubicadas en la categoría diagnósəca Presencia de síntomas depresivos severa o marcada, entonces con lo anterior se puede afirmar que la hipótesis general "Existe índices de depresión significaəvos que indican la presencia de este trastorno en los niños de cuarto a sexto grado de la provincia de Huancayo" es verdadera; estos resultados se asemejan a los hallados por Yesquen (2007), ya que el porcentaje de prevalencia de depresión para él fue de 27,71%.

Respecto de las dimensiones disforia, autodesprecio y al puntaje general de sintomatología depresiva, se observa que en el puntaje total, es el sexto grado el que obtuvo una media menor a diferencia de los otros grados, es decir que los estudiantes del sexto grado de primaria son menos propensos a la manifestación de síntomas disfóricos (32,78), de autodesprecio (21,20), y depresivos en general (16,71). Del mismo modo los más propensos a la manifestación de síntomas disfóricos son los niños del quinto grado (37,16), y respecto a los síntomas de autodesprecio, los más propensos son los de cuarto grado (26,26). Los que más puntaje presentaron en la calificación general fueron los de cuarto grado (21,14). Así, se afirma que la baja presencia de síntomas depresivos se evidencia en los niños de sexto grado (aproximadamente 11 años), y una mayor presencia de síntomas se observa en niños de cuarto grado (aproximadamente 9 años).

Estos resultados muestran relación con la tesis "Adaptación del Inventario de Depresión Infanəl de Kovacs en escolares de la ciudad de Cajamarca" realizada por Ramírez en el año 2009, concluyendo que se idenəfica una baja presencia de sintomatología depresiva en las edades entre 10 y 12 años y mayor presencia en los niños de 7 a 9 años. Así mismo, estos resultados coinciden con la inveləgación realizada por Manəlla, Sabalza y colaboradores (2004) llamada "Prevalencia de sintomatología depresiva en niños y niñas escolares de Bucaramanga, Colombia", en donde se concluyó que la prevalencia de sintomatología depresiva en niños escolares disminuye con mayor grado de escolaridad. Y con estos resultados podemos afirmar que solamente se cumplió la hipótesis específica para el indicador específico de autodesprecio planteada con respecto a la variable grado, que nos dice "Existe diferencias significaəvas en las medidas de los indicadores específicos de depresión de acuerdo al grado, sexo, əpo de familia y əpo de colegio".

Se puede observar que en los resultados de la variable Sexo de la dimensión Disforia los varones presentan una mayor media de sus puntajes obtenidos con 36,40 que las

mujeres que obtuvieron 34,96; y aunque existe una diferencia mínima entre sus puntajes no existe una diferencia significaəva según indica la tabla de nivel de significancia; así mismo en la dimensión autodesprecio se observa que los varones obəenen una media de 24,46, siendo mayor al de las mujeres que obtuvieron 23,77, sin embargo tampoco existe una diferencia significaəva; finalmente se observó que nuevamente los varones obəenen una mayor media para sus puntajes totales que es de 19,67, a diferencia de las mujeres que obtuvieron 19,21, sin embargo según lo mostrado por la tabla de nivel de significancia de los puntajes totales no existe una diferencia significaəva.

Todo lo anterior corrobora lo hallado por Rodríguez (2010) que realizó un estudio ətulado "La Relación Entre Nivel Socioeconómico, Apoyo Social Percibido, Género y Depresión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -República Argenəna", donde encontró que no se observaron diferencias con respecto a la depresión y el género; así mismo observamos una relación mínima de estos resultados con los obtenidos por Moreno y colaboradores (2009) que realizaron un estudio llamado "Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la localidad de Usaquén de la Universidad de San Buenaventura Bogotá", donde encontraron que los indicadores de sintomatología depresiva obtenidos se encuentran en un mayor porcentaje en el género masculino que en el femenino, ya que vemos que los varones en nuestra muestra obəenen tanto para las dimensiones de Disforia, Autodesprecio y Puntaje total una mayor media que las mujeres.

Lo encontrado por análisis ANOVA de un factor, que no existe diferencias significaəvas de la sintomatología a nivel de sexo se podría explicar a parər de la edad evoluəva que cursan niños y niñas de 4 a 6 grado, que son y oscilan entre los 8, 9, 10, 11, y 12 años, ya que es entre los 8 y 11 años, incluso 12 años que se encuentran en la etapa de latencia del desarrollo psicosexual que plantea Freud, en donde justamente se caracteriza por ser una etapa tranquila sin muchos conflictos emocionales y sexuales, es el momento en que la libido está en un momento de reposo por así decirlo, esto así mismo guarda cierta relación por lo planteado según Piaget que nos dice que este rango de edades o etapa evoluəva se caracteriza por un pensamiento más concreto, más lógico y reversible, dando lugar a un mayor entendimiento de las situaciones y menor conflicto interno. La presencia en mayor grado de la disforia podría ser entendida a parər de la propia eəmología de disforia, la cual hace referencia a un mal humor, que es de duración corta y que puede ser recurrente, si bien implica un cambio brusco de humor esto podría haberse dado en los niños antes de llegar al colegio, teniendo en cuenta que este əpo de accesos disfóricos əenen una duración menor a 24 horas, además de la consideración de que uno de los síntomas propios de la disforia es la ansiedad que pudo haber sido producida por la presencia de quienes encuestaron, o por la tarea de resolver el cuesəonario o algún otro factor. Finalmente se observa que la mayor agrupación de niños y niñas es en la categoría diagnósəca de "No hay presencia de síntomas depresivos. Dentro de los límites normales" y que con los resultados hallados se niegan las hipótesis específicas con respecto a la variable sexo.

Los resultados obtenidos en la inveləgación realizada por Hinostroza y otros (2009) ətulada: "Dinámica familiar y manifestaciones de depresión en escolares de 13 a 15 años de edad", fueron que se encontró relación entre la dinámica familiar y las manifestaciones de la depresión. La familia normo funcional presentó el mayor número de escolares deprimidos. Sin embargo, los resultados mostrados en la inveləgación ya mencionada, no pudieron ser corroborados; ya que las medias presentadas en las tablas

N° 16 y 18 relacionadas a la sintomatología depresiva dada por los factores de disforia y autodesprecio y la variable əpo de familia; no presentaron serias diferencias; esto se pudo evidenciar también en sus grados de significancia respecəvos (0.76 y 0.174) que indica que no existe un alto grado de significancia entre ambos síntomas y əpos de familia. Así también, el nivel de significancia presentado al contrastar el puntaje total en los alumnos evaluados y el əpo de familia del que proceden, está por encima del valor P con 0.095 (P>0.05) podemos decidir que no existe una diferencia significaəva entre las categorías y la variable independiente, es decir no existe una diferencia significaəva entre los puntajes totales de los estudiantes y el əpo de familia del que proceden; esto se puede corroborar con los resultados mencionados en la tablas anteriores. Es así que, se descartaría las hipótesis específicas que plantea la diferencia significaəva en los índices de depresión e indicadores específicos de la de depresión de acuerdo al əpo de familia. Sin embargo cabe destacar que los puntajes obtenidos por los niños que viven en familias nucleares son mayores a los que viven en familias extensas, siendo en la dimensión disforia de 37,28 para familias nucleares, 32,77 para familias extensas; así mismo esta dimensión se muestra con el mayor puntaje con respecto a la dimensión autodesprecio. Se puede observar que lo anterior niega el hallazgo hecho por Abello et al. (2014) que realizaron una inveləgación ətulada "Prevalencia de depresión infanəl en colegios oficiales de Barranquilla", donde recalca que el factor que obtuvo mayor prevalencia en la depresión infanəl fue la autoesəma negaəva (en nuestro caso es igual a Ideas de autodesprecio), ya que para nosotros es la dimensión disforia que obəene mayor prevalencia en la depresión infanəl, esto evidencia lo planteado en el primer capítulo que dice que una de las caracterísəcas de la depresión es que el niño puede presentarse agresivo, por esta razón, dentro del ámbito escolar a veces la depresión se diagnosəca de forma errónea como hiperacəvidad o trastornos de conducta en que la agresión coincide, ya que la disforia se caracteriza por un humor triste, irritabilidad o ira que provoca la agresión, así mismo que cuando hay mayor presencia de disforia, esta se caracteriza primordialmente por los cambios bruscos de humor y por reaccionar de manera intensa a los hechos negaəvos y de forma débil a los hechos favorables.

Los resultados de las tablas sobre el əpo de colegio y su relación con las puntuaciones obtenidas tanto por cada dimensión como en puntaje total, muestran que en la dimensión disforia los colegios estatales obtuvieron un mayor puntaje (37,64) y los colegios parəculares menor puntaje (33,57), habiendo diferencias significaəvas. Del mismo modo en la dimensión autodesprecio los colegios estatales obtuvieron mayor puntaje (25,59) y los colegios parəculares menor puntaje (22,59), no exisəendo diferencias significaəvas. Finalmente, en el puntaje total de sintomatología depresiva los colegios estatales obtuvieron el mayor puntaje (21,66), mientras que los colegios parəculares obtuvieron el menor puntaje (17,09), con diferencias significaəvas. Si bien los puntajes obtenidos en la calificación total pertenecen a la categoría "No hay presencia de síntomas depresivos. Dentro de los límites normales", se afirma que los colegios estatales son los que əenen una mayor prevalencia de síntomas depresivos a diferencia de los colegios parəculares. Al no haber una inveləgación que realice la comparación entre əpos de colegios, se relaciona este aspecto con el nivel socioeconómico, los colegios estatales los conformarían niños pertenecientes a los niveles bajo y medio, mientras que los colegios parəculares estarían conformados por niños de niveles medio y alto. A parər de esta clasificación, los niños con mayor prevalencia de síntomas depresivos serían los pertenecientes a la clase media y baja.

Rodríguez (2010) en su estudio se evidencia que el grupo de clase baja puntuó menos en estado de ánimo posiəvo, en autovaloración posiəva, en energía interés y en autoinculpación, demostrando que estos niños se perciben más deprimidos que los de clase media. Así mismo Herrera, Lorena, Alfonso y Gooding (2008) realizaron una inveləgación llamada "Prevalencia de la depresión infanəl en Neiva (Colombia)", concluyendo que a nivel sociodemográfico, los niños con síntomas de depresión pertenecen a familias de estrato socioeconómico bajo. Estos resultados, se relacionan con los obtenidos en la muestra de la provincia de Huancayo. Por otra parte Manəlla, Sabalza y colaboradores (2004) mencionan que, contrario a los resultados de las anteriores inveləgaciones, la sintomatología depresiva fue independiente del estrato socioeconómico.

Conclusiones

Se logró idenəficar la medida en que se presentan los indicadores de la depresión infanəl en niños de 4° a 6° grado de primaria en el contexto de la Provincia de Huancayo.

Se logró aplicar exitosamente el instrumento Cuesəonario de Depresión Infanəl (CDI) por medio del cual se midió el nivel de depresión (índice o indicador general) y de las escalas Disforia (indicador específico) y la Autoesəma Negaəva (indicador específico).

Se logró idenəficar los indicadores de depresión más frecuentes y más intensos que se presentan en los niños de los grados de cuarto a sexto de primaria en la provincia de Huancayo.

Se logró comparar adecuadamente los niveles de sintomatología depresiva de acuerdo al grado, sexo, əpo de familia y əpo de colegio.

Se halló la existencia de índices significaəvos de depresión en los niños y niñas de cuarto a sexto grado de primaria de la provincia de Huancayo, dado que el 26% de la muestra presentan síntomas depresivos de manera mínima y moderada (99 personas o 24%), y presencia de síntomas de manera severa o marcada (6 personas o 2%).

El estado de ánimo disfórico se convierte en el predictor más destacable de depresión infanəl, ya que əene mayor presencia y puntuación en nuestra muestra.

Las diferencias de la presencia de síntomas depresivos son significaəvos entre los niños de cuarto a sexto grado de primaria de la provincia de Huancayo y la presencia es menor cuanto mayor es el grado de escolaridad de los niños y niñas.

Los niños presentan mayor sintomatología depresiva, así como mayor presencia de estado de ánimo disfórico e ideas de autodesprecio que las niñas.

La diferencia de presencia de síntomas depresivos entre əpos de familia es poco significaəva.

La presencia de síntomas depresivos es mayor en niños y niñas de colegios estatales que en niños y niñas de colegios parəculares.

Los niños y niñas de colegios estatales puntúan más en las dimensiones disforia y autodesprecio que los niños y niñas de colegios parəculares.

Referencias Bibliográficas

Abello, D., Cortés, O., Barros, O., Mercado, S., y Lamadrid, S. (2014) Prevalencia de depresión infanəl en colegios oficiales de Barranquilla. *Tesis Psicológica*. 9 (1) 190-201.

Arévalo Luna, E. (2008) Adaptación y estandarización del CDI, para las ciudades de Trujillo, Chiclayo y Piura. Trujillo.

Hernández, R., Fernández, C., y Bapəsta, P. (1997) *Metodología de la inveseəgación*. Colombia: McGraw-Hill.

Herrera, E., Lorena, Y., Rojas, L. A., y Gooding, P. (2009) Prevalencia de la depresión infanəl en Neiva (Colombia). *Avances en Psicología Laənoamericana* 27, 154-164.

Hinostroza, L., Huashuayo, C., Navarro, S., (2011). Dinámica familiar y manifestaciones de depresión en escolares de 13 a 15 años de edad. *Rev. Enferm. Herediana*. 2011; 4(1):12-19.

Manəlla, L., Sabalza, L. d., Díaz, L. A., y Campo, A. (2004) Prevalencia de sintomatología depresiva en niños y niñas escolares de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33 (2), 163-171.

Moreno, J., Escobar, V., Calderon, T., y Villamizar, Y. (2009) Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la localidad de Usaquén. *Psychologia. Avances de la disciplina,* 3 (1), 131-156.

Rodriguez, S. (2010) Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 261-275.

Salud, O. M. (2012) *Organización Mundial de la Salud.* (octubre de 2012).hğp://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/

Yesquén, P. Yncarroca, C., Chavez, A., García, P. (2014). Prevalencia de depresión en niños de 8 a 11 años en insətución educaəva del distrito de La Victoria.

Proceso de enseñanza-aprendizaje y nivel de satisfacción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria

*Evelin Keğy Blancas Torres**

Resumen

La invesəgación tuvo como propósito determinar la relación que existe entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el nivel de saəsfacción de los estudiantes de la Escuela Profesional Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015, con la proyección que los resultados puedan contribuir en la implementación de una políəca de mejora conənua del proceso de enseñanza-aprendizaje y saəsfacer las expectaəvas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria. La metodología de la invesəgación pertenece a un enfoque cuanətaəvo, de əpo descripəvo correlacional, diseño no experimental, donde se ha uəlizado dos instrumentos para recoger datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el nivel de saəsfacción, los que fueron antes de su uso validados y se estableció su confiabilidad. Para este estudio, se tuvo como población de estudio los 169 estudiantes matriculados en el II, IV, VI, VIII y X Semestre Académico de 2015-II, teniendo como muestra de estudio 122 estudiantes que representa el 72% de la población de estudio, determinado mediante el muestreo no probabilísəco a criterio de expertos y del invesəgador. Luego del procesamiento de la información, se realizó la contratación de las hipótesis y se llegó a la siguiente conclusión principal: existe la correlación moderada entre proceso enseñanza- aprendizaje y el nivel de saəsfacción de los estudiantes de la Escuela Profesional Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015, habiéndose obtenido un coeficiente de correlación de "Rho de Spearman rs" = 0.517 y una t calculada es mayor que t teórica 6,58 > 1,98.

Palabras clave:
Enseñanza-aprendizaje, saəsfacción.

Teaching-learning process and satisfaction of students of the professional school of primary education

Abstract

The research was to determine the relaəonship between the teaching-learning process and the level of student saəsfacəon primary Educaəon Professional School of the Naəonal University of Central Peru - 2015, with the projecəon that the results may contribute to the implemenəng a policy of conənuous improvement of the teaching-learning process that would meet the expectaəons of students of the Professional School of Primary Educaəon. The research methodology is part of a quanətaəve approach, descripəve correlaəonal, not experimental design, which has used two instruments to collect data on the teaching-learning process and the level of saəsfacəon, which were validated before use and established its reliability. For this study, as the study populaəon had 169 students enrolled in the II , IV , VI , VIII and X Academic Semester 2015 - II , with the study sample 122 students represenəng 72 % of the study populaəon , determined by non-probability sampling expert judgment and researcher. AĐer processing the informaəon, hiring was held assumpəons and came to the following main conclusion: there is a moderate correlaəon between teaching-learning process and the level of student saəsfacəon Elementary School of Vocaəonal Educaəon of the Naəonal University of Central Peru - 2015, having obtained a correlaəon coe cient of Spearman Rho rs = 0.517 and t calculated is greater than theoreəcal t 6.58 > 1.98.

Keywords:
Teaching - Learning, saəsfacəon.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.
* Magister en Educación. Profesora de la Universidad Nacional del Centro del Perú
Correo: evelin_blancas@hotmail.com

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje y el nivel de saəsfacción de acuerdo a la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, consətuye un estudio que proporciona a las autoridades de la Facultad de Educación las herramientas para que éstas tomen acciones de mejora conənua para que el servicio educaəvo de formación integral de los futuros profesionales en educación que brinda la Escuela Profesional de Educación Primaria, opəmicen en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello el nivel de saəsfacción de los estudiantes; asimismo pueda servir de base para la toma de decisiones en los planes de mejoramiento insətucional.

La formación de docentes es de naturaleza integral, ya que "se trata de una carrera holísəca, en cuanto que atañe al ser humano y a su pleno desarrollo como persona" (Peñaloza 2000, p.159). La docencia debe ser tratada con bastante cautela en todo el proceso de formación humana y profesional y no como ahora una educación fragmentaria; este hecho es decisivo para explicar el fracaso de la educación básica, por una inadecuada preparación de sus docentes.

Farro (2001, p.116) señala que "la mala calidad de la formación docente repercute en el desempeño de toda la vida del futuro docente y lo condena a una vida llena de frustraciones y fracasos en la tarea educaəva". En tal senədo es necesario que la calidad del servicio educaəvo en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea para la saəsfacción plena de los estudiantes de formación docente; ello requiere, mejorar y garanəzar los aspectos: organizaəvo, pedagógico y tecnológico, para que las condiciones del que las condiciones del aprendizaje se fortalezca la libertad de aprender para el desarrollo de competencias humanas y profesionales del futuro docente de Educación Primaria.

Sin embargo, la importancia prácəca al realizar esta inveləgación se observa que existe muy poco interés en mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y por ende no se toma en cuenta la saəsfacción de los estudiantes que repercute en la formación humana y profesional de los futuros docentes. Sabiendo en la incidencia que este aspecto puede señalar en la saəsfacción del estudiante pueden surgir alternaəvas que coadyuven al mejoramiento conənuo de la educación en cualquier nivel y /o modalidad.

Para lo cual la inveləgación se ha planteado responder a la siguiente interrogante principal: ¿Existe relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el nivel de Saəsfacción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Facultad de Educación – Universidad Nacional del Centro del Perú?; teniendo como objeəvos específicos de inveləgación de establecer la relación que existe entre el aspecto organizaəvo y la actuación docente según la percepción de los estudiantes, establecer la relación que existe entre el aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje según la percepción de los estudiantes, y establecer la relación que existe entre el aspecto tecnológico y la organización de la prácəca docente según la percepción de los estudiantes. El estudio se realizó durante el periodo lecəvo 2015 – II

Puesto que, "el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciado en espacios y en əempos adecuados genera saəsfacción en los estudiantes y en las comunidades educaəvas desde la perspecəva del estudiante, lo cual nos compromete a dar mayor atención a la calidad del servicio educaəvo" (Montes, 2003, p.98). En las aulas universitarias este proceso de

enseñanza-aprendizaje consətuyen un conjunto de acəvidades que desarrollan docentes y estudiantes, en un contexto de interacción e interrelación determinado que permite el logro del aprendizaje establecido por la insətución de formación docente; ello implica un trabajo que requiere de mucha exigencia del docente universitario de formación docente con respecto a los aspectos: organizaəvo, pedagógico y tecnológico para saəsfacer las expectaəvas y las exigencias de los estudiantes universitarios. Naturalmente, las acəvidades de aprendizaje deben ser conducidas en un ambiente de trabajo pedagógico, sustentado en fundamentos de una educación integral que permita desarrollar la conciencia cienãfica, social, ecológica y espiritual de los educandos.

Se asume para el presente estudio, de acuerdo con Salinas (2004) quien considera al proceso enseñanza-aprendizaje, como un espacio organizado que requiere 3 dimensiones:

> ...el aspecto organizaəvo está referido a aquellos que el docente debe tomar en consideración durante el proceso de enseñanza, que puedan posibilitar la enseñanza-aprendizaje, organizados de forma que sean capaces de adaptarse a las necesidades y requerimientos que plantean los estudiantes; aspecto pedagógico, en las que muestra las relaciones que se establecen entre los elementos principales que configuran la dimensión pedagógica de una insətución, en este caso están referidos a la metodología uəlizada, sistema de comunicación y materiales didácəcos; y, el aspecto tecnológico, se basa, principalmente, en la observación de su interacción con las otras dos dimensiones, tales como las aulas implementadas, con equipos adecuados para el desarrollo de los contenidos programados en la asignatura, el uso de las TIC en la distribución de los materiales didácəcos (separatas, guías, libros, etc.), en forma oportuno, además que las aulas sean cómodas donde reciben las sesiones de aprendizaje teóricas y prácəcas. (p.57)

Metodología

El método estadísəco nos permiəó describir los datos y caracterísəcas de la muestra. El trabajo de campo se realizó mediante el uso de las técnicas y los instrumentos de recopilación de datos elaborados a parər de los indicadores de cada una de las variables. El diseño metodológico de la inveləgación correlacional, cuyo esquema es:

Dónde:

M = Muestra.
O_1 = Variable 1
O_2 = Variable 2.
r = Relación de las variables de estudio.

Como población de estudio tuvimos a 169 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de los semestres II, IV, VI, VIII y X, entre varones y mujeres; siendo la muestra de 122 estudiantes que representa el 72% de la población de estudio, determinado mediante el muestreo no probabilístico, a criterio del investigador.

Resultados

Los resultados del estudio en base a la contratación de las hipótesis planteadas y su respectiva interpretación presentamos a continuación:

a) Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0{,}05$
   Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta Ho; Si $p < \alpha$, se rechaza H0.
   Prueba estadística: Rho de Spearman

b) Estadística de prueba

$$t = \frac{r_s\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_s^2}}$$

c) Región de rechazo y aceptación
   $\alpha = 0{,}05$
   gl = 120
   Valor crítico = 1,98

Aceptar H0 si $-1{,}98 < t_c < 1{,}98$
Rechazar H0 si $-1{,}98 \geq t_c \geq 1{,}98$

a) Recolección de datos y cálculos
   n= 122
   r_s= 0,517

d) Cálculo de la prueba de hipótesis para el coeficiente de correlación Rho de Spearman
   n= 122
   r_s= 0,517

$$t = \frac{0{,}510\sqrt{122-2}}{\sqrt{1-(0{,}510)^2}}$$

$$t = \frac{0{,}510(10.95)}{\sqrt{1-0.26}}$$

$$t = \frac{5{,}66}{0{,}86}$$

$$t = 6{,}49$$

a) Decisión estadísəca
Puesto que t calculada es mayor que t teórica 6,49 > 1,98, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis alterna (Ha).

b) Conclusión estadísəca.
Se concluye que: Existe la correlación moderada entre el aspecto organizaəvo y la actuación docente según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015.

Planteamiento de la hipótesis específica 2.

Ho: No existe directa relación entre el aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú. – 2015.
H_1: Existe relación directa entre el aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015.

a) Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

b) Estadísəca de prueba

$$t = \frac{r_s\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_s^{\,2}}}$$

c) Región de rechazo y aceptacióna= 0,05
gl = 120
Valor críəco = 1,98

Aceptar H_0 si -1,98 < t_c < 1,98
Rechazar H_0 si -1,98 ³ t_c 1,98

d) Cálculo de la prueba de hipótesis para el coeficiente de correlación Rho de Spearman
n= 122
r_s= 0,539

$$t = \frac{0,539\sqrt{122-2}}{\sqrt{1-(0,539)^2}}$$

$$t = \frac{0,539(10.95)}{\sqrt{1-0.29}}$$

$$t = \frac{5,90}{0,84}$$

$$t = 7,02$$

a) Decisión estadísəca

Puesto que t calculada es mayor que t teórica 7.02 > 1,98, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis alterna (Ha).

b) Conclusión estadísəca.

Se concluye que: Existe la correlación moderada entre aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015.

Planteamiento de la hipótesis específica 3.

H_o: No existe relación entre el aspecto tecnológico y la organización de la prácəca docente según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú. – 2015.

H_1: Existe relación entre el aspecto tecnológico y la organización de la prácəca docente según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015.

a) Nivel de confianza: 95%

α = 0,05

b) Estadísəca de prueba

$$t = \frac{r_s \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_s^{\,2}}}$$

c) Región de rechazo y aceptación

α= 0,05

gl = 120

Valor críəco = 1,98

Aceptar H_0 si -1,98 < t_c < 1,98

Rechazar H_0 si -1,98 ³ t_c 1,98

a) Cálculo de la prueba de hipótesis para el coeficiente de correlación Rho de Spearman

El estadísəco está en función del coeficiente de correlación muestral para contrastar la hipótesis nula frente a la hipótesis alternaəva o de inveləgación , para lo cual uəliza La distribución t –student con (n-2) grados de libertad (Candamo 2005).

n= 122

r_s= 0,375

$$t = \frac{0{,}375\sqrt{122-2}}{\sqrt{1-(0{,}375)^2}}$$

$$t = \frac{0{,}375(10.95)}{\sqrt{1-0.29}}$$

$$t = \frac{4{,}10}{0{,}86}$$

$$t = 4{,}77$$

a) Decisión estadíləca

Puesto que t calculada es mayor que t teórica 4,77 > 1,98, en consecuencia se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se acepta la hipótesis alterna (Ha).

b) Conclusión estadíləca.

Se concluye que: Existe la correlación baja entre el aspecto tecnológico y la organización de la prácəca docente según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú. – 2015.

Discusión

En nuestra inveləgación se determinó que existe una correlación moderada entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y el nivel de saəsfacción de los estudiantes, ya que obtuvo una t calculada mayor que la t teórica o sea (6,58 > 1,98), lo que nos ha permiəda contrastar la HO y reafirmar la Hi con un grado de confianza del 95 % y de significancia del 5%.

Estos datos nos reflejan que efecəvamente existe una relación posiəva entre las dos variables de estudio, pero que dicha relación es media o moderada entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y el nivel de saəsfacción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú – 2015.

Cabe señalar que los nivel de saəsfacción de los estudiantes əene un promedio de regular en el 64,8% y alto con el 32.4%, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Dichos resultados son corroborados y/o reforzados con la inveləgación de Urure y Campos (2014) en su tesis, donde se obtuvo resultados muy similares a los que se encontró en esta inveləgación, ya que el promedio ponderado de los 5 aspectos que influyen en la saəsfacción del estudiante fue de 3,97. Respecto al desempeño en el contenido de la unidad y grado de cumplimiento fue de 3,54, metodología 3,66, infraestructura disponible 3,23, desempeño del profesor y estudiante 3,70 y 3,88 respecəvamente. Es decir se logró un promedio ponderado general esəmado de 4 puntos en un rango de puntuación de 1 a 5, lo que corresponde a la categoría de Saəsfacción de la variable principal estudiada; esto nos permite concluir los resultados obtenidos son muy similares a los obtenidos por Urure y Campos.

En este punto, cabe mencionar a Bullón (2007) en su inveləgación concluye que, en cuanto a los resultados sobre la percepción de saəsfacción en la muestra total, los estudiantes demuestran ya que se encuentran bastante saəsfechos con la calidad educaəva que brinda la universidad, mientras que en nuestra inveləgación sólo el 32,4% de estudiantes se encuentran saəsfechos.

También podemos mencionar a la inveləgación de Álvarez, Chaparro y Reyes (2011) ya que sus resultados también ligeramente coinciden con los nuestros en la medida que los estudiantes que se ven reflejados en su autorrealización, le brindan al mismo una alta

saəsfacción, mientras que el 32,4% de nuestros estudiantes se encuentran saəsfechos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que en las dimensiones de infraestructura y servicios administraəvos fueron los que tuvieron menos ponderación, algo similar ocurrió en nuestra Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú, pues sólo el 28,7% se encuentran saəsfechos en el aspecto tecnológico que corresponde a uso de TIC e implementación de ambientes.

Ahora contrastémoslo con los sustentos teóricos y cienãficos de la literatura contemporánea. Las Insətuciones de educación superior están sufriendo un periodo de cambio, cobra especial importancia su calidad. Para ello es importante la opinión que el alumnado —obviamente el estamento más importante en el proceso de aprendizaje— əene sobre ella y los factores que determinan que los alumnos estén finalmente saəsfechos con el proceso de enseñanza- aprendizaje y con lo que las universidades les ofrecen.

Con el propósito de lograr el aprendizaje de calidad y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes (Salinas 2004) pedagógicos, tecnológicos y los organizaəvos (p. 57). Como lo menciona Marchesi y Marãn (1998) "Que uno de los indicadores más válidos para medir el grado de calidad de la enseñanza əene que ver con el grado de saəsfacción de las personas que están vinculadas al proceso educaəvo" (p.34). Pues las demandas de la sociedad sobre la formación integral de los futuros docentes deben saəsfacerse mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad en las aulas universitarias, donde los estudiantes manifiesten saəsfacción con su formación humana y profesional.

Esto se plasma, en el *Plan Estratégico y operaəvo de la Facultad de Educación*, la formación humana y profesional de los docentes de la Escuela Profesional de Educación Primaria, es una responsabilidad y compromiso social con la Región Junín y del país, para la mejora y la innovación permanente en las insətuciones educaəvas. Ello exige un servicio educaəvo de calidad de los futuros docentes en un contexto divergente que les permita la libertad para aprender acəva, creaəva y reflexivamente en el logro de las competencias para actuar en cualquier contexto educaəvo con autoridad moral y profesional en bien de los niños y jóvenes.

Para lo cual se debe implementar una políəca para concienəzar la buena prácəca en el proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente de armonía, de buenas relaciones interpersonales entre todos los miembros que forman parte de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la UNCP.

Las proyecciones que se əene es elevar el nivel del proceso enseñanza aprendizaje, de esta manera disminuir para el periodo lecəvo 2016-II el 2,4% de alumnos que manifestaron tener un nivel bajo de saəsfacción, así como también incrementar el porcentaje de alumnos que se encuentran en nivel alto de saəsfacción de un 32,8 a un 55%, esta mejora əene que ser conənua que permita alcanzar una educación de calidad.

En relación al aspecto organizaəvo y la actuación docente los resultados nos muestran que la Rho de Spearman es igual 0,510; exisəendo una correlación posiəva y moderada entre el aspecto organizaəvo y la actuación docente según la percepción de los estudiantes, los cuales se demuestran con la t calculada que es mayor que la t teórica, es decir (6,49 > 1,98), lo que nos ha permiədo rechazar la HO y aceptar la Hi con un grado de confianza del 95 % y de significancia el 5%.

En este aspecto Burgos (2007), en su inveləgación, resalta la importancia de la cultura prevenəva para integrar la prevención de riesgos básicos de la enseñanza y el aprendizaje como lo es el manejo de relaciones interpersonales como parte de la actuación docente, menciona que éste debe ser ejemplo de actuación y portador de valores prevenəvos, debe fomentar la parəcipación en la realización de acəvidades prevenəvas y despertar el

interés de los estudiantes hacia los contenidos y acəvidades relacionadas con desenvolvimiento profesional.

Teniendo como preocupación elevar el nivel de saəsfacción de los estudiantes sobre la actuación docente, pues como lo menciona Burgos ellos son pilar básico dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, como parte de una cultura prevenəva se debe buscar elevar la saəsfacción de actuación docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria fortaleciendo las relaciones personales, el docente debe ser portador de valores prevenəvos en la acəvidad laboral a desarrollar como futuros profesionales de la educación, y así poder mejorar el nivel de saəsfacción de la actuación docente de nivel bajo que representa el 8,2 % y el nivel regular que representa el 50% y poder llegar a un nivel alto de saəsfacción.

Coincidiendo con Barrientos, (2011) que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta en una acción recíproca, dinamizante y diverədo entre el educando, educador y el entorno que facilita el trabajo armonioso en un espacio de libertad, para ello el docente prevé estrategias didácəcas (cómo enseñar) a parər de las estrategias matéəcas (cómo aprenden) (p.45).

Para mejorar el nivel de saəsfacción en este aspecto debemos desarrollar talleres de concienəzación para asumir el compromiso en el cumplimiento y puntualidad en el horario de sesiones de aprendizaje así como para el desarrollo de habilidades para asesorar, orientar a los estudiantes con aserəvidad y empaã̄a.

En relación al aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los resultados nos muestran que la Rho de Spearman rho = 0,539, siendo una correlación también media o moderada entre el aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje según la percepción de los estudiantes, los cuales prueban con la t calculada que fue mayor que la t teórica, es decir (7,02 > 1,98), lo que nos ha permiədo rechazar la HO y reafirmar la Hi con un grado de confianza del 95 % y de significancia el 5%.

Así como Rodríguez y Ávila (2012) en su inveləgación, concluye mencionando que el papel del profesor universitario es reconocido en la comunidad académica por ser un actor social que cumple una función primordial en la formación de profesionales idóneos e integrales capaces de plantear e implementar soluciones a los problemas que se presenten en el entorno, por consiguiente, la calidad de la docencia, en términos de esta inveləgación, se sustenta en cuatro condiciones necesarias que debe tener un profesor universitario: un amplio conocimiento pedagógico, un profundo saber disciplinar, un fuerte liderazgo académico y una producción académica visible.

Por tanto se debe tener en cuenta la saəsfacción moderada que manifiestan los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú respecto al aspecto pedagógico el 3,3% de estudiantes su nivel de saəsfacción es bajo y el 43% su nivel de saəsfacción es regular , para poder llegar a un nivel alto de saəsfacción en el aspecto pedagógico debemos tomar en cuenta la acción didácəca del docente dentro del proceso enseñanza aprendizaje así como lo menciona Bullón (2007) en su inveləgación, concluye que la principal saəsfacción y la que hace felices a los estudiantes se encuentran en la dimensión didácəca.

Así mismo Peralta (2014 p.86) sosəene que “El mejor docente no es quien əenen los mayores grados y ã̄tulos, o la mayor experiencia o el que sabe más, sino el que hace que sus alumnos cada día aprendían más y de manera autónoma” .

Para ello debemos recibir capacitación en el manejo de la didácəca acəva, creaəva y reflexiva, evaluación y el desarrollo de habilidades dentro de un ambiente un ambiente armónico y moəvador formando hábitos para el estudio y la inveləgación como parte de la labor docente dentro de las sesiones de aprendizaje provocando la parəcipación acəva del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación al aspecto tecnológico y la organización de la prácəca docente los resultados nos muestran que la Rho de Spearman fue igual a = 0,375, indica una correlación baja entre el aspecto pedagógico y la prácəca docente según la percepción de los estudiantes, la cual se demuestra con una t calculada que fue mayor a la t teórica, es decir (4,77 > 1,98), lo que nos ha permiədo rechazar la HO y reafirmar la Hi con un grado de confianza del 95 % y de significancia del 5%.

Remuzgo A. (2008) en su inveləgación, manifiesta que la percepción de los alumnos respecto al proceso E-A, es medianamente favorable, con tendencia a desfavorable en la dimensión Organizaəva y Pedagógica, siendo aún más desfavorable en la enseñanza prácəca; y en la dimensión tecnológica la percepción del proceso de E-A, es medianamente favorable. Dicho resultado respecto a aspecto tecnológico coincide con nuestra inveləgación.

En esa ópəca, los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú, también consideran que sus docentes hacen escaso uso de las tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje pues sólo el 28,7% se encuentran saəsfechos.

Consideramos importante el uso de tecnología como lo menciona Echevarría (2000) pues es un espacio de interacción social donde se pueden hacer muchas cosas y, por lo tanto, donde se necesitan nuevos conocimientos y habilidades. Además de enseñar a nuestros alumnos a buscar información y conocimiento a través de las TIC, nosotros, como docentes, también debemos cualificar a los alumnos para intervenir y desarrollar los nuevos entornos virtuales. Posibilitan la creación de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las diversas funcionalidades de las TIC: procesar la información, acceder al conocimiento, canales de comunicación, entornos de interacción social (pp. 33-35).

Por ello se debe implementar las aulas con equipos muləmedia, en ambientes que generen comodidad y seguridad a los estudiantes y capacitar a todo el personal en uso de las úləmas tecnologías como tutorías por internet, información digitalizada, plataforma virtual, etc. Creando facilidades de comunicación y el uso de recursos.

Conclusiones

Concluido el trabajo de inveləgación, el análisis de los documentos que conforman la base teórica, como los antecedentes de inveləgación y planteamiento teóricos, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

Se determinó que existe una correlación moderada entre el proceso de enseñanza - aprendizaje y el nivel de saəsfacción de los estudiantes. Existe una correlación moderada entre el aspecto organizaəvo y la actuación docente según la percepción de los estudiantes. Existe la correlación moderada entre el aspecto pedagógico y las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde la percepción de los estudiantes. Y existe una correlación baja entre el aspecto tecnológico y la organización de la prácəca docente según la percepción de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, J. y Chaparro E. (2011). Calidad organizacional y la saəsfacción de los usuarios, (Tesis de maestría). Toluca, México.

Ávila, H. (2012). *Introducción a la metodología de la inveləgación.* México: Eumed.net.

Barrientos, P. (2011). *Hacia una prácəca pedagógica para el aprendizaje*. Huancayo: Grapex Perú S.R.L.

Bullón, S. (2007). La saəsfacción estudianəl con la calidad educaəva de la universidad Lima: Ponəficia Universidad Católica del Perú. (Tesis de maestría). Lima, Perú.

Burgos, A. (2007). Formación y prevención de riesgos laborales: bases para la adquisición de una cultura prevenəva en los centros educaəvos, (Tesis doctoral). Granada, España.

Candamo, J. (2005). *Introducción a la inferencia estadísəca.* Lima: UNMSM.

Farro, F. (2001). *Planteamiento estratégico para Insətuciones Educaəvas de Calidad*. Lima: Ed. Udegraf

Marchesi, A. y Marãn, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en los əempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Peñaloza, W. (2000). *El Currículo Integral.* Lima.

Peralta, M. (2005). *El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje*. Lima.

Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el auto concepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. Perú: red.

Remuzgo, A. (2008). Percepción de los alumnos respecto al proceso enseñanza-aprendizaje en el programa de segunda especialización de enfermería en la UNMSM – 2008, (Tesis de maestría). Lima, Perú.

Rodríguez, J. y Ávila, G. (2012). Fortalecimiento de la docencia de calidad en el programa de contaduría pública de la Universidad de la Amazonia- Facultad de Educación, (Tesis de maestría). Florencia, Italia.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje universitario. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Madrid.

Urure, I. y Campos, R. (2014). Saəsfacción de los estudiantes con la calidad de enseñanza de los docentes de la Facultad de enfermería de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga, (Tesis de maestría). Ica, Perú.

CUESTIONARIO SOBRE PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

INSTRUCCIÓN: Esamado estudiante, a conanuación le presentamos ítems que será respondida de acuerdo a su percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su formación profesional en la Escuela Profesional de Educación Primaria. Para ello, marque con una (X) la respuesta que mejor se ajuste a su opinión para cada uno de los ítems. Marque solamente una respuesta, sin dejar de contestar ninguno de ellos.

ESCALA DE VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Nunca	Algunas veces	Siempre
1	2	3

N°	ÍTEMS	VALORACIÓN		
	ASPECTO ORGANIZATIVO	1	2	3
1	· Las acciones del proceso de enseñanza– aprendizaje se planifican de acuerdo a los propósitos de la formación docente.			
2	· La conducción de las asignaturas está a cargo de un profesional con experiencia, especialista y/o maestría en el área.			
3	· Se realiza acciones de supervisión y monitoreo del proceso de enseñanza - aprendizaje.			
4	· La integración de las tecnologías de informática y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje están de acuerdo a los avances tecnológicos.			
5	· La dirección de la Carrera Profesional evalúa periódicamente el nivel de satisfacción de los estudiantes y adopta las medidas para su mejora.			
6	· Los docentes reciben capacitación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación.			
	ASPECTO PEDAGÓGICO	1	2	3
7	· Los contenidos temáticos se desarrollan siguiendo el orden establecido en el sílabo.			
8	· Los temas tratados son comprensibles y actualizados que cubren sus expectativas de aprendizaje.			
9	· La secuencia de los contenidos educativos en las asignaturas, obedecen un proceso de E-A dinámico, motivador y crítico.			
10	· Utiliza la evaluación como herramienta inherente al proceso de Enseñanza – Aprendizaje.			
11	· Durante las sesiones de aprendizaje teóricas -prácticas, te sientes motivado, para participar activamente haciendo preguntas y proporcionando aportes.			
12	· El docente al inicio de su sesión de aprendizaje crea un ambiente motivante (experiencias propias, casos reales, etc.) que permite la participación activa del estudiante en su aprendizaje.			
	ASPECTO TECNOLÓGICO	1	2	3
13	· La Carrera Profesional cuenta con aulas implementadas, con equipos adecuados para el desarrollo de los contenidos programados en la asignatura.			
14	· El uso de las TIC en la distribución de los materiales didácticos (separatas, guías, libros, etc.), se da en forma oportuno.			
15	· Las aulas donde recibe las sesiones de aprendizaje teóricas y prácticas son cómodas.			
16	· Los materiales didácticos (libros, separatas, guías, módulos, etc.) que utilizan los docentes durante sus sesiones de aprendizaje teóricas -prácticas facilitan su aprendizaje.			
17	· Los materiales demostrativos (recursos, equipos, insumos, etc.) que utiliza el docente en la práctica, le permiten ampliar sus conocimientos.			
18	· Los docentes hace uso de las últimas tecnologías como tutorías por internet, información digitalizada, plataforma			

CUESTIONARIO SOBRE NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

INSTRUCCIÓN: Esemado estudiante, a conenuación le presentamos ítems que será respondida de acuerdo a su grado de saesfacción que eene respecto a los diferentes servicios que brinda la Carrera Profesional de Educación Primaria. Para ello, marque con una (X) la respuesta que mejor se ajuste a su opinión para cada uno de los ítems. Marque solamente una respuesta, sin dejar de contestar ninguno de los ítems.

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE

Insatisfecho	Indiferente	Satisfecho
1	2	3

N°	ITEMS	GRADO DE SATISFACCIÓN		
	ACTUACIÓN DOCENTE – Indique su grado de satisfacción con respecto a:	1	2	3
1	· La disponibilidad de atención de los docentes de la Escuela Académico Profesional.			
2	· La práctica de la empatía de los docentes con losestudiantes de la Escuela Académico Profesional.			
3	· La Claridad en la exposición de los contenidos en las sesiones de aprendizaje.			
4	· Cumplimiento y puntualidad en el horario de las sesiones de aprendizaje.			
5	· Tiempos que dedican los docentes para asesorar, orientar y aclarar dudas.			
6	· Espacios que permiten incentivar compromiso en su formación como educador.			
	ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE – Indique su grado de satisfacción con respecto a:	1	2	3
7	· Atención oportuna del personal docente en la tutoría académica.			
8	· Organización de los horarios de sesiones de aprendiza según la naturaleza de las asignaturas.			
9	· Distribución y mantenimiento de la infraestructura para el proceso de enseñanza y aprendizaje.			
10	· Espacios de comodidad y seguridad en los ambientes del aula.			
11	· Uso del material bibliográfico de la biblioteca especializada.			
12	· Uso de tecnologías de la información y comunicación (correo electrónico, chats, bibliotecas virtuales, etc.)			
	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE – Indique su grado de satisfacción con respecto a:	1	2	3
13	· Entrega de material necesario en las sesiones de aprendizaje.			
14	· Manejo de estrategias activas y de reflexión crítica en el proceso del aprendizaje e investigación.			
15	· Oportunidades de argumentación y reflexión crítica para el aprendizaje.			
16	· Las evaluaciones del aprendizaje como proceso inherente a la enseñanza y aprendizaje.			
17	· Las evaluaciones que ayudan a mejorar su aprendizaje.			
18	· Dominio de contenidos y claridad expositiva en las sesiones de aprendizaje.			

Educación, espacios y ejes. Una aproximación a las pedagogías críticas desde experiencias en educación popular

*Bruno Hennig**

Resumen

Este trabajo fue propiciado por un proyecto de invesəgación –en proceso– en educación popular (en Argenəna, desde el año 2015), y a parər de experiencias en y desde la organización Sembrando Rebeldías. Manada de Arte y Educación Popular. Es nuestra meta reflexionar acerca de la educación en general, abordando la misma sin limitarnos a los ámbitos desde los que comúnmente se la analiza y, a su vez, pretendemos aportar a la construcción de una propuesta que refiera más a las posibilidades de muləplicar espacios críəcos de educación conjunta, que en detrimento de la educación formal.

Palabras clave:

pedagogías críəcas, educación popular, co-construcción del conocimiento, eje de la reproducción, eje de la transformación social.

Education, places and main ideas. An approach to the critical pedagogies from popular education experiences

Abstract

By a research project currently –in process– about popular educaəon (in Argenəna, since 2015), and by my experiences in the social organizaəon “Sembrando Rebeldías”. “Manada de Arte” y “Educación Popular”, this arəcle proposes a reflexion about educaəon. I consider educaəon besides the insətuəons generally addressed, and I suggest a contribuəon to the possibiliəes of creaəng new criəcal educaəonal fields.

Keywords:

criəcal pedagogy, popular educaəon, co-construcəon of knowledge, Reproducəon main idea, Social Transformaəon main idea.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

*Trabajador de la salud (Psicólogo). Investigador en Educación Popular y Salud Mental Comunitaria. Docente universitario en las Asignaturas: “Salud Pública y Salud Mental” y “Promoción y Prevención en Salud Mental” en la facultad de Psicología en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Maestrando en Sociología de la Cultura (IDAES-Universidad Nacional de San Martín. Argentina). Autor del artículo: “Lo insustituible de la experiencia” publicado por la *Revista Autónoma de Comunicación* 4(8) en febrero de 2015. Correo: espaciosfisicoscomunes@gmail.com

Introducción

Este trabajo escrito es un borrador propiciado por un proyecto de inveləgación –actualmente en proceso– en educación popular (en Argenəna, desde el año 2015), y a parər de experiencias en y desde la organización *Sembrando Rebeldías. Manada de Arte y Educación Popular*. En principio, resulta fundamental aclarar que, en este aräculo, no pretendemos realizar un traslado de las experiencias "al papel" así como tampoco una traducción de las mismas, pues ambas serían acciones contrarias a cómo comprendemos la educación popular y el trabajo en territorio. Es válido expresar también, que las reflexiones y arəculaciones a conənuación son posibles a parər de anotaciones personales, registros de diversas acəvidades y la co-vivencia y la memoria de quien escribe, pero explicitando la importancia de la co-construcción del conocimiento en tanto vital, ya sea como forma de vida, como forma de inveləgación, como exploración desde la educación popular y también para este trabajo escrito. Por ello, y en algún senədo, la autoría individual de este aräculo consətuye una suerte de ilusión, ya que la parəcipación en dinámicas y discusión grupales, en tanto formación políəca, posibilitan el poder asumirse como sujeto histórico, a la vez que pueda ser fundada y reconocida una voz colecəva en/desde unx mismx. Sin embargo, tanto lo escrito en este trabajo como la publicación del mismo son responsabilidad de quien aparece como autor, y no de *Sembrando Rebeldías* en tanto organización.

Dicho esto, cabe resaltar que las páginas a conənuación no son sobre educación popular, sino desde ella. Si bien se realiza un breve recorrido acerca de la perspecəva y prácəca freiriana que hacen parte de los resortes de la educación popular, es nuestra meta en este trabajo escrito reflexionar acerca de la educación en general, abordando la misma sin limitarnos a los ámbitos desde los que comúnmente se la analiza y, a su vez, pretendemos aportar a la construcción de una propuesta que refiera más a las posibilidades de muləplicar espacios críəcos de educación conjunta que en detrimento de la educación formal.

Pensar juntxs

Existen muchas perspecəvas y también teorías, pero, detrás de ellas, dos grandes soportes/ejes ideológicos, disəntos y determinantes. Son los ejes desde donde vemos y pensamos el mundo y la vida. Ejes que definen cómo percibimos –incluido el no dar cuenta– y por ello cómo actuamos/accionamos.

1) Eje de la Reproducción: Teoría Tradicional/Tecnocráəca.

2) Eje de la Transformación Social: Teoría-Praxis Críəca.

El Eje de la Reproducción es el que sosəene y busca perpetuar lo insətuido a través de personas e insətuciones que reproducen un sistema de disciplinas, teorías, técnicas y valores las/los cuales se materializan en las acciones y

omisiones desde las cuales garanəzar el statu quo que actúa en ínəma complicidad con el Capitalismo. Para ello, desde dicho eje se avalan y propician las estructuras que generan exclusión social e inequidad y se obstruyen procesos que puedan forjar sujetos críəcos para entonces poder así conənuar con las lógicas de dominación-opresión en el mundo. El eje de la Reproducción es el senədo común, es lo que más –y no mejor– conocemos, sin cuesəonar. Es lo que reforzamos al repeər, es lo hegemónico, y lo reproducimos cuando trabajamos y vivimos desde la ahistorización y la descontextualización.

En cambio, movernos desde el Eje de la Transformación Social implica estudiar a la historia como un proceso dialécəco, esto es, leer el encuentro no amable de fuerzas en tensión a lo largo de la historia: si han exisədo/existen personas opresoras, entonces han exisədo/existen personas oprimidas. Sin embargo, tal reconocimiento no debe jusəficar ni garanəzar que en un futuro esto conənúe siendo de esta manera, pues no se trata de inverər los términos y que ahora por fin lxs oprimidxs se vuelvan opresorxs, como muchas veces sucede. Trabajar y vivir desde el Eje de la Transformación Social es historizar, inveləgar e interpelar a las relaciones de poder entre los grupos humanos y las consecuencias de dichas relaciones, para poder ir creando y fortaleciendo una posición no opresora entre seres vivientes y así poder elaborar una mirada críəca del mundo. Desde el Eje de la Transformación Social cuesəonamos al Eje de la Reproducción, procurando desenmascarar los intereses que mueven a los grupos humanos, a las personas, para evidenciar las contradicciones, las injusəcias, los derechos pisoteados y visibilizar las fuerzas intervinientes en el "tablero de las decisiones mundiales, locales y regionales".

De este modo y a parər del marco de presentación anterior, sostenemos que puede resultar contraproducente el asociar automáəcamente la educación a la disciplina como valor posiəvo, si no se discierne entre un esqueleto tecnocráəco, y otro críəco. Reconocemos también que, por contradicciones existentes, muchas veces ambos esqueletos se encuentran entremezclados, lo quieran o no, lo nieguen o no.

El esqueleto tecnocráəco, en su forma más pura conəene y replica la concepción posiəvista de la vida, por lo cual, y específicamente en educación, este esqueleto no refiere meramente a una cuesəón técnica del par saber-enseñanza, sino que es expresión de una filosoŮa posiəvista, con un modelo, un objeto, una ideología, metodologías, herramientas y perspecəvas propias. Concretamente, en lo que se refiere y se ha difundido hegemónicamente como "educación", se trata de un esqueleto que suele reducirla y ceñirla a ámbitos restringidos, específicos, siendo estos úləmos delimitados por agentes/insətuciones legiəmantes y a la vez validados/validadas por otros/otras agentes/insətuciones legiəmados/legiəmadas para legiəmar.

Asimismo, las creencias de que todo es "capturable", mensurable, cuanəficable, clasificable y reproducible, y de que hay una realidad completamente dada (que

existe por sí misma) y que habría una separación entre el sujeto (cienäfico, por ejemplo) y la realidad a observar-conocer, son sostenidas por un tradicional esqueleto tecnocráəco, que en cierta época crearon fuertes y úəles modelos explicaəvos, en diversos asuntos, además de consətuir la forma de inveləgar, lo que era cienäfico y lo que no, lo que es objeəvo y lo que no, con sus normas y lógicas. Consideramos que, en general, desde el mencionado esqueleto tecnocráəco se procura establecer ecuaciones mediante las cuales la experiencia pueda ser traducida a –y tomada como– datos, escalas y puntajes, y que todos estos sean o puedan ser comparables (Giroux, 2003). Por otro lado, el esqueleto Críəco es tal respecto al eje Tecnocráəco. Cuesəona el pensamiento que da por natural lo que desde el eje Críəco se propone comprender en tanto histórico, y por ello no sujeto a un devenir inmodificable (desəno), pues si bien los horizontes necesitan de materialidad, de condiciones concretas y materialización, también son maleables, según empoderamiento de grupos, el contexto dinámico de una cierta época y la correlación de fuerzas. Esto responde a suscribir a los determinantes sociales, pero no al determinismo. A su vez, desde el eje Críəco se considera que las categorías, conceptos y demás formas de conocimiento son una construcción social, por ello histórica, en constante cambio, también por una correlación de fuerzas en tensión, que se disputan entre convicciones, re-significaciones, e intereses. Asimismo, desde el eje Críəco resulta imperante hacer explícitas las relaciones de poder existentes, que según, pueden decidir o incidir, por ejemplo, en la (in)visibilización como metodología y medio para la creación de lo que existe pero también lo que queda por fuera de lo que existe. Más aún, podemos añadir que, como emergentes de la correlación de fuerzas, cierta imagen y no otra han de imponer, imagen en el senədo de Imaginario Social (Castoriadis, 1975), de lo que es legíəmo y lo que no lo es. De este modo, tomamos como valiosa y no sólo necesaria la educación popular, en tanto eje posibilitador de espacios conjuntos de reflexión y producción alternaəva del conocimiento.

A su vez, consideramos que no basta con muləplicar espacios de educación popular. *Senəpensamos* (recordando a Fals Borda) que resulta primordial propiciar espacios de libertad para la construcción de las personas. Esta construcción es conənua, y la comprendemos como formadora si parəcipamos en grupos y en espacios públicos, donde lo que circule no sea sólo la palabra, sino también las miradas, permiərle al cuerpo propio y del otro el reconocimiento de la existencia, la interacción, y las prácəcas que contribuyan aguzar los senədos, a parər de allí, un afecto potencial entre personas, comprendiendo que decidimos formarnos porque siempre podemos “ser más” (Freire 2013). Para ello, es preciso ir forjando una conciencia histórica, conciencia de (hacer) mundo. Conciencia y mundo no pueden ser establecidas o pensadas como separadas (Freire, 2013). Parəcipar en procesos grupales y de discusión en ronda, acerca de nuestra historia colecəva, de nuestro contexto actual, del territorio en que vivimos, de las

dificultades y problemas que afrontamos y del mundo que queremos, parəcipar en dichos procesos grupales y con una mirada políəca (no necesariamente parədaria) de sucesos y de nuestras prácəcas, desde el mayor grado posible de horizontalidad –primeramente horizontalizar los vínculos –, propicia los espacios para que un proceso de concienəzación conənua sea posible. Concienəzación acerca de quiénes "estamos siendo" a parər de nuestras prácəcas, valores y creencias, nuestras prácəcas opresoras para con las personas y los animales. Entre las categorías clase, género, y raza, que nos consətuyen pero también desde las cuales podemos construir un posicionamiento, es posible analizar las relaciones de poder, las prácəcas opresoras, como aquellas creadoras (y reproductoras) de exclusión y desigualdad. Buscamos herramientas y metodologías para analizar la dimensión relacional del poder, y poner a discuər cómo las prácəcas opresoras se van haciendo carne en el cuerpo –es decir en nuestros huesos, grasas, gestos, afecəvidad, percepción, afecto, formas de pensar, senər y de comparər, las ideas, y la conformación de idenədades a parər de un entramado complejo que incluye lo que aún no conocemos– y mediante un proceso conənuo de naturalización de nuestras propias prácəcas y de las de otrxs, de no-concienəzación (es decir, de prácəcas automáəcas, irreflexivas, individualistas, heteronormaəvistas, machistas y consumistas) esas exclusiones son replicadas por nosotrxs mismxs en nuestras prácəcas coədianas, afectando las condiciones materiales y simbólicas de existencia, a través de las formas en que nos relacionamos con otrxs.

Por otra parte, sostenemos que miles de disposiəvos –en todo el mundo– fueron puestos ya en marcha para intentar controlar la subjeəvidad, tanto en su anclaje colecəvo como en el singular, acrecentados por el marco de Modernidad y Capitalismo.

Insətuciones, organizaciones, escuelas, universidades, normas, ideas y valores que se imponen de formas diversas como el forzamiento para una idenəficación masiva y prácəcas coədianas que asumimos en nuestras casas, trabajos y con amistades, responden o pueden responder a una fuerza opresora que, cuanto más ignorada o no criəcada, deviene más fuerte y avasallante.

Uno de los disposiəvos mencionados se viabiliza a través de la educación, más precisamente la Educación Bancaria, así denominada por Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*). Este autor, postula y trabaja desde la necesidad de romper con la educación formal/bancaria, pues es la que reproduce un sistema de aprendizaje donde el saber es entendido y se lo opera desde un modo verəcalista, unidireccional, depauperante: es la educación mecánica y mecanizante de las relaciones humanas, es una educación domesəcadora, pues va tejiendo poco a poco la acriəcidad de los seres humanos ya que disciplina las ideas, encorseta el cuerpo, es decir, enfrasca la imaginación, los sueños y el movimiento, enseña a memorizar y repeər (sucesos y conceptos como si fueran

cosas) y no a construir de forma conjunta reflexiones críəcas no contemplaəvas, contextualizando a cada grupo de personas que confluyen en un espacio-əempo a cuesəonar.

Paulo Freire propone una educación críəca: a través de círculos en los cuales coadyuvar las posibilidades de discusión, se propician espacios para ir construyendo un proceso: horizontalizar las relaciones entre personas no sucede automáəcamente, ni tampoco es algo que acontece necesariamente; círculos en los que no se olvida el afecto potencial hacia unx otrx; espacios y dinámicas para tomar contacto con unx mismx –somos varixs– a través del cuerpo propio, que entre dinámicas pueden ser elaboradas colecəvamente relaciones de respeto, juego y disidencia, a parər de la confianza, también a construir. La propuesta, imaginamos nada más, es poder co-crear espacios desde los cuales extender nuestros límites, tanto los que nos imponen y los que sostenemos hacia nosotrxs mismxs como los que reproducimos para con otrxs; aprender –sin casəgo ni rey dios– a reflexionar y accionar sobre el contexto de cada grupo, primero, debiendo historizar, analizar las relaciones de poder existentes, es decir, las relaciones opresor-oprimido que actúan en todas las esferas-espacios de las sociedades, comunidades y grupos y que en nuestro vivir coədiano cada unx reproduce, para poder ir co-construyendo, de a poco, y siempre con otrxs, una conciencia críəca, que no es sin el cuerpo y tampoco sin la acción, una conciencia que no será al modo de "iluminarse", tampoco "ser iluminado por". Buscamos, hacemos e intentamos caminos para la transformación social de la realidad, inicialmente, para poder incidir en las condiciones concretas de nuestra vida, y contribuir a crear una sociedad más justa, equitaəva, fuertemente parəcipaəva, con los senədos aguzados, queriendo aprender y mejorar, siempre. Para ello, claro o no tan claro está, no hay receta. Pero pueden co-construirse herramientas de análisis y una escala de valores: cómo percibimos este mundo, cómo lo queremos y qué haremos para ello, cómo nos relacionamos entre nosotrxs, seres humanos, entre otros interrogantes. No sólo para responder desde la enunciación oral, sino más bien mediante nuestras acciones. Es una concepción éəco-políəca que guía nuestras prácəcas, y desde un co-reflexionar sobre ellas, poder ir desandando el opresor que cada unx compone-sosəene-reproduce.

Desde la perspecəva de Paulo Freire, no se trataría de transmiər/enseñar conocimiento, donde una persona enseña a quien no sabe, sino que se trata de co-construir formas críəcas de conocer la realidad, para intervenir en ella. El conocimiento no es neutral –no es sin las personas que lo producen–, no es algo dado, no es fijo, no es un enlatado (no es cerrado ni definido para siempre, no es, ni debería ser para todxs el mismo). A su vez, repeər hasta el hartazgo es hacer morir una idea o una teoría: movernos y hablar de memoria es desparramar un texto muerto, y un texto muerto no nos interroga. En principio, podría decirse que un texto-discurso muerto no prende en las personas, no sacude, no vivifica. ¿Al

servicio de qué/quién/es está un texto-discurso muerto?
De todos modos, las personas sí podemos sacudir los discursos muertos, los discursos que buscan ser anestesiantes, esto es, poder contextualizarlos, cuesəonarlos, si es que sabemos cómo reconocerlos y cómo analizarlos para comprenderlos, a parər de una conciencia críəca.
Ahora bien, la Educación Bancaria es una de las formas fuertes de violentar la subjeəvidad a través de un disciplinamiento que ya no actúa solo en/desde las insətuciones (escuela, universidad) sino que además es conənuada desde y con nuestra interiorización de mecanismos, en espacios coədianos, a la manera de las "sociedades de control" (Hardt y Negri 2000). Llevando una vida semiautomáəca, "liviana", sin problemas, sin crear ni comparər espacios de discusión, sin historizar, sin disputar la distribución social del poder, sin construcciones colecəvas y sin afecto auténəco, la construcción de las personas es reducida en vez de profundizada, "formando" de esta manera personas desprevenidas, entretenidas, sujetos consumidores y desinteresados, sujetos que sólo se ocupan de sus cosas, comparəendo la reflexión de Jean Baudrillard (2000).
Por otra parte, frente a la división internacional del saber (el aislamiento como prácəca común en la producción de conocimiento), acrecentada por la híper-especialización en diversos ámbitos; frente a lo que algunxs autorxs como Susana Murillo (2008) conectan al fuerte proceso de fragmentación de los vínculos con el advenimiento y la profundización de políəcas y lógicas neoliberales, que para nada han finalizado sus consecuencias e incluso encontrándonos actualmente en una re-propulsión en Argenəna y en América Laəna; frente a lo recién mencionado consideramos que es de suma importancia volver a inventar espacios públicos en los cuales encontrarnos, comparər y pensar juntxs. En círculo. Sin parədos ni religiones. Desde una perspecəva críəca, pensar juntxs es no repeər lo que cada persona ya conoce o cree conocer sino problemaəzarlo. Pensar juntxs significa no sólo expresarse sino buscar, disenər, cuesəonarse a unx mismx, presentar la disposición para un andar atento, y no realizar únicamente nuestros recorridos habituales.
Sin embargo, en este momento hacemos explícita una tensión frente a la cual no tenemos resolución, al menos aún; una tensión que posibilita conənuar *senəpensando*. Decíamos, pensar juntxs. ¿Entre quiénes, dónde y cómo? Yuderkys Espinosa, militante feminista, plantea (2015) un punto indialecəzable entre la academia y los territorios, en el senədo de no poder transportar la experiencia en un espacio (territorios) a otro (academia) y que esto es recíproco, respecəvamente. Consideramos que este posicionamiento se encuentra en consonancia con el paradigma de la complejidad, pues de manera implícita refiere a la inconmensurabilidad, a que no todo es traducible ni traspasable, menos aún si los espacios əenen sus propias lógicas. ¿Tendrá entonces este trabajo escrito una pérdida de senədo pese a no haber pretendido trasladar la

experiencia en territorio a un decir académico? Si acaso así fuese, ¿es posible reorientar el senədo que, aunque ya no el mismo, pueda hacer de eje posibilitador de entrelazamientos e ideas?

Otras reflexiones posibles

La educación popular no es universal ni unívoca, tampoco es una promesa ni una panacea. Existen diversos espacios, con proyectos heterogéneos de fondo, y por ello depende del contexto grupal que pueda construirse conjuntamente, de los caminos que se propongan para desandar opresiones, de las escalas de valores que se establezcan dentro del grupo, de la desidealización que se emprenda, de la amplitud de la horizontalidad y de la libertad para la discusión, para la disidencia y la autocríəca respecto a contradicciones propias de un grupo humano.

La educación popular puede ser una forma de vivir y comprender el mundo para procurar transformarlo. Pero más allá de que escribir-reflexionar sobre ella no es hacer educación popular, lo que pretendemos es que las pedagogías críəcas (que no se ciñen meramente a los ámbitos comúnmente concebidos como educacionales) puedan muləplicarse en diversos espacios (formales y no formales, disciplinares y no disciplinares) a través de los cuales conocer personas y realizar arəculación entre grupos afines, para contribuir a la producción de vínculos.

Asimismo, expresar que no sólo no pretendemos la abolición de la educación formal y que las pedagogías críəcas puedan ser transversales a diversos espacios (también a los de educación formal), sino que además, nos resulta imprescindible desandar la casi-automaəcidad de plantear la educación solamente en términos o alrededor de: insətución-autoridad, poseedor del saber-enseñanza-alumnxs receptorxs. Es nuestro deseo el poder extender los límites con los cuales comprendemos al mundo y a la educación, no reduciendo esta úləma a los "elementos" mencionados, sino más bien intentar referirnos a los aprendizajes. El aprendizaje puede construirse en casi cualquier espacio, mientras se pracəque el diálogo y la reflexión; el aprendizaje no depende de una persona en parəcular, pero también depende de unx mismx, de elegir espacios en los cuales parəcipar de procesos de formación, de prácəcas de imaginación y deconstrucción, espacios en los cuales sean posibles las relaciones entre personas que quieran *ser más*, comparər, hacer, inventando əempo para interrogarnos, interrogarse, cuesəonar, e idear planteos paradojales, es decir no deducəvos ni retóricos, para procurar aprender críəcamente, juntxs. Con pedagogías críəcas nos referimos, por ejemplo, a aquéllas que suscriben y convocan a una formación políəca sobre la denominada "interculturalidad", desde/sobre la cuesəón indígena, desde/sobre los sectores "subalternos" (Spivak 2010), una formación anəcapitalista, anəpatriarcal, contra(hetero)normaəvista, anərracista, anərrepresiva, con prácəcas decoloniales y desde un feminismo no occidentalista, con la apertura necesaria

para abordar los procesos dinámicos de la historia. Son algunas coordenadas. El desaŮo es enorme y conənuo.

Una propuesta es enredarse con grupos y entre territorios desde los cuales poner en prácəca las coordenadas antes mencionadas, ensayar en diversos espacios –más allá de la esfera educaəva–acciones reflexivas que conənúen con la fuerza de las ideas de Paulo Freire, es decir, cuesəonar los valores hegemónicos con los que, en general, hemos crecido (y que nos siguen consətuyendo) y, en la medida en que sea asequible, reemprender la potencia de una educación problemaəzadora en y desde nuestros vínculos. Buscando así cuesəonar las condiciones en que vivimos, por ello también cuesəonar las condiciones de trabajo, y las condiciones mediante las cuales desconocemos cómo estructuramos la realidad.

Asimismo, procurar en disəntos espacios provocar la apropiación de la biograŮa desde un tejido colecəvo, asumiendo que la conciencia individual es incompleta, está rota y falsea la experiencia.

Por úləmo, pensamos la educación popular como un posible espacio conjunto de producción de conocimiento. Consideramos que la objeəvidad es posibilitada y será más rigurosa y precisa, si es planteada en términos de una co-construcción (de saberes y perspecəvas).

A parər de todo lo abordado en este arȃculo, y con el fin de problemaəzar nuestras propias palabras, ¿cómo lograr trascender la individualización de la vida, el aislamiento, la híper-especialización, la fragmentación de los vínculos y aquellos saberes que cierran sobre sí mismos? Más aún, y a parər de la reflexión que parafraseamos de Yuderkys Espinosa, nosotrxs añadimos el interrogante ¿qué hacer con nuestras prácəcas en espacios inicial o aparentemente indialecəzables? Respecto a la transdisciplina ¿qué relaciones establecemos y profundizamos entre saberes filosóficos, saberes populares, el arte, el posicionamiento éəco, y la educación popular? ¿Son las fronteras, límites? De ser así, ¿son las fronteras estáəcos límites?

Referencias Bibliográficas

Baudrillard, Jean (2000). *El intercambio imposible*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Castoriadis, Cornelius (1975). *La insətución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Espinosa, Yuderkys (2015). Entrevista realizada por Aluminé Cabrera desde San Cristóbal de las Casas y difundida por el portal de noəcias *Marcha.org*. Disponible en: hğp://www.marcha.org.ar/yuderkys-espinosa-no-me-interesa-la-academia-como-espacio-fundamental-para-pensar-el-mundo/

Freire, Paulo (2013). P*olíəca y educación.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

---. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argenəna Editores.

Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y políəca de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Ammorrortu.

Hardt, Michael y Antonio Negri (2000). La producción biopolíəca. *Revista Mulətudes*. Traducido del francés por Muxuilunak.

Murillo, Susana. (2008) Capítulo I. Acerca de la Ideología. En: *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Laəna. El caso argenəno desde Blumberg a Cromañón / Susana Murillo*. Buenos Aires: CLACSO, Abril 2008. hğp://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/murillo/01Murillo.pdf

Spivak, Gayatri (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El Cuenco del Plata.

¿Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, en docentes de la provincia de Huancayo?

*Ingrid Maritza Aquino Palacios**

Resumen

A través de la presente invesəgación se pretende proponer un Programa Instruccional orientado a prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura. El problema encontrado es que los docentes presentan problemas de rendimiento académico en comprensión lectora, por ello se planteó la siguiente interrogante ¿cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los docentes de Huancayo? El objeəvo general propuesto es proponer un programa instruccional para el aprendizaje de la lectura a los docentes de Huancayo. Entre los métodos uəlizados se encuentran el método cienäfico como general, y el descripəvo y el bibliográfico como métodos específicos. Se elaboraron instrumentos como pruebas de aplicación, prácəcas calificadas, pruebas objeəvas. La conclusión a la que se llegó es proponer un Programa Instruccional orientado a prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, el cual permiəó obtener resultados ópəmos como 21 docentes que consətuyen el 80.76% han aprobado y 05 docentes que consətuyen el 19.23% han desaprobado comprensión lectora de textos

Palabras clave:

aprendizaje de la lectura.

How to prevent and correct the di culties in learning reading of teachers in the province of Huancayo?

Abstract

Through this research is to propose an instrucəonal program aimed at prevenəng and correcəng learning di culəes in Reading. The problem encountered is that teachers have academic problems in reading comprehension, so the following quesəon was raised how to prevent and correct learning disabiliəes who have reading teachers in Huancayo? The proposed overall objecəve is to propose an instrucəonal program for teaching reading to teachers in Huancayo. The methods used are the general scienəfic method, and the literature as descripəve and specific methods. Tools were developed as applicaəon tesəng, qualifying pracəces, objecəve evidence. The conclusion is reached is to propose an instrucəonal program aimed at prevenəng and correcəng learning di culəes in reading, which allowed for opəmum results as 21 teachers who are the 80.76% approved and 05 teachers who make up 19.235 have disapproved reading comprehension texts.

Keywords:

learning to read.

Recibido: 09 de septiembre de 2015/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Maestra en Educación, Mención Lengua. Afiliada al Instituto de Investigación de la Facultad de Educación de la UNCP. Publicó *El léxico de los estudiantes del valle del Mantaro* y *Estudio sintáctico a la expresión verbal del niño preescolar*. Correo: inmarit@outlook.com

Introducción

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

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

Conocedores de las inveləgaciones realizadas se observa que en nuestro país uno de los grandes problemas que se observa y que nos preocupa es lo relacionado al sistema educaəvo y es la comprensión lectora, esto debido a las constantes evaluaciones que se viene realizando tanto a los docentes como a los alumnos a través de organismos internacional como PISA y el Ministerio de Educación. En estos resultados observamos que existe un gran porcentaje de docentes que han salido desaprobados, así como también a nivel de alumnos ésta realidad nos sirvió para inveləgar las causas y las dificultades que explica ese gran problema con la intención de proponer ciertos mecanismos o núcleos que intentan resolver el problema.

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

Una razón importante que esəmula la inveləgación en las dificultades de la lectura es la constatación de que las consecuencias de los problemas de comprensión lectora no se limitan al área de lenguaje, sino que afectan a casi todas las materias imparədas e incluso a la propia permanencia y conənuidad del alumno dentro del sistema educaəvo.

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

Material y métodos

Tipo de inveləgación: Básica y descripəva que permiəó proponer un Plan Instruccional orientado a prevenir y corregir el aprendizaje de la lectura.

Métodos de la inveləgación

Método general: Como método general se uəlizó el cienäfico porque se siguió los siguientes pasos: la formulación del problema, el planteamiento de la hipótesis, la comprobación de la hipótesis, la idenəficación de las conclusiones y deducciones que se derivan.

Métodos específicos: Descripəvo, porque nos permiəó estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural, también nos permiəó describir la propuesta de un Plan Instruccional orientado a prevenir y corregir el aprendizaje de la lectura.

Diseño de la inveləgación: Para el análisis de la variable de inveləgación se aplicó el diseño descripəvo simple, porque se busca proponer un Plan Instruccional orientado a prevenir y corregir el aprendizaje de la lectura. Es esquema corresponde a:

M O

Donde: M: es la muestra y O: es el resultado que se obtuvo después de haber aplicado el plan instruccional.

Población y muestra: La población estuvo conformada por todos los docentes que laboran en las Insətuciones Educaəvas ubicadas en la provincia de Huancayo.

La muestra estuvo consətuida por 26 docentes nombrados en diferentes insətuciones Educaəvas inscritas y parəcipantes en el Programa Nacional de Capacitación (PRONACAP) a cargo de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Técnicas de procesamiento de datos: Durante el desarrollo de la inveləgación se uəlizaron los siguientes instrumentos: Cuesəonario, Ficha de observación, prueba objeəva y lista de cotejo.

La observación, a través de ella se obtuvo información sobre el comportamiento o la conducta que los docentes manifiestan en forma espontánea.

Prueba de aplicación, instrumento que exigió al docente evaluado demostrar conocimientos y capacidades en relación a la comprensión lectora.

Ensayo, instrumento que se uəlizó durante el proceso de la aplicación del Plan Instruccional.

Resultados

Se logró proponer un Programa instruccional para el entrenamiento de la comprensión lectora, que consta de la siguiente estructura adaptada de Juan Jiménez y Ceferino Arəles (2001) (ver anexo)

I. Comprensión Lectora
   - 1.1. Expectaəvas y acətudes hacia la lectura
     - A) Introducción,
     - B) Descripción del problema
     - C) Modelo de entrenamiento
   - 1.2. En relación al concepto de la lectura
     - A) Introducción,
     - B) Descripción del problema
     - C) Modelo de entrenamiento
   - 1.3. En relación a los procesos mentales
     - A) Introducción, Descripción del problema
     - B) Modelo de entrenamiento
   - 1.4. Metacognición y lectura
     - A) Introducción,
     - B) Modelo de entrenamiento
   - 1.5. Lexicología (Vocabulario y uso del contexto)
     - A) Introducción,
     - B) Descripción del problema
     - C) Modelo de entrenamiento
   - 1.6. Semánəca

A) Introducción,
B) Descripción del problema.
C) Modelo de entrenamiento

1.7. Lingüísəca textual
A) Introducción,
B) Descripción del problema
C) Modelo de entrenamiento

1.8. Gramáəca
A) Introducción.
B) Descripción del problema
C) Modelo de entrenamiento

1.9. Niveles de la lectura
A) Introducción,
B) Descripción del problema
C) Modelo de entrenamiento

1.10. Estrategias de lectura
A) Introducción,
B) Descripción del problema
C) Modelo de entrenamiento

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

TABLA N° 1

N DE DOCENTES	NOTA	%
01	16	3.84
01	14	3.84
03	12	11.53
06	10	23.07
15	08	57.69

TABLA N° 2

N DE DOCENTES	NOTA	%
05	APROB.	19.23
21	DESAPROB.	80.76
26		99.99

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

TABLA N 3

N° DE DOCENTES	NOTA	%
02	20	7.69
01	18	3.84
04	16	15.38
08	14	30.76
06	12	23.07
05	10	19.23

TABLA N 4

N° DE DOCENTES	NOTA	%
21	APROB.	80.76
05	DESAPROB.	19.23
26		99.99

Los resultados obtenidos en la prueba final reflejan que 21 docentes que consətuyen el 80.76% son docentes que aprobaron la evaluación de comprensión lectora, mientras que 5 docentes que consətuyen el 19.23% han salido desaprobados en la evaluación final.
Hipótesis general: Si se aplica un programa instruccional entonces se trata de prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura que presentan los docentes de Huancayo.
De acuerdo a los resultados obtenidos después de haber aplicado la prueba de post test se comprueba la hipótesis general, esto significa que el Programa Instruccional propuesto permiəó prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, por lo que los resultados demuestran que se mejoró la comprensión lectora.

Discusión

Al revisar diversos trabajos de inveləgación no se ha encontrado un trabajo que responda directamente con Programa instruccional para el entrenamiento de la comprensión lectora, sin embargo se encontraron programas entendidas como un conjunto de sesiones de aprendizaje, orientados al logro de objeəvos, es decir que eran totalmente al enfoque propuesto, ya que el programa planteado respondía a un modelo de cómo orientar el trabajo correcəvo de algunos problemas específicos, que suelen presentar los docentes de la provincia de Huancayo, a fin de mejorar el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectura, por esta razón se parəó del problema presentado, luego idenəficar las posibles causas de su aparición y finaliza con un modelo de entrenamiento, que incluye disəntas acəvidades para su reeducación.
Los problemas detectados en la inveləgación anterior fueron que los docentes de Huancayo presentan dificultades relacionados con los mecanismos básicos de aprendizaje mientras leen, éstos responden a: capacidades, conocimientos previos, estrategias cogniəvas y metacogniəvas, moəvación, representación mental del texto. Estas dificultades detectadas en los docentes nos sirvieron para orientar como temas en la estructura del Programa propuesto.
Los resultados obtenidos después de haber aplicado el programa instruccional para el entrenamiento de la comprensión lectora, demuestran que el programa es bueno

debido a que 21 docentes que consətuyen el 80.76% han aprobado y 05 docentes que consətuyen el 19.23% han desaprobado comprensión lectora de textos, estos resultados en comparación a los resultados obtenidos en la prueba de diagnósəco fueron 05 docentes que consətuyen el 19.23% han obtenido notas aprobatorias, y 21 docentes que consətuyen el 80.76% han salido desaprobados en comprensión lectora. Esto significa que el programa instruccional para el entrenamiento de la comprensión lectora permiəó prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, por lo que los resultados demuestran que se mejoró el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectura.

Conclusiones

Proponer un programa instruccional orientado a prevenir y corregir el aprendizaje de la lectura a los docentes de Huancayo.

Después de haber aplicado la evaluación de diagnósəco en comprensión lectora se obtuvieron los siguientes resultados: 05 docentes que consətuyen el 19.23% han obtenido notas aprobatorias, y 21 docentes que consətuyen el 80.76% han salido desaprobados en comprensión lectora.

Los docentes de Huancayo presentan dificultades relacionados con los mecanismos básicos de aprendizaje mientras leen, éstos responden a: capacidades, conocimientos previos, estrategias cogniəvas y metacogniəvas, moəvación, representación mental del texto.

Después de haber aplicado la evaluación de salida en comprensión lectora se obtuvieron los siguientes resultados: 21 docentes que consətuyen el 80.76% han aprobado y 05 docentes que consətuyen el 19.23% han desaprobado comprensión lectora de textos.

Referencias Bibliográficas

Jiménez, J. y Ariles, C. (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.* México: Editorial Síntesis.

Varios (2003) *Diccionario Enciclopédico de Educación*. España: Ediciones CEAC S.A.

Varios (2001). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.* España: Editorial Síntesis.

ANEXO

Programa instruccional para el entrenamiento de la comprensión lectora

I. Comprensión Lectora

1.1. Expectaəvas y acətudes hacia la lectura

A) Introducción, Está orientado a desarrollar una acətud posiəva hacia la lectura y esəmular el interés y deseo de leer, por lo que se pretende responder a la siguiente interrogante ¿Cómo ayudar a los docentes para que aprendan a disfrutar de la lectura y ganar confianza en sí mismo como lectores?

B) Descripción del problema

Al docente que laboran en la provincia de Huancayo no le gusta leer o exhibe una acətud negaəva hacia la lectura.

C) Modelo de entrenamiento

* Crear conciencia sobre la importancia de la lectura en el proceso del aprendizaje.
* Explicar a los docentes sobre el grado de complejidad que implica la comprensión lectora.
* Conocer y autoevaluarse los resultados obtenidos en evaluaciones realizadas sobre la comprensión lectora.
* Analizar y reflexionar sobre la importancia de la lectura en todas las ciencias y en todas las áreas del conocimiento.
* Autoevaluarse los resultados obtenidos después de haber sido evaluado a través de la prueba de diagnóləco.

1.2. En relación al concepto de la lectura

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

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

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

B) Descripción del problema

¿A qué se debe que existan diferentes definiciones bastante contradictorias respecto a lo qué es leer y qué es comprender un texto?.

C) Modelo de entrenamiento

Analizar y compara las diferentes teorías sobre la lectura.

* Determinar la visión actual de la lectura.
* Comprender que se enəende por comprensión lectora.
* Idenəficar los mecanismos que implica la comprensión de textos.

1.3. En relación a los procesos mentales

A) Introducción, según Bárbara Presseissen propone entender que las destrezas de

pensamiento que la escuela debe esəmular se dan en tres niveles: los procesos “básicos” los procesos “complejos” y los procesos “metacogniəvos”. Por ello es importante entender las operaciones mentales que implica el saber leer.

B) Descripción del problema

¿Cuáles son los procesos mentales que implica la comprensión lectora?.

C) Modelo de entrenamiento

* Analizar y compara los procesos básicos, los procesos complejos y los procesos metacogniəvos.

* Diferenciar los diferentes procesos mentales.

1.4. Metacognición y lectura

A) Introducción, es importante saber evaluar su propio conocimiento o habilidades con respecto a las demandas de la tarea. También es saber guiar su comprensión y desarrollar estrategias correcəvas cuando ésta falla. Es decir, tres aspectos fundamentales: ser capaz de evaluar el grado de dificultad, darse cuenta cuando se está fracasando en comprender y saber tomar una acción correcəva al percibir que no se está comprendiendo.

B) Descripción del problema

¿Sabemos reconocer nuestras debilidades durante el proceso de la lectura a fin de tomar las medidas correcəvas necesarias y superar el problema?

C) Modelo de entrenamiento

* Analizar los resultados de la autoevaluación

* Idenəficar las dificultades que presenta en el proceso de la comprensión lectora.

* Crear conciencia para reflexionar sobre las medidas correcəvas que se debe considerara fin de solucionar el problema.

1.5. Lexicología (Vocabulario y uso del contexto)

A) Introducción, una hablante-oyente competente de una lengua posee un vasto y complicado léxico mental, tener un buen léxico implica manejar correctamente los componentes del signo lingüísəco, este mecanismo es importante durante el proceso de la lectura ya que su desarrollo impulsa la adquisición de la lectura.

B) Descripción del problema

¿Cuento con un caudal vocabular apropiado para mi edad?

C) Modelo de entrenamiento

Idenəfica los componentes del signo lingüísəco.

Pone en prácəca un conjunto de estrategias para mejorar el léxico

1.6. Semánəca

A) Introducción, la semánəca consiste en el estudio de los significados de las palabras y la forma en que las palabras se relacionan entre sí en nuestro léxico mental. Abarca, además, el estudio del significado de las oraciones en la lingüísəca contemporánea.

B) Descripción del problema.

¿Puedo construir significaciones con facilidad para diversos léxicos mentales?

C) Modelo de entrenamiento

* Aplica diversas estrategias para construir diversas significaciones.

1.7. Lingüísəca textual

A) Introducción, la tarea de una lingüísəca del texto consiste en desarrollar una teoría

explícita de la producción de la producción y recepción de textos lingüísəcos en el marco de procesos de comunicación lingüísəcos íntegros.
B) Descripción del problema
¿Cuáles son los fundamentos teóricos cienäficos de la lingüísəca del texto?
C) Modelo de entrenamiento
* Analiza y explica las bases y fundamentos teóricos cienäficos de la lingüísəca del texto
* Idenəfica la estructura de diversos əpos de textos.

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

1.9. Niveles de la lectura
A) Introducción, de acuerdo con el ICFES –Insətuto Colombiano para el fomento de la Educación Superior-, existen tres niveles de lectura de un texto para comprender bien.
B) Descripción del problema
¿Qué etapas has observado, que son determinantes para comprender lo que se lee?
C) Modelo de entrenamiento
* Idenəfica los niveles de la lectura
* Idenəfica las ideas principales
* Elabora resúmenes
* Idenəfica el tema
* Infiere enunciados
* Diferencia diferentes əpos de inferencia
* Determina ätulos de textos
* Comenta y criəca un texto
* Idenəfica el mensaje de la lectura
* Extrapola el nivel de comprensión lectora.
* Elabora preguntas para evaluar la comprensión de textos

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

EDUARDO
MOISES
2007

Propuesta de procesos en un sistema de gestión de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales

*Pedro Angulo H. **
*Pedro Angulo A. ***
*Ludencino A. Huamán****
*Juan A. Espinoza B. *****

Resumen

Desde el punto de vista de sistema de la calidad y en base a las acəvidades de formación interrelacionadas, hacemos una propuesta de procesos en un sistema de gesəón de la calidad (SGC) para la educación superior universitaria con formación integral y competencias profesionales, para el desarrollo del capital humano que requiere nuestro país a fin de mejorar la empleabilidad de los profesionales. La formación integral y competencias profesionales requiere de aprendizaje permanente, para lo cual se considera el proceso de programa de educación conənua; el proceso de invesəgación, servicio social universitario y responsabilidad social como parte de la formación integral. El sistema no estaría completo sino se cuenta con un proceso, que no solamente es clave, estratégico y críəco, el proceso de verificación del perfil del ingreso. Con la interrelación de estos procesos (y subprocesos que se verán en la propuesta) se puede diseñar el mapa de procesos y empezar la implementación del SGC. Esta propuesta puede ser tomada en cuenta en el Plan de gesəón de la calidad para el licenciamiento insətucional y la acreditación del programa de estudios, y puede ser implantado en todo el sistema universitario. Adicionalmente, hacemos un análisis de la importancia y metodología del diagnósəco de la calidad del sistema de gesəón y del compromiso e involucramiento de la alta dirección como un factor críəco para la implementación y cerəficación del SGC.

Introducción

El comercio internacional y la interdependencia económica de los países nos obliga a poner más atención en la calidad educaəva y el desarrollo de competencias para una rápida adaptación al nuevo entorno del mercado laboral. En este nuevo contexto se requiere enfocar las habilidades y destrezas de los profesionales hacia las necesidades de un mundo globalizado y muy cambiante.

Se requiere, en nuestro caso, pasar de la formación tradicional en base a insumos (cursos por objeəvos, créditos, con pedagogía de trasmisión del conocimiento, didácəca centrada en el profesor, evaluación puniəva, etc.) hacia la formación integral (holísəca) y por competencias profesionales para el desempeño producəvo de los profesionales formados.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.
* Doctor en Farmacia y Bioquímica. Correo: panguloh@unmsm.edu.pe
** MBA en Administración Estratégica de Empresas. Correo: pedrojoseqf@gmail.com
*** Doctor en Ciencias de la Educación. Correo: ludeahh@gmail.com
**** Doctor en Educación. Correo: jespinoza@unmsm.edu.pe

Según Becker y otros (1990), cuando el capital humano aumenta, gracias a la alta inversión en los sectores educaəvos, el retorno en la inversión de capital humano aumenta hasta que éste crece lo suficiente y encuentra un equilibrio, es decir, se eleva el ingreso per cápita de la sociedad debido a la relación directa con el crecimiento económico y el stock de capital humano. Becker (1964, 1983) define el capital humano como el conjunto de las capacidades producəvas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos.

Definiəvamente, está demostrado que la educación əene un impacto directo en el crecimiento económico y la reducción de las desigualdades socioeconómicas de los países (Galor 2011). El rápido crecimiento económico de los países del Asia ha permiədo comprobar, una vez más, que la educación es un factor muy importante para este desarrollo. Estos países han establecido sistemas de formación para el trabajo enfocados en las necesidades del sector producəvo. Además, las tecnologías de información y comunicación (TIC) han hecho posible que la educación llegue a lugares remotos en esos países.

El Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica ha elogiado la educación de Corea del Sur (2014), las escuelas surcoreanas cuentan con red de internet de alta velocidad, reconociendo que EEUU se había quedado rezagado en el sector educaəvo y que inverərá 2,000 millones de dólares en el sector, recalcando la necesidad de digitalizar los colegios de su país (KBS World Radio).

Para la Organización Internacional para el Trabajo (OIT) (2010), una educación de calidad se traduce en mejores empleos y mejores salarios y, cuando es accesible para amplios sectores de la población, aumenta las oportunidades en el mercado laboral y reduce la desigualdad social. Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2013), una de las funciones esenciales de un sistema educaəvo ha de ser la de formar a los ciudadanos en competencias que les permita una mayor y mejor inserción laboral, favoreciendo su acceso a empleos formales y de calidad. En ese senədo, el sistema educaəvo actúa como uno de los principales mecanismos para la formación de competencias (o habilidades), que se definen como "un grupo de conocimientos, atributos y capacidades que pueden aprenderse y que posibilitan a los individuos realizar una acəvidad o tarea de forma exitosa y consistente, y pueden construirse y extenderse a través del aprendizaje" (OCDE) (2013). Es por ello que la perənencia de la educación, entendida como la medida en que esta proporciona a los individuos competencias que se ajustan a las necesidades para desempeñar un trabajo de manera saəsfactoria, es una de las dimensiones fundamentales de un sistema educaəvo (OCDE 2016, p.19).

¿Para qué una educación de calidad con formación integral y competencias profesionales en el Perú?

Sota Nadal (2006), afirma que la universidad peruana ha dejado, por muchos años, de ofrecer las competencias necesarias para que los estudiantes se desarrollen con espíritu críəco, con una relación integrada con la nación, de colaboración permanente en la creación y fomento de la cultura, y de un senədo de idenədad compromeədo con el desarrollo del país.

En ese senədo, la comisión consuləva encargada de brindar aportes y recomendaciones para la elaboración de la Políəca de Aseguramiento de la Calidad de la Educación

Superior Universitaria (2015) manifiesta que la universidad peruana debe asumir el compromiso de contribuir a crear una comunidad de ciudadanos acəvos, fortalecer una idenədad nacional integrada pero respetuosa de la diversidad cultural, y promover la cohesión social que permita responder adecuadamente a los desaŮos del futuro. La universidad encuentra su lugar en la sociedad siendo la "conciencia" de las naciones, otorgándoles voz por ser ella un espacio de reflexión en donde se crean los conocimientos que inciden fuertemente en el rumbo que toma el país (Minedu 2015, p.18).

Uno de los fines de la universidad, de acuerdo a la Ley Universitaria 30220, es "Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno senədo de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país". El objeəvo general de la Políəca de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Políəca de Aseguramiento) es garanəzar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educaəvo de calidad que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento conənuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permiten una reflexión académica del país, a través de la inveləgación (Minedu 2015, p. 562360).

Está claro: es imperaəvo que la formación profesional sea integral; es decir, además de las habilidades básicas de comprensión de lectura, matemáəca y ciencias se requiere de habilidades de orden superior y capacidades de comunicación, colaboración, creaəvidad, etc. Pero también, una educación de calidad debe estar centrada en el logro de un desempeño profesional competente; entonces, estamos hablando de competencias profesionales para un desempeño profesional con calidad para la empleabilidad.

Si bien la normaəvidad educaəva actual apunta hacia la formación integral y competencias profesionales la mayoría de las universidades no están saəsfaciendo las metas de los jóvenes de contar con un empleo digno, bien remunerado y con desarrollo profesional y personal. Según Yamada y col. (2013), se esəma que cuatro de cada diez egresados universitarios se encuentran subempleados. Para Manpower (2015), alrededor de 2 de cada 3 empresas (68%) reportan dificultades para cubrir las vacantes en Perú, siendo en 2015 el segundo país en que este problema fue mayor a nivel mundial, y situándose muy por encima del promedio global de 38%.

La Presidenta del CADE 2015 por la Educación, ha manifestado:

> Escogimos el tema de la EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO, debido a que el Perú requiere mano de obra laboral educada, instruida y preparada cabalmente... los jóvenes son los que eligen las carreras que desean seguir en base a sus gustos y habilidades, más allá de la demanda laboral y de los salarios que vayan a obtener.. si no lo entendemos y tomamos acciones, el crecimiento del país, que esperamos se reacəve en los próximos años, no podrá estar acompañado de una mano de obra adecuadamente formada...

En el Encuentro Nacional de Rectores y Vicerrectores de Universidades Públicas y Privadas (2015), organizada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) se concluye:

> 1) la cobertura de la educación superior universitaria ha aumentado en los úləmos años, pero el subempleo de los jóvenes universitarios también ha aumentado, 2) existe un desencuentro entre la oferta de profesionales y la demanda del sector público y privado, 3) requerimos construir un nuevo sistema universitario que permita mejorar las habilidades y competencias de los jóvenes universitarios de tal forma que aumente su empleabilidad, contribuya a la movilidad social y mejore la producəvidad.

Estas conclusiones son un reconocimiento público de que la universidad peruana no está formando el capital humano que requiere la sociedad y el país para aprovechar su potencial producəvo e insertarse compeəəvamente en el mundo desarrollado; y que se requiere "construir" un nuevo sistema universitario que propicie el desarrollo de habilidades y competencias en los futuros profesionales para que aumente su empleabilidad, se puedan movilizar internacionalmente y mejoren su producəvidad.

La empleabilidad se convierte en un indicador de resultado de la calidad de la educación superior universitaria[47]. La Conferencia Internacional del Trabajo el 2009, definió empleabilidad como uno de los resultados fundamentales de una educación y de una formación de alta calidad. Ésta abarcaba las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo; que mejoran su trabajo y su adaptación al cambio; que əenen la posibilidad de elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el actual; y que logran integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en los diferentes periodos de sus vidas.

En esa dirección están las declaraciones del Ministro de Trabajo (2016) "... en el Perú hay un 60% de jóvenes subempleados, trabajan en lo que no han estudiado, y 80% están en la informalidad... ese es el drama del perú...; la educación en Korea van por los perfiles de competencias...". Entonces, ¿se requiere una educación de calidad con formación integral y competencias profesionales para mejorar la empleabilidad de los profesionales formados por la universidad para reverər este drama en nuestro país?

Evidentemente, hay una gran preocupación por el desencuentro que existe entre la oferta profesional de la universidad peruana y la demanda de la sociedad y el sector producəvo. Una de las razones es la sobreoferta educaəva con carreras que no responden a las exigencias del mercado y, por la deficiente calidad de gran parte de las universidades del país (CEPLAN 2014, p.30). Nosotros creemos, también, que un factor críəco es la falta de competencias de gesəón sistémica de la mayoría que dirigen las insətuciones educaəvas universitarias.

La baja calidad de la formación profesional universitaria es un problema recurrente en el Perú. La reforma universitaria iniciada a parər de la Ley Universitaria 30220 əene mucho por hacer... no hay nada más diŮcil de llevar a cabo que este gran proceso de cambio para implantar una cultura de calidad en el servicio educaəvo universitario y cambiar el actual sistema universitario.

Para la SUNEDU (2015, p.4) el principal beneficio de la implementación del Proceso de Licenciamiento es garanəzar la mejora de la calidad de la oferta educaəva. El proceso permiərá: "Incrementar la masa de capital humano capacitado y en consecuencia, en la producəvidad, la inveləgación y el progreso tecnológico del país". Debería haber

1 La palabra empleabilidad proviene de la palabra inglesa *employability* compuesta por *employ*, empleo y *hability*, habilidad.

incenəvos para las universidades que logran un servicio educaəvo con formación integral y competencias profesionales.

La preocupación que existe por el desencuentro que hay entre lo que forma la universidad y la realidad socioeconómica ya no es solamente del Perú sino también, de los países de la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú) que han realizado el *I Foro de Educación* (Lima, 2016) con el lema: ¡la formación y desarrollo del capital humano y la arəculación efecəva entre el sector producəvo y el sector educaəvo, en pro del fortalecimiento de la equidad social y el desarrollo económico de los países de la alianza!. Además, los ministros de educación de las 21 economías del mundo del Foro de Cooperación Económica Asia Pacífico (APEC) han definido a los temas: desarrollo de competencias de estudiantes, innovación y empleabilidad, como una prioridad.

Procesos clave para el sistema de gestión de la calidad

¿Educación universitaria con calidad para qué?: En otra publicación, "Consideraciones y Estrategias para la Implementación de un Sistema de Gesəón de la Calidad ISO 9001 en el marco del Licenciamiento y la Acreditación de la Educación Superior Universitaria en el Perú" (*En imprenta, Universidad Conənental, Huancayo*), presentamos una definición contextual de lo que es una educación superior universitaria con calidad y para qué. Tomando como referencia lo que establece la Políəca de Aseguramiento en su objeəvo general "...un servicio educaəvo universitario con calidad ofrece una formación integral y de perfeccionamiento conənuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente con valores ciudadanos..." (Minedu 2015), podemos apreciar que la formación integral es una condición fundamental de la Políəca de Aseguramiento; pero también, está el desempeño profesional competente.

El logro de un desempeño profesional competente se evalúa en base al perfil de competencias profesionales y las normas de competencia. Ahora, es fácil entender que, para lograr ese desempeño profesional competente se requiere de una formación no solamente integral, sino también por competencias profesionales. Por esta razón y desde el punto de vista de sistema de calidad, proponemos como proceso principal para la implementación del SGC la relación de estas dos visiones: Formación integral y Competencias profesionales.

¿Cómo se relaciona todo esto con un Sistema de Gesəón de la Calidad (SGC)?: El licenciamiento y la acreditación son esenciales para introducir en la universidad una gesəón orientada a la calidad. El licenciamiento y la acreditación son disəntos pero complementarios (SUNEDU 2015, p.17).

El licenciamiento hace referencia al papel del Estado para asegurar que la provisión de la educación superior cumpla con la Condiciones Básicas de Calidad (CBC), y consətuye un mecanismo de protección del bienestar individual y social de aquellos que buscan acceder al sistema de educación superior (SUNEDU 2015, p.17), incide más en la formación profesional con calidad y əene en el Plan de gesəón de la calidad la estrategia para la gesəón de la calidad de los procesos de la formación integral y competencias profesionales, y en el Plan de mejora conənua los mecanismos para elevar la calidad de la formación académica.

Mientras que la estructura del *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de*

Educación Superior Universitaria del SINEACE (Modelo de Acreditación) también əene a la formación integral como dimensión central; pero, el *perfil del egreso* se convierte en el eje central y arəculador del programa de estudios. Dicho perfil se idenəfica como parte de la gesəón estratégica y conduce además la planificación del programa. El Programa de Estudios implementa mecanismos para evaluar el desempeño profesional y objeəvos educacionales del egresado (2016, pp. 12,13,16). Por lo tanto, el perfil del egreso es otro de los procesos clave en la implementación de un SGC para una educación superior universitaria con formación integral y competencias profesionales.

El desempeño profesional no solamente consətuye la acumulación de conocimientos; sino que implica la integración de los mismos, así como a las habilidades y acətudes. Son las competencias puestas en acción para resolver problemas profesionales en determinados contextos.

Idenəficamos, hasta ahora, los dos procesos clave para la implementación del SGC: Formación integral y Competencias profesionales, además de la verificación del perfil del egreso nos preguntamos si son suficientes. Para fundamentar el proceso principal, tenemos que conocerlo. Sin llegar a una revisión exhausəva del tema, no es el propósito de esta propuesta, presentamos nuestra idea de lo que es la formación integral y la formación por competencias profesionales.

¿Qué es la formación integral?

Según ACODESI (2003), la formación integral es un esəlo educaəvo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus caracterísəcas, condiciones y potencialidades. Siendo sus dimensiones: éəca, espiritual, cogniəva, afecəva, comunicaəva, estéəca, corporal, socio-políəca.

Lourdes Ruiz (2012) indica que la formación integral implica una perspecəva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, éəca, críəca, parəcipaəva, creaəva, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su idenədad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión mulədimensional de la persona, y əende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y éəca-valoral. Para esta autora, las prácəcas preprofesionales consətuyen un elemento importante en la formación integral.

Entonces, la formación integral se debe dar en todo lo que intencionalmente educa (Modelo Educaəvo): valores, principios, criterios, planes de estudios, programas, metodologías, acəvidades extracurriculares, estudios generales, esəlo de gesəón, responsabilidad social, apoyo social, prácəcas preprofesionales, internados, residentados, etc.

Para la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM 2015, pp. 9-10), los Estudios Generales se orientan a la formación integral del estudiante: humanísəca, cienãfica y tecnológica. Deben contribuir en el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante a parər de la formación integral, en un ambiente mulədisciplinario que promueve valores y responsabilidad social. En tal senədo, entendemos que la formación

integral no solamente busca la realización plena del estudiante, para ser un profesional con calidad, sino también para la sociedad donde se desenvuelve. La formación integral, implica que los procesos educaəvos estén arəculados con el propósito de la insətución; es decir, la formación integral əene un enfoque sistémico y su calidad se puede gesəonar. Por eso, creemos que se trata de un proceso central.

La gesəón de la cultura organizacional juega un papel muy importante para sistemaəzar los procesos de la formación integral y para desarrollar una cultura de calidad. Esto supone un cambio en la mentalidad y en los paradigmas de los miembros de la comunidad educaəva y no quedarnos con el modelo tradicional; se requiere de docentes formados integralmente. El currículo es el medio para que la formación integral se vuelva una prácəca coədiana en la universidad. La UNMSM əene como uno de los componentes de su *Modelo Educaəvo* al currículo para la formación integral; siendo sus caracterísəcas: innovador, prospecəvo, integrador, humanísəco y flexible (2013, pp. 33-35).

La Políəca de Aseguramiento əene como principal objeəvo asegurar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a una educación universitaria de calidad que permita su realización personal, y los forme como ciudadanos y profesionales de alta producəvidad (Minedu 2015, p. 562356). Una meta de esta políəca es que nuestros *Jóvenes del Bicentenario* puedan hacerlo con la confianza de encontrar un servicio educaəvo de calidad que les permita insertarse con dignidad en el mundo del trabajo, ser producəvos, compeəəvos y valorados por el mercado laboral; y a su vez, les permita ser aporte y actores de fomento de una sociedad movilizada por los principios de jusəcia, solidaridad, éəca y respeto por la diferencia.

Para UNESCO

> El sistema de educación integral se diseña para facilitar el aprendizaje permanente durante toda la vida y la creación de oportunidades de aprendizaje formal, no formal e informal para las personas de todas las edades... el concepto de aprendizaje conənuo requiere de un paradigma diferente de la enseñanza y entrenamiento hacia el aprendizaje, de la instrucción en base al conocimiento al aprendizaje para el desarrollo personal y de la adquisición de habilidades especiales a un descubrimiento más amplio y la liberación y aprovechamiento del potencial creaəvo. Este cambio es necesario en todos los niveles de educación y əpos de provisión sea formal, no formal o informal.
>
> Podemos apreciar que educación integral va más allá de la formación de pregrado mediante el aprendizaje conənuo a través de programas de educación conənua. Por eso, la Ley Universitaria 30220 obliga para que las universidades, en su organización académica, cuenten con Programas de Formación Conənua "Las universidades deben desarrollar programas académicos de formación conənua, que buscan actualizar los conocimientos profesionales en aspectos teóricos y prácəcos de una disciplina, o desarrollar y actualizar determinadas habilidades y competencias de los egresados...

Llegados a este punto, ya podemos idenəficar a otro proceso clave: Programa de formación conənua; que sumado a la formación integral, competencias, y la verificación del perfil del egreso ya contamos, hasta ahora, con tres procesos clave para la implementación del SGC. ¿Serán suficientes?

A nuestro entender, en el objeəvo general de la Políəca de Aseguramiento se integran las propuestas de la UNESCO (2014) referidas a la formación integral, educación a lo largo de toda la vida, la promoción del saber mediante la inveləgación con lo que propone la OCDE (2013), como una de las funciones esenciales de un sistema educaəvo ha de ser la de formar a los ciudadanos en competencias que les permita una mayor y mejor inserción laboral, favoreciendo su acceso a empleos formales y de calidad. Una educación es perənente en la medida en que esta proporciona a los individuos competencias que se ajustan a las necesidades para desempeñar un trabajo de manera saəsfactoria (OCDE 2013).

En la UNMSM la concepción de educación universitaria, de acuerdo al *Modelo Educaəvo*: "se concibe la educación universitaria como un proceso de formación integral de profesionales competentes capaces de resolver de manera creaəva, responsable, eficiente y eficaz los problemas de la sociedad. Con respecto a este punto, la universidad se adhiere a las propuestas de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 de la Unesco" (2014 p, 11-12).

Sin embargo, y como ya estamos entendiendo hay otras propuestas de organizaciones referentes, como las de la OIT y la OCDE, que proponen una educación de calidad para la empleabilidad; que han sido consideradas en la *Políəca de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria* (MINEDU) y el *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria* (SINEACE)

En su mensaje a la Nación del 28 de julio de 2014, Ollanta Humala, Presidente de la República, propuso como objeəvo nacional converər al Perú en un país elegible como miembro de la OCDE para el 2021. Según el Centro Nacional de Planeación estratégico (CEPLAN) para ser miembro pleno de la OCDE el Perú debe dar señales claras de que las políəcas en el país cumplen con un mínimo de calidad y que existe un norte claro en los objeəvos de desarrollo. En esta dirección se requiere: "Incenəvar una mejor educación que asegure la realización de las potencialidades de las personas como seres humanos y con capacidades y habilidades para cubrir la demanda laboral" (CEPLAN 2015, p18). ¡Esto no es una gran razón para que la formación sea integral y por competencias profesionales!

Las universidades tendrán que revisar sus modelos educaəvos en estricto cumplimiento con las normaəvidad vigente y la reforma universitaria y, considerar el enfoque de competencias profesionales porque la realidad nacional y el nuevo entorno socioeconómico internacional así lo exigen.

¿Qué entender por formación por competencias?

El enfoque de competencias no susətuye al modelo educaəvo; sino, está definido por las caracterísəcas del modelo que debe estar orientado al nivel de competencias del desempeño de los estudiantes y egresados basados en un desempeño de calidad donde principalmente se ponen de manifiesto los conocimientos, las habilidades y las acətudes aprendidas.

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una acəvidad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que

sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, pp. 123 -140).

El término competencia se presta a muchas interpretaciones y ambigüedades en nuestro medio. Una causa de su confusión es su origen laəno. Según Corominas, en español existen dos verbos, "*competer*" y "*compeər*" que se diferencian entre sí a pesar de provenir del mismo verbo laəno: "competere"; venía a significar originalmente, "*ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir*". A parər del siglo XV "*competer*" vino a significar "*pertenecer a*", "*incumbir*", dando lugar al substanəvo "competencia" y al adjeəvo "competente" para indicar "apto", "adecuado" (Corominas 1987). Desde el siglo VI el verbo "*compeər*" significó "*pugnar con*", "*rivalizar con*", "contender" generando substanəvos como "compeəción", "competencia", "compeədor", "compeəəvidad" y el adjeəvo "compeəəvo" (Corripio 1984).

Desde el enfoque socioformaəvo, una competencia es una actuación integral para idenəficar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso éəco, arəculando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (García 2009, Tobón 2004).

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Cerəficación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU – SINEACE) define a la competencia como "Integrar y movilizar saberes conceptuales, procedimentales y acətudinales para resolver problemas profesionales en forma autónoma y flexible en contextos determinados", las competencias profesionales *"Son aquellas que adquieren las personas en la educación técnico producəva y educación superior no universitaria y universitaria"*, la evaluación de las competencias se hace en base a las evidencias de desempeño profesional con referencia a una norma de competencia (CONEAU 2010, p. 58).

La UNMSM (2012, p. 23) en su *Plan Estratégico Insətucional 2012-2021* əene como una estrategia impulsar la cerəficación profesional de los egresados como responsabilidad de la universidad y propone un Programa de cerəficación de competencias profesionales de egresados.

La Ley Universitaria 30220, en lo referente a diseño curricular, indica:

> Cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respecəvos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país. Todas las carreras en la etapa de pregrado se pueden diseñar, según módulos de competencia profesional, de manera tal que a la conclusión de los estudios de dichos módulos permita obtener un cerəficado, para facilitar la incorporación al mercado laboral. Para obtención de dicho cerəficado, el estudiante debe elaborar y sustentar un proyecto que demuestre la competencia alcanzada...

Así como está determinado en este arãculo de la ley, el diseño curricular por módulos de competencia profesional es una opción para el programa de estudios, pero no una obligación. En el proyecto de ley estuvo determinado que todas las carreras en la etapa de pregrado *se deben* diseñar, según módulos de competencia profesiona. Una sola palabra (*se pueden*) cambió todo el senədo y la intención para que la formación sea por competencias profesionales en forma obligatoria en todas las universidades del Perú, en línea con la evaluación y cerəficación de competencias profesionales que vienen

realizando los colegios profesionales por encargo del SINEACE (2016); según la Oficina de Estadísəca y Monitoreo del SINEACE, a la fecha, ya hay 3,993 profesionales cerəficados. Sin embargo, la obligación no solamente lo hace una ley, sino el entorno socioeconómico en el cual se desarrolla la universidad; la realidad de nuestro país exige que los profesionales deben contar con competencias profesionales para un desempeño de calidad.

La *Ley Universitaria* considera, solamente, la posibilidad del diseño curricular por módulos de competencia profesional de manera tal que el estudiante se pueda incorporar al mercado laboral antes de lograr el perfil del egreso. Se prevé una cerəficación si se demuestra el logro de la competencia.

Bajo este marco algunas universidades vienen formando técnicos en algunas profesiones; pero aún no lo hacen por competencias, lo siguen haciendo en forma tradicional por conocimientos. Las universidades que formen por módulos de competencia profesional y cerəfiquen las competencias de los módulos deberían implementar un SGC para este proceso toda vez que se está entregando un producto a la sociedad y al sector producəvo y, debe ser con garanãa de calidad.

Perfil del egresado

La calidad de una universidad ya no depende solamente de la calidad de sus procesos sino de la calidad de sus productos: logros cienãficos y tecnológicos, empleabilidad e inserción laboral de los egresados, entre otros. En ese senədo el perfil del egresado es críəco para la empleabilidad e inserción laboral del egresado; su determinación debe ser perənente y, su evaluación debe servir para dar retroalimentación a la gesəón del programa de estudios.

El *Modelo de Acreditación* indica que el perfil del egreso debe incluir las competencias generales y específicas que se espera que los alumnos logren durante su formación y sean verificables como condición para el egreso (SINEACE 2016, p. 18). Si el cumplimiento del perfil del egreso es una condición vinculante para el egreso; entonces, el SGC debe considerar a esta acəvidad como un proceso clave para lograr su alineación con los propósitos del programa de estudios, el proyecto educaəvo, las expectaəvas de los grupos de interés y el entorno socio económico. El logro del perfil del egreso reflejado en los índices de empleabilidad manifiesta a la sociedad una educación superior universitaria de calidad y puede generar ventaja compeəəva a la insətución.

Pero también, el *Modelo de Acreditación* indica que el programa de estudios establece y ejecuta mecanismos de evaluación del logro de competencias definidas en el perfil del egreso (SINEACE 2016, p. 20).

Entonces el programa de estudios debe establecer los mecanismos necesarios para el cumplimiento de estos criterios del Modelo de Acreditación. Se debe definir los subprocesos, del proceso de Verificación del Perfil del Egreso: determinación de las competencias profesionales del perfil del egreso, evaluación del logro de competencias, monitoreo de la inserción laboral, desempeño profesional, saəsfacción de empleadores y egresados, cerəficación de competencias, entre otros. Se debe evaluar la eficacia del proceso mediante el SGC y mejorarlo conənuamente mediante el plan de mejora. De ahí la importancia del plan de mejora para generar valor al proceso. Entonces, este proceso clave es la verificación del perfil del egreso.

¿Qué competencias se definen en el perfil del egreso?

En este nuevo contexto de reforma universitaria, definir el perfil del egreso es una disyunəva entre hacerlo como tradicionalmente se viene haciendo (de adentro hacia afuera) o hacerlo de acuerdo a la demanda social de mercado nacional, regional, local (de afuera hacia adentro).

El *Modelo de Acreditación* considera como un estándar de calidad la gesəón del perfil del egreso y como criterio a evaluar "En la fundamentación y detalle del perfil del egreso se debe evidenciar su alineación con los propósitos del programa de estudios, el proyecto educaəvo, las expectaəvas de los grupos de interés y el entorno socio económico" (SINEACE 2016, p.18).

El perfil del egresado del sistema educaəvo ha de ser de una persona con capacidades, habilidades, destrezas y competencias para trabajar en un mundo donde más del 50% de los trabajos que exisərán en 10 años aún no han sido creados, donde exisərán tecnologías que aún no han sido inventadas y que se enfrentarán a problemas que aún nadie se ha planteado (CEPLAN 2014, p. 10).

Definir el perfil de competencias profesionales, las normas de competencias, la evaluación de competencias en base al desempeño y la cerəficación profesional por competencias es un proceso complejo y lo vienen haciendo los Colegios profesionales por encargo del SINEACE. Tomando como referencia este perfil de competencias profesionales el programa de estudios puede incluir en el perfil del egreso las competencias requeridas para un desempeño profesional competente.

En esta situación el programa de estudios debe estar en diálogo permanente con los colegios profesionales, los grupos de interés, los egresados, los expertos en diferentes áreas del ejercicio profesional, etc. para alinear la formación (integral y competencias) con el ejercicio profesional de alta empleabilidad.

La universidad debe establecer los mecanismos de evaluación del logro del perfil del egreso y el programa de estudios debe definir las competencias del egresado en base a la realidad socioeconómica, producəva y las expectaəvas de los empleadores para incluirlos en la formación integral y competencias profesionales. La planificación académica debe prever la evaluación de los desempeños intermedios y terminales antes que en los conocimientos y temáəcas; así como también, diseñar las estrategias didácəcas para lograr las competencias frente a los problemas del entorno relacionados con su área profesional.

En consecuencia, se əene que hacer una revisión del modelo educaəvo (estrategias de enseñanza aprendizaje, estrategias didácəcas, rol de los docentes, los estudiantes, la tutoría, el sistema de evaluación del aprendizaje, etc) para alinearlo con la formación integral y competencias profesionales.

La clave para lograr que se cumpla el perfil del egreso es lograr el perfil del ingreso. La determinación del perfil del ingresante con base a nuestra realidad es un gran problema a superar. Por lo tanto, aquí aparece la necesidad de otro proceso no solamente clave sino estratégico para el aseguramiento de la calidad de la formación integral y competencias.

Hasta aquí, la implementación de un SGC implica los siguientes procesos: Formación integral, competencias profesionales, programa de formación conənua, verificación del perfil del egreso y verificación del perfil del ingreso.

Perfil del ingreso

En la industria de la informáəca existe el famoso término GIGO como abreviatura de *'Garbage In, Garbage Out'* (Entra basura, sale basura), describe el hecho de que el rendimiento de una computadora sólo es tan bueno como su entrada, hasta el mejor programa no puede coger datos sin senədo y producir resultados coherentes. Desde luego, GIGO se aplica mucho más ampliamente en el campo de computadoras. La calidad de lo que sale (producto) depende de la calidad de lo que entra (materia prima). Muchas universidades se asemejan a las computadoras porque se manejan como sistemas cerrados. Las organizaciones son organismos vivos y como tal complejas y abiertas al entorno; y no cerradas como las máquinas.

Sin embargo, cuando se implanta un SGC de acuerdo a la norma internacional ISO 9001 es con el enfoque basado en procesos que deben ser gesəonados para que los elementos de entrada se transformen en los resultados esperados. La ventaja de los procesos es que se pueden mejorar conənuamente. La selección para el ingreso a la universidad no es el más adecuado. El ingreso a la universidad, todavía, se hace midiendo solamente conocimientos y de forma casi memorísəca.

La *Ley Universitaria*, en lo referente al proceso de admisión, establece: "...El concurso consta de un examen de conocimientos como proceso obligatorio principal y una evaluación de apətudes y acətudes de forma complementaria opcional..."

Creemos que la evaluación de apətudes y acətudes se debe llevar a cabo en forma complementaria al examen de conocimientos, pero después de haber concluido las acəvidades de nivelación y los estudios generales. Para lo cual se deben diseñar e implementar los subprocesos involucrados en el proceso de verificación del perfil del ingreso. Con el proceso de ingreso actual el ingresante ya aprobó los conocimientos, le falta aprender las habilidades y la acətud para ir desarrollando competencias profesionales.

El *Modelo de Aseguramiento* considera como un estándar la nivelación de ingresantes "El programa de estudios diseña, ejecuta y manəene mecanismos que ayuden a nivelar, en los estudiantes, las competencias necesarias para iniciar sus estudios universitarios" (CINEACE 2015, p. 22). Estos mecanismos están explicitados en los subprocesos del proceso verificación del perfil del ingreso, que deben ser mejorados en forma conənua. La norma ISO establece que "La organización debe mejorar conənuamente la eficacia del sistema de gesəón de la calidad mediante el uso de la políəca de la calidad, los objeəvos de la calidad, los resultados de la auditorías, el análisis de datos, las acciones correcəvas y prevenəvas y la revisión por la dirección" (*Herramientas de sistema de Calidad* 2016).

Creemos que los estudios generales deben comprender acəvidades que propicien el desarrollo de valores y principios y debe ser por módulos para el desarrollo de habilidades de orden superior: creaəvidad, resolución de problemas, toma de decisiones, capacidad críəca; pero también, capacidades de liderazgo, trabajo en equipo, visión estratégica, etc.; es decir, las competencias blandas para enfrentar la incerədumbre y la ambigüedad de estos əempos.

Las habilidades de orden superior se deben haber logrado en la educación secundaria; lamentablemente, los estudiantes ingresan a la educación terciaria sin haber desarrollado estas habilidades; por eso es muy importante la nivelación de los ingresantes y la perənencia de los estudios generales; y gesəonar todas las acəvidades relacionadas como el proceso de Verificación del perfil del ingresante.

La empleabilidad del siglo XXI, para todos los individuos que əenen un nivel aceptable de capacidades cogniəvas, estará determinada de manera importante por las denominadas habilidades blandas. Según los especialistas entre las habilidades blandas más estudiadas y valoradas están las siguientes: acətud, responsabilidad, capacidad de colaboración, comunicación, iniciaəva, persistencia, habilidad para resolver problemas, autodisciplina y trabajo en equipo (Gaines 2013). Las universidades en nuestro medio se han limitado a trasmiər conocimientos, y adoptar en sus modelos educaəvos, solamente, las competencias genéricas establecidas en el Proyecto Tunning Laəno América.

¡Se requieren de competencias blandas para la creaəvidad, la innovación y el emprendimiento! Por eso, las acəvidades de nivelación y los estudios generales deberían estar orientados al desarrollo de las habilidades blandas y no solamente a conocimientos. Los desempeños, que integran conocimiento, habilidades y acətudes (competencias), se deben ir desarrollando y evaluando a lo largo de toda la formación.

El proceso de Verificación del perfil del ingreso no solamente es clave y estratégico; sino críəco. Este proceso comprende a varios subprocesos, determinación de perfil del ingreso, acəvidades de nivelación y formación para el logro del perfil del ingreso, estudios generales, desarrollo de competencias TIC, conocimiento y dominio de un segundo idioma, evaluación del perfil del ingreso, etc. La evaluación del perfil del ingreso no solamente debe evaluar a los que ingresan por todas las modalidades de ingreso a la universidad, sino también quienes vienen de los insətutos de educación superior.

En todo esto, la tutoría y el seguimiento juegan un rol muy importante, se requiere de docentes con competencias de tutor para el cabal cumplimiento de esta acəvidad. De lo contrario seguiremos lamentándonos de nuestra realidad porque: Los niveles de selecəvidad para el ingreso a la universidad son muy bajos, principalmente en la educación superior universitaria privada. El nivel de las habilidades cogniəvas de los alumnos que actualmente integran la educación superior universitaria es mucho menor que el que tenían los jóvenes de este mismo nivel educaəvo años atrás (Yamada 2013).

Esto indica que la ampliación de cobertura de la educación superior ha venido acompañada de un descenso en la calidad promedio de los ingresantes, lo que demuestra que los mecanismos de evaluación para el ingreso son cada vez menos rigurosos. Esta situación está relacionada con el incremento en la tasa de admisión de las universidades privadas. Durante la década de 1980 el 37% de los postulantes a las universidades privadas lograba una vacante, porcentaje que aumentó a 62% en la década de 1990 y a 75% durante la primera década de 2000. Lo opuesto ha ocurrido en el caso de las universidades públicas. Si bien el número de postulantes a estas universidades ha aumentado, ello no ha tenido como correlato un mayor número de ingresantes. Esto es, la selecəvidad de las insətuciones de educación superior pública universitaria ha aumentado, en tanto su tasa de admisión se ha reducido (Díaz 2008).

Por eso, para superar el *Garbage In Garbage Out proponemos* el proceso de Verificación del perfil del ingreso para que los estudiantes dejen de ser simple receptores y pasan a ser responsables de su formación integral, de su autoaprendizaje; sean actores de su propio desarrollo. La interacción entre los mismos, con los docentes, con el medio ambiente y el uso intensivo de las TIC debe ser parte del nuevo entorno de aprendizaje.

La verificación del perfil del ingreso en referencia a un estándar es la base para los

estudios específicos y de especialidad de pregrado con formación integral y competencias profesionales. ¡De nosotros depende!.

Existen otras acəvidades, obligatorias para el estudiante, que son parte de la formación integral, como la *inveləgación*, la *Ley Universitaria* dice que los docentes, estudiantes y graduados parəcipan en la acəvidad inveləgadora en su propia insətución o en redes de inveləgación nacional o internacional, creadas por las insətuciones universitarias públicas o privadas. Se exige, para el grado de bachiller, la aprobación de un trabajo de inveləgación y la aprobación de una tesis o trabajo de suficiencia profesional para el ätulo profesional. El *Servicio social universitario*, que según la *Ley Universitaria* "consiste en la realización obligatoria de acəvidades temporales que ejecuten los estudiantes universitarios, de manera descentralizada; tendientes a la aplicación de los conocimientos que hayan obtenido y que impliquen una contribución en la ejecución de las políəcas públicas de interés social y fomenten un comportamiento altruista y solidario que aporte en la mejora de la calidad de vida de los grupos vulnerables de nuestra sociedad." Se trata de acəvidades temporales, pero que desarrollan valores y está relacionado con el bienestar de la sociedad. La Responsabilidad social universitaria que incluye la gesəón del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se consətuyen en partes interesadas... y compromete a toda la comunidad universitaria.

Creemos que estas acəvidades estarían incluidas en otro proceso: Inveləgación, Servicio social universitario y Responsabilidad social universitaria. De esta manera, ya idenəficamos a todos los procesos relacionados con el sistema de gesəón de la calidad para la formación integral y competencias profesionales. Este sistema está enfocado al estudiante como materia prima en un proceso de transformación desde que ingresa a la universidad hasta que egresa con las competencias necesarias para integrarse al desarrollo de la sociedad y ejercer su profesión con calidad.

Aquí, es necesario precisar lo siguiente: la universidad əene sus propósitos insətucionales en base al entorno y sus potencialidades, que orientan el propósito del programa de estudios. El propósito del programa debe estar alineado con la misión y visión insətucional para lograr sus productos: formación integral y competencias profesionales, inveləgación cienäfica y tecnológica, publicaciones, innovaciones, responsabilidad social universitaria, centros de producción, etc. La *Ley Universitaria* indica "La Escuela Profesional, o la que haga sus veces, es la organización encargada del diseño y actualización curricular de una carrera profesional, así como de dirigir su aplicación, para la formación y capacitación perənente, hasta la obtención del grado académico y ätulo profesional correspondiente". En consecuencia el SGC que proponemos está dentro de los alcances de la gesəón de la Escuela Profesional o la que haga sus veces.

El programa de estudios debe contar con el licenciamiento el cual asegura otros aspectos de la organización educaəva como la infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones (aulas, bibliotecas, laboratorios, etc); los servicios educacionales complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deporəvo, etc); y las demás condiciones básicas de calidad para realizar el producto y lograr la conformidad con sus requisitos.

Para sustentar nuestra propuesta de procesos en un sistema de gesəón de la calidad para

la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales hemos elaborado una representación de la acəvidades de la formación que empieza con el perfil de ingreso a la universidad; pero, nuestra propuesta əene un enfoque de afuera hacia adentro. Este enfoque es sistémico y parte de un conocimiento preciso de la realidad (contexto) internacional, nacional, regional y local de la situación del ejercicio profesional, el mercado laboral y la empleabilidad.

Figura N° 1

Fuente: Elaboración propia

En esta imagen se presentan las interrelaciones de las acəvidades para la implementación de un sistema de gesəón de la calidad para la educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales. A parər de estas interrelaciones se puede "mapear" los procesos claves para la implementación del SGC para la educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales.

Cada uno de esto procesos əenen subprocesos; por ejemplo el proceso de Verificación del perfil del egreso tendría como subprocesos: determinación de las competencias profesionales del perfil del egreso, evaluación del logro de competencias, monitoreo de la inserción laboral, desempeño profesional, saəsfacción de empleadores y egresados, cerəficación de competencias, etc. El proceso de Formación integral y competencias, tendría los subprocesos de enseñanza – aprendizaje, inveəgación, gesəón de los docentes, seguimiento a estudiantes, etc. El proceso de Verificación de perfil del ingreso: determinación de perfil del ingreso, acəvidades de nivelación y formación para el logro del perfil del ingreso, estudios generales, desarrollo de competencias TIC, conocimiento y dominio de un segundo idioma, evaluación del perfil del ingreso, y así también los otros procesos.

¿Cómo y por dónde empezar la implementación del SGC?

La implantación de un sistema de gesəón de la calidad en base a la norma internacional ISO 9001 es una buena alternaəva para hacer una gesəón por procesos. La gesəón por procesos se ha converədo en el eje central y estructura de soporte del trabajo en las organizaciones modernas. Benzaquén (2013, p. 78) concluye que hay evolución hacia una cultura de calidad en las empresas peruanas, dejando de pensar que la calidad es un concepto sólo relacionado al producto, y que se puede medir sólo cuando el producto llega a las manos del cliente, sino a considerar la calidad de los procesos, esencial para ser compeəəvo; teniendo en cuenta que todo producto se hace a través de un proceso. De esta manera, se considera a la cerəficación ISO 9001 como un buen primer paso hacia la cultura de la calidad.

La ventaja de los procesos es que cruzan toda la organización funcional, se pueden mejorar conənuamente, contribuyen a eficacia y eficiencia de la gesəón, etc.; pero, y sobre todo, están en conexión directa con el cliente, en este caso con el estudiante como centro y sujeto de derecho a una educación superior de calidad que le permita insertarse con dignidad en el mundo del trabajo, ser producəvo, compeəəvo y valorado por el mercado laboral.

La universidad əene que ser gesəonada en forma sistémica con base a procesos, por lo tanto la implantación de un SGC debe ser a toda la organización; para lo cual, previamente, hemos propuesto algunas "Consideraciones y Estrategias para la Implementación de un Sistema de Gesəón de la Calidad ISO 9001 para el Licenciamiento y la Acreditación de la Educación Superior Universitaria en el Perú". Una organización compleja como la universidad que se propone brindar un servicio educaəvo de calidad no solamente debe implantar un SGC ISO 9001, sino debe contar con un Sistema de gesəón integrado para la calidad, medio ambiente, y la seguridad y salud en el trabajo; así como también, debe contar con otras cerəficaciones internacionales.

Para empezar, ya tenemos idenəficado a los procesos clave, y su interrelación (Fig. 1), de un sistema de gesəón de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales. El siguiente paso es diseñar el mapa de procesos, establecer la políəca y los objeəvos de calidad para la implementación del SGC. La implantación de un SGC puede ser progresivo: iteraəvo e incremental de acuerdo al alcance.

La gesəón de la calidad implica un sistema y una administración de la calidad. El sistema de calidad se enəende como la estructura organizacional, los procedimientos, los procesos y los recursos necesarios para implantar la administración de la calidad. La gesəón de la calidad forma parte de la función general de la dirección de la insətución educaəva que determina la políəca de calidad, los objeəvos, las responsabilidades y la implantación de estos propósitos por medios tales como la planeación, el control, el aseguramiento y el mejoramiento de la calidad dentro del marco de ese sistema de calidad (Hernández 1998).

El Sistema de gesəón de la calidad es aquella parte del sistema de gesəón de la organización enfocada en el logro de resultados, en relación con los objeəvos de la calidad, para saəsfacer las necesidades, expectaəvas y requisitos de las partes interesadas, según corresponda (ICONTEC 2009). La *Políəca de Aseguramiento de la Calidad* prevé que "el Ministerio de Educación en coordinación con la universidad,

promueve la creación e implementación de un sistema de gesəón de la calidad en todo el sistema universitario" (Minedu 2015 p. 562363).

Aquí, nosotros proponemos a los procesos de un sistema de gesəón de la calidad para la educación universitaria con formación integral y competencias profesionales que puede ser tomado en cuenta en el Plan de gesəón de la calidad para el licenciamiento insətucional y puede ser implementado en todo el sistema universitario del Perú. Un factor críəco de éxito para su implementación es el diagnósəco de la calidad del sistema de gesəón de la insətución educaəva y el compromiso e involucramiento de la alta dirección.

¿Cómo empezar? lo explicaremos en otro texto; sin embargo, como hacemos ver en nuestra publicación "Consideraciones y Estrategias para la Implementación de un Sistema de Gesəón de la Calidad ISO 9001 para el Licenciamiento y la Acreditación de la Educación Superior Universitaria en el Perú", ignorar la importancia que əene el diagnósəco es un error frecuente que pueden cometer las insətuciones universitarias en la implantación de un SGC en base a la norma ISO 9001. Por ello nos permiəmos repeər e insisər: sin un diagnósəco de la calidad del sistema de gesəón de la insətución educaəva podemos llegar a la implementación de un SGC, pero que no sea sostenida y producəva.

Importancia y metodología del diagnóstico de la calidad del sistema de gestión

El diagnósəco muestra el análisis del estado actual de diseño e implementación del sistema de gesəón existente de la universidad en comparación con los requisitos de la norma internacional ISO 9001, la misma que brinda los requisitos para la implementación de un SGC.

Asimismo, el diagnósəco cumple los siguientes objeəvos:

* Conocer la situación actual de la universidad con el fin de evaluar sus fortalezas y debilidades en materia de gesəón de calidad con respecto a los requisitos establecidos por la Norma ISO 9001 idenəficando brechas por cada requisito.
* Orientar a la universidad acerca de la preparación y acciones necesarias para alcanzar la conformidad del SGC a ser implementado respecto a los estándares referidos.
* Elaborar el Plan de Trabajo (Ganğ) detallado y específicamente orientado a las necesidades de la universidad para la implementación de su SGC.

Para ello se realiza entrevistas a disəntos niveles jerárquicos de la universidad, así como la revisión de documentos y registros de acuerdo a un programa de diagnósəco elaborado por el consultor líder el cual debe ser aprobado por la universidad previamente antes de la ejecución del servicio. Todo ello con el objeto de obtener mediante un muestreo información acerca de las acəvidades que realiza la organización, su infraestructura, el ambiente de trabajo, procedimientos y prácəcas de trabajo. Así como, conocimiento sobre el sistema interno de información y la existencia de sus documentos y registros.

Compromiso e involucramiento de la alta dirección

De nuestra experiencia personal de haber parəcipado en la implantación de un SGC, podemos opinar que si la alta dirección o quienes toman las decisiones no están convencidos del beneficio, no va a pasar nada. En algunos casos la alta dirección toma la decisión de implantar un SGC en la organización, pero no se involucra; entonces, la implementación y la cerəficación se hace diŮcil y pasa por momentos de incerədumbre.

La alta dirección debe asumir su compromiso con el SGC e involucrarse en todo momento. El compromiso e involucramiento de la alta dirección no excluye de la responsabilidad a los demás miembros de la organización que están en los procesos de apoyo, operaəvos y de gesəón; pero, quien toma las decisiones es la alta dirección. Para Deming, el 85% de los problemas de la calidad son debidos a la alta dirección; para Juran, menos del 20% de los problemas de la calidad se deben a los trabajadores.

Una manera de sensibilizar a la alta dirección es mediante resultados exitosos, hay pocas experiencias de ISO en universidades en el Perú; sin embargo, un estándar del *Modelo de Acreditación*, en lo referente a Sistema de gesəón de la calidad (SGC) es: "El programa de estudios cuenta con un sistema de gesəón de la calidad implementado" y el criterio a evaluar es "El programa de estudios debe demostrar evidencia del funcionamiento del SGC en sus procesos principales y de las acciones para su evaluación y mejora (auditorías internas)"*;* esta situación puede ser un buen moəvo para que la alta dirección decida la implementación un SGC en sus organizaciones educaəvas.

Reflexiones finales, a manera de conclusiones

La formación integral estuvo como un fin de la universidad en la *Ley universitaria* anterior, que tuvo más de 30 años de vigencia no se ha cumplido, o por lo menos no se ha visto reflejado en el producto principal de la universidad: el profesional. La empleabilidad en nuestro país está en crisis. "Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno senədo de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país" es un fin de la *Ley universitaria* actual. ¿qué nos hace pensar que ahora si se va a cumplir?

Las universidades implementaron sus modelos educaəvos con fundamentación pedagógica en base a lo que propone la UNESCO: la formación integral, educación a lo largo de toda la vida, la promoción del saber mediante la inveləgación; así como también, han adoptado, solamente, las competencias genéricas establecidas en el Proyecto Tunning Laəno América. ¡Si es que lo han adoptado!

Una caracterísəca de nuestra propuesta de procesos de un sistema de gesəón de la calidad para la educación universitaria con formación integral y por competencias profesionales es que la idenəficación y caracterización de los procesos se hace tomando en cuenta el contexto sociopolíəco y económico en el cual se va a desempeñar el profesional con calidad y aprendizaje permanente. Es decir nuestro enfoque es de afuera hacia adentro. La implantación de un SGC puede ser progresivo: iteraəvo e incremental de acuerdo al alcance.

La ventaja de los procesos es que cruzan toda la organización funcional, se pueden mejorar conənuamente, contribuyen a eficacia y eficiencia de la gesəón, etc. pero, sobre todo, están en conexión directa con el cliente, en este caso el estudiante como centro y sujeto de derecho a una educación superior con calidad que le permita insertarse con

dignidad en el mundo del trabajo, ser producəvo, compeəəvo y valorado por el mercado laboral.

Cada uno de estos procesos əenen subprocesos, por ejemplo el proceso de Verificación del perfil del egreso tendría como subprocesos: determinación de las competencias profesionales del perfil del egreso, evaluación del logro de competencias, monitoreo de la inserción laboral, desempeño profesional, saəsfacción de empleadores y egresados, cerəficación de competencias, etc. El proceso de Formación Integral y Competencias, tendría el subproceso de enseñanza – aprendizaje, inveləgación, gesəón de los docentes, seguimiento a estudiantes. El proceso de Verificación de Perfil del Ingreso: determinación de perfil del ingreso, acəvidades de nivelación y formación para el logro del perfil del ingreso, estudios generales, desarrollo de competencias TIC, conocimiento y dominio de un segundo idioma, evaluación del perfil del ingreso, y así también los otros procesos.

El principal beneficio de la implementación del *Proceso de Licenciamiento* es garanəzar la mejora de la calidad de la oferta educaəva. *La Políəca de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria* prevé que "el Ministerio de Educación en coordinación con la universidad, promueve la creación e implementación de un sistema de gesəón de la calidad en todo el sistema universitario".

Aquí, nosotros proponemos a los procesos en un sistema de gesəón de la calidad para la educación universitaria con formación integral y por competencias profesionales que puede ser tomado en cuenta en el Plan de gesəón de la calidad para el licenciamiento insətucional y puede ser implementada en todo el sistema universitario del Perú. La gesəón por procesos se ha converədo en el eje central y estructura de soporte del trabajo en las empresas modernas. Las más avanzadas herramientas de gesəón que se incorporan cada vez más intensamente y con éxito en organizaciones avanzadas y compeəəvas alrededor del mundo requieren el establecimiento previo de la Gesəón por Procesos: ISO 9001.

No es fácil responder a ¿cómo y por dónde empezar?, pero hay consideraciones previas y estrategias para implantar un SGC ISO 9001 en una organización educaəva universitaria, y de acuerdo al nuevo contexto de la reforma universitaria adquiere una connotación propia que lo hace diferente de las demás organizaciones. Por eso no es lo mismo implementar un SGC en una universidad que en una empresa de manufactura. Un factor críəco de éxito para la implementación del un SGC es el diagnósəco de la calidad del sistema de gesəón de la insətución educaəva y el compromiso e involucramiento de la alta dirección.

Referencias Bibliográficas

Alerta Informaəva – RPP (2016) Ministro de Trabajo, Daniel Maurate, se pronunció sobre el Día del Trabajador. hğps://www.youtube.com/watch?v=pNuA8KcFGBM (3-5-2016)

Asociación de Colegios de Jesuitas de Colombia, ACODESI (2003) La Formación Integral y sus Dimensiones. *Texto Didácəco Colección Propuesta Educaəva* (5). Bogotá: Editorial Kimpres.

Becker, Gary S, Kevin M. Murphy y Robert F. Tamura. (1990) "Human Capital, Ferəlity, and Economic Growth". *NBER working paper* 3414, *Naəonal Bureau of Economic Research*. Cambridge. 1-18.

Becker, Gary S. (1964) *Human Capital.* New York: Columbia University Press for the Naəonal Bureau of Economic Research

---. (1983) *El capital humano*. Madrid: Alianza Editorial. 15-251.

Benzaquén de Las casas, Jorge B. (2013) Calidad en las empresas laənoamericanas: El caso peruano. *Globalización, Compeəəvidad y Gobernabilidad* 7(1).

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico – CEPLAN (2014). *La Educación del Futuro y el Futuro de la Educación*. CEPLAN, Serie: Avance de Inveseəgación 2.

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico – CEPLAN (2015) Perú 2021: País OCDE. CEPLAN, Serie: Avance de Inveseəgación 1.

Insətuto Colombiano de Normas Técnicas y Cerəficación - ICONTEC (2009) *Normas fundamentales sobre gesəón de la calidad y documentos de orientación para su aplicación.* Bogotá: ICONTEC.

Congreso de la República (2014) Ley Universitaria. *El Peruano* 9 de Julio de 2014.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Cerəficación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria – CONEAU (2010) Curso de Especialización en Evaluación de Competencias Profesionales. Guía del Parəcipante. Ministerio de Educación. SINEACE.

Corominas, J. (1987) *Breve Diccionario Eəmológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.

Corripio, F. (1984) *Diccionario Eəmológico General de la Lengua Castellana*. Barcelona: Bruguera.

Díaz, J. (2008) Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. *Análisis de programas, procesos y resultados educaəvos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

Facultad de Educación – UPCH (2016) *CADE por la Educación: Juntos, Podemos Más*. hğp://www.upch.edu.pe/faedu/portal/noəcias/816-cade-por-la-educacion-juntos-podemos-mas.html (15-4-2016)

Gaines Robert W. y Mohammed Meca B. (2013) SoD Skills Development in K 12 Educaəon. Lawrenceville (GA): Georgia Insətute for School Improvement.

Galor, Oded. (2011) I*nequality, Human Capital Formaəon and the Process of Development*. Rhode Island: Brown University.

García Fraile, J.A. et al. (2009) *Estrategias didácəcas para formar competencias*. Lima: AB Representaciones Generales.

Hernández Ruiz, Rubén (1998) ¿Cerəficación ISO 9000 en Educación? *Colección Pedagógica Universitaria* (30) 79-100. hğp://www.uv.mx/cpue/colped/N_30/Cerəficaci%C3%B3n.htm (11-4-2016)

Herramientas para Sistemas de Calidad (2016) 8.5 Mejora. hğp://www.normas9000.com/iso-9000-59.html (15-5-2016)

KBS WORLD RADIO. (2014) Obama vuelve a elogiar la educación surcoreana. hğp://world.kbs.co.kr/spanish////news/news_In_detail.htm?No=43022 (06-5-2016)

Malpica, María del Carmen (2000) El punto de vista pedagógico. *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia*. Antonio Argüelles (comp.), México, 2000, LIMUSA, SEP, CNCCL, Y CONALEP. 123 -140.

Manpower (2015) *Talent Shortage Survey 2015*. Manpower Group.
Ministerio de Educación – MINEDU (2015) Políəca de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. Lima: *El Peruano* 26 seəembre.
--. (2015) Lineamientos de Políəca para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Universitaria: aportes y recomendaciones. hğp://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3727
Organización Internacional del Trabajo – OIT (2010) Una fuerza de trabajo capacitada para un crecimiento sólido, sostenible y equilibrado. hğp://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/mwdf/mde1/~edisp/fm11g_015814.pdf (6-5-2016)
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos – OCDE (2016) Avanzando hacia una mejor educación para Perú, OCDE Development Centre.
---. (2013) Mejores competencias, mejores empleos, *mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políəcas de competencias*. México: Sanəllana. hğp://dx.doi.org/10.1787/9786070118265-es
Ruiz Lugo, Loaurdes. (2012) Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y éəco de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora.* 11-13. hğp://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19arəculo%204.pdf (15-4-2016)
Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Cerəficación de la Calidad Educaəva – SINEACE (2016) *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima: SINEACE.
---. (2016) Más de 6,200 personas y profesionales han cerəficado sus competencias. hğps://www.sineace.gob.pe/mas-de-6200-personas-y-profesionales-han-cerəficado-sus-competencias/ (10-5-2016)
Sota Nadal, J. (2006) Introducción. *Razones para un reforma universitaria. Informe 2006*. Lima: Dirección de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación del Perú.
Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU (2015) Exposición de Moəvos del *Modelo de Licenciamiento y su Implementación en el Sistema Universitario Peruano*. Lima: SUNEDU.
---. (2016) El Modelo de licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano. Lima: SUNEDU.
---. (2016) Encuentro Nacional de Rectores y Vicerrectores de Universidades Públicas y Privadas. hğp://www.sunedu.gob.pe/encuentro-nacional-de-rectores-y-vicerrectores-de-universidades-publicas-y-privadas/(15-4-2016)
Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
Unit Naəons Educaəonal, Scienəfic and Cultural Organizaəon - UNESCO (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* en el Siglo XXI: Visión y Acción de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Unesco.
---. (2014) *UNESCO Educaəon Strategy 2014-2021.* hğp://en.unesco.org/world-educaəon-forum-2015/5-key-themes/lifelong-learning (20-4-2016)
UNMSM, Oficina General de Planificación (2012) *Plan Estratégico Insətucional 2012-2021*. Lima: UNMSM.
UNMSM, Vice Rectorado Académico (2015) Tercer Encuentro de Docentes Sanmarquinos. Estudios Generales y Responsabilidad Social en el marco de la *Ley 30220*. Lima: UNMSM.
---. (2014) *Guía Metodológica. Diseño Curricular para la Carreras de la UNMSM*. Lima: UNMSM.
---. (2013), *Modelo Educaəvo San Marcos*. Lima: UNMSM.
Yamada, G. y Castro, J. (2013) *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.
Yamada, G., Castro, J., Bacigalupo, J., Velarde, L. (2013) Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes*. 40 (72).

La escritura… Una dificultad no superada en la universidad

*Genoveva Ponce Naranjo**

Resumen

La escritura es un tema que enciende polémicas, especialmente en el ámbito académico; pues son notorias las debilidades para comunicarse por escrito. La invesəgación presenta un diagnósə-co realizado en la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías, a través de encuestas y fichas de campo, en una muestra de 122 estudiantes de primer semestre y 112 de octavo, pertenecientes a diversas carreras durante el período octubre 2015-febrero 2016; cuyas primeras conclusiones demandan la conənuidad del trabajo invesəgaəvo, con la finalidad de evaluar con mayor profundidad las dificultades de la escritura.

Palabras clave:

escritura,
competencia,
proceso,
contexto.

Writing... a di culty unsurpassed in college

Abstract

Wriəng is a topic that ignites controversy, especially in the academia. They are notorious the weaknesses to communicate in wriəng. This research presents a diagnosis made at the Naəonal University of Chimborazo, Faculty of Human Educaəon and Technology, through surveys and field cards in a sample of 122 of first semester and 112 from eighth, belonging to various careers during the period October 2015 - February 2016; whose first conclusions demand the conənuity of research work, in order to further evaluate the di culəes of wriəng.

Keywords:

wriəng,
compeəəon,
process,
context.

Recibido: 18 de marzo de 2016/Aprobado: 16 de mayo de 2016.

* Licenciada en Castellano y Literatura por la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma de los Andes, Doctora en Ciencias de la Educación, especialidad Investigación Socioeduactiva, Abogada por la Universidad Nacional de Loja, Máster en Educación por la Universidad Cienfuegos de Cuba, Magíster en Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Técnica Particular de Loja. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, de la que además es la coordinadora de Educación Continua. Miembro del Consejo Editor de la primera edición ecuatoriana completa de El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha (2004). Como gestora cultural, preparó y dirigió el Primer Encuentro internacional de Literatura Infantil, EILI 2015. Autora, entre otros trabajos, de los libros: *De Paso* (1999), *Tentando al Equilibro* (2010), *La Tía Paquetes* (2015). Ha colaborado con artículos en la revista de la *Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, Revista de Diario Los Andes*. Correo: gpnce@unach.edu.ec

Introducción

La inveləgación es un compromiso con la realidad, con la madurez al enfrentar los conflictos internos o externos, a fin de mirar desde diversos ángulos aquello que requiere tratarse con profundidad. Así, el tema sobre las dificultades de escritura de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en su primera fase permiəó un acercamiento al problema que əene como parəcularidad una muestra compuesta por estudiantes de primero y octavo semestre, que serán los futuros docentes.

Sin lugar a dudas la escritura es una necesidad académica y social que debe ser abordada con profundidad; no desde una perspecəva unilateral, no desde el dramaəsmo y la queja; no desde la resignación; por lo tanto, se requiere idenəficar en el contexto las dificultades de escritura, primero desde una perspecəva diagnósəca –moəvo de la presente publicación- hasta una fase que nos permita el establecimiento de un sistema de categorías para evaluar la escritura.

Al referir escritura se piensa en organización de ideas, en las palabras: claridad, coherencia, cohesión, adecuación, corrección, tomando forma en oraciones, párrafos, textos que aparecen situaciones específicas en correspondencia con una necesidad y un intencionalidad, mas, los datos recopilados no son alentadores; pero deben ponerse sobre el tapete esas dificultades que los docentes de futuros docentes eviten una posición periférica, se cuesəonen como profesores universitarios, qué tanta responsabilidad əenen en el escaso desarrollo de la competencia escrita, mucho más cuando no hay una marcada notoriedad en los dominios de los estudiantes que inician su carrera y aquellos que prácəcamente culminaron su ciclo de estudios.

Un acercamiento a las dificultades de escritura

Las dificultades relacionadas a la escritura no son un tema ni una problemáəca de actualidad; en realidad es un punto muy discuədo desde hace mucho əempo y desde diferentes ámbitos, si hablamos de escritura académica como creaəva como si hablamos de los diversos niveles educaəvos y las formas en que se presentan los problemas a la hora de comunicar a través de lo escrito.

El estudiante desde que inicia su experiencia educaəva afronta temores y dudas que muchas veces no han sido superados al transcurrir los diversos años de escolaridad, incluso, se acentúan y cuando llegan a la universidad aún carecen de herramientas, estrategias y conocimientos vinculados a la redacción de textos. El asunto es más grave todavía si el currículo no presta las condiciones necesarias para procurar elevar el nivel de escritura del educando, que tampoco culmina con incorporar una cátedra vinculada al tema, pues hace falta además, el compromiso de los involucrados en la formación de esos estudiantes, ya que de no ser así, se

replicaría la situación en la educación básica elemental y en el bachillerato, cuando se endosa toda la responsabilidad de las macrodestrezas al maestro de Lenguaje y Comunicación.

Con acierto refiere Mostacero (2012):

> Si la alfabeəzación académica no está incluida en el currículo de la educación superior y, por lo tanto, depende de un auto aprendizaje compulsivo por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, entonces, a las incompetencias que trae el bachiller vinculadas con la primera alfabeəzación, se agregan las dificultades para leer, interpretar y construir géneros que varían de una disciplina a otra. (Mostacero 2012, p. 67)

Así cada estudiante se enfrenta al aprendizaje "para escribir" todo aquello que le sea pedido, y a pesar de sus esfuerzos debe acoplarse a la manera de evaluar del docente que muchas veces es heredero de una pedagogía tradicional que enfaəza de manera absoluta los aspectos menos valiosos del texto, pues aunque pueden ser muy importantes la ortograŮa literal, acentual y puntual; desde el punto comunicacional se requieren otros elementos para lograr que aquello que sea redactado guarde relación con aquello que en realidad quiera manifestarse.

> Nadie pone en duda que la ortograŮa y la gramáəca son importantes y əenen una función propia en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito. (Cassany 1997, p. 176)

Si profundizamos en lo expuesto por el inveləgador, todo aquello que se califica atrae otros problemas, porque la tarea de revisión es quizás una de las partes del proceso que más se abandona o se le entrega de manera parəcular a quien lo escribe, eliminando así las oportunidades de perfeccionar al textos desde otra mirada. Ya Mostacero (2012) consideró:

> Desde el punto de vista del docente, la escritura es una tarea que se encarga, pero que casi nunca se acompaña ni supervisa, la corrección sólo se deəene en los aspectos superficiales y la meta es colocar una calificación; es decir, la escritura se ha converədo en objeto de evaluación. Por lo tanto, sobreviene la sanción y el casəgo: hacer copias, aprender de memoria y en forma compulsiva. Por otra parte, se uəliza para "decir el conocimiento", no para asumir una postura personal y críəca. Esto puede conducir a establecer una disociación insalvable, de carácter diglósico, entre el escritor novato y la comunidad de expertos. Por esa razón el discurso académico se puede converər en un discurso crípəco, clausurado, que la universidad no se preocupa por enseñar. (p. 72)

La intención primordial fue el diagnósəco de las dificultades de escritura de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de

la Universidad Nacional de Chimborazo con la finalidad de contar con un registro contextualizado; pues no sería correcto manifestar en forma general que textos académicos como creaəvos de nuestros estudiantes no son adecuados, para el efecto, los objeəvos específicos apuntaron a la recopilación teórica, la elaboración de instrumentos de recolección de datos y a la correspondiente interpretación de la información recogida.

Es innegable que la escritura es una de las competencias comunicaəvas más importantes para el aprendizaje, en cuanto construcción y reconstrucción; por eso el tema fundamental es importante porque la idenəficación de dificultades permiərá establecer un punto de inicial para plantear alternaəvas que apunten al mejoramiento de la escritura de los estudiantes; que resulta trascendente desde la ópəca de que quienes se forman en la Facultad de Ciencias de la Educación, son quienes promoverán esta competencia en sus estudiantes, ya que los perfiles profesionales establecidos son inherentes a ella; dicho de otra forma, si no se asume con responsabilidad la formación escritural en las aulas, qué puede exigírseles cuando en el ejercicio de su carrera, demuestren sus habilidades y destrezas relacionadas a la difusión de ideas, conocimientos o propuestas.

Se conoce que una escritura ópəma es aspiración personal y profesional; por eso el interés inveləgaəvo de recoger dificultades para establecer posteriormente alternaəvas para minimizarlas; asimismo potenciar la producción escrita y difundir los alcances de la inveləgación; pero cabe recalcar que una inveləgación no es un producto terminado; por lo tanto, se raəfica la necesidad de nuevos trabajos que complementen progresivamente el tema que nace de un problema evidente; los estudiantes demuestran poca habilidad al momento de escribir. En este punto merece la pena recalcar los primeros datos a parər de las encuestas aplicadas y las fichas de observación, direccionadas a estudiantes de la Facultad tanto de primero como de octavo semestre.

Metodología

La inveləgación con enfoque cualitaəvo se fundamenta en un proceso de recogida y análisis de datos cuanətaəvos sobre las dificultades de escritura (claro está, en su primera fase), por lo tanto se diseñaron los instrumentos correspondientes a las técnicas: observación y encuesta; es decir, dicha de observación y cuesəonario. En la siguiente etapa se tomaron en cuenta la variable evaluación de la escritura académica, y se determinará la fuerza de correlación entre las variables establecidas, la generalización y objeəvación de los resultados. Entre los métodos figuran: análisis, síntesis, deducción, inducción, analógico; con la finalidad de comprender las dificultades de la escritura, establecer relaciones, unificar partes e ideas, posibilitar la construcción de enunciados, de conclusiones; respaldados. Para la recolección de información del procesamiento estadísəco (encuestas) a través de Excel; y para la información teórica y cienãfica se recurrió al análisis documental.

Resultados

La encuesta tuvo como principal objeəvo el diagnósəco e incluyó aspectos vinculados al tema de la escritura, con una pregunta inicial ¿Le agrada leer?, bajo la premisa de la innegable relación entre las dos competencias; que arrojó interesantes resultados, pues el 73,75 de los estudiantes de primer semestre, en tanto un 89,62% del semestre final, afirmaron su gusto por leer.

La siguiente pregunta apuntó a descubrir ¿Cuál es el texto que al leer producía mayores dificultades?; cuyas respuestas alcanzaron un 38,95% que afirmaban que era el texto cienãfico seguido de un 24.43% que afirmaron que los textos matemáəcos, en tanto los textos literarios en prosa y verso alcanzaron un 15.86% y 11.33% respecəvamente. Los textos sociales y culturales tuvieron un mínimo 4.52% y los informaəvos 4.86%. En el caso de los estudiantes de octavo los textos matemáəcos alcanzan el 32.80%, seguido de los textos cienãficos con un 29.31%; los textos informaəvos y periodísəcos un 12.56% y los textos literarios, sociales y culturales alcanzan similares porcentajes que rebasan el 5% con escasas diferencias decimales.

A la pregunta sobre dificultades específicas al leer, los estudiantes de primero admiəeron tener mayor complicación ante las descripciones cienãficas, 42.74%, ensayos 22.54%, datos numéricos o estadísəcos 18.98%, interpretar preguntas 10.71%, organizadores gráficos 4.55% y poemas 2.74%. En lo que respecta a los estudiantes de octavo, los datos numéricos o estadísəcos consiguen un 35.60%, seguido de los ensayos con un 22.79%, las descripciones cienãficas 20.58%, en un parecido porcentaje, interpretar preguntas 8.46%, poemas 8.27% y organizadores gráficos 3.39%.

Las siguientes preguntas estaban claramente referidas a la escritura; así, ante interrogante relacionada a la dificultad de escribir algunos textos los porcentajes mayores se ubican en las síntesis (27.94%), argumentaciones (24.20%); le siguen conceptualizaciones (16.40%), ejemplificaciones (10.45%), esquemas (9.40%), causas y efectos (9.23%); y resúmenes (1.56%). Los encuestados que pertenecían a octavo semestre afirmaron en un 26.15%, argumentaciones 21.64%, síntesis 16.32%; ejemplificaciones y causas-efectos sobrepasan el 12%, esquemas 7.11%.

Quizá la pregunta más importante fue la quinta, porque apuntaba a saber el moəvo primordial para escribir; así el 47.22% contestó que porque debe entregar trabajos, un 18.04% para mejorar habilidades, el 14.57%, porque en las circunstancias actuales está obligado a escribir, el 7.76% por agrado, el 6.18% para registrar su vida, el 4.67% con la intención de perfeccionar su escritura y el 1.57% para aprovechar su əempo libre.

Los estudiantes de octavo lo hacen porque deben entregar trabajos (48.19%), les agrada (19.05%), para aprovechar el əempo libre (12.86%), para perfeccionar (6.45%), mejorar habilidades (5.87%), está obligado a escribir (5.06%), registra su vida (1.61%).

Ante la pregunta si conocía algún proceso para redactar, el 45.76% afirmó que sí, frente a un 55.23% dijo no conocer. En el grupo de octavo solo el 28.47% afirma conocer un proceso y el 62.42% niega conocerlo.
Al interrogarles sobre algunas partes de los textos más conocidas, los estudiantes de primer semestre responden así: ãtulo 94.04%, introducción 93.28%, conclusión 83.96%, cuerpo 81.55%, argumentación 63.71%, encabezamiento 53.64%, nudo 40.48%, lead 25.68%. Y los de octavo, así: ãtulo 93.63%, cuerpo 86.93%, introducción 84.08%, conclusión 82.40%, argumentación 65.91%, encabezamiento 45.28%, lead 17.25%, nudo 14.78%.
También se incluyó preguntas sobre las propiedades textuales; a la que los estudiantes del primer nivel respondieron en un 93.75% que conocen la función de la coherencia, el 81.27% sobre la concordancia, adecuación 74,19 %, cohesión 58% y corrección 53.26%. En relación a las respuestas otorgadas por los estudiantes de octavo: coherencia 82.4%, concordancia 75.29%, corrección 59.56%, adecuación 55.31%, cohesión 46.22%,
Sobre qué factor influyó más para el aprendizaje de la escritura un grupo responde así: libros 73,11%, maestros 64,36%, padres 55,70%, contexto 27,82%; en tanto, el grupo de octavo, manifiesta: libros 55,41%, maestros 44,98%, contexto 33,22%, padres 29,52%.
En lo que refiere a las fichas de observación mientras se receptaba la encuesta que fue impresa y por lo tanto obligaba ser contestada a mano, se pudo detectar que quienes pertenecían a las carreras de Informáəca y Diseño Gráfico mostraron cierta incomodidad para escribir manualmente; en tanto, los grupos que respondieron con mayor predisposición fueron los que pertenecen a las áreas técnicas, a educación básica, idiomas y ciencias.

Discusión

Cuando Cassany (2006) refiere que "raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmiər datos, sin más trascendencia" (p. 7); de ahí la importancia de haber establecido aspectos relacionados a la lectura en la encuesta con interés diagnóseco.
Si consideramos las respuestas afirmaəvas al respecto de si le agrada leer podemos hacer notar una diferencia de casi 16 puntos entre quienes inician una carrera y quienes están a punto de terminarla; y una media de casi 82% que declara que la lectura le gusta; pero las brechas con el agrado de escribir moəvan varias reflexiones, si consideramos que la lectura es una acəvidad recepəva, en tanto la escritura, expresiva; siendo así, aplica la interrogante ¿por qué nos cuesta tanto escribir?
El grado de dificultad que provocan ciertos textos tanto para los estudiantes de primero como de octavo, tuvieron ciertos acercamientos, destacándose en orden

de mayor a menor, textos cienäficos, matemáəcos y literarios; y para los estudiantes de octavo, textos matemáəcos, cienäficos informaəvos y periodísəcos. Como se puede deducir que a pesar de que los textos cienäficos son parte importante en la formación profesional resultan complicados para los estudiantes y asumiendo que los textos matemáəcos son también textos cienäficos podemos deducir que aquellos que hacen referencia a terminología específica cienäfica pueden provocar menores niveles de comprensión. Lo curioso es que mientras los estudiantes de primero otorgan mayor complejidad a los textos literarios en prosa y verso en una media de 13,59% los de octavo, solo un 5% əene dificultad; asimismo a la inversa en el caso de los informaəvos, pues tan solo el 5% de estudiantes de primero asumen la dificultad, en tanto, en octavo los textos informaəvos alcanzan el 12.56% y a los literarios tan solo el 5%.

La siguiente pregunta deseaba corroborar la pregunta anterior, de ahí la correspondencia, pues tanto los estudiantes de primero como de octavo admiəeron que específicamente les resulta más trabajo comprender descripciones cienäficas, datos numéricos o estadísəcos; asimismo es importante recalcar que los organizadores gráficos presenta muy poca dificultad, cabe entonces la afirmación:

> Un organizador gráfico se concibe como una combinación de representaciones no lingüísəcas (formas, símbolos y flechas) con elementos lingüísəcos (palabras y frases). Facilitan el descubrimiento y diseño de patrones, relaciones, e interrelaciones. Ayudan a desarrollar el pensamiento creaəvo, facilitan tanto el desarrollo de habilidades cogniəvas a través de la prácəca de estrategias de aprendizaje como el despliegue visual interacəvo de contenidos. (López, Ponce y otros 2008, p. 101)

La escritura, eje primordial de la inveləgación arrojó datos sobre los textos que provocan inconvenientes al momento de redactarlos, y en los dos grupos encuestados lideran las síntesis y las argumentaciones, que curiosamente son textos solicitados con frecuencia dentro de las acəvidades académicas; quizás esta información aliente a para incluir pautas, ejemplificaciones o porque no, la construcción guiada de este əpo de textos en el aula de clase.

En lo que refiere a la pregunta sobre los moəvos para escribir, causa sorpresa que en los dos grupos se perciben altos porcentajes 47.22% y 48.19% que afirman escribir porque deben entregar trabajos que si sumamos a las circunstancias actuales que los obliga a escribir con 7.76% y 5.06%, en ambos casos sobrepasarían el 50%, que destaca que no se realiza por decisión propia a pesar de ser una competencia básica para el intercambio y la generación de saberes; y que indirectamente puede raəficar que la academia no ha potenciado los beneficios de la difusión del texto escrito.

La respuestas que refieren el conocimiento de algún proceso para redactar están en relación con las condiciones y əpos de textos, temas abordados en otras preguntas; y resulta anecdóəco que los estudiantes de primero de acuerdo a los porcentajes conozcan más de ellos en relación que los de octavo; pero hay una explicación lógica, quienes cursan el primer semestre əenen dentro de su malla curricular la asignatura Lenguaje y Comunicación, que incluye temas referentes a escritura: Claro está que tampoco el conocimiento es generalizado, pues alcanza tan solo un 45.76% frente al 28.47% que cursan el octavo semestre; pero hay que recalcar que en la pregunta abierta que sugería afirma conocer un proceso existe confusión entre procesos y estructuras textuales o entre procesos y recomendaciones para redactar. Sugiere a atención las respuestas: "introducción, desarrollo, conclusión", que corresponde al ensayo, tema previsto en el silabo, otras respuestas como "leer", "subrayar ideas y extraerlas", nos llevan a conjeturar que redactar implica "hacer resúmenes" de lo leído; por lo tanto, hallar trabajos que son una reproducción, una adaptación o un plagio de lo que otros publicaron əene su razón, porque no se percibe con claridad lo que implica escribir sin excluir que es una acəvidad compleja.

> Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las acəvidades de leer y escribir consisten en parəcipar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos əenen que parəcipar en acəvidades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, əene que haber acəvidades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las parəcularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirado desde la otra perspecəva, también habría que decir que las acəvidades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interacəvos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la prácəca con la reflexión. (Camps, 2000, p. 74).

Las interrogantes sobre algunas partes frecuentes en varios textos y la aplicación de condiciones se verificarán en la segunda fase en la que la aplicación de una prueba de escritura podrá cotejar si en realidad conoce y aplica cada una de las condiciones y si las partes que consətuyen una estructura textual se aplican de forma adecuada; porque en una inveləgación la secuencia de comprobación nos abre la posibilidad de la profundización; porque si se limita a la simple afirmación, el nivel de saəsfacción sobre aspectos importantes vinculados a la escritura podríamos referir erróneamente que poseen aprendizajes importantes; pero vale detenernos en que una respuesta preocupante, que más del 50% escribía

por circunstancias obligadas y no porque exista una cultura de registro, de mejoramiento comunicacional.

Para cerrar el primer acercamiento de diagnósəco se creyó importante saber qué o quién influye en los aprendizajes de la escritura; y se pudo encontrar la conexión con la primera pregunta, pues tanto los estudiantes de primero como octavo otorgan primacía a los libros. Claro está que los maestros, los padres y el contexto también se nombran, pero es notorio que los encuestados están conscientes del papel preponderante de la lectura.

Las fichas de observación sirvieron para anotar situaciones poco habituales, reacciones y observaciones que se tomarán en cuenta para conənuar la inveləgación. Cabe recalcar que resulta análogo que quienes están habituados a lenguajes informáəcos, escrituras gráficas, lecturas iconográficas, se sientan un tanto incómodos a las formas tradicionales de escribir; otro aspecto muy notorio es que apenas hacían unos rasgos senäan la necesidad de realizar movimientos de sus manos, muñecas o sus brazos, como si la acəvidad requiriese grande esfuerzo; situación que no ocurrió en las carreras en las que la motricidad gruesa y fina se necesitan a diario; por ejemplo carreras técnicas como automotriz, electricidad y electrónica, cultura estéəca; también ocurrió en la ciencias exactas, biología, que desarrollan con frecuencia a mano las prácəcas: lo mismo ocurre en educación básica, psicología, idiomas, que como futuros docentes construyen material didácəco, elaboran registros, relatorías, estudios de casos.

Causó interés que aunque la encuesta planteó el aporte extra al considerar otra posibilidad que debía especificarse, o aspectos que podían sugerirse, los encuestados prefirieron contestar lo estrictamente necesario; situación parecida a las forma de evaluación que insətucionalmente se generan para docentes y estudiantes, extrañamente llevan sugerencias, recomendaciones o propuestas.

A manera de conclusiones

Es necesario apuntar que aunque existe vasta información sobre el tema, se requiere nuevas búsqueda que contextualicen la problemáəca, porque cada lugar, cada insətución vive su casuísəca, en lo que refiere a procesos, subprocesos, la forma de abordar las əpologías textuales, el uso del idioma, los conocimientos vinculados a la escritura; las técnicas con mayor éxito en el ambiente universitario; cómo reacciona el escritor hacia el reto de escribir, las acəvidades vinculantes a la tarea de redactar; los factores que inciden en el proceso de la producción del texto. En fin, es un tema de vigencia absoluta.

El diagnósəco resulta fundamental para contar con un registro especial que moəve precisiones metodológicas, el diseño de nuevos instrumentos de recolección, detalles de ejecución, manejo de información y evaluación.

Los primeros resultados demuestran que existen dificultades de escritura que

deben analizarse de forma perənente para diseñar una propuesta tanto para evaluar la escritura estudianəl como para moəvar la escritura como una prácəca comunicaəva de interacción, interrelación, aporte y generación de saberes.

La escritura debe analizarse desde adentro y desde una mirada externa, preocuparse por un diálogo para repensar una prácəca docente que no encargue absolutamente la escritura al docente de Lenguaje o de alguna asignatura aŮn, sino que abra una discusión para el trabajo conjunto y compromeədo de formar al estudiante universitario en competencias escritas, que sin duda proyectan un alfabeəzación para la lectura, la escucha acəva, la oralidad y sobre todo para su formación como ciudadano críəco, responsable de sí mismo y de su encargo social.

Referencias Bibliográficas

Camps, A. (2003) *Secuencias didácəcas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cassany D., Morales O. (2008) Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura críəca de géneros cienãficos. *Revista Memoralia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora* (Unellez), Cojedes, Venezuela. 2008

Cassany, D. (2006). *Taller de textos Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Edit. Paidós.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir.* Madrid: Paidós.

López, M., Ponce, H., Labra, J., Jara, H. (2008). Organizadores Gráficos Interacəvos: Add-in para MS PowerPoint. J. Sánchez (Ed.) *Nuevas Ideas en Informáəca Educaəva*, Volumen 4, pp. 101-109, Sanəago de Chile.

Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis críəco de una situación problemáəca. *Revista Legenda del Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación - ULA Mérida, y la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura, ULA Núcleo Táchira*. 16 (14), Enero-Junio.

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el décimo primer número. *Horizonte de la Cienda* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objeəvo es la difusión de ensayos y aräculos originales en las áreas de educación y humanidades.

En esta oportunidad convoca a los autores e inveləgadores interesados en presentar los resultados de sus inveləgaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinares.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los úləmos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los úləmos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos laənoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día 19 de seəembre de 2016, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de diciembre. Los aräculos cienäficos que no aborden las temáəcas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser remiədos a los siguientes correos electrónicos.

horizontedelaciencia@gmail.com
yanlivargas@hotmail.com

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para seu *numero* 11. O objeəvo *da* revista é a difusao de arəgos origináis em as áreas da educado e das humanidades. *Horizonte de la Ciencia* e uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduaçáo da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse senədo, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáəcas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinares.

Também receberemos as seguintes contribuções:

1. Resenhas de livros lançados nos úləmos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos úləmos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos laəno-americanos.

O prazo para envió de textos é o dia 19 de setembro de 2016. Todos os textos serão analisados e avaluados por pares acadêmicos para possível publicação. Os arəgos cienäficos que não esəverem de acordo com as temáəcas não serão aceitos. Todos os textos devem ser remiədos a os endereços eletrônicos seguintes:

horizontedelaciencia@gmail.com
yanlivargas@hotmail.com

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
www.educacionuncp.edu.pe
www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/about/index

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN
Ciudad Universitaria - Pabellón "B"Tercer Nivel (Ambiente 31 1)