

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

“ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE”

Alma Mater del magisterio nacional

VICERRECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN



DIMENSIONES DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

La cantuta, enero de 2015.

Dra. Ana María Paredes Arcaya

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal

**La crítica es la única forma de
extender nuestros conocimientos.**

No hay otra manera

Karl Popper, 1999

DIMENSIONES DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

INDICE

I.	Introducción	5
II.	Sujeto cognoscente	6
III.	La investigación científica	10
	3.1. El conocimiento científico y el no científico	10
	3.2. La investigación científica	12
	3.2.1. Clasificación	12
	3.2.1.1. Por su propósito o finalidad	12
	a) Investigación básica	12
	b) Investigación aplicada	12
	3.2.1.2. Por los medios utilizados para lograr los datos	12
	1) Investigación documental	13
	2) Investigación de campo	13
	3.2.1.3. Por el nivel de conocimientos que se adquieren	13
	1) Investigación exploratoria	13
	2) Investigación descriptiva	13
	3) Investigación explicativa	13
	3.2.2. Tipos de investigación	13
	a) Histórica	13
	b) Descriptiva	14
	c) Experimental	14
	3.2.3. Características	14
	3.2.4. Proceso	15
	a) Elección del tema	15
	b) Objetivos	15
	c) Delimitación del tema	16
	d) Planteamiento del problema	16
	e) Marco teórico	16
	f) Metodología	17
	g) El informe	17
IV.	La dimensión espiritual de la condición humana: acerca del problema psicofísico	18
	4.1. La naturaleza multiparamétrica de la actividad psíquica	19
	4.2. Organización jerárquica de la actividad psíquica	22
	4.3. ¿estamos conscientes de todos nuestros actos voluntarios?	24
	4.4. Las aferentaciones en retorno y las aferentaciones	27

	situacionales	
	4.5. Y el cuerpo se hizo verbo, y habitó entre nosotros	31
	4.6. El síndrome de burnout y los males psicosomáticos que contraemos	33
V.	Sobre el comienzo: una aproximación para comprender la singularidad del comportamiento humano	39
	5.1. El comienzo del comienzo	39
VI.	Excesos de la metodolatría en la investigación supuestamente científica	47
	6.1. ¿en qué consiste la metodolatría?	47
	6.2. Niveles de investigación científica	48
	6.2.1. Primer nivel: investigación exploratoria	48
	6.2.2. Segundo nivel: investigación descriptiva	49
	6.2.3. Tercer nivel: investigación explicativa	50
	6.3. La caricatura	51
	6.4. Las instituciones educativas	53
	6.5. ¿qué nos induce a incurrir en errores repetidos?	55
	6.6. Todo problema mal planteado, es insoluble. (José Ingenieros: 1937)	56
VII.	Los siete pecados capitales en la investigación científica	59
	7.1. El problema del conocimiento científico	62
	7.2. Los pecados capitales	63
	7.2.1. La pereza	64
	7.2.2. La envidia	65
	7.2.3. La avaricia	67
	7.2.4. El orgullo o soberbia	68
	7.2.5. La lujuria	69
	7.2.6. La gula	70
	7.2.7. La ira	71
VIII.	Referencias bibliográficas	73

I. INTRODUCCION

El presente texto, se refiere a una parte de las dimensiones de la investigación científica que han sido omitidos en las investigaciones tradicionales, donde el investigador evade la responsabilidad de involucrarse de los problemas que aborda, en tal sentido no logra resolver los problemas colectivos que le convocan y tampoco puede comprender en profundidad un modo apropiado para interpretarlo. Esto trae como consecuencia que no haya logrado aproximarse tampoco lo suficiente a su mayor objeto de estudio: el hombre.

Esta omisión no es gratuita, corresponde a esquemas de investigación positivistas, que han permanecido mucho tiempo en vigencia, a pesar de las gruesas limitaciones que se han señalado, debido a los prejuicios ideológicos de muchos investigadores.

Una mirada aun poco más atenta en repara estas gruesas omisiones que han conducido a muchas investigaciones a la caricatura, es posible que las reflexiones que se insertan a continuación puedan servir para el comienzo de otras formas de investigación más amplias y no quedarse dentro de una diminuta celda en un inmenso panel de conocimiento científico, comenzar a visitar otras celdas contiguas puede resultar auspicioso y menos mezquino que repetir experiencias sobreseídas.

II. SUJETO COGNOSCENTE

Definición: Cognoscente, es el sujeto que conoce o puede conocer, al sujeto le corresponde el acto del conocimiento.

La pertenencia del individuo a la realidad que conoce y las características de ésta, son motivo de debate epistemológico, por una parte se dice, se discute de que si la realidad a la que accede el sujeto es la verdadera realidad o es construida por éste.

En filosofía, encontramos dos vertientes de teoría: por un lado se dice que el ser cognoscente no tiene acceso a la realidad, sino que sólo accede a una parte de ella (así tenemos el positivismo, que afirma que el sujeto cognoscente está fuera de la realidad, siendo el conocimiento una extracción de contenido de ésta).

Para el constructivismo en cambio, considera que el sujeto genera su propia realidad, por lo que ésta no es externa.

A groso modo podemos decir, que el sujeto cognoscente interactúa de manera permanente con la realidad para generar algún tipo de conocimiento que le permita adaptarse a su medio.

En ser humano encontramos que su aparato psíquico se compone de distintos sistemas cognitivos organizados como estructuras lógicas, por lo que las personas basan sus acciones en sus propios pensamientos, los que surgen del hecho cognitivo que es producto de su interacción con la realidad.

Piaget considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado, que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico, a los que se integran dos funciones: la asimilación y la acomodación, las que son básicas para la adaptación del organismo a su medio.

Esta adaptación se entiende como un esfuerzo cognoscitivo del sujeto para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente.

Mediante la asimilación el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee.

La segunda parte de la adaptación se denomina acomodación, que viene a ser el ajuste del organismo a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal desarrollo.

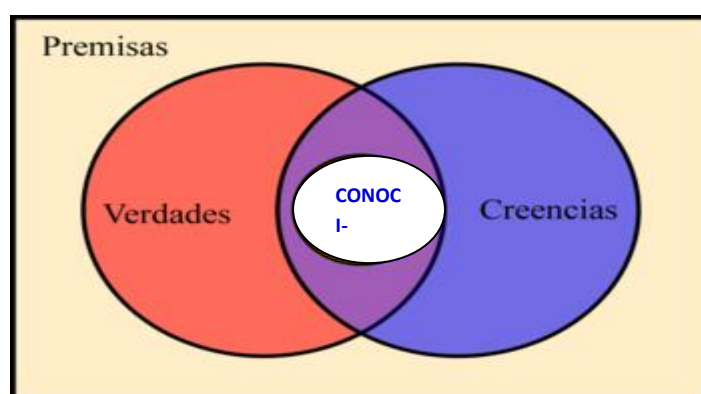
Estos mecanismos de asimilación y acomodación conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denominó esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción.

Para Vygotsky, el conocimiento es resultado de la interacción social, es a través de los otros que adquirimos conciencia de nosotros mismos y es a través de los otros que aprendemos el uso de los símbolos gestuales, verbales, escritos, gráficos, consolidando de esta manera nuestras funciones mentales.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a escala social y más tarde a escala individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de

conceptos. Todas estas funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos (Vygotsky, 1978).

El individuo por ser un ser social, adquiere de su entorno “verdades” y “creencias”, que lo llevan a concebir un cierto conocimiento, el hecho de que el sujeto conciba un conocimiento como válido dependerá de las aproximaciones científicas a la que esté expuesto.



La epistemología, como teoría del conocimiento, se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención del conocimiento, y los criterios por los cuales se le justifica o invalida, así como la definición clara y precisa de los conceptos epistémicos más usuales, tales como verdad, objetividad, realidad o justificación.

En Grecia, el tipo de conocimiento llamado *episteme* se oponía al conocimiento denominado doxa. La *doxa* era el conocimiento vulgar u ordinario del ser humano, no sometido a una rigurosa reflexión crítica. La *episteme* era el conocimiento reflexivo elaborado con rigor.

Un ejemplo de la diversidad teórica existente en la idea de epistemología en la actualidad lo constituyen las concepciones de Karl Popper y Jean Piaget.

Para Popper el estatuto de la epistemología viene definido por tres notas: por el interés acerca de la validez del conocimiento (el estudio de la forma en que el sujeto adquiere dicho conocimiento es irrelevante para su validez); por su desinterés hacia el sujeto del conocimiento (la ciencia es considerada sólo en cuanto lenguaje lógico estudiado desde un punto de vista objetivo), es decir, la epistemología se ocupa de los enunciados de la ciencia y de sus relaciones lógicas (justificación); y, por último, por poseer un carácter lógico-metodológico, es decir, normativo y filosófico.

Sin embargo, para Piaget la epistemología se caracteriza por principios opuestos a los de Popper, ya que a la epistemología le interesa la validez del conocimiento, pero también las condiciones de acceso al conocimiento válido; de ahí que el sujeto que adquiere el conocimiento no sea irrelevante para la epistemología, sino que ésta debe ocuparse también de la génesis de los enunciados científicos y de los múltiples aspectos de la ciencia que trascienden la dimensión estrictamente lingüística y lógico-formal.

La epistemología para Piaget tiene además un carácter fundamentalmente científico, es decir, teórico y empírico, no metodológico y práctico.

Según Javier Monserrat, estos son los amplios niveles en los que la reflexión del epistemólogo se mueve para cumplir adecuadamente sus objetivos científicos: auto observación de los procesos cognitivos tal y como se dan en su propia experiencia o introspección; observación de la estructura de la experiencia global de la realidad en que el hombre se encuentra, para tratar de entender cómo el hecho del conocimiento humano es en ella un elemento coherente; estudiar cómo se manifiesta el conocimiento, tal como es ejercitado por el hombre en la cultura dentro de la que vive; visión del curso de la historia y del desarrollo del conocimiento científico.

Finalmente, reflexión científica sobre el conocimiento humano y elaboración de investigaciones sobre él, que conduzcan a determinados ensayos epistemológicos y a elaborar una idea científica de lo que éste sea.

III. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

3.1. El conocimiento científico y el no científico

En el contexto de la filosofía tradicional (escolástica, fundamentalmente) es normal referirse a varios tipos de conocimiento y establecer una jerarquía entre ellos.

Empezando por el llamado conocimiento vulgar o del sentido común, se pasa inmediatamente al científico y se señalan después otras formas de conocimiento como el artístico, el filosófico, el religioso o el teológico, de los cuales este último suele ser considerado el más perfecto. Dentro de este esquema es fácil advertir a veces un ligero desplazamiento hacia el irracionalismo, a partir del cual el conocimiento científico no sólo ocupa un lugar mínimo en la escala jerárquica de las formas de conocimiento, sino que incluso puede aparecer como verdadero desconocimiento, por su carácter parcial y limitado.

Dentro de esta perspectiva, que llamaremos «conservadora», adquieren pleno significado los planteamientos ciertamente metafísicos (en el mal sentido de la palabra metafísica) respecto a la posibilidad, límites y esencia del conocimiento.

Desde una perspectiva racionalista, sin embargo, el modelo de cualquier forma de conocimiento es el conocimiento científico. Si esta posición se lleva hasta su

extremo puede llegarse incluso a negar que haya otra forma real de conocimiento que no sea el científico.

Nos parece que la postura más adecuada es la racionalista (que algunos denominarán científicista), pero siempre y cuando se mantenga respecto a la ciencia una postura suficientemente crítica (El mito de la ciencia).

De acuerdo con esto no parece que tenga mucho sentido hablar de conocimiento religioso o artístico, y mucho menos considerar a estas «formas de conocimiento» como más «perfectas» que el conocimiento científico.

La misma idea de perfección no tiene mucho sentido aplicada al conocimiento, salvo para declarar que es perfectible. Y esto encaja bien ante todo con el conocimiento científico.

Otra cuestión es que los aspectos afectivos, emotivos, que figuran en el arte o la religión cumplan también un determinado papel en la ciencia y que, por consiguiente, la separación de ésta con respecto a esas otras formas de pensamiento o de conciencia históricamente dadas sea más bien relativa.

En una teoría general del conocimiento, la teoría crítica de la ciencia ocupará por lo tanto un papel central; y paralelamente la problemática sobre las «diferentes formas de conocimiento» quedaría mejor tratada en una teoría previa sobre las «formas de pensamiento» en la que se distinguieran los aspectos histórico-sociológicos o institucionales de éstas (el arte, la religión, la ciencia) como partes de la cultura, de las cuestiones valorativas (su valor cognoscitivo en este caso).

De hecho, las investigaciones sobre el conocimiento (de cualquier forma que se entiendan éstas: científica y filosófica) tienen que enfrentarse desde el principio con opciones de carácter estrictamente filosófico.

Tal es el caso, fundamentalmente, de la opción necesaria a favor de una de las dos interpretaciones extremas: realismo o subjetivismo idealista.

La concepción realista parte del supuesto de que el mundo conocido es exterior al sujeto y de que constituye un ideal de nuestro conocimiento el adecuarse con una realidad previamente dada. La actitud realista más consecuente es la que viene acompañada del calificativo «crítico».

El realismo crítico añade al realismo la idea de que nuestro conocimiento nunca agota de forma definitiva, ni se adapta (o mejor, no sabemos si se adapta) de forma exacta a esa realidad previamente dada.

Frente a esta posición, las diferentes formas de subjetivismo idealista, implican en diversa medida la idea de que el conocimiento es un asunto fundamentalmente subjetivo, sin que sea posible entender la conexión entre nuestro conocimiento y la realidad que pretendemos conocer.

3.2. La Investigación científica.

La investigación científica, es un proceso mediante la aplicación del método científico procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.

Desde un punto de vista estructural, en la investigación científica encontramos cuatro elementos: sujeto, objeto, medio y fin.

- a) Sujeto: el investigador, el que desarrolla la actividad.
- b) Objeto: lo que se indaga, la materia o el tema.
- c) El medio: conjunto de métodos y técnicas para llevar a cabo la actividad.
- d) El fin: lo que se persigue conocer.

3.2.1. Clasificación

3.2.1.1. Por su Propósito o Finalidad:

a) Investigación Básica: conocida también como investigación pura, teórica. Se caracteriza porque parte de un marco teórico y permanece en él y su finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las ya existentes o incrementando los conocimientos científicos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico.

b) Investigación Aplicada: también conocida como investigación práctica o empírica. Su característica fundamental es la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren.

Esta investigación aplicada se encuentra estrechamente vinculada con la investigación básica, pues depende de los avances y logros de ésta última, lo que da cuenta de que toda investigación no puede lograrse si no se tiene un marco teórico que la sustente, a pesar que en una investigación empírica, aparentemente lo que le interesa al investigador son los resultados de sus aplicaciones, que finalmente sus hallazgos tendrá quiera o no, confrontarlos con su marco teórico.

3.2.1.2. Por los medios utilizados para lograr los datos:

1) Investigación documental: para lograr los datos, el investigador se apoya en fuentes de carácter documental (documentos de cualquier especie).

Asimismo dentro de esta investigación encontramos la investigación bibliográfica (consulta de libros), la hemerográfica (artículos o ensayos de revistas y periódicos); y la investigación archivística (documentos que se encuentran en archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes, mapas, etc.).

2) Investigación de campo: Esta investigación se apoya en informaciones que provienen de entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones directas.

3.2.1.3. Por el nivel de conocimientos que se adquieren:

1) Investigación Exploratoria: Esta investigación destaca los aspectos fundamentales de una problemática determinada y propone procedimientos adecuados para una investigación posterior.

2) Investigación Descriptiva: Esta investigación emplea el método de análisis, caracteriza un objeto de estudio o una situación concreta, señalando sus características y propiedades.

Cuando se le combina con ciertos criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el estudio indagatorio.

3) Investigación Explicativa: Esta investigación trata de responder los porqué del objeto que se investiga y es a través de la combinación de los métodos analítico y sintético en conjugación con el deductivo e inductivo, logra inferir sus resultados.

3.2.2. Tipos de investigación

a) Histórica: estudia la experiencia pasada, se aplica no sólo a la historia, sino también al derecho, la medicina o a cualquier otra disciplina científica.

En la actualidad, la investigación histórica se presenta como una búsqueda crítica de la verdad que sustenta los acontecimientos del pasado, constituye las siguientes etapas:

b) Descriptiva: comprende la descripción, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos del fenómeno.

c) Experimental: su característica principal es la manipulación de una variable a la que se le denomina experimental, con la finalidad de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

El experimento es una situación provocada por el investigador para introducir determinadas variables de estudio manipuladas por él, lo que hace que compruebe el aumento o reducción del efecto en las conductas observadas.

3.2.3. Características:

Esencialmente, la investigación es el descubrimiento de principios generales, es decir no es investigación confirmar o recopilar lo que ya es conocido o ha sido escrito por otros investigadores. Sin embargo, ese necesario afirmar que toda investigación parte de resultados de otras investigaciones, planteamientos, proposiciones o respuestas en torno al problema que se trata como estudio.

Toda investigación que se constituya como científica, debe ser objetiva, es decir, el investigador debe despojarse de preferencias y sentimientos personales y se resista únicamente a buscar datos que confirmen su hipótesis viciando los resultados, lo que finalmente limitará su estudio a un conjunto de premisas reformuladas, sin sentido científico y sin logro de un conocimiento sobre el objeto de estudio.

Las características relevantes a considerar en toda investigación científica serían:

- 1) Su planificación: es decir, tener una previa organización, lo que se logra con una matriz de consistencia, donde se plantean, el problema, los objetivos, las hipótesis, las formas de recolección de datos y la realización del informe.
- 2) Contar con instrumentos de recolección de datos que respondan a los criterios de validez, confiabilidad y discriminación.
- 3) Ser original, es decir, no repetir conocimientos que ya se han dado, apuntar a un conocimiento que no se posea y que sea necesario verificar.
- 4) Ser objetivo, vale decir, dejar todo tipo de intereses personales o sentimentales, que invaliden de por sí la investigación.
- 5) Disponer de tiempo necesario a efecto de no apresurar una información que no responda a los datos que se dispone.
- 6) Apuntar a medidas numéricas, es decir, el informe debe presentar resultados de datos cuantitativos que sean fácilmente representables y comprensibles para su comprobación y verificación.

3.2.4. Proceso.

La investigación tiene un proceso muy riguroso, por lo que sigue generalmente los siguientes pasos:

a) Elección del tema: Lo importante en todo estudio de investigación es elegir el tema, ya que el problema se deriva de éste, es decir cuando se selecciona un tema se mueve un marco de generalidades, en cambio cuando se selecciona un problema se reduce el marco de estudio, es decir se pierde de vista la ubicación contextual del tema.

b) Objetivos: Una vez seleccionado el tema se procede a formular los objetivos de investigación, que deben estar armonizados con los del investigador y la investigación.

El objetivo del investigador es lograr una teoría que le permita generalizar y resolver en la misma forma problemas semejantes. El objetivo de la investigación es tener un enunciado claro y preciso de las metas que persigue.

La evaluación de la investigación se realiza en base a los objetivos que se han propuesto en la investigación, al finalizar la investigación, los objetivos han de ser identificables con los resultados.

En cuanto a la formulación de objetivos generales, éstos dan origen a los objetivos específicos, los que indican las acciones que se pretenden realizar en cada una de las etapas de la investigación.

c) Delimitación del tema: es encuadrar el tema en el tiempo, espacio, para su desarrollo.

Unida a la delimitación se presenta la justificación de la investigación, en donde se indica las características que llevan al investigador a escoger el tema para desarrollarlo, las que deben ser de orden externo u objetivo y de orden interno o subjetivo.

d) Planteamiento del problema: todo problema nace de una dificultad, de una necesidad sin resolver.

El problema es el punto de partida de la investigación. Junto al planteamiento del problema va enlazado el título, el que se constituye como la presentación racional de lo que se va a investigar, precede al plan de la investigación y debe presentarse como una idea clara, precisa y sintética del problema

- e) **Marco Teórico:** es la teoría del problema, integra la teoría con la investigación y se relacionan mutuamente. Toda investigación requiere un conocimiento presente de la teoría que explica el objeto de estudio y sus relaciones con las variables de estudio.
- f) En cuanto a los **antecedentes del estudio**, estos son hechos, sucesos, circunstancias que anteriores a la formulación del problema y sirven para aclarar, juzgar e interpretar el problema planteado, lo que no significa que el antecedente del problema sea un recuento histórico del problema o presentar fuentes bibliográficas o datos recolectados los cuales no se sabe donde ubicar dentro de la investigación.
- g) **La hipótesis** es el eslabón entre la teoría y la investigación, permitiendo al investigador demostrar nuevos hechos.
- h) **Los conceptos** permiten al investigador organizar sus datos y percibir las relaciones que existe entre ellos.

Un concepto es una abstracción obtenida de la realidad y por tanto su finalidad es simplificar una serie de observaciones que se pueden clasificar por un mismo nombre, de esta manera el investigador logra **definiciones operacionales** de su estudio.

- i) **Metodología:** es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación, por lo que es fundamental que los hechos y relaciones que se establecen, los resultados obtenidos presenten un grado de exactitud y máxima confiabilidad.

- j) La población** está determinada por las características del estudio y tipo de investigación, a la cual se le aplican los instrumentos que recopilarán los datos buscados para el estudio planteado, los que se traducirán en datos estadísticos cuya interpretación, serán las construcciones que realizará el investigador al relacionar la hipótesis planteada, con el problema, con el marco teórico, para derivarlas en alternativas de solución y/o propuestas de futuros proyectos.
- k) El Informe:** El investigador deberá seguir los pasos fundamentales del diseño de investigación. Para la presentación del informe debe ceñirse al aspecto formal de la presentación de los trabajos científicos, se recomienda el Manual APA (American Psychological Association).

IV. LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DE LA CONDICIÓN HUMANA: ACERCA DEL PROBLEMA PSICOFÍSICO.

Se conoce como el problema psicofísico a la supuesta dualidad de la condición humana: cuerpo-mente, cerebro-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu, etc., etc. La cita que antecede es abrumadora, más aún cuando estamos conscientes que a lo largo de la historia de la humanidad, este problema o más bien pseudoproblema nos ha acompañado y saber ahora que fue aparente, algo de la artificialidad que nuestro sistema nervioso procesa sin que nos percatemos de ella, nos produce una experiencia sobrecogedora a cerca de nuestra propia ignorancia.

Y es más contundente todavía cuando el estado primitivo de este tipo de abstracciones se mantiene vigente en una inmensa mayoría de la población que no accede a la exigente reflexión intelectual que le permita explicarse a sí mismo su propia naturaleza, cuando se refiere a naturaleza humana, debe entenderse como la singularidad de nuestro comportamiento.

Tomemos por ejemplo la lectura de estas líneas, para unos, lo que se trata le resultará del todo pertinente y grata; en tanto que para otros continuará siendo inaccesible, incluso irritante. Entre ambos extremos cabrán una infinidad de estados intermedios, y en cualquier caso, orientados hacia uno de los dos extremos.

Cada vez que se presenta la ocasión de una discusión académica al respecto, resulta divertido plantear el estado en el que se encuentra este “problema” para nuestros interlocutores, desde la actitud con la que abordan el tema: Unos asumen una actitud grave para expresar que se trata de un problema insoluble, y que

las herramientas intelectuales que disponemos no nos permiten resolverlo. Son muy pocos quienes muestran buena disposición por el asunto y encuentran divertido abordarlo.

Tal vez, esta sea una forma divertida de evaluar la competencia académica alcanzada por los contertulios. Fuera del ámbito académico no es prudente ni pertinente plantearlo, salvo muy raras excepciones. Explicar este “problema” debiera ser uno de los objetivos de las instituciones educativas, sobre todo las superiores, sin embargo estamos todavía lejos de lograrlo y otras no logran entender su pertinencia.

La audacia de Popper es admirable, pues cuando hizo esta afirmación, no se disponía aún de las herramientas intelectuales con que contamos actualmente, solo asistido por las conjeturas y refutaciones de su tiempo.

Las nociones de las neurociencias, de la naturaleza multiparamétrica de la actividad psíquica (Anojín 1987), de lo continuo y discreto de la actividad psíquica, la neuroplasticidad, etc. Nos hacen ahora más entendible cómo se organiza nuestra subjetividad, cuyo contenido se mantiene desconocido para nuestra actividad consciente y por lo tanto la ignoraremos mientras no alcance alguna de ellas la intensidad requerida para percatarnos de su presencia en el continuo de nuestra actividad psíquica (Puente, 1995).

En efecto, nuestro sistema nervioso solo privilegia una parte muy pequeña de nuestra subjetividad para poder percatarnos de ella: Solo estamos conscientes cuando alcanzan la intensidad necesaria para generar un discreto a partir de los contenidos que conservamos en el continuo de nuestra actividad psíquica (Anojín, 1987).

4.1. La naturaleza multiparamétrica de la actividad psíquica.

Permanentemente en nuestro cerebro fluyen, sin interrupción y simultáneamente una inmensa cantidad de información a muy distintas intensidades, la mayor parte de ellas a baja intensidad, de tal modo que no resultan en absoluto significativas y en este estado pueden permanecer durante un tiempo indefinido o perderse del todo, sin que hayamos estado conscientes de ellas, ni remotamente.

A toda esta actividad se la conoce como el continuo de la actividad psíquica, pues se sucede sin interrupción alguna desde el tercer mes de gestación, hasta la muerte (Anojín, 1987).

Para estar conscientes se requiere que alguna de estas alcance una intensidad mayor que las demás, cuando esto ocurre, termina por imponerse sobre las demás y genera su propio discreto, se denomina así por iniciarse en un momento que alcance la intensidad requerida y terminar en otro cuando esta intensidad al decaer sea sustituida por otro discreto más intenso.

Estaremos conscientes en la medida que este estado de intensidad pueda mantenerse elevado, basta que la intensidad decaiga, para que cualquier otra actividad termine por imponerse, como ocurre cuando nos distraemos. Toda distracción se produce cuando un discreto de mayor intensidad ha desplazado a otro anterior. De este modo es como se regula nuestra atención para dar una respuesta orientada al medio.

¿De qué depende la diversa intensidad de nuestra actividad psíquica? No depende tanto de la intensidad del estímulo exterior como se creía antiguamente, sino de los contenidos de nuestras representaciones, donde se registran nuestras carencias y necesidades, a intensidades diversas, por eso es que lo exterior se hace

significativo, cuando suponemos que algún objeto pueda atender la necesidad que confrontamos, de lo contrario seguiremos ignorándolos, lo mismo ocurre con las amenazas.

Esto significa que un mismo acontecimiento puede generar distintas respuestas en dos o más personas, incluso en la misma persona, en dos ocasiones distintas, según sea el estado de su fisiología, sus necesidades internas, y sobre todo la dinámica de los acontecimientos en donde se produce la experiencia que necesariamente será singular, única e irrepetible.

Volvamos al ejemplo anterior, la lectura de este artículo variará según sea el estado en el que se encuentren nuestros “saberes previos” (Ausubel, 1983) con respecto a la lectura, nuestra disposición por la reflexión intelectual, nuestro tiempo disponible, el lugar donde intentamos reflexionar, el contexto natural o social, si resultará simpático o no a nuestros empleadores, o a nuestros posibles empleadores, o sus representantes, etc.

Para cada uno de estos factores que intervienen, conservamos en el continuo de nuestra actividad psíquica, representaciones de nuestras experiencias anteriores, todas ellas ordenadas jerárquicamente desde las más gratas hasta las detestables o amenazantes.

Como resultado obtendremos una respuesta siempre orientada a esta inmensa cantidad de información disponible, esto es lo que “determina” nuestra disposición por la lectura o la postergaremos para cuando las condiciones sean más favorables. Así se explica nuestra disposición o nuestra falta de ella para todas y cada una de las actividades que realizamos a diario, estemos conscientes o no de ellas.

La noción de la naturaleza multiparamétrica de la actividad psíquica nos ayuda a entender además, la valoración subjetiva que le atribuyamos a nuestros actos,

su importancia y sobre todo la pertinencia de cada una de ellas, esto indica también cuán conscientes estamos de nuestros actos, desde las decisiones que tomamos y la disposición con la que las ejecutamos.

Esta misma noción nos permite comprender la valoración que le atribuimos a cada acto, nuestras expectativas y sobre todo nuestras frustraciones cada vez que no logramos lo que nos proponemos realizar o evitar.

Es comprensible entonces entender también nuestras diferencias individuales, ya que el repertorio de estos contenidos subjetivos será necesariamente singular en cada uno de nosotros con arreglo a las experiencias cotidianas a las que nos encontramos expuestos, a esto se conoce también al tipo de acomodo que logremos en los distintos contextos que frecuentemos.

Esto significa además que podremos interpretar ciertos ambientes como gratos en tanto que estos mismos puede resultar para otros como amenazantes, de tal modo que nuestras diferencias individuales se explicarán no solo por el repertorio de experiencias que contemos, dependerá también del ordenamiento jerárquico de las mismas, a partir de las tenues o poco significativas hasta las intensas y altamente significativas, este ordenamiento será igualmente singular en cada individuo, atendiendo a su edad, sexo, actividad a la cual se dedique, cultura, economía, etc., etc.

4.2. Organización jerárquica de la actividad psíquica.

Otra de las nociones que derivan de la naturaleza multiparamétrica de la actividad psíquica radica en que, de acuerdo a la diversidad de la intensidad de las mismas, existe un ordenamiento jerárquico que es singular en cada uno de nosotros (Galperin, 1976).

Aun cuando el repertorio de nuestras experiencias o más bien de sus representaciones que conservamos puedan ser las mismas, el orden jerárquico en el que se encuentran variará de una a otra persona, de esto depende la importancia que podamos atribuirles no solo a nuestras experiencias actuales, lo mismo ocurre con nuestras decisiones a futuro. Como puede advertirse a diario entre conservadores y liberales, creyentes y ateos, ingenuos y escépticos, letrados e iletrados, hombres y mujeres, trabajadores estables, contratados o desempleados, etc.

La edad y el sexo de las personas parecen ser los factores que mayor influencia ejercen en la construcción de dicho orden jerárquico, otros factores corresponden a la cultura y, sobre todo la economía.

Esto podemos comprobarlo con bastante facilidad desde nuestra dinámica familiar, las personas con quienes laboramos, nuestros interlocutores cotidianos, etc. En muchos casos, cuando logramos conocer a las personas -que ocurre con poca frecuencia- es porque podemos prever cierto tipo de comportamiento que asumirán en experiencias a futuro, entonces es cuando conocemos el orden jerárquico de sus contenidos subjetivos con respecto a este tipo de experiencias, entonces es porque conocemos su actividad orientadora investigativa (Galperin, 1976).

Esta última noción explica un poco mejor la singularidad de nuestros actos, y en qué radica nuestras diferencias individuales para interpretar los acontecimientos cotidianos y cómo se organiza cada uno de nuestros actos, no solo voluntarios, algo parecido ocurren con aquellos que adquirieron automatismos por la frecuencia de su ejecución.

Para explicar esto, tomemos como ejemplo nuestros hábitos de sueño y de vigilia: hay personas que acostumbran mantenerse despiertas hasta avanzada la noche y se levantan igualmente con alguna dificultad por las mañanas, para otras es

impensable mantenerse despiertas hasta tarde y no encuentran ninguna dificultad en levantarse temprano.

Lo mismo ocurre en nuestros hábitos de lectura, alimenticios, de higiene, nuestra relación con la cultura, las actividades recreativas, los espectáculos, las ideologías, etc.

Nuestras simpatías personales, igualmente se encuentran íntimamente relacionadas con este orden jerárquico, lo mismo ocurre con nuestra simpatía en las discusiones, los conflictos sociales etc. Toda esta compleja actividad la realizamos de un modo sintético mediante descargas nerviosas de muy variadas intensidades, donde solo unas cuantas logran hacerse lo suficientemente intensas para percatarnos de ellas y poder verbalizarlas de alguna manera, la mayor parte se sucede de un modo inefable.

Que podamos verbalizarlas o no, no impide la orientación de nuestras actitudes, aunque cada vez que las verbalizamos podemos argumentar nuestras decisiones y compararlas con los demás.

4.3. ¿Estamos conscientes de todos nuestros actos voluntarios?

Definitivamente no. Solo nos percatamos de la presencia de unos de ellos porque siendo lo suficientemente intensas, se han impuesto sobre todas las demás y han “generado su propio discreto” (Anojín, 1987).

La inmensa cantidad de nuestra subjetividad pasa completamente inadvertida y se mantiene en este estado indefinidamente en el continuo de nuestra actividad psíquica. Siendo así es que nos resultan tan extrañas algunas de sus manifestaciones, como nuestras intuiciones, los temores, fobias o dependencias

afectivas a las que nos encontramos expuestos o protegidos justamente debido a la organización jerárquica de nuestra subjetividad.

Se denomina subjetividad porque estas representaciones organizadas jerárquicamente en cada uno de nosotros, nos pertenece solo a nosotros, si es que deseamos compartirla con otros podremos explicársela lo más minuciosamente posible, pero la comprensión de cada uno de nuestros interlocutores seguirá siendo subjetiva para cada uno de ellos también y cuando les solicitemos que nos lo manifiesten, lo harán de un modo necesariamente singular, que puede ser análogo o distinto de lo que experimentamos nosotros.

Para comprender mejor este aspecto de nuestra subjetividad, analicemos una experiencia cotidiana: La presencia de las mineras, para quienes se dedican a la agricultura o ganadería, será una experiencia riesgosa e innecesaria, pues los beneficios económicos, si es que los hubiera les resultan lejanos.

Distinta será la percepción que tengan quienes se han generado expectativas económicas de la explotación minera, aun cuando no se hayan beneficiado todavía, o no se beneficien nunca, es suficiente con habérselas supuesto.

Algo parecido observamos con los actos de corrupción, quienes tengan expectativas económicas o laborales y creen que la corrupción los favorecerá de algún modo, estarán dispuestos no solo a ser indulgentes con sus ilícitos, pueden incluso ofrecerles impunidad y protección.

Muy distinta será la percepción de quienes no son beneficiados, ni pretenden ser favorecidos por actos dolosos. Las actitudes de las personas variarán desde la complicidad hasta la denuncia, desde la amistad a la enemistad, en otras ocasiones pretextaremos ignorarlos, según sea el caso.

Entre ambos extremos, caben una infinidad de intermedios, pero todos ellos se orientarán en una u otra dirección, no hay estados neutros. Lo que puede darse es que no logremos discriminar la orientación por falta de información, pero esta actitud será breve, mientras nos procuremos de las fuentes confiables.

Todas y cada una de estas respuestas se encuentran orientadas necesariamente por el orden jerárquico de nuestras representaciones subjetivas, a este tipo de comportamientos se les conocen también como comportamientos pesados, ya que involucran una inmensa y compleja cantidad de representaciones subjetivas, muchas de las cuales ni siquiera podrán ser explicitadas y pertenecen a nuestra actividad conativa (Ortiz, 1995), donde destacan las nociones de los valores.

Cometemos un grave error al trivializar la complejidad de nuestros comportamientos, sobre todo cuando encontramos dificultad en explicitarlas, por falta de madurez cognitiva que nos permita una mejor discriminación de nuestros actos, sobre todo en aquellos que comportan contenidos cognitivos, afectivos y conativos (Ortiz, 1995), ya que los tres actúan simultáneamente, y cada uno de ellos solo representa una descarga nerviosa más entre una infinidad de ellas, más bien la separación que hacemos es artificial y muchas veces arbitraria, según sea nuestras fuentes de referencia, si es que disponemos de ellas.

La actividad consciente además incluye un listado de los antecedentes de lo que hagamos o dejemos de hacer, es posible que este listado fuera a veces extenso y tal vez completo, lo que definitivamente será necesariamente limitado es el listado de las consecuencias de nuestros actos que suponemos conscientes, debido a la naturaleza abierta de los sistemas que intervienen, no solo físicos, químicos o biológicos a estos se añaden otros sociales, económicos, políticos y finalmente éticos.

Al respecto Ortiz (1995) señala que permanentemente en nosotros fluye la información simultánea de cinco sistemas: Celular, tisular, orgánico, psíquico y social. Donde cada uno de ellos comporta una información variada y compleja.

De lo anterior se entiende que nuestra actividad conativa se construye de acuerdo a la capacidad de abstracción que desarrollemos, a la madurez cognitiva que logremos, por lo tanto es una actividad eminentemente cultural, quienes tengan acceso a las herramientas intelectuales que le permitan conocer con mayor profundidad las implicancias de sus actos alcanzarán mejores niveles de actividad consciente que aquellos privados de tales herramientas, esto se advierte claramente cuando nos percatamos que la mayor parte de la población actúa, con alguna amenaza de medidas punitivas, como ocurre con las reglas de tránsito, el acudir a las urnas, el pago de los impuestos, (Piaget, 1984; Kohlberg, 1989) etc.

Esto significa que la moral heterónoma, aquella que se fundamente en castigos y recompensas son las que regulan la mayor parte de nuestros comportamientos, nos encontramos todavía bastante lejos de una moral autónoma mediante la cual nos regulemos, sin necesidad de amenazas ni recompensas futuras, como ocurre con las ideologías primitivas: el ofrecimiento de una sociedad futura, o el ofrecimiento de otra vida. Y que ambas sean distintas a esta sociedad y vida defectuosas.

Ya las experiencias de otras sociedades se han encargado de mostrar la falacia de una de ellas, igualmente Rousell (1975) se encargó de mostrar la falacia de la otra.

4.4. Las Aferentaciones en Retorno y las Aferentaciones Situacionales.

Esta noción es demasiado importante como para postergar su empleo, por lo menos dentro de la discusión académica, su desconocimiento nos ha obligado a

emplear un término demasiado primitivo: la “retroalimentación”, que en lugar de ilustrarnos, nos ha inducido al error cuando no a la trivialización de un proceso bastante complejo y de extraordinaria singularidad en cada uno de nosotros, en cada acto nuestro, sea este voluntario o automático, estemos conscientes o no de tales actos, etc.

Empecemos por explicar por qué es inconveniente continuar usando la trillada “retroalimentación”, se trata de un término empleado en la informática, al interior de los sistemas cerrados, creados por la ciencia y la tecnología, de las máquinas construidas por el hombre: Aquí se entiende por retroalimentación a la propiedad de las máquinas para regularse en su funcionamiento.

Las máquinas responderán del mismo modo ante cualquier operador que las manipule, las máquinas no sienten ni padecen sea quien fuere el operador, es suficiente que este tenga el entrenamiento adecuado para su funcionamiento, las máquinas carecen de necesidades, motivaciones, emociones ni sentimientos.

Es cierto que conservan información en sus memorias pero no discriminan ningún tipo de actitud hacia el medio, mucho menos ante el operador de turno, por lo tanto las retroalimentaciones que generan serán isométricas y sus respuestas igualmente intensas en cantidad como en calidad.

Los seres vivos no se comportan como las máquinas, somos sistemas abiertos, interdependientes con otros sistemas, subsistemas, macrosistemas, etc., (Bertalanfy, 1976).

Es decir, admitimos una mayor cantidad de información que seleccionamos e interpretamos con arreglo al contexto, sobre todo el social, necesariamente cambiante, nos percatamos de la variada disposición de nuestros interlocutores, a veces encontramos interlocutores expertos, entrenados en algún tipo de actividad

humana, otras veces notamos la ausencia de ellos, o cuyo entrenamiento ha sido deficiente.

En el primer caso nos sentiremos complacidos, en el segundo tendremos que postergar nuestras complacencias. Entre estas dos manifestaciones, caben una infinidad de estados intermedios, a esta variedad de respuestas en cada una de nuestras experiencias denominamos como aferentaciones en retorno (Anojín, 1987).

De aquí podemos inferir que las aferentaciones en retorno se entienden como la capacidad que posee el sistema nervioso para establecer una relación dinámica y continua entre cada acto y su resultado (Anojín, 1987).

Desde la toma de decisiones, la ejecución del acto, su progreso, hasta su culminación o el desistir de continuarla al evaluar los resultados parciales. Nuestro sistema nervioso igualmente conserva representaciones de todas y cada una de las aferentaciones en retorno que elaboramos, sobre todo de aquellas significativas, ya que de esto depende la orientación en experiencias futuras análogas a las anteriores.

Como se observa la noción de aferentaciones en retorno se aproxima mucho más a la naturaleza de los procesos que experimentamos, en tanto que la precariedad de las “retroalimentaciones”, nos impone la trivialización de los procesos que finalmente nos inducen al error.

Al intentar explicar esta noción hicimos hermenéutica de una noción antigua y al no satisfacernos, la heurística nos obliga al empleo de otra noción que reemplace por caducidad y obsolescencia a la primera (Gadamer, 1995).

En diversas ocasiones ya se demostró esta obsolescencia, sin embargo, nuestra resistencia al cambio nos impide todavía el empleo adecuado de las ya no tan nuevas herramientas intelectuales para explicar nuestras experiencias

cotidianas, debiéramos intentarlo por lo menos dentro del ámbito académico que frecuentamos, y mucho más todavía en los trabajos de tesis que con bastante frecuencia trabajamos.

Las aferencias en retorno tienen una enorme importancia en nuestra relación con el medio y ocupan un espacio inmenso en nuestra subjetividad, es por ella que adquirimos todos y cada uno de nuestros aprendizajes, estemos conscientes o no de ellos, la totalidad de nuestros actos voluntarios y automáticos, regula el ritmo de nuestra respiración, circulación, etc.

Por ejemplo, cada vez que pulso una tecla y observo la imagen de la letra elegida, esto me permite pulsar la siguiente, y así sucesivamente, hasta que el contenido se aproxime a lo que deseo expresar, si tengo éxito.

La aferencia en retorno construida en todo el proceso me hará sentir complacido, si el texto es defectuoso, sentiré desazón y volveré a intentarlo hasta que me parezca decoroso el texto, etc. Lo mismo ocurrirá si un lector interpreta adecuadamente el texto continuará su lectura, si la comprensión es defectuosa, pueda que ensaye otra interpretación o postergue su lectura.

Desde luego que encontraré también críticas, si es que resultan pertinentes, me complacerá tener que enmendar lo defectuoso o insuficiente, si es que las críticas resultan aconsejadas por la ignorancia, tal vez opte por ser más didáctico, o elegir otros lectores más entrenados, etc.

Aquí puede observarse que en cada uno de los casos las aferencias en retorno serán necesariamente singulares únicas e irrepetibles que van pautando nuestro comportamiento y sientan jurisprudencia para nuestro comportamiento a futuro en condiciones análogas.

Lo mismo ocurre cuando interpretamos los contextos en donde nos encontremos, a esto último es lo que se conoce como nuestras aferencias situacionales, lo que para unos un lugar o ambiente es confortable, pueda que para otros sea un pesar que se lleva en el “alma” hasta la muerte.

Más adelante abordaremos este proceso, cómo una bendición se convierte en una trampa, maldición y condena para las personas (Vargas Llosa, 2008), que, en ambos casos seguirán siendo supuestos.

La actividad académica del docente y sobre todo en la actividad intelectual, se encuentran igualmente reguladas por diversos tipos de aferencias en retorno, Popper (1997) tiene la generosidad de compartir la suya cuando nos explica, cada vez que perfecciona su teoría, el placer que experimenta radica en que sus lectores posiblemente ya no se encuentren expuestos al inminente riesgo al que los expone la ingenuidad desprovista de herramientas intelectuales apropiadas.

Lo mismo ocurre con las diferentes manifestaciones del arte, ya sea la literatura, la música, la pintura, etc. Algunas de ellas se encuentran más cerca, de uso cotidiano y nos proporcionan complacencia como ocurre con la música y la literatura que gracias a la tecnología, disfrutamos con más frecuencia.

4.5. Y el cuerpo se hizo verbo, y habitó entre nosotros...

Existen múltiples trabajos antropológicos destinados a conocer en qué etapa evolutiva de nuestra especie se construye el lenguaje, sobre todo resultan extraordinarios las investigaciones en las cuales se examina el cráneo de los pre-homínidos y el de nuestros ancestros más cercanos.

Se ha descubierto que el orificio del hueso temporal por donde pasa el nervio auditivo del oído al cerebro es distinto entre ambos: En los pre-homínidos

el diámetro del orificio es de 5mm y en tanto que en nuestros parientes más próximos el diámetro es de 7mm. La diferencia de 2mm es significativa, nos indica que el volumen de información en el segundo es mayor como consecuencia del uso de lenguaje (Niesturj, 1972).

El uso del lenguaje nos permite adquirir cierta autonomía con respecto a nuestras experiencias directas, cotidianas, hace que nuestras experiencias sean distintas, muy distintas, podemos reconocer la trascendencia de algunas en comparación con otras.

Tomemos por ejemplo el comportamiento de los bebés, son ingenuos, desinhibidos, simpáticos. No ocurre lo mismo con los adultos, con algunos hemos logrado aproximarnos y formar sociedades más homogéneas; en tanto que con otros nos alejamos al igual que las galaxias, una de otra, sobre todo cuando no aprobamos sus comportamientos en experiencias comunes.

En los bebés la ausencia del lenguaje los hace encantadoramente ingenuos, cuando aprendemos a hablar, se hacen más evidentes las diferencias individuales, esto hace que simpaticemos con algunos adultos, pero no con todos.

El lenguaje nos permite a cada uno de nosotros tengamos experiencias subjetivas cada vez más singulares, como ocurre con las sugerencias e incluso con las autosugerencias.

Esto explica nuestra pertenencia a ciertos grupos, lo que lleva implícita la exclusión de “los otros” quienes carecen de alguna propiedad o atributo que nos caracteriza a los comprendidos entre “nosotros”. Lo que para unos significa una pertenencia, para los otros significa una exclusión (Foucault, 1992, 1996).

El lenguaje nos hace participar igualmente en experiencias paradójales, muchas veces suponemos que el empleo del lenguaje nos hace distintos a las demás

especies y que en esto radica la condición humana, sin embargo podemos constatar que no todo empleo del lenguaje es adecuado: la mayor parte de nuestras supersticiones las hemos adquirido a partir del uso del lenguaje, por eso Popper (1974) acierta cuando afirma que “el lenguaje es un dios celoso que no perdona a quien invoca sus palabras en vano, sino que les condena a la confusión y las tinieblas”.

En realidad, en muy pocos casos hacemos uso adecuado del lenguaje, sobre todo procuramos hacerlo en ciertas disciplinas científicas, filosóficas, artísticas. Donde la rigurosidad es más exigente, se logra reducir el mal uso del lenguaje, por lo tanto son más confiables. Sin embargo dentro de las actividades cotidianas, de sentido común, no se tiene la misma exigencia y los errores son más frecuentes (Martel-Urbano 2011).

Hay varias razones para comprender el uso defectuoso del lenguaje, sobre todo en las comunicaciones cotidianas que tenemos con frecuencia.

Cada vez que nos comunicamos con alguien, generalmente deseamos obtener de ellos algún tipo de modificación en su comportamiento que nos favorezca, deseamos ser objeto de mayor atención, o lograr una mayor autonomía.

En la dinámica familiar sucede algo parecido, nos encontramos además dentro de lo que Foucault (1996) define como la microfísica del poder, pues mucha de esta dinámica se expresa en el lenguaje o en nuestras actitudes que van a ser interpretadas mediante redes neuronales construidas a partir del lenguaje y que posteriormente se automatizan en simples descargas nerviosas y ejercen influencia en nuestro comportamiento y si estas se orientan éticamente, con arreglo a valores suponemos que existiera una “espiritualidad externa” y no la reconocemos como una construcción nuestra, a partir de complejas redes neuronales, que fueron actualizándose de modo cotidiano e imperceptible.

En la docencia comprobamos esto último con bastante frecuencia, podemos observar diversas actitudes en nuestros estudiantes, desde la perplejidad y el escepticismo hasta otras orientadas a la asertividad, incluso distintas formas de evasión o derogamiento, etc.

Todas y cada una de estas actitudes ocasiona en el docente a su vez distintos tipos de afectaciones en retorno con intensidades igualmente multiparamétricas. Esto hace que en ciertas ocasiones experimentemos complacencia por el trabajo realizado y en otras ocasiones desazón cuando no pesar al no lograr los objetivos propuestos.

4.6. El síndrome de burnout y los males psicosomáticos que contraemos.

Los padecimientos psicosomáticos constituyen un claro ejemplo del modo cómo acontecimientos exteriores a nuestra naturaleza, los interiorizamos gradualmente y se convierten en parte de nuestra subjetividad de un modo singular único e irreplicable en cada uno de nosotros. En este síndrome encontramos también un claro ejemplo de la interacción de los tres mundos, teoría propuesta por Popper (1997): Donde el mundo uno es el mundo físico, el segundo es la subjetividad con la que lo representamos y el tercero es la información disponible que elaboramos o recibimos.

Y que entre los tres existe una interdependencia: Si tengo acceso a una información trivial y defectuosa (tercer mundo) no podré orientarme en el primer mundo, cuyos acontecimientos me refutarán con mucha frecuencia, y como consecuencia sentiré frustración y enojo (segundo mundo). Si selecciono mejor la información disponible en tercer mundo, los acontecimientos del primer mundo no me afectarán o podré hacer buen uso de ellos y me sentiré complacido, tal vez realizado personalmente.

En el caso específico del síndrome, el centro trabajo es el mundo uno, el estrés crónico es el mundo dos y la información disponible es la que nos aproximó a dicha actividad comprende el tercer mundo.

Muchas veces la información que disponemos se encuentra sesgada y en función a esta elaboramos nuestras expectativas que al ser refutadas por la dinámica laboral generamos estados crónicos de estrés.

Por eso es que Popper (1997) muestra singular interés en perfeccionar el conocimiento en general y, sobre todo el modo en el que lo construimos, para que nuestras expectativas sean más próximas a la realidad, de ese modo prevenimos para que los acontecimientos que se sucedan no nos refuten, o por lo menos que no sean tan frecuentes y de ese modo nos sintamos complacidos en esta dinámica.

De la mayor parte de este tipo de padecimientos que contraemos, no somos capaces de percatarnos, hasta que un diagnóstico tardío nos alerta o más bien nos confirma cómo hemos deteriorado nuestra salud mental hasta empobrecer drásticamente nuestra relación con el contexto en el que vivimos, uno de este tipo de padecimientos es el síndrome de Burnout, lamentablemente no es el único, existen muchos otros como los síndromes depresivos, las neurosis u otras patologías mucho más devastadoras como la psicopatía tan frecuente en nuestro medio. Muchas veces estas se complementan dentro de la dinámica cotidiana tanto laboral como doméstica, pasando por los servicios cotidianos de los que hacemos uso, como los servicios de transporte, los de salud, educación, seguros, etc.

De momento, nos ocuparemos del síndrome de Burnout, que se define como una respuesta a la estresante situación laboral crónica que se produce, principalmente en el marco de los centros laborales, más específicamente las que se dedican a la prestación de servicios.

Se manifiesta en un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos supuestamente normales, y se caracteriza por el agotamiento emocional, estrés, sensación de competencia reducida, disminución de la motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo.

Constituye pues una respuesta prolongada a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el trabajo. Un proceso interaccionista entre las características del entorno y de orden personal que se hace crónica (Tonon, 2003, Arredondo, 2006, Zavala, 2008, Llaja, 2002).

Según los referidos autores, este síndrome pasa por cuatro etapas muy bien definidas: la primera se caracteriza por el entusiasmo por el trabajo durante los primeros años periodo de vigencia de las expectativas idealizadas por la profesión y el trabajo, culmina con la ruptura entre las expectativas individuales y la dinámica laboral.

La segunda fase es la de estancamiento, cuando las personas empiezan a estar conscientes de su ingenuidad en el entusiasmo inicial y pueden llevar al abandono de las necesidades individuales, no se siente recompensado por su labor y lo más probable es que tampoco lo será en el futuro inmediato.

La tercera fase se caracteriza por la frustración, que viene a ser el núcleo principal del síndrome, que incluye en el cuestionamiento de la valoración de su trabajo, produciendo una experiencia frustrante, que se hace más intensa y reiterada por las experiencias análogas de los compañeros de trabajo.

La cuarta y última fase se caracteriza por la apatía como un “mecanismo de defensa” ante las experiencias cotidianas frustrantes, esta apatía incluye un sentimiento de vacío emocional y la justificación cínica de la falta de disposición por el cumplimiento de las obligaciones laborales.

Las cuatro fases nos resultan bastante conocidas, sin embargo, una vez instalado el síndrome, muestra tres características típicas: El agotamiento emocional, la despersonalización y la quiebra de la realización personal. El primero se caracteriza por la falta de energía y vitalidad, una fatiga persistente, falta de disposición no solo para el trabajo, ocurre lo mismo con las actividades recreativas o de realización personal.

La segunda se asocia al cinismo, las actitudes negativas hacia los demás y hacia sí mismo, establece una distancia entre sí misma y los demás, se acostumbra a tratar a las personas como si fueran objetos. Esta última involucra ya comportamientos psicopáticos, tratar de obtener ventaja personal, perjudicando a los demás etc.

La tercera se asocia a la quiebra de la realización personal, cuando se percata que no alcanza los logros de su trabajo, o estos resultan insuficientes para las expectativas personales, esto nos conduce a entender cuál es la motivación principal de la corrupción que en nuestro medio se ha convertido en una pandemia.

Las experiencias que se describen nos permiten explicar lo devastadora que resultan tanto la corrupción de funcionarios como los sucesivos copamientos laborales en los servicios públicos que no solo atienden mal a los usuarios, peor trato experimentan quienes laboran en ellos.

Lo mismo ocurre con la membrecía de las instituciones, unos estarán orgullosos de ella, y otros avergonzados por el mismo hecho. Lo que para algunos es una membrecía y para otros una misma experiencia frustrante que se repite con absoluta impunidad.

A la complejidad de la actividad psíquica que hemos abordado, sobre todo a aquella que es inefable, que no puede ser verbalizada debido a la complejidad de su estructura, se le ha denominado como la dimensión espiritual de la condición humana,

que incluye otro tipo de manifestaciones mucho más elaboradas como la solidaridad, la ética, la abnegación y otros valores socialmente aceptables; entenderla en su extraordinaria complejidad, nos sitúa en un lugar de privilegio para comprender nuestra naturaleza necesariamente singular única e irrepetible.

No deroga la noción de la espiritualidad, más bien intenta explicarla racionalmente para una mejor comprensión de la misma. Intenta sustituir las antiguas supersticiones por la racionalidad, recurriendo a las herramientas intelectuales actualmente disponibles.

Debiéramos sentirnos complacidos por aproximarnos a resolver o como lo señala Popper (1997) admitir que una de las tareas tantas veces postergada por la humanidad ya está resuelta, y que debido a nuestra ingenua tendencia por la fábula, nos faltó la audacia necesaria para intentar explicárnosla racionalmente.

Desde luego que esta tarea la podemos resolver individualmente, subjetivamente. Sin embargo, no podremos lograrla colectivamente, esto demandará un tiempo mucho mayor del que demandó nuestro esfuerzo individual.

Hasta ahora se ha intentado explicar la espiritualidad asociándola a la religiosidad, el esoterismo, la escatología, la mitología y la superstición. Resulta mucho más gratificante intentar otro tipo de explicación más racional y menos supersticiosa.

La psicología tiene el privilegio de disponer actualmente de las herramientas intelectuales para hacerlo y no seguir conformándonos con nociones propias de la literatura y de conjeturas pre-científicas, alejadas de la racionalidad y ajenas a la actividad científica.

Es sumamente grato abordar un “problema insoluble” a lo largo de la historia de la humanidad, disponiendo actualmente de múltiples aportes parciales no solo de la psicología, la antropología, la fisiología, las denominadas neurociencias, la

filosofía y sobre todo de la epistemología. Si estas líneas han servido para mostrar el estado actual del problema psicofísico, resulta estimulante, y si ha servido aunque fuera para mostrar la inconsistencia de las nociones que disponíamos anteriormente, igualmente será grato comprobarlo en nuestras actividades académicas cotidianas.

Seguramente habrán críticas también, ojala que pudiésemos atenderlas en discusiones públicas, ya sean estas presenciales o aunque fueran virtuales, tendiendo a uno de los saberes necesarios para la educación del futuro propuesta por Edgar Morín (1995): Mejorar nuestras nociones acerca de la condición humana, una vez logrado este, los cinco restantes, ya son más factibles.

V. SOBRE EL COMIENZO: UNA APROXIMACIÓN PARA COMPRENDER LA SINGULARIDAD DEL COMPORTAMIENTO HUMANO.

5.1. EL COMIENZO DEL COMIENZO.

En el texto de Martín Heidegger “Sobre el comienzo” se refiere a nuestra actividad voluntaria, nuestras tomas de decisión cotidianas y otras más complejas, al principio se muestra como un libro de filosofía fenomenológica más, sin embargo, poco a poco se descubre en él muchas analogías con teorías psicológicas más recientes, a medida que se avanza en la lectura, las analogías se hacen más frecuentes o más bien las confirmaciones a las audaces conjeturas elaboradas con rigurosidad y anticipándose a lo que más tarde la ciencia pudo confirmar.

Este hecho nos produce una sucesión de interrogantes ¿Por qué la filosofía es más audaz que la ciencia? ¿Por qué la ciencia es tan renuente a admitir hipótesis audaces? ¿Por qué la ciencia se convierte en una expresión más del dogmatismo ingenuo? ¿Por qué la ciencia en muchos casos se opone al desarrollo del propio conocimiento? ¿Por qué no somos capaces de aprender con tantas evidencias? ¿En estas condiciones, cómo podemos explicar con cierta aproximación la singularidad del comportamiento humano?

Intentaremos analizar los hallazgos en la lectura y las múltiples analogías con la Psicología, y más específicamente con la Psicología de la Actividad Psíquica, la cual se reclama posicionada dentro del monismo materialista, y desde esta perspectiva, encontrar las aproximaciones teóricas entre ambas.

Heidegger, inicia su reflexión a partir de una interrogante ¿Cuándo comienza el comienzo? (Heidegger, 2007). Trivializar esta reflexión sería un gravísimo error (Velilla, 2002), desde luego que es la primera tentación que le asalta al que se supone “científico” y desdeña la reflexión filosófica, desechar esta reflexión una vez trivializada sería un error mucho mayor, desnudaría una ineptitud e indigencia intelectual, una mezcla letal de la arrogancia y torpeza, que cada vez que se juntan, obstaculizan la reflexión intelectual y terminamos refugiándonos en los dogmas y en el peor de los casos en el sentido común.

Para Heidegger, muchas veces no estamos conscientes del inicio del comienzo, no nos damos cuenta, y este inicio resulta casi siempre imperceptible.

Esto puede explicarse desde la Psicología de la Actividad Psíquica (Leontiev, 1978), simplemente que el comienzo del comienzo se inicia en nuestras representaciones subjetivas a una intensidad inferior para poder estar conscientes de ellas (Anojin, 1984).

Y solamente lograremos estar conscientes una vez que alcancen la intensidad requerida. ¿Y cuándo nos percataremos entonces? Cuando las representaciones que intervienen en dicho proceso sean lo suficientemente significativas.

Para entender esto, partamos de una experiencia que puede ser muy común. ¿Con qué frecuencia nos cortamos las uñas? Seguramente cuando al aumentar su longitud ya llegan a incomodarnos. ¿Esto no significa que nuestras representaciones mentales con respecto al estado de nuestras uñas hayan desaparecido durante un lapso y luego “aparecen”? No.

Lo que ocurre es que nuestras representaciones de este hecho se encontraban generando representaciones en una intensidad inferior a la requerida para poder percatarnos de ellas y disfrutábamos de un estado de comodidad mientras la longitud

de nuestras uñas aun no nos ocasionaban molestia alguna. ¿Y cuándo nos incomodan?

Cuando la intensidad de estas representaciones alcanzan la intensidad requerida para estar conscientes de tal incomodidad y tomar la decisión de recortárnoslas. Pero esta experiencia no se presenta de inmediato, muchas veces las incomodidades son tolerables hasta que la molestia nos impide postergar la decisión de cortárnoslas. ¿Y cuándo empezó a incomodarnos realmente? No podemos discriminar con exactitud, se inició pues hace algún tiempo mucho antes de tomar la decisión. Habrá también personas cuya tolerancia sea mayor que la nuestra, etc.

Lo mismo ocurre con cualquiera de nuestras decisiones voluntarias, el deseo de leer un texto, se inicia imperceptiblemente, estamos mucho más dispuestos a leer determinados temas o autores conocidos o aquellos de los que tenemos referencias, hasta que llega la ocasión de satisfacer nuestra curiosidad al encontrar disponible algún texto, más aún nuestras lecturas generalmente se encuentran asociadas a “nuestros saberes previos” (Ausubel, 1983) los temas que nos interesan, los autores de quienes esperamos sus ediciones más recientes, etc.

Algo parecido ocurre con nuestros derogamientos: Cada vez que encontramos teorías u autores que nos refutan en nuestras creencias o supersticiones, tratamos de ignorarlas, o derogarlas, evitando el “encontronazo” hasta que ya no es posible evadirlas y decidimos enfrentarlas. Si es que logramos una comprensión lectora satisfactoria probablemente haremos asimilaciones (Piaget, 1977) donde estaremos a modificar nuestros esquemas mentales y a partir de este momento podemos tener una percepción distinta y mejorada de los problemas del conocimiento que nos convocan.

El comienzo de nuestras dependencias y de nuestras aversiones tiene un inicio análogo, ocurre en principio a baja intensidad en el continuo de nuestra actividad

psíquica y luego adquieren la intensidad necesaria como para iniciar su propio discreto (Anojin, 1984) y estar conscientes de ellas.

En realidad nunca sabremos con exactitud tal comienzo, tampoco con aproximación, cuándo es que estas se iniciaron, hasta que adquirieron la intensidad necesaria para generar su propio discreto, condición necesaria para estar conscientes de lo que nos ocurre.

A partir de uso del lenguaje es cuando la actividad consciente se organiza mucho mejor, cuando podemos explicitarnos nuestros actos o cuando podemos elaborar contingencias de reforzamiento a futuro (Skinner, 1981) y nos hacemos expectativas.

En el continuo de nuestra actividad psíquica se encuentran una inmensa cantidad de información que se procesa a distintas intensidades, por lo que no se interfieren, no solamente la información exteroceptiva que provenga del exterior, ocurre lo mismo ocurre con la información ínteroceptiva que proviene de nuestra fisiología, del funcionamiento de nuestros órganos internos y finalmente a esto se añade la información que proviene de los músculos, huesos, articulaciones y tendones que participan en los movimientos que realizamos tanto voluntarios como automáticos.

Esta información contenida en nuestra actividad psíquica se procesa en una sucesión que al carecer de interrupción se le denomina como el continuo de la actividad psíquica (Anojin, 1984).

Cada vez que ensayamos una respuesta voluntaria, se logra con la participación de estos tres tipos de información que disponemos y en este caso surge un discreto en la actividad psíquica, este, se inserta en el continuo antes referido, el discreto se inicia cuando algún proceso actual alcanza una intensidad mayor que los demás y generalmente se orienta para que un acto voluntario nuestro permita atender una emergencia, una necesidad o una actividad que requiera algún tipo de

elaboración: como el miccionar, el comer o beber, el manipular un instrumento, la lectura, nuestra comunicación cotidiana, etc.

Se denomina discreto porque tiene este acto voluntario y consciente, tiene un inicio y un término.

La intensidad con que se generan estos discretos (Anojin, 1984), varían según sea la información propioceptiva, ínteroceptiva y exteroceptiva con la que se la acompañe, de esto dependerá la eficacia del acto voluntario, la destreza o torpeza con la que seleccionamos y usamos los instrumentos necesarios, los éxitos o las frustraciones en las experiencias anteriores, etc., son los que determinarán la vigencia de un discreto.

Aquí las diferencias individuales serán más notorias, expresadas en la disposición con la que iniciamos y mantenemos la actividad voluntaria, o desistimos de ella, etc.

La naturaleza multiparamétrica de nuestra actividad psíquica (Anojín, 1984) nos permite comprender con más propiedad el comienzo de todos los comienzos, de todo acto voluntario, y de su ordenamiento jerárquico, es decir de nuestra actividad orientadora investigativa (Galperin, 1976) ahora podemos entender mejor las diferencias individuales en tales procesos.

Galperin propone que el ordenamiento de las representaciones que conservamos, se encuentra jerárquicamente organizada de un modo distinto en cada uno de nosotros, según sea el contexto en el que frecuentemos (Vigotsky, 1976), tal ordenamiento jerárquico hará factible nuestra disposición a un comienzo prematuro o tardío de nuestros actos voluntarios con respecto a los acontecimientos con los que nos relacionamos cotidianamente.

Si a lo anterior le añadimos los aportes de Vigotsky (1976) con sus nociones de las zonas de desarrollo, en lo que Ramón y Cajal resume como **el modo de esculpir de nuestro cerebro, podremos tener una idea mejor lograda de la singularidad del comportamiento humano** y conociendo el ordenamiento jerárquico de sus representaciones en su actividad orientadora investigativa, podremos hacer predicciones aproximadas a cerca de las respuestas ante determinados acontecimientos a futuro.

Estas nociones, **nos permitirán explicar también la paradoja de Chomsky: ¿Por qué a veces aprendemos con pocas evidencias y por qué en otras no aprendemos con tantísimas evidencias?**

En el primer caso, nuestro aprendizaje precoz se debe que el orden jerárquico de nuestras representaciones nos facilita la interpretación oportuna de los acontecimientos y advertimos rápidamente la pertinencia de los aprendizajes, lo que facilita su adquisición, por eso aprendemos con tan pocas evidencias.

En el segundo, este mismo orden jerárquico nos impide elaborar alguna interpretación orientada hacia el acontecimiento que experimentamos y cuando esto ocurre, generalmente optamos por derogarlos, como ocurre en los conflictos cognitivos, sobre todo aquellos donde intervienen componentes ideológicos, esto explica por qué no aprendemos con tantas evidencias.

No todo conflicto cognitivo se resuelve satisfactoriamente (Makabe, 1987), en la mayor parte de los casos, las personas prefieren preservar el ordenamiento jerárquicamente ordenado de sus representaciones subjetivas, antes de modificarlas o actualizarlas, estamos dispuestos a hacer asimilaciones pero no tenemos la misma disposición para modificar nuestros esquemas mentales mediante sucesivas acomodaciones en la misma medida. En realidad, las acomodaciones si es que se producen, ocurren más lentamente.

Esto mismo explica también la subsistencia de los dogmatismos asociados a ideologías “rupestres” y otras de “bronce”, los apelativos se asocian no solo a su longevidad, como a la trivialidad de los elementos que la componen. Reducir el impacto de tales ideologías (Mosterín, 2006) es una de las tareas que se impone cuando tratemos de examinar la pertinencia de las teorías que se proponen explicar la singularidad del comportamiento humano

Entre los dogmatismos, no podemos dejar de mencionar a aquellos que provienen de los predios “científicos”, reflexiones con las que se inició la serie de interrogantes que anteceden la presente exposición.

La reflexión epistémica de la ciencia no solo sirve para examinar la pertinencia de las teorías, sirve también para efectuar sucesivamente acomodaciones que nos permitan una mayor aproximación a la naturaleza del comportamiento humano (Popper, 1977).

La interrogante de Heidegger ¿Cuándo comienza el comienzo? Podemos plantearla en la psicología: ¿Cuándo comienza el acto voluntario o la actividad consciente o más propiamente un discreto en la actividad psíquica?

La respuesta más apropiada es: en el continuo de nuestra actividad psíquica, donde conservamos una inmensa cantidad de representaciones anteriores que privilegian y elaboran un significado y por lo tanto importancia a los acontecimientos que experimentamos.

No se inicia necesariamente en un estímulo externo al sistema nervioso, pues existen y se suceden una infinidad de tales estímulos sin que nos percatemos de ellos y que los mantendremos ignorados mientras no consigamos elaborar una representación de ellos que les atribuya algún significado e importancia, es en estas condiciones que nos percataremos que estamos conscientes del hecho, como consecuencia de haberse generado un discreto en nuestra actividad psíquica, que al

poder verbalizarlos da lugar a la actividad supuestamente consciente y a nuestros actos voluntarios.

Desde luego que las representaciones anteriores son el resultado de nuestra interacción con el medio, solo que como muchas de ellas se produjeron a una intensidad inferior para estar conscientes, las ignoramos; hasta que al repetirse las experiencias, gradualmente adquieren la intensidad necesaria para percatarnos de ellas, como ocurre con nuestras dependencias o nuestras aversiones, las que se organizan imperceptiblemente y de pronto nos damos cuenta de su “emergencia”.

Finalmente, queda una última interrogante ¿Es posible construir una teoría unificada de la psicología que nos permita explicar la singularidad del comportamiento humano?

Una respuesta inmediata pueda que sea negativa, sin embargo para Kantor (1978) esta propuesta ya es del todo pertinente, lo mismo señala Leontiev (1978).

Ambos no solo proponen teorías unificadas, cuyos supuestos se aproximan y se complementan (Martel, 2006), sino que consideran a las demás como proto-teorías que pertenecen a una etapa precientífica de la psicología.

Queda una última interrogante ¿por qué las teorías pre científicas tienen mayor aceptación entre los miembros de la comunidad científica?

Gracias a Edgar Morín (1999), **sabemos que navegamos entre un disperso archipiélago de conocimientos en un proceloso mar de ignorancia e incertidumbres, y que tal empresa requiere de elegir magníficos cartógrafos del conocimiento** que nos permitan orientarnos en este propósito.

Afortunadamente contamos con algunos disponibles, Anojin, 1984; Bunge, 1988; Galperin, 1976; Heidegger, 2007; Kantor, 1978, 1990; Leontiev, 1978; Makabe, 1987; Maturana, 1993; Morín, 1999; Mosterín, 1999, 2006, ; Ortiz, 1994; Popper, 1985,

1977, 1997; Skinner, 1981; son algunos estudiosos, que mostraron mayor interés en tratar de explicar la singularidad del comportamiento humano y nos legaron no solo una generosa bibliografía, nos mostraron también las herramientas intelectuales para continuar el esfuerzo por construir una teoría unificada de la psicología.

Es muy probable que esta tarea no pueda ser asumida corporativamente, en alguna institución, sin embargo, esto no impide que individualmente podamos hacerlo en las diversas asignaturas que tenemos a nuestro cargo en nuestra tarea docente cotidiana.

VI. EXCESOS DE LA METODOLATRÍA EN LA INVESTIGACIÓN SUPUESTAMENTE CIENTÍFICA.

6.1. ¿En qué consiste la metodolatría?

El término metodolatría fue acuñado por Mary Daly en 1973 en “Mas allá de Dios Padre, una filosofía hacia la liberación de las mujeres” y más tarde se ha definido como la forma más común del dogmatismo académico (Feyerabend, 2006): como la glorificación del método como si se tratara de un Dios, el conocimiento encasillado en constructos prefabricados, teniendo lazos de conectividad con nuevos descubrimientos, previniendo la resolución de nuevas preguntas, a través de la eliminación de ideas que no son responsables de las categorías de cuestionamiento y respuestas.

La Dra. Daly, (1928-2010) filósofa norteamericana, ejerció la docencia en el Boston Collage desde 1967 hasta 1999.

Se denomina como metodólatras a quienes rinden culto dogmático e ingenuo, la pasión, adoración y esclavitud al uso de los métodos sobre todo los cuantitativos, como único requisito de cientificidad en la investigación que suponemos como “científica”, sin considerar la pertinencia de los problemas que se hayan propuesto y mucho menos de los respectivos sistemas de hipótesis que comportan.

Musso (1970) considera que para conseguir tal pertinencia se requiere de un supuesto teórico lo suficientemente consistente como para explicar minuciosamente el problema propuesto que contenga las variables a probar y sus respectivos indicadores.

Esta actividad corresponde a la epistemología, cuya tarea es el de estimar la validez de las teorías que suponemos como científicas, que permitan encontrar la información y los conocimientos que se requieren para el planteamiento de los problemas de investigación y su correspondiente sistema de hipótesis donde de pongan a prueba las variables que comportan los problemas planteados.

Recién en estas condiciones será posible elegir los métodos más apropiados para su estudio, ya que todo problema se anuncia en un primer momento como una simple sospecha dentro del sentido común y en esta condición es imposible empezar a investigar rigurosamente. En este estado lo recomendable es el primer nivel de la investigación: el exploratorio.

Sin embargo, más de las veces, muchos investigadores, sobre todo los eventuales, que lo hacen debido a una exigencia académica para su graduación, saltan de este primer nivel de la investigación exploratoria y la convierten en una “investigación descriptiva” e incluso en una “explicativa” alentados por metodólogos dogmáticos e ingenuos refractarios a la reflexión teórica, filosófica y, mucho más epistemológica.

6.2. Niveles de investigación científica

6.2.1. Primer nivel: investigación exploratoria.

Intenta responder a la interrogante ¿Qué es el problema que nos convoca?

Si tomamos como ejemplo nuestro interés por Los Problemas en el Aprendizaje, luego de un esfuerzo acopiando información, casuística y bibliográfica podemos convenir con Condemarin (1969) en señalar que nos encontramos frente a un problema en el aprendizaje cuando un alumno no logra alcanzar los objetivos

propuestos en un plazo determinado: comprensión lectora, cálculo lógico matemático, etc.

Esto significa que, frente a otros casos similares, podemos afirmar que nos encontramos frente a un problema en el aprendizaje, aunque no conozcamos su naturaleza; es decir, a pesar que no sepamos a qué factores se encuentran asociados a ella, si existe algún componente orgánico o si se trata de otro tipo carencias, propias de una sociedad tan heterogénea como la nuestra.

En este nivel ya podemos elaborar cierto tipo de conjeturas, que luego de probarlas podemos confirmarlas o rechazarlas en los niveles subsiguientes.

Muchas veces a partir de este estado inicial y sin tener una información suficiente, que les permita definir en mejores condiciones el problema a investigar, las variables que intervienen, sus indicadores, con sus respectivos sistemas de hipótesis, sin conocer el supuesto teórico que les oriente y recurriendo a unas pocas teorías fragmentarias pre-científicas sobre el comportamiento humano, recurriendo a expertos en el empleo métodos estadísticos se “convierten” en investigaciones de fachada científica.

Esto es lo que avinagra, con frecuencia, las disputas académicas en la docencia universitaria (Eco, 1989).

6.2.2. Segundo nivel: investigación descriptiva.

Aquí se intenta responder a la interrogante ¿Cómo es el problema que nos interesa estudiar? En este nivel podemos encontrar una serie de características propias de los problemas en el aprendizaje, entre las que destacan la falta de atención en el alumno, “se distrae fácilmente”. “No puede mantener la atención”. “Se fatiga prematuramente”. Etc.,

Estas características se asocian también a la pertenencia a los grupos de riesgo, y a la evasión de las responsabilidades académicas. “No cumple con las tareas escolares”. “Muestra descuido por su apariencia personal”. etc.

De acuerdo con Sánchez (2008), a los factores mencionados podemos agregar otros factores socio-económicos, estados de marginalidad, familias disfuncionales, maltrato, abandono material, contextos sociales que lo exponen a comportamientos antisociales, el pandillaje, la inseguridad urbana, tugarización, promiscuidad, etc.

Algunas de estas características pueden estar asociadas al problema que nos convoca, probablemente unas más que otras. El empleo de los instrumentos de medición puede ayudarnos a averiguar el impacto de estas características y cómo se asocian. Para averiguar qué características intervienen más que otras requerimos de acceder al siguiente nivel de investigación.

En este nivel ya se cuenta con el supuesto teórico requerido para orientar gran parte del proceso, se puede elaborar ya el problema de investigación, reconocer las variables que intervienen, con sus correspondientes indicadores.

En estas condiciones, siguiendo a Eco (1986 y a Hernández (2003) se pueden formular mejor el sistema de hipótesis y recurrir al empleo de los métodos más adecuados para comprobarlas.

6.2.3. Tercer nivel: investigación explicativa.

Intenta responder a la interrogante ¿Por qué este problema se conduce de una manera particular en cada caso y no de otra? Siguiendo con el ejemplo anterior, es probable que los problemas en el aprendizaje se encuentren no solo asociados, con frecuencia condicionados a la **falta de madurez en los niños desde el inicio de su escolaridad** (Encinas 1938, Condemarín, 1996) ocasionados por la disfuncionalidad

entre los miembros de la familia que frecuentemente es anterior a la llegada de los niños (Rotondo, 1987).

Una de las características de tal disfuncionalidad se evidencia en la falta de tolerancia entre sus miembros (Rotondo, 1987), cuando se comprueba que muchas familias se encuentran en un estado de precariedad como consecuencia de esta falta de tolerancia que, a su vez es un indicador de falta de madurez cognitiva y afectiva, donde padres precoces crían hijos precoces (Condemarín, 1996).

Aquí la precocidad se entiende como el inicio de la paternidad prematura y el inicio de la escolaridad, igualmente prematura, por carecer de la madurez cognitiva necesaria para reconocer la pertinencia de ambas, tanto la escolaridad en los niños, como la paternidad en los adultos. Ambos terminan improvisando sus roles, para luego evadirlos.

Hay que señalar igualmente que la mayor parte de estos problemas no son resueltos adecuadamente, muchos persisten hasta cuando el niño llega a la adultez y nuevamente, les imponen sus problemas no resueltos a sus hijos.

En la actividad laboral se observa lo mismo. Como ocurre en diversas instituciones no solo públicas, las privadas también muestran evidentes deficiencias, tanto de servicios como de atención al cliente.

¿Y los metodólatras comportan algún problema en el aprendizaje? Algunos se percatan de las múltiples deficiencias en los proyectos de investigación, pero no pueden asumir las deficiencias de la defectuosa formación profesional desde el pregrado en los egresados, lo que implica un trabajo que supera largamente su capacidad y disposición.

En otros casos solo se percatan fragmentariamente del problema. En otros se dificulta discriminar entre la ingenuidad y el dolo. Lo que sí es evidente es su

renuencia a la reflexión epistemológica de los problemas que confrontan en el proceso de la investigación.

6.3. La caricatura.

Hay una caricatura bastante ácida para graficar este sin sentido: Se cuenta que cierto metodólogo ingenuo, coge una pulga y le ordena saltar, una vez que el bicho lo hace, el investigador hace las mediciones del caso. Coge nuevamente al sujeto experimental y luego de arrancarle una pata le ordena saltar nuevamente. Haciendo uso del instrumento anterior, efectúa la medición correspondiente, repite la operación, hasta que la infortunada pulga (ya sin patas) no obedece la orden del investigador y se mantiene estática, inmutable.

Entonces, atendiendo a la hipótesis que se había formulado, nuestro investigador concluye: Se confirma que a medida que se le va quitando las patas a la pulga, ésta va perdiendo la audición y hasta que al perder todas las patas, pierde por completo la audición.

La caricatura anterior es análoga a muchas investigaciones en el sistema universitario, y lamentablemente se repite con bastante frecuencia en los egresados no solo del pregrado.

Algo parecido ocurre en los postgrados, sin que pueda hacerseles entender la falta de consistencia teórica de las investigaciones que se presentan como tesis para la obtención de los grados académicos posteriores.

Este hecho ya fue alertado en diversas ocasiones sin que pueda repararse las deficiencias señaladas al respecto, tampoco las autoridades académicas atinan a ensayar medidas tendientes a reducir este impacto que además ya es bastante antiguo y seguramente nos sobrevivirá largamente (Ardila, 1997).

Como consecuencia de este problema no resuelto es que la competencia profesional de los egresados sigue postergándose indefinidamente.

Por este mismo motivo, seguramente, se exige la acreditación académica de las instituciones educativas supuestamente superiores, sin embargo los indicadores de tal acreditación no contemplan lo que se propone en este artículo, ya que su tratamiento exige de un trabajo mucho más cuidadoso y a mediano plazo. Pues atender este tipo de carencias académicas lleva mucho más tiempo (Musso, 1970).

Una de las consecuencias más notorias de esta carencia epistémica en los trabajos de investigación se observa en la presencia de una falta de liderazgo académico en los egresados, quienes no se encuentran en la capacidad de proponerse soluciones pertinentes a los problemas que confrontan en su actividad cotidiana y, muchas veces, la eluden o se subordinan a otros problemas, formando parte de ellos, como ocurre con las faltas a la ética, la corrupción de funcionarios, la defectuosa administración de la justicia, el deterioro en la atención de la salud, la educación, etc.

6.4. Las instituciones educativas.

En muy pocas se advierte una cultura organizacional académica permanente, cuyos miembros advierten la necesidad de vigilar el rigor científico en la elaboración de las investigaciones conducentes a la obtención tanto de la licenciatura como de los grados académicos.

Lamentablemente, muchas otras la han descuidado parcialmente o por completo. Por eso se advierte gruesas deficiencias en la elaboración, sustentación y aprobación de las mismas. En muchas de ellas se insertan testimonios de su experiencia personal, creencias, supersticiones novelescas, cuando no arengas y

agitación políticas; mezcladas con teorías triviales, pre-científicas y fragmentarias de procesos que en la vida diaria se observan en una dinámica continua de interdependencias.

Este tipo de investigaciones que se encuentran claramente en un nivel exploratorio, son convertidas en “descriptivas”, incluso “explicativas experimentales” alentados por metodólogos ingenuos o pícaros, quienes muchas veces consiguen hacerlas aprobar recurriendo a otro tipo de artificios ajenos a la actividad académica.

Cada vez que nos encontramos con este tipo de casos, deploramos los excesos a los que nos ha conducido la magnificación del empleo de los métodos como única condición para juzgar la pertinencia de las investigaciones que suponemos como científicas.

Lamentablemente estos excesos son bastante comunes y antiguos, seguramente persistirán en el tiempo. Al respecto, Rubén Ardila (1997) señala mordazmente que en Harvard, donde él mismo obtuvo el doctorado, también muchos egresados obtienen su doctorado con tesis metodológicamente impecables pero cuya aplicación práctica es nula.

Con esto no se pretende justificar las deficiencias de nuestras instituciones, más bien lo que se intenta es sensibilizar a los miembros de la comunidad académica a mostrarnos más vigilantes y contribuyan a reducir el impacto de las defraudaciones académicas de este tipo.

Empezar a sensibilizar, no solo a los egresados, involucra también a quienes desarrollan asignaturas de investigación, a los revisores de proyectos de tesis, asesores, jurados de tesis y a los miembros de la comunidad académica para ir reduciendo gradualmente el nefasto impacto de los excesos de la metodolatría.

¿Y las autoridades universitarias? Convendría que se interesaran por estos asuntos, así se percatarían de la inmensa magnitud de la defraudación académica que se advierte en muchísimos de sus egresados. Ya que los recursos que les son asignados son para desempeñar actividades académicas de formación profesional en sus alumnos.

Hace algunas décadas atrás, este problema no era tan generalizado como lo es ahora, las pocas universidades de ese tiempo, contaban con los docentes necesarios para conducir todo el proceso de la investigación individualmente, ahora que existen más de 120 universidades, la atención personalizada en esta actividad académica ya es inmanejable, no solo por la masificación de la educación superior cuanto por la inversión de recursos y tiempo que demanda ya son inmanejables.

6.5. ¿Qué nos induce a incurrir en errores repetidos?

No nos hemos habituado a testar las teorías que nos orientan en las investigaciones que realizamos (Popper, 1977) y, al no tomar esta precaución elemental, terminamos investigando trivialidades, aconsejados por la ignorancia (Skinner, 1981), sobre todo, en ciencias sociales y humanas donde contamos con diversas teorías, fragmentarias, pre científicas, como ocurre en muchas escuelas de la economía, sociología, educación, psicología etc. (Morín, 1998; Mosterín, 2006, Martel, 2007; Martel-Urbano, 2011).

Estas últimas resultan mucho más necesarias que todas las anteriores, puesto que debieran ayudarnos a elaborar una definición aceptable para la condición humana, aproximarnos a su naturaleza y si esta es singular en cada uno, con mayor razón será necesario intentarlo (Morin, 1999; Mosterín, 2006).

Estos son algunos de los muchos teóricos quienes nos han advertido la necesidad de orientar nuestros esfuerzos a fin de aproximarnos a una teoría a unificada que nos reduzca la mayor cantidad de errores que cometemos al emplear teorías fragmentarias del comportamiento humano.

Disponemos desde hace algún tiempo de teorías unificadas de la psicología que pueden explicarnos el comportamiento humano: Leontiev (1978), Galperin (1976), Kantor (1990), Pinillos (1983), Ortiz (1994), y recientemente Martel-Urbano (2011) pero no hemos hecho un esfuerzo en aproximarnos a ellas.

A esto se debe, en gran medida, que subsistan investigaciones caricaturescas que inducen al a investigadores poco experimentados como nuestros egresados, al error. Para esto se requiere que las instituciones educativas alientes a sus miembros a aproximarse a teorías unificadas de la psicología, como ocurre en otras comunidades científicas, cuyos miembros han logrado en poco tiempo reunirse en torno a teorías unificadas, reduciendo el margen de error en sus investigaciones.

La reducción del error, tendrá beneficios prácticos diversos, el adecuado uso de nuestros recursos, racionalizar el empleo de los mismos, evitar gastos superfluos e innecesarios.

Para esto se requiere de un esfuerzo en los miembros de nuestra comunidad académica una actitud un poco más racional y menos dogmática, en lugar de seguir protegiendo feudos o monarquías medioevales con súbditos, vasallos y bufones incluidos.

Habiéndose iniciado ya la segunda década del este tercer milenio, la propuesta resulta pertinente, ya que el desarrollo de las sociedades dependen, en gran medida de la dinámica que le impriman sus instituciones académicas, educativas, de formación profesional, servicios de salud, etc. Al tratar de enmendar las deficiencias

teóricas podemos corregir nuestros errores o podrán hacerlo en el futuro próximo algunos lectores sensatos (Popper, 1977).

6.6. Todo problema mal planteado, es insoluble. (José Ingenieros: 1937)

Para destacar la antigüedad con que fue abordado el tema que nos ocupa, se hace referencia a la cita que precede, José Ingenieros ya lo había padecido en su tiempo y hasta la actualidad esta deficiencia continúa vigente en nuestras instituciones educativas superiores, en efecto, esta verdad es cada vez más cierta cada vez que encontramos a muchos licenciados y graduados que no han logrado alcanzar ninguno de estos objetivos: teóricos, prácticos ni personales; en las investigaciones que realizaron para la obtención del grado o la licenciatura.

Los objetivos teóricos se refieren al modo cómo el investigador se explica a sí mismo el problema que ha investigado. Esto supone un paso necesario de un estado inicial al inicio de la investigación al estado final una vez concluido.

Es de esperar que el investigador adquiera competencia necesaria para explicarse en mejores condiciones el problema que investigó y pueda explicarnos a los demás del modo más explícito posible.

Esto involucra encontrar teorías más confiables que expliquen mejor el problema, testar teorías, desechar aquellas defectuosas, hacer epistemología.

Lamentablemente, comprobamos que esto no se produce en la mayor parte de los graduados. Este primer objetivo ha sido alcanzado en muy pocos casos.

En cuanto a los objetivos prácticos, a la aplicación de los hallazgos en el contexto educativo para mejorarlo, superando los problemas que se han investigado; esto redundaría en un mayor impulso en el tratamiento de los problemas que aquejan

a nuestras instituciones, impulsar las orientaciones más adecuadas para tratar y prevenir los problemas investigados, etc.

Este segundo objetivo tampoco ha sido logrado, en la mayor parte de nuestros graduados, las instituciones educativas continúan aquejados de los mismos problemas como al principio.

En cuanto a los objetivos personales, referidos al liderazgo académico que puedan ejercer en sus respectivas instituciones donde laboran, tampoco ocurre en la medida que se requiere, son muy pocos e insuficientes los líderes académicos entre nuestros egresados, frente a la magnitud de los problemas que confrontamos, la mayor parte de ellos resultan frustrados ante la inercia que se advierte en nuestras instituciones. Amedrentados por los grupos de poder y la corrupción optan por el perfil más bajo posible, para no colisionarse con ellos, en otros casos, pasan a engrosar sus filas, o a esperar turno.

Para reducir el impacto de este problema, se requiere en primer lugar, recuperar la cultura organizacional académica en nuestras instituciones educativas superiores, actualmente monopolizadas por los grupos de poder.

Esto será posible cuando entre en vigencia la nueva ley universitaria que consagre el voto universal y directo en la elección de las autoridades universitarias, habremos dado el primer paso para reducir gradualmente la nefasta influencia de dichos grupos y empezar la construcción de comunidades académicas que permitan la formación profesional mejor lograda en nuestros alumnos, evitando la defraudación académica hoy tan generalizada.

VII. LOS SIETE PECADOS CAPITALES EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Para quienes nos dedicamos a la actividad académica, sobre todo en las instituciones de educación superior como las universidades, el problema del conocimiento debería exceder al inmediato marco utilitario en nuestra actividad investigativa, se debería además de examinar las teorías construidas que de vez en cuando se presentan como una profana novelería y llegan a imponerse debido a nuestra inveterada costumbre novelera y, desde luego, de muy corto plazo, discriminar entre la ciencia y la literatura; debería ser una de nuestras primeras tareas, de ese modo se reorientaría en mejores condiciones los supuestos teóricos de nuestras investigaciones y de nuestros asesorados.

Nos encontramos a diario con investigaciones de todo tipo, hay algunas muy bien elaboradas, que abordan auténticos problemas que exigen una respuesta adecuada e inmediata, en tanto que otras, muestran una precariedad académica extraordinaria que no alcanzan a encontrar los supuestos teóricos que las orienten.

Las primeras son lamentablemente muy escasas en tanto que las otras abundan y son muy frecuentes. La mayor parte de las investigaciones son trabajos de tesis para la obtención de un grado académico, y otras se producen dentro del marco que justifique la función de investigación en la docencia en las universidades públicas.

En este contexto, unos tratamos de privilegiar los supuestos teóricos, en la esperanza que el investigador al menos conozca una teoría que le permita explicar el

problema que aborda, otros enfatizan el método, omitiendo o postergando los fundamentos teóricos (Palacios, 2008).

Ambas tendencias terminan por mediatizar la investigación. En el primer caso, el descuido de la metodología la hace del todo vulnerable; y en el segundo, la falta de un fundamento teórico hace que el método termine convalidando ingenuidades, cuando no disparates.

Hay otra tendencia: el esnobismo por incluir teorías que se han puesto de moda.

A veces estas teorías novedosas tienen una consistencia epistémica muy sólida, aunque no se la advierta de inmediato, sin embargo, no se les reconoce como tales por la trivialización que sufren para hacerlas accesibles al mercado.

En tanto que otras son realmente triviales, pero habiendo postores en el mercado, el lucro se da sin pudor alguno, pues sus mentores no se interesan por la consistencia de las teorías cuanto por la demanda de éstas en el mercado, siempre ávido de grados académicos.

Una forma de corregir esta tendencia paradójica es ilustrar el mercado: los graduandos y las instituciones encargadas de hacerlo, estas últimas son, pues, o deberían serlo, las instituciones educativas, de donde egresan los postulantes a los grados.

Sin embargo -y esto es lo más paradójico- muchas de ellas compiten entre sí disputándose el liderazgo de incurrir en este tipo de novelorías académicas, que han terminado por caricaturizarlas, y en un intento de ocultar este mal acomodo académico sobreactúan impostando formalidad, con lo cual la caricatura resulta mucho más grosera.

Lo anterior, lamentablemente no es reciente, lleva ya algunas décadas (Colom, 2000) y seguramente perdurará un buen tiempo.

En un intento por reducir esta tendencia, el Perú ha ingresado tardíamente en un proceso de acreditación académica en las instituciones educativas superiores, que no logrará eliminarla, pero será posible reducirla en la medida que los miembros de las instituciones adquieran la vocación de enmienda y arrepentimiento académicos.

El escepticismo por el resultado de la acreditación se funda en que este tipo de defraudación académica no es reciente, lleva décadas, y requerirá otras tantas corregirla a partir del momento que decidamos iniciarla.

Este propósito de enmienda tampoco es reciente, como lo ha señalado Fernando Savater, “nadie está condenado a repetir los errores de una educación defectuosa” (Savater, 1997).

Seguramente habrá personas que individualmente hayan reparado en esta nefasta tendencia y hayan empezado el cambio en sí mismas, y de inmediato lo harán en las instituciones donde laboran.

Estas personas constituyen un valioso activo que no puede ser ignorado si es que realmente se desea una acreditación, pero si es que esta acreditación resulta en sólo una apariencia, estos activos académicos seguirán en un estado de marginalidad en sus instituciones, como se observa en la actualidad.

El estado de postración académica en la que se encuentran muchas de las instituciones educativas, es debido a la falta de ética en la actividad académica, incluida la investigación (Colom, 2000) que guarda íntima relación con la precariedad académica de sus miembros, si hubiese competencia académica, habría una noción bien lograda de la ética, su falta implica la carencia de la otra.

En este contexto es donde se intenta hacer investigación, es sintomático, nuestros investigadores se proponen diversos problemas como objetos de estudio, pero omiten otros problemas mucho más urgentes: ¿Cómo recuperar académicamente a las instituciones educativas? ¿Qué hacer? Y sobre todo ¿Por dónde empezar?

Definitivamente los cambios que tanto se requieren en nuestra sociedad, cuando empiecen, deben provenir principalmente de las instituciones educativas superiores, aunque éstas sean pocas, pero no al revés, es decir, que las instituciones educativas se recuperen a la postre de las otras que conforman el conglomerado social.

En muchas ocasiones se han planteado estas interrogantes en diversos foros, desde las clases en pregrado y, por supuesto, en asambleas y congresos, encontrando de esta manera una tendencia saludable: muchos aciertan cuando señalan que debe iniciarse individualmente, recurriendo a la formación autodidacta, sin esperar que las instituciones se corrijan primero, o que la redención empiece por la administración de turno.

Lamentablemente, los administradores de turno son a su vez egresados de instituciones cuya acreditación implicaría un proceso de un esfuerzo inmenso; más bien, curiosamente, los egresados de las instituciones académicamente acreditadas no muestran interés por la administración, sobre todo la pública.

7.1. El problema del conocimiento científico

Esta forma de conocimiento es una construcción que viene a ser el producto de la investigación científica. A partir de ella, nos percatamos de la presencia de diversos problemas, y la solución de los mismos es la obtención de nuevos conocimientos, siempre y cuando nos intereseamos realmente en la producción de los mismos.

Lamentablemente, muchos investigadores no se orientan en esta dirección: la construcción del desconocimiento. Se orientan de un modo utilitario, privilegiando la aplicación del método más apropiado para los problemas que se plantean, sin cuestionar la legitimidad de los contenidos teóricos que se suponen estables o normales para usar términos de Thomas Kuhn (1986).

Con el objeto de analizar estas tendencias, recurriré a los muy difundidos preceptos judeo-cristianos, para que a partir de ellos se pueda establecer analogías entre los denominados pecados capitales y los vicios que incurrimos cada vez que nos abocamos a la investigación que suponemos científica.

De este modo, será posible examinar a unos y otros: investigadores e investigados, tirios y troyanos, moros y cristianos, el estado en el que se encuentra la investigación científica.

Estoy consciente que presentarlos de este modo implica un riesgo: unos lo tomarán literalmente, otros al modo de literatura y algunos, tengo la esperanza, lograrán una mejor comprensión lectora, que vaya más allá de lo que explícitamente manifiesta el autor y buscarán una aproximación a lo que quiso decir (Gadamer, 1995).

Interpretar, hacer conjeturas y hermenéutica no es completamente erróneo, por ejemplo, cuando muchos investigadores se aferran en el método, omitiendo o evadiendo interpretaciones, renunciando a tareas metacognitivas (Flavell, 1996), es pertinente hacer conjeturas próximas a la carencia o precariedad epistemológica, hermenéutica, heurística, ética, filosófica, etc.

¿Es posible hacer investigación en este estado de precariedad? Debemos convenir que éste ya no es un problema estrictamente académico, en muchos aspectos ya es un problema social (Palacios, 2008).

Muchas de las investigaciones que se proyectan y ejecutan se encuentran en un estado exploratorio, es mejor reconocerlas en ese estado, para poder hacer un acopio de la información necesaria como para poder plantearla luego, con los supuestos teóricos adecuados, en mejores condiciones y con mayores herramientas intelectuales en investigaciones científicas, en lugar de maquillarlas groseramente para pasar como investigaciones logradas, éste es tal vez el peor de los pecados en los que se ha incurrido reiteradamente, y estas travesuras de los niños malos, hoy ya adultos, han convertido a sus instituciones en una verdadera trampa, maldición y condena para sus miembros, particularmente para los más jóvenes recién llegados.

Al respecto, circula por internet un chiste bastante corrosivo: “¿Cuántas personas se necesitan para cambiar un foco en las instituciones A, B, C, D. etc.?” Esto nos da una idea aproximada del estado actual de las instituciones y, sobre todo, cómo nos perciben.

7.2. Los pecados capitales

Es momento de analizar los pecados, los demonios, los castigos previstos incluyendo a íncubos/súcubos, es decir, demonios que de un modo u otro nos inducen a la comisión de cierto tipo de pecados. Examinaremos también las virtudes que se oponen a dichos pecados:

7.2.1. La pereza.

Es según todos los indicios el primero de todos los pecados.

Es descrito como la incapacidad para aceptarse y ocuparse de su propia existencia.

El demonio que lo caracteriza es Belphegor. Este parece ser el primer vicio en la investigación también, la pereza lleva a muchos investigadores a limitarse a prescribir, recomendar o imponer métodos supuestamente apropiados a problemas carentes de

fundamento, es decir, a pseudoproblemas, derivados de una precaria o nula fundamentación teórica.

Este tipo de asesores muchas veces ni siquiera leen la formulación de los problemas, donde la hipótesis no pasa de simples sospechas que se encuentran dentro del sentido común, con un lenguaje común, el mismo que se caracteriza por su ambigüedad y no califican como hipótesis científicas, es decir, no se encuentran formuladas dentro de los supuestos teóricos que sustentan la consistencia de los mismos.

El lenguaje, en cualquier caso sirve de mediador, entre nosotros y el contexto, entre nosotros y nuestras propias actividades, el lenguaje es lo que nos define en nuestra subjetividad necesariamente singular (Popper, 1994).

El lenguaje, sobre todo el científico, es el que nos orienta adecuadamente en nuestros proyectos de investigación o su carencia nos induce al error (Piscoya, 2008).

La pereza no sólo queda circunscrita a este aspecto, involucra también a la consistencia del problema y la teoría, es decir, se expresa en la carencia lógica debido a la precariedad no sólo epistémica, sino también a la falta de información teórica.

Aquí surge una primera interrogante: ¿Por qué los investigadores se muestran renuentes a la epistemología y a la filosofía? (Sierra, 1986).

Esto no sólo se explica por la pereza, pueda que exista el temor a ser refutados en sus supuestos y sobreseídos, y esto tendría que obligarlos a examinar sus propias teorías y analizar otras más consistentes, aquí es donde ya se da la pereza.

Es castigo previsto para quienes pecan de este modo el de ser arrojados a un foso de serpientes. La virtud que la repara es la diligencia, debiéramos alentar para que nuestros investigadores se interesen por examinar diligentemente tanto las suyas

como también nuevas teorías. Esto será mucho más factible con los artesanos de la investigación, no así con los industriales.

La pereza impide que se conozca mejor a los sujetos con quienes y a quienes supuestamente se estudia, al reducirlos a la aplicación de métodos, sobre todo cuantitativos, al estudiarlos como si se trataran de sistemas cerrados, se equivoca en definirlos como a los demás seres vivos (Bertalanfy, 1991); como sistemas abiertos, para quienes el contexto es una condición más, pues permanentemente interactuamos según sea el contexto en el que nos encontremos (Morín, 1995); y donde la variable independiente no opera las mismas respuestas entre dos o más individuos (Popper, 1987).

Esto impide que el comportamiento de las personas sea del todo previsible, con lo cual las generalizaciones pierden vigencia mucho más rápido de lo previsto (Martínez, 1998).

Es la pereza también la que ha creado un mercado para la industria de la investigación, donde muchos graduandos optan por recurrir a ellas exonerándose del esfuerzo académico por llevar adelante sus propios proyectos de investigación.

7.2.2. La envidia.

Parece ser el segundo de los pecados, caracterizado por el deseo insaciable por privar a los demás de sus bienes, posesiones y poder. El demonio que la representa es Leviatán, en tanto que el castigo previsto es la inmersión en aguas gélidas.

En la investigación, este pecado estaría representado por el obsesivo “celo profesional” que incluye no sólo a las teorías científicas, aquí se incluyen también las ideologías y los métodos empleados (Colom, 2000), en reclutar adeptos para

garantizar un posicionamiento dentro de las instituciones y poder negociar con ventaja con otros grupos el control de las instituciones.

Este proceso se encuentra muy bien explicado en el sexto volumen de la novela "Harry Potter" (Rowling, 2006) cuando su autora describe cómo se forman los denominados grupos de poder dentro de las instituciones educativas en el Reino Unido.

Rowling se dedica en una serie de siete tomos a describir parsimoniosamente los vicios del sistema educativo inglés: En torno a un sujeto lo suficientemente audaz, los primeros en aproximarse son quienes buscan protección académica, los siguientes en llegar son quienes buscan impunidad administrativa, entre ambos logran constituir un grupo bastante compacto, y logran imponerse a quienes se encuentran dispersos.

Como puede observarse, esta descripción se aproxima milimétricamente a lo que acontece en muchas de nuestras instituciones educativas superiores. Para esto, la autora se vale de una analogía bastante conocida: representa a la comunidad académica inglesa con otra de magos, y a partir de este artificio, examina la dinámica que existe entre sus miembros, sus relaciones con el poder político, la justicia, la economía, etc, etc.

La virtud opuesta a este pecado es la caridad. Una actividad académicamente caritativa debe estar orientada a garantizar a todos los miembros de la comunidad universitaria, la igualdad de oportunidades de desarrollo académico a partir de la implementación de bibliotecas, suscripción a revistas especializadas, suscripción de convenios destinados al mismo fin, etc., abandonando el execrable sectarismo y mezquindad con que actualmente se maneja los ya exiguos presupuestos a los que tenemos acceso.

Desde luego que la caridad debe empezar en las universidades públicas por el Ejecutivo que continúa dilatando no sólo la homologación de los docentes

universitarios, también continúa postergando la dación de una nueva ley universitaria que ponga término a la hipertrofia de los grupos de poder.

Este pecado cuenta con la complicidad de los demás miembros de la comunidad académica, al no haber sabido protegernos adecuadamente de las mayorías reclutadas de este modo (Martel, 2007 A), hemos permitido la imposición y dictadura de las mayorías de terciopelo, esto es, poco menos que medio pelo. Esperamos que la nueva ley universitaria corrija esta perversa tendencia y que sea pronto.

7.2.3. La avaricia.

Asociada a la codicia, la adquisición compulsiva de riqueza. Su demonio es Mammon, para quienes cometiesen este pecado estaba previsto el ser fritos en aceite hirviendo. Muchos de nuestros investigadores alentados por este pecado han pasado de la producción artesanal a la industrial, sin ningún pudor, alentados por la impunidad, esquilmando la precaria economía de los despistados estudiantes, habiendo impuesto también en muchas instituciones universitarias el monopolio de los métodos cuantitativos como único método válido para las investigaciones en sus egresados.

Actualmente, muchos de ellos están convencidos por esta falacia, otros la toleran por razones prácticas, para no hacerse más dificultades de las que ya encontraron durante su permanencia y facilitarse su rápida graduación. Desde luego que esta forma de imposición ha llevado a matematizar muchísimos disparates, en la creencia que una vez sometidos a dichos métodos ya quedarán exentos de todo pecado y que por ensalmo quedarán libres de toda falacia.

Este pecado ha llevado a situaciones extremas en muchas instituciones tanto públicas como privadas, que han terminado con un marcado sesgo en la formación

profesional de sus egresados (Colom, 2000), como se comprueba a diario cuando encontramos a sus egresados en los estudios de postgrado.

La virtud que se opone a este pecado es la caridad, ser caritativos académicamente corresponde a evitar las defraudaciones; implica también una apertura a otros métodos destinados a un mejor conocimiento de la condición humana y, por lo tanto, a mejorar la formación académico profesional de los egresados.

7.2.4. El orgullo o soberbia.

Se caracteriza por no admitir uno sus pecados, adoptar un comportamiento arrogante como un medio de ocultar sus faltas. El demonio que lo caracteriza es Lucifer, el castigo previsto es la rueda, antigua pena medieval.

En la investigación, tal vez este sea el más frecuente de los pecados, habiéndose impuesto artificialmente, como los gurús han organizado en sus instituciones un complejo orden jerárquico, que incluye obispos, sacerdotes, monaguillos, sacristanes y, desde luego, muchísimos cucufatos.

Aquí sería pertinente refutar de algún modo esta soberbia: generalmente plantean los problemas a partir de una variable que se supone independiente, cuando en realidad, estas no existen en tal estado, pues todas son interdependientes, y una de ellas no actúa de modo omnipotente, lo hace junto a otras que, en su conjunto, ejercen influencia en el comportamiento de las personas u organismos.

La creencia en tales variables supuestamente independientes es la confirmación de la candorosa ingenuidad determinista en la formación profesional de investigadores y asesores (Popper, 1991).

Partamos de un ejemplo bastante simple: La lectura de estas líneas, si es que la tomamos como una variable independiente, observaremos que las variables

dependientes han de ser diversas, para unos resultará irritante y grata para otros, entre ambos extremos, caben una infinidad de intermedios, que pasa por la perplejidad, el escepticismo, lo divertido, etc. Sea cual fuere la actitud que asuma el lector, ésta dependerá sobre todo de su comprensión lectora, de sus saberes previos, de su competencia psicolingüística y, desde luego, de su relación con la comunidad de investigadores, su vínculo laboral, el cargo que desempeña, etc.

Esto explica la singularidad de nuestro comportamiento (Anojin, 1987; Galperin, 1976; Pinillos, 1983; Kantor, 1978; Ortiz, 1997; Maturana, 1993; Martínez, 1989; Skinner, 1981).

Por lo tanto, la supuesta variable independiente se encuentra asociada a muchas otras que en su conjunto y no por sí solas ejercen influencia para aceptar o rechazar las propuestas que se hacen (Pinillos, 1983), lo mismo ocurre con cualquier otra variable independiente que se nos ocurra; podríamos tomar como ejemplo la propia investigación, si es que no hubiese la exigencia de hacer una tesis para los egresados tanto del pre como del post grado en las universidades, habrían muy pocos investigadores, y esta discusión se trataría en un círculo mucho más cerrado.

Siguiendo a la tradición cristiana, la virtud que se opone a este pecado es la humildad, y en la investigación científica esta humildad nos conducirá muy pronto a la reflexión epistemológica (Martel, 2006), donde seguramente nos percataremos de las falacias que se nos ha impuesto al interior de las instituciones académicas universitarias (Musso, 1970), donde la formación humanística ha sido extirpada y que muchas de estas se han hecho refractarias a la discusión filosófica, lo cual ha contribuido a un deterioro académico acelerado en la formación profesional de sus egresados.

7.2.5. La lujuria.

Es reconocida como la presencia de deseos o pensamientos obsesivos que conducen a la persona a diversos tipos de compulsiones. El demonio que lo caracteriza es Asmodeo y el castigo previsto es el asfixiamiento en el fuego y el azufre.

Haciendo una analogía en el contexto de la investigación científica, puede observarse este pecado en la compulsión por reducir los problemas al empleo de un método supuestamente apropiado (Musso, 1970), al encontrar variables que puedan ser cuantificadas y que no ofrezcan resistencia a mostrar indicadores cuantificables mediante instrumentos dispuestos para tal fin.

Si es que la variable no puede ser cuantificada, entonces se busca otra, o se construye un instrumento que permita tal cuantificación.

Esta compulsión ha llegado a desnaturalizar la comprensión mejor lograda de muchos problemas. Pretender reducir la investigación a la disponibilidad de los métodos o instrumentos ha conducido a las ciencias a la caricatura y a desnaturalizar el objeto de estudio que se proponen. Imponer este estilo a las instituciones universitarias ha conducido de la ineptitud, a la indigencia (Ardila, 1987).

La virtud que se opone a este pecado es la castidad, se entiende como la ausencia de compulsión por el poder (Foucault, 1991). Según este autor, lo que nos define como personas es el tipo de relación que establecemos con el poder, estemos conscientes o no (Martel, 2007).

La actitud que asumamos con respecto a esta lectura se adopta igualmente por nuestras complejas relaciones con el poder. Esto no significa que realmente nos hayamos vinculado, es suficiente alentar expectativas o temores a cerca de las implicancias de nuestra actitud –reitero- estemos conscientes o no del proceso.

Entonces –enfático- este no es un problema estrictamente académico, se ha convertido en un problema social, un problema de dependencias y subsistencias (Alarcón, 1986).

Cuanto mayor es el riesgo que esto último se descubra, mayor es la compulsión por la simulación lujuriosa, ya que esta se produce cotidianamente, sin medida ni clemencia, se muestra preocupación por la imagen institucional, pero no por ofrecer un mejor servicio educativo (Palacios, 2008).

En vano se pueden gastar litros de tinta o toneladas de papel cuando el problema ya trasciende los linderos de la actividad académica, por eso esta discusión en este congreso se hace mucho más pertinente (Colom, 2000).

7.2.6. La gula.

Este pecado se identifica con la glotonería irracional, innecesaria. El demonio que lo caracteriza es Beelzebub, en tanto que el castigo previsto el de tragar ratas, sapos, lagartijas y serpientes.

Dentro de la investigación, son muchísimas las veces que los investigadores se encuentran expuestos a tragar sapos y serpientes como consecuencia de los errores en los que incurrimos, de las generalizaciones y, sobre todo, de las sobre-generalizaciones que pretendemos establecer, o cuando los algoritmos empleados no alcanzan significación estadística alguna y hay que recurrir a la cosmética, para no quedar del todo desairados en las hipótesis formuladas, a consecuencia de la gula por digerir investigaciones mal planteadas y peor ejecutadas, etc.

En muchos casos, esta gula hace que investigadores artesanales se conviertan precozmente en industriales, caricaturizando la principal actividad de la cual el resultado debería ser una mejor calidad en el conocimiento, en estas condiciones los

proyectos muchas veces terminan en una caricatura y en un afán de encubrirla se recurre a la comisión de los pecados anteriores.

La virtud que se opone a este pecado es la templanza, es decir, precaverse de investigar lo que sea factible y empleando el método adecuado. Y aquellos problemas que ofrecen resistencia, investigarlos de un modo exploratorio, con la finalidad de acopiar la información necesaria para que en una próxima oportunidad se le pueda afrontar con más y mejores herramientas intelectuales.

7.2.7. La ira.

Este pecado se relaciona con la negación vehemente de la verdad, entonces se halla emparentado con el anterior. El demonio que lo caracteriza es Satanás y la pena prevista es el desmembramiento.

En el contexto académico este desmembramiento es cotidiano: ¿Cuántas veces hemos revisado tesis esperpénticas asesorados por investigadores despistados y angurrientos? ¿Cuántas veces hemos sido atacados por una ira similar al leer muchísimas tesis defectuosas? ¿Cuántas veces hemos sido misericordiosos en aprobar por mayoría sustentaciones de este tipo? Lamentablemente, este tipo de experiencias frustrantes no son esporádicas, se han convertido en el agrio pan nuestro de cada día.

Este tipo de experiencias son demasiado frecuentes en el contexto académico.

Entonces, antes de proponer exigencias académicas de ese tipo, es mejor analizar si es que la institución ofrece las garantías necesarias para tal propósito, no es posible aplacar a los tigres arrojándoles corderos. Es necesario ser misericordiosos con estos últimos, pues no se orientan adecuadamente en la elección de las

instituciones donde pretenden adquirir la competencia académica necesaria para una decorosa profesionalización.

Estoy consciente también que esta lectura habrá alentado iras y complacencias, es natural que esto ocurra, la actitud que asumamos definirá el posicionamiento no sólo académico, aquí hay implicancias filosóficas, epistemológicas y éticas.

Las analogías que se han hecho igualmente habrán provocado respuestas tanto de aprobación como de rechazo; en cualquier caso, esta actitud igualmente involucra un comportamiento complejo con implicancias académicas e ideológicas principalmente, pero hay otras, muchas más, sobre todo de nuestro posicionamiento en un continuo en la aproximación a la ética, lo que hace simpáticas o antipáticas a las personas o instituciones: no es su apariencia, o su imagen, es sobre todo su aproximación a la ética.

Para finalizar, recurriré nuevamente a Fernando Savater quien sostiene que la condición humana no la adquirimos por haber nacido en esta especie, más bien la lograremos a partir de una educación éticamente orientada.

Y, quienes no alcanzan este logro deben resignarse a permanecer como proyectos inacabados, inconclusos, o parcialmente ejecutados. Como podemos advertir, en nuestra sociedad existen muy pocas instituciones que han logrado este propósito, y la elección de las instituciones muy pocas veces se hacen con la información y los recursos suficientes, muchas veces nos tenemos que resignar a una escasa información y menos recursos disponibles.

Finalmente, abrigo la esperanza que muchas otras instituciones más puedan lograr no sólo la acreditación, sino también la competencia académica necesaria para poder prestar un mejor servicio educativo en la formación profesional de sus alumnos en un plazo breve, con el abnegado aporte de sus miembros.

Lo que me animó recurrir a las analogías anteriores, fue el intentar revertir lo que Bunge señala como el círculo infernal en el que se encuentran nuestras sociedades “miseria-ignorancia-miseria”, para quebrarlo y convertirlo en un círculo virtuoso que propone Gadamer, es necesario romper con lo que Popper advierte “la conspiración del silencio, que no es más que la conspiración del error, la conspiración de la ignorancia”.

Agradecemos su paciencia por haber puesto a prueba su virtuosa tolerancia.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABRAHAM, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 23-35). Madrid: Narcea.

ALARCÓN, R. (1986). Psicología pobreza y subdesarrollo. Lima: INIDE.

ANDERSON, B.F. (1968). *El método científico. Estructura de un experimento psicológico*. Alcoy: Marfil.

ANOJIN, P. (1987). Psicología y filosofía de la ciencia. México: Trillas.

ARDILA, R. (1997) WALDEN TRES. Barcelona: Biblioteca Ciencias de la Conducta.

ARNAU, J.; ANGUERA, M.T. Y GÓMEZ, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.

ARREDONDO, M. 2006. El síndrome de burnout. Signo Educativo. Año 15, Nº 149. 2006.

AUSUBEL, D. (1983). Aspectos generales del desarrollo conceptual y cognitivo. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D; NOVAK, J. y HANESIAN, H. 1983. *Psicología Educativa*. México Trillas.

BACHRACH, A.J. (1981). *Cómo investigar en Psicología*. Madrid: Morata (1ª Edición 1966)

BERTALANFY, L. (1991). Teoría general de los sistemas. México: Fondo de cultura económica.

BUNGE, M. 1988. *El problema mente cerebro*. Madrid: Tecnos.

CASTRO POSADA. J.A. (1989). *Técnicas de investigación en las ciencias del comportamiento*. Salamanca: Universidad Pontificia.

- COLOM, R. (2000). Algunos "mitos" de la Psicología: entre la ciencia y la ideología. En *Psicothema* Vol.12 N° 1º pp. 1-14.
- CONDEMARÍN, M. y otros. (1996) *Madurez escolar*. Santiago: Andrés Bello.
- CRAIG, J.R. Y METZE, L.P. (1982). *Métodos de la investigación psicológica*. México: Interamericana (Ed. Original 1979)
- DALY, M. (1973) *Más allá de Dios Padre, hacia una filosofía de la liberación de las mujeres*. Nueva York: Harper y Row.
- ECO, U. (1986) *Cómo se hace una tesis, técnicas, procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ECO, U. (1899) *El péndulo de Foucault*. Bogotá: Bompiani-Lumen.
- FEYERABEND, P. (1989) *Límites de la ciencia*. México Paidós.
- FEYERABEND, P. (2006) *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- FLAVELL, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Prentice Hall.
- FOUCAULT, M. (1991). *La microfísica del poder*. Madrid: Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La plata: Altamira.
- GADAMER, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- GALPERIN, Y. (1976). *Introducción a la psicología*. Bs. As: Pablo del Río.
- GARCÍA JIMÉNEZ, M.V. (1995). *El método experimental en la investigación psicológica*. Barcelona: E.U.B. (1ª Edición 1986).
- GONZÁLES, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la psicología*. La Habana: Academia.
- HEIDEGGER, M. 2007. *Sobre el comienzo*. Bs. As: Biblos.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

INGENIEROS, J. (1937). *Principios de Psicología*. Bs. As: Talleres Gráficos de L. J. Rosso.

KANTOR, J. 1990. *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.

KANTOR, J. (1978). *Psicología interconductual*. México: Trillas.

KERLINGER, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas metodológica*. México: Interamericana (Ed. Original 1973).

KERLINGER, F.N. (1981). *Enfoque conductual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana (Ed. Original 1979).

KERLINGER, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill (Ed. Original 1986)

KOHLBERG, L. (1989). *El sentido de lo humano: valores, sicología y educación*. Bogotá: Biblioteca internacional.

KUHN, T. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.

LEÓN, O.G. Y MONTERO, I. (1993). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Mc Guigan, F.J. (1996). *Psicología Experimental. Métodos de investigación*. México: Prentice Hall (Ed. Original 1993)

LEONTIEV, A. 1978. *Actividad, conciencia y personalidad*. Bs As: Ciencias del hombre.

MAKABE, P. 1987. *El cambio epistemológico*. Lima: San Marcos.

MATURANA, H. (1993). *Desde la biología a la psicología*. Santiago: Síntesis.

MARTEL, (2007). *Mitos y prejuicios ideológicos en la investigación científica*. En www.academiaperuanadepsicologia.net

- MARTEL, H. 2007 A. El problema de los tercios en la educación peruana.
www.academiaperuanadepsicologia.net
- MARTEL, H. (2006). ¿De qué se ocupa la psicología? Lima: San Marcos.
- Martel, H. (2007) Los siete pecados capitales en la Investigación Científica.
www.academiaperuanadepsicologia.net
- MARTEL, H. (2008). Procesos del aprendizaje. Lima San Marcos.
- MARTEL, H. (2011)¿Por qué padecemos de la falta de liderazgo académico?
www.academiaperuanadepsicologia.net
- MARTEL, H. y URBANO, V. (2011) La Psicología de la actividad psíquica. Lima:
UPCUS.
- MARTÍNEZ, M. (1989). El comportamiento humano. México: Trillas.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., GARROSA, E. Y GONZÁLEZ, J.L. (2000). La evaluación del
estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. Revista de Psicología del Trabajo y
las Organizaciones, 16, 151-171.
- MORÍN, E. 1999. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Lima:
Derrama Magisterial.
- MOSTERÍN, J. 1999. *Epistemología y racionalidad*. Lima: UPIGV.
- MOSTERÍN. J. 2006. *Crisis de los paradigmas en el siglo XXI*. Lima: UPIGV.
- MUSSO, R. (1970). Problemas y mitos metodológicos de la psicología. Bs. As: Psiqué.
- MUSSO, R. (1970). Falacias y mitos metodológicos de la psicología. Bs. As: Psiqué.
- NIESTURJ, M. 1972. El origen del hombre. Moscú: Mir.
- ORTIZ, P. (1995) El nivel consciente de la memoria. Lima: Universidad de Lima.

- ORTIZ, P. (1994). El sistema de la personalidad. Lima: Orión.
- PALACIOS, L. (2008). Lógica de la ciencia e investigación educativa. Lima: Fondo editorial del pedagógico San Marcos.
- PEREDA, S. (1987). *Psicología Experimental I. Metodología*. Madrid: Pirámide.
- PIAGET, J. 1984. El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca. POPPER, K. (1997) *Búsqueda sin término*. Madrid: Tecnos.
- PINILLOS, J. (1983). La psicología y el hombre de hoy. México: Trillas
- PISCOYA, L. (2008). Enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica. Congreso Internacional. Lima: UPIGV.
- POPPER; K, 1985. *El yo y el cerebro*. Barcelona: Labor universitaria.
- POPPER; K. 1997. *El cuerpo y la mente*. Bs. As: Paidós.
- POPPER, K. (1991) *La lógica de la investigación científica*. México: Tecnos.
- POPPER, P. (1974) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Bs. As: Paidós. PUENTE, A. y otros. (1995) *Psicología cognitiva*. Venezuela: Mc Graw Hill. ROUSELL, B. (1975) *¿Por qué no soy cristiano?* Bs. As: Sudamericana.
- POPPER, K. (1994). *Búsqueda sin término: una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos.
- ROSEL, J. (1986). *Metodología experimental en psicología*. Barcelona: Alamex.
- Zinser, O. (1987). *Psicología experimental*. Bogotá: McGraw-Hill (Ed.Original 1984).
- ROTONDO, H. (1987) *Terapia familiar*. Lima: UNMSM.
- ROWLING, J. (1991-2007). *Harry Potter*. Barcelona: Salamandra.
- SÁNCHEZ, H. (2008) *La Investigación Participativa*. Lima: UPRP.

SANCHEZ, C., REYES, M (1987) Metodología y Diseños de la Investigación Científica.
Lima – Perú.

SAVATER, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

SAVATER, (1999). Ética para Amador. Barcelona: Ariel.

SIERRA, R. (1986). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología generable su elaboración y documentación. Lima: Multicopiado.

SKINNER, B. F. 1981. *Conducta verbal*. México: Trillas.

SKINNER, B. (1981). Reflexiones sobre conductismo y sociedad. México: Trillas.

TONON, 2003. Calidad de vida y desgaste profesional: una mirada al síndrome del burnout. Bs. As: Espacio editorial.

VELILLA, M. 2002. *Manual de iniciación al pensamiento complejo*. Bogotá: Ediciones UNESCO.

VIGOTSKY, L. 1976. *Desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Bs. As: Pléyade.

ZAVALA, J. 2008. Estrés y burnout docente, causas y efectos. Lima: PUCP.

