



CAJAMARCA - cosechando el trigo

Reconocido pintor indigenista Andrés Zavallos



ACADEMIA PERUANA DE PSICOLOGÍA

Revista Athenea

Año 7 números 8 y 9

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

La **Revista Athenea** es una publicación digital promovida por la **ACADEMIA PERUANA DE PSICOLOGÍA**. Asociación civil sin fines de lucro que agrupa a los doctores en psicología del país, con el propósito de difundir la producción intelectual, académica y científica de los profesionales de la ciencia del comportamiento humano.

El contenido de los artículos son responsabilidad de los autores. El comité editorial no se hace responsable.

Directorio

Director de la Revista Athenea
Dr. Victor Martel
Editor
Mg. Jorge Pajares Briones
Comité editor
Dr. Santiago Crispín Rodríguez, Dr. Víctor Hugo Martel Vidal, Dr. Héctor Lamas Rojas
Diseño y responsable de edición
Yane Sucasaca Yana Teléfono; 984314225 email. sucasaca.yane.123@gmail.com

Correspondencia;

[Email: hugomartelvidal@yahoo.com](mailto:hugomartelvidal@yahoo.com)

Índice

Investigaciones			
1	INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS EDUCATIVOS DE LAS MADRES DE NIÑOS PREESCOLARES DEL CONO NORTE DE LIMA	Santiago Crispín Rodríguez Dr. en Psicología UNFV. docente universitario, Facultad de psicología UNFV. Docente maestría y doctorado EPG UNFV-UCV Magíster en Ciencias de la Educación en Orientación Profesional y Consejería escolar. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia E-mail: santicri92@yahoo.com	Pag.....
2	BAREMACION DEL CUESTIONARIO DE VALORES INTERPERSONALES DE L. V. GORDON EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VARONES Y MUJERES DE LAS FACULTADES DE PSICOLOGÍA, ECONOMÍA,	Jorge Alberto Pajares Briones Maestría en administración, mención Gestión Pública. EPG Universidad Nacional de Educación ENRIQUE GUZMAN Y VALLE. Licenciado en psicología UNMSM. estudios de segunda especialidad en psicoterapia. UNFV. Docente universitario. Editor de la revista PSICOLOGIA ACTUAL (1988-2001) E-mail: jpajaresb@gmail.com	Pag.....

	DERECHO Y EDUCACIÓN		
Ensayos científicos			
3	NEUROCIENCIA E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS	<p>Juan Abel Palomino Orizano</p> <p>Licenciado en Psicología, Licenciado en Educación, Magister en Problemas de Aprendizaje, Doctor en Ciencias de la Educación. Director de la Escuela Profesional de Psicopedagogía Infantil, Facultad de Educación Inicial. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Perú.</p> <p>E-mail: opjabel2002@yahoo.es</p>	Pag.....
4	SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICAS	<p>Víctor Hugo Martel Vidal</p> <p>Dr. En psicología UNMSM. Docente principal. UNE. Presidente de la Academia Peruana de psicología.</p> <p>E-mail: hugomartelvidal@yahoo.com</p>	Pag.....
5	PREVENCIÓN DESDE LA ESCUELA: EL APRENDIZAJE SERVICIO	<p>Héctor A. Lamas Rojas</p> <p>Dr. en psicología UPSMP. Docente universitario. Especialista en temas de psicología comunitaria. Past presidente</p>	Pag.....

		Colegio de Psicólogos del Perú, Past presidente Academia Peruana de Psicología.	
--	--	--	--

PRESENTACIÓN

*La ACADEMIA PERUANA DE PSICOLOGÍA presenta este número doble de la **Revista Athenea**, luego de un breve espacio de tiempo, debido a cuestiones internas de la institución, pero el espíritu y el ánimo que nos guían en este camino académico no se puede detener por barreras humanas o posiciones ideológicas respetables de algunos colegas o miembros de la asociación, nuestra misión trasciende deseos y voluntades humanas, hoy no hay motivo que nos puedan contener, si hoy tenemos una gran noticia, hoy podemos presentar un nuevo número doble de la **Revista Athenea**, gracias al apoyo de docentes de la UNE y de otras como la Universidad Federico Villarreal, la Universidad Nacional de Ica. en fin, nuestro más sincero agradecimiento a quienes hacen posible y realidad la continuidad de esta revista digital.*

Por otro lado, la ACADEMIA PERUANA DE PSICOLOGIA, continuara siendo un espacio de encuentro, de debate de ideas, de creación intelectual, de difusión científica, que reúna a todos los doctores y personas que deseen construir una psicología científica, moderna y acorde a las demandas sociales de nuestro país, a las necesidades de nuestra sociedad, a la atención nuestros niños y jóvenes que quieren un Perú más integro, más fuerte, más justo y más humano.

Creemos y estamos convencidos que se hace necesario un rol más activo, más positivo, más solidario, más racional, más académico y más humano. De nuestra profesión, si hoy en nuestro país todos esperan escuchar la voz, el sentimiento y las propuestas de la psicología para superar esta inmensa crisis, social, política y humana.

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

Hoy más que nunca necesitamos ser una opción científica, académica y profesional, los problemas como la corrupción, la apatía, la crisis de valores, el desánimo no pueden paralizar a nuestra organización somos los profesionales que estudian la conducta humana, por lo tanto, la psicología como ciencia básica no puede alejarse de los problemas que enfrenta nuestro país.

Invitamos a todos los colegas doctores en psicología del país, a que se unan a este proyecto académico, los recibiremos con los brazos abiertos, la mente en calma y nuestros corazones alegres, la psicología es más que todas nuestras diferencias.

*Muchas gracias por su aceptación y tenemos **Revista digital Athenea** por mucho tiempo.*

Gracias por su visita, atención y compromiso con la Psicología.

Hugo Martell

Presidente de la ACADEMIA PERUANA DE PSICOLOGÍA.

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTILOS EDUCATIVOS DE LAS MADRES DE
NIÑOS PREESCOLARES DEL CONO NORTE DE LIMA**
EMOTIONAL INTELLIGENCE AND EDUCATIONAL STYLES OF MOTHERS OF
PRESCHOOL CHILDREN OF THE NORTHERN CONE OF LIMA

Dr. SANTIAGO CRISPIN RODRIGUEZ

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un estudio descriptivo-correlacional, realizado con un grupo de niños preescolares de 3 a 5 años de edad que residen en la zona urbano marginal del cono norte de Lima. Se buscó analizar y comparar la relación del desarrollo del lenguaje y vocabulario en el grupo de niños de alta y baja afectividad del niño preescolar. Se aplicó dos instrumentos: el test de desarrollo psicomotor de 2 a 5 años (TEPSI) y la Prueba de vocabulario para medir la inteligencia o test de audición de vocabulario (PEABODY). Se seleccionaron 40 de 310 niños a través del muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, 20 niños conformaron el grupo experimental considerados como baja afectividad y 20 niños del grupo control que son considerados alta afectividad. El tratamiento estadístico de los datos se efectúa con el programa estadístico SPSS versión 13.0. Los resultados observados no corresponden en parte con lo esperado según el objetivo establecido, muestran sólo diferencia con respecto a la comparación del test de lenguaje con el nivel de baja y alta afectividad.

La contrastación de los hallazgos con los antecedentes teóricos, mostró consistencia parcial entre estos, resaltando la necesidad de profundizar el conocimiento del niño preescolar.

Palabras Claves: desarrollo del lenguaje, desarrollo del vocabulario, alta y baja afectividad preescolar.

DEVELOP OF THE LANGUAGE, VOCABULARY AND AFFECTIVITY IN CHILDREN PREESCOLARES OF THE NORTH CONE DE IT LIMA

SANTIAGO CRISPÍN RODRÍGUEZ,

UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL

ABSTRACT

This work presents the results of a study descriptive-correlational, carried out with a group of children preescolares from 3 to 5 years of age that reside in the marginal urban area of the north cone of Lima. It was looked for to analyze and to compare the relationship of the development of the language and vocabulary in the group of children of the boy's preescolar high and low affectivity. It was applied two instruments: the test of psychomotor development of 2 to 5 years (TEPSI) and the vocabulary Test to measure the intelligence or test of vocabulary audition (PEABODY). 40 of 310 children were selected through the sampling probabilistico of simple random type, 20 children conformed the experimental group considered as low affectivity and 20 children of the group control that are considered high affectivity. The statistical treatment of the data is made with the statistical program SPSS version 13.0. The observed results don't correspond partly with that waited according to the established objective, they only show difference with regard to the comparison of the language test with the level of low and high affectivity.

The contrastación of the discoveries with the theoretical antecedents, showed partial consistency among these, standing out the necessity to deepen the boy's preescolar knowledge.

Key words: Develop of the language, development of the vocabulary, discharge and drop affectivity preescolar.

INTRODUCCION

Es de importancia evaluar el desarrollo psicomotor, especialmente el lenguaje y las posibles relaciones con la estimulación afectiva proporcionada especialmente por los padres. El lenguaje es un elemento importante en el desarrollo de las personas en el ámbito social. Según Corbella (1994) el lenguaje supone una toma de contacto entre dos ó más personas, mediante el cual se establece una comunicación y por lo tanto se convierte en un hecho social y constituye un aspecto crucial del crecimiento cognoscitivo.

Papalia (1995) refiere que los estilos de los padres para criar a sus hijos afectan la competencia intelectual, social y emocional del niño. Los padres más competentes son diestros para “diseñar” el medio ambiente de un niño, están disponibles como consejeros de un niño y utilizan el control apropiadamente. Este desarrollo depende en gran parte de la autoconciencia cognoscitiva, de la conciencia de los parámetros sociales y de la habilidad para aplicar este conocimiento a situaciones nuevas y los padres pueden ayudar a los niños a desarrollar conductas más positivas.

El lenguaje permite trascender al hombre en el tiempo y en el espacio, tiene una función generativa, es decir, puede ser utilizado para originar ideas y pensamientos nuevos.

El lenguaje está constituido por elementos que utilizan de acuerdo a reglas. Entre estos están:

Fonemas: menor unidad de sonido en el lenguaje.

Morfemas: menor unidad con significado lingüístico.

Sintaxis: reglas gramaticales de un lenguaje.

Semántica: significado de palabras y oraciones.

Pragmática: uso práctico del lenguaje para comunicarse con otros en diversos contextos sociales.

Al hablar sobre la adquisición del lenguaje en los niños del lenguaje usualmente se piensa en la expresión de la palabra, es decir, el lenguaje hablado. Pero existe otras formas de comunicación que es a través del gesto o lenguaje gestual, siendo la primera forma de comunicación del niño. Corbella (1994) refiere que los padres van reforzando positivamente las nuevas adquisiciones fonéticas de sus hijos con exclamaciones de alegría y afecto y a partir de este punto el progreso es rápido.

El niño de 3 o 4 años va produciendo construcciones del lenguaje cada vez mas acordes con el lenguaje adulto, produciéndose un verdadero dialogo de una función informativa, en donde el aprendizaje no necesita tener una relación directa con el contexto inmediato del niño. El niño se plantea metas y busca los medios para lograrlas de acuerdo a las categorías que el mundo lingüístico que le ofrece, no siendo necesario lo concreto e inmediato.

Influencias en el desarrollo del lenguaje

La rapidez con que el niño adquiere el lenguaje y cómo se expresa va a depender de distintos factores. Tanto los factores biológicos como los ambientales influirán de igual forma en este proceso. Según Papalia,1995, refiere que es evidente que existe influencia genética en la relación moderada entre la inteligencia de los padres y el ritmo con que los hijos biológicos desarrollan las habilidades comunicativas durante el primer año de vida, así también es probable que los factores ambientales afectan como por ejemplo cuando los padres imitan los sonidos que los niños producen.

Nelson(1981, citado en Papalia,1995), afirma que muchas de las diferencias manifiestas en las habilidades del lenguaje, que aparecen al final del segundo año de vida son

producto de las diferencias del entorno del niño. Davidoff, 1995, manifiesta que el discurso a los niños (lenguaje materno) se caracteriza por un bajo tono de voz, ser simplificado en sonido, vocabulario, estructuras de las oraciones y significado, lento, breve, repetitiva, exagerada, concentrada en el aquí y ahora.

Según Papalia (1995), lo emocional del discurso dirigido a los niños ayuda a los adultos a mantener una relación con los niños; en lo social enseña a los niños como mantener una conversación; en lo lingüístico, enseña a los niños como emplear nuevas palabras, estructuras de frases y comunicar ideas mediante el lenguaje. Algunos investigadores han encontrado que existe correlación positiva entre el empleo del discurso dirigido a los niños y el ritmo de desarrollo del lenguaje.

Teorías de la adquisición del lenguaje

Teoría biológica: Plantea que el niño hereda la predisposición a aprender el lenguaje a cierta edad (Chomsky,1980, citado en Rice,1997). Esta predisposición permite aprender creativamente su lengua, entender y comprender nuevas expresiones. El desarrollo del lenguaje es paralelo a los cambios neurológicos que ocurren como resultado de la maduración. Berko y Bernstein(1999),manifiestan que los niños adquieren aproximadamente de forma universal la mayor parte de su capacidad lingüística adulta entre el primero y sexto año de vida.

Teoría del aprendizaje: Los conductistas plantean que el lenguaje se adquiere al igual que otras conductas, ya sea por imitación, condicionamiento, asociación o reforzamiento. Papalia (1995) refiere que los niños educados en el hogar, quienes presumiblemente escuchan más el lenguaje de los adultos y reciben más atención y refuerzo que los que se crían en instituciones para niños desamparados, logran mejor comunicarse.

Teoría cognoscitiva: Señala que el lenguaje se desarrolla a partir de imágenes mentales, es un resultado del desarrollo cognoscitivo. Los niños empiezan a dominar el lenguaje alrededor de los dos años, cuando utilizan símbolos para representar el ambiente.

Teoría integracionista: Según Rice, (1997) señala que la maduración biológica, las influencias ambientales y la experiencia tienen una similar importancia en el desarrollo del lenguaje. Existe gran cantidad de estudios que apoyan esta teoría.

La estimulación abarca diversas áreas en el desarrollo del niño, pero esta debe ser otorgada en forma constante y eficiente para lograr efecto eficiente. En los últimos tiempos los investigadores sociales han dado gran énfasis al papel de los afectos como estimulación. Es así, que en terapias cognitivas-conductuales, la variable afectiva desempeña una gran labor, como la de tratar problemas psicológicos en gran escala. Sin embargo, los cognitivos conductuales afirman que sí existen afectos en la vida de una persona, estos por lo general comienzan desde el momento del nacimiento del niño; afirman que nadie está desposeído de ellos, y que un buen manejo de estos afectos hacen la sana vida emocional de una persona la cual evocará en la conducta del sujeto.

Tipos de afectos:

Afecto natural: Este tipo de afecto muy común en la sociedad, sin importar el contexto histórico cultural o el sistema social donde se encuentren inmersos. Se observan sentimientos puros desde una persona hacia otra, no hay compromiso de por medio, ni presión social. Este tipo de afecto está mejor ejemplificado con el sólo hecho de la elección de una pareja, en la cual se produjo un sentimiento innato entre una persona y otra.

Afecto Logio: Este afecto se da principalmente entre el niño y su cuidador en los primeros años de vida del bebé, está estrechamente relacionado con el concepto de apego. Se presume que es lógico que la madre o el cuidador del niño le entregue afecto, sin importar el grado de apego que se desarrolle entre ellos.

Afecto dislogio : Este afecto ocurre solo entre la madre y el niño, en los cuales no se ha construido un apego propiamente dicho y que da la posibilidad a todos los humanos de experimentar el afecto desde el primer día de nacido, sin importar nivel de desarrollo de apego. El afecto fue otorgado por la madre al niño desde el momento de la concepción hasta

el momento del nacimiento, así pues, por el solo hecho de darle luz ya se considera que es un afecto, des por eso que el aborto no se encuentra dentro de esta terminología.

Afecto social: Los psicólogos sociales y sociólogos han estudiado en gran amplitud este tipo de afecto, se basan plenamente en la predisposición social para amar a los demás y velar por el bien ajeno. La empatía es un concepto que va muy ligado a este afecto, le da una base social y desde ahí podemos juzgar que nivel de afecto será entregado o recibido por la sociedad en la que un sujeto vive. Los niños cuya crianza ha sido básicamente entregada en hogares, centros o instituciones de servicios sociales se encuentran dentro de este grupo.

Afecto material: Amor que tiene un individuo por las cosas materiales.

Universidad de Michigan, (1992), citado en Barrera, y otros (2000) ,en estudios realizados sobre la estimulación afectiva demuestran la importancia de la estimulación en el desarrollo global del individuo, han adquirido un bajo nivel de estimulación desde el momento de su infancia y han tenido dificultades para entablar relaciones sociales.

Price (1993; citado en Barrera,2000) en estudios realizados de las diferencias de estimulación en la sociedad norteamericana y latina demuestran que los habitantes norteamericanos se ven mas indemnes a recibir estimulación afectiva por parte de sus cuidadores, las madres anglosajonas son más independientes que las latinas, delegan tutoría de los hijos a jardines o instituciones infantiles cuando estos son pequeños, la estimulación que estos reciben no es muy afectiva sino sensorial. Se ven constantemente estimulados por la tecnología, medios de comunicación y todo lo que los rodea desde los primeros días del nacimiento y que implementan técnicas de estimulación prenatal. Esta estimulación sensorial hace que esta sociedad más avanzadas desatollen sus potencialidades en un alto rango en diferencia de la cultura latinoamericana la cual está muy estimulada afectivamente lo cual hace que desarrollen un alto grado de personalidad extrapolar, es decir son personas más extravertidas y les es muy fácil entablar relaciones personales, pero sus niveles de motivaciones de logros y competencia son más bajos, y están menos propensos ha recibir

estimulación sensorial. Las interacciones entre los pares son contextos de influencias en el modelamiento y fortalecimiento de las normas del género para las relaciones y roles sociales. Las interacciones entre los niños generalmente se orienta hacia la independencia rivalidad y dominancia y por lo tanto su lenguaje se desarrolla más en esa dirección y las niñas en cooperación y armonía interpersonal y despliegan más habilidades lingüística que demuestran apoyo, responsabilidad y atención.

Dubos (1968, citado por Majluf, 1993), refiere que durante el curso de la vida el sujeto está siendo constantemente moldeado por el ambiente, pero son las experiencias tempranas de los primeros años de la vida los que juegan el rol más importante, Se ha comprobado que estas además de condicionar los patrones básicos de conducta afectan en forma profunda y duradera no solo el ritmo de crecimiento, la eficiencia en la asimilación de los alimentos sino también el desarrollo intelectual y la actuación del rendimiento escolar del niño

Según Alessandri (2000), la influencia del medio en el desarrollo del lenguaje cumple un papel fundamental como estímulo positivo o negativo. Desde lo afectivo las dificultades que se producen en un niño sin un adecuado sostén emocional, que comprometen hasta la vida del individuo. La seguridad que le proporciona un sostén afectivo lo motivará para superar sus dificultades con la tranquilidad de saber que es valorado por lo que puede hacer y no por lo que no puede. La influencia del medio en cuanto al lenguaje está dada por el nivel de vocabulario y estructuración del discurso.

Majluf (1993) en sus trabajos realizados en el comportamiento infantil en el Perú manifiesta que estudiar la influencia que ejercen sobre el desarrollo mental y el rendimiento escolar, los desniveles socio económicos, la marginalidad social y la desnutrición son factores muy importantes en el contexto de nuestra socio cultura y ponen en evidencia la perniciosa influencia de la marginalidad y la desnutrición, que se reflejan en promedios de bajo estatura y peso; capacidad intelectual, lenguaje, integración neurológica y rendimiento escolar significativamente disminuidos, en comparación a los niños de los estratos socio económicos medios y elevados. Tras la variable marginalidad social subyacen condiciones

muy precarias de vida y tales condiciones deficitarias tienen efectos negativos sobre el desarrollo psicológico del niño, en particular de su desarrollo cognitivo. Se trata de un síndrome de carencias múltiples, sumamente complejo y no fácil de aislar en sus factores componentes. La acción de todos ellos provoca severa injuria en el comportamiento infantil, a menudo irreversible sobre todo si su acción ocurre en los primeros 4 años de vida, en que el desarrollo intelectual y neurológico es más rápido, la inteligencia logra casi la mitad de su desarrollo y se establecen los patrones básicos del aprendizaje.

No podemos considerar por separado los diferentes aspectos del desarrollo, es decir el desarrollo físico, intelectual y socio-emocional de la personalidad, debemos considerar que estos no suceden aisladamente ya que cada uno afecta al otro. Las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje se ven influidas por factores genéticos y ambientales. Papalia, 1992. La comunicación con un adulto es primordial para que el niño aprenda a hablar y relacionarse.

Las organizaciones de la sociedad civil en nuestro medio y los cambios acelerados ocurridos en años recientes han generado cambios profundos que afectan severamente los vínculos entre los padres determinando estilos de la relación entre éstos que requieren de una comprensión en la atención que prestan en el desarrollo psicológico de sus hijos. Sabiendo estas influencias determinante de los primeros años de la vida y la importancia que en estos años tienen las relaciones familiares, y especialmente el vínculo afectivo con los padres, falta trabajos profundos de naturaleza científica que ofrezcan apreciación clara y válida este nivel y ofrezca una información pertinente para prevenir y reducir los riesgos en la salud mental del niño.

El propósito fundamental del presente trabajo es dar respuesta al interrogante respecto a la relación entre las dimensiones del desarrollo del lenguaje y vocabulario con el grado de afectividad ofrecido por los padres en niños preescolares en una zona urbana marginal de Lima. Hacemos referencia a estos grupos humanos, con el fin de proporcionar información que colabore en otros estudios realizados en zonas de pobreza.

Por este motivo consideramos que a través de este trabajo se posibilitara observar y delimitar un fenómeno psicológico en una población poco estudiado, basados en la pregunta fundamental: ¿ qué relación existe entre las dimensiones del desarrollo del lenguaje y vocabulario con la afectividad ofrecido por los padres en niños preescolares?, ¿cuál es la relación en las respuestas del test de desarrollo del lenguaje y vocabulario con el promedio de horas que pasa el niño con sus padres, con los grupos de niños que asisten regularmente y los que no asisten en forma irregular

Todo lo anterior, permite determinar los hallazgos que constituyen una aproximación para explicar y mostrar cuales son las características del desarrollo del lenguaje y vocabulario con el grado de entrega de afectividad de los padres y a la vez este estudio permite brindar un marco teórico que explique la naturaleza del niño preescolar y que permitirá abrir nuevas investigaciones en la población específica.

Este trabajo de investigación tiene relevancia porque pretende explicar y mostrar cuales son las características del desarrollo del lenguaje y vocabulario en nuestro medio y asimismo, brindar un marco teórico que explique la naturaleza del niño preescolar.

A un nivel general nos proponemos:

Determinar la relación que existen en los niveles del desarrollo del lenguaje y vocabulario entre un grupo de niños de 3 a 5 años que asisten regularmente un centro preescolar considerado como *baja afectividad*, en relación con el grupo control con asistencia irregular, considerado como *alta afectividad*?

A un nivel más específico nos proponemos:

Describir y comparar los niveles del desarrollo del lenguaje y vocabulario con el grupo de niños de 3 a 5 años considerado de alta afectividad ofrecido por los padres.

Describir y comparar los niveles del desarrollo del lenguaje y vocabulario con el grupo de niños de 3 a 5 años considerado de baja afectividad ofrecido por los padres

Establecer la relación que existe entre los niveles del desarrollo del lenguaje y vocabulario con los grupos de alta y baja afectividad ofrecido por los padres en un grupo de niños preescolares.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La presente investigación optó por un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple, teniendo como población objetivo los niños que acuden a un Centro de Jardín Infantil, en el distrito de Los Olivos, zona San Diego. El rango de edad de los niños es de 3 a 5 años. La naturaleza de la investigación planteada requiere de un grupo experimental de 20 niños que asisten regularmente y, otro, considerado como grupo control, conformado también por 20 niños que no asisten regularmente. La literatura consultada relaciona la asistencia regular al centro educativo con una baja afectividad, y una alta afectividad con la asistencia irregular del niño a su centro de estudios.

Características de la población

turno	Asistencia		Total
	Irregular (Alta Afectividad)	Asistencia Regular (Baja Afectividad)	
Mañana	18	162	180
Tarde	14	116	130
Total	32	278	310

El grupo experimental se seleccionó aleatoriamente (tabla de números aleatorios) del conjunto de niños con asistencia regular y considerados como baja afectividad ofrecido por los padres, de manera proporcional al turno en que se encuentran matriculados, tal como se indica en la siguiente tabla:

ASISTENCIA REGULAR (Baja Afectividad)			
turno	Población	%	Muestra
Mañana	162	58%	12
Tarde	116	42%	8
Total	278	100%	20

Mientras que el grupo de control se ha seleccionado en forma aleatoria (tabla de números aleatorios) del conjunto de niños que no asisten regularmente, considerados como alta afectividad ofrecido por los padres, conforme a los registros de asistencia correspondiente, según se indica en la siguiente tabla:

ASISTENCIA IRREGULAR - Alta Afectividad			
turno	Población	%	Muestra
Mañana	18	56%	11
Tarde	14	44%	9
Total	32	100%	20

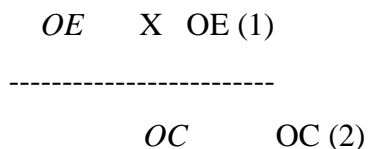
El Criterio de Inclusión son los niños de ambos sexos, con edades de 3 a 5 años, con asistencia regular a un centro de educación inicial y los que no asisten regularmente a dicho

centro. Cabe precisar que la asistencia irregular se considera para aquellos alumnos que tienen un 20% de días de inasistencia en un mes.

Como Criterio de Exclusión se ha considerado a los niños con daños neurológicos y trastornos de comportamiento.

El tipo de diseño de la presente investigación es de carácter descriptivo-Correlacional.

Se empleó el *Diseño Cuasi experimental* según Campbell y Stanley (1982), citado por Sánchez-Reyes (1984) como *Diseño de Control no equivalente*. Este diseño se puede diagramar de la siguiente forma:



OE(1) : Grupo experimental

OC(2) : Grupo control

Variables a relacionar:

Variable independiente : Es el grado de afectividad que está asociado al número de horas que permanece el niño con sus padres, con alta y baja afectividad.

Variable dependiente : Son los puntajes de los niveles de desarrollo del lenguaje y vocabulario de los tests.

Variable de Control:

Género : Masculino y femenino.

Edad : Niños entre 3 y 5 años.

Grado de escolaridad : Nivel preescolar.

Zona geográfica : Urbano- Marginal del cono norte de Lima.

Definición operacional

Grado de afectividad: Es el promedio de horas que pasa el niño con sus padres. Si pasa más de 6 horas son considerados como alta afectividad y es el grupo con asistencia irregular al centro de educación inicial. Si pasa menos de 6 horas son considerados como baja afectividad y es el grupo con asistencia regular al centro de educación inicial por permanecer menos horas con sus padres.

Desarrollo del lenguaje: Puntajes obtenidos en el subtest de desarrollo

psicomotor en el área de lenguaje de 3 –5 años (TEPSI)

Nivel de Vocabulario : Puntajes obtenidos en el Test del PEABODY.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE A TRAVÉS DEL TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR (TEPSI)

Es un instrumento de evaluación de niños pre-escolares y mide tres áreas básicas del desarrollo infantil como coordinación, lenguaje y motricidad.

Confiabilidad: Se estudio en la aplicación experimental en 144 sujetos, empíricamente se analizó:

El grado de dificultad e índice de discriminación de los ítems.

El grado de dificultad del test y cada uno de los subtest.

Consistencia interna del instrumento.

La concordancia ínter examinador.

Validez: Se ha estudiado tanto la validez de constructo como la validez concurrente. La validez de constructo del experimento se analizó en la muestra estandarizada. Empíricamente se analizó:

La validez concurrente en el Stanford-Binet.

La validez concurrente con el Test Denver.

En el estudio aplicaremos EL TEPSI el subtest verbal, ya que nos interesa medir el lenguaje.. Evalúa 24 ítems aspectos de comprensión y de expresión de éste, a través de conductas tales como: nombrar objetos, definir palabras, verbalizar acciones y describir escenas representada en láminas. (Haeussler & Marchant, 1999).

FICHA TÉCNICA DEL TEST DE DESARROLLO PSICOMOTOR DE 2 A 5 AÑOS

Nombre : Test de Desarrollo Psicomotor de 2 – 5 Años

Autoras : Isabel Margarita Haeussler P de A y Teresa Merchant O.

Procedencia : Universidad Católica de Chile

Adaptación Peruana :

Administración : Individual. Tipo Cuadernillo

Duración : Sin límite de tiempo. Aproximadamente entre 30 a 40
Minutos de evaluación.

Aplicación : Niño cuya edad fluctúa entre 2 años o meses, 0 días y 5 años, 0 meses,
o días.

Puntuación :Existen dos posibilidades: éxito o fracaso..

Significación : Estructura Factorial: 3 Factores componentes que mide tres áreas
básicas del desarrollo infantil: Coordinación, lenguaje y motricidad.

Tipificación : Baremos Chilenos

Usos : Clínica, Educacional

PRUEBA DE VOCABULARIO PARA MEDIR LA INTELIGENCIA O

TEST DE AUDICION DE VOCABULARIO (PEABODY)

Es un instrumento para medir el vocabulario usual y asimismo también estamos midiendo la audición del vocabulario, por lo que, a su vez, obtenemos un cálculo de la inteligencia verbal (Dunn, 1992).

Se realizaron en los Estados Unidos, 11 estudios para obtener información sobre la confiabilidad de la prueba y 33 estudios para verificar su validez.

En nuestro medio, Lima, se ha realizado la adaptación de la forma “B” del test, cuyos índices de validez y confiabilidad son los siguientes:

Confiabilidad: Se estudio en la aplicación experimental en 200 sujetos y este resultado nos proporciona el índice de confiabilidad de la Forma “A” del T.A.V. con un índice de correlación de 0.99. El coeficiente de confiabilidad es 0.99, mostrando estabilidad en sus resultados

Validez: El coeficiente de correlación del T.A.V. ha sido establecido mediante el método de correlación producto momento de Pearson, siendo 0.99, lo que nos indica que las formas A y B del T.A.V. varían en concordancia, lo que evidencia que están verdaderamente correlacionadas.

FICHA TÉCNICA DE LA PRUEBA DE VOCABULARIO DE FIGURAS DE PEABODY.

Nombre : Prueba de Vocabulario de figuras de PEABODY
Autor : Lord M. Dunn.
Año : 1965
Objetivo : Medir la inteligencia verbal del sujeto a través del Vocabulario auditivo o conocimiento receptivo del vocabulario.

Procedencia : Norteamérica
Adaptación peruana : Olga Hurtado Ambrosio , forma B del Test
Administración : Individual.
Tipo de ítem : Gráficos.

Duración	: Sin límite de tiempo. Aproximadamente entre 10 a 15
Minutos de evaluación.	
Aplicación	: Niño cuya edad fluctúa entre 2 años 6 meses hasta los 18 años
Tipo de prueba	: De opción múltiple.
Ventajas	: Sirve para establecer rapport, es un test de poder más que de velocidad y no requiere respuesta oral
Tipificación	: Baremos norteamericanos y peruanos.
Usos	: Clínica, Educacional y excepcionalidad.

PROCEDIMIENTO

Se elaboró el marco conceptual del estudio.

Se seleccionó y preparó los instrumentos psicológicos.

Se coordinó y se solicitó autorización del Centro Educativo Inicial.

Trabajo de campo: se aplicó los instrumentos en la muestra seleccionada.

Se construyó la base de datos para posteriormente realizar los cálculos respectivos a través del paquete estadístico SPSS versión 13.

Análisis de datos: se muestran el análisis e interpretación de los resultados.

RESULTADOS

En la Tabla 1, se presenta los resultados de la distribución de la muestra del grupo experimental, considerado como baja afectividad. En la Prueba de vocabulario, logra una media de 35.10 y una desviación estándar de 15.48 y en la prueba de desarrollo del lenguaje, logra una media de 17.55 y una desviación estándar de 3.76.

Tabla 1

Distribución de la muestra de la media y desviación estándar de los niños preescolares del Grupo experimental, en la Prueba de Vocabulario y desarrollo del lenguaje.

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

	Grado afectividad	N	Media	Desviación estándar
Prueba de vocabulario	Baja afectividad	20	35.10	15.48
Prueba desarrollo lenguaje	Baja afectividad	20	17.55	3.76

En la Tabla 2, se presenta los resultados de la distribución de la muestra del grupo control, considerado como alta afectividad. En la Prueba de vocabulario, logra una media de 35.10 y una desviación estándar de 9.69 y en la prueba de desarrollo del lenguaje, logra una media de 15.48 y una desviación estándar de 4.87.

Tabla 2

Distribución de la muestra de la media y desviación estándar de los niños preescolares del Grupo control, en la Prueba de Vocabulario y desarrollo del lenguaje.

Pruebas psicológicas	Grado afectividad	N	Media	Desviación estándar
Prueba de vocabulario	Alta	20	35.10	15.48
Prueba desarrollo lenguaje	Alta	20	14.30	4.87

En la Tabla 3, se presenta la distribución del grupo experimental en función de las variables edad y sexo considerado como baja afectividad. Se observa, en los niños de 3 años de edad presenta 15 % son del sexo masculino y 10 % son mujercitas; en el de 4 años de edad, 25 % son niños y 15 % son mujercitas y en el 5 años de edad, 20 % son niños y 15 % son niñas. Se observa también que el mayor porcentaje corresponde a niños de 4 años edad, que representa el 40% en dicho grupo.

Tabla 3
 Distribución de la muestra por sexo y edad del grupo de niños preescolares, considerado como baja afectividad del grupo experimental.

Grupo experimental	Edad	Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Baja Afectividad	3 años	3	2	5
		15%	10%	25%
	4 años	5	3	8
		25%	15%	40%
	5 años	4	3	7
		20%	15%	35%
	Total	12	8	20
		60%	40%	100%

En la Tabla 4, se presenta la distribución del grupo control en función de las variables edad y sexo considerado como alta afectividad. Se observa, en los niños de 3 años de edad presenta 15 % son del sexo masculino y 10 % son niñas; en el de 4 años de edad, 25 % son niños y 15 % son mujercitas y en el 5 años de edad, 20 % son niños y 15 % son niñas, y se observa que el mayor porcentaje son los niños de 4 años edad, que representa el 40% en dicho grupo.

Tabla 4

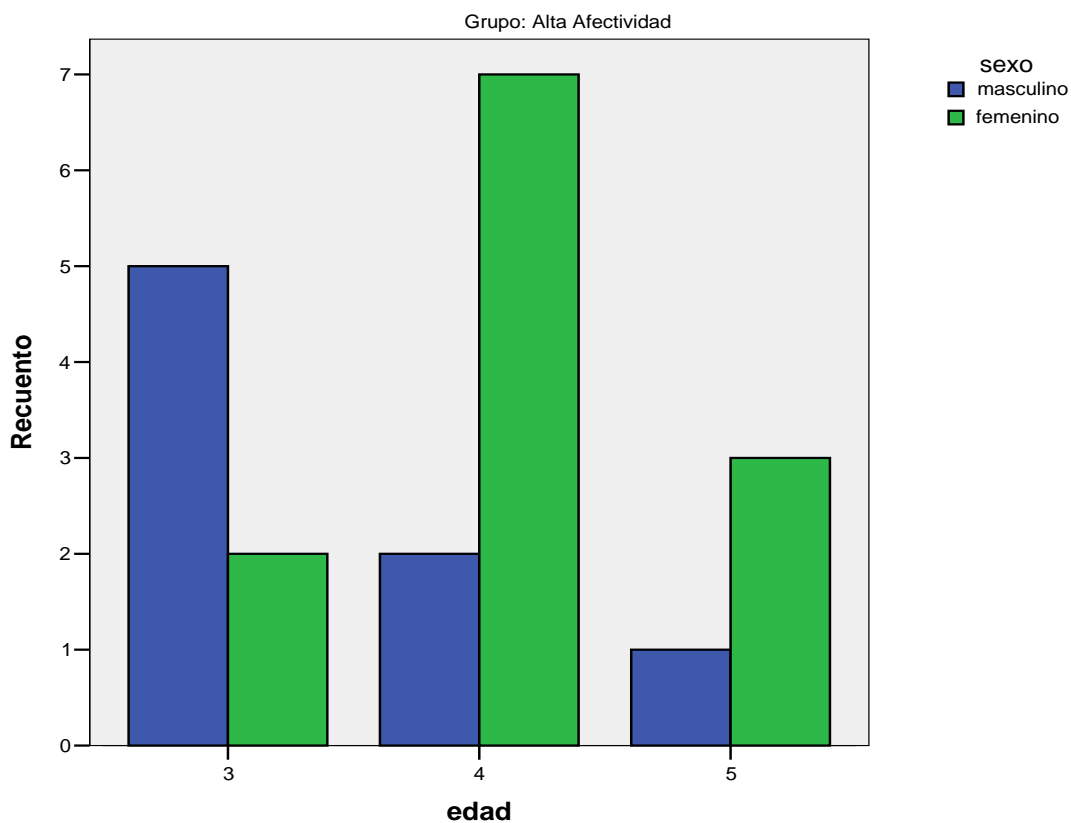
Distribución de la muestra por sexo y edad del grupo de niños preescolares, considerado como alta afectividad del grupo control.

Grupo control	Edad	Sexo		Total
		Masculino	Femenino	
Alta Afectividad	3 años	3	2	5
		15%	10%	25%
	4 años	5	3	8
		25%	15%	40%
	5 años	4	3	7
		20%	15%	35%
		12	8	20
	Total	60%	40%	100%

En la gráfica 1 se presenta la frecuencia de niños preescolares según sexo del grupo de alta afectividad. Se observa que existe 5 niños y 2 niñas de 3 años de edad, 2 niños y 7 niñas son de 4 años de edad, y 1 niño y 3 niñas de 5 años de edad., siendo el de mayor frecuencia las niñas de 4 años de edad.

Gráfica 1

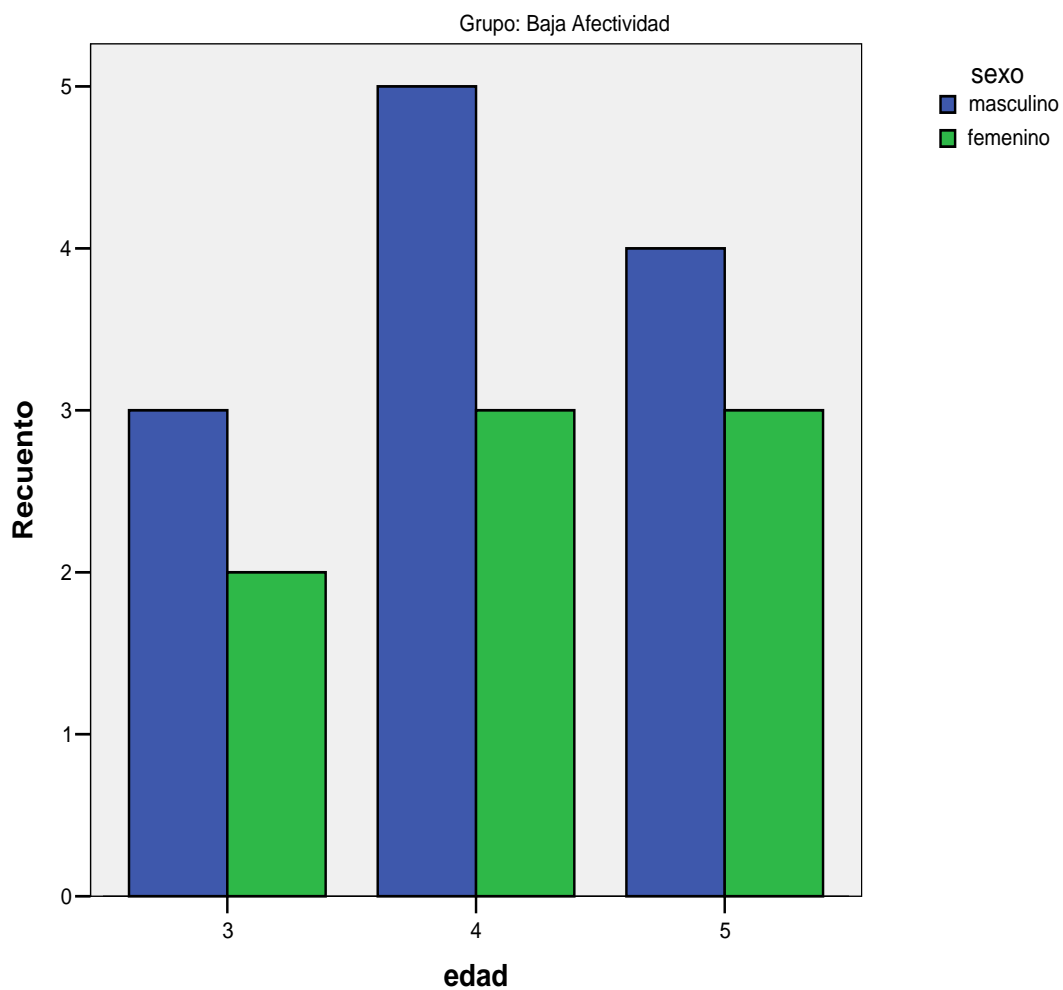
Frecuencia de niños y niñas del grupo preescolar de alta afectividad.



En el gráfico 2 se presenta la frecuencia de niños preescolares según sexo del grupo de baja afectividad. Se observa que existe 3 niños y 2 niñas de 3 años de edad, 5 niños y 3 niñas son de 4 años de edad, y 4 niños y 3 niñas de 5 años de edad., siendo el de mayor frecuencia las niñas de 4 años de edad.

Gráfica

Frecuencia de niños y niñas del grupo preescolar de baja afectividad.



Estadística Descriptiva:

En la Tabla 5 se presenta la media y la desviación estándar del desarrollo del lenguaje de alta y baja afectividad de los niños preescolares. Se observa que el promedio del grupo de baja afectividad es mayor (17.55) que el de alta afectividad (14.30).

Tabla 5

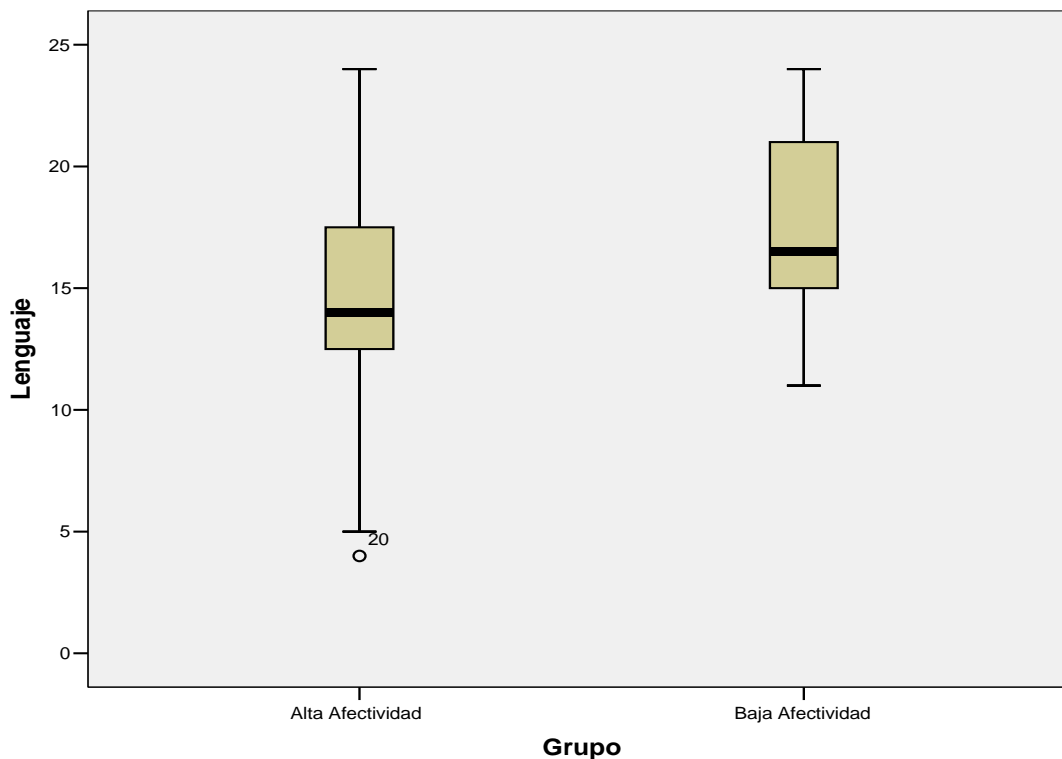
Puntuación promedio y desviación estándar del puntaje del test del desarrollo del lenguaje de los niños preescolares de alta y baja afectividad

	Grupo	N	Media	Desviación estándar
Desarrollo del Lenguaje	Alta afectividad	20	14.30	4.87
	Baja afectividad	20	17.55	3.76

En la Gráfica 3 se presenta los datos en cuartiles del grupo de niños(as) del desarrollo del test del desarrollo del lenguaje de alta y baja afectividad. Se observa que el desarrollo del Lenguaje presenta mejor rendimiento en el grupo de baja afectividad, pero se observa una mayor dispersión que en el grupo de alta afectividad.

Grafica 3

Diagrama de Cajas y Bigotes de la posición de los datos en cuartiles del grupo de niños del desarrollo del lenguaje de alta y baja afectividad.



En la Tabla 6 se presenta la media y la desviación estándar del test de audición de vocabulario de alta y baja afectividad de los niños preescolares. Se observa que el promedio del grupo de baja afectividad es ligeramente mayor (35.10) que el de alta afectividad (34.80).

Tabla 6

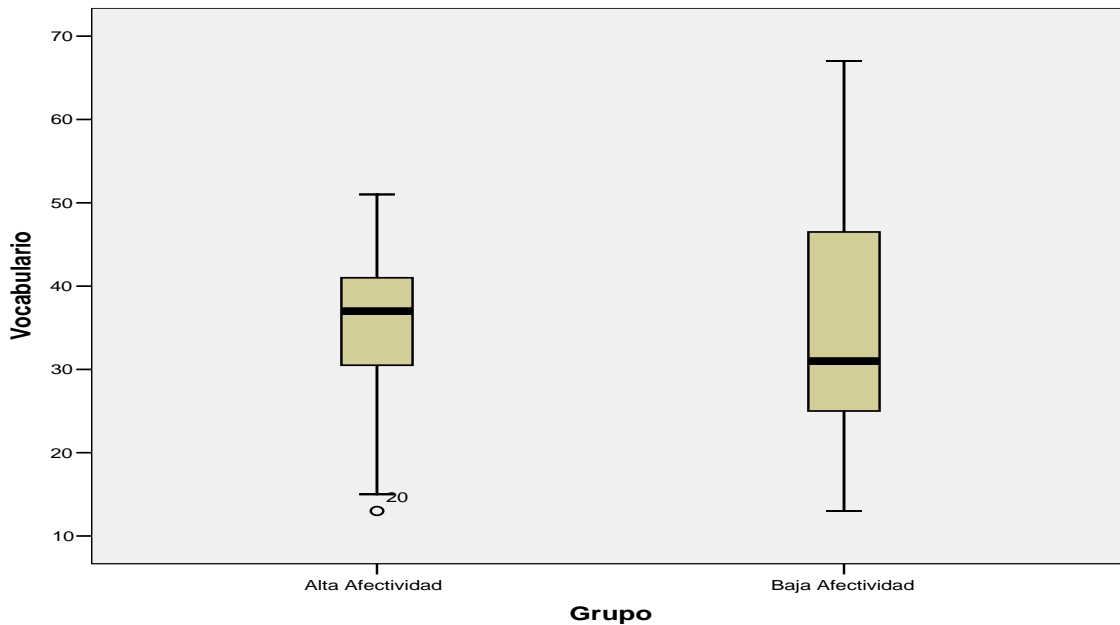
Puntuación promedio y desviación estándar del puntaje del test audición de vocabulario de los niños preescolares de alta y baja afectividad.

	Grupo	N	Media	Desviación estándar
Audición de vocabulario	Alta afectividad	20	34.80	9.69
	Baja afectividad	20	35.10	15.46

En la Gráfica 4 se presenta los datos en cuartiles del grupo de niños(as) del desarrollo del test audición de vocabulario de alta y baja afectividad. El gráfico revela que el valor mediano en la variable Vocabulario es menor en el grupo de baja afectividad, en donde se observa también mucho mayor dispersión que en el otro grupo de alta afectividad. El puntaje máximo en el grupo de baja afectividad es mucho mayor que su similar en el grupo de alta afectividad.

Grafica 4

Diagrama de Cajas y Bigotes de la posición de los datos en cuartiles del grupo de niños del desarrollo del vocabulario de alta y baja afectividad



Inferencia Estadística:

En la Tabla 7 se presenta los resultados de la Prueba “t” de Student para muestras independientes para comparar las medias para el test de lenguaje de alta afectividad de los niños preescolares, el valor obtenido es, $t = -2.362$; ($p= 0.023$, $p<0.05$) y asimismo en el de baja afectividad de los niños preescolares, el valor obtenido es , $t = -2.362$; ($p= 0.024$, $p<0.05$), estos resultados indican que hay diferencias significativas en los promedios totales alcanzados, en la variable desarrollo del lenguaje, aseveración realizada con un 95% de confianza.

Tabla 7

Prueba de Comparación de medias para los puntajes del test desarrollo del lenguaje de los niños preescolares de alta y baja afectividad:

Resumen de la Prueba “t” de Student para muestras independientes

Test de lenguaje	Prueba “t” para la gl	Valor “p”
	comparación de medias.	

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

Alta afectividad	-2.362	38.0	0.023 (*)
Baja afectividad	-2.362	35.73	0.024(*)

* Nivel de significación ($p < 0.05$)

En la Tabla 8 se presenta los resultados de la Prueba “t” de Student para muestras independientes para comparar la diferencia de medias para el test de audición de vocabulario de alta y baja afectividad de los niños preescolares. En el de alta afectividad, el valor obtenido es, $t = -0.073$; ($p = 0.942$, $p > 0.05$) y asimismo en el de baja afectividad de los niños preescolares, el valor obtenido, $t = -0.073$; ($p = 0.942$, $p > 0.05$). Estos resultados indican que no hay diferencias significativas en los promedios totales alcanzados, en la variable vocabulario, afirmación que se realiza con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 8

Prueba de comparación de medias para los puntajes del test audición de vocabulario de los niños preescolares de alta y baja afectividad:

Resumen de la Prueba “t” de Student para muestras independientes.

Test de Vocabulario	Prueba “t” para la comparación de medias	gl	Diferencia de medias	Valor “p”
Alta afectividad	-0.073	38.0	-0.300	0.942 (n.s)
Baja afectividad	-0.073	31.92	-0.300	0.942 (n.s)

* Nivel de significación ($p < 0.05$)

DISCUSION

Los resultados obtenidos en el presente estudio constituyen un avance en la determinación y establecimiento de algunas características psicológicas de los niños preescolares que ejercen comportamientos tanto en el desarrollo de la inteligencia verbal como la afectividad, determinado por los niveles del desarrollo del lenguaje como del vocabulario, así como por la cantidad de horas de permanencia del niño con sus padres alrededor de su medio socio familiar.

En esta etapa preescolar, por un lado, la escuela permite que el niño adquiera mayor autonomía y ofrece las bases para un futuro desarrollo intelectual y social. Por otro lado, el hogar como primer centro de socialización del niño, en donde aprenden formas de convivencia humana. El espacio de socialización inicial más importante para el niño lo constituye la familia, un grupo que facilita la estructuración de la identidad a la vez que es fuente de afectos y refugio, siendo de importancia el papel que juegan los padres como educadores. (Majluf. 1993). De allí la importancia de asociar las relaciones entre desarrollo intelectual y afectividad del niño preescolar, tiene una influencia importante las condiciones sociales y culturales propias del medio donde se desarrolla el niño.

La relación con el desarrollo del lenguaje y vocabulario en el grupo de niños de 3 a 5 años considerando de alta y baja afectividad, los resultados observados no corresponden en parte con lo esperado según el objetivo establecido.

Con respecto a la comparación del test de lenguaje, con el nivel de baja y alta afectividad, se encontró que hay una diferencia significativa entre los dos grupos. Por tanto es posible afirmar que el niño que permanece más de 6 horas con sus padres (alta afectividad) presenta un mejor desarrollo en el lenguaje, como son la comprensión y expresión verbal, lo que no ocurre con los niños que pasa menos de 6 horas en el hogar (baja afectividad). Esto significa que el hogar constituye el primer elemento socializador, la presencia de los padres que hacen uso de la estimulación afectiva, y que ejercen un papel importante como

educadores en la estimulación del lenguaje. Un medio social estimulante siempre actuará como favorecedor del desarrollo del lenguaje (Alessandri, 2000).

Al intentar confirmar si los niños preescolares que permanecen más de 6 horas con sus padres (alta afectividad) y menos de 6 horas con sus padres (baja afectividad) en relación con el desarrollo del vocabulario, se encontró que no hay diferencia significativa entre los dos grupos, por lo tanto, no es posible afirmar que los niveles de afectividad sean diferentes en uno u otro. Esto significa que la prueba psicológica que mide la inteligencia verbal a través del vocabulario auditivo o conocimiento receptivo del vocabulario que tiene más un componente más de tipo cognoscitivo se presenta en forma similar el efecto del grado de afectividad en el desarrollo del vocabulario, siendo algo notorio a nivel de muestra los de alta afectividad a nivel de la muestra, lo cual requiere dar importancia la estimulación del niño en el hogar.

Este estudio proporciona las bases para diseñar e implementar programas de intervención a nivel del desarrollo del lenguaje, afectivo, cognoscitivo y comportamental como un todo, y que faciliten a los padres la comprensión y estimulación en ese maravilloso mundo del infante.

Esta investigación sugiere en estandarizar pruebas psicológicas con muestras poblacionales a nuestro medio y emprender más investigaciones de tipo cualitativo que revelan otras características.

REFERENCIAS

- Alessandri, M.L. (2000). *Trastornos del lenguaje. Detección y tratamiento en el aula*. Argentina: Lexus.
- Barrera, M.S., Giadrosich, y, González, M. Pérez, A. y Van Spronsen, F.(2000). *Afectividad y desarrollo del lenguaje den preescolares de concepción*. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Berko & Bernstein (1999). *Psicolinguística*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires : Amorrortu Editores S.A.
- Corbella, J. (1994). *Descubrir la psicología*. España: Folio.
- Davidoff, L. (1995). *Introducción a la psicología*. España: McGraw-Hill.
- Dorsch, F. (1992). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Dunn, L. (1982). *Prueba de Vocabulario de figura de Peabody*. Lima: UNMSM.
- Haeussler, I.M. y Marchant, T(1999). *Test de desarrollo psicomotor 2-5 años*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Lima: Brondon
- Papalia, D.(1995). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Pardo, a. y San Martín, R. (1999). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano*. Barcelona: Prentice Hall.
- Salvat Editores S.A. (1987). *Salvat alfa diccionario enciclopédico*. España: Salvat.
- Sánchez. y Reyes, C. (1984). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: INIDE

BAREMACION DEL CUESTIONARIO DE VALORES INTERPERSONALES DE L. V. GORDON EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VARONES Y MUJERES DE LAS FACULTADES DE PSICOLOGÍA, ECONOMÍA, DERECHO Y EDUCACIÓN

Jorge Pajares Briones

RESUMEN

Los valores interpersonales abordados desde la perspectiva de Gordon son principios o normas, sobre las cuales el individuo orienta su conducta. El distingue seis factores (soporte, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo). El objetivo del presente estudio fue elaborar una norma o baremo, que sirva para comparar el tipo de valores que practican población universitaria, de una población de 6.500, se trabajó una muestra de 240 sujetos de ambos sexos pertenecientes a las facultades de Economía, Educación, Derecho y Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La metodología utilizada es descriptiva, comparativa transversal que nos permitirá despejar la interrogación “si los valores interpersonales difieren en función a profesión y género”. La técnica de recolección de datos fue de forma colectiva en grupos no mayores de 10 por vez asegurándonos en todos los casos el adecuado rapport para una evaluación psicológica y el entendimiento preciso de como contestar a la prueba. Los resultados fueron sometidos al análisis de varianza de 2 factores profesiones distinguiendo 4 dimensiones (Economía, Educación, Derecho y Psicología) y el segundo el factor fue el genero en sus dos dimensiones. El estadístico utilizado para establecer las diferencias entre profesiones y entre géneros fue el análisis de varianza concluyendo el análisis se encontró que de los factores del S.I.V. solo en el factor (conformidad) el género plantea diferencias significativas y no así en las

profesiones. De lo hallado se concluye que no se justifica la elaboración de Baremos por profesiones y género con la única excepción del factor “C” donde debe diferenciarse a los varones de las

Interrelación entre las Escalas, se utilizó una muestra de 275 universitarios para estudiar la Interrelación entre escalas. El predominio de las correlaciones negativas fue debido a la interdependencia entre las escalas como resultado del formato de elección forzada. Y por ser las muestras relativamente pequeñas, puede esperarse que surjan ciertos patrones correlacionales o “Síndromes” de valores.

Hay acuerdo general en que la confiabilidad y validez de la prueba es muy buena, no sólo por el empleo del Análisis factorial sino también por haber realizado estudios de correlaciones con otras medidas de valores y rasgos de Personalidad, los que han ofrecido apoyo a la validez de las Escalas del SIV y así permitir interpretaciones individuales.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es producto del interés personal del autor ante la situación que vive el país en este momento, lo cual creemos merece ser abordada desde diferentes formas y diversos enfoques.

El predominio de la población joven en el país, la coyuntura político - social, el desarrollo tecnológico de la Psicología como ciencia y la crisis económica que atraviesa la nación ha creado un clima de tensión y preocupación donde las personas están perdiendo la confianza en los demás y ven el futuro incierto. Donde el individuo pone a prueba su fortaleza, sus principios y convicciones, valores y sus opciones personales, es también el momento donde los seres humanos demuestran que ante graves problemas existen grandes soluciones.

Particularmente nos preocupó el problema de los valores Interpersonales como: Soporte, Conformidad, Reconocimiento, Independencia, Benevolencia, y Liderazgo, por ser esta área la que más involucra a los psicólogos y donde podemos medir la importancia que dan las personas a estos valores cuando interactúan y como influyen en sus comportamientos individuales y colectivos.

Entonces decidimos realizar la presente investigación para establecer un Baremo que nos permita obtener normas y criterios para comparar la preferencia de valores que existen en jóvenes universitarios escogimos alumnos de ambos sexos de las Facultades de Derecho, Economía, Educación, y Psicología de la UNMSM por considerar que era un grupo representativo de la sociedad.

CAPITULO I

1.1. Planteamiento del problema

El tema de los valores Interpersonales es considerado un tema de vital importancia entre los Psicólogos y otros Profesionales de la ciencia de la salud, humanas y sociales. Al hablar de valores estamos involucrando áreas de la personalidad del sujeto, importantes que orientan sus sistemas de creencias que a su vez guían su comportamiento, acciones.

Las personas adquieren y van formando sus valores a través del tiempo, durante su desarrollo evolutivo en la interacción con el medio ambiente dentro de una comunidad. Usualmente se creía que era básico el cambio de actitudes de los individuos para mejorar una sociedad, pero la practica se ha demostrado que no es suficiente y que debemos ir a lo mas profundo que existe en las personas a su sistema de valores o principios que posee cada ser humano.

Es importante elaborar un Baremo del cuestionario de Valores Interpersonales de L.V. Gordon (SIV) para tener criterios de medición y comparación entre la población universitaria y dar un paso importante dentro de la Psimetría Nacional. Además de ir creando normas y instrumentos que se adapten a nuestra realidad local.

- a) Establecer si los valores interpersonales difieren en función al genero en estudiantes universitarios pertenecientes a las Facultades De derecho, Economía, Educación y Psicología.
- b) Establecer si existen diferencias en los valores interpersonales en función a la facultad a la que pertenecen los estudiantes universitarios.

1.2. Delimitación de objetivos

Objetivo General

“Se pretende conocer si el género y la facultad a la que pertenece el estudiante de San Marcos son variables que ameritan la elaboración de baremos independientes”.

1.3 Justificación e Importancia de la Investigación

El presente estudio se realiza por que existen pocos estudios medio de este tipo Psicométrico y pensamos que es importante realizar trabajos para poder avanzar en el desarrollo tecnológico de la Psicología.

1.4 Limitaciones de la Investigación

Podemos mencionar las siguientes limitaciones del presente trabajo como:

- a) El alcance de la Baremación es de tipo local y orientada a un tipo especial de población.
- b) No estamos considerando variables de tipo socioeconómico o de otro tipo cualitativo.
- c) La intención es obtener una baremación comparando género n estudiantes universitarios en relación con el S.I.V.

+

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudio

2.2 El S. I. V. en la Universidad

Leonardo V Gordón e Ivan Mensh realizaron una investigación con el fin de observar como se modificaban los valores de los estudiantes de medicina conforme iban avanzando en su preparación profesional. En concordancia con los estudios de Erón (1955), Becker y Gren (1959), y el de Keller, Geer y Cowls (1957), los cuales se refieren la forma en que los estudiantes de Medicina van perdiendo interés por ese humanitarismo que debe tener la medicina, reemplazándolo con una gran frialdad y por una tremenda impersonalidad frente al paciente.

El SIV fue aplicado a todos los estudiantes de 10 a 40 años de una escuela de medicina del Oeste de los EE.UU. Los resultados apoyaron la hipótesis de que año tras año se produce una tendencia decreciente de Benevolencia, estas diferencias son mayores en los primeros años, lo cual está de acuerdo con los resultados encontrados por Freedman 1961, en el sentido de que los cambios de personalidad durante los años de formación profesional no son lineales de año a año, sino que tienden a tener lugar en los primeros años de formación. Aparte de confirmar la hipótesis, se encontró una creciente valoración de Independencia y Reconocimiento.

Posteriormente B.Woodard. A.Dever y Blume hicieron la misma investigación en estudiantes de enfermería encontrándose resultados muy similares a lo hallados por Gordon y Mensh.

2.3 El SIV y el rendimiento universitario

W.A. Garrison, H.E. Wilson y E.K. Warne estudiaron las relaciones entre rendimiento académico y los valores interpersonales.

el objetivo fue determinar si había un sistema de valores significativamente diferente entre los estudiantes de rendimiento en clase (alto y promedio).

2.4 Investigación Nacionales con el SIV

Autor: Nuñez Sosa, Raquel

Título: Valores en las Relaciones Interpersonales de Estudiantes de diferente Nivel Socio-económico. Tesis para optar el grado de Bachiller en Psicología. UNMSM. Lima, 1972.

Muestra: La conformaron 600 estudiantes, divididos en 2 grupos: sujetos de colegios de clase alta y sujetos de colegios de clase alta y sujetos de colegios de clase baja, pertenecientes al 4to. Y 5to. de secundaria, cuyas edades están entre los 15 y 20 años.

Conclusiones: Los estudiantes de clase baja poseen un sistema de valores diferentes a los de clase alta. De los 6 valores estudiantes existen claras diferencias en 4 de ellos; así los de clase alta valoraban más Apoyo (Soporte) e Independencia y los de clase baja valoraban más Benevolencia y conformidad.

Autor: SILVIA ALVARADO, María Victoria.

Título: Estudio Comparativo del grado de Dogmatismo y Valores Interpersonales de los Comuneros Residentes del valle del Mantaro (Comunidades campesinas de Sicava y San

Jerónimo de Tunán) en relación a los Migrantes. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología. UPSMP.Lima, 1982.

Maestra: Fue conformada por 308 pobladores. El 50% restante fue integrada por pobladores migrantes de éstas comunidades a Lima.

Conclusiones: Los comuneros residentes de las 2 comunidades, presentan mayor dogmatismo que los pobladores migrantes.

Los comuneros residentes presentan mayor valoración por las escalas de Conformidad, Benevolencia y Liderazgo y los migrantes presentan mayor valoración por la escala de Independencia.

2.5 Baremos:

La Primera elaboración de baremos peruano provisionales fue efectuada por el Dr. Leonardo Higueros en muestras de escolares y universitarios (1972) en grupos de estudiantes de Lima Metropolitana. Otra de las investigaciones fue la realizada por G. Castillo (1977) área de la tipificación de cuestionario de valores Interpersonales de L.V. Gordón en estudiantes de Cajamarca, Huancayo y Cuzco. Donde se observó que los valores más apreciados eran los de Benevolencia y Conformidad luego los de Independencia y Liderazgo.

El ultimo baremo fue elaborado por Dr. Walter Perez C. (1987) en muestras de trabajadores y profesionales de Educación Secundaria y superior de Lima. Los resultados indican que los varones tienen un promedio alto en la escala S. (Soporte), las mujeres muestran necesidad de apoyo y tienden a ser no conformistas. En suma el grupo de varones pareció ser menos maduro en su desarrollo que el de las mujeres, parecían estar más interesados en problemas y actitudes relativos a sus propias necesidades, sucediendo lo contrario en los grupos femeninos.

CAPITULO III

3.1 Bases teórico científicas

El origen de la palabra valor tiene sus raíces en el vocablo latín “osis”, que significa fuerza, eficacia, actividad o virtud de las cosas para producir efecto. Fue utilizado por el filósofo Nietzsche, quien lo definió como “propiedad de una cosa que corresponde a la referencia de un sujeto que siente valor”, como contraposición considera al Desvalor como la no posesión de ninguna realidad y equivale a decir un no ser.

En la Psicología el concepto de valor y actitudes fue utilizado por primera vez por Thomas y Znanieck en 1927 y empleado por autores de influencia conductista. Psicoanalista, Gestáltica constituyendo éste grupo el más número en el cual Rokcad (1972), de orientación Gestáltica, lo considera como un concepto más integrativo y predictivo de la conducta.

3.2 Conceptos

José Miguel Salazar refiere que, a través del proceso de aprendizaje social, el sujeto adquiere de su medio sociocultural ciertas características más o menos permanentes, éstos han sido identificados como valores. la formación de valores en general son producto de la adquisición social de normas y pautas de comportamiento, los valores y las actitudes entonces siempre están estrechamente ligadas por el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo mediante la interacción social.

Su adquisición es parte del proceso de socialización, en el cual la persona adquiere ciertas características que reflejan tanto la estructuración de la familia, como el contexto socio-económico-cultural en el que se desenvuelve el individuo y que son elementos que concurren a la creación de valores. Algunos llaman a ésta parte del proceso “internalización”.

Valores y actitudes están sujetos al cambio producido por la adquisición de nueva información, es decir, cuando una persona recibe información que no concuerda con un sistema de valor se produce un desequilibrio que lleva a la modificación de tal sistema, pero dicho cambio dependerá de la importancia que para esa persona tenga el valor afectado por la nueva información.

3.3 Clasificación de los valores

Milton Rokeach llevó a clasificar los valores de la siguiente manera:

- 1- Valores Instrumentales: Relacionados con los modos de conducta y pueden ser:
Valores Morales: Si tienen un foco interpersonal y pueden producir problemas de “conciencia” al no cumplirlos. Por ejemplo: ser responsable, ser obediente, ser honrado.
Valores de Suficiencia o Autorrealización: Tienen un foco individual y están orientados hacia un comportamiento autorrealizante.
- 2- Valores terminales: Referidos a estados deseables de existencia y pueden ser
Valores personales: están centrados en el yo y también pueden implicar placer, por ejemplo: una vida excitante, la armonía interna, la felicidad. Son los valores de ;
Soporte, Conformidad, independencia, benevolencia y liderazgo.
- 3- Valores culturales: Constituye uno de los casos más claros de transmisión a las personas de las experiencias socio-históricas acumuladas por miles y miles de años radican en la creencia que posee cada persona en forma específica sobre tal o cual orientación valorativa.

3.4 Relación entre los valores y el factor sexo

Hay diferencias físicas claras entre el hombre y la mujer frente a las que no se han planteado objeciones; pero también hay diferencias importantes en el comportamiento del hombre y la mujer en todas las sociedades, cualesquiera que sean sus grados de desarrollo.

Desde que nacen los individuos deben aprender que pertenecen a uno de los dos sexos para actuar durante toda su vida de acuerdo a las normas que les corresponden. La influencia de los factores culturales, sociales y educacionales tienen gran influencia en la personalidad de los seres humanos.

“Cada característica psicológica, rasgo de personalidad, hábito, aptitud, etc., obedece a la interacción de factores genéticos, hereditarios, biológicos y factores ambientales”. Las expectativas sociales reflejan en la organización social y en la educación determinan en gran medida la manera de pensar, sentir y de comportarse que manifiestan los hombres y mujeres de una sociedad dada.

La educación que la familia da al niño, insertado en un medio social y cultural, en una nación y época dada, tiene determinada orientación según sea el sexo. La relación entre sujeto y sociedad es dinámica por que las costumbres van cambiando. Estas costumbres, valores y expectativas están inspiradas no sólo por hechos y situaciones objetivas, sino también por imágenes se imponen como modelos impregnados de un contenido emocional, de modo que establecen la forma de comportarse de uno y otro sexo.

Así tenemos que cada cultura ofrece por ejemplo a la mujer una imagen de si misma, que es un modelo concebido y expresado por los hombres, y constituyéndose en un estereotipo y un rol que se espera sea adoptado por las mujeres que pertenecen a ese contexto social. Margaret Mead nos muestra a través de investigaciones realizadas, especialmente en culturas primitivas, que todas las sociedades no mantienen las mismas diferencias entre uno y otro sexo, pues lo en algunas es propio de los hombres, en otras lo es en las mujeres.

Los modelos tradicionales aceptados y los estereotipos existentes para cada sexo, se reflejan en los valores y actitudes de los padres y demás personas que imponen casi desde el nacimiento. De éste modo observamos que la sociedad le da a las mujeres un modelo de

comportamiento femenino a través del condicionamiento social, es decir, la lleva a adoptar actitudes y valores que con frecuencia son distintos de los que adopta un hombre frente a los mismos objetos y situaciones.

3.5 Definiciones de términos básicos

PERSONALIDAD: Organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinen sus ajustes únicos a su ambiente.

ADOLESCENCIA: Período del desarrollo de la vida individual, que se extiende desde el comienzo de la pubertad hasta iniciarse la vida adulta; que se caracteriza por diversos cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales; por lo tanto se presentan cambios también en la personalidad del sujeto.

DOGMATISMO: Organización cognitiva, relativamente cerrada de creencias e incredulidad, en relación con la realidad, organizada en torno a un conjunto central de creencias sobre la autoridad absoluta, que a su vez proveen un marco de referencia para las pautas de intolerancia y tolerancia calificadas en relación con las demás personas.

VALORES INTERPERSONALES: Creencias firme y duradera en virtud de la cual, un individuo orienta siempre su conducta en determinado sentido. Los valores interpersonales nos permiten conocer qué es lo que más valora una persona cuando entra en contacto con los demás.

CLASE SOCIAL: Estrato de la sociedad compuesto por un grupo de personas que ocupan una posición semejante.

SOCIO-ECONOMICO: Ubicación de los estudiantes en determinada escala o categoría de pagos determinada por el Departamento de Servicio Social, que va desde la “A”, pasando por

la “B”, ”C”, “D”, hasta la última categoría que es la “E”, en función básicamente del nivel de ingreso familiar y colegio de procedencia, a parte de otros indicadores socio-económicos.

FACULTAD: Centro de enseñanza especializada donde se forman profesionales dentro de las universidades.

3.6 Hipótesis

Se sostiene las siguientes hipótesis:

“si existen diferencias significativas en función a la facultad donde pertenecen los estudiantes universitarios”.

“Si existen diferencias significativas n función al género en los estudiantes universitarios de las facultades de Psicología, Economía, Derecho y Educación”.

3.7 Variables:

a) Variable Independiente: alumnos de la Facultad de Educación, Derecho y Psicología de la Universidad Nacional de San Marcos.

b) Variable dependiente: Resultados del cuestionario de valores interpersonales de L.V. Gordon.

c) Variable Control: Estudiantes de la UNMSM.

CAPITULO IV

METODO

La presente investigación es un estudio descriptivo exploratorio comparativo por que busca ver si existen diferencias entre género o facultad a nivel de valores en estudiantes de la UNMSM.

4.1 Participantes. – La muestra elegida fueron alumnos de la universidad Mayor de San Marcos de 4 Facultades, la elección fue al azar entre todos los miembros de cada Facultad formándose 2 grupos de 30 alumnos por género, por limitaciones de tiempo y recursos no se pudo obtener una muestra mayor y de otras universidades para elaborar un baremo del cuestionario SIV.

4.2 Procedimiento:

Se establecieron varias etapas para la siguiente investigación:

- a) Primero se seleccionó a las Facultades donde se iba a aplicar el cuestionario SIV.
- b) Luego se estableció el número de sujetos por facultad en forma selectiva.

- c) Se aplicó el cuestionario en forma individual y con el apoyo de un equipo de alumnos de Psicología los cuales fueron previamente entrenados y capacitados en el manejo del instrumento.

4.3 Descripción del instrumento

1. Ficha Técnica

Nombre:	Cuestionario de valores interpersonales (SIV)
Autor:	Leonard V. Gordon
Procedencia:	Science Research Associates, Inc. Chicago, Illinois.
Traducción y adaptación:	Leonardo S. Higuera
Edición experimental:	SIOS, Publicaciones Psicométricas.
Aplicación:	Colectiva e individual
Tiempo de aplicación:	No hay límite de tiempo normalmente toma entre 15 y 20 minutos, incluyendo el período de instrucciones.
Corrección:	A mano, mediante la aplicación de plantillas de corrección directamente sobre el protocolo de prueba (un se utiliza hoja de respuestas). El formato de la prueba permite una corrección rápida: 3 minutos aprox.
Puntuación:	2,1 o 0 puntos, según el tipo de respuestas. Puntuación máxima 32, 30 o 26 según las escalas.

- Ámbito de aplicación: 14/15 años en adelante; diversos niveles culturales y profesionales, aún que no es apropiada su utilización en ambientes o individuos de poco nivel formativo.
- Significación: Elaborado con las técnicas del Análisis Factorial y como un cuestionario de “elección forzada” en “triadas” (30 en total, lo que hace un conjunto de 90 items).

Finalidad

El SIV permite apreciar y comparar la importancia que una persona da a los siguientes valores, actitudes o aspectos de sus relaciones con los demás:

- S- Soporte: ser tratado con comprensión, amabilidad, consideración recibir apoyo y alimento de otras personas.
- C- Conformidad: hacer lo que es socialmente correcto y aceptado, y acatar las normas comunes de convivencia.
- R- Reconocimiento: Ser respetado y admirado, ser considerado importante, que se reconozca lo que uno hace.
- I- Independencia: Tener el derecho de hacer lo que uno quiera, ser libre para tomar decisiones por sí mismo.
- B- Benevolencia: hacer cosas para los demás, ayudar a los más necesitados, filantropía, altruismo.
- L- Liderazgo: Estar encargado de otras personas, tener autoridad y poder.

El SIV puede ser usado en el consejo Psicológico, en orientación vocacional o profesional, en procesos de selección y valoración y como instrumento de investigación de ambientes psico-sociales.

4.4. Normas para aplicación

Instrucciones generales:

- Deben cumplirse los requisitos habituales para la aplicación de pruebas psicológicas respecto a preparación cuidadosa del material, condiciones ambientales, motivación de los sujetos, etc.
- El examinador debe atenerse a las instrucciones de la prueba. Asimismo, no cerciorará de que todos los sujetos han entendido perfectamente lo que tienen que hacer. Si es preciso, repetirá las instrucciones, pero, en lo posible no empleará nuevos ejemplos o aclaraciones diferentes a las que figuran en el ejemplo de la prueba.
- Mientras los sujetos contestan, comprobará si lo hacen correctamente, o sea, si marcan dos aspas (X) por triada: una a la izquierda y otra a la derecha, en las columnas de respuestas.
- El examinador debe indicar que no empiece a trabajar hasta que se dé la señal para hacerlo. Esto tiene importancia cuando se desea cronometrar el tiempo empleado por cada sujeto en completar el cuestionario.
- El aconsejable que, antes de la administración de la prueba, se explique brevemente a los sujetos el motivo por el que se aplica el cuestionario, insistiendo en la importancia que tiene el hacerlo bien. Lo esencial es lograr que trabajen con la máxima sinceridad y dedicación. EL contenido de esta explicación preliminar es variable, según la situación y el motivo del examen.

Instrucciones específicas:

Preparados ya los sujetos, se les indica que el único material que deben poner ellos es un lápiz o lapicero, y que el examinador tiene algunos de repuesto por si necesitan uno.

Después se reparten los ejemplares del cuestionario, colocándolos sobre las mesas de los sujetos de manera que aparezcan a la vista de la página de instrucciones. A continuación, se les dice que no deben dar vuelta al cuestionario hasta que se les indique y que escriban los datos que se les pide al costado izquierdo de la página: nombre y apellidos, edad, sexo, etc. Si se desea guardar el anonimato, pero los sujetos están interesados en conocer sus resultados, pueden pedirse que pongan solo sus tres iniciales, las correspondientes al nombre de pila y a los dos apellidos (ej.: Juan Pérez García = J.P.G.) respecto al sexo, los hombres rodearán con un círculo la letra “M” y las mujeres la letra “F”. Las letras después del dato “Estado” significan: S=soltero; C=casado; V=viudo. El dato “categoría” sirve para colocar lo referente al empleo o cargo que se tiene; o, en el caso de escolares, para poner la categoría del colegio (A, B, C...) A continuación, se leen las instrucciones impresas en el cuestionario y cuando todos hayan entendido la tarea a realizar y el modo de dar sus respuestas, se da la orden de dar vuelta el cuestionario y comenzar la prueba. Insistase en que se debe comenzarse con la triada 1,2,3 y con la columna “a” de respuestas, y que debe seguirse las indicaciones que figuran en la parte superior y en la parte inferior de la página.

A medida que van terminando, se puede anotar el tiempo en un ángulo de la primera página del ejemplar. Si los sujetos deben retirarse de la sala a no, a medida que van entregando su prueba, debe decirlo el examinador según la situación del grupo en cuestión.

4.5. Normas de corrección y puntuación

Antes de comenzar la corrección, deben revisarse las columnas de respuestas de cada prueba y separar aquellas que han sido contestadas de manera incompleta o errónea, es decir cuando se observa -sea en la columna “A” o en la columna “B” que alguna triada está en

blanco, o tiene un aspa solamente o presenta tres marcas. Para poder ser corregidas, estas pruebas deben estar completas.

Para facilitar la corrección se han facilitado dos plantillas: una para las escalas S, C, R, y otra para las escalas I, B, L. En las plantillas figuran impresos rectángulos rayados que deben ser recortados exactamente por los bordes, y que sirven tanto para la corrección como para ubicar la plantilla correctamente sobre las respuestas.

Para cada factor o Escala, las plantillas presentan después de hechos los recortes, aberturas horizontales que abarcan -en las columnas AyB- las columnas Mas (+) y menos (-).

El recuento se hará de acuerdo a la siguiente escala de calificación.

2 puntos = Cuando el aspa figura en la columna Mas (+), al lado izquierdo tanto de la columna como de la B.

1 punto = Cuando las aberturas muestran sólo espacios en blanco, o sea, que no se han hecho ningún aspa.

0 puntos = Cuando el aspa figura en la columna Menos (-), a la derecha tanto de la columna A como de la B.

El puntaje se va obteniendo mentalmente, anotándose el total en recuadro encabezado por la letra de la Escala, quien se está corrigiendo y que se ve a través de la abertura de plantilla, en la parte inferior de la página. Una vez corregidas todas las Escalas, se suman las seis cantidades resultantes y el total se coloca en el recuadro “V”. Este total debe ser siempre 90; si no es así es que ha habido algún error al corregir.

Ejemplo de corrección:

Aplicada en plantilla imaginaria sobre las respuestas de este ejemplo ficticio, vemos que en la cuatro triadas se obtienen 5 puntos para la Escala que se está corrigiendo.

La cantidad de “items” y las puntuaciones máximas posible en c/u de las Escalas son:

Escala S	15 items	30 puntos
Escala C	15 items	30 puntos
Escala R	13 items	26 puntos
Escala I	16 items	32 puntos
Escala B	15 items	30 puntos
Escala L	16 items	32 puntos

4.6 Interpretación de las puntuaciones.

Téngase presente que la interpretación incluye no solo la de cada rasgo en particular, tal como se consigna a continuación, sino también la del perfil, que está supeditada a la experiencia de examinador y al motivo de aplicación de la prueba.

Escala S: Un nivel alto indica fuerte necesidad de comprensión afectiva y protectora (generalmente cuando el ambiente no ofrece suficiente comunidad social afectiva). Los niveles bajos reflejan poca necesidad de apoyo y comprensión de los demás (frecuentemente cuando la situación personal implica sensación de seguridad y madurez afectiva).

Escala C: Cuanto más alto el nivel, mayor la aceptación de la organización social en que se vive más desarrollada la actitud hacia lo que es socialmente correcto un nivel bajo indica poca aceptación de la que significa sujeción a reglas sociales o a normas estrictas de conductas. (Esta escala aumenta en las muestras cuya situación es estable y segura y descenden cuando la situación implica lucha para alcanzar estabilidad y seguridad en la vida).

Escala R: Un nivel alto revela fuerte necesidad de ser admirado, de ser importante y que las demás reconozcan que es así. Un nivel bajo indica poca necesidad de ser elogiado o de que se reconozcan los méritos que se cree tener. (El puntaje aumenta en las muestras cuyos miembros deben enfrentar situaciones que exigen demostrar eficiencia y aptitud y es posible

que baje -aparte de otras causas- los sujetos ejercen, por influencia del medio, una censura mental de que no se debe parecer vanidoso ni orgulloso).

Escala I: Cuanto más alto el nivel, mayor la tendencia al individualismo, a la estimación de la libertad personal sin trabas, a hacer las cosas solo a favor del propio criterio. Cuanto más bajo el nivel, menor la tendencia a obrar pensando solo en las propias necesidades e intereses y, en consecuencia, mayor la tendencia a una adecuada socialización. (El individualismo egocéntrico parece ser puesto en primer plano de manera instintiva, cuando se lucha por excito).

Escala B: Un nivel alto indica actitud de amor al prójimo, deseo de ayudar a los más necesitados, aunque quizás más en sentido de tendencia afectiva que de concreción en obras.

Un nivel bajo expresa, sino rechazo, por lo menos indiferencia hacia las necesidades ajenas. (El puntaje aumenta cuando hay en el grupo el factor ocasional en juego. Desciende en situaciones que obliguen a un esfuerzo por situarse socialmente).

Escala L: Cuando más alto el nivel, mayor el deseo y gusto por las actitudes de mando y por toda situación que implique tomar decisiones, con autoridad sobre otras personas. Un nivel bajo poca tendencia a imponer la propia voluntad y autoridad. (El puntaje aumenta en los grupos sujetos a fuertes tensiones competitivas o cuando el liderazgo es una exigencia profesional. Baja en las muestras para cuya situación, presente o futura, no es necesario este rasgo).

4.7. Confiabilidad

Los coeficientes de confiabilidad del tes-retest, para las escalas del SVI, fueron determinados por los puntajes obtenidos al aplicar la prueba dos veces a un grupo de 79

universitario, con intervalo de 10 días entre una y otra aplicación, observando que variaban entre 78 y 89 universitarios, con intervalos de 10 días entre una y otra aplicación. Observando que variaban entre 78 y 89. La confiabilidad se calculó también usando la fórmula de Kuder – Richardson, sobre datos basados en una muestra de 186 universitarios, notando que se encontraban entre 71 y 86. Estos niveles de confiabilidad, según Garzón. Son lo suficientemente altos, como para permitir la interpretación de los puntajes del SIV para uso individual.

Validez, como ya dijimos el SIV fue desarrollado mediante el uso del análisis factorial. En tanto que los factores encontrados fueron en gran medida, los factores que se hallaron en otros análisis factoriales, las escalas del SIV pueden considerarse como representantes de categorías discretamente confiables y en este sentido puede decirse que dichas escalas tienen validez factorial. Esta pretensión está reforzada en el hecho de que con posterioridad su consistencia interna a través de repetidos análisis de ítems para muestras de composición diversas.

Otro enfoque para evaluar la validez de un instrumento de personalidad es determinar la razonable relación entre dicho instrumento y otras medidas. Si estas relaciones corresponden a resultados de otros estudios se acumula confianza adicional en la utilidad práctica del instrumento. Interrelación entre las escalas, se utilizó una muestra de 275 universitarios para estudiar la intercorrelación entre escalas. El predominio de las correlaciones negativas fueron debido a la interdependencia entre las escalas como resultados del formato de elección forzada. Y por ser las muestras relativamente, puede esperarse que surjan ciertos patrones correlaciones o “Síndromes” de valores.

Hay acuerdo general en que la confiabilidad y validez de la prueba es muy buena, no sólo por el empleo del Análisis factorial sino también por haber realizado estudios de correlaciones con otras medidas de valores y rasgos de Personalidad, los que han ofrecido apoyo a la validez de las Escalas del SIV y así permitir interpretaciones individuales.

4.8 Los ítems.

Como ya hemos mencionado, el SIV presentan 90 ítems repartidos en triadas, mediante diversas combinaciones realizadas entre los ítems de las diferentes escalas. La cantidad de ítems y las puntuaciones máximas en cada una de las escalas son:

ESCALAS	S	15	ITEMS	30	PUNTOS
ESCALAS	C	15	ITEMS	30	PUNTOS
ESCALAS	R	13	ITEMS	25	PUNTOS
ESCALAS	I	16	ITEMS	32	PUNTOS
ESCALAS	B	15	ITEMS	30	PUNTOS
ESCALAS	L	16	ITEMS	32	PUNTOS

Los ítems correspondientes a cada escala, son los siguientes:

ESCALA (S) SOPORTE son 15 ITEMS:

- 2.- Que los demás estén de acuerdo contigo.
- 12.- Saber que la gente está de mi parte.
- 14.- Que haya gente interesada en mi bienestar.
- 27.- Tener junto a mi persona que se aliente.
- 29.- Que la gente me haga favores.
- 33.- Que haya personas que demuestren su aprecio por mí.
- 36.- Que la gente me trate con comprensión.
- 40.- Que la gente se porte consideradamente conmigo.
- 47.- Ser tratado con amabilidad.
- 52.- Gozar del efecto de los demás.
- 58.- Que los demás aprueben lo que hago.
- 64.- Ser elogiado por otras personas.
- 69.- Recibir aliento de los demás.
- 75.- Tener amigos compañeros comprensivos.
- 87.- Que haya gente dispuesta a prestarme ayuda voluntariamente.

ESCALAS (C) CONFORMIDAD: son 15 ITEMS:

- 5.- Acatar las leyes y reglamentos con exactitud.
- 9.- Hacer aquello que esté admitido como correcto y decoroso.
- 13.- Acatar las reglas sociales de comportamiento.
- 20.- Atender en cada momento sólo los asuntos que me encarguen.
- 25.- Acatar unas normas estrictas de conducta.
- 32.- Someterse estrictamente a las leyes y normas establecidas.
- 35.- Cumplir con mi deber.
- 48.- Mantener siempre el más alto grado de conducta moral en cuanto haga.
- 53.- Hacer las cosas de acuerdo a las costumbres.
- 57.- Hacer lo que es socialmente correcto.
- 63.- Mostrar respeto a mis superiores.
- 66.- Hacer lo que se considera correcto y convencional.
- 80.- Tener modales sociales correctos y apropiados.
- 85.- Hacer aquello que es moralmente justo.
- 89.- Hacer siempre lo que ha sido permitido y autorizado.

ESCALA (R) RECONOCIMIENTO son 13 ITEMS:

- 6.- Que la gente aprecie mi trabajo.
- 10.- Que la gente piense que soy importante.
- 19.- Alternar con personas que sean bien conocidas, populares o famosas.
- 22.- Que mi nombre sea conocido de mucha gente por mi reputación.
- 30.- Ser conocido por personas importantes.
- 38.- Que la gente admire lo que hago.
- 45.- Que haya personas que me hagan comentarios favorables sobre mí.
- 70.- Ser muy estimado y respetado por los demás.
- 77.- Ser tratado como persona de cierta importancia.
- 82.- Ser muy popular entre la gente.

88.- Que haya gente que me admire.

79.- Que haya otras personas que se interesen por mis cosas.

ESCALA (I) INDEPENDENCIA son 16 ITEMS

- 1.- Tener libertad para hacer lo que quiera.
- 4.- Ocupar un puesto en el que no tenga que obedecer órdenes.
- 11.- Tener una total independencia personal.
- 16.- Poder hacer habitualmente lo que desee.
- 24.- Trabajar en mi puesto o cargo con cierto grado de iniciativa propia.
- 34.- Poder vivir mi vida exactamente como quiera.
- 39.- Ser independiente en mi trabajo.
- 43.- Poder gobernar en mi propia vida.
- 50.- Estar relativamente libre de convencionalismos sociales.
- 55.- Que se me permita hacer cuanto quiera.
- 61.- Ser libre de ir y venir donde y cuando me plazca.
- 68.- Tomar todas mis decisiones por mi mismo.
- 74.- Ser mi propio amo.
- 78.- Salirme con la mía en los asuntos que me resulten agradables.
- 83.- Tener libertad para no tener que cumplir las reglas o normas.
- 90.- Poder desentenderme de las cosas que me rodean si así me place.

ESCALA (B) BENVOLENCIA son 15 ITEMS:

- 3.- Hacer amistad con los menos afortunados.
- 8.- Tratar a todo el mundo con suma amabilidad.
- 18.- Trabajar voluntariamente en beneficio de otras personas.
- 25.- Ayudar a los demás.
- 28.- Ser amigo de los que no tienen amigos.
- 42.- Emplear parte de mi tiempo haciendo cosas para los demás.
- 44.- Contribuir bastante a las de beneficio social.
- 51.- Trabajar para el bien común.

- 54.- Ir por la vida haciendo favores a los demás.
- 60.- Compartir mis bienes con otras personas.
- 62.- Socorrer a los pobres y a los necesitados.
- 71.- Admitir con facilidad como amigos a otras personas.
- 73.- Ser generoso con los demás.
- 81.- Ser comprensivo con aquello que tienen algún problema.
- 86.-Dejar de lado mis asuntos para auxiliar a otros en los suyos.

ESCALA (L) LIDERAZGO son 16 ITEMS:

- 7.- Ocupar en mi trabajo un cargo importante.
- 15.- Llevar la iniciativa en la realización de las decisiones de mi grupo.
- 17.- Estar encargado de algún asunto importante.
- 21.- Tener una gran influencia.
- 26.- Ocupar un cargo con mando.
- 31.- Ser el único responsable de mi trabajo.
- 37.- Capitanear el grupo de que forme parte.
- 41.- Tener a otras personas trabajando bajo mi dirección.
- 46.- Ser una responsabilidad influyente.
- 56.- Ser considerado como jefe.
- 59.- Tomar las decisiones de mi grupo.
- 65.- Ocupar una posición de mucha responsabilidad.
- 67.- Ser el responsable de un grupo de personas.
- 72.- Dirigir a otros en su trabajo.
- 76.-Ser escogido para un puesto de mando.
- 84.-Ocupar un puesto que me permita indicar a otros lo que han de hacer.

CAPITULO V

RESULTADOS

Los valores interpersonales según el SIV en estudiantes universitarios de ambos sexos pertenecientes a cuatro facultades (derecho, educación, economía y psicología).

De acuerdo a los puntajes obtenidos por los alumnos de las facultades de educación, economía, derecho y psicología, en el cuestionario de valores interpersonales de Gordon (SIV) a una muestra de 240 sujetos de ambos sexos. Se procedió a realizar el análisis estadístico de los mismos, y a elaborar el baremo general. A continuación presentamos las medidas de tendencia central y de dispersión según el SIV (cuestionario de valores interpersonales de L. G. Gordon) en función a las facultades que pertenecen los alumnos universitarios, este análisis se realiza con el propósito de presentar y conocer las medidas de tendencia central y de variabilidad de las muestras estudiadas, presentamos los siguientes cuadros:

CUADRO N°1

Medidas de tendencia central y de dispersión pertenecientes a la facultad de Educación según el SIV en el año de 198

Factor	S	C	R	I	B	L
N	60	60	60	60	60	60
X	13.2	15.98	9.83	17.9	17.9	13.0
D. S.	4.54	4.85	3.37	4.83	5.46	5.15

CUADRO N° 2

Medidas de tendencia central y de dispersión pertenecientes a la facultad de Economía según el SIV año 1989.

Factor	S	C	R	I	B	L
N	60	60	60	60	60	60
X	13.95	15.86	8.88	17.8	19.6	13.4
D. S.	3.63	4.86	3.22	5.06	4.74	5.00

CUADRO N° 3

Medidas de tendencia central y de dispersión pertenecientes a la facultad de Psicología, año 1989.

Factor	S	C	R	I	B	L
N	60	60	60	60	60	60
X	11-96	13.93	9.18	19.7	19.7	15.38
D. S.	5.29	5.48	4.57	5.55	5.96	5.88

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

CUADRO N°4

Medidas de tendencia central y de dispersión pertenecientes a la facultad de Derecho,
año 1989.

Factor	S	C	R	I	B	L
N	60	60	60	60	60	60
X	13.50	16.71	8.11	19.1	20.0	12.5
D. S.	3.91	5.30	3.50	4.74	4.00	5.00

CUADRO N° 5

Medidas de tendencia central y de dispersión del SIV correspondientes a las mujeres
universitaria de las facultades de Derecho, Educación, Economía y Psicología año 1989.

Factor	S	C	R	I	B	L
N	120	120	120	120	120	120
X	13.65	14.77	9.08	19.25	19.76	13.50
D. S.	4.34	5.36	3.50	4.49	4.75	5.11

CUADRO N° 6

Medidas de tendencia central y de dispersión del SIV correspondientes al grupo total de hombres universitarios de las facultades de Derecho, Educación, Economía y Psicología año 1989.

Factor	S	C	R	I	B	L
n	60	60	60	60	60	60
x	13.2	15.98	9.83	17.9	17.9	13.0
D. S.	4.54	4.85	3.37	4.83	5.46	5.15

CUADRO N° 7

Medidas de tendencia central y de dispersión del SIV correspondientes al grupo total de la muestra de alumnos universitarios de ambos sexos de las facultades de Economía, Derecho, Educación, Economía y Psicología año 1989.

Factor	S	C	R	I	B	L
n	60	60	60	60	60	60
x	13.2	15.98	9.83	17.9	17.9	13.0
D. S.	4.54	4.85	3.37	4.83	5.46	5.15

ANALISIS DE VARIANZA

Se procedió a efectuar el análisis de varianza a los resultados obtenidos para establecer si existían diferencias significativas en función a las facultades que pertenecen los alumnos universitarios o en función al género.

CUADRO N° 8

Análisis de varianza de los factores del SIV (S, C, R, L, B y L) en función al género en el grupo total de alumnos universitarios.

Factor	Razón F	
S	3.058	N. S
C	6.434	N. S
R	100	N. S
I	3.047	N. S
B	1.115	N. S
L	2754	N. S

CUADRO N°9

Análisis de varianza de los factores del SIV (S, C, R, L, B y L) en función a la facultad de estudio a la que pertenecen.

Factor	Razón F
--------	---------

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

S	3.058	N. S
C	6.434	N. S
R	100	N. S
I	3.047	N. S
B	1.115	N. S
L	2754	N. S

BAREMO

Para la elaboración del baremo surge la siguiente interrogante si se debe elaborar en función a la facultad y al género i en su defecto solo se requiere de un baremo común para todas las muestras estudiadas. Para este fin debemos establecer diferencias de promedios por facultad y dentro de cada facultad por género por tal razón se distingue 2 factores:

- a) Las facultades (en 4 dimensiones)
- b) El género (en 2 dimensiones)

Para no perder varianza, se utilizó el método estadístico de análisis de varianza cuyos resultados obtenidos nos muestran que solo en factor “C” (conformidad) en el género plantea diferencias significativas por ende es el único factor del SIV que amerita la elaboración de normas o baremos por separado, en los demás factores del SIV (S, R, I, B, L) el baremo es común para hombres y mujeres y también para todas las facultades a la que pertenecen los alumnos universitarios en vista de no haber encontrado diferencias significativas en función a esta variable.

EL BAREMO ELABORADO ES PERCENTILLAR PARA CADA UNO DE OS FACTORES DISTINGUIENDO SOLO COMO YA INDICARA EL FACTOR “C” PARA VARONES Y MUJERES, CUYOS RESULTADOS SE REPRODUCEN A CONTINUACIÓN.

CUADRO N° 10

BAREMO GENERAL

PERCENTIL	FACTOR							PERCENTIL
	S	R	I	B	L	C		
						VARONES	MUJERES	
01	3	2	7	7	4	3	2	01
05	5	4	10	10	6	9	5	05
10	7	5	12	12	7	10	8	10
15	8	5	13	14	9	10	9	15
20	9	6	14	15	9	11	10	20
25	10	6	15	16	10	12	11	25
30	11	6	16	17	11	13	12	30
35	12	7	17	18	12	14	13	35
40	12	8	18	19	12	15	14	40
45	13	8	18	19	13	16	14	45
50	13	9	19	20	13	16	15	50
55	14	9	19	21	14	17	15	55
60	14	10	20	21	15	18	16	60
65	15	10	21	22	16	18	17	65
70	16	11	21	23	17	19	18	70
75	16	12	22	23	18	20	18	75
80	17	12	23	24	19	21	19	80
85	18	13	24	24	20	22	20	85
90	18	14	25	26	22	23	21	90
95	20	15	27	27	24	25	23	95
99	22	18	29	30	27	27	26	99
n	240	240	240	240	240	120	120	n
x	13.17	9.00	18.68	19.00	14,05	16.27	14.75	x
DS	4.45	3.74	5.10	5.17	5.34	5.15	5.36	DS

BAREMO PARA TRANSFORMAR LOS PUNTAJES DIRECTOS DE CADA FACTOR DEL S.I.V. A CATEGORIA PERCENTILARES OBTENIDO EN UNA MUESTRA DE 240 ESTUDIANTES DE LA UNMSM EN EL AÑO 1989.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Después de realizar el procedimiento estadístico y según los resultados expuestos, en el capítulo anterior, llegamos a las siguientes conclusiones a nivel general.

1. Se acepta las hipótesis nula respectivamente, en el sistema de valores que ponen en juego en sus relaciones interpersonales los estudiantes universitarios de las Facultades de Educación, Derecho, Economía y Psicología no existen diferencias.
2. Se acepta la hipótesis nula no existiendo diferencias en su sistema de valores interpersonales en función al género en los estudiantes universitarios a excepción de la escala “C” (conformidad) donde se existe una diferencia significativa que implica una diferente forma de percibir y aceptar la organización social encontrándose que los varones tenían un puntaje más alto que las mujeres, lo que nos indica que son más formales o conservadores a nivel social que las mujeres.
3. Por lo hallado no se justifica elaborar un baremo por facultad y por género.

RECOMENDACIONES

Sugerimos que:

- A) Se elabore un estudio sobre valores interpersonales a nivel nacional con una muestra probabilística y representativa.

- B) Difundir información en escolares y jóvenes a nivel nacional sobre el significado de los valores interpersonales por las implicaciones que tienen en las relaciones humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1) Sanchez Carlessi, Hugo y Reyes Mesa, Carlos, “Metodología y diseño en la Investigación Científica. Lima 1984.
- 2) Boletín Informativo. “Instituto de Investigaciones Psicológicas. UNMSM 1984.
- 3) Noción de orden a la Asamblea Universitaria. “Comité de Lucha por la Facultad de Psicología. Lima, 1988.
- 4) Enrique Cerda. “Psicometría General”, Barcelona, Ed. Herder- 1978.
- 5) Castillo Manucci, Graciela, UNMSM 1977, “Estudio y tipificación del cuestionario de Valores Interpersonales de Gordon en estudiantes de Cajamarca, Huancayo y Cuzco”.
- 6) Croce Porto Carrero, Roxana, USMP 1985, “Grado de dogmatismo y valores interpersonales en un grupo de estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes niveles socioeconómico y sexo”.
- 7) Smith Robazza, Carmen, UNMSM 1985, “Los valores interpersonales del estudiante de Psicología a través de su formación profesional.
- 8) Raquel Núñez Sosa, UNMSM 1973, “Valores Interpersonales en las relaciones de estudiantes de diferentes niveles socio-económica.
- 9) Choquehuanca Arriaga, UNMSM 1977, “Análisis de los intereses vocacionales en relación a ciertos valores interpersonales en estudiantes de diferente nivel socio-económico.

NEUROCIENCIA E IMPLICANCIAS EDUCATIVAS
NEUROSCIENCE AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Juan Abel Palomino Orizano

RESUMEN

Las investigaciones en neurociencia como las de lateralización de los hemisferios cerebrales, en inicio han hecho que la educación beneficie más la estimulación del hemisferio izquierdo por estar relacionado con la lectura, escritura y matemática; considerado un hemisferio superior al derecho. En tanto las investigaciones del cerebro triúnico, sustentado en la existencia de tres estructuras cerebrales integradas, ha promovido en la educación metodologías interactivas en el aula para desarrollar un sistema de instrucción que integre el desarrollo afectivo, cognitivo y valorativo. La teoría holográfica del cerebro, considera que el almacenamiento y recuerdo no tiene ninguna ubicación específica, sino que es realizada en todo el cerebro, por tanto las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben desarrollar actividades globales, empleando imágenes, sonidos, música, psicodramas y animaciones. Los estudios del cerebro total, integran la neocorteza con el sistema límbico como una totalidad con cuatro áreas corticales, dando lugar en educación el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con dichos cuadrantes, ubicando estudiantes por sus habilidades y capacidades. Por otro lado la neurociencia social que explica como la sociedad a través de la educación transforma a nuestro cerebro en una conciencia, y cómo ésta determina que el organismo se transforme en personalidad.

Palabras claves:

Neurociencia, neuropsicología, neuropedagogía, neurodidáctica, neuropsicopedagogía

ABSTRACT

Research in neuroscience as lateralization of the cerebral hemispheres, at home have made education more beneficial the left hemisphere stimulation to be related to reading writing and mathematics; considered an upper hemisphere to right side. In both the triune brain research, based on the existence of three integrated brain structures, has promoted education in interactive methodologies in the classroom to develop a training system that integrates the affective, cognitive, and evaluative development. The holographic brain theory, consider that the storage and memory do not have any specific location, but they are carried throughout the brain, so the teaching and learning strategies should develop global activities, using images, sounds, music, psychodrama and animations. Studies of total brain, the neocortex integrate with the limbic system as a whole with four cortical areas, resulting in the development of education and abilities related to these quadrants, placing students for their skills and abilities. On the other hand social neuroscience that explains how society through education changes our brains in a consciousness and it determines how the body is transformed into personality.

Key words:

Neuroscience, neuropsychology. neuropedagogy, neuroeducation, neuro psycho pedagogy

INTRODUCCIÓN

La presencia del paradigma interdisciplinario ha dado lugar que las disciplinas científicas busquen apoyo de otras disciplinas para tener un conocimiento integral y global de los fenómenos o hechos en cuestión. Es así que en las dos últimas décadas la neurociencia ha tomado gran importancia en el campo educativo y en otras áreas de la actividad humana, pues la presencia de problemas educativos cada vez más complejos, ha dado lugar a que la educación recurra a otras disciplinas científicas como la neurociencia, para poder entender, diagnosticar y dar respuesta a las necesidades educativas actuales, es así que la neurociencia hace ingreso su participación en el proceso educativo. En este sentido el propósito es analizar los hallazgos neurocientíficos que han dado lugar al conocimiento de la actividad cerebral del sujeto que aprende, y como estos hallazgos han influido en la planificación del proceso educativo, y ante estas particularidades como se replantea las estructuras curriculares y estrategias educativas para mejorar la acción educativa, sobretodo en estos tiempo de necesidad de una educación inclusiva. En este análisis presentamos los estudios neurocientíficos cuya trayectoria han transcurrido desde los enfoques localizacionistas hacia los enfoques holísticos, dando lugar a diferentes explicaciones acerca del funcionamiento del cerebro, que no solo han influido en la neurología y psicología sino que también en la educación con repercusiones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

ENFOQUE LOCALIZACIONISTA O DIÁDICA O DE LOS HEMISFERIOS
CEREBRALES

Los estudios sobre las funciones mentales y su relación con las estructuras cerebrales han prevalecido en el tiempo, desde los hallazgos neuropsicológicos hasta los estudios neurocientíficos de hoy, siguen tratando de explicar la relación mente y cerebro. La tesis de que las actividades mentales están vinculadas con determinadas zonas cerebrales se empezó a desarrollar desde el siglo XVIII, por los anatomistas Gall y Spurzheim, el desarrollo de la investigación en este campo ha demostrado que la idea de estos científicos no era descabellada. Sin embargo el enfoque localizacionista o diádica que plantea que cada uno de los hemisferios cerebrales percibe, memoriza, procesa e interpreta información en forma independiente, es atribuida al médico francés Paul Broca (1863), al neurofisiólogo alemán Carl Wernicke (1874) y al Nobel en Fisiología Roger Sperry (1981), quienes fueron los que sentaron las bases en el estudio de la diferenciación hemisférica (Jiménez y Robledo, 2011 y Pizarro, 2003).

Ya a mediados del Siglo XIX se advierten la existencia de la especialización de los hemisferios cerebrales, y los primeros hallazgos se deben a Broca y Wernicke, quienes a partir de sus observaciones clínicas en pacientes con daños cerebrales llegaron a la conclusión de que había una relación directa entre el daño de ciertas zonas del cerebro y la pérdida de la capacidad de hablar. Por su lado Broca observó, que las lesiones en cierta zona de la parte izquierda del cerebro producían, trastornos en el habla, en tanto que ello no ocurría con las lesiones en la misma zona del hemisferio derecho. Luego Wernicke identificó otra región, pero relacionada con la comprensión del lenguaje, también constató que el lenguaje sólo era afectado por una lesión en el hemisferio izquierdo. En ambos casos, los investigadores determinaron que la incapacidad estaba relacionada con las áreas encargadas de la producción del lenguaje articulado y receptivo de significados. Ambos estudios reportaron que cuando existía lesión del hemisferio cerebral izquierdo se producían desórdenes severos del lenguaje, no obstante una lesión parecida en el hemisferio derecho no producía tales alteraciones lingüísticas (Barrios y Marval, 2000).

Estos hallazgos no sólo permitieron confirmar la diferenciación funcional de los dos hemisferios cerebrales, sino que hicieron pensar que el hemisferio izquierdo es diferente y superior al derecho pese a tener anatomías similares, por el hecho mismo de estar asociado con la capacidad de hablar o expresar el lenguaje, y el hemisferio derecho era considerado mudo, así surgió la teoría de la dominancia cerebral, que parecía estar respaldada por el hecho de que en la mayoría de las personas la mano derecha es la dominante y es controlada por el hemisferio izquierdo, porque cada hemisferio está conectada con el lado opuesto, lo que llevó a pensar que el hemisferio derecho no jugaba ningún papel importante en el pensamiento. Es así que el mundo científico generalizó hasta tal punto que concluyó que el hemisferio izquierdo era dominante, no sólo para el lenguaje sino para todos los procesos psicológicos; y que el hemisferio derecho era sólo una estación de relevo, que solo sirve para comunicar el espacio al lado izquierdo y para retransmitir mensajes a los músculos del lado izquierdo del cuerpo (Ruiz, 2014 y Lavados, 2012).

Ya Hughlings Jackson en 1880, sugirió que el hemisferio derecho podría estar especializado en la percepción visual, como el hemisferio izquierdo lo estaba en el lenguaje. Hallazgos que fueron confirmados en 1930, al estudiar pacientes con lesiones en el hemisferio derecho, quienes tenían dificultades al dibujar, colorear, discriminar caras y otras variedades de tareas visuales y espaciales; dificultades que no prevalecían en los pacientes con lesiones en el hemisferio izquierdo, lo que ha permitido afirmar que el hemisferio izquierdo se especializa en el lenguaje y el hemisferio derecho se especializa en procesos no lingüísticos (Barrios y Marval, 2000).

Luego Linda Verlee (1986) resume los estudios realizados en soldados con lesiones cerebrales de la segunda guerra mundial, tales hallazgos describen que los pacientes con lesiones en el hemisferio derecho conservan su capacidad verbal y a menudo experimentaban una distorsión espacial, como ubicar espacios en un ambiente, dificultad en vestirse solos, en sus dibujos los pacientes denotaban serios problemas con las relaciones espaciales, demostrando una gran desorganización y distorsión de relaciones entre diversos elementos, revelando así que el hemisferio derecho es superior al izquierdo en la discriminación de

colores y formas, lo cual ocurría no sólo con el campo visual sino también con los demás sentidos (Jiménez y Robledo, 2011).

Hasta 1962 prevaleció la idea de que la gente tenía sólo una mitad cerebral que pensaba, fue cuando Sperry y colaboradores como Gazzaniga, Bogen y Vogel, fueron determinantes en confirmar la especialización de los hemisferios cerebrales en tareas cognoscitivas y señalaron el cuerpo calloso como "puente" entre ambos hemisferios cerebrales. Sus estudios fueron realizados mediante la técnica de la comisurotomía, primero lo realizaron en gatos luego lo aplicaron en sujetos epilépticos crónicos seccionando el cuerpo calloso para librarlos de sus ataques, y observaron que un cerebro con dos hemisferios que no podían comunicarse entre sí, un objeto colocado en la mano derecha (hemisferio izquierdo) podría ser nombrado rápidamente, pero un objeto colocado en la mano izquierda (hemisferio derecho) no podía ser nombrado ni descrito; pero podían señalar mediante un dibujo el objeto palpado con la mano izquierda (Jiménez y Robledo, 2011 y Puente, 2007).

Sperry y colaboradores demostraron que el lado izquierdo del cuerpo es controlado principalmente por el hemisferio derecho, y que el lado derecho es controlado por el izquierdo, es así que los estímulos que parte de la mano, la pierna y el oído derecho son procesados primordialmente por el hemisferio izquierdo y viceversa. También asumieron que mientras el hemisferio izquierdo presenta una mayor capacidad para procesar informar verbal, el hemisferio derecho es superior en el manejo de las relaciones espaciales. Determinaron que la capacidad de hablar, escribir, leer y de razonar con números es responsabilidad del hemisferio izquierdo, mientras que la capacidad para percibir y orientarse en el espacio, trabajar con tareas de geometría, elaborar mapas mentales y rotar mentalmente formas o figuras es responsabilidad del hemisferio derecho. El hemisferio izquierdo procesa secuencialmente, paso a paso, este proceso es lineal y temporal, en el sentido de reconocer que un estímulo viene antes que otro, la percepción y expresión verbal dependen del conocimiento del orden o secuencia en el que se producen los sonidos, este tipo de proceso se basa en la operación de análisis, es decir, en la capacidad para discriminar las características relevantes, para reducir un todo a sus partes significativas; mientras el

hemisferio derecho está especializado en el proceso simultáneo y en paralelo, es decir, no pasa de una característica a otra, sino que busca pautas para integrar las partes componentes y organizarlas en un todo, en este sentido se interesa por las relaciones, esto se observa en la mayoría de las tareas visuales y espaciales, y para reconocer melodías musicales, puesto que estas requieren que la mente construya una sensación del todo al percibir una pauta en estímulos visuales y auditivos. La diferencia de los dos hemisferios cerebrales está en cómo procesa la información, el hemisferio izquierdo es eficiente procesando información temporalmente organizada, como el lenguaje, esto no significa que el lenguaje este situado en el lado izquierdo del cerebro; el hemisferio derecho es eficiente en procesar información viso-espacial, pero esto no significa que está situado en el hemisferio derecho. No obstante, investigaciones posteriores demostraron que, aunque cada lado del cerebro es dominante en actividades específicas, ambos están capacitados en todas las áreas hallándose distribuidas en toda la corteza cerebral (De Aparicio, 2009).

En forma paralela a esta tendencia localizacionista, se desarrolló otra tesis que planteaba su oposición a la localización de las actividades mentales en áreas precisas del cerebro. Jackson, Monakow, Head, Goldstein entre otros se adelantaron con sus ideas al pensar que la actividad mental debía estudiarse más desde el punto de vista de su nivel de integración que buscando localizaciones fijas, ya que la actividad mental es la expresión de una función cerebral global; entrando así los enfoques, localizacionista y globalista en crisis, siendo superada con las ideas de Vygotsky (1934) y Luria (1979), quienes sustituyen el concepto de localización cerebral por un concepto del cerebro como un todo unitario y como un sistema de áreas corticales altamente diferenciadas que trabajan conjuntamente (Luria, 1979).

Finalmente, en 1970, aproximadamente, terminó el mito del hemisferio izquierdo, cuando los investigadores estuvieron de acuerdo con que el cerebro es un órgano de pensamiento altamente especializado, siendo el hemisferio derecho predominante en un grupo de funciones que complementan aquellas del izquierdo. En los años siguientes y con grandes limitaciones, estos descubrimientos llegaron al campo educativo.

Implicancias en la educación

Una de las cosas más importantes que un docente debe entender de las neurociencias es conocer cómo es el cerebro, cómo aprende, procesa, registra, conserva y evoca una información, para que a partir de este conocimiento pueda mejorar sus propuestas y experiencias de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Asimismo comprender que los educadores, a través de su planificación de aula, de sus actitudes, de sus palabras y de sus emociones ejercen una enorme influencia en el desarrollo del cerebro de los estudiantes, y por ende en la forma en que aprenden y como desarrollan su personalidad, porque el proceso de aprendizaje involucra todo el cuerpo y el cerebro, y el cerebro es el único órgano que tiene la capacidad de aprender y a la vez enseñarse a sí mismo. Por tanto el desarrollar el cerebro implica el desarrollo humano y esto va depender de la calidad de educación que se brinda. Mejorar la calidad de la educación es adoptar propuestas innovadoras, es transformar e implementar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, y es ahí donde se considera el aporte de las neurociencias (Campos, 2014).

Los diversos enfoques de la neurociencia ha tenido influencia en la educación contemporánea, tal es así los primeros hallazgos de las investigaciones localizacionista han influido en el sistema educativo occidental privilegiando el desarrollo del hemisferio izquierdo, es decir centrándose exclusivamente en una educación de modalidad lógico-verbal, soslayando que el cerebro posee dos hemisferios y que funciona de manera global en interacción con un mundo real, vivencial y multisensorial, por consiguiente no fomentó el desarrollo del hemisferio derecho por ser considerado un hemisferio sin importancia (Brain, 2004).

Los estudios de diferenciación interhemisférica como los de lateralidad y aprendizaje, resaltaron grandemente las funciones que realiza el hemisferio izquierdo y restaron importancia a lo que el hemisferio derecho realiza, hecho que influyó en los sistemas educativos de la mayoría de las sociedades occidentales, llegando a privilegiar el desarrollo del hemisferio izquierdo, tendencia que se observaba claramente en sus diseños curriculares, donde ponían mayor énfasis en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, lectura y

escritura, dejando de esta manera la otra mitad de la potencialidad del individuo con una posibilidad de desarrollo bastante limitada. La noción de que existen dos modalidades lateralizadas de pensamiento, sugiere que la enseñanza sea a través de conferencias o imitación, hecho que implicaría a ambos hemisferios. Por lo tanto, el aprendizaje de cualquier área de contenido será más efectivo en la medida en que se activen ambas modalidades, mediante la presentación diversificada de dicho contenido y a través de la utilización de un currículo que estimule el desarrollo de ambos hemisferios de manera balanceada. El sobre énfasis del sistema educativo en el desarrollo del área lógico-verbal ha hecho aparecer, erróneamente, a dicha área como la determinante en el aprendizaje escolar; sin embargo, esta aparente superioridad del hemisferio izquierdo en el área lógico-verbal, no implica necesariamente superioridad en otras áreas, como la viso-espacial. De hecho existen individuos que, por diferentes razones, están más orientadas hacia un tipo de procesamiento de información verbal; mientras que otros son más eficientes cuando trabajan con información no-verbal. En este sentido la educación también debe orientar sus estrategias educativas en desarrollar no solo el hemisferio izquierdo sino también el derecho. Una de las cosas que los educadores deben aprender de los hallazgos reportados por la neurociencia, es que la efectividad de la instrucción aumenta en la medida en que el contenido se presenta no sólo en la modalidad verbal tradicional (estímulo al hemisferio izquierdo) sino también en la modalidad no verbal (gráfica, imaginal y pictórica), lo que contribuiría a desarrollar el hemisferio derecho. Esto conduce a plantear la necesidad de utilizar en el aula de clase estrategias educativas mixtas, que combine las técnicas secuenciales, lineales, con otros enfoques que permitan a los alumnos ver pautas, hacer uso del pensamiento visual y espacial, y tratar con el todo, además de las partes. Al respecto, se podría utilizar estrategias de enseñanza que impliquen la experiencia directa, el aprendizaje multisensorial, la metáfora, la música, lo pictórico y la animación para desarrollar el pensamiento visual-espacial, la imaginación y la creatividad (Jiménez y Robledo, 2011; Ruiz, 2014 y Salas, 2008).

ENFOQUE DEL CEREBRO TRIÚNICO

El enfoque del cerebro triuno o trádica o de los tres cerebros corresponde al neurólogo norteamericano Paul D. McLean (1973), quien plantea que evolutivamente el cerebro humano está constituido por tres estructuras cerebrales: el reptiliano, el sistema límbico y corteza. Este enfoque es complementario a los estudios de los hemisferios cerebrales. Las investigaciones sobre la base neurológica de la emoción se vieron interrumpidas por la Segunda Guerra Mundial, y se volvieron a retomar en 1949, cuando McLean amplía la teoría de James Papez (1937) quien describió las estructuras nerviosas que controlan las emociones situadas en el sistema límbico, que lleva el nombre de Circuito de Papez, esto supuso un gran avance en la biopsicología de la emoción (Lavados, 2012; Pribram, 1981 y Gil, 2007).

La primera estructura del cerebro triúnico es el Cerebro Reptiliano, formada por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular, estructuras responsables de la conducta automática o programada o instintiva, tales como la preservación de la especie y a los cambios fisiológicos necesarios para la sobrevivencia; en consecuencia, este cerebro no está en capacidad de pensar, ni de sentir; su función es la de actuar, cuando el estado del organismo así lo demanda. Evolutivamente el cerebro reptiliano es el más primario y está muy relacionado con la piel y con los poros, controla las necesidades básicas y la reacción de "luchar o huir", la cual se refiere a los cambios en el funcionamiento fisiológico que acompañan al estrés o a la amenaza. También se encarga de conductas que se asemejan a los rituales animales como el anidarse o aparearse, conductas instintivas programadas y poderosas y, por lo tanto, es muy resistente al cambio. En el cerebro reptiliano se procesan las experiencias primarias, no-verbales, de aceptación o rechazo; aquí se organizan y procesan las funciones que tienen que ver con el hacer y el actuar, lo cual incluye: las rutinas, los hábitos, la territorialidad, el espacio vital, condicionamiento, adicciones, rituales, ritmos, imitaciones, inhibiciones y seguridad. En síntesis, este cerebro se caracteriza por la acción. La segunda estructura triúnica es el Sistema Límbico, cuya función principal es la de controlar la vida emocional, lo cual incluye los sentimientos, el sexo, la regulación endocrina, el dolor y el placer. Anatómicamente está formado por los bulbos olfatorios, el tálamo (placer-dolor), las amígdalas (nutrición, oralidad, protección, hostilidad), el núcleo hipotalámico (cuidado de los otros, características de los mamíferos), el hipocampo

(memoria de largo plazo), el área septal (sexualidad) y la pituitaria (conductor del sistema bioquímico del organismo). Puede ser considerado como el cerebro afectivo, el que energiza la conducta para el logro de las metas. El desbalance de dicho sistema conduce a estados agresivos, depresiones severas y pérdida de la memoria, entre otras enfermedades. La investigación en esta área parece apoyar la noción de que toda la información que penetra al organismo es supervisada y controlada por el sistema límbico, lo cual constituye una función vital para la sobrevivencia. Finalmente está la Neocorteza, conformada por los dos hemisferios en donde se organizan las actividades intelectuales superiores. De allí que la neocorteza se la identifique, también, como el cerebro que rige la vida intelectual, se encarga de la resolución de problemas, del análisis y síntesis de información, del uso del razonamiento analógico y del pensamiento crítico y creativo. Las dos características básicas de la neocorteza son: la globalidad, síntesis e integración con que actúa el hemisferio derecho; y el análisis, que se refiere al estilo de procesamiento del hemisferio izquierdo, el cual hace énfasis en la relación parte-todo, la lógica, la relación causa-efecto, el razonamiento hipotético y en la precisión y exactitud (Ruiz, 2014 y Salas, 2008).

Implicancias en la educación

El enfoque de los tres subsistemas cerebrales, enfatiza una visión holística, e implica que no es apropiado el estudio del comportamiento a partir de los procesos parciales emocionales o cognitivos o motivacionales que lo producen, sino como una totalidad. De allí que en educación, este enfoque sirve al docente como base teórica para una interpretación más adecuada del proceso interactivo que ocurre en el aula de clase y para desarrollar un sistema de instrucción integrado que tome en cuenta las diferentes áreas del cerebro como totalidad. Nummela y Rosengren (1986), consideran que todo aprendizaje envuelve un contenido emocional o se halla asociado con algún contexto emocional, pues cuando un docente quiere que un alumno aprenda algo, el sentimiento del estudiante hacia el educador, la escuela y la materia, interaccionan con su aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante que percibe el ambiente o clima de la clase como inseguro, hostil o amenazante, en lugar de estimulante o excitante, experimentará una interferencia emocional en su intento por aprender. El sobre énfasis en el sistema educativo en el desarrollo del área lógico verbal ha

hecho aparecer erróneamente a dicha área como la determinante en el aprendizaje escolar; esto no implica superioridad en otras áreas como el viso espacial, existen personas más orientadas hacia un tipo de procesamiento de información verbal, mientras que otros son más eficientes cuando trabajan con información no verbal, de allí los distintos estilos de aprendizaje.

Pues en el pasado el área afectiva era tratada independientemente de la dimensión cognitiva y viceversa. Por su parte, Lozanov (1978) ha señalado que existen barreras para aprender, que determinan la aceptación o rechazo por parte del estudiante; las barreras surgen cuando el docente no interactúa adecuadamente con el estudiante generando desconfianza como persona o como autoridad o como profesional. Lozano considera que estas barreras existen en forma permanente, tanto a nivel consciente como inconsciente, y cuando un estudiante las vivencia el foco de la atención se desplaza desde la lección y el profesor, hacia los sentimientos y fantasías internas. La investigación en esta área parece apoyar la noción de que los sentimientos y el aprendizaje son inseparables, lo cual plantea la necesidad de que los docentes sean más sensibles a las barreras emocionales del aula de clase que potencialmente amenaza la calidad de la instrucción. En consecuencia, los docentes deben propiciar un clima psicoafectivo agradable, armónico y emocionalmente cálido que haga propicia una efectiva interacción docente-alumno, y alumno-alumno. La enseñanza principal que los educadores deben derivar de esta teoría del cerebro es la conveniencia de desarrollar estrategias instruccionales integradas, basadas en una nueva conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tome en cuenta que el alumno puede vivenciar el aprendizaje en diferentes áreas al mismo tiempo (afectivo, cognitivo y motivacional o valorativo) (Ruiz, 2014 y Lavados, 2012).

ENFOQUE DE INTERDEPENDENCIA E INTEGRALIDAD O CEREBRO HOLOGRÁFICO

El paradigma holográfico (griego "holos": global, todo y de "gram": mensaje) del cerebro, considera que cualquier cerebro humano tiene acceso a un todo mayor, que trasciende los límites del tiempo y del espacio, significa que el cerebro nos permite tener una interdependencia e integralidad, difícil de ser aislado en pedazos cualquier contexto para estudiarlo, sin poder captarlo su relación holográfica con el todo. Implica que existe una interdependencia entre todas las cosas del universo, entre los individuos y entre todas las partes del cerebro. La teoría holográfica del cerebro, es considerada una teoría holística y global, atribuido al neurocirujano vienés Karl Pribram (1971), por sus estudios sobre la memoria, de cómo y dónde se almacenan los recuerdos, Pribram señala que el cerebro opera como un holograma y cree que los recuerdos no están codificados en las neuronas, ni en pequeñas agrupaciones de estas, sino en patrones de impulsos nerviosos que van entrecruzándose por todo el cerebro; el cerebro construye matemática y tridimensionalmente recuerdos y realidades en bases a pautas o frecuencias que trasciende el espacio y el tiempo. Para Pribram todas las entradas sensoriales del cerebro están interrelacionadas y no necesitan un sistema de memoria taxonómica, es decir, no requieren de memoria mecánica descontextualizada, el cerebro memoriza en todas sus partes desde el cerebro reptílico hasta llegar al neocortex. La memoria local es aquella que actúa contextualizada y no es que dura segundos, minutos, días, meses o años si es sobre aprendida, sino que requiere de una estimulación multisensorial para almacenar y construir recuerdos, cada parte del almacenamiento y recuerdo está en el todo y el todo está en cada parte del almacenamiento y recuerdo, una especie de unidad en la diversidad y de diversidad en la unidad, en conclusión la parte tiene acceso al todo. Para Pribram, las neuronas cerebrales actúan como analizadores de diferentes frecuencias para poder procesar los estímulos sensoriales que entran, y que son guardados en todo el sistema nervioso. Teóricamente, el número de ondas formadas con un recuerdo dado se acrecienta, conforme se incrementa el número de entradas o canales sensoriales utilizados, para nuestro caso, para el aprendizaje; es decir, la serie de estimulaciones sensoriales planteadas con anterioridad, conducirán a más ondas de información procesadas holográficamente (Salas, 2008 y Pribram, 1981).

Implicancias en la educación

Los estudios del cerebro holográfico ha dado lugar a que se desarrolle estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje empleando imágenes, sonidos, exageraciones, fantasías, imaginaciones, sugerencias, música, siodramas, pensamiento metafórico y otros, con el propósito de tener mayores entradas para almacenar y construir los recuerdos en todo el cerebro. Enseñar vocabulario en forma oral daría como resultado, primariamente, una formación de onda auditiva. Al agregar la entrada visual simultáneamente (viendo y oyendo las palabras) se integra un segundo canal, mientras que el cerebro produce, además, un tercer modelo de interferencia causado por la interacción de modelos auditivos y visuales, la adición de una tercera modalidad de entrada, como la escritura de las palabras, produce otros modelos de interferencia como el visual-motor, visual-auditivo, auditivo-motor, y visual-auditivo-motor, de esta manera el almacenamiento y recuerdo es mucho más contextualizado (Jiménez y Robledo, 2011 y Salas, 2008).

ENFOQUE DEL CEREBRO TOTAL U HOLISTICO

Enfoque propuesto por el investigador estadounidense William Edward “Ned” Herrmann (1978), quien basado en los estudios previos sobre la dominancia cerebral de Sperry (1973) y en la teoría del cerebro triúnico de McLean (1978), así como en los resultados de sus propias investigaciones, utilizando equipos de retroalimentación biológica (biofeedback) y de electroencefalografía, replanteó el problema de la dominancia cerebral, proponiendo la teoría del cerebro total que se expresa en un modelo que integra la neocorteza (hemisferios derecho e izquierdo) con el sistema límbico (15). Concibe esta integración como una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas o cuadrantes, a partir de cuyas interacciones se puede lograr un estudio más amplio y completo de la operatividad del cerebro y sus implicaciones para la creatividad y el aprendizaje. Cada una de las áreas cerebrales o cuadrantes realiza funciones diferenciadas. Así, el lóbulo superior izquierdo (Cuadrante A) se especializa en el pensamiento lógico, cualitativo, analítico, crítico, matemático y basado en hechos concretos.

Por su parte, el lóbulo inferior izquierdo (Cuadrante B), se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado; el lóbulo inferior derecho (Cuadrante C) se caracteriza por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual. Finalmente, el lóbulo superior derecho (Cuadrante D), se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico. Las cuatro áreas antes señaladas se combinan y forman, a su vez, cuatro nuevas modalidades de pensamiento, estas son: (a) realista y del sentido común formado por las áreas A y B (hemisferio izquierdo); (b) idealista y kinestésico, constituido por las áreas C y D (hemisferio derecho); (c) pragmático o cerebral, conformado por los cuadrantes o áreas A y D; y (d) instintivo y visceral formado por las áreas B y C (sistema límbico). Herrmann llega a validar su modelo mediante un cuestionario denominado Instrumento Herrmann Dominancia Cerebral (HBDI) que fue aplicado a una muestra de más de 100.000 ciudadanos norteamericanos, donde se evaluaba estilo de pensamiento, preferencia, habilidades y actitudes de la personas. Dicho cuestionario estaba formado por ítems que representaban las diferentes funciones cerebrales que típicamente utilizan los individuos en situaciones académicas, laborales, de recreación y de la vida diaria. En cada caso, se le pidió al sujeto indicar su preferencia por tal o cual función, a objeto de identificar cuál es la tendencia de su dominancia con respecto a cada cuadrante (Pizarro, 2003 y Salas, 2008).

La muestra estudiada por Herrmann indica que el 6% de los sujetos tenían una dominancia simple, es decir, su estilo de pensamiento estaba claramente enmarcado en uno de los cuatro cuadrantes; el 60% tenía una dominancia doble; o sea que su estilo de pensamiento se ubica por igual en algunas de las siguientes posibles combinaciones: A-B; C-D; A-D; A-C y B-C. El 30% tenía dominancia triple; es decir, su estilo de pensamiento era múltiple y caía en algunas de las siguientes posibilidades: A-B-C; B-C-D; C-D-A y D-A-B; mientras que sólo el 3% tenía cuádruple dominancia. De acuerdo con este estudio, el 94% de los sujetos tenía dominancia en más de un área de pensamiento. En una de las aplicaciones del modelo del cerebro total se ha encontrado que existe una relación claramente definida entre el tipo de dominancia y la preferencia ocupacional.

Al respecto, Herrmann ha reportado que las personas que tienen dominancia primaria en el cuadrante A, tienden a seleccionar ocupaciones tales como: ingeniero, médico, abogado, banquero, físico, químico, biólogo y matemático, entre otras. Las personas que tienen dominancia en el cuadrante B, prefieren ocupaciones tales como las de: planificador, administrador, gerente y contador. Los del cuadrante C, se ubican en ocupaciones como: maestro, comunicador social, enfermero y trabajador social; mientras que quienes tienen dominancia en el cuadrante D, se deciden más por las siguientes ocupaciones: arquitecto, pintor, literato, compositor, diseñador gráfico, escultor y músico (Lavados, 2012 y Salas, 2008).

Los estudios de los cuadrantes del Cerebro Total de Herrmann, han dado una visión más integral del funcionamiento del cerebro y han sido significativos dentro del ámbito educativo, en cuanto a que va permitir que los docentes conozcan las potencialidades de sus estudiantes con el fin de direccionar el proceso de la enseñanza y del aprendizaje (Velásquez, Remolina y Calle, 2008).

Gardie (1998), sostiene que el modelo de Cerebro Total es unitario, dinámico e integrador, y que la creatividad, la inteligencia, el aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas requieren de la acción concertada de todo el cerebro: ningún estilo, habilidad o estrategia resulta privilegiado en detrimento de los restantes. Considera que es un modelo que orienta a la educación hacia una visión holístico-creativa, y concluye sosteniendo que hay que integrar las experiencias, talentos, estilos, expectativas y valores del ser humano en todas sus dimensiones.

Implicancias en la educación

Los planteamientos de Herrmann plasmados en el HBDI sirven en la actualidad no solo en procesos de selección, promoción, y adecuación laboral sino también en la comprensión de factores socioculturales motivacionales que constituyen los climas laborales y organizacionales en favor de la convivencia y mejoramiento del estilo de vida y salud en

general (14). Los estudios del Cerebro Total de Herrmann también ha servido para entender, que hoy en día gran parte de estudiantes universitarios desarrollan más el pensamiento analítico, cuantitativo y procedimental, pero con una carencia en el pensamiento creativo, imaginativo, holístico y prospectivo, necesarios en la potenciación del cerebro total, lo que podría generar futuros vacíos en la formación del futuro profesional, ante estos incidentes se requiere replanteamientos y transformación de métodos educativos que favorezcan el desarrollo de las cuatro áreas (14). El sistema educativo no es favorable para el desarrollo total del cerebro, los actores de la escena educativa (estudiantes, maestros, familia) no facilita este desarrollo, más la existencia de currículos atomizados y la tendencia de darle más importancia a la modalidad presencial que al estudio independiente, hace que los estudiantes sean dependientes de la opinión de maestros y libros, inhibiendo el desarrollo de estilos cognoscitivos propios, también está el individualismo que hace que los estudiantes adopten puntos de vista sustentados de otros inhibiendo la posibilidad de enriquecer sus propios saberes (Velásquez, Remolina y Calle, 2008).

Este modelo tuvo tres principales implicancias en la educación. En primer lugar, utilizar como criterio para diseñar e instrumentar políticas de selección de estudiantes para las diferentes carreras, ello permitirá admitir estudiantes mejores dotados para una carrera determina. En segundo lugar, emplear como criterio para la organización del currículo para cada carrera específica, esto permitiría formar bien a los estudiantes en un campo profesional determinado. En tercer lugar, emplear como criterio para fundamentar programas de capacitación de los profesionales en servicio, lo que contribuiría a mejorar la calidad del desempeño profesional (Ruiz, 2014).

Este enfoque ha orientado de alguna manera la teoría y la práctica educativa; teóricamente al ofrecer explicaciones de los cuadrantes del cerebro ha permitido profundizar el conocimiento acerca de las condiciones bajo las cuales la enseñanza y aprendizaje pueden ser más efectivo. En la práctica educativa, ha permitido diseñar estrategias pedagógicas no convencionales dirigidas a atender a los estudiantes según sus diferentes áreas de desarrollo de los estudiantes y creatividad (Lavados, 2012 y Puente, 2007).

HACIA UNA NEUROCIENCIA SOCIAL

De manera emergente ante los enfoques esencialmente naturalistas ubicamos el enfoque de la neurociencia social, encargada del estudio de los fundamentos neurológicos de los procesos sociales que participan en la formación del cerebro de la persona. Ortiz (2011), definió la neurociencia social como teoría que explica en sentido tanto epigenético como sociocinético la estructura y la actividad del cerebro personal, es decir, del cerebro de los hombres en tanto se forman y llegan a ser personalidades dotadas de una conciencia. El conocimiento del cerebro no debe servir sólo para saber qué hacen las neuronas y las sinapsis, sino sobre todo para aplicar la teoría del cerebro de las personas con el objetivo primordial de mejorar la calidad de la atención en salud y educación.

Una neurociencia social no debe basarse en una teoría metafísica, según la cual los conglomerados de seres vivos de tipo multiindividual, desde las bacterias hasta los primates, son sociedades. Tampoco es social la neurociencia que estudia el sistema nervioso y el comportamiento emocional de estos seres vivos considerados sociales. Una ciencia social divorciada de la ciencia natural, no puede ser el fundamento de una neurociencia social, se requiere por lo tanto, una ciencia social que no sólo tenga su punto de partida en la ciencia natural, sino que la incluya e integre dentro de una teoría de la sociedad y de los hombres que la constituyen (Ortiz, 2004, 2008 y 2011).

Las teorías acerca de la sociedad y de los hombres, deben integrarse y constituirse en una ciencia social sin separarse de la ciencia natural. Una ciencia social debe incluir a una sociobiología dialéctica, y ésta una psicobiología social, que debe dar cuenta de los procesos de integración individual, desde la actividad celular hasta la actividad social. La teoría social del sistema nervioso es soporte de la teoría social de la conciencia e integra las ciencias sociales del cerebro, a este conjunto de ciencias se llama neurociencia social. En este sentido se define la neurociencia social como la teoría que explica en sentido tanto epigenético como sociocinético la estructura y la actividad del cerebro personal, es decir, del cerebro de los

hombres en tanto se forman y llegan a ser personalidades dotadas de una conciencia. La neurociencia social debe explicar cómo, por qué e inclusive para qué, la sociedad transforma nuestro cerebro en una conciencia, y cómo ésta determina que el cuerpo se transforme en personalidad (Ortiz, 2008).

Una neurociencia social debe explicar los diversos niveles de organización informacional de la actividad cerebral como soporte activo de la conciencia de las personas, desde la información genética de las neuronas hasta la información social que determina dicha conciencia. Solo las personas tenemos cinco niveles informacionales de organización, somos los únicos seres vivos con un estructura neocortical que en el curso del desarrollo formativo se convierte en una conciencia. Es por esta razón, una neurociencia social debe explicar, no solamente cómo emerge esta conciencia a partir de los procesos que comienzan con la actividad genética de las células, sino cómo la sociedad determina que la información social que la organiza sea la base de la estructuración final de esta conciencia, y no sólo eso, sino cómo la información de la conciencia reestructura al cerebro y, por medio de él, el individuo humano se reestructura socialmente hasta constituirse en una personalidad. La neurociencia social debe explicar los procesos de epigénesis y sociocinésis del cerebro personal (Ortiz, 2004).

Los objetivos de una neurociencia social deben estar incluidos dentro del objetivo fundamental de toda psicobiología social, que no es otro que la transformación moral de la sociedad. Y como quiera que esta transformación tiene que empezar por la formación de la conciencia de cada uno, nada más pertinente que ligar la neurociencia a la educación y la atención de salud, a través de su integración con la teoría psicológica, pedagógica y médica a desarrollar. Desde nuestro particular punto de vista, y ojalá desde todo punto de vista, no hay otra finalidad que esté por encima de la formación integral de los hombres, que debe comenzar y terminar con la formación moral de la conciencia. Una teoría del desarrollo moral de la sociedad no puede estar aislada de la teoría del desarrollo del soporte fundamental de la conciencia, como es el cerebro (Ortiz, 2011).

El conocimiento del cerebro no debe servir sólo para saber qué hacen las neuronas y las sinapsis, sino sobre todo para aplicar la teoría del cerebro de las personas con el objetivo primordial de mejorar la calidad de la atención en salud de las personas y, sobre todo, la calidad de la educación de las mismas. Las limitaciones en la formación de las personas, y el consecuente desarrollo de la sociedad, no son únicamente por alguna deficiencia de los métodos o los contenidos de las teorías médicas, psicológicas o pedagógicas, sino derivadas del desconocimiento de lo que realmente somos los hombres, y este conocimiento no puede quedar aislado de una teoría ética de la historia, porque nuestro cerebro no tiene por qué ser ignorado siendo como es el soporte de toda forma de actuación social de la personalidad, precisamente en el curso de esta historia (Ortiz, 2004).

CONCLUSIONES

El presente análisis nos lleva a las siguientes conclusiones:

- Las investigaciones iniciales que dieron origen a las neurociencias, han orientado los estudios de la relación cerebro y comportamiento desde posturas localizacionistas hacia posturas holísticas, y que el estudio de la actividad del cerebro debe partir del estudio de sus partes para llegar al entendimiento de su actividad integral y de la integralidad hacia las partes.
- Los estudio localizacionistas de diferenciación interhemisférica tuvo sus implicancias en el proceso educativo, en tanto que al privilegiar algunas áreas del hemisferio izquierdo ha orientado una educación con énfasis en la matemática, lectura y escritura, dejando de lado la potencialidad del hemisferio derecho en tanto a desarrollo de la imaginación y creatividad.
- Los estudios del cerebro triúnico interpreta el cerebro como un sistema formado por tres subsistemas que interaccionan permanentemente para la producción de la conducta, y orienta al proceso educativo hacia un sistema de instrucción integrado, que tome en cuenta el desarrollo afectivo y cognitivo en la acción educativa.
- La teoría del cerebro holográfico, considera que requerimos de una estimulación multisensorial para almacenar y recordar, y que dichos procesos se establece en todo el cerebro y en cada una de sus partes a la vez, en este sentido el proceso educativo debe tomar en cuenta estrategias activas de enseñanza y aprendizaje que ayuden a tener mayores entradas para almacenar y construir recuerdos.
- Los estudios del cerebro total, integra la neocorteza con el sistema límbico, y concibe esta integración como una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas o cuadrantes, cada uno con funciones específicas, que dan cuenta que el individuo puede destacar en cualquier de esas áreas, y esto promueve que la educación debe respaldar más el desarrollo del área o áreas en que mayor destacan los estudiantes.
- La neurociencia social explicar cómo la sociedad transforma a nuestro cerebro en una consciencia, y como ésta determina que el individuo se transforme en personalidad; el conocimiento del cerebro no debe ser solo para saber que hacen las neuronas y las sinapsis, sino que se debe aplicarse para mejorar la calidad de la atención en salud y educación, y así mejorar la formación y desarrollo de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrios B y Marval O (2000). Avances de las neurociencias. Implicaciones en la educación. 7(1):3-20. Consultado el 2 octubre del 2014. Disponible en: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_1/pdf/lectura3m1e_stacion2.pdf

Brain D (2004). Neurociencia aplicada a la educación: estimulando ambos hemisferios. Grupo Braidot Center. Consultado el 4 de octubre del 2014. Disponible en: http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/e_news_febrero_2009a.pdf

búsqueda del desarrollo humano. La educ@ción OEA. N°143:1-14. Consultado el 4 octubre del 2014. Disponible en: http://www.educoea.org/portal/la_educacion_digital/ Campos AL (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la laeducacion_143/articulos/neuroeducacion.pdf

Castro A, Gaucin I, Gonzales M, Gaytan M, Vasquez P, Ávila A. (2011). Dominancia Cerebral en la Industria Maquiladora en Ciudad Juárez Chihuahua México. Rev.chil.neuropsicol Consultado el 3 de noviembre del 2014. Disponible en: <http://www.neurociencia.cl/dinamicos/articulos/932707-rcnp2011vol6n1-9.pdf>

De Aparicio XP. (2009). Neurociencias y la transdisciplinariedad en la educación. Universitaria de Investigación y Diálogo Académico. 5(2): 1-21.2009. Consultado el 6 octubre del 2014. Disponible en: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000069.pdf>

Gardie O (1998). Cerebro total y visión holístico-creativa de la educación. Estudio pedagógico. N°24:79-87. Consultado el 7 de noviembre del 2014. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051998000100006&script=sci_arttext

Gil, R. (2007). Neuropsicología. (4ta. Ed.). Barcelona: Masson.

Jiménez CA y Robledo J (2011). La neuropedagogía y los comportamiento violentos, nuevos hallazgos desde la neurociencia. (2da. Ed.). Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio; 44-70.

Kandel, ER. Schwartz, JH y Jessell, TM (1997). Neurociencia y Conducta. España: Prentice Hall.

- Lavados, J. (2012). El cerebro y la educación, neurobiología del aprendizaje. Chile: Taurus pensamiento.
- Luria, A. El Cerebro en Acción. Barcelona: Fontanella; 1979.
- Ortiz, P. (2011). La explicación informacional. Cuaderno III. Lima: Centro de investigación Anastomosis.
- Ortiz, P. (2008). Educación y formación de la personalidad. Lima: Fondo editorial UCH.
- Ortiz, P. (2004). Introducción a una psicobiología del hombre. Lima: UNMSM.
- Pizarro, B (2003). Neurociencia y educación. Madrid: La muralla.
- Pribram KH y Martín-Ramírez J. (1981). El funcionamiento holonómico del cerebro. Latinoamericana de Psicología. Consultado el 13 de octubre del 2014. Disponible en: <http://www.karlhpribram.com/wp-content/uploads/pdf/theory/t-125.pdf>
- Puente, A. (2007). Cognición y aprendizaje, fundamentos psicológicos. (2da. Ed.). Madrid: Pirámide.
- Ruiz C. (2014). Neurociencia y educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Consultado el 15 de octubre de 2014. Disponible en: http://www.gobernabilidad.cl/observatorio/images/neurociencia/neurociencia_educacion.pdf
- Salas, RE. (2008). Estilo de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Bogota: Aula abierta magisterio.
- Velásquez BM, Remolina de Cleves N y Calle MG (2008). Relación entre los perfiles de dominancia cerebral de los estudiantes de primero, quinto y décimo semestres del Programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá Colombia. PCCB ISSN 1794-2470. 6(9):1001-212. Consultado el 3 de noviembre del 2014. Disponible en: http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA/NOVA9_ART5_PERFILES.pdf

SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICAS

Dr. Víctor Hugo Martel Vidal

RESUMEN

El presente trabajo surge de la necesidad de comprobar durante décadas una serie de deficiencias que adolecen las investigaciones destinadas a la obtención de los grados académicos en las instituciones educativas superiores en el Perú, deficiencias que se repiten en la docencia universitaria en las investigaciones con financiamiento del FEDU: Estas limitaciones se inician desde la deficiente construcción de los supuestos teóricos que conducen las investigaciones. Esperamos que estas reflexiones puedan servir para subsanar una parte de tales deficiencias.

Palabras clave: Dimensiones de la investigación científica. Construcción de supuestos teóricos.

ABSTRACT.

The present work arises from the need to verify for decades a series of deficiencies that suffer the investigations destined to the obtaining of the academic degrees in the superior educational institutions in Peru, deficiencies that are repeated in the university teaching in the investigations with financing of the FEDU: These limitations start from the deficient construction of the theoretical assumptions that drive the research. We hope that these reflections can be used to correct part of these deficiencies.

Key words: Dimensions of scientific research. Construction of theoretical assumptions.

Una de las deficiencias más gruesas en la investigación científica que se realizan en las universidades, con fines de la obtención de los grados académicos como en las investigaciones con financiamiento del FEDU, es haber omitido una serie de dimensiones que comporta toda investigación, como la ontológica, la ética, la epistémica, la social, entre otras, en la construcción del supuesto teórico que debe acompañar todo intento por hacer investigación científica. Esta deficiencia, hace que empobrezcan las investigaciones que se realizan. (Makabe, 1989, Mosterín, 2001, Kerlinger, 2002).

No es una deficiencia cualquiera, es necesario explicitar la pertinencia de la misma. Es decir comprender y explicar la pertinencia de la misma, destacar las necesidades que atiende y juzgar las aplicaciones e implicancias futuras, para qué servirán sus conclusiones, los límites de la misma, etc. Una investigación es una herramienta intelectual que permite advertir la magnitud de los problemas que comporta y de ahí surgen las aplicaciones (Morín 2001).

Esto se advierte ya en las asignaturas por competencias, donde hay tres niveles de competencias: Cognitivo, procedimental y actitudinal. El conceptual puede lograrse a partir de la construcción de un supuesto teórico decoroso, a partir del aporte de las aproximaciones teóricas que se hayan elaborado para tal fin. El procedimental es el reconocimiento del aporte de las teorías parciales y su aplicación en la actividad académica cotidiana. El actitudinal surge como consecuencia de la competencia ontológica que se espera que el investigador haya adquirido a partir de las experiencias que adquiere como investigador (Tobón, 2007)

La ausencia de estas tres competencias resulta altamente preocupante, pues no alcanzar estas que se reseñan (Tobón, 2001, 2008), significa que las deficiencias de la investigación han sido de tal magnitud que no califica ni siquiera como una investigación exploratoria. Continuar con esta tendencia solo agravará las severas deficiencias que ya advertimos en la formación de los profesionales egresados de las universidades tanto públicas como privadas. Los métodos empleados se sustentan en la epistemología, donde se incluye la hermenéutica y la heurística. La primera para interpretar desde distintos enfoques la pertinencia de las

teorías que muestren la consistencia teórica necesaria para construir los supuestos teóricos que acompañen a la investigación y, de comprobarse sus limitaciones o las falacias que muestran, recurrir a la segunda para construir nuevas nociones, sustituir conceptos obsoletos con la finalidad de superar las deficiencias señaladas (Gadamer, 1995).

Es necesario reflexionar también sobre la presencia cada vez más creciente de la inteligencia artificial en la vida diaria y en la actividad académica, en las comunicaciones virtuales el crecimiento de los teléfonos inteligentes es abrumadora, en la actividad académica ha traído consigo la dependencia de muchos miembros de nuestra comunidad a la tecnofilia, en tanto que los tecnófobos son cada vez menos. Los primeros confían muchas veces si ninguna actitud crítica hacia la información digital, lo mismo que las ventajas de la tecnología, descuidado la actitud crítica con las que requiere su uso, masificar su empleo trae muchas ventajas, de lo que no estamos del todo conscientes es de las gruesas limitaciones que comportan (Bunge, 1980, 2002, 2013)

La inteligencia artificial no abstrae, no piensa con autonomía, solo responde a programas previamente diseñados, es solo un instrumento, una valiosa herramienta. Nosotros gozamos aún de una relativa autonomía, construimos nuestros propios programas, muchas veces prescindiendo de la inteligencia artificial (Harari, 20017, 1018, 2018a).

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN EL TERCER MILENIO

*La ignorancia es una desgracia, pero
hay otra mucho peor, creer que esta
desgracia no es una desgracia.*

Anónimo.

Es evidente que la identidad personal se forma dentro de una dinámica familiar, si esta es armónica, los niños construirán una autoestima apropiada que posiblemente la conserven a lo largo de sus vidas, si es que la familia es disfuncional, los niños adquieren aprendizajes tempranos defectuosos que seguramente los afectará por el resto de sus vidas, esto no quiere decir que no puedan recuperarse, pueden hacerlo, pero les llevará mucho tiempo, hasta que encuentren ambientes propicios que les faciliten lograrlo. Hay casos de resiliencia, aunque no son frecuentes.

La disfuncionalidad familiar se encuentra relacionada con la influencia de la sociedad de consumo en la subjetividad de hombres y mujeres orientados hacia el consumo de productos y servicios que aparentemente contribuyen a los perfiles tanto masculinos como femeninos impuestos por las corporaciones que patrocinan los medios de comunicación masivos.

La identidad personal, se complementa en las instituciones educativas, donde algunos podrán encontrar ambientes apropiados para su desarrollo, el problema se agrava cuando las instituciones se encuentran en descomposición afectadas por la corrupción, falta de recursos y falta de competencia profesional de los miembros de dicha comunidad educativa. Muy pocos pueden sobreponerse a la mala influencia tanto de los adultos como de una educación defectuosa.

En las líneas que siguen se abordará la influencia de las instituciones educativas en la construcción de la identidad personal en sus egresados, sobre todo en el ámbito universitario, donde una de las tareas prioritarias es la investigación sobre todo como requisito para la

obtención de los grados académicos. De otro lado, la actividad docente ofrece posibilidades de fijarse objetivos transversales que pudieran recuperar en parte las enajenaciones a las que la población de encuentra expuesta.

En cuanto a la enajenación y el riesgo de la salud mental, estas se encuentran ampliamente expuestos en informes recientes del propio Director del Instituto de Salud Mental “En el Perú, la cifra de ideación suicida entre adolescentes es más elevada que la tasa mundial, por la creciente violencia familiar” (Sausa, M; 2018) Igualmente, las nociones de poblaciones marginales, pueden servir de referencia sobre este inmenso problema, aquí se encuentran poblaciones marginales, niños y niñas en desventaja y alto riesgo social, mujeres, discapacitados y otros.

Mucho más que construcción de la subjetividad, con bastante frecuencia nos percatamos de la imposición del consumismo compulsivo, ante la pasividad o complicidad del estado, haciendo que las personas se allanen a formas de vida enajenantes con grave riesgo para su salud mental. El incremento de atentados contra el cuerpo y la salud lo confirman, lo mismo muestra la descomposición de las instituciones desde las familiares, hogares disfuncionales hasta las instituciones prestadoras de salud, educación, administración de la justicia, etc.

Lo anterior lo advertimos en la dinámica cotidiana, en nuestros centros laborales, y muchas veces antes de llegar a nuestro destino, desde el transporte que empleamos para desplazarnos ya sea dentro de la ciudad o hacia lugares más distantes, se advierte inseguridad y falta de trato y atención apropiada.

2.1.- Globalización y economía de mercado.

Hace tres décadas el anuncio de la globalización, generó expectativas en la población, la presencia de capitales foráneos permitiría, mayores puestos de trabajo, y con esto, la economía se beneficiaría reduciendo los niveles de pobreza y las brechas sociales con un mayor bienestar general.

Sin embargo, luego de tres décadas de inicio del proceso, nos percatamos que estos vaticinios optimistas son confirmados en un reducido sector de la población, en tanto que la pobreza, la inseguridad ciudadana y sobre todo la corrupción generalizada se manifiestan en toda su crudeza, en perjuicio de las mayorías, las poblaciones urbano marginales y rurales, donde las migraciones continúan produciéndose aumentando el centralismo con una secuela de tugurización, desocupación, inseguridad ciudadana y otros.

Los efectos no deseados de la globalización no pudieron preverse, en tanto que las respuestas del estado se encuentran bastante rezagadas en comparación de la magnitud de las consecuencias no deseadas de la economía de mercado, cada vez más agresivo ante la ausencia del estado.

Aquí se suman otros conflictos sociales nuevos, sobre todo relacionados a la corrupción generalizada, la ausencia del estado, el incremento de la delincuencia y la inseguridad ciudadana. En este nuevo contexto, la actividad académica y educativa se ha visto severamente afectadas, sin que hayamos podido articular hasta el momento políticas educativas y preventivas que se requieren. Estos nuevos problemas deberían ser de interés de los investigadores sociales, educacionales y de la salud, principalmente, siendo necesario y urgente que la formación profesional de estos servidores responda a las necesidades de la comunidad.

2.2.- Machismo y disfuncionalidad familiar.

Sobre la pésima influencia que ejerce el machismo en la población, ya existe una abundante producción desde Nietzsche, Wilde, Beauvior, Del Río y muchos otros, al primero de los nombrados se le atribuye esta cita “haber nacido mujer en una sociedad machista, es una desgracia, pero existe otra desgracia mayor aún, creer que esta desgracia no es una desgracia”, la vigencia de esta contundente aseveración la comprobamos a diario en los diversos contextos donde asistimos a diversas formas de discriminación que son objeto las mujeres.

Con la llegada de la economía de mercado, los inversionistas iniciaron una agresiva campaña orientada al consumismo compulsivo a partir de la sobre-explotación del machismo, de este modo las expectativas y modelos femeninos impuestos con fines comerciales fueron tomando una mayor distancia de la lógica masculina orientada hacia el consumo compulsivo de otros productos y artículos de acuerdo a los modelos que se impusieron a través de los medios de comunicación masivos (Wojtyla, K. 1996).

Esta forma particular de enajenación consumista trajo como consecuencia una depredación de la economía familiar y la presencia de un mayor número de desavenencias conyugales, lo que finalmente se expresa en la disfuncionalidad familiar, caracterizada por la presencia de conflictos familiares permanentes, la intolerancia entre sus miembros, donde los niños se crían en un ambiente de inseguridad para luego ser expulsados prematuramente de sus hogares.

En estas condiciones las presencias de las pandillas se han incrementado y con ello la inseguridad ciudadana, ante estas amenazas la población ha respondido también con extremar las medidas de seguridad, la presencia de vigilancia en las zonas residenciales y cuyo sobre costo, afecta nuevamente a las economías familiares.

Los niños que crecen en este tipo de contextos familiares y sociales lo hacen en un ambiente de una inseguridad cada vez mayor y con muestras cotidianas de ejemplos deplorables de familias disfuncionales, intolerantes y cuyos modelos antiparadigmáticos ofrecen pocas expectativas en la constitución de nuevas familias entre los jóvenes y con esto, las penosas experiencias tienden a repetirse en varias generaciones.

La disfuncionalidad también ha erosionado de modo irreversible la relación heterosexual entre los miembros de nuestra comunidad, al respecto pude leer una inscripción dejada seguramente por una mujer en el respaldo del asiento de un ómnibus de servicio urbano “no soy el sexo débil, soy la vil perra que te hará pagar las consecuencias por los actos de tu estado”. La sentencia o amenaza o testimonio tiene la importancia que algunas mujeres ya se

atreven a impugnar las decisiones de un estado machista y marginador, que ignora y no atiende a las demandas de las mujeres.

Se trata de una expresión de indignación acumulada durante milenios y que encuentra en un anónimo la expresión de una protesta anárquica que puede reunir otras formas de buscar un trato igualitario para hombres y mujeres y proyectos de un feminismo mejor elaborado y orientado hacia un estado igualitario.

2.3.- La ausencia de estado.

Ante estas muestras de descomposición social en amplios sectores de la población, la ausencia del estado es clamorosa, ha mostrado su total incompetencia por atender las demandas de la población, constantemente nos hacemos la misma interrogante ¿a quienes representa el estado?

Esta interrogante me asaltó con violencia a medida que me abría paso como podía la lluviosa madrugada del 15 de octubre de 2018, en el último paro agrario, en la carretera que conduce de San Ramón a Tarma, donde se habían congregado centenares de agricultores indignados ante la ausencia del estado para atender sus demandas, a mi retorno de atender actividades académicas a un grupo de doctorandos de la Universidad Nacional del Centro del Perú en Satipo. Las respuestas que ensayé aquella madrugada no han variado hasta hoy. Las respuestas que encontramos son desoladoras, no representa a la población, representa a las empresas que fomentan el consumo y el saqueo de las economías familiares, de este modo, las expectativas son poco halagüeñas para contar con los servicios de seguridad, salud y educación adecuados, la presencia de estos mismos servicios privados también muestran las mismas falencias que observamos en las instituciones públicas.

A esto hay que añadir las penosas experiencias de la pandemia de la corrupción en la administración pública, los poderes del estado, el poder judicial, etc. Nos alertan de la inmensa magnitud de los problemas sociales que confrontamos muchos de ellos parecen irreversibles, conviene pues, enfocar nuestras investigaciones a fin de realizar las acciones necesarias para atender las nuevas necesidades que se advierten y que se encuentran sin la debida atención.

Ante este contexto, la denominada “clase política” usa argumentos pueriles, subestimando la inteligencia de la población, tratándonos como si todos fuésemos homogéneamente estúpidos, desconociendo la singularidad del comportamiento humano, y más aún, de sus necesidades más apremiantes: seguridad, salud, educación, básicamente.

2.4.- Incertidumbre y fabulación.

Lo que se ha descrito produce en la población una inmensa incertidumbre, parecida a quienes experimentaron desastres naturales, las guerras u ocupaciones, en la actualidad padecemos una guerra de baja intensidad: el saqueo de la economía familiar y que afecta a toda la población, por lo tanto es natural que surjan diversos sentimientos de vacío e incertidumbre, que hemos intentado cubrirla con fabulaciones, recurriendo a ideologías del autoengaño (Harari, 2018)

De otro lado quienes ofrecen resistencia a esta agresión generalizada, también han recurrido a otro tipo de fabulaciones, desde las ancestrales, pasando por otras propuestas de humanismos de origen judeo cristiana, otros de orientación socialista, hasta los más recientes del humanismo liberal (Harari, 2018).

Cada uno de ellos ha construido ficciones que parecen tener argumentos que atraen miembros ansiosos por encontrar algún sentido a sus vidas en medio de la irrupción incontrolable del consumismo compulsivo. En este mismo orden de ideas, las creencias religiosas han encontrado un campo fértil. Sin embargo, así como tienen una muchedumbre de adherentes, encuentra también severos cuestionamientos, sobre todo entre los predios intelectuales.

Caros Marx trabajó este tipo de enajenación considerando que “la religión es el suspiro de la crianza abrumada por la desdicha, el alma de un mundo sin corazón, el alma de un mundo sin corazón, así como el espíritu de una época sin espíritu. Es el opio del pueblo” (Citado por Aron, R. 2018).

Estas pocas líneas también tiene su propia propuesta: fortalecer la formación académica en los profesionales egresados, en la esperanza que estos ofrezcan resistencia a la corrupción

generalizada que se ha descrito. El argumento que se emplea es un tanto consistente: Los recursos a los que tenemos acceso, se basa en la prestación de un servicio educativo y este debe ser de calidad, aunque fuese solo en la enseñanza.

Cada lector que repase estas líneas juzgará la propuesta como viable o no, mucho dependerá de las competencias adquiridas hasta el momento de adoptar decisiones en cada actividad que realicemos dentro de las instituciones de las que formamos parte sobre todo en una comunidad de educadores, estudiantes y empleados.

2.5.- Algunas muestras de recuperación.

No todo es desolador, muy recientemente algunos jueces y fiscales nos dan muestras alentadoras de recuperación, desde luego que son muestras individuales, pero ya se dejan sentir y realizan un esfuerzo inmenso por adecentar y recuperar el poder judicial que había sido privatizado por la corrupción y la delincuencia común.

Estos jueces y fiscales no solo nos dan muestras de coraje, muestran también competencia profesional y personal al no doblegarse ante la prebenda y el chantaje, estos son ejemplos paradigmáticos de debemos seguir los educadores, con perseverancia, aun sabiendo que los intentos individuales no siempre son exitosos, pero luego de un periodo de fortalecimiento, será posible librarnos aunque fuese parcialmente de la vergüenza que nos embargan tanto la corrupción como también la indigencia profesional que se les impone a los estudiantes en la actualidad.

Este es el mismo propósito de los fiscales y jueces honestos el que tenemos cuando recurrimos al fortalecimiento de la actividad académica, recurriendo fuentes bibliográficas, asistiendo diariamente a clases en condiciones adversas, en ambientes académicamente enrarecidos, etc.

El reconocimiento que muestra nuestra población por estas pocas muestras de probidad es otro indicador que no puede pasar desapercibido: la mayor parte de ella rechaza la corrupción, la delincuencia y la impunidad con la que actúan, y desean vivir en mejores condiciones de vida. Replicar estas experiencias es una de las tareas prioritarias de docentes, estudiantes y demás profesionales honestos.

2.6.- En el Perú coexisten varias culturas.

Aparte de las marcadas diferencias que muestran las poblaciones urbanas y rurales, existen otras diferencias culturales que se encuentran confrontadas y donde también hay encuentros, Subsisten culturas ancestrales, de raigambre andina, agrícola, desde el siglo XVII aquí se encuentran una inmensa cantidad de población rural y en los migrantes internos afincados ya en las ciudades. Existe otra cultura de tradición colonial, correspondiente al siglo XVIII, que se expresa en sus creencias religiosas y el culto al misticismo, aquí también encontramos una población tal vez mayoritaria en comparación con las demás. Otra cultura republicana afincada en el siglo XIX, con instituciones y poderes del estado severamente afectadas por la corrupción, que se encuentra representada en los servidores públicos hasta la actualidad. Encontramos otra cultura que corresponde al siglo XX orientada hacia la distribución socialista de la producción y una administración equitativa, esta ideología continúa vigente es amplios sectores de los mismos servidores públicos. Y finalmente en el siglo XXI advertimos una cultura liberal, que se anuncia con la presencia de los capitales foráneos, caracterizada por el consumismo compulsivo y que cuanta con la eficaz ayuda que presta la tecnología sobre todo en cuanto a comunicación información, desinformación, los psicosociales, y diversas formas de enajenación

2.7.- Sobre la autoestima.

Es inevitable abordar sobre este constructo cultural que construimos, sin estar del todo conscientes, se confunde a menudo con el reconocimiento de los demás o la aceptación o tolerancia, lo mismo ocurre con la empatía una persona pueda producir en los demás, sin

embargo esta es solo una muestra sesgada y reducida de la autoestima, ya que es relativamente fácil engañar a los demás (Joan Didion 1934-203, citada por Cantú, 01-12-2018 2.30 pm).

Según esta escritora, la autoestima se relaciona mucho más con el autoconcepto que nosotros mismos construimos de nosotros mismos “personas que se respetan a sí mismos, que poseen la valentía de sus errores, que conocen el precio de sus acciones y experiencias, que no se quejan con frecuencia de las injusticias, de la vergüenza inmerecida, que se les nombre como responsables de errores reales o ficticios, que sepan reconocer miserias y fechorías humanas” (Cantú, 2018),

Esta aproximación a la autoestima es mucho más adecuada para tratar de definir o tener una noción mucho más decorosa sobre la autoestima, que unos pocos logran construir en medio de innumerables presiones y chantajes de la cultura. Así llegamos a comprender mucho mejor que la construcción de la identidad personal es un logro que no se encuentra al alcance de las grandes mayorías., más bien se trata de un privilegio al que acceden unos pocos por la agresiones e imposiciones de la cultura en las que les toca vivir. Algo que lamentablemente, no forma parte de las aspiraciones del común de las personas.

III UNIDAD

LA DIMENSIÓN ONTOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.

*La ciencia es corrosiva con las creencias y
las creencias son corrosivas con las ciencias.*

Richard Dawkins.

Toda investigación comporta la construcción de un supuesto teórico que sustenta las hipótesis que serán sometidas a prueba, para esto se requiere de una adecuada selección de teorías científicas que permitan comprender y explicar el comportamiento humano que se ha delimitado, las teorías testadas y confiables es de suponer que hayan posibilitado una percepción más profunda del problema que ocupa el investigador, esto supone que a medida que se produzca un avance en la investigación, el investigador también vaya enriqueciéndose a sí mismo a partir de la incorporación de tales teorías que definen la condición humana, por lo tanto definiéndolo a sí mismo también.

Sin embargo observamos que este proceso no concluye necesariamente en la afirmación anterior, y observamos que los investigadores pasaron ilesos por varias experiencias investigativas y continúan definiéndose a sí mismos como lo hacían al principio, no solamente eso, escogen teorías que se adecúan a sus creencias y supersticiones para realizar sus trabajos que no les permiten comprender del todo, ni explicar con amplitud el problema que abordan.

Este hecho se relaciona con el modo en el que hemos construido lo que suponemos sean nuestros “saberes previos” de cuya construcción no hemos estado del todo conscientes, pues estos saberes no son más que la expresión verbalizada de nuestras representaciones metacognitivas, éstas las construimos cotidianamente sin percatarnos de su existencia. Una forma de percatarnos surge, cuando nos confrontamos con ciertos conflictos cognitivos, cuando no podemos explicar ciertos acontecimientos o experiencias, o nos colisionamos con interpretaciones distintas de una misma experiencia en las que participamos con un grupo de

personas. Comprobamos que todas ellas, no tienen la misma explicación o justificación de los hechos.

Tomemos como ejemplo la impunidad con la que actúan los jueces prevaricadores. Ante este hecho muchos responderán con indignación otros intentarán justificarlos de algún modo por sus afinidades ideológicas. Esto mismo puede advertirse en la actividad académica, según simpaticemos con algunas propuestas teóricas u objetaremos otras, muchas veces empleando formas de derogación, no necesariamente académicas, los argumentos más socorridos son la supuesta filiación ideológica. Las derechas e izquierdas, creyentes y ateos, la procedencia o nacionalidad de las personas constituyen otros argumentos derogatorios, el sexo de la persona, su estado civil, una identidad divergente, las instituciones en las que proceden o laboran, incluso, por la apariencia personal, etc. Son argumentos que se emplean con demasiada frecuencia para justificar los derogamientos que se emplean cotidianamente, sin estar del todo conscientes de la fragilidad de este tipo de argumentaciones. Dentro de la actividad académica esta costumbre es nefasta y bastante difundida, poniendo en evidencia de la precariedad o indigencia académica de quienes la emplean.

La evasión señalada es a su vez una forma de conservar cierta seguridad laboral, cultural, económica de muchos miembros de nuestra comunidad, sobre esto volveremos a señalar muchas otras implicancias. La fidelidad a las ideas dentro de la actividad académica no es una virtud, más bien constituye el peor de sus defectos.

3.1.- Democracia, equidad, justicia, inclusión en una sociedad en conflicto desigual.

En estos días es frecuente comprobar que vivimos en una sociedad cada vez más deshumanizada. En nuestras propias vivencias, en las relaciones familiares e interpersonales, en las noticias trágicas que a diario invaden los medios de comunicación, en el discurrir rutinario por las calles de nuestros pueblos y ciudades, en todo lugar se suscitan o brotan espontáneamente conflictos que nos proyectan hacia un futuro poco esperanzador.

La pérdida de valores humanitarios, la inexistencia de nociones sobre el bien común, la realidad de una vida cada vez más competitiva e individualista, en un mundo cada vez más alejado de utopías emancipadoras, se imponen sobre nuestras consciencias como un proyecto de vida del cual no podemos alcanzar, del que no queremos, o no sabemos, es más, no podemos escapar.

Nos dicen los entendidos, que toda enfermedad va acompañada por una serie de síntomas que la hacen detectable. Nos dicen también que el hecho de tener un determinado síntoma (asociado usualmente con una determinada enfermedad) no siempre es razón suficiente para poder diagnosticar certeramente la presencia de una patología en el cuerpo del enfermo, aunque, bien es cierto, hay síntomas que suelen estar vinculados muy estrechamente con determinadas patologías, tanto que su aparición es prácticamente garantía para un diagnóstico acertado. El aumento de casos de depresión infantil es, sin duda, uno de esos síntomas que demuestran, a todas luces, la existencia de una enfermedad degenerativa grave en una sociedad. Una civilización como la nuestra, donde cada día son más los niños que no son felices, nos permite afirmar, con toda seguridad, que vivimos o subsistimos en una sociedad enferma.

Pero es difícil comprender la influencia que el comportamiento individual tiene sobre el colectivo. Estamos viviendo tiempos de exaltación del individualismo, del consumismo y de la sexolatría. Estos aspectos, son considerados, como las mayores patologías sociales de nuestro tiempo; que están frenando el avance hacia una sociedad más justa, igualitaria y solidaria, haciendo del egoísmo más exacerbado la base del comportamiento humano.

Una pauta muy común en la educación social de nuestros días, se basa en hacer creer al individuo que las expectativas de la sociedad de consumo, son las suyas propias. Es decir, se le enseña al ciudadano que las expectativas del sistema son equivalentes a las expectativas de cada uno de los integrantes de la sociedad. Así, lo que en esencia es un problema de rentabilidad, de crecimiento económico y de productividad eficiente de riqueza para el sistema, se traslada en el individuo, a través de un proceso de sometimiento a veces sutil y

en otras grosero de alienación psicológica, lo que se expresa con la agresividad, la depresión, la desconfianza y la inseguridad en la valía propia.

La ambición y la confusión del “Tener” con el “Ser”, es otro de los factores que ocasiona esta dinámica, junto al propio egoísmo, han conducido a la etapa de consumismo embrutecedor que impera por doquier. El hombre cree que la felicidad consiste en “Tener” y en acaparar bienes materiales para distinguirse de los demás, y con ello refuerza su ego y su orgullo. De esta manera, se fomenta todo tipo de posturas egocéntricas, y se tiene como paradigma del hombre triunfante al que ha conseguido posición, fama, dinero o poder.

La ambición por el poder es otro de los resultados del individualismo y del egoísmo. Aquellas personas que son egoístas y que tienen poder económico ambicionan, en muchos casos, el poder político para imponer sus supersticiones a los demás, para dominar y someter al resto de la población. Ello, sin duda proviene de un falso sentido de superioridad, un auto concepto elevado de ser superior que sobre ellos mismos tienen, y de la ausencia de humildad que atesoran. El poder es tan tentador como la riqueza, e incluso mucho más, es adictiva.

De aquí se deduce la patología que queremos aludir: el consumismo. Derivado de la necesidad y ansias de “Tener y acaparar”, el consumir se hace imperativo y se reproduce; y así se impone el sistema que el propio individualismo propicia. Somos incapaces de darnos cuenta de que cuanto más tenemos, más deseamos. Y tampoco nos percatamos de que cometemos el error de compararnos con otros: nunca conseguiremos satisfacer nuestras ansias por tener y acaparar, pues siempre habrá quien ostente más fama o poder.

Otra de las patologías sociales que desde nuestra perspectiva empobrece y denigra a la sociedad es la sexolatría. Sin duda, el tema del sexo ha alcanzado su máxima expresión entre las necesidades impuestas por la sociedad y que todo el mundo acoge con naturalidad. La “función fisiológica y gratificante” del sexo es exaltada de tal forma que llega a registros de auténtica obsesión para aquellos que no tienen acceso a ella. Nunca antes se ha magnificado

y “deificado” tanto el sexo, confundiéndolo, algunas veces como un derecho sobre los más débiles, todo esto con fines comerciales, fomentando el consumismo compulsivo.

Así, prostitución, pederastia y pedofilia, son términos que forman parte del lenguaje coloquial de nuestro tiempo. Siendo la función represora de algunas de estas tendencias tan perniciosa como la permisividad que se tiene sobre otras, no corregidas en muchas sociedades.

Es tanta la confusión al respecto, que hay quien todo lo enfoca desde el punto del “derecho a disfrutar de su cuerpo” sea como sea; sin detenerse a pensar en los derechos de aquellos sobre los que realiza el estupro, o la inocencia del niño del que se abusa mediante una posición de poder. Hay otros que, en sus pasiones descontroladas, no son capaces de albergar la más mínima ética personal o fidelidad a los compromisos contraídos con su pareja.

Y la existencia de doctrinas o religiones que condenan como “enfermos” a aquellos que tienen tendencias sexuales contrarias a lo tradicionalmente correcto entre personas libres, maduras y responsables.

Estas patologías sociales más evidentes; son el origen de las muchas conductas éticamente reprobables, si a ello consideramos el afán de poder y el egoísmo, tenemos el “cóctel explosivo” que impedirá un avance solidario e igualitario en la sociedad del siglo XXI. Pues por mucho que avancen las ciencias, y la tecnología social, si estos males siguen reproduciéndose a través de la educación, en las sociedades de nuestro planeta, los desórdenes llegarán, debido al aumento de la desigualdad.

3.2.- Falta de empatía, de ética.

Una de las manifestaciones más frecuentes en el comportamiento humano en nuestros días es la falta de empatía, el no reconocimiento de las necesidades, ni el derecho de los demás, por la carencia de una formación humanística, donde la condición de irrelevancia es cotidiana (Harari, 2018) y una forma de intentar evadirla es recurriendo compulsivamente al

consumismo, esto ha dado lugar a su vez, a la falta de ética, y en muchos casos, a la extinción de la dignidad humana.

En efecto, ante la amenaza de la irrelevancia, las personas recurren a un repertorio de comportamientos compulsivos como el consumismo, el cinismo, la corrupción, el delito y a la enajenación de sus proyectos de vida, de sociedad, etc. Esta incertidumbre es un terreno fecundo para el delito, la corrupción generalizada y la quiebra de los valores morales en general. Son muy pocos los pobladores que pueden sobreponerse a este alud de agresiones que provienen por lo general de los medios de difusión masivos y que no encuentra una respuesta adecuada por parte de las instituciones educativas ni tutelares del estado.

Los medios de difusión son empresas dedicadas a la promoción de las ventas de sus patrocinadores, por lo tanto, si bien es cierto que no se les puede exigir que “eduquen” a la población, pero es posible regularlas del algún modo. El uso apropiado que hagan los usuarios podría servir de un regulador apropiado. El inmenso problema radica que la población carece de una actitud crítica al respecto, se encuentra muy lejos de la madurez cognitiva y afectiva que se requiere para tal fin.

Las instituciones educativas, se encuentran muy lejos de semejante objetivo: educar a los estudiantes para que aprendan a protegerse de la mala influencia de los adultos (Dawkins, 2007). Muchas de estas instituciones han claudicado en este propósito, otras ni siquiera hacen el intento por realizar acciones en esta dirección, debido a la indigencia académica que les imponen a los estudiantes.

Vista de esta manera, la empatía es el resultado de la construcción ontológica con que cada persona se define y espera encontrar en los demás. Se asocia igualmente a los modelos paradigmáticos de condición humana que se hayan construido cada individuo (Dawkins, 2014, 2016). Y de acuerdo a esta, percibe y juzga a los demás y a sí mismo.

Al no existir esta noción, se hace inviable la empatía (Dawkins, 2014, 2016), sobre todo en una sociedad anómica como la nuestra, donde no se reconoce el derecho de los demás y

las infracciones en su mayor parte quedan en la impunidad por que las instituciones tutelares igualmente muestran severas deficiencias.

3.3.- Tampoco existe capacidad para la autocrítica.

El reconocimiento de estas deficiencias por parte de las instituciones educativas debieran ser el inicio de toda acción para que éstas cumplan con el objetivo principal: educar a los estudiantes según modelos paradigmáticos socialmente deseables. Para esto se requiere una competencia que muchas de ellas carecen por completo, como se observa en las instituciones reuentes a la aplicación de la ley universitaria 30220 y que se encuentran en una búsqueda infatigable por derogarla.

Es en este contexto que se hace mucho más necesaria la actividad investigativa para comprender y explicar el proceso mediante el cual se viene produciendo la construcción de la identidad individual de los ciudadanos del Perú. Reflexión que debiera ser una de las primeras tareas en la docencia universitaria. Que los investigadores no sean capaces de darse cuenta del autoengaño en el que se encuentran, es la manifestación más burda de la indignancia académica en la que nos encontramos.

Estas pocas líneas se encuentran orientadas, en primer lugar hacia la autocrítica, como condición necesaria para intentar reparar las graves deficiencias en la formación profesional de los egresados universitarios. La autocrítica debieran iniciarla las propias autoridades educativas, plagada de economistas, sociólogos, abogados y tecnócratas que les ha conducido a imponer textos escolares con severas y vergonzosas deficiencias, llevándolos a confundir a nuestros héroes libertadores José de San Martín con Simón Bolívar y que continúen en esta nefasta tendencia como si no existieran maestros con la capacidad necesaria para atender las necesidades educativas del país.

Por esto es que afirmamos que los urgentes cambios que el sistema educativo requiere deben iniciarse entre los propios educadores y otros profesionales dedicados a la labor

educativa. La investigación de la dimensión ontológica es una magnífica ocasión para encontrar los factores que nos han enajenado y proponer las acciones orientadas a atender estas deficiencias.

3.4.- Crisis de los paradigmas en el siglo XXI.

De ese modo expresan sus reflexiones tanto Edgar Morin (1999), como Jesús Mosterín (2006), pues la influencia cultural es la que ejerce una mayor influencia en el comportamiento humano, pues los pobladores de este siglo se encuentran expuestos a una serie de acontecimientos producidos por la globalización de la economía y del encuentro o más bien desencuentro de las culturas en esta economía sin fronteras.

Urge pues estudiar cómo es que los ciudadanos del tercer milenio, en la actualidad, construimos nuestra identidad personal, agobiados por múltiples amenazas tanto estructurales como interpersonales. Es conveniente este estudio, sobre todo para que pueda servir de reflexión a los educadores, psicólogos, autoridades y quienes ejercen de algún modo la administración pública, igualmente para quienes prestamos nuestros servicios en instituciones tanto públicas como privadas.

Postergar esta discusión traerá consecuencias mucho más severas a las que ya actualmente padecemos: insania mental, inseguridad ciudadana, incremento de la delincuencia y la corrupción de funcionarios, etc. Efectos que se han incrementado por la impunidad que cuentan sus actores en todos los distintos niveles tanto estatales como privados.

Ésta es la importancia que comporta el estudio de las dimensiones de la investigación científica que han sido soslayados, por diversos motivos entre los que destacan el afán de lucro que se ha apoderado de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas,

donde la actividad académica se ha enrarecido y en muchos casos simplemente no existen vestigios de ella.

Muchas de estas instituciones educativas de fachada, sólo sirven para el lucro o para la depredación de los recursos asignados por el estado, de ahí la importancia que comporta la ley universitaria 30220 como un intento de recuperar las universidades, aunque los avances son sumamente lentos. Otras ofrecen resistencia mediante reiteradas dilaciones, a la espera que la coyuntura política la lleve a su derogamiento definitivo.

Son muchas las universidades con intereses de lucro que se encuentran representadas en el congreso nacional y otras dependencias estatales. Y ya se han producido varios intentos por derogarla, y no serán los últimos, en cada asonada se encuentran presentes y es muy posible que logren su propósito. Por esto urge la necesidad de hacer conocer a los miembros de la comunidad académica el inmenso riesgo que confrontan actualmente las universidades tanto públicas como privadas.

IV UNIDAD

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD PERSONAL CONATIVA?

*Un hombre puede marcharse de su comarca,
pero no puede sacar la comarca de su mente.*

E. M. Ciorán.

Se entiende por identidad conativa a los juicios morales y otros éticos que se construyen de acuerdo a las culturas en las que se encuentren las personas, Para Harari (2018) la moral se orienta en el intento por reducir el sufrimiento de las personas expuestas a las agresiones tanto culturales como económicas de la época en la que viven, esto incluye a las agresiones estructurales por parte del estado, donde no se encuentran representadas el grueso de la población, más bien el estado representa a los grupos de poder que se imponen, sobre todo en el estado se encuentran representadas las empresas que cautelan sus inversiones mediante la imposición de una economía consumista.

Estas agresiones también son subjetivas, cuando la población interioriza la cultura marginal de indefensión, que se produce cuando se percata que el estado no tiene ninguna disposición por hacer prevalecer sus derechos consagrados en la propia constitución política del Perú.

Durante varios milenios las reflexiones sobre el comportamiento moral, fue ocupación casi exclusiva de las creencias religiosas. Ibáñez (2018) nos señala que este tipo de tratamiento fue objeto de cuestionamientos desde la tradición griega, en la cita que le atribuye a Epicuro, encontramos paradojas que desafían nuestra racionalidad:

“Asumamos que Dios existe y el Diablo también, Si dios puede acabar con el mal y no lo hace, es porque no quiere, no es tan bueno, le falta bondad. Y, si quiere acabar con el mal pero no lo hace, es porque no puede, no es tan poderoso, le falta capacidad, en ambos casos, no sería Dios. La presencia del Diablo o mal, se vuelve un buen argumento para desprestigiar a Dios. La existencia simultánea de ambos es incompatible”. Por lo que Ibáñez

concluye “que es mejor no esperar milagros para acabar con la corrupción que nos aqueja en estos días y que para acabar con la corrupción nos toca a nosotros realizar este milagro”. No está demás enfatizar que elaborar estas pocas líneas constituye un intento más por contribuir a que este milagro se realice.

Abordaremos este asunto con la importancia que merece y que lamentablemente se encuentra descuidada. Para entender la importancia que reviste, se requiere de una formación académica que las actuales instituciones educativas aun no la advierten. Por eso es necesario destacar la importancia que tiene no solo para el individuo, la mayor importancia radica cuando este individuo se inserte en comunidades educativas y laborales, sobre todo en los servicios de salud, educación, administración de la justicia y la administración pública en general. Es estos contextos donde se requiere con mayor urgencia de una definición más decorosa de la condición humana.

La construcción de la identidad conativa es bastante reciente, se inserta cuando los miembros de la sociedad nos percatamos que requerimos de modelos paradigmáticos que limiten la mala influencia de prácticas delictuosas en las instituciones tanto públicas como privadas, cuya presencia ha rebasado los linderos de la corrupción y el delito y ya amenaza la vida de las personas honestas, cuyo única aspiración es conservar un proyecto de vida decoroso.

Tal vez sea apresurado afirmar que exista un lindero entre lo honesto y las prácticas delictuosas, en algunos casos este lindero puede ser perceptible, en otros es tan tenue que pasa inadvertido y en mucho otros casos simplemente ya no existe o es completamente ficticio. Es que hemos llegado muchas veces a perder esta noción o confundirla, cuando no estamos en capacidad de discriminarla en cada uno de nuestros actos.

La identidad personal empieza desde la dinámica familiar, aquí también constatamos que muchas familias viven en un estado de disfuncionalidad que ha deteriorado el trato y la comunicación entre sus miembros. Este hecho es el resultado de otra dinámica externa lo social, lo laboral, etc. En efecto, el contexto social se ha vuelto inseguro, amenazante. Lo mismo ocurre en los centros educativos y laborales. Dentro de cada uno de estos ámbitos

existen personas que, con mucho esfuerzo, logran mantener una vida decorosa, que ofrecen resistencia a la corrupción y la inseguridad ciudadana, sin embargo el costo es demasiado elevado: por lo general viven en un estado de marginalidad, se dificultan las promociones, las mejoras laborales, etc.

Es en el contexto educativo donde es posible fomentar este tipo de discusiones, donde las propuestas filosóficas que comportan las teorías científicas pueden explicarnos en mejores condiciones sobre la necesidad del comportamiento conativo en la sociedad y la familia. Esta es una de las tareas pendientes que la educación adeuda a la sociedad. Esperamos que esta pueda ser atendida, en la medida de nuestras posibilidades.

Muchas personas dedicadas a la actividad educativa y a la docencia universitaria evaden este tipo de reflexiones arguyendo que carecen de la especialidad requerida, y los propios especialistas arguyen que esta reflexión no forma parte de sus líneas de investigación, probablemente tenga una razón que les justifique, a ellos le reclamamos por lo menos alguna curiosidad intelectual sobre el tema. Al respecto Daniel Goleman (2004), puntualiza: “es tarea de los líderes de no recomponer sus relaciones con clientes y empleados, asumiendo una actitud ética” esta reflexión es válida para otro tipo de instituciones de servicios de salud, educación, administración pública, etc.

Al respecto, se han realizado muestras a diario en distintos contextos sociales, académicos, laborales, formales e informales, la tendencia es alarmante: de cada tres personas dos han logrado “normalizar” la corrupción con argumentos diversos, uno generalmente teme los alcances de la corrupción, otro muestra simpatía y tiene disposición para alistarse a este tipo de práctica. El tercio restante recusa y muestra su indignación por esta práctica.

Lo paradójico resulta que los dos tercios que carecen de orientación conativa y muestran su anuencia, están dispuestos a reunirse con el propósito de ofrecer impunidad que le garanticen cierta seguridad y alguna otra ventaja. El tercio restante, que muestra una orientación conativa deseable no muestra interés alguno en reunirse y realizar acciones que reviertan esta tendencia corruptora.

En cuanto a la argumentación que exponen, es variada, desde la justificación que la historia de la humanidad es una sucesión de actos de rapiña, muchas de ellas cruentas, en tanto que la corrupción muestra métodos pacíficos. Otra forma de justificación es mucho más burda y señalan como una forma rápida de “salir adelante”

El primero de los argumentos se encontró en contextos académicos, sobre todo en la docencia universitaria. El argumento más burdo se encontró en personas que carecen de formación académica. Particularmente en la docencia universitaria se advierte un relativo interés por la curiosidad intelectual, característica que era muy común hace unas tres décadas. Hoy en día, la docencia a universitaria se la toma como cualquier otro empleo, lo que explica, en parte la falta de interés por la actividad intelectual.

Revertir esta tendencia no será fácil. Se requiere de un esfuerzo de varios factores, desde la dinámica familiar, la formación profesional y una exigencia a los medios de comunicación una mayor calidad en su programación, con horarios de restricción para cierto tipo de espectáculos y programas, donde se advierta la presencia de las instituciones tutelares.

4.1.- Modelos paradigmáticos y antiparadigmáticos.

Entendemos por un modelo paradigmático a aquel que reúne las cualidades deseables para una persona, una institución o sociedad, desde luego que esta construcción virtuosa es utópica, ficticia, pero al orientarnos en esta dirección nos permite superar las limitaciones y los problemas en los que nos encontramos por no habernos orientado adecuadamente. Estos modelos nos permiten individualmente a acogerlos como un proyecto de vida y nos facilita el buen acomodo al contexto social, por lo tanto se trata de propuestas para un proyecto de vida individual y proyectos de sociedad para una comunidad.

Desde luego que estos modelos tendrán adeptos y también detractores, sin embargo han servido para que la sociedad y las personas puedan darle un sentido apropiado para sus vidas, Por ejemplo en la cotidiana labor docente desde los estudiantes, maestros y empleados aporten su esfuerzo para el desarrollo de la actividad académica, la falta de estos modelos

conducen a la anarquía, anomia y las instituciones caen en las redes de la corrupción en sus distintas formas.

No es prudente acoger dogmáticamente estos modelos, pues en nuestra sociedad unos se encontrarán con mayor disposición para acogerla en tanto que otros por la precariedad de sus condiciones de vida tendrán múltiples limitaciones. El dogmatismo puede conducir a frustraciones y conflictos que deterioren las relaciones humanas.

Los modelos antiparadigmáticos, son opuestos a los anteriores, y las personas que se orientan en esta dirección constituyen una de las más severas limitaciones para alcanzar mejores niveles de vida. En resumen, los modelos paradigmáticos son deseables en tanto que los antiparadigmáticos resultan detestables.

La vida diaria nos pone en disyuntivas que no son del todo fáciles de adoptar, la corrupción generalizada en instituciones tanto públicas como privadas es un claro ejemplo de la dificultad de adoptar decisiones. Este mal endémico, tiene adherentes y lamentablemente no son pocos. Estos arguyen que hay cualidades extraordinarias en las personas que lideran actos y actividades delictuosas sin reparar en el daño que ocasionan a otras personas y hacia ellos mismos.

Para otros, estos mismos individuos, no son más que pícaros que no reparan en las graves consecuencias de sus ilícitos, sobre todo cuando afectan recursos públicos solventados con aportes recaudados de toda la población, visto de este modo ya el argumento de la Habilidad se convierte en una torpeza bastante gruesa difícil de ser admitida, peor aún de otorgarles impunidad.

En las últimas experiencias que nos ha tocado observar, en el juicio que se les sigue a agrupaciones de fachada política, se advierte cómo la polarización alcanza a toda la población, lo que diferencia radica en la información que cada persona privilegia y emplee para justificar su actitud. La ambigüedad es la aliada principal que cuenta la corrupción que Quiroz (2016) se encarga de demarcar una cartografía que marca los linderos:

“Se entiende por corrupción al mal uso del poder político-burocrático por parte de camarillas de funcionarios, coludidos con mezquinos intereses privados, con el fin de obtener ventajas económicas o políticas contrarias a las metas de desarrollo social mediante la malversación o el desvío de recursos públicos, junto con la distorsión de políticas institucionales” (Quiroz, 2016. P. 30).

V UNIDAD

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ESTUPIDEZ HUMANA

*Hay dos cosas infinitas: el universo y
la estupidez humana, aunque no estoy
seguro del primero.
Albert Einstein.*

Esta propuesta de Harari (2018) no afirma que toda la especie humana sea homogéneamente estúpida, reconoce la reciedumbre intelectual de muchos intelectuales y de personas que hacen un esfuerzo por aproximarse a la racionalidad, sin embargo, la inmensa mayoría no toma en serio la construcción de sus representaciones subjetivas y estas se encuentran plagadas de creencias, supersticiones y otras tantas falacias impuestas a lo largo de la historia de la humanidad y, sobre todo en nuestros días, por la sociedad de consumo.

Tal vez estas reflexiones puedan refutar muchos de nuestros supuestos teóricos como también los supuestos que conservamos en nuestro sentido común, nuestras creencias, supersticiones, fabulaciones e ideologías, ingredientes que lo hacen mucho más singular y atractivo aún.

La diferencia más notoria puede advertirse en el modo cómo ambas se regulan: La inteligencia artificial se regula mediante la retroalimentación y la humana mediante aferentaciones en retorno, sobre esto cabe una reflexión detenida, en las líneas que siguen intentaremos abordar algunas de las diferencias más marcadas entre estas dos formas de procesar la información.

Lo anterior explica que el empleo del término “retroalimentación” para explicar el comportamiento humano no solo es inadecuado, refleja además la falta de una teoría adecuada que la sustente, porque simplemente no existe, se la usa por inercia, costumbre o más bien mala costumbre y que continuar usándola solo nos conduce al error. Un término acuñado para los sistemas cerrados (computadoras, robots y otros equipos de la inteligencia

artificial) no pueden usarse impunemente en los sistemas abiertos, como los organismos vivos, ya que estamos en capacidad de construir múltiples programas espontáneamente, con relativa autonomía de los programas iniciales.

Las aferentaciones en retorno nos explican mucho mejor la singularidad de nuestras respuestas, en cada individuo, en cada ensayo en cada contexto. Atendiendo nuestras necesidades fisiológicas y subjetivas, en un medio que tampoco se muestra estático, más bien dinámico; y el medio social y cultural es mucho más dinámico todavía.

La inteligencia artificial, tiene otras características no señaladas, carecen de fisiología, tampoco tienen sexo, por lo tanto no tienen hormonas, tampoco órganos, ni corazón ni hígado, que a los organismos vivos nos generan programas complejos que es de donde proviene la estupidez humana. Esto confirma las ventajas y limitaciones de la inteligencia artificial. Estos sistemas se regulan por retroalimentaciones homogéneas para toda inteligencia artificial que cuente con los mismos programas.

La diferencia es grande con los sistemas abiertos donde surgen otros programas como las expectativas y las frustraciones y que vendrían a ser respuestas que los organismos vivos desarrollamos por nuestra capacidad de construir nuestros propios programas a partir de muchos otros anteriores. Tampoco aceptamos homogéneamente programas que otros nos imponen, como ocurre con las obras de arte o con el seguimiento a los procesos judiciales mediáticos, donde algunos intentan reducir la impunidad con la que ciertas agrupaciones de fachada legal actúan.

Esto supone además que varias funciones que nos caracterizan a los humanos, las inteligencias artificiales carecen entre las que se pueden destacar las siguientes: No abstraen, pues las asociaciones que construyen se limitan a los programas que se les ha insertado, carecen igualmente de voluntad, pues no tienen autonomía, incluso requieren que alguien las encienda o que alguien las haya programado que a determinada hora se enciendan, carecen

de expectativas, por lo tanto tampoco se frustran, no se recienten, carecen de sentimientos, alegría, ira, indignación, frustración, celos, etc.

Podríamos enumerar otras formas de subjetividad muy humana, puesto que nuestra capacidad de construir nuestros propios programas es infinita. Por eso interpretamos los hechos a nuestra imagen y semejanza y generalmente mal interpretamos, torcemos y retorremos nuestras conjeturas de un mismo hecho; a estas formas defectuosa de construcción del pensamiento las hemos denominado la estupidez humana.

Las inteligencias artificiales no fabulan, tampoco confabulan ni chismorrear. Estas cualidades típicamente humanas son las que lograron cohesionar las sociedades y las naciones; el nacionalismo no es más que un fabulación colectiva, como lo es las religiones el consumismo, nuestras nociones de justicia (Harari, 2017) y otras subculturas delictuosas o barriobajeras (Ciorán, 2007).

Lo que no logra alcanzar la inteligencia artificial es la autonomía para hacer abstracciones, conjeturas y refutaciones, construyendo sus propios programas, donde el terreno sigue siendo fecundo para la inteligencia humana a pesar de los enormes riesgos que se han descrito brevemente líneas arriba.

VI UNIDAD

A MODO DE CONCLUSIÓN.

Por lo que se ha expuesto, los que nos dedicamos a la actividad académica como profesión hemos contraído una inmensa deuda con la sociedad. La misma que se encuentra acumulándose por la falta de nociones apropiadas sobre la naturaleza humana. Desde luego la ciencia que debiera aportar una mayor influencia en este aspecto es la psicología, la misma que se encuentra todavía lejana de construir una teoría unificada que atienda esta necesidad.

La mayor parte de sus cultores continúan en un periodo pre científico, donde abundan teorías reduccionistas del comportamiento y han demostrado su insuficiencia para intentar explicar el comportamiento humano. En tanto que las propuestas de unificación siguen siendo individuales e igualmente insuficientes para atender las demandas antes señaladas.

En las líneas que preceden se expone un aporte que se aúna a otros precedentes, propuestos por Kantor, Dawkins, Pinillos, Kandel, Gonzáles y muchos otros, todos ellos con propuestas individuales, antes que colectivas. Esperamos que estas pocas reflexiones nos permitan reunir el esfuerzo individual para construir o por lo menos intentar construir una teoría unificada de la psicología.

En este orden de ideas, la investigación científica, ofrece un punto de encuentro para recoger los aportes de los distintos profesionales que laboramos en la actividad académica para exponer reflexiones orientadas a satisfacer necesidades urgentes que pueden aliviar los problemas sociales que hemos construido con nuestra ignorancia.

Otro aspecto que no puede obviarte es la curiosa relación que encontramos entre las inteligencias humana y artificial, esta última, ya ha suplido al hombre en múltiples tareas sobre todo en las rutinarias con amplia ventaja, al respecto Harari (2018 a) nos advierte que cada vez la participación humana en la producción se va reduciendo y en ocasiones ya se encuentra en una condición de irrelevante.

Finalmente, es necesario reconocer que la identidad impuesta por la cultura consumista no favorece la construcción apropiada de la autoestima, y que esta sigue siendo un privilegio para muy pocos intelectuales y que para las grandes mayorías no es más que una utopía, cuya utilidad radica en los intentos que hacemos por aproximarnos a ella y, en este intento muchas veces logramos reducir una parte de nuestras miserias humanas.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aron, R. (2017). El opio de los intelectuales. Editor Digital: TIVILIUS.
- Cantú, E. (2018) Sobre la autoestima y la mirada ajena. Diario El Comercio 01-12-2018. 2.30 pm.
- Ciorán, E. (2011). Historia y utopía. Barcelona: Tusquets.
- Dawkins, R. (2015). El relojero ciego. Barcelona: Tusquets.
- (2014). Destejiendo el arco iris. Barcelona: Tusquets.
- (2014a) Una curiosidad insaciable. Bs. As: tusquets Editores.
- (2016). Una luz fugaz en la oscuridad. Barcelona: Tusquets Editores.
- Fodor, J. (1998) Conceptos, donde la ciencia cognitiva se equivocó. Barcelona: Gedisa.
- Fryer, B. (Marzo, 2007) La mente ética. Harvard Business Review América Latina, 85(3), 34-38 Harvard Business Review I Marzo 2007.
- Gadamer, (1995). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.
- Galperin, Y. (1976). Introducción a la psicología. Bs. As: Pablo del Río Editor.
- Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? Harvard Business Review. América Latina.
- Harari, Y. (2017) Homo sapiens, de animales a dioses. Lima Penguin Random Grupo Editorial.
- (2017 a) Homo deus. Lima: Penguin Random Grupo Editorial.
- (2018) 21 lecciones para el siglo XXI. Lima: Penguin Random Grupo Editorial.
- Humphrey, N. (1995). Una historia de la mente: la evolución y el nacimiento de la conciencia. Barcelona Gedisa.
- Ibáñez. F. (2018) Revista Dominical del Comercio 28-10.18. Recuperado el 30.10-18.
- Kandel, E. (2017). En busca de la memoria. Bs. As: Katz Editores.
- Lledó, E. (2008). Filosofía y lenguaje. Barcelona: Crítica.
- Makabe, P. (1989) El cambio epistemológico. Lima: San Marcos.
- Martel, H. (2017). Psicología de la ciencia, su filosofía y supersticiones. Berlín: Editorial Académica Española.
- Mosterín, J. (2004) Crisis de los paradigmas en el siglo XXI. Lima FEIGV

- Muñoz,-Delgado, J; Díaz, J. y Moreno, C. (2015). Genealogía de la mente humana, evolución, cerebro y psicopatología. Barcelona: Herder.
- Pérez, D. (2013). Perspectivas de la filosofía del lenguaje. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Piaget, J. (1977). Psicología de la inteligencia. Bs. As: Psiqué.
- Putman, H. (2014) Representación y realidad. Barcelona: Gedisa.
- Quiroz, A. (2016). Historia de la corrupción en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Sausa, M. (2018) Menores ocupan el 70% de atenciones en salud mental. Diario Perú 21. Recuperado de <https://peru21.pe/peru/cifras-salud-mental-peru-menores-ocupan-70-atenciones-infografia-194376>
- Tobón, S. (2001). Pensamiento complejo y la construcción de conocimientos científicos. Un enfoque desde la cartografía vincular conceptual (CVC). Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano (IMT), Memorias del IV Seminario de Terminología.
- (2008). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Wojtyla, K, (1998). La televisión es mala maestra. México: Fondo de Cultura Económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bunge, M. (1980) Ciencia técnica y desarrollo. Bs. As: Sudamericana.
- (2002), Filosofía de la psicología. México: Siglo XXI.
- (2013). Filosofía política. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. (1995). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.
- Harari, Y. (2017), Homo sapiens, de animales a dioses. Lima: Pinguin Random Grupo Editorial.
- (2018). Homo deus. Lima: Pinguin Random Grupo Editorial.
- (2018a). 21 lecciones para el siglo XXI. Lima: Pinguin Random Grupo Editorial.
- Makabe, P. (1989). El cambio epistemológico. Lima: San Marcos.
- Morín, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Lima: Derrama Magisterial.
- Mosterín, J. (2001) Crisis de los paradigmas en el siglo XXI. Lima: FEUIGV.

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

Tobón, S. (2001). El pensamiento complejo y la construcción de términos científicos: Un enfoque desde la Cartografía Vincular Conceptual (CVC). Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Memorias del IV Seminario Nacional de Terminología.

--- (2008). Formación Basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones..

PREVENCIÓN DESDE LA ESCUELA: EL APRENDIZAJE SERVICIO

Dr. Héctor A. Lamas Rojas

La prevención consiste en actividades que, si bien evolucionan continuamente con los cambios de los conocimientos, la tecnología y los valores sociales, mantienen las metas de reducir la presentación de problemas psicosociales y otras condiciones que causan malestar psicológico, pérdida de la función social y que afectan el quehacer educativo

Consideramos que en la etapa actual debe orientarse:

- en perspectiva multinivel y multisistémica
- con énfasis en la promoción de competencias y habilidades (para afrontar situaciones problemáticas, así como apoyo social para hacer frente a cambios vitales)
- capacitación (empowerment) de individuos y grupos
- Sensibilidad ante el nivel de desarrollo de la población objetivo, y ante el sistema en el que se desarrolla el programa.

Pero sobre todo debe priorizarse la promoción de la calidad de vida en la que reconocemos diversos componentes: bienestar/satisfacción subjetivos, desempeño de roles (sociales) y condiciones externas de vida material “nivel de vida” y social, como la red social y el apoyo social y que, debe valorarse en ámbitos vitales de forma separada (valoración de múltiples áreas), pues la calidad de vida de una persona puede ser excelente en un ámbito(por ejemplo, en la familia) e inferior en otro (por ejemplo, en el trabajo) y, finalmente, que la valoración de los cambios en la calidad de vida debe tener en cuenta las distintas “velocidades” de cambio que son inherentes a los distintos componentes : bienestar/satisfacción, factores contextuales, y estado funcional.

Martínez (1988.), considera- y compartimos este criterio- que la prevención no conlleva una visión positiva de hacer progresar el bienestar o calidad de vida, sino que pretende mantener el nivel actual: que en la mayoría de casos se dirige a grupos de riesgo, y que la responsabilidad de las acciones preventivas recae fundamentalmente sobre los profesionales

y sobre los recursos de los Servicios Sociales. Partiendo de estas críticas, proponen la promoción entendida como una estrategia mediadora entre la gente y sus ambientes, sintetizando la elección personal y la responsabilidad social, de manera que se cree un futuro mejor.

Entre las características de las actividades de promoción estos autores consideran:

1. Tienen connotaciones positivas, no están orientadas al déficit
2. Implican necesariamente a la población en su conjunto, en vez de enfocarse a grupos de riesgo
3. Intentan, en especial, conseguir una efectiva y concreta participación de la comunidad, tanto en la definición de problemas, como en la toma de decisiones sobre las medidas que se deben adoptar
4. Se orientan hacia los estilos de vida, promoviendo habilidades personales para influir sobre los factores que determinan la salud y el bienestar, así como para el desarrollo de estrategias adecuadas para afrontar situaciones problemáticas
5. Procura reforzar las redes y apoyos sociales, como determinantes de actitudes, valores y conductas significativas
6. Se relacionan muy directamente con las condiciones de vida (vivienda, trabajo, etc)
7. Influye sobre el entorno físico y social para fortalecer los factores favorables y modificar los que dificultan los estilos de vida saludables. Se trataría de conseguir que las opciones que mejoran la calidad de vida sean fáciles de elegir
8. Combinan enfoques y estrategias diversas, pero complementarias: comunicación, educación, cambios organizacionales, desarrollo comunitario, etc.

En la medida en que se asume una intervención desde la escuela. Es importante evaluar su capacidad y competencia preventiva y promocional.

Martínez y Covarrubias (1999) conceptualizan a las unidades educativas como comunidades escolares y proponen un modelo de cuatro indicadores en base a los cuales se obtiene un índice de capacidad promocional y preventiva que permite evaluar, diseñar intervenciones, estrategias y políticas públicas. La comunidad escolar es un sistema humano

que articula en forma compleja y dinámica una matriz institucional dominante con una matriz comunitaria, y consta de variados dispositivos funcionales:

- a. El dispositivo de socialización
- b. El dispositivo de control social
- c. El dispositivo de participación e integración social de los individuos de la comunidad a través de grupos, actividades regulares, eventos culturales, deportivos, etc
- d. El dispositivo de apoyo intracomunitario
- e. El dispositivo de comunicación
- f. El dispositivo de legitimación
- g. El dispositivo político (estructura y manejo del poder intracomunitario)

Todos estos dispositivos son altamente interdependientes y en la práctica funcionan de manera integrada

Martínez y Cobarrubias (1999) postulan, en base a estas consideraciones, que la mejor política de prevención y promoción en los establecimientos educativos es la promoción y desarrollo de la comunidad escolar de modo que se constituya en un contexto que asegure calidad de vida y bienestar psicológico a sus miembros, el desarrollo de sus competencias sociales y el manejo de problemas psicosociales. La competencia de una comunidad educativa se manifiesta en el nivel y calidad de sus dispositivos funcionales, lo que puede ser medido.

Los indicadores para medir la capacidad y competencia preventiva y promocional de los centros educativos, serían los siguientes:

1. Capacidad de inserción contextual
2. Reglas fundantes que establecen el campo de lo posible para las acciones e interacciones promocionales y preventivas (genoestructura)
3. Capacidad instalada para producir actividades preventivas y promocionales (fenoestructura)
4. Flujo de producción de actividades promocionales y preventivas concretas (fenoproducción)

Los resultados se expresan en un índice cuyos valores oscilan entre 1 y 5 y el establecimiento de un promedio, que se equilibra de acuerdo a una distribución de pesos, que se realiza en función de criterios de orden teórico. Los indicadores Inserción Contextual y Genoestructura, 20% cada uno y los de Fenoeestructura y Fenoproducción, 30% cada uno. Estableciéndose finalmente el Nivel de Capacidad Promocional y Preventiva: en una escala de 1 a 5 (muy baja, baja, mediana, alta y muy alta capacidad).

Los centros educativos deben estar en condiciones de:

1. Promover acciones de prevención y promoción: El modelo de competencias define los objetivos de intervención, dotar de una preparación anticipada a niños y jóvenes y grupos comunitarios a fin de prevenir problemas psicológicos y desarrollar conductas de solución de problemas y para cuidar y mantener un medio ambiente natural sano, diverso y equilibrado; y también para intervenir, colectiva y solidariamente, en la construcción y defensa de sistemas institucionales y de un ordenamiento sociocultural propicios para un desarrollo humano.

2. Desarrollar alternativas que faciliten el cambio, el afrontar la problemática psicosocial, considerando los factores ecológicos y socioculturales (los sistemas institucionales, políticos, económicos y sociales-, las organizaciones espaciales-hábitat, infraestructuras de intercambio y comunicaciones-, y los sistemas simbólicos y culturales) que influyen en la vida cotidiana; determinar con las comunidades y pobladores que hacer para cambiar contextos ambientales y determinar conductas participativas en la solución de problemas.

3. Énfasis en la acción comunitaria: Trabajar con la comunidad organizada, utilizar los recursos de la comunidad y técnicas e instrumentos ecológicamente validados.

La relación entre factores socioculturales y problemas psicosociales puede ser entendida de dos formas distintas en el marco de un enfoque "comunitario".

Una primera forma considera que los problemas sociales son ocasionados por las estructuras sociales cuando las instituciones (sistemas sociales micro) que la componen fallan en su proceso socializador, de modo que los sujetos no alcanzan un desempeño adecuado

dentro de los sistemas a que pertenecen. La propuesta, en este caso, consiste en ampliar la capacidad y eficiencia de estos sistemas. Por ejemplo, la familia, de manera que integren y socialicen a más sujetos, incorporándolos al sistema existente.

La segunda forma asume que los problemas sociales se deben, en lo fundamental, a que las personas participan en sistemas en los cuales se produce una distribución desigual de poder, y esto como parte de su propio funcionamiento. En otras palabras, la estructura de la sociedad determina el grado de control del individuo sobre su ambiente, facilitando o limitando la satisfacción de sus necesidades. El rol de la intervención, en este segundo enfoque, es desarrollar la capacidad de poder y control de los sujetos sobre sus circunstancias ambientales.

Este segundo modelo, que es el que asumimos para la intervención, se le conoce como Modelo de Psicología social para el desarrollo o Psicología comunitaria.

Es preocupación fundamental nuestra la de "ubicar a la escuela con su barrio.....paso importante para enfrentar la responsabilidad que tiene la escuela para relacionarse con la dinámica social de la comunidad y viceversa, acercando así el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno"(Carbonell,1995). Dimensión esencial del enfoque es la participación. Según Wandersman (1984), la participación es un proceso en el que los individuos toman parte en las decisiones, en las instituciones, programas y contextos que les afectan. Un modo explícito de desarrollar esta participación de la comunidad y de amplificar la red de servicios educativos, de salud, etc. Es contribuir a formar en la comunidad agentes o promotores que sean competentes para llevar a cabo autónomamente estas acciones.

Una idea muy interesante al respecto es la formación de equipos zonales; por ej. un Equipo Zonal de Educación que estaría integrado por dirigentes de organizaciones sociales y docentes, motivados a trabajar sobre el tema educativo como una problemática comunal. La descentralización local de la red de servicios, de su administración y gestión nos parece una condición irrenunciable para que la participación ciudadana sea posible. Las barreras

estructurales y funcionales se disuelven mejor cuanto mayor es la accesibilidad a los mecanismos de control. Esto es así, en cuanto a que, cuando las posibilidades de control e influencia resultan inaccesibles por falta de descentralización la gente desiste de participar.

Aprendizaje-servicio: como eje formativo

El “aprendizaje-servicio”, tal como nos propone Tapia (2006), es la metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable. Por ello son propuestas que deben integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de formación que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social (Martínez, 2010)

Halsted (2000) lo concibe como “...la metodología de enseñanza aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos”.

Por su parte, Rifkin (1996), aunque sin definirlo propiamente, opina al respecto: “El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y

solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía”.

Los proyectos de aprendizaje-servicio pueden desarrollarse en todos los niveles de enseñanza y en todos los sectores sociales. Las escuelas, Institutos y Universidades que desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio bien planificados mejoran la calidad de su oferta educativa.

El aprendizaje-servicio no busca que las instituciones educativas se conviertan en centros asistenciales, sino por el contrario promueve la solidaridad como una pedagogía que contribuye a educar mejor. Un proyecto de aprendizaje-servicio de calidad debe estar orientado, planificado para ofrecer un servicio solidario eficaz y a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello es necesario, por ejemplo, efectuar un diagnóstico adecuado de las necesidades comunitarias, conectar la acción del servicio con los contenidos disciplinares, planificar instancias de reflexión sobre la actividad, y evaluar no sólo el impacto en la formación personal, afectiva y en valores de los estudiantes, sino también los aprendizajes disciplinares adquiridos y la calidad del servicio brindado.

El aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad

El aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades escolares de servicio a la comunidad; el término “aprendizaje-servicio” se utiliza para denominar experiencias o programas específicos, desarrolladas por un grupo particular de jóvenes o adultos, en el contexto de instituciones educativas o de organizaciones sociales. Designa también una propuesta pedagógica y una forma específica de intervención social (Tapia, 2010). Se trata de una propuesta innovadora, pero a la vez una propuesta que parte de elementos bastante conocidos: el servicio voluntario a la comunidad y, sin duda, el trabajo de adquisición de conocimientos, de habilidades y de valores que hacen la escuela y las instituciones educativas no formales. La novedad está en

vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente

Las instituciones formativas se configuran como un espacio donde el equipo pedagógico genera, como mínimo, tres tipos de decisiones: en la selección de contenidos de un currículum, en la organización social del espacio del aprendizaje y en la elección de materiales curriculares. Según el tipo de material que se escoja, según como se organice socialmente el espacio de aprendizaje y según como se seleccionan los contenidos a tratar, se están realmente generando condiciones para apreciar unos valores y denunciar la falta de otros.

El aprendizaje-servicio, a través de su metodología permite que los alumnos aprendan mejor mediante la integración de los contenidos educativos con las acciones solidarias que se realizan en la comunidad, frente a una necesidad real de la sociedad. Tapia (2000) lo define como experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, este tipo de prácticas implican la misma continuidad en el tiempo y el mismo compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil, pero le suman la articulación explícita de las actividades con los objetivos del aprendizaje académico que caracterizan a los trabajos de campo. La formulación de los proyectos educativos de aprendizaje servicio, al dar especial participación a alumnos, conlleva un fuerte protagonismo juvenil pues se construyen contemplando sus intereses, valores y formas de relación.

Las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a niños, adolescentes y jóvenes aplicar sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad. Simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experiencias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal: saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experiencias permiten

realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal (Tapia, 2010).

En nuestra región el contenido pedagógico y el contenido social de las prácticas de aprendizaje-servicio son igualmente relevantes. Las experiencias muestran que la pertinencia y eficacia de la actividad solidaria están directamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes desarrollados, y con el grado de compromiso y participación de educadores y jóvenes. De la misma manera, la calidad de la acción solidaria a menudo está determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella. No se requiere de grandes conocimientos para reunir alimentos perecederos y entregarlos a un comedor comunitario. En cambio, hace falta poner en juego sólidos saberes multidisciplinares para contribuir a generar emprendimientos productivos sustentables que permitan a una comunidad producir su propio sustento (Tapía,2010).

La modalidad, activa por naturaleza, del aprendizaje-servicio permite aprender haciendo, y facilita el aprendizaje de los contenidos curriculares, integrando y aplicando en una práctica concreta, conocimientos provenientes de diversos campos disciplinares. Al mismo tiempo, los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollan la competencia en resolución de conflictos, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y aplicación de conocimientos, así como el desarrollo personal, y el compromiso con valores éticos y solidarios.

El aprendizaje-servicio, es entendido como actividades de servicio a la comunidad planeadas desde la institución educativa (universidad, etc.), destinadas no solo a cubrir una necesidad de las comunidades destinatarias, sino orientada explícita y planificada al aprendizaje de los estudiantes y jóvenes graduados. El aprendizaje-servicio combina los objetivos de servicio con los objetivos de aprendizaje, con la intención que la actividad que resulte de ello sea positiva para todos los implicados, tanto para quien recibe la ayuda como para los que prestan el servicio.

Considerando su fundamento pedagógico, el aprendizaje-servicio no puede ser una actividad extraescolar, ubicada en el tiempo libre de los alumnos, sino que es una forma de asumir el desarrollo curricular de los distintos sectores de aprendizaje, es una manera particular de trabajar los contenidos de los diferentes programas de estudios, descubriendo, aplicando y profundizando los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos. Por tanto, no es un tipo de acción neutra, sino que marcará de forma clarísima que después se pueda intentar conseguir determinados hábitos, virtudes y valores de una forma más explícita, más comunicativa.

El aprendizaje-servicio no es una actividad pedagógica exclusivamente de voluntariado y de acción social, porque también está íntimamente vinculada a la adquisición de conocimientos, pero tampoco es exclusivamente una actividad intelectual de investigación, sensibilización y crítica porque quiere ir más allá y participar en la realización de servicios cívicos necesarios para la colectividad. El aprendizaje-servicio mejora el aprendizaje e impulsa la participación ciudadana.

La ciudadanía tiene que ver con un modo de vida en común organizado de acuerdo con principios y prácticas democráticas. La idea de ciudadanía parte de un hecho primario, el carácter social de los seres humanos, y de un principio de organización, la convivencia democrática, pero exige también un modo de entender la relación entre el individuo y la colectividad. Esta relación puede basarse en el reconocimiento de un conjunto de derechos individuales: la ciudadanía es un estatus que da libertad y seguridad, dos derechos de entre los muchos que disfrutan los individuos en una sociedad democrática. (Puig et al, 2011)

El término “aprendizaje-servicio” en sentido estricto, hace referencia a las actividades que apuntan simultáneamente a objetivos de intervención comunitaria y de aprendizaje, y “experiencias educativas solidarias” como término abarcativo de todas las actividades con intencionalidad solidaria u orientadas a la intervención en la comunidad desarrolladas desde el ámbito educativo.

Se destaca la importancia de promover una vinculación solidaria entre la escuela y su comunidad. Por un lado, sabemos que educar a nuestros alumnos en una ética de la solidaridad y la participación ciudadana será mucho más convincente si la propia institución educativa genera ocasiones para poner en práctica concretamente esos valores.

Pero si promovemos un servicio a la comunidad integrado al aprendizaje es no sólo por una cuestión ética, sino también por una cuestión de eficacia pedagógica. La experiencia internacional muestra que permitir a los estudiantes aplicar lo que saben en la realidad y experimentar por sí mismos lo que son capaces de hacer al servicio de su propia comunidad es un hecho educativo en sí mismo, y busca de integrarse a la propuesta de enriquecer la dialéctica “generando en ella un avance metodológico y ético... que incorpora a seres humanos que pueden estar siendo objeto de discriminación... que designa a lo que está más allá del horizonte cerrado de una dialéctica sin Otros” (Maritza Montero), se busca un modo de hacer psicología trabajando con la gente, con la población y en su terreno, para enfrentar los grandes problemas sociales que sufren las mayorías en América Latina. Se trata de los métodos analécticos (Almeida, 2014)

El aprendizaje-servicio lejos de preparar a los estudiantes para un trabajo en particular, los prepara para resolver los problemas de su comunidad, ofreciéndoles la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias. La investigación y la acción solidaria se configuran en torno a los problemas a resolver, contribuyendo no sólo a romper el aislamiento entre los compartimentos disciplinares, sino también a generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento y sus usuarios en la realidad local, dando origen a nuevos conocimientos que facilitan su apropiación por parte de la comunidad (Herrero, 2010).

Se requiere, entre otras cosas, como bien precisa Luís Bacigalupo, de emancipar a los docentes de las tiranías del aula y de la especialidad, permitiéndoles desplegarse a nuevos espacios interdisciplinarios de aprendizaje-servicio, en los que se espera generar

conocimientos, habilidades y capacidades aplicables al entorno social donde la Universidad opera.

El Aprendizaje Servicio sin dejar de ser un programa, es también una filosofía. Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia. (Puig, 2007).

EL Aprendizaje Servicio es también una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer. (Kendall, 1990).

Plan y programas

El proceso de la intervención comunitaria busca realizar un trabajo conjunto con la comunidad y aplicar a la vez una metodología que pueda ser incorporada por la comunidad, las estrategias y secuencias son claramente establecidas y detalladas a fin de facilitar la apropiación del recurso por parte de la comunidad, ya que es ella quien debe implementar programas de desarrollo y evaluar la pertinencia de las mismas (Mori, 2008).

Un plan es una de las intervenciones amplias y a corto plazo, en cuanto lo que se requiere es ocuparse de un área específica. Se espera que un plan remedie circunstancias no óptimas en un área o que la expanda o que obstruya o impide una oposición a la expansión.

Para que un plan se lleve a cabo se requiere que se desglose en acciones específicas que se considere necesarias para lograr lo que el plan se propone hacer. Esto se hace a través del uso de un programa.

Objetivos Generales:

- a) Contribuir a mejorar la calidad de vida y el bienestar de las comunidades locales

- b) Fortalecer la organización y la participación en el bienestar y en el desarrollo sostenible.

Específicos

- a) Promover el desarrollo de habilidades, destrezas y maneras de actuar que favorezcan el crecimiento, autonomía y el control de las condiciones de vida del individuo, su grupo y su comunidad

- b) Fortalecer conductas democráticas en el ejercicio del liderazgo y la participación comunitaria

- c) Capacitar y potenciar (empoderar) a los diferentes grupos comunitarios en temas por ellos mismos establecidos

- d) Establecer redes sociales como alternativa de afronte comunitario, proponiendo la apertura de servicios locales, en coordinación con instancias de gobierno regional o local, según sea necesario.

Programas

- Vinculados a las actividades de la institución educativa

- Vinculados con servicios a la comunidad: crecimiento personal y social; fortalecimiento familiar, comunicándonos con la comunidad, escuelas acogedoras e integradoras, promoción de conductas prosociales y prevención de la violencia, aulas felices y otras

Según Concha-Eastman 2006), las formas de prevenir la violencia han tenido un desarrollo histórico gradual en tres niveles que lejos de reemplazarse, han devenido en relaciones de integración y complementariedad.

Estos niveles son:

- Nivel de represión y control. Intervención de la policía y el sistema judicial. Las teorías basan esta acción en el efecto intimidatorio que sobre los potenciales agresores tiene la exclusión carcelaria y la suspensión de los derechos civiles con que el Estado castiga a los trasgresores de la ley.
- Nivel de prevención. Es la respuesta intersectorial a la multicausalidad de la violencia.

Los diversos sectores relacionados con la atención, rehabilitación, cuidado y control de las víctimas y victimarios de actos violentos hacen esfuerzos en tal dirección.

- Nivel de promoción del desarrollo humano y recuperación del capital social. En este tercer nivel se procura no sólo evitar el daño sino generar condiciones para no favorecer el surgimiento de tales manifestaciones

-Vinculados al desarrollo integral y sostenible: liderazgo para el desarrollo sostenible, educación ambiental, promoviendo la seguridad humana, fortaleciendo la participación ciudadana, prosperidad e inserción ocupacional, desarrollo productivo y asociativo. entorno laboral saludable.

Implementación

En la implantación de los proyectos de ApS resulta necesaria la consideración de varios principios de aplicación.

1.- Seguir unos criterios de calidad en cuanto a duración e intensidad suficiente para producir impacto en la comunidad destinataria y en el alumnado. La mayor duración de los programas suele estar asociada al compromiso de las personas que participan directamente y al grado de institucionalización de los programas en los centros universitarios. Asimismo, los programas han de tener una intensidad suficiente, haciendo referencia a la frecuencia con que se realiza la actividad solidaria, en relación con la cantidad de tiempo que se le dedica.

2.- Planificación curricular previa: incorporando las actividades de servicio en la asignatura que se enseña, con qué objetivos, coherentes con qué contenidos y unidades temáticas, con qué actividades y con qué tiempos.

3. Detectar una necesidad y motivar al alumnado a implicarse en dar una respuesta a la misma.

4. Explicitar tanto de los objetivos de servicio a la comunidad, como los objetivos de aprendizaje de cada estudiante, definiendo las acciones para lograr estos objetivos y la forma

de evaluarlos. Y, todo este cometido, se organiza en unas fases: preparación o planificación; acción; demostración de lo aprendido y evaluación.

En lo que se refiere a la dinámica de trabajo para favorecer la eficacia de los programas de ApS, partimos de un modelo de intervención basado en el diálogo y la colaboración entre las personas “socias” participantes en todas las fases: planificación e iniciación de las sesiones de trabajo; control sobre cómo presentar y organizar las actividades, cómo dinamizar los trabajos en grupo o cómo evaluar su realización; apoyo a las personas participantes y sus contribuciones; información compartida; clarificación de objetivos, tareas y plan a seguir; y, en la evaluación de la actuación del grupo en función de las propuestas y acciones realizadas (Lucas, 2012).

Según el Documento Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio (2012), un proyecto implica un análisis de la realidad sobre la que se va a actuar y una decisión desde el punto de vista ético; un conocimiento de las fortalezas y capacidades del grupo que va a desarrollar la tarea y una planificación de las acciones para modificar alguno de los aspectos de dicha realidad. La preparación de la intervención es una etapa crucial en la que se sientan las bases del proyecto o programa, partiendo de un conocimiento de la realidad y estableciendo la situación a la que se quiere llegar.

En función del desarrollo del protagonismo de los estudiantes, en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es fundamental proponer mecanismos para que éstos participen activamente en todas las etapas del proyecto: que desarrollen actividades vinculadas al diagnóstico previo a la actividad, que estén involucrados en al menos algunas de las instancias de planificación, en la gestión de los recursos, y en todas las actividades previstas, incluida la evaluación.

Un aspecto relevante de la metodología está dado por los procesos transversales que atraviesan al proyecto sin orden cronológico prefijado y que se llevan a cabo de manera permanente y simultánea: la reflexión, el registro y sistematización y la evaluación. Ellos

aseguran que los protagonistas puedan revisar críticamente y reajustar sus experiencias a medida que avanzan, para poder apropiarse del sentido, y de esta forma, consolidar el protagonismo, afianzar y ampliar los conocimientos, adquirir habilidades y competencias y modificar actitudes, logrando el impacto formativo y social deseado. (Abal de Hevia, 2016) Se consideran cinco etapas que constituyen, por sí mismas, instancias de aprendizaje para todos los actores:

- **Motivación**

La motivación es el primer impulso que lleva al inicio de un proyecto de aprendizaje-servicio y tiene algo del orden de lo singular y lo irrepetible.

Ese impulso puede nacer del interés de la propia institución educativa para mejorar la convivencia escolar, el rendimiento académico, fortalecer la educación en valores y/u ofrecer a jóvenes la oportunidad de ser protagonistas de acciones solidarias, por medio de las cuales ejerciten activamente ciudadanía y puedan poner en juego sus conocimientos y capacidades al servicio de la comunidad

- **Diagnóstico**

En el diagnóstico de la realidad se busca adquirir conocimientos sobre determinada área o problema, analizando las causas que le dieron origen y buscando la toma de decisiones para diseñar una intervención.

El diagnóstico (mapeo comunitario, de actores claves, saber local, etc..) tiene un sentido descriptivo y explicativo, por lo que es importante la acumulación de información sobre las características de la situación que se pretende modificar, considerando la causas y efectos desde una perspectiva lo más amplia posible, visualizando correlaciones y determinaciones. El diagnóstico de la situación es de importancia estratégica y así lo consideran quienes hoy adhieren a la planificación estratégica, en contraposición a la tradicional planificación normativa, la que pone énfasis fundamentalmente en los objetivos y en cómo llegar a conseguirlos, por encima incluso o sin tener una mirada atenta en la realidad sobre la que se quiere actuar. En este tipo de planificación que proponemos, se trata de identificar lo más

claramente posible la situación y el problema, para luego, en función de nuestros recursos y nuestra situación interna, analizar cómo se puede hacer para lograr el objetivo deseado.

En esta fase precisa Mori (2008), se distinguen dos etapas; la primera realizada exclusivamente por el equipo de investigadores o interventores y la segunda realizada de manera participativa, conjuntamente con la comunidad

- **Planificación**

El diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio es el proceso de elaboración de una propuesta de trabajo que articula una intencionalidad pedagógica y una intencionalidad solidaria. Por eso incorpora las herramientas básicas de la planificación pedagógica y cuestiones referidas a la ejecución de proyectos sociales.

Es importante subrayar que, mientras el planeamiento de los contenidos curriculares a desarrollar en forma articulada con el servicio solidario es responsabilidad prioritaria de los docentes, es importante la activa participación de los estudiantes en la elaboración de todas las demás instancias de la planificación.

- **Ejecución**

La ejecución es, sin duda, el núcleo de la gestión y es tradicionalmente el punto más crítico en el desarrollo de un proyecto. Esta afirmación es también válida para los proyectos de aprendizaje-servicio. Es la fase que transforma los recursos disponibles en los resultados esperados.

La ejecución del proyecto incluye el control y el seguimiento de todos los recursos (humanos, financieros y físicos) para asegurar que los resultados del proyecto se obtengan de manera

La ejecución del proyecto es fundamentalmente dinámica, porque a pesar de estar actuando fundamentalmente sobre causas manejables, ocurre en la relativa incertidumbre de factores de contexto, sobre los que como se dijo anteriormente, la influencia del proyecto es

mínima. oportuna y eficaz en función de los costos y que los resultados producidos sean los que fueron identificados en la etapa de diagnóstico y planificación inicial.

Las funciones principales de la etapa de ejecución son: realizar las actividades y tareas planificadas, vigilar el progreso comparándolo con los planes; hacer los ajustes necesarios y mantener un sistema de comunicación (coordinación del proyecto, equipo, alumnos, docentes, actores involucrados, organismos que financian el proyecto) que posibilite la reflexión y el aprendizaje.

- Cierre

Al concluir un proyecto de aprendizaje-servicio, y de acuerdo con lo previsto en el diseño, corresponde realizar una evaluación final, que es mucho más que la suma de instancias evaluativas desarrolladas durante el proceso.

De acuerdo con los objetivos fijados al inicio del proyecto, se evaluarán, por un lado, los resultados educativos de la experiencia y, por otro, el cumplimiento de los objetivos fijados en cuanto a la comunidad destinataria (Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio,2012)

En función de las características distintivas del aprendizaje-servicio, será especialmente importante evaluar el grado de protagonismo de los estudiantes en el proyecto, y el grado de integración entre el aprendizaje y el servicio solidario.

A lo largo del desarrollo de estas etapas es necesario considerar diversos procesos que las atraviesan, para otorgarle más solidez al proyecto y alcanzar sus objetivos plenamente:

- El proceso de reflexión,

En los proyectos de aprendizaje-servicio, la reflexión, favorece el anclaje de los aprendizajes, la introspección y el conocimiento del sí mismo y de las relaciones grupales.

- El proceso de sistematización.

Ordenar y sistematizar con todo el equipo de trabajo lo que se va registrando individual y grupalmente en cada etapa, constituye también una importante actividad de reflexión, ya que facilitará recrear lo vivido, incorporar a la construcción colectiva lo registrado individualmente, y valorar las etapas cumplidas.

- El proceso de evaluación.

Según el Documento Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio (2012), una primera instancia de evaluación debe realizarse antes de la ejecución, cuando ya se ha diseñado el proyecto, para asegurar su coherencia interna. Esto significa considerar si hay adecuación y pertinencia entre conceptos y actividades, en función de los objetivos, las actividades, la evaluación y los resultados previstos.

La evaluación que se realiza simultáneamente al desarrollo del proceso implica reflexionar sobre efectos de las acciones realizadas, tanto en los estudiantes, como en la comunidad destinataria, para poder corregir errores, valorar los aciertos y eventualmente, hacer las modificaciones que se consideren necesarias. También, significa analizar si se están cumpliendo las etapas previstas y la planificación, la coherencia entre los objetivos iniciales y las actividades que se están desarrollando y la asignación eficiente de recursos y tiempos disponibles

La evaluación nos permitirá comprobar la utilidad de los procedimientos propuestos, la adecuación de los objetivos y sus resultados para mejorar las propuestas de programas, objetivos, metodologías, etc. Las actividades y los instrumentos de evaluación, necesariamente diversos, deben ser coherentes con los elementos del proyecto educativo y con los objetivos que éste se plantea. Se puede recoger información para evaluar a través de diversas técnicas y procedimientos: la observación de los participantes, cuestionarios, entrevistas, textos reflexivos, reflexiones orales, debates, portafolios.

Un análisis final del diseño permitirá evaluar si se consideraron los elementos necesarios y si se han tenido en cuenta las características del aprendizaje-servicio: la participación de

todos los sectores, el protagonismo estudiantil, el reconocimiento de las necesidades reales y sentidas de la comunidad, el planteo de un servicio solidario efectivo, la articulación plena con los aprendizajes curriculares. Es conveniente, además, dedicar un espacio para asegurar la relación entre los objetivos, las actividades concretas, los recursos y los resultados esperados.

La propuesta considera lo que se denomina una evaluación transformadora que incluye las perspectivas de un amplio rango de actores clave con el propósito de informar las decisiones sobre los resultados desde múltiples perspectivas, a través del uso de métodos sistemáticos de recolección de datos que sean sensibles culturalmente, lo que implica el uso de métodos mixtos y la combinación de datos cuantitativos y cualitativos, lo que constituyen una importante parte de la metodología transformadora.

La evaluación de impactos universitarios debe considerar los rubros señalados por Vallaes

1. Evaluación de cambio organizacional, clima y cultura organizacional, comunicación interna, innovación y creatividad, liderazgo pedagógico.
2. Evaluación de la formación competencial integral en la educación
3. Evaluación de los aspectos que influyen en la calidad del proceso de aprendizaje, los obstáculos epistemológicos, las exigencias cognitivas que plantea el aprendizaje y de las estrategias para superarlas
4. Evaluación de programas de servicios a la comunidad y de desarrollo integral y sostenible.

REFERENCIAS

- Almeida, H (2014) Prólogo. Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina. Flores Osorio J, (Coord.) Universidad de Tijuana CUT
- Carbonell Sebarroja, J. (1995). Escuela y entorno. En P. Manzano Bernardés (Coord.), Volver a pensar la educación: Congreso Internacional de Didáctica, Vol. 1 (pp. 203-216). Coruña: Fundación Paideia.
- Concha-Eastman A (2004) Violencia urbana en América Latina y el Caribe: dimensiones, explicaciones, acciones. En Rotker S. (eds), Ciudadanías del miedo, Caracas: Rutgers
- Herrero, M (2010) Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje servicio en Educación Superior TZHOECOEN. Revista Científica. UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN AÑO 3/Nº 5 CHICLAYO, PERÚ
- Kendall, P. C. (1990). Coping cat workbook. Philadelphia, PA: Temple University.
- Lucas, S. (2012). Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria. En libro electrónico sobre Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Martínez, M(1988) : "Prevención y promoción en Psicología Comunitaria, en A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Eds.), Visor, Madrid,
- Martínez, V y Covarrubias, G (1999) La prevención de drogas en la comunidad escolar. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol VIII, Nº1.
- Martínez, M ed (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona
- Mori, M. (2008). Una Propuesta Metodológica para la Intervención Comunitaria. Liberabit Revista de Psicología, 14 (14), 81-90.
- Puig, J. M. et al. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro
- Puig, J, Gijón, M, Martín, X y Rubio, L (2011) Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía Revista de Educación, número extraordinario, pp. 45-67

Academia peruana de psicología
Revista Athenea
Año 7 números 8 y 9

Rifkin, J.(1996) Rethinking the mission of American Education. Preparing the next generation for the Civil Society. En Education Week, enero , p. 33

Tapia, M (2006) La misión social de la Educación Superior: diversos modelos institucionales Actas del 9no. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario Bs As

Tapia, M (2010) La propuesta pedagógica del “aprendizaje servicio”: una perspectiva latinoamericana TZHOECOEN. Revista Científica. UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN AÑO 3/Nº 5 CHICLAYO, PERÚ

Wandersman, A. (1984). Citizen participation. En R. Price, S. Riger, S. R. y Wandersman, A. (Eds.), Psychology and community change (pp. 337-379). Homewood: Dorsey