

2017
N°10



REVISTA EDUCA-UMCH

SUPER
PETRAM
AEDIFICABO

SURCO, 2006

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

EDUCA-UMCH - Volumen N° 10

Revista de la Universidad Marcelino Champagnat

COMITÉ EDITORIAL

Nicanor Marcial Colonia Valenzuela
Aldino César Serna Serna
Amado Muñoz Cuchca

Diseño

Richard Acuña Velásquez

Edición, Fondo Editorial de la
Universidad Marcelino Champagnat
Av. Mariscal Castilla, No 1270
Santiago de Surco-Lima, Perú
RUC 20111580996
www.umch.edu.pe
Telf.: 4490449

Primera edición:

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca
Nacional del Perú No. 2013-07942

Impreso en Lima, Perú - Printed in LimaPerú
Servicios Gráficos de:
Anghelo Manuel Rodríguez Paredes
Telf: 5256380
RUC: 10452947973



Universidad Marcelino
Champagnat

Rector

Dr. Pablo González Franco, fms.

Vicerrector

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Decano

Mg. Aldino César Serna Serna, fms.

Director de la Escuela de Posgrado

Dr. Marino Latorre Ariño, fms.

Sec. General

Dr. José Ticó Marqués, fms.

Prohibida la reproducción total o parcial de la siguiente obra, sin el permiso expreso del Comité Editorial.
Universidad Marcelino Champagnat.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
CERTEZAS Y MITOS EN EDUCACIÓN	7
Dr. Marino Latorre Ariño	
REFLEXIONES ACERCA DE LA INVIABILIDAD DE LA DEMANDA LABORAL COMO GUÍA ORIENTADORA DE LA PLANIFICACIÓN UNIVERSITARIA.....	27
Dr. Ángel R. Velázquez Fernández Orlando Mirabal González Nérida Rey Córdova	
DOS PSICOLOGOS DEL SIGLO XX: VIKTOR E. FRANKL Y HANS JÜRGEN EYSENCK, A DOS DÉCADAS DE SU MUERTE	37
Dr. Ramón León Fernández	
PSICOLOGIA POSITIVA: ALGUNAS APLICACIONES A LA EDUCACIÓN	55
Dr. Luis Rodríguez de Los Ríos	
LA MEDICIÓN DE LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES Y ADULTOS: UNA PROPUESTA DESDE EL MODELO DE HARRIS CLEMENS	77
Dr. Orlando Cerna Dorregaray	
INCLUSIÓN EDUCATIVA, HABILIDADES DIFERENTES Y ASPERGER.....	91
Mg. Abel Cuzcano Zapata Mg. César Ruiz Alva	
LA DIVERSIDAD: EL RETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	107
Dra. Bertha E. Martínez Ocaña	
EL CARÁCTER DE LA RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES ORGÁNICOS Y AMBIENTALES EN LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA The nature of the relationship between organic and environmental factors in education and teaching	117
Dr. Felipe Aguirre Chávez	
EL SOBREENDEUDAMIENTO CREDITICIO Y SU IMPLICANCIA EN LAS INSTITUCIONES FINANCIERAS Y EN LA SOCIEDAD	131
Mg. Julio Aquije Milanta	

CUESTIONARIO SOBRE ADAPTACIONES DE ACCESO PARA DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS.....	145
Dra. Esperanza Bernaola Coria Lic. Gladys Quintana Lecaros	
RELACIÓN ENTRE EL VOCABULARIO COMPRENSIVO Y LA COMPETENCIA MATEMÁTICA TEMPRANA EN NIÑOS DE 5 Y 6 AÑOS	159
Mg. Juan José Yaringaño Limache	
CLIMA LABORAL Y SATISFACCIÓN LABORAL EN LOS DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y UNA PRIVADA.....	165
Mg. Ana Alegre Morales Mg. Rocío Barrientos Montellanos Mg. Marilú Milla Rotta	
CULTURA ORGANIZACIONAL Y SATISFACCIÓN LABORAL EN LOS TRABAJADORES DE LA UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT	177
Mg. Wilder Javier Rojas Vásquez Mg. Úrsula Yolanda Távara Zegarra	
TRABAJO COLABORATIVO: UNA EXPERIENCIA DESDE EL AULA DE PRE GRADO	201
Mg. Luis Vásquez Paulini	
LA MARGINAL DESIGUALDAD: LA DESIGUALDAD SOCIAL COMO FANTASÍA DE Y PARA EL CONSUMO.....	215
Dr. Francisco Coriñaupa Vargas.	
IMPORTANCIA DE LA POESÍA INFANTIL EN EL PLAN LECTOR	225
Heriberto Tejo Gomez	

Presentación

La revista EDUCA-UMCH N° 10 sale a luz, aunándose a la celebración del bicentenario de la creación de la Congregación de los Hermanos Maristas en La Valla. Este homenaje académico queda plasmado a través de las reflexiones teóricas sobre la educación y sus aspectos específicos, así como los aportes de los campos de la Psicología y la Administración.

La celebración del bicentenario marista constituye una motivación para intensificar el estudio y la difusión de la producción intelectual de los docentes de la universidad, actividad intelectual que se extiende al sector estudiantil, como una manifestación de sus reflexiones y ensayos en diversos campos de la ciencia y las humanidades, cultivadas en el ejercicio de sus aprendizajes.

EDUCA-UMCH actualiza su compromiso de seguir convocando a docentes y estudiantes de la universidad al trabajo intelectual como razón de ser de la vida universitaria y, con este N° 10, reitera el homenaje a la Congregación marista en el bicentenario de su fundación y a su fundador, Marcelino Champagnat.

Diciembre, 2017

Certezas y mitos en Educación

Dr. Marino Latorre Ariño

RESUMEN

El artículo trata de identificar y describir algunas certezas –aciertos-- y mitos o errores frecuentes en el imaginario colectivo de los docentes y de la sociedad, en general. Tanto las certezas como los mitos han sido contrastados con los teóricos de la educación y confirmados por mi propia experiencia pedagógica durante décadas de actividad docente, en EBR y en Educación Superior. Describo doce certezas y nueve mitos para insistir en los aspectos positivos de la intervención pedagógica y desvelar los errores en los que se incurre con el deseo de estar al día en innovaciones pedagógicas. La primera y segunda certezas son esenciales: *"Sin comprensión no hay aprendizaje"* – aprendizaje significativo-- y *"a aprender se aprende haciendo lo que hay que aprender"* – aprendizaje funcional--". En cuanto a los mitos en educación señalo, entre otros, *"el valor pedagógico de la clase magistral"*, la creencia que *"los exámenes memorísticos miden el aprendizaje"*, *"cuanto más tecnología en el aula, más aprendizaje"* y *"el uso de la paleta de las inteligencias múltiples como una metodología pedagógica"*.

Introducción

La educación y la escuela tienen miles de años y los adolescentes y jóvenes que se encuentran estudiando, siempre han sido criticados por la sociedad. El autor chino del *Nei Ching*, en la colección de textos de la dinastía Chou (1030 al 221 a.C.), recoge las reflexiones del sabio Ch'i Po: *"Ahora la gente joven beben y adoptan maneras de vivir muy descuidadas. (...) Solo se preocupan de divertirse; se van a dormir tarde y se levantan a cualquier hora"*. Un autor de la Edad Media decía: *"El joven, a esta edad, poco a nada reflexiona"*.

Un texto encontrado en una tablilla sumeria de hace 3700 años, narra una disputa entre un padre y un hijo adolescente:

- ¿De dónde vienes?, pregunta el padre.
- De ninguna parte.
- Déjate de tonterías y vete ahora mismo a la escuela y preséntate ante el maestro.

Espero que lleves los deberes hechos y que no haya ninguna queja de tu comportamiento. Cuando acabes de la escuela ven directamente a casa sin entretenerte por las calles. ¿Me has entendido?

Platón señalaba que la gente aprendía haciendo; argumentaba contra el sistema existente en Grecia. Los críticos romanos se quejaban de que la escuela era irrelevante e inútil. San Agustín abandonó su escuela de retórica en Cartago y se fue a Roma y Milán porque no podía soportar a sus estudiantes, y allí encontró la misma situación. Montaigne se quejaba sobre el sistema francés, Locke del sistema inglés y Einstein sobre el alemán. La escuela, los adolescentes y el aprendizaje, por lo que vemos, han sido un problema a través de la Historia.

En educación, cada año aparecen innovaciones que dicen que van solucionar los problemas que existen en la escuela. Por todas partes surgen demiurgos que poseen la varita mágica para solucionar los problemas de la educación. Hay buena intención, sin duda, pero a veces hay mucha ingenuidad en los que las proponen y en los que las aceptan, como si se tratara del "bálsamo de Fierabrás"...

Presento algunas de mis creencias en pedagogía, después de muchos años de práctica en el aula, de lecturas de expertos y de mi propia reflexión y práctica pedagógica.

En la segunda parte de este trabajo presento creencias del imaginario colectivo de la educación, que, a mi parecer, son erróneas.



A. Creencias ciertas en educación

Primera certeza: *Si no hay comprensión o razonamiento lógico no hay aprendizaje.* Comprender quiere decir asignar significado a algo y para ello hay que identificar, analizar, interpretar, inferir, etc. Se asigna significado a una idea cuando se relaciona, de forma lógica y razonable, con los

conocimientos previos (aprendizaje significativo de D. Ausubel). Además de utilizar la comprensión para aprender hay que utilizar la emoción, pues *"si no hay emoción no hay aprendizaje"*.

Segunda certeza: *Haber aprendido algo es ser capaz de poder utilizar ese aprendizaje en la vida diaria, con sentido y de forma comprensiva, porque "sabemos lo que sabemos hacer y sabemos hacer lo que sabemos" (aprendizaje funcional de J. Dewey).* Según Roger C. Schank, el sistema educativo de muchos países --y que ha seguido invariable desde hace siglos hasta nuestros días-- se podría resumir así: un profesor entra en clase y habla. Los alumnos, como mucho, toman apuntes. Para comprobar si recuerdan lo que se les dijo en clase el docente les hacen exámenes. Pero poco después de pasar esos exámenes, los estudiantes olvidan todo.

A Schank le gusta preguntar a sus estudiantes: *¿Podrías aprobar ahora, sin estudiar, el examen de álgebra que pasaste el año pasado?* La respuesta es no. *¿Por qué?* Entre otras cosas, porque no se puede aprender lo que nos dicen. Los recuerdos siempre van asociados a sorpresas, emociones, retos y acciones. Se aprende haciendo. Y el *"aprender haciendo"* (J. Dewey) no es un concepto nuevo. Desde la antigüedad los filósofos y científicos han reiterado que es la única forma de aprender. Ya dijo Aristóteles: *"Aprender a hacer una cosa se aprende haciéndola"*.

Tercera certeza: *"Aprender haciendo" o "hacer aprendiendo"... "Learning by doing" (Dewey, 2007). ¿Cómo superar la metodología de la clase expositiva o magistral y pasar al formato de aula-taller?*

Hoy sabemos, y las ciencias cognitivas lo confirman sin ninguna duda, que la única fuente duradera de aprendizaje es la experiencia, la práctica continua en hacer algo, el *learning by doing* (aprender haciendo). Pretender mejorar el sistema educativo sin realizar cambios profundos en la metodología y en el aprendizaje, es como querer hacer el tren de alta velocidad manteniendo la tecnología de la máquina de vapor.

Para realizar este cambio hay que responder a estas preguntas: ¿Cómo se organiza el proceso de aprendizaje-enseñanza? ¿Cómo sustituir la clase magistral y posibilitar la inter-disciplinariedad y trans-disciplinariedad entre los cursos? ¿Cómo evaluar a los estudiantes? ¿Qué papel juegan los profesores?

Aprender haciendo implica que cada estudiante tenga un objetivo que conseguir. Los estudiantes deben hacer algo para aprender. En muchos colegios o escuelas y universidades, por desgracia, ¿qué intentan los estudiantes? Sobre todo, aprobar exámenes y conseguir buenas notas. La cuestión es si esa es una habilidad que merezca la pena enseñar y desarrollar.

Un pedagogo decía: *"Profesor, cuando vayas a dar una clase no te preguntes ¿qué tengo que explicar para que los estudiantes lo aprendan?, sino, ¿qué tienen que hacer los estudiantes para aprender lo que yo quiero que aprendan"*.

Cuarta certeza: *Convertimos la clase en un taller de aprendizaje. El taller entendido como "un lugar donde se trabaja, se produce algo y se transforma algo para ser utilizado" (Ander-Egg, 1999, p. 14).* Es un espacio de colaboración y creación de conocimiento,

- ✓ ya sea el de un mecánico, cambiando, intercambiando piezas de automóviles;
- ✓ el de un ceramista, que con sus manos y un torno crea hermosos diseños a partir de un bloque de arcilla inanimada.

Aprender haciendo es la mejor forma de enseñanza, pero no es fácil trabajar así en clase. Si 25 estudiantes aprenden de esta forma, todos tendrán distintas necesidades y problemas a los que debe enfrentarse el profesor al mismo tiempo. Y todos pueden ir en distintas direcciones y a distintas velocidades, según sus intereses. El problema es lo que se hace en el aula. Cuando hay un aula y un maestro al frente, aprender haciendo es casi imposible. Cambiar esto significa prescindir de las aulas, así como de la idea de un profesor de pie delante de 25 estudiantes, que sabe qué es verdad y la va a contar. Este cambio resulta inconcebible para muchos colegios y universidades.

Quinta certeza: Ser educador es un oficio de artesanos no es un oficio industrial, pues el educador es como:

- ✓ un escultor, que cincela la madera o el mármol para obtener hermosas figuras, volutas y flores;
- ✓ un artesano joyero, engarzando minúsculas piedras preciosas;
- ✓ una modista, cosiendo el vestido soñado de una novia enamorada (Ander-Egg, 1999, p. 12).

Estos artesanos producen objetos hermosos; el educador, por su parte, debe contribuir a tallar y recrear almas únicas, singulares, diferentes y hermosas.

"Mi deseo con relación al sistema educativo es sencillo: que no aplaste la imaginación que los niños tienen. Eso me parece suficiente. Me gustaría que les dejaran espacio para que sus personalidades encuentren un camino propio y una forma de sobrevivir. De ser así, las escuelas se convertirían en lugares libres y enriquecedores y, por consiguiente, la sociedad terminaría por transformarse y evolucionar en la misma dirección" dice el escritor japonés Murakami, (2007).

Sexta certeza: *El aprendizaje no se produce cuando alguien —el docente— quiere enseñar, sino cuando alguien —el estudiante— quiere y puede aprender. "La verdadera educación se produce de afuera hacia dentro y viceversa. El facilitador —el docente— debe encontrar el camino de activación".* La educación siempre implica la libre aceptación de otros comportamientos, ideas, conocimientos, habilidades, valores, modos de vida, etc. que nos presenta el contexto en el que vivimos; pero eso implica, al mismo tiempo, ser capaz de metabolizar las experiencias personales, los conocimientos ofrecidos y los modelos admirados. A partir de ahí todo es posible.

La evidencia empírica muestra que es imposible enseñar algo a alguien si ese alguien no quiere aprender y no pone esfuerzo de su parte. La motivación es un requisito indispensable para el aprendizaje. Por lo tanto hemos de fijarnos en los mecanismos y motivaciones que guían el aprendizaje de los estudiantes, más que en la enseñanza y en el profesor. La conclusión es que enseñar no es posible si el discente, o mejor el aprendiz, no pone el esfuerzo requerido de su parte y, para ello, ha de estar motivado.

El desarrollo progresivo de las competencias, los valores y las satisfacciones encontradas en el aprendizaje llevan al educando a su propia motivación para la obtención de mejores resultados académicos y para su futura aportación profesional a la sociedad. El romántico Rousseau ya lo

decía: *"Si consigues que el niño quiera aprender, lo hará, sea cual sea el método que utilices"*. En consecuencia: la principal causa del fracaso escolar es la falta de motivación del estudiante.

Séptima certeza: *"El aprendizaje debe contribuir a que las personas sean más felices"* (Martín, E.). *Una escuela tiene calidad cuando el estudiante aprende en ella, en el momento oportuno y se siente feliz aprendiendo* (Bradasky, C., pedagoga argentina). Lo cognitivo y lo afectivo tiene que concretarse en las programaciones para que el docente sepa cómo se van a ir trabajando ambos conceptos a lo largo del curso. *"Hoy en día hay demasiados niños brillantes y motivados que se vuelven adultos infelices"*, porque no han tenido un desarrollo armónico de lo cognitivo y lo emocional.

El éxito de los colegios y la obsesión colectiva por la medición y excelencia académica está, en muchos casos, consumiendo a nuestros niños y profesores, volviéndolos ansiosos, depresivos, frustrados y estresados. Hay colegios británicos que han decidido centrándose en el bienestar psicológico de los alumnos como la clave en la educación. Se ha confirmado que al desarrollar técnicas para enfrentar la vida y los desafíos personales, los niños no solo obtienen un buen desarrollo en los ámbitos sociales y personales, sino también en los académicos. El aprendizaje es cuestión de emociones; la experiencia nos dice que se aprende lo que se quiere aprender.

El año 2006, Sir Anthony Seldon, director de un prestigioso colegio público inglés llamado Wellington College, introdujo *La felicidad* como asignatura de una hora semanal en las clases a partir de los cinco años, donde se les enseña a los niños a vivir. Es impartida por profesores especialistas que tratan temas esenciales que influyen directamente en el bienestar de sus alumnos, bajo la convicción de que *el desarrollo de las emociones es igual o más importante que el desarrollo intelectual*.

Platón en *La República* dice que *"las leyes harían a una ciudad feliz"* y Aristóteles consideraba que la política era la ocupación más noble porque se ocupaba de la felicidad común. Esa fue también la idea de las revoluciones ilustradas. La declaración de Independencia de Estados Unidos (1776) proclama que el fin del gobierno es *"alcanzar la seguridad y la felicidad de los ciudadanos"*. Esto se produce no solo a nivel de escuelas, también de países. En lo profundo de la cordillera del Himalaya, en la frontera entre China e India, se encuentra el *Reino de Bután*. El primer ministro de Bután, (desde 2013) Tshering Tobgay, comparte la misión que se ha impuesto al gobernar el país y pone *la felicidad* de sus habitantes y el establecer un estándar mundial para la preservación del medio ambiente, por encima del crecimiento económico. Este enfoque holístico del desarrollo lo llama *"Felicidad Interna Bruta"*, o *FIB*. En los años 70, el rey de Bután proclamó que *la Felicidad Interna Bruta (FIB) es más importante que el Producto Interno Bruto (PIB)*.

Octava certeza: *Nada motiva tanto a los estudiantes y les suscita el deseo de aprender una asignatura, como la pasión y el entusiasmo del docente que la enseña.*

Un profesor que con su entusiasmo transmite al estudiante una razonable confianza en que lo hará bien e irá mejorando, suele conseguir que realmente mejore. El *efecto Pigmalión* afirma que los resultados acompañan a la confianza recibida y a las buenas expectativas ajenas, en mayor medida cuanto más importante sea la persona de referencia para nosotros —padres, profesor, personas a

quienes admiramos, etc.--. También se aplica la otra cara de la moneda, cuando el profesor aplica una especie de efecto *anti-Pigmalión*, al rebajar sus expectativas o encasillar a un alumno como inútil, vago o poco inteligente. Es la profecía auto-cumplida.

En neurociencia se habla de "*las neuronas espejo*" que permiten a las personas percibir los estados de ánimo y sentimientos de otros. No es extraño que el estudiante perciba, por intuición o por efecto de estas neuronas, el estado de ánimo del profesor antes de que pronuncie una sola palabra.

El modelo educativo tradicional fue exitoso durante siglos, pero la sociedad cambió tanto que el modelo ha entrado en crisis. En el pasado "el sistema educativo en la mayor parte del planeta refleja la lógica y las necesidades del mundo industrial, que era racional, organizado y predecible. *La organización escolar en casi todos los países se basaba en una currícula con materias específicas y clases de 50 minutos en las que entre 25 y 35 niños de la misma edad estudian siguiendo las órdenes de un profesor.* Pero hoy vivimos en un mundo diferente, que se caracteriza por las rápidas transformaciones que afectan a la vida de las personas. *El éxito y la felicidad de un joven dependen mucho más que antes de su habilidad para encontrar su pasión por aprender algo e influir en la vida de otros*", explicó a Infobae el educador finlandés Pasi Sahlberg, consultor educativo en diferentes instituciones alrededor del planeta Tierra.

Novena certeza: *La educación es un arma de contrucción masiva.* Paulo Freire decía que "*la educación no es capaz de transformar el mundo, pero puede formar personas capaces de transformar el mundo*" (Nelson Mandela, Martin Luther King, Ghandi, etc.).

"El objetivo de la educación no se centra únicamente en el éxito de la persona, sino en el interés de formar hombres y mujeres capaces con alto nivel de compromiso social. La educación no debe solo interesarse por el individuo, sino dar las herramientas que le ayuden a compartir con quienes integran la sociedad. La educación debe, además, ayudarlo a descubrir los verdaderos valores de la humanidad (Terre Camacho, 2010).

Décima certeza: *La formación de una persona, --como el buen vino o un hermoso diamante--, requiere tiempo, espacio y reposo. El cerebro requiere que se lo use bien, requiere que se piense, que se lea y que se medite. "Algunas cosas sólo necesitan tiempo para que se realicen correctamente... Nueve mamás, no hacen un bebé en un mes"* (Buffet, W.).

Juan Amós Comenio (siglo XVII) ya lo dijo: "*El arte de la educación es seguir e imitar a la naturaleza*". Todo lo que es natural avanza por sí mismo sin detenerse y sin dar saltos, sino de forma gradual. Así hay que proceder en la educación de los niños y jóvenes. La naturaleza se vale del tiempo más favorable, dispone la materia antes de darle forma, realiza sus obras a su tiempo y del mejor modo posible, empieza su obra desde el interior, actúa de forma gradual y sin saltos, cuando empieza una operación la finaliza, elimina lo que es perjudicial, etc. (Comenio, *Didáctica Magna*).

"En esta época los valores como la brevedad, superficialidad, rapidez y simpleza, son valores absolutos (...). Los valores que desarrolló nuestra sociedad antes fueron la dificultad (para poder sobrellevar y superar los problemas), la lentitud (para reflexionar y no actuar impulsivamente) y la

profundidad (para saber adentrarse en los problemas). Si se prescinde de estos tres elementos se obtienen reacciones banales, fácilmente manipulables” (Manguel, 2010).

“Como individuos debemos levantar un andamiaje de ideas y pensamientos libres que sirva para oponernos a un sistema de valores nocivo y peligroso basado en conceptos como la rapidez y la eficacia” (Murakami, (2007).

Undécima certeza: El fracaso escolar no es *“una catástrofe natural”, no es “una fatalidad inherente al desigual reparto de facultades de las personas”,* sino que es algo racional y social, que está ligado y provocado por el sistema social, económico y cultural en el que nace y vive el estudiante, así como por los intereses de algunas personas de su entorno. El éxito del sistema educativo de un país no se mide por el lugar que ocupan en el ranking de las pruebas PISA sino por el % de estudiantes que han conseguido los objetivos que el mismo sistema se propuso. En otras palabras, la calidad de un sistema educativo se mide más por el % de fracaso escolar que tiene, que por el ranking de PISA.

“Las lecciones claves de la experiencia finlandesa --señaló el educador finlandés Pasi Sahlberg-- son:

- mantener siempre en un primer plano el trabajo colaborativo y en equipo en lugar de la competencia y de la carrera hacia la cima;
- invertir fuerte y sistemáticamente en equidad educativa más que en incrementar la privatización y la posibilidad de elegir entre distintos colegios; y
- hacer de la docencia una verdadera profesión, insistiendo en que todos los profesores tengan altas credenciales académicas y profesionales, en vez de crear atajos para que puedan dar clase instructores amateurs y poco preparados”.

Duodécima certeza: *Si queremos certeza que la escuela cambie, el docente tiene que estar en situación de aprendizaje continuo. Los conocimientos son tan fugaces y pasajeros, que lo que fue valioso hace unos pocos años hoy es obsoleto. Un profesional que deja de practicar y estudiar su profesión pronto se convierte en un ex-profesional. “El buen docente es el que continúa aprendiendo, no sólo sobre los temas que enseña sino sobre la propia forma de aprender y enseñar. Lo importante es que el docente reflexione sobre la acción, sobre lo que sucede en el ámbito del aula, lo que sucede más allá de nuestro conocimiento y lo que vemos replicado y reconstruido luego, en cada uno de los trabajos de los estudiantes” (Schön, 1998).*

La hipótesis de Seymour Papert, discípulo de Piaget, ilustra bien esta situación: *“Si pudiéramos trasladar a un cirujano de 1890 a un quirófano de 2013, entraría en shock y no sabría por dónde empezar. La cantidad de innovación que ha habido en cirugía le impediría siquiera entender lo que sucede. Pero si tomásemos un profesor de instituto o de una universidad de la misma época y lo trasladásemos a una clase de hoy, podría impartirla sin ninguna dificultad”.* Parece un poco pesimista este señor Papert, ¿tan poco preparados están algunos profesores del siglo XXI?

B) Mitos o creencias erróneas en educación

Presento, a continuación, creencias del imaginario colectivo sobre la educación, que, a mi parecer, son erróneas. Se parecen a mitos pedagógicos, que cada cierto tiempo surgen y se aplican sin verificar su efectividad. Los comentarios que hago sobre cada uno de ellos están contrastados con otros autores y hablo desde mi propia reflexión pedagógica; son creencias bien asentadas en la investigación pedagógica, y no improvisadas.

En el comentario de algunos de estos errores seguimos la reflexión de Barajas Casany en una entrevista concedida a Arroyo, C., publicada en el periódico *El País*, 2013 (España) y realizamos nuestra propia versión y reflexión sobre el tema.

Primera creencia errónea: *Enseñar es posible y los profesores enseñan. Galileo dijo: "No podemos enseñar nada a ningún hombre; solo podemos ayudarlo a aprenderlo por sí mismo". El docente no enseña, el docente pone al estudiante en situación de que aprenda, pues el aprendizaje tiene lugar en la mente y el corazón del estudiante y no con la metodología del profesor por excelente que sea. En conclusión, podemos afirmar que: El aprendizaje no se produce cuando alguien quiere enseñar (el docente), sino cuando alguien quiere y puede aprender (el estudiante); para ello tiene que estar motivado.*

Segunda creencia errónea. *La clase magistral como forma prioritaria de organización del aprendizaje.* Esta realidad es muy patente en muchas universidades. La clase magistral, a la que sometemos a los estudiantes durante muchos años de su vida, tiene un origen curioso. En los monasterios de la Edad Media, --origen de nuestras escuelas actuales--, un monje que sabía latín, leía un (el) libro de santo Tomás u otros teólogos, la Biblia, los clásicos griegos, etc.; todos estaban escritos por los monjes amanuenses. Al haber pocos monjes y pocos libros se justificaba la lectio (lección o *lectura*). En esa época, no había mucha discusión posible sobre la interpretación de los textos sagrados. Se aceptaban "*los criterios de autoridad*". Por lo tanto, "el libro dice la verdad que hay que aprender (memorizar)". Sin más, y hasta aquí hemos llegado.

La clase magistral se puede utilizar cuando se cuenta con un tiempo limitado, cuando las fuentes de información o datos no están al alcance de los estudiantes --que no es el caso en tiempo actuales--, cuando se inicia un tema y se quiere dar una perspectiva general o bien al final del mismo para integrar lo estudiado en un todo coherente. De todos modos tiene que ser en un tiempo breve (unos 30 minutos) a modo de presentación o resumen.

El grado de aprovechamiento de una clase magistral está entre muy poco y nada. La conclusión es que la clase magistral es una metodología educativa ineficiente y caduca. El ego del docente queda muy satisfecho porque ha dado su clase magistral, ha cumplido el temario, piensa que los estudiantes han aprendido, con solo escuchar, todo lo que él sabe y ha explicado, etc., pero la mayor parte de los estudiantes se han aburrido soberanamente, o durante la brillante explicación del docente han estado mandando mensajes, twiteando, wapsapeando, etc. Todo, menos aprender.

En contrapartida ofrecemos el aprendizaje personal y colaborativo, en el que cada estudiante se enfrenta con un contenido (*intra-aprendizaje*) y después lo comparte con un pequeño grupo (4

personas) que realizar coordinada y conjuntamente una tarea (inter-aprendizaje). (Roselli, 1999). Para que esta tarea se lleve a cabo de la mejor manera, Ander-Egg (1999) pregona algunos principios pedagógicos que se consideran máximas, como lo son:

- ✓ utilizar siempre una metodología participativa;
- ✓ tanto docente como estudiante deben establecer su relación en torno a una tarea común, donde el docente anime y modere y el estudiante se sienta sujeto de su propio aprendizaje; y, lo que es más importante,
- ✓ en un solo proceso, integrar tres instancias: *la docencia, la investigación y la práctica*.

Tercera creencia errónea. *Las asignaturas son la base para organizar el currículum.*

¿Puede alguien concebir un sistema educativo sin asignaturas? Pues bien, no existe ninguna base empírica ni racional para determinar qué es y qué no es una asignatura. Éstas se construyen, normalmente, como compendios secuenciados de temas teóricos que sabe el profesor que imparte la asignatura. La única razón es que *“siempre se ha hecho así”*. Si la educación tiene como fin preparar para la vida hemos de advertir que la vida profesional real no se organiza por asignaturas, sino que pide resolver problemas mediante la aplicación de complejos procesos de razonamiento y manejo de emociones.

La evidencia empírica nos dice que la transferencia del aprendizaje de una asignatura teórica a la vida real es casi nula. Más aun, relacionar conocimientos dentro de la misma asignatura, en muchos casos, también es casi nula. La conclusión es que organizar el sistema educativo (currículum) mediante asignaturas teóricas es un trabajo inútil de cara al futuro profesional de los estudiantes y, por lo tanto, de la sociedad.

En contrapartida se debe posibilitar la integración disciplinar, la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, en aras de formar profesionales más universales y aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos del mundo moderno.

Piaget (1979, pp. 153-171) propone las siguientes dimensiones de integración disciplinar:

- ✓ *Multi-disciplinariedad* es el nivel inferior de integración, y ocurre cuando alrededor de un problema, caso o situación, se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Esta puede ser la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinario.
- ✓ *Inter-disciplinariedad* es el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales, es decir, posibilita realizar intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. De esta forma llega a lograrse una transformación de los conceptos, las metodologías de investigación y de enseñanza. Implica también que las diferentes disciplinas, al relacionarse, son a la vez, modificadas y pasan a depender unas de otras.

- ✓ *Trans-disciplinariedad* es la etapa superior de integración disciplinar, en donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales, sin fronteras sólidas entre las disciplinas, teniendo objetivos comunes y unificación epistemológica y cultural.

Preguntémosnos cuántos científicos y de cuántas disciplinas diferentes trabajaron con el objetivo de llevar el hombre a la Luna, o en el proyecto Manhattan para el programa de desarrollo nuclear en USA, o para la construcción del Concorde, etc.

La conclusión es que organizar el sistema curricular mediante asignaturas teóricas es un trabajo casi inútil de cara al futuro profesional de los estudiantes y, por lo tanto, de la sociedad.

Cuarta creencia errónea. *Los exámenes miden el aprendizaje.* La evidencia empírica dice que nadie sería capaz de aprobar dos meses después el mismo examen que aprobó en su día, sin haberlo vuelto a estudiar. Y que un profesor de Historia de secundaria o de universidad sería incapaz de aprobar el último examen de Física que estudió cuando era estudiante. Lo mismo le ocurriría al profesor de Física respecto de la Historia. Si los propios profesores son incapaces de aprobar los exámenes de otra asignatura, ¿cómo podemos exigir a los estudiantes que los aprueben? Si el examen es importante y su contenido también, ¿no debería ser algo que cualquier adulto supiera hacer de forma natural?

La evidencia empírica nos dice que la memorización, en la que se basan la mayoría de los exámenes, tiene un efecto muy limitado en nuestra mente. Nuestro cerebro no está preparado para retener grandes cantidades de información. Y realmente no lo necesitamos. Schleicher, A. (2016) dice que *"la mayor parte de los exámenes escolares que responden los estudiantes de América Latina se pueden responder rápidamente con ayuda de un teléfono inteligente"*.

"Me parece que el objetivo de muchos profesores es meter conocimientos en la cabeza de los estudiantes según lo que dicte el manual de turno y enseñarles una técnica para superar los exámenes y las distintas pruebas de acceso a las que han de enfrentarse a lo largo de todo el período educativo" (Murakami, H. 2007).

El mismo autor japonés insiste en el despropósito y absurdidad del abuso de la memorización mecánica: *"No me parecía en absoluto útil memorizar fechas de acontecimientos del pasado, archivar palabras del inglés como si yo fuera una máquina. Los conocimientos aprendidos mecánicamente, y no como un todo sistémico, acaban por desaparecer y se quedan por ahí enterrados en alguna parte, en un lugar que podríamos considerar la tumba del conocimiento"*.

La conclusión es que la memorización excesiva es un esfuerzo inútil, y los exámenes tradicionales (memorísticos) también. Hay muchos estudiantes que estudian para aprobar e inmediatamente olvidar lo aprendido y otros pero son los menos, que estudian para aprender a vivir, utilizar lo aprendido y ser buenos profesionales.

Lo que pretenden medir los exámenes son los aprendizajes de los estudiantes; pero hoy en día, -en que los conocimientos son infinitos y perecederos-, el verdadero aprendizaje consiste en desarrollar en el estudiante *habilidades* (capacidades-destrezas) y *emociones* -valores y actitudes-

como herramientas mentales y emocionales que le permitan aprender cualquier contenido durante toda la vida; este es el concepto de *aprender a aprender* (Beltrán 1993).

En consecuencia ¿por qué no proponer exámenes en los que los estudiantes demuestren qué saben hacer con los conocimientos que poseen? Si de esto se trata, ¿por qué no van a poder utilizar durante el examen todos los materiales que necesiten para demostrar lo que saben y lo que saben hacer con lo que saben?

"No comprendo por qué la escuela excomulga a los copiadores-plagiadores, --a quienes copian durante los exámenes--, si la escuela toda es un templo a la copia; a la copia cultural. ¿Quién copia más que un profesor?" (de Zubiría, M. 1994, p. 140).

Quinta creencia errónea: *Las calificaciones finales de una asignatura se obtienen haciendo promedios de las notas parciales obtenidas.*

La pedagogía del siglo XXI pretende desarrollar en los estudiantes competencias *personales-sistémicas, interpersonales e instrumentales*. En la Sociedad del conocimiento entendemos por competencia una adecuada integración, de forma sinérgica, de los elementos siguientes: capacidades-destrezas (habilidades o herramientas mentales cognitivas), valores-actitudes (tonalidades afectivas de la persona), dominio de contenidos sistémicos y sintéticos (formas de saber, episteme) y manejo de métodos de aprendizaje (formas de saber hacer, epitedeume); todo ello aplicado, de forma práctica y activa, para resolver problemas de la vida y en el trabajo profesional, en contextos determinados. La competencia surge de la intersección de tres elementos: conocimientos, *habilidades y actitudes*; cuanto mayor sea el área de intersección mayor será la competencia.

Como vemos las competencias nos sitúan en el marco de lo que un estudiante debe *saber, saber hacer, saber ser y saber convivir*.

Las competencias son capacidades en acción que permiten responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad según los estándares de desempeño asignados; los estándares están expresados y concretados en los *niveles de desempeño* y definen el *nivel que se espera que alcancen* todos los estudiantes al finalizar los distintos ciclos de un programa, curso o carrera.

¿Cómo se logra evidenciar lo aprendido? A través de los desempeños de los estudiantes, que son descripciones específicas de lo que saben hacer y hacen los estudiantes en relación a los niveles de desarrollo de las competencias (niveles de desempeño) en el nivel que les corresponda.

El desempeño del estudiante se expresa a través de la evidencia de lo que el estudiante es capaz de hacer (habilidades cognitivas o manuales) con los contenidos que trabaja en una asignatura y grado y la actitud con la que lo hace (competencia). Los indicadores permiten comprobar, a través de evidencias, si el trabajo realizado por el estudiante concuerda con el resultado esperado, es decir, cómo utiliza la destreza y la actitud cuando maneja los contenidos, el estudiante.

En consecuencia la evaluación tendrá que comprobar en qué grado ha desarrollado las competencias según el nivel de desempeño esperado al finalizar el proceso; no importa los errores del proceso

de aprendizaje —el error es parte del aprendizaje—. Al concertista se le valora por la interpretación ante el público el día del concierto, no por los errores que cometió mientras estudiaba la partitura.

En consecuencia, cuando se evalúa por competencias, la calificación que debe tener el estudiante al finalizar el proceso es la del trabajo final. Cuando la finalidad de la educación era aprender contenidos, el estudiante podía saber unos e ignorar otros, y era necesario hacer promedios para poder calificar.

En competencias no es así, pues al finalizar el proceso de aprendizaje el estudiante ha desarrollado hasta un cierto grado las competencias; conociendo este grado de desarrollo se califica y acabó el proceso.

Las pruebas de proceso realizadas durante el tiempo que dura el aprendizaje solo sirven para dar orientaciones al estudiante y al docente sobre la marcha del proceso de aprendizaje-enseñanza y tomar las medidas correctivas adecuadas.

Sexta creencia errónea. *El sistema educativo enseña a entender el mundo.* La conclusión es que lo que sucede a veces en el aula, --cuando los estudiantes realizan una actividad ritualizada y descontextualizada del mundo real--, no tiene nada que ver con la vida real y, por lo tanto, es muy difícil que sirva para "*entender el mundo y la vida*". En el aula sucede algo parecido a lo que vemos en las películas de cine; *lo que sucede en las películas es una cosa y la vida real es otra muy diferente.*

La realidad es que los procesos pedagógicos que se realizan hoy en muchas aulas (*clase magistral del profesor, exposición y estudio de teorías des-contextualizadas y exámenes por asignaturas, etc.*) están completamente obsoletos y no han variado en los últimos 500 años.

El escritor japonés Haruki Murakami (2007), hablando de su propia experiencia, dice que "*lo más importante que aprendí en la escuela es que las cosas más importantes no se pueden aprender allí*"... "*Cuando mi vida de estudiante llegó a su fin, estaba tan inmensamente aburrido que lo único que quería era no aburrirme nunca más en toda mi vida. Me lo propuse con todas mis fuerzas, pero en esta vida el aburrimiento parece que cae del cielo y brota de la nada*". Para Murakami la lectura fue su gran escuela; en ese lugar aprendió las cosas importantes de la vida, a su aire, sin competir con nadie para "*alcanzar el primer puesto de ningún ranking*".

Séptima creencia errónea: *Cuanto más tecnología digital se utiliza en el aula se producen más y mejores aprendizajes.* Partimos del presupuesto que la tecnología digital ha llegado al planeta Tierra para quedarse; pero también hemos de afirmar que la tecnología, por sí sola, no resuelve los problemas de la educación. No hay que tecnoligizar la pedagogía sino que hay que pedagogizar la tecnología. Además no es una tesis comprobada que la mucha tecnología en el aula produzca mejores aprendizajes. La tecnología amplía los buenos resultados y amplifica los malos resultados... Todo depende de la utilización adecuada de la misma; eso es obra del docente. Por ser la tecnología un arma poderosa y peligrosa, hay que saberla "*utilizar adecuadamente*" (Schleicher, A. 2016).

En el ámbito de la educación lo primero que hay que preguntarse es el para qué --la pregunta educativa-- y después viene el cómo, --la pregunta metodológica-- es decir, qué tecnología se puede y se debe utilizar en cada momento de la intervención educativa, pues la tecnología es una herramienta, no un fin.

Lo esencial es que la educación prepare personas capaces de *"producir conocimiento a partir de la información de que se dispone"*, (McCarthy, M. J., 1991). Es cierto que la tecnología proporciona más posibilidades para recibir información, pero la información recibida será útil y podrá compartirse, añadiéndole un valor agregado, si el sujeto (el nodo que recibe la información) es capaz de producir conocimiento con la información que recibe; esto se producirá siempre y cuando el que recibe la información posea herramientas mentales y actitudinales adecuadas para poderla utilizar.

Este es el gran desafío de la escuela y de la universidad. *"Podemos tener tecnología cien y pensamiento cero"*... Un colegio puede ser un bosque de tecnología y simultáneamente un desierto en humanidad. Para muchos estudiantes el *"navegar por Internet"* se convierte en *"naufregar en Internet..."*. Y peor aun no el aspecto social: *"Cuanto más conectado, más desconectado"*.

El educador es irremplazable, pues una máquina puede aportar datos, información, etc., pero nunca el calor humano, el afecto, la acogida, la comprensión, la motivación y la mediación adecuada, cuando sea precisa. Una educación sin el encuentro personal estudiante-docente, se puede convertir en un panteón de verdades. En consecuencia si *"un profesor puede ser sustituido por una máquina, debe ser urgentemente sustituido"* (Arthur Clark).

Las alumnas del instituto femenino Stroud de Gloucestershire (Inglaterra) han pedido la desconexión digital en el aula; a partir de septiembre (2017), no podrán utilizar ninguno de estos dispositivos en las instalaciones del centro, salvo algunas excepciones. En un primer momento les chocó la decisión tomada, pero poco a poco las chicas han entendido y han aplaudido la decisión.

A principios de 2017, los responsables del centro realizaron una encuesta sobre este asunto y descubrieron que el 75% del alumnado revisaba continuamente sus redes sociales y que el 50% incluso se dormía con el teléfono en la mano. Pero lo más sorprendente es que más de la mitad de las chicas de entre 11 y 14 años aseguraron que les gustaría *"tener más control sobre el uso de las redes sociales"*.

"Las chicas quieren más control porque no saben cómo conseguirlo. Y necesitamos ayudarlas. El colegio debe ser un lugar en el que se pueda aprender, divertirse y tener amigos auténticos, no es un lugar para hablar a través de Snapchat", asegura Cindi Pride, la directora del centro, en declaraciones concedidas a The Guardian.

Octava creencia errónea: *Utilizar como método de enseñanza "la paleta de las inteligencias múltiples" (IM) produce mejores aprendizajes.*

Hay muchos autores que han afirmado que no existe evidencia de que la aplicación el *"método de las IM"* en el aula produzca mejores aprendizajes. (Hodge, 2005; Waterhouse, 2006). Se han

hecho muchos estudios y no se ha logrado demostrar la relación causa efecto entre el uso de "la paleta de la IM" y la mejora de los aprendizajes (Hodge, 2005). El propio Gardner reconoce, como vemos más adelante, la falta de evidencia existente y llega a expresar su descontento con la forma como se ha empleado su teoría en la práctica pedagógica (prólogo del libro de Kornhaber et al., 2004).

H. Gardner (2001) dice en su libro "La inteligencia reformulada" (2001) que, "desde que publicó, en los años 90, el libro *Frames of Mind --Inteligencias Múltiples (IM)--* se ha encontrado con centenares de reinterpretaciones diferentes de la teoría de las posibles aplicaciones en el campo de la educación. A la vista de lo que he leído y de mis propias observaciones, he identificado varios mitos sobre las IM". En ese libro desmonta varios de ellos.

Presentamos algunos mitos:

1º mito: *Que existan test contrastados y validados para determinar las inteligencias múltiples.*

Diseñar una batería de test para medir las inteligencias múltiples no es coherente con la teoría propuesta por Gardner.

2º mito: *Una inteligencia es lo mismo que una disciplina o asignatura.* Una inteligencia se basa en potencialidades y capacidades de carácter biológico y psicológico. No se debe confundir con ninguna área o disciplina, que son esferas de actividad humana construidas socialmente.

La confusión surge, --según el propio Gardner--, por la falta de claridad en el concepto de inteligencia explicado en su primer trabajo. Ahora afirma que una *inteligencia* es una potencialidad biopsicológica que tiene la especie humana. Esta potencialidad se puede desarrollar, en mayor o menor medida, como consecuencia de las condiciones biogenéticas, las experiencias personales, los factores culturales y las motivaciones de cada persona.

3º mito: *Una inteligencia es lo mismo que un estilo de aprendizaje, un estilo cognitivo o un estilo de trabajo.* Una inteligencia es una capacidad para aprender determinados contenidos específicos. El estilo designa un enfoque o manera de hacer general que una persona puede aplicar por igual para aprender contenidos variados e indefinidos. El estilo de aprendizaje es personal; en consecuencia, se puede hablar de estilos de aprendizaje pero no de estilos de inteligencia.

4º mito: *Existe un método educativo que se base en la teoría IM.* La teoría de las IM no supone ninguna fórmula o método educativo. Los educadores son quienes se encuentran en la mejor posición para determinar hasta qué punto deben guiarse por la teoría de las IM en su práctica cotidiana en el aula.

La postura de Gardner en la intervención pedagógica en el aula se refleja en este proverbio chino: "Dejad que florezcan cien flores". Así pues, para favorecer el desarrollo de las diversas inteligencias debemos ofrecer espacios con recursos y estímulos variados donde cada uno pueda descubrir y potenciar su manera personal de aprender.

En este sentido, Howard Gardner y su equipo de investigación, han realizado el Proyecto Spectrum, en el que se ofrecen diferentes recursos a los alumnos de Infantil y Primaria para

ver en qué inteligencia tienen más facilidad y de qué manera aprenden, y así poder adaptar el currículum.

Gardner identifica en su libro *"La inteligencia reformulada"* (2001) algunas aplicaciones que considera que no son correctas:

1. *Intentar enseñar todos los conceptos de todas las materias empleando todas las inteligencias.* Es indudable que la mayoría de los temas se pueden abordar de diversas maneras, pero aplicar un enfoque tan amplio y disperso para cada tema constituye una pérdida de tiempo y de esfuerzo.
2. *Crear que ciertos movimientos activan o ejercitan unas inteligencias concretas.* He visto clases donde se anima a los niños a mover los brazos o a correatar, bajo el supuesto de que estos ejercicios refuerzan la inteligencia corporal-kinestésica. No quiero decir que el ejercicio sea malo, sino sólo que los movimientos musculares al azar, no tienen nada que ver con el cultivo de la mente (y puede que del cuerpo).
3. *Etiquetar a las personas en función de "sus inteligencias".* Emplear la terminología de las distintas inteligencias para identificar a las personas es un agradable juego de salón. De manera informal, se puede decir que es *"muy lingüístico"* o *"matemático"*, etc. Ese no es un lenguaje ni educativo ni científico; es un lenguaje coloquial y a veces irrespetuoso. Cuando se etiqueta a alguien de esta manera, se acaba pensando que sólo es capaz de trabajar o de aprender de ciertas maneras, cosa que casi nunca es verdad.

Gardner concluye diciendo: "Por todas estas razones, me resisto a dar una orientación para las llamadas Escuelas IM. En cambio, considero que la teoría de las IM respalda totalmente tres proposiciones fundamentales:

- ✓ que no somos todos iguales,
- ✓ que no tenemos todos la misma inteligencia, y cada estudiante tiene habilidades determinadas, que el docente debe descubrir y potenciar.
- ✓ que la educación actúa con más eficacia si se tienen en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas o ignorarlas.

Tomar en serio estas diferencias se encuentra en el corazón de la perspectiva de las IM. En el plano teórico, esto significa que no sirve de gran cosa colocar a todas las personas en una sola dimensión intelectual. En el plano práctico, significa que los enfoques educativos uniformes sólo son óptimos para un porcentaje pequeño de niños. Es conveniente emplear materiales, recursos pedagógicos y actividades que sean ricos y variados y respondan a la diversidad del alumnado dentro del aula.

Nuestro aprendizaje depende más de las herramientas mentales y emocionales de que disponemos, del esfuerzo que se dedica, de las experiencias previas en la vida, etc. que de lo bueno o malo que sea el profesor, de las condiciones materiales del colegio, de los recursos pedagógicos utilizados y del talento natural. Como hemos dicho más arriba: *"Hoy en día hay*

demasiados niños brillantes y motivados que se vuelven adultos infelices por no tener un desarrollo integral de su persona".

Por este motivo no hay una marca o título con que podamos designar a escuelas de IM, sino que las escuelas que asumen la teoría, definen una metodología según sus objetivos educativos.

Novena creencia errónea: *La estimulación temprana abundante en los primeros años de vida produce niños más inteligentes.* La doctora María L. Ageitos, consultora de Unicef, reafirma que todo lo que recibe un niño en sus primeros años de vida es clave para su futuro desarrollo y su desempeño como individuo, pero que *"lo que ayuda al niño a crecer y a desarrollarse está íntimamente relacionado con los ámbitos de crianza. Los tiempos cambian, pero aún hoy lo más importante sigue siendo la relación afectiva, el intercambio, el compartir, el sentido de pertenencia".*

Hay padres que quieren que sus hijos sobresalgan del resto de niños para poder afirmar que son muy inteligentes, superdotados, genios, etc. y para ello los sobre estimulan. Pretenden que sepan leer a los dos o tres años, que toquen el piano a los cuatro años (a ejemplo de Mozart). *"Vivimos en una sociedad de consumo, donde es importante competir y sobresalir; por eso, la estimulación se ha convertido en una herramienta para fabricar genios"*, dice María L. Ageitos. Pero no hay nada más lejos de la realidad. ¡Si al niño no le gusta lo que hace, la estimulación, es una tortura!

Estos padres no saben que para aprender se necesita el desarrollo físico del cerebro; que haya conexiones neuronales adecuadas y eso tendrá lugar cuando el niño establezca vínculos afectivos con la mamá y su entorno, cuando se desarrolle su sicomotricidad, sus sentidos, etc. de forma adecuada. Ese es el mejor estímulo para que un niño crezca sano y desarrolle su inteligencia. *"Hay tres cosas que recomendamos los pediatras, que son: tomar al niño en brazos, el mimo y la teta; tres cosas básicas y esenciales para los primeros meses"*, dice María Ageitos.

No se trata, pues, de proporcionar al niño una gran cantidad de sensaciones y de objetos destinados a su entretenimiento y que sirvan como estímulo. El mejor estímulo es que el niño se sienta querido, acompañado por sus padres para ver lugares, imágenes variadas, panoramas, oír sonidos diversos, etc.; estimularlos es ayudarlos a descubrir el mundo, a probar y hacer cosas nuevas. Es demostrarles que utilizando sus cinco sentidos pueden pasar ratos muy entretenidos. La forma natural de aprender el niño es a través del juego, y para jugar no necesita los juguetes más caros y modernos. El niño suele divertirse más con los objetos que encuentra diariamente.

No olvidemos que el niño no puede crecer solito, como una flor; necesita compañía, amor, cercanía cariñosa de sus padres y seres queridos. Requiere tiempos largos de estar con los que quiere y le quieren; oigo a padres que hablan de *"tiempos intensos pero cortos de relación"* con sus hijos; no se trata de tiempos intensos sino tiempos prolongados, aunque ello implique tiempos de aburrimiento.

Presento el documento preparado el año 2004 por la *Oficina Regional de Unicef para las Américas.*

Decálogo básico del desarrollo psicosocial infantil

1. Para el niño es fundamental el contacto estrecho con los padres antes y en el momento de nacer.
2. El niño necesita establecer un vínculo o relación de afecto y amor con sus padres o las personas que lo cuidan.
3. El niño necesita un intercambio con su medio a través del lenguaje y del juego.
4. El niño necesita hacer las cosas por sí mismo para alcanzar un grado adecuado de autonomía o independencia.
5. El niño necesita la valoración positiva para tener una buena autoestima y confianza en sí mismo.
6. El niño necesita tener un mínimo de seguridad y estabilidad.
7. El niño necesita poder expresar sus emociones y sentimientos sin temor a ser reprimido o castigado.
8. Cada niño es distinto, tiene su propio temperamento y su propio ritmo; no todos los niños aprenden con la misma rapidez.
9. Las familias que apoyan a los niños, los estimulan y son cariñosas con ellos y tienen niños más sanos y felices.
10. Los padres y adultos deben evitar golpear, maltratar, asustar, descalificar o engañar a los niños. Un ambiente de irritación, violencia o inestabilidad prolongada es perjudicial para el desarrollo infantil.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arroyo, C. (2013). Reinventemos nuestra educación porque se basa en creencias erróneas. Entrevista a Barajas, S. Blog Sociedad. El País. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/11/reinventemos-nuestra-educacion-porque-se-basa-en-creencias-erroneas.html>
- Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós
- Hodge, E. (2005). A best-evidence synthesis of the relationship of multiple intelligence instructional approaches and student achievement indicators in secondary school classrooms (Tesis doctoral). Recuperado de: http://digitalcommons.cedarville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=education_theses
- Kornhaber, M. L., Fierros, E. G., & Veenema, S. (2004). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon Publishers.
- Latorre, M. (2016). *Diseño curricular por capacidades y competencias en educación superior*. Lima: Universidad Champagnat.
- Manguel, A. (2010). *La ciudad de las palabras*. Buenos Aires: RBA.
- Martín, E. (2009). "2009-2025: alumnos competentes", en "Escuelas con visión" Revista Educación y Gestión y FERE-CECA. Año V – Nº 29.
- Murakami (2007). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Tusquets.
- Piaget, J. *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*, en: L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud (1979). *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la Universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario, Argentina: IRICE.
- Schön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schleicher, A. (2016). *Conferencia*. Lima, 20/04/2016.
- Terre Camacho, O. (2010). Recuperado de: www.orlandoterre.com

UNICEF (2004). *Decálogo básico del desarrollo psicosocial infantil*. Recuperado de: <http://puertocrianza.com/blog/formacion-del-nino-2/decalogo-del-desarrollo-psicosocial-infantil/>

Zubiría, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Pensamiento y aprendizaje*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Fundación Merani.

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligence, the Mozart effect, and the emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.

Reflexiones acerca de la inviabilidad de la demanda laboral como guía orientadora de la planificación universitaria

Dr. Ángel R. Velázquez Fernández
Orlando Mirabal González
Nérida Rey Córdova

Educación universitaria y su correspondencia con el desarrollo nacional

No hay dudas acerca de la necesidad de que exista una adecuada correspondencia entre los niveles de desarrollo económico y social. Tanto las tendencias a interpretaciones teóricas, como la propia experiencia práctica, ratifican esa aseveración. Cada paso en el desarrollo económico, cada unidad de crecimiento del Producto Bruto Interno abre nuevas posibilidades para el desarrollo pleno de la sociedad, ampliando la calidad de la vida en todos los órdenes. Al mismo tiempo, este desarrollo social constituye una condición sine qua non del desarrollo económico.

De esta manera, ambos componentes del desarrollo forman una aparente contradicción, ya que los recursos que se destinen a uno de los objetivos limitarán las posibilidades de crecimiento inmediato del otro. Sin embargo, si el análisis se basa en un horizonte temporal más amplio, el desarrollo de una de las esferas es condición indispensable del desarrollo de la otra. En esta contradicción toca a la producción de los bienes materiales jugar el lugar primordial, ya que ella constituye la base económica fundamental de todo el sistema social. Lógicamente, esta supremacía es sólo desde el punto de vista teórico, pues, en la práctica, un desbalance sostenido entre el desarrollo económico y el social, o cualquier intento de priorizar uno en detrimento del otro, tiene como consecuencias negativas a largo plazo.

La educación universitaria es un reflejo del avance social. A una educación superior desarrollada, debe corresponder una economía también saludable, y viceversa. Los indicadores relativos a la enseñanza del nivel superior, la cantidad de profesionales egresados de las universidades y el contexto académico en que se desenvuelve, son índices indiscutibles de bienestar espiritual, de calidad de vida y de desarrollo económico.

La complejidad de la sociedad moderna y la influencia creciente del progreso de la ciencia y la tecnología, imponen la necesaria correspondencia entre economía y universidad. Es desde todo punto de vista imposible concebir la educación superior de hoy sin tener en cuenta los requerimientos económicos; es imposible una política de desarrollo universitario sin tener una visión clara de lo que espera la sociedad de las universidades; sin que exista una valoración de las tendencias de la economía nacional y sin una visión integradora entre universidad y desarrollo.

Hasta aquí, no hay motivos para cuestionamientos. Ahora bien, el problema radica en cómo interpretar la naturaleza de este vínculo y cómo traducirlo al lenguaje común de las políticas, planes y programas de desarrollo. Veamos cómo se manifiesta en el Perú actual.

La Constitución Política, en su artículo 13, establece: *"La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza"*.

Asimismo, en su artículo 14, plantea: *"La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad"*.

En cuanto al nivel superior, la Constitución expresa: *"La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica..."*

En los artículos anteriores, imprescindibles para el objetivo del presente trabajo – aunque no seamos muy originales según Turnitin – se pone de manifiesto que el espíritu del documento constitucional reconoce al ser humano y su desarrollo integral como fin último del sistema educativo.

El mismo sentido puede apreciarse en la Ley 28044, Ley General de Educación, la cual, en su artículo 2 plantea:

...la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial...

La cuestión cambia de manera radical en la Ley 30220, la cual define, como fines de la Universidad:

6.1 Preservar, acrecentar y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad.

6.2 Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo con las necesidades del país.

Mientras que la Constitución y la Ley 28044 la formación del ser humano es el fin, en la Ley Universitaria es un medio pues se supedita a las necesidades del país. Este hecho se pone de manifiesto con mayor claridad en su artículo 27, que a continuación citamos:

Artículo 27. Requisitos para la creación de universidades

Los requisitos básicos que se deben contemplar en los instrumentos de planeamiento para la creación de una institución universitaria, en cualquiera de los niveles, son los siguientes:

27.1 Garantizar la conveniencia y pertinencia con las políticas nacionales y regionales de educación universitaria.

7.2 Vincular la oferta educativa propuesta a la demanda laboral.

Este artículo se concreta en las condiciones básicas de calidad (CBC) establecidas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), las cuales exigen, en la condición 2, la necesidad de fundamentar la propuesta de creación de un nuevo programa académico o universidad, en un estudio de demanda laboral.

De acuerdo con los criterios anteriores, en corto tiempo desaparecerían las profesiones artísticas y la investigación básica en el Perú. Para las primeras, es ilógico hablar de demanda laboral o de contribución al desarrollo económico del país. La segunda no tiene utilidad inmediata.

Las concepciones detrás de las normas señaladas en los párrafos anteriores están fuertemente emparentadas con las políticas de planificación centralizada de los antiguos países socialistas, cuyo rotundo fracaso en la búsqueda del bienestar por medio de mecanismos controlistas que anteponen "la sociedad" al ser humano, la historia reciente se ha encargado de demostrar.

A continuación, tratamos de plantear algunos argumentos que pretenden demostrar lo errado de estas políticas.

¿DEMANDA ECONÓMICA O SOCIAL?

A los efectos de estudiar los aspectos relacionados con la correspondencia entre educación y economía, y con el objetivo de facilitar su interpretación por parte de los planificadores encargados de coordinar las políticas de desarrollo a todos los niveles, resulta altamente aceptada, desde el punto de vista metodológico, la división de las necesidades educacionales en dos conceptos: *demanda económica y demanda social*.

El desarrollo económico de cualquier país requiere de una determinada proporción de recursos humanos con altos niveles de calificación. Esta proporción, a la que se denomina *demanda económica*, debe tener, en situaciones normales, una tendencia creciente y está condicionada por diferentes factores que van desde la reproducción extensiva del sistema económico hasta la intensificación y elevación de la complejidad científica y tecnológica de los procesos de trabajo.

Por otra parte, se reconoce la necesidad de que todos los ciudadanos tengan acceso a los conocimientos atesorados por la sociedad a través de su historia, lo cual se logra fundamentalmente a través de la educación. Esta necesidad se enmarca en el objetivo más amplio del desarrollo multifacético de la personalidad de las personas. A las exigencias que se derivan de las aspiraciones de los individuos por alcanzar un determinado tipo y nivel de educación es lo que se conoce como *demandasocial* de educación.

En condiciones de limitación de recursos para la educación, la unidad de la demanda económica y la demanda social deviene en la siguiente interrogante; *¿qué se debe satisfacer prioritariamente la educación superior, la demanda económica o la social? ¿Qué formas debe adoptar la respuesta a cada una de ellas?* Está claro que esta pregunta solo tiene sentido para las instituciones públicas, mas no para las privadas que se guían por la lógica del mercado. A continuación, se abordan algunas ideas con relación a estas interrogantes.

Si se tiene en cuenta el contenido, tanto de la demanda económica como la social, se puede interpretar la primera como el límite mínimo a que puede aspirar la sociedad. Este aspecto cubre los requerimientos de fuerza de trabajo calificada que plantea la economía nacional. En este sentido, la cantidad de profesionales egresados de las universidades está respaldada por una cantidad equivalente de puestos de trabajo calificados. Cada estudiante tiene un puesto de trabajo esperando que culmine sus estudios, de lo contrario no tendría sentido la planificación.

A pesar de las dificultades metodológicas que encierra el problema del cálculo de la demanda de profesionales, si ello pudiera lograrse, deberían tenerse en cuenta las siguientes: ¿cómo se debe proceder en períodos de crisis, cuando no existen perspectivas visibles de recuperación económica a corto plazo? ¿se cierran las universidades o los programas vinculados a los sectores económicos que ya no demandan nuevos profesionales? ¿qué hará la sociedad con los centenares de miles de jóvenes que egresan de la secundaria cada año? ¿los planificadores se han detenido a pensar en la frustración de los jóvenes que no pueden acceder a la universidad, simplemente porque los cálculos dicen que no hay demanda laboral de la profesión que a ellos les satisface estudiar? Y no menos importante ¿el derecho constitucional a la educación puede restringirse por consideraciones economicistas?

Los que piensan que regular la cantidad de matriculados en las universidades constituye la solución del problema, simplemente están trasladando la insatisfacción de una necesidad (empleo de nivel superior) en el campo de la economía, hacia la insatisfacción de otra (estudios universitarios), en el campo educacional. Por tanto, desde este punto de vista, la regulación y contracción del nivel de ingreso a las universidades no puede catalogarse como un éxito de la planificación, sino como un índice que expresa la incapacidad del sector productivo de absorber nueva fuerza de trabajo calificada. Cabe entonces plantear la siguiente pregunta: ¿Qué es preferible para la sociedad, un profesional sin empleo calificado o un joven cuyo derecho a educarse se le limita a la secundaria, porque no hay demanda laboral?

Apartándonos un poco del problema del empleo, cabe preguntarse: ¿qué significado político y social tiene el hecho de que la sociedad tenga posibilidades de ofrecer sus conocimientos a

determinada cantidad de jóvenes y no lo haga? ¿Se desconoce que la función principal del sistema educacional es la formación integral del ser humano?

Debe tenerse en consideración, para responder a la interrogante anterior, que lo que realmente determina la continuidad histórica del desarrollo, es precisamente esa capacidad del hombre de traspasar a la generación siguiente toda la experiencia y conocimientos acumulados, capacidad que desde un inicio lo diferenció del resto de las otras especies del reino animal, y que posibilitó que la sociedad sea tal como la vivimos hoy. Aunque esta transmisión de experiencias se realiza también por otros medios, sin duda que esto constituye un proceso muy lento, no apto para el ritmo de las transformaciones que el hombre ha logrado hacer. Para este objetivo la sociedad creó las instituciones educacionales, donde se adquieren los conocimientos y experiencias de una manera directa y relativamente rápida hacia la nueva generación. *¿Debemos limitar este proceso, reduciendo o congelando las vacantes en las aulas universitarias?*

Creemos, y esto responde a una pregunta anteriormente formulada, que a la sociedad le resulta mucho más útil un profesional con elevada calificación y cultura que no esté ocupando (quizás temporalmente) un puesto de nivel superior, que dejar de ofrecer la mayor cantidad de conocimientos a las generaciones futuras, al restringir el acceso a las aulas universitarias.

A nuestro juicio, la magnitud del acceso a la educación universitaria debería estar dada, fundamentalmente, por tres factores:

- La disponibilidad de recursos que tiene la sociedad para dedicarlos a la educación superior.
- El comportamiento de las variables demográficas, las cuales pueden ocasionar disminuciones de la población apta para ingresar a la educación superior.
- El comportamiento de los niveles precedentes del sistema educacional, el cual puede incidir en la cantidad de aspirantes con el nivel académico adecuado para el ingreso a las instituciones de educación superior.

Cada uno de estos factores debe jugar un papel de primer orden en la determinación de los volúmenes de ingreso a las universidades y centros de enseñanza superior, y deben constituir, por tanto, las variables fundamentales que deben tenerse en cuenta durante el proceso de planificación.

Como se señaló anteriormente, en condiciones de escasez de recursos y de dificultades económicas, la sociedad debe considerar cuidadosamente cómo emplear estos recursos. Por tanto, la creación de capacidades en la educación superior (en el sector público) deberá estar supeditada a un análisis profundo de los requerimientos de la economía, con vistas a lograr los niveles mínimos de graduados que satisfagan, en primer lugar, la demanda económica y teniendo en cuenta las exigencias relacionadas con la calidad del profesional formado. Se pudiera pensar que una reducción de la cantidad de estudiantes redundaría en una elevación de la calidad del proceso de enseñanza, pero hasta qué punto esto puede justificar limitación del nivel de acceso a las universidades, debe ser objeto de un minucioso estudio.

El comportamiento de las variables demográficas puede limitar el número de candidatos a ingresar a la universidad. El análisis de su evolución proporciona una información de gran importancia

para la proyección del desarrollo del sistema educacional en su conjunto, en particular del nivel superior. La experiencia internacional muestra cómo, en determinados períodos, el comportamiento poblacional puede mostrar una tendencia a disminuir el número de habitantes en determinados grupos de edades, por lo que el papel de los planificadores debe estar dirigido al análisis de las posibles variantes que conduzcan a una utilización racional de las capacidades existentes durante el período en el cual se producirán afectaciones en los niveles de ingreso a las universidades.

Como es conocido, el desarrollo demográfico y el económico son procesos que, aunque interrelacionados, no tienen un comportamiento cuantitativo sincrónico. Si, por ejemplo, en un punto de alza demográfica en la edad típica de ingreso a la educación superior se produjera una contracción de la demanda económica, esto implicaría una disminución del porcentaje de postulantes que ingresan a la universidad, provocando efectos negativos de carácter social.

En primer lugar, la sociedad renunciaría a satisfacer una necesidad social, contando con los recursos y capacidades requeridas para ello. Por otra parte, puede ocurrir un fenómeno que llamaremos "derecho por coyuntura". Esto significa que el derecho a la educación (el cual tiene carácter general), estará en dependencia de fenómenos coyunturales, ajenos al propio sistema educacional. Manteniendo una demanda económica constante, aquellos que nazcan en épocas de baja tasa de natalidad, tendrán muchas mayores posibilidades de acceso a la enseñanza superior, mientras que, en circunstancias contrarias, se requerirá de un esfuerzo mucho mayor por parte de los educandos. ¿Cuántos talentos puede perder la sociedad por estas razones? ¿Cuántos profesionales menos dotados impedirán la superación y el empleo de individuos más capacitados intelectualmente? ¿Acaso esto no acarrea pérdidas económicas por la simple razón del comportamiento demográfico?

Los resultados obtenidos por el nivel precedente de enseñanza, constituye un tercer factor que incide en el comportamiento del ingreso a la educación superior.

Deficiencias en la calidad de la preparación académica de los estudiantes con posibilidades de acceso a la universidad, pueden limitar e incluso disminuir el número de estudiantes que ingresa realmente a la enseñanza de nivel superior, aunque esto no deberá ser nunca un elemento para reducir "planificadamente" el número de plazas ofertadas. En este sentido, se produce un proceso de "selección natural", a partir del establecimiento de un sistema de ingreso capaz de detectar estas insuficiencias en la formación del estudiante.

En nuestro criterio el aspecto más relevante de la demanda económica de fuerza de trabajo calificada no es el aspecto cuantitativo, sino el cualitativo: su influencia en la definición del tipo de programas que se ofertan y en el contenido de los currículos universitarios. Su influencia cuantitativa en los niveles de acceso a las universidades debería ser observada con recelo, por las razones ya mencionadas.

Un aspecto que generalmente no es tenido en cuenta, lo constituye el hecho de que, en la práctica existen dificultades metodológicas y conceptuales para la realización del cálculo de la demanda económica por sectores de la economía, que hacen imposible lograr resultados serios y confiables, más allá de los planteamientos que puedan realizar los "expertos" en algunas columnas periódicas u otros medios de comunicación.

¿Demanda económica?

De todo lo analizado anteriormente, se desprende que los conceptos de demanda económica y social desempeñan un papel importante en la política de desarrollo de la educación superior, pero, al mismo tiempo, la interpretación y aplicación deformada de los mismos, puede conducir a la toma de decisiones que, a la larga, perjudicarían el desarrollo de la economía nacional y en general de la sociedad. Y en este punto resultará necesaria una mayor reflexión acerca de las limitaciones de la demanda económica como criterio de planificación.

La consideración de la demanda económica como un límite máximo a los niveles de ingreso, lleva aparejado, de hecho, un desconocimiento de una parte importante de las necesidades de educación superior que plantea la sociedad. Es cierto que toda demanda económica satisface al mismo tiempo la demanda social, pero no a la inversa; es decir, toda demanda social no satisface, directamente, la llamada demanda económica, la cual constituye un subconjunto de la primera.

Al aceptar que la demanda económica expresa la correspondencia entre el número de graduados y la cantidad de empleos calificados que genera la economía nacional, y se acude a este concepto como vía para solucionar los problemas que se presentan en la práctica, con el empleo y la utilización de la fuerza de trabajo calificada, se puede aceptar, por simple despeje, que aquella parte de la demanda social que queda fuera de las exigencias puramente económicas, no podrá ser satisfecha nunca en estas condiciones, pues siempre, en cualquier etapa de desarrollo, graduar más profesionales que aquellos que requiere exactamente la economía generará inevitablemente este tipo de problemas de empleo. Por tanto, aceptar la demanda económica como límite máximo es negar la existencia de la necesidad social, incluso desde un plano conceptual.

Si se admite que, en un momento dado, ambas demandas coinciden desde el punto de vista cuantitativo, entonces la división de estos conceptos resultaría superflua y sin sentido de ningún tipo, ya que se estaría dando dos nombres a un mismo fenómeno. Empero, como esta coincidencia no puede ocurrir, el hecho de tomar las exigencias de la economía como límite máximo de las cifras de ingreso, significaría una condena a la eterna insatisfacción de la demanda social.

A esto hay que añadir que la separación entre demanda económica y social tiene valor sólo desde el punto de vista metodológico, pues, en la práctica, ambos conceptos confluyen en el interés, capacidad o vocación de un individuo, ya sea joven estudiante o trabajador, mujer u hombre, empresario, obrero o campesino. Este individuo tomará la decisión que a su juicio resulte más acertada, teniendo en cuenta sus intereses personales y valorando su posibilidad de ser más útil. Para él la contradicción entre demanda económica y social no constituye un motivo evidente para renunciar al acceso a la educación superior.

El cálculo de la demanda económica y sus limitaciones actuales

Hasta aquí se abordó el problema de las limitaciones que presenta el concepto de la demanda económica, al considerarse como límite máximo para determinar los volúmenes de ingreso a la educación superior, aunque suponiendo siempre que esta demanda resulta cuantitativamente exacta y, por tanto, constituye un fiel reflejo de la necesidad económica de fuerza de trabajo

calificada. Sin embargo, pueden plantearse las siguientes interrogantes: ¿están suficientemente fundamentados desde, el punto de vista metodológico, estos cálculos, como para tomar decisiones que limiten el acceso a la universidad en los próximos años?

Esta interrogante requiere una respuesta que, por su magnitud y complejidad, se sale de los marcos de este artículo.

Independientemente de las posibles limitaciones derivadas de la metodología que pudiera emplearse, los argumentos más importantes utilizados para cuestionar la validez del cálculo de la demanda económica son: la propia debilidad del concepto de demanda económica, como elemento determinante y punto de partida para la planificación de la educación superior; la naturaleza de la economía de mercado, con fluctuaciones cíclicas e impredecibles para la mayoría de las variables económicas y la falta de visión prospectiva acerca del desarrollo futuro de gran número de empresas e instituciones.

Por último, los estudios de demanda son incapaces de pronosticar ni siquiera de manera aproximada, las nuevas ocupaciones que surgirán a mediano plazo, las tecnologías que transformarán industrias completas en menos de un lustro, las nuevas competencias que requerirán los trabajadores. Responder a esas demandas solo pueden hacerlo las universidades en el marco de su autonomía y en pleno ejercicio de sus capacidades, no los burócratas de la planificación. Recordemos que, a mediados de los años ochenta del siglo pasado, muchos teóricos estaban convencidos que el futuro del mundo era el socialismo, hoy ellos mismos tienen la certeza de que el futuro puede ser cualquier sorpresa, menos socialista.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los elementos tratados anteriormente, se pueden ofrecer las siguientes consideraciones:

- La educación superior tiene como función principal brindar la posibilidad de desarrollar todas las capacidades de los individuos. De aquí que no se debe restringir a priori la demanda por razones economicistas (demanda económica). El efecto de esta última debe reducirse a ser el límite mínimo del ingreso en las instituciones públicas, orientar a los jóvenes que optan por seguir estudios universitarios y servir de referencia para la definición del contenido de los planes de estudio de los perfiles profesionales.
- No existen mecanismos de planificación idóneos que permitan pronosticar la demanda económica de fuerza de trabajo calificada a largo plazo y un profesional tiene una vida útil de más de cuarenta años, tiempo más que suficiente para que surjan y desaparezcan profesiones, oficios y sectores económicos completos.
- La organización del trabajo en la sociedad se adapta de manera permanente a la existencia de personas altamente calificadas a escala social. Esto presupone que la estructura del empleo no debe ser traba o un freno al desarrollo intelectual de los individuos. Debe, por tanto, eliminarse cualquier concepción que atente contra este objetivo. Ha de partirse del principio de que en la sociedad existe tanta o más necesidad de trabajo calificado como ella es capaz de formar, por lo que la organización del trabajo no puede inhibir la plena utilización de este potencial.

- Debe quedar claramente definido que los problemas que surgen en el campo del empleo no pueden ser totalmente resueltos en el terreno educacional y mucho menos restringiendo el crecimiento de las nuevas plazas ofertadas por la educación superior, debido a que el sistema educacional cumple otras importantes funciones que no pueden ser soslayadas ni relegadas a un segundo plano.
- Es interés de este trabajo promover un debate acerca de las trabas y limitaciones a la creación de nuevos programas, así como de los peligros que tiene una política dirigida, única y exclusivamente a la satisfacción de la demanda económica. De lograrlo, los autores habrán alcanzado sus objetivos.

REFERENCIAS

Constitución Política del Perú. 1993

Ley 28044, Ley General de Educación. 2003

Ley 30220, Ley Universitaria. 2014

SUNEDU (2017) Manual de Instrucciones para la presentación de la solicitud de licenciamiento y de la modificación del licenciamiento institucional

Dos psicólogos del siglo XX: Viktor E. Frankl y Hans Jürgen Eysenck, a dos décadas de su muerte

Dr. Ramón León Fernández

Hace veinte años fallecieron Viktor E. Frankl y Hans Jürgen Eysenck. En la presente comunicación el autor trata del significado de sus trabajos e ideas para la psicología. Frankl fue el fundador de la logoterapia, un enfoque que hoy día está difundido por todo el mundo. Eysenck sentó las bases de la terapia de la conducta y fue un importante investigador de la psicología de la personalidad.

Palabras clave: Viktor E. Frankl – Hans Jürgen Eysenck

Two psychologists of the 20th century: Viktor E. Frankl and Hans Jürgen Eysenck, to two decades of their death

Twenty years ago Viktor E. Frankl and Hans Jürgen Eysenck passed away. In the present communication the author discusses the significance of their works and ideas to psychology. Frankl was the founder of logotherapy, an important psychotherapy theory which at the present enjoys of worldwide attention, Eysenck put the basis for the behavioral therapy and was a very important researcher in the the psychology of personality.

Key words: Viktor E. Frankl – Hans Jürgen Eysenck

Hace veinte años, a comienzos de setiembre de 1997, en el breve lapso de una semana, la psicología perdió a dos de sus más distinguidos exponentes: Viktor E. Frankl (fallecido el 2 de ese mes) y Hans Jürgen Eysenck (fallecido el 4). La noticia tomó de sorpresa a muchos, que a pesar de la edad avanzada de ambos (en especial de Frankl), los imaginaban (y los deseaban) muy lejanos todavía de la muerte: tal la vitalidad de su acción, tal el significado de sus ideas para psiquiatras, psicoterapeutas y psicólogos.

Ambos ocupaban ya en vida un lugar destacado en la historia de la psicología: Eysenck era uno de los psicólogos más citados (Rushton 2001) y Frankl el creador de un sistema de psicoterapia de difusión mundial.

Las razones para el reconocimiento de uno y otro son de distinta índole, pues sus contribuciones son de diferente orientación y distinta naturaleza. Pero la eminencia de ambos, así como la excelencia y la influencia de su obra son indiscutibles.

Frankl enriqueció con su concepción de la logoterapia el arsenal psicoterapéutico, proponiendo un conjunto de ideas que buscan ofrecer al ser humano la posibilidad de responder afirmativa y originalmente a la pregunta cada vez más acuciante acerca del sentido de su existencia.

Eysenck, por su parte, defendió con laboriosidad incansable y convicción férrea la necesidad de una psicología basada en hechos, muchas veces fríos y hasta decepcionantes, pero siempre preferibles a las ilusiones, las preconcepciones y las especulaciones sin freno que -hay que reconocerlo- son moneda de difundida circulación en la psicología, la psiquiatría y la psicoterapia.

Tratar de Frankl y Eysenck, propósito de estas líneas escritas al cumplirse veinte años de la desaparición física de ambos, es referirse a dos de las mentes más creativas de la psicología del siglo XX, cuyas ideas, planteamientos y hallazgos (no siempre exentos de aspectos polémicos) aún hoy conservan gran importancia.

En sus carreras y en sus aportes, uno y otro resumen en buena medida la evolución de la ciencia psicológica en lo que Hobsbawm (1995) ha calificado como el siglo más corto de la historia.

En esa evolución, aun el más desavisado de los psicólogos reconocerá una escisión. De un lado, la insistencia de unos en conservar (y hasta reforzar) los estrechos vínculos de la psicología y la filosofía, de larga data además; del otro, el deseo de quienes aspiran y trabajan por una psicología con carta de ciudadanía científica, concentrada en la búsqueda de hechos y alejada de la especulación.

Frankl y Eysenck se ubican en una y otra posición. El primero, con su insistencia en la importancia del espíritu y, finalmente, de la subjetividad. El segundo, con la búsqueda decidida de la objetividad.

En la aventura intelectual que cada uno de ellos emprendió hay mucho de grandioso pero también de trágico. Acercarse a ellas, estudiarlas ofrece posibilidades de acceder a una visión diferenciada de la psicología y sus vicisitudes en la centuria pasada.

Teóricos de talla, escritores con producción considerable, líderes de enfoques originales, defensores y difusores convencidos de sus respectivas posturas en el mundo de la psicología, Frankl y Eysenck vivieron una vida marcada por los dramáticos sucesos de la Europa de los años treinta y cuarenta pero, tras los tiempos de dolor, destrucción e incertidumbre, supieron trabajar con tenacidad para encumbrarse en la psicología, y, al hacerlo, han dejado un legado de inestimable valor.

Viktor E. Frankl

Viktor E. Frankl nació en 1905 en Viena, entonces todavía la capital del Imperio Austro-Húngaro. La imagen romántica de esa metrópoli (asociada al *Danubio Azul*, de Johann Strauss), sin embargo, no corresponde a la realidad del día a día que con toda seguridad pudo percibir Frankl en sus años de niñez y adolescencia.

En *Viena infame y genial*, una historia de esa ciudad de fines del siglo XIX y comienzos del XX, Riedl (1995) señala que “si Viena es una metrópoli, lo es de la envidia y la indiferencia” (pg. 29), agregando que hacia 1920, “hacía mucho que la pequeña burguesía, bajo el alcalde socialcristiano antisemita Karl Lueger (un desertor de los liberales), se había hecho con el poder” y que, asimismo, “hacía mucho que el exhausto proletariado no aguantaba en los barrios miserables de los distritos obreros” (pg. 57). Pero no solo Riedl tiene una opinión tan sombría de esa urbe. También la tiene Casals (2015): “Viena es a la vez la capital de la verdad y la simulación. Es decir de la ambivalencia” (pg. 33).

Una atmósfera sombría se cernía sobre el Imperio Austro-Húngaro. Francisco José, el emperador que regiría el destino de ese conglomerado de pueblos entre 1848 y 1916, era, por cierto, para entonces, el gobernante europeo de más experiencia, respetado por propios y extraños (Kagan 2003). A pesar de su experiencia y del respeto que él inspiraba, Francisco José no podía impedir que el Imperio Austro-Húngaro se encaminara en el indetenible proceso de su decadencia: más allá de su importancia para la estabilidad política de la Europa de aquel entonces, los signos de su descomposición política y social se manifestaban con claridad.

Casals (2015) habla de un aura de irrealidad que envolvía a esa nación y que nadie mejor que el propio emperador encarnaba:

“a la vez que mantiene buenas relaciones con la burguesía judía –base de apoyo del liberalismo–, Francisco José sigue aferrado en la vida de la corte a un ceremonial barroco-absolutista, se hace llamar *Seine Apostolische Majestät unser allernädigster Kaiser und Herr*, preserva cuidadosamente los lazos con la púrpura y con las ochenta grandes familias, y muestra una particular afición por los uniformes y los aspectos decorativos de la milicia” (pg. 31).

En esa atmósfera transcurrió la niñez de Frankl. La preocupación por los temas filosóficos y antropológicos fue notoria en él desde muy temprano. Lukas (1985) anota que ya a los 16 años expuso sobre el sentido de la vida en una escuela popular, y que los estudios de secundaria los concluyó con un trabajo (*Maturaarbeit*) que llevaba por título “*Zur Psychologie des philosophischen Denkens*” [Acerca de la psicología del pensamiento filosófico].

Es también en estos años de adolescencia que se siente atraído por el psicoanálisis. En su autobiografía (Frankl 1995) recuerda sus tempranos contactos epistolares con Sigmund Freud (1856-1939), mencionando con orgullo la decisión de éste de publicar un trabajo suyo en la *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, la revista oficial del movimiento psicoanalítico.

A pesar de este auspicioso acontecimiento, Frankl no se adhirió al psicoanálisis. El paso del tiempo lo llevó a acercarse, más bien, en 1924 a Alfred Adler (1870-1937, el creador de la Psicología Individual), primero discípulo y después disidente de Freud.

La concepción escéptica, casi trágica del ser humano, inherente al pensamiento freudiano, así como la insistencia del padre del psicoanálisis en el poder omnímodo del instinto, fueron probablemente la causa de su alejamiento de Freud. Adler, con una perspectiva más optimista acerca de las posibilidades del hombre y con su cercanía al discurrir de la vida, ejerció durante una época gran atracción sobre Frankl. El encuentro entre ambos, lo recuerda Frankl (1995), se produjo por mediación de Hugo Lukacs, en el Café Siller, donde el padre de la *Individualpsychologie* se reunía con sus discípulos:

“Éste [Adler; R.L.] aceptó sin mayores dudas el manuscrito de mi artículo “Psychotherapie und Weltanschauung”, el cual sorprendentemente apareció en su *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, tan solo un año después de mi publicación en la revista psicoanalítica”.

En 1926, con solo 21 años y aun en el curso de sus estudios de medicina, Frankl presentó una ponencia en el Tercer Congreso Internacional de Psicología Individual, en Düsseldorf (Danzer 2002).

Con el paso del tiempo, sin embargo, también habría de tomar distancia de Adler. Este, que no había tolerado el autoritarismo de Freud, ejercía un control no menos estricto sobre sus seguidores, exigiéndoles la plena, total aceptación de sus ideas, razón por la cual separó de su entorno a Rudolf Allers (1883-1963) y Oswald Schwarz (1883-1949) cuando éstos le plantearon algunas observaciones críticas. Como Frankl se solidarizara con ellos, en especial con el primero, Adler forzó también su separación. En 1927 Frankl se alejó definitivamente del círculo adleriano.

De allí en adelante, Frankl, médico aún sumamente joven, desarrolló su carrera profesional en Viena, la misma que se vio interrumpida con la invasión de Austria por parte de las tropas nacionalsocialistas en 1938. Pero ya en ese año, da a la publicidad un artículo en el *Zentralblatt für Psychotherapie* con el título de “*Zur geistigen Problematik der Psychotherapie*” (Frankl 1938).

Los violentos cambios sociales que se produjeron a partir de entonces afectaron de modo dramático a Frankl, quien habría de vivir la experiencia del campo de concentración, en el que perdió a sus padres, su hermano y su primera esposa, Tilly.

La vida en el campo de concentración, con sus indecibles humillaciones cotidianas, con sus maltratos y la consecuente merma de la dignidad humana, constituía una experiencia de suma crueldad, de odio insondable, que derrotó a la mayoría de los prisioneros mucho antes que perecieran en las cámaras de gas. El absurdo, el rotundo sinsentido de todo lo que allí ocurría, el odio inmisericorde y la degradación sistemática de la condición humana, solo podían causar desesperación o, en caso contrario, una apatía que era el anticipo mismo de la desaparición física.

Frankl sobrevivió a todo esto. Lo hizo, señala él, gracias a una actitud vital en la cual cada nuevo día era visto por él como un regalo divino, con tareas específicas a cumplir a fin de demostrarse a sí mismo que conservaba la vida y la autonomía espiritual mínima para dar sentido a su existencia, con el propósito de no dejarse ganar por la desesperación, el odio o la resignación.

Cuando la Segunda Guerra Mundial finalizó, llegó el momento para el despliegue de sus potencialidades. El conjunto de ideas que paulatinamente elaboró y que constituye su sistema psicoterapéutico, la logoterapia, tiene como eje central la experiencia y la vivencia del sentido y el vacío existenciales.

Pocos estaban tan familiarizados con el sinsentido, el vacío existencial y hasta el absurdo como Frankl. En su adolescencia fue testigo de la Primera Guerra Mundial y asistió al traumático derrumbe del Imperio de los Habsburgo y la grave crisis social que vino después. Su mundo de todos los días fue sepultado, arrasado por la vorágine de los acontecimientos, de modo tal que se transformó en el mundo de ayer, para emplear las palabras que utilizara Stefan Zweig en el libro nostálgico que lleva ese título (Zweig 2001).

En claro deslinde con Freud, Frankl considera que el problema central del hombre en el siglo XX es la búsqueda de sentido para su existencia. No es la sexualidad la que le causa angustia, sino más bien el no hallar un sentido a muchas de las cosas que ocurren en su vida.

No siempre es fácil expresar ideas sobre la existencia, su sentido, sus fines y sus dilemas y encrucijadas. Filósofos y metafísicos, angustiados por esa problemática y anhelantes de descifrar su esencia, han tomado la pluma y nos han dejado obras en las cuales compiten la angustia y la esperanza, la voluntad afirmativa en unos casos y en otros la visión nihilista. Y al hacerlo muchas veces han plasmado sus ideas en un modo que angustia no tanto por el mensaje como más bien por la obscuridad, por lo idiosincrásico del estilo empleado.

El caso más dramático lo constituye, sin duda, Heidegger (1889-1976), cuyo estilo rebuscado, ambiguo cuando no oscuro, rico en neologismos, proclive a un desconcertante juego de palabras y por momentos con ciertos visos poéticos, raya con frecuencia en lo incomprensible. No fue ese el caso de Frankl: su producción escrita, pertinaz, le permitió difundir rápidamente sus ideas, gracias a un estilo que llega al lector y que se pone de manifiesto en artículos, libros, conferencias, clases y transmisiones radiales (Danzer 2002).

Esencia y técnicas de la logoterapia

La logoterapia, aunque sensu stricto una terapia, es en realidad una forma de ayuda, de búsqueda del camino a la madurez y al desarrollo existencial, también a la disposición de quien, libre de síntomas y de trastornos, siente que algo esencial falta en su vida; que hay espacios y dimensiones en su existencia que le son ajenos, a los cuales él no puede acceder.

Ya lo dice Pongratz (1973):

“Esta terapia no es apropiada ciertamente para cualquiera -ni para cualquier paciente ni para cualquier terapeuta. ¿Cuándo está indicada? Frankl menciona tres condiciones: el que busca

ayuda debe de manera espontánea evidenciar sus necesidades espirituales; debe ser por lo general "una persona de tipo intelectual". Se da por sentado además la sensibilidad interna frente a los problemas acerca de la concepción de la vida y del mundo y la capacidad para tomar posición con respecto a ellos. Por último, la logoterapia es el método de elección cuando se trata de elaborar y aceptar golpes del destino (invalidez, enfermedades incurables). De este último criterio de indicación se deduce además que la logoterapia no solo es una terapia de la neurosis. Ella es también ayuda en crisis y en el proceso de maduración" (pp. 254-255).

No debemos olvidar, empero, que Frankl era médico y que, siguiendo su vocación de tal, tenía como primer objetivo curar, ayudar, aliviar, ofrecer apoyo o quizás —en el peor de los casos- solo consuelo a los que sufren.

Dejemos, por ello, que él mismo nos presente de modo resumido la esencia de la logoterapia:

"Concebida específicamente como psicoanálisis, la psicoterapia tiende hacia un resultado que es, concretamente, el de tornar consciente lo psíquico. La logoterapia, por el contrario, tiende a tornar consciente lo espiritual" (Frankl 1970; pg. 38).

Pongratz, ya citado, nos da elementos de juicio adicionales, que deseamos transcribir:

"La psicoterapia de Frankl debe ser entendida como una terapia "desde lo espiritual hacia lo espiritual". "Desde lo espiritual" significa que ella se dirige al ser humano como un ser espiritual, dando por sentado la presencia de elementos espirituales. "Hacia lo espiritual": que la terapia busca que actualizar esas posibilidades, allí donde están adormecidas o reprimidas" (pg. 254).

La logoterapia conjuga elementos propios del psicoanálisis, la antropología filosófica de Max Scheler (1874-1928), la psicología individual de Adler y la filosofía existencial. Danzer (2003) señala que Martín Heidegger, Karl Jaspers (1883-1969), Martin Buber (1878-1965) y Gabriel Marcel (1889-1973) eran referentes de significado para Frankl, y agrega que

"al lado de ellos Frankl menciona en sus escritos con frecuencia nombres y conceptos de Max Scheler, Erwin Straus, Ludwig Binswanger o Medard Boss y, por supuesto, los de Freud, Adler y Jung" (pg. 69).

Como consecuencia natural de su preocupación por el sentido de la vida, Frankl ingresa a la consideración del mundo de los valores. La clasificación que hace de éstos en estéticos, de actividad y de actitud, proviene de la teoría de la ética de Max Scheler, si bien Frankl agrega elementos de reflexión personal (Spiegelberg 1985). Fizzotti (1977) detalla la relación entre las ideas de Max Scheler y Viktor Frankl:

"Frankl mantiene, como Scheler, que el problema central y esencial es el de la existencia espiritual frente a la facticidad física. Cuando Frankl habla de 'antagonismo psicoonético' quiere resaltar la existencia espiritual de un ser libre y responsable contra el aparente condicionamiento a partir de la facticidad psicofísica. Además, si Scheler habla del hombre abierto al mundo, Frankl sostiene que ser hombre quiere decir ser más allá de sí mismo, en el sentido de que la esencia de la existencia humana consiste en la autotrascendencia" (pg. 85).

Por su parte, la visión optimista y referida al futuro, a lo potencial, que está presente en la vida de todo individuo, nos recuerda a las ideas de Alfred Adler.

Ahora bien, en términos concretos, ¿a quiénes, de todos los que sufren se dirige la logoterapia?

Elizabeth Lukas (2015), tal vez la más profunda conocedora de la obra de Frankl (con quien tuvo trato directo y continuado por años), señala cinco campos de aplicación de la logoterapia: neurosis noogénas o existenciales (la *midlife crisis*, por ejemplo) y depresiones, neurosis psicógenas y enfermedades psicosomáticas, psicosis endógenas y enfermedades incurables, frustraciones existenciales y desorientación valorativa, y las psicopatologías propias de cada época.

El aporte conceptual de Frankl no está circunscrito solo al dominio de la doctrina, al mundo de las ideas. El conocido psicoterapeuta lo complementó con técnicas específicas y de inteligente propósito, como la intención paradójica y la derreflexión. La primera corresponde a la técnica de la "práctica negativa" (Dunlap 1928, 1932).

Constituye además la logoterapia la Tercera Escuela Vienesa de la Psicoterapia, después del psicoanálisis y la psicología individual.

Viena y la logoterapia

Tres grandes escuelas psicoterapéuticas desarrolladas en Viena: ¿casualidad? ¿hecho fortuito? No lo creemos. El singular ambiente de Viena, lugar de encuentro de varias culturas, antesala de Europa Oriental, sede de los Habsburgo, con sus grandezas y sus miserias, debe haber sido un poderoso catalizador para espíritus como el de Freud y el de Adler.

Frankl fue, por cierto, digno sucesor de ellos. Pero su relación con la gran ciudad fue menos conflictiva que la que tuvieron Freud y Adler. Recordemos los sentimientos ambivalentes del padre del psicoanálisis hacia Viena; y también cómo Adler progresivamente se alejó de ella y buscó horizontes más receptivos para sus ideas en el Nuevo Mundo.

No fue ese el caso de Frankl; en modo alguno él dio pábulo con sus ideas a las resistencias y el rechazo que Freud habría de despertar, ni fue menospreciado o sencillamente ignorado, como Adler. Muy por el contrario: a diferencia de uno y de otro, Frankl fue abrumado de honores y reconocimientos formales e informales, tanto en su ciudad como en el mundo entero. Solo para mencionar un ejemplo: Frankl fue Profesor de Neurología y Psiquiatría de la Universidad de Viena, distinción que no pudieron alcanzar ni Freud ni Adler.

Viena era para Frankl la ciudad de los mil recuerdos. Los de su infancia, los de sus años formativos, durante los cuales -como ya se dijo- Freud y Adler desempeñaron un rol de gran significado. Pero no solo ellos: también Rudolf Allers, el brillante crítico del psicoanálisis, y Otto Pötzl (1877-1962), el célebre sucesor del laureado Julius Wagner von Jauregg (1857-1940) en la Universidad de Viena.

A todos ellos Frankl ha rendido homenaje con sus escritos (Frankl 1994). Un homenaje que suponía una crítica en el caso de Freud y de Adler. Puede esto parecer paradójico, pero es que en el mundo de la ciencia sólo se hace acreedor a la crítica lo que es original y, aunque cuestionable, sugerente.

Su obra, extensa y rica, ofrece al ser humano la posibilidad de una visión esperanzadora de su destino y del sentido de su vida. La modernidad y el mundo de hoy han transformado de modo dramático la vida, el modo de pensar y la forma de verse del hombre de hoy. Frankl fue consciente de eso: su obra es la respuesta suya al drama del hombre de nuestros días.

La obra escrita de Frankl

En modo alguno Frankl se limitó a la práctica privada, que alcanzó en su caso dimensiones importantes, ni a la tarea (muy agradable para él) de conferencista de nivel mundial. Al lado de esto, en alarde de energía casi inagotable, dedicó numerosas horas a la preparación de una obra escrita que es su legado a las generaciones venideras. Según el recuento de Lukas (2015), los 39 libros que escribió han sido traducidos a 40 idiomas.

Destacan en su obra escrita, como es lógico dedicada a la exposición y difusión de sus ideas, un par de títulos que no pueden obviarse al momento de hacer un recuento de su producción bibliográfica.

Nos referimos a *Trotzdem ja zum Leben sagen* (traducido al castellano como *El hombre en busca de sentido*, Frankl 1991), y *Existencialismo y psicoanálisis* (Frankl 1970). Volveremos a ambos un poco más adelante. Al lado de esos libros hay muchos más: ¿qué lector de habla castellana interesado en la psicoterapia no ha visto en los armarios de librerías y bibliotecas títulos como *Teoría y terapia de las neurosis* (Frankl 1964), o *La presencia ignorada de Dios* (Frankl 1979)?

Tal producción de libros y artículos no ha dejado de generar opiniones críticas negativas. Nada menos que en una nota necrológica aparecida en la *Franfurter Allgemeine Zeitung*, Weinzierl (1997) escribe:

“No solo el carácter accesible para todos de las tesis de Frankl fue la causa de su éxito: sus treinta libros fueron traducidos en más de veinte idiomas, solo en los Estados Unidos se vendió más de tres millones de ejemplares de *Man’s search for meaning*. Por cierto, a veces recuerdan sus tratados menos a resultados de la investigación que al folletín filosófico, que quiere en primera línea ofrecer ayuda en la vida de las personas” (pg. 35).

Una crítica todavía más severa es la que propone Rattner (1990). Aunque reconoce sus cualidades literarias así como su perspicacia para reconocer los unilateralismos de otras doctrinas, para él Frankl es solo un acróbata intelectual:

“Un orgullo desmedido, inteligencia aguda y retórica que convence son las características de Frankl que le han permitido el éxito: es dudoso si ese éxito será duradero” (pg. 746).

El hombre en busca de sentido es todo un best seller. La obra es una exposición en verdad conmovedora de la vida en los campos de concentración. Se trata de un libro que describe una situación límite, a la cual Frankl logró sobrevivir. Se la puede leer como el testimonio de quien pudo salir indemne de una de las experiencias más brutales que la maldad humana ha podido imaginar y transformar en espantosa realidad. Pero, igualmente, es un libro que explora las inmensas posibilidades de la persona humana para enfrentar situaciones indecibles¹.

Existencialismo y psicoanálisis es, de otro lado, una exposición a la vez histórica y técnica de sus ideas, en la cual es posible reconocer con claridad las influencias de diferentes pensadores en Frankl, al mismo tiempo que la originalidad de muchos de sus planteamientos. En sus páginas Frankl desarrolló la clasificación de los valores a la que hemos hecho referencia líneas atrás.

Hans Jürgen Eysenck

Nacido en 1916 en Berlín, Hans Jürgen Eysenck tuvo desde muy joven una individualidad definida, que lo llevaría a rozamientos y fricciones con una sociedad como la alemana, que se dirigía a su época más negra.

Los años de su adolescencia coincidieron con los de la llegada al poder de Hitler. Negándose a admitir las normas de conducta impuestas por los nacionalsocialistas, Eysenck se ganó más de un problema, entre ellos el de su rechazo por parte de la Universidad de Berlín. La emigración, primero a Francia, y después a Inglaterra en 1934, terminaría alejándolo definitivamente de su patria.

Con interés por las ciencias naturales, Eysenck llegó a la psicología por casualidad, casi por descarte. En Francia estudiaría literatura e historia, en Dijón, lo mismo que hizo en Exeter, en Inglaterra. Después optaría por la psicología.

Los estudios de psicología Eysenck los realizaría en el *University College* de Londres, en el cual a diferencia de lo que ocurría en Cambridge, no se privilegiaba el trabajo experimental sino el estudio de las diferencias individuales, siguiendo la tradición de Galton.

Cyril Burt (1883-1971), poseedor de una erudición impresionante así como de un gran conocimiento de la estadística, era la figura más destacada de la psicología británica, que vivía en ese entonces su época de oro: al lado de él, Godfrey Thomson (1881-1955) era el otro gran nombre de la época. En especial, Burt, bajo cuya dirección se formó Eysenck, representaba y continuaba de modo brillante la larga tradición matemática de la psicología inglesa, cuyas bases fueron sentadas por Francis Galton (1822-1911) y Charles Spearman (1863-1945).

Personalidad compleja, difícil, y tras unos modales exquisitos, de un gran autoritarismo, Burt solía despertar sentimientos ambivalentes; la relación de Eysenck con él no constituyó la excepción. La vinculación entre ambos, inicialmente la de un profesor con un alumno, devino conflictiva en lo personal, con intentos por parte de Burt de frenar la carrera de su aprovechado discípulo. Sería más bien el psiquiatra Aubrey Lewis (1900-1975)² quien la impulsaría, al invitar a Eysenck a integrarse al Mill Hill Hospital.

La inteligencia del joven estudiante, sus elevadas ambiciones, el rigor de su formación, se conjugaron en la actividad de Eysenck, plasmada en una impresionante bibliografía. Gudjonsson

1. Hasta donde conocemos, solo otro libro psicológico ha incidido en un tema como el abordado por Frankl en *El hombre en busca de sentido*. Nos estamos refiriendo a *El corazón informado*, de Bruno Bettelheim (1973).
2. Aubrey Lewis fue el primer Profesor del Instituto de Psiquiatría de la Universidad de Londres, entre 1946 y 1966, y tuvo un rol de primer orden en la psiquiatría británica de su época, especialmente en el desarrollo de la psiquiatría social (Shepherd 1980). Detenida información sobre su vida y su obra puede encontrarse en Goldberg et al. (2015).

(1997) ha calculado en 79 libros y 1078 artículos el caudal de la su producción científica. Con solo 31 años, dio a la prensa una obra que tuvo gran resonancia: *Dimensions of personality* (Eysenck 1947).

Tal producción, portentosa en la cantidad, variada en la orientación y aclamada por unos así como cuestionada por otros, se caracteriza por algunos rasgos distintivos (Rushton 2001).

De un lado está la concentración en unos cuantos temas, en los que Eysenck ha hecho aportes o planteado sugerencias de significado: el estudio dimensional de la personalidad, el de la inteligencia, los aportes a la terapia del comportamiento. así como una varía en la cual podemos encontrar hasta un singular libro sobre astrología (Eysenck & Nias 1985).

Sus contribuciones al estudio de la personalidad y de la inteligencia son las que han tenido mayor difusión y repercusión en la psicología de hoy, de modo tal que, como anotan Costa & McCrae (1986), aunque Eysenck es en el más amplio sentido del término un psicólogo general, en Estados Unidos se le conoce más como un teórico de la personalidad. Y, en los últimos años de su vida, su trabajo se orientó a la inteligencia, podríamos añadir.

Por otra parte, caracteriza a sus escritos el despliegue de técnicas matemáticas, que proviene de la larga tradición cuantificatoria de la psicología inglesa.

A no dudarlo, Eysenck poseía una de las más elegantes y expresivas plumas de la psicología contemporánea. Sus estudios de literatura, su vasta cultura lingüística, en general su inteligencia y su agudeza polémica, fueron responsables de esa cualidad que se revela de inmediato en sus obras que, sin embargo, poseen una seriedad que también se percibe muy rápidamente.

Una pluma excelente, una labor de investigación infatigable y claras (aunque no siempre aceptadas) ideas en materia de psicología, constituyeron la fórmula para la impresionante productividad de Eysenck. Solo o en colaboración con otros investigadores, dio forma a una obra en la cual podemos encontrar libros que pueden ser considerados como verdaderos clásicos de la psicología del siglo antecedente.

Errasti Pérez (1998) analiza de manera sucinta la obra escrita de este psicólogo:

“un primer repaso de esta obra sorprende por la variedad de sus contenidos, que abarcan desde pequeños libros divulgativos en *paperback*, –algunos tan populares como *Usos y abusos de la Psicología*–, hasta tratados académicos con títulos tan ambiciosos como *La estructura de la personalidad humana o Estructura y medición de la Inteligencia* (1979), desde publicaciones en donde se refinan complejas técnicas estadísticas como el análisis factorial o el análisis criterial hasta estudios acerca de la posibilidad de que los astros influyan de alguna manera sobre ciertas conductas humanas, pasando por trabajos sobre la eficacia de las psicoterapias, las actitudes sociales y políticas, la conducta sexual y marital, la relación entre el tabaquismo y el cáncer, los efectos de los suplementos de vitaminas sobre el cociente intelectual, los determinantes psíquicos de la criminalidad, y muchos otros”

Usos y abusos de la psicología (Eysenck 1957), una obra en la cual “un psicólogo examina la validez de su ciencia en los asuntos humanos”, es de las más leídas. Pero no solo ese libro: el *Handbook of abnormal psychology*, que él editara (Eysenck 1973), es una de las obras que -estamos seguros- será considerada como una de las más representativas del siglo XX.

Una de sus últimas obras, *Genius: the natural history of creativity* (Eysenck 1995), trata de un tema que ha despertado inmenso interés en la última década del siglo XX y en lo que va de la presente centuria, pero además propone una explicación audaz y desafiante.

Hemos mencionado solo algunos libros a guisa de ilustración, pero no podemos obviar una mención a *Sexo y personalidad* (Eysenck 1982b) así como a su excelente y aún bastante leído *Fundamentos biológicos de la personalidad* (Eysenck 1982a).

En todas estas obras se revela Eysenck como original científico y como aventajado escritor. No deja de sorprender su capacidad para desarrollar un estilo de comunicación a la altura del público especializado en unos libros, y al alcance del lector lego en otros.

Pero tal vez el rasgo de mayor fuerza es su actitud crítica, acerba, dura, por momentos casi sectaria, frente al psicoanálisis. Estamos tentados de emplear el término compulsión para referirnos a la frecuencia con la cual atacó al psicoanálisis, terminando por desecharlo como enfoque científico (véase Eysenck 1986).

Su radical postura le valió fama, pero también rechazo. No todos los que miran con escepticismo al psicoanálisis compartirán las siguientes afirmaciones suyas:

“Para mí, Freud era un cuentista, un novelista; un creador de mitos, si quiere, como Marx y toda esta gente: ha ejercido una tremenda influencia en las personas y en la sociedad, en la literatura, etc., pero pienso que ninguna de las teorías que propuso son defendibles ni, en rigor, científicas, ya que no pueden clasificarse; son demasiado vagas, demasiado generales. Desde mi punto de vista, fue realmente una gran desgracia para la evolución de la psicología y de la psiquiatría científica. Nos hizo retroceder unos cincuenta años” (Eysenck 1987, pg. 308).

¿Cuáles son las objeciones que formula a la teoría freudiana? Podríamos resumir todos los ataques que él lanza a esa doctrina en cuatro o cinco puntos. Uno es que el psicoanálisis es una construcción hipotética que clama validez universal pero que solo está basado en las experiencias del Freud clínico. Otro, que la suposición del complejo de Edipo y las atribuciones de causalidad para la neurosis no pasa de ser eso, una suposición, que no ha sido y muy probablemente no puede ser demostrada experimentalmente. Precisamente por ello el psicoanálisis no puede reclamar para sí la condición de ciencia, porque sus planteamientos central es no han sido verificados a través del trabajo experimental. Por si fuera poco, a la hora de interpretar hechos históricos, Freud y sus seguidores ignoran datos facticos y formulan interpretaciones personales sin fundamento en la práctica. Y por último, que como técnica psicoterapéutica no está demostrado que el psicoanálisis sea efectivo sino que es muy probable que inclusive dañe a las personas.

Eysenck apostó por un enfoque rotundamente objetivo en el estudio de la personalidad, sometiendo a dura crítica a las que no satisfacen estándares científicos. Errasti Pérez (1998) señala cinco

características de su psicología: ver al hombre como un organismo biosocial, y a la mente y el cuerpo como un continuo solo diferenciado cuantitativamente, la reconciliación de los enfoques correlacional y experimental, la ausencia de división entre la psicología aplicada y la psicología básica, y la necesidad de fundamentar cualquier afirmación sobre bases empíricas.

Para él la personalidad puede ser entendida como una jerarquía conformada por respuestas específicas, respuestas habituales, rasgos y dimensiones. En la búsqueda de esas dimensiones identifica tres: extraversión-intraversión, estabilidad-inestabilidad y psicoticismo.

En el estudio de estas tres dimensiones Eysenck empleó cuestionarios e hizo uso extensivo del análisis factorial. Su famoso EPI (*Eysenck Personality Inventory*) debe ser uno de los reactivos psicométricos más conocidos y empleados.

Una personalidad rica, compleja y contrastante como la de Eysenck, no solo tenía que formular teorías sugestivas y libros reeditados y traducidos. También tenía que incursionar en temas controversiales, que terminarían convirtiéndolo en el blanco de múltiples ataques. Tal el caso de su posición con respecto a las relaciones entre herencia e inteligencia.

El tema no puede ser más controversial y explosivo y la literatura sobre el particular es abundante y de muy variada calidad. Por muchos años Cyril Burt defendió de modo rotundo la posición hereditaria sobre el particular. Eysenck se acogió a ella con su acostumbrada rotundidad. Por ese motivo no solo defendió a Burt sino también a Jensen.

Sin embargo, tras la muerte de Burt la obra de éste fue sometida a severo escrutinio y se llegó a la conclusión de que había cometido fraude (Hearnshaw 1979). Como consecuencia de esto, las críticas contra Eysenck arreciaron y llegaron al ataque personal y a la descalificación de sus planteamientos considerándolos como racistas.

Su concepción de la inteligencia, sin embargo, no solo estuvo influenciada por las ideas del discutido -y finalmente desacreditado- Burt. Jensen (1986) señala que "cuatro adjetivos caracterizan la posición de Eysenck en el estudio de la inteligencia: objetiva, cuantitativa, analítica y biológica" (pg. 89). En estos adjetivos se pone de manifiesto siempre según Jensen, también la influencia de Galton y Spearman, que junto con Burt, son los principales fundadores de la escuela inglesa de la psicología diferencial. Y deberíamos agregar a Donald Hebb (1904-1985), importante psicólogo canadiense.

Pero no fue solo el tema de la herencia el que puso a Eysenck en el centro de la polémica. Muchos años antes, ya en 1952, un artículo, "The effects of psychotherapy: an evaluation" (Eysenck 1952), en el cual ponía en tela de juicio la efectividad de la psicoterapia, le valió ataques y críticas no menos severos.

En ese trabajo, Eysenck presentaba la opinión de que la recuperación espontánea podía ser el real factor para que muchas personas se recuperaran o experimentaran alivio a sus problemas psicológicos. No es difícil imaginarse la recepción de estas ideas.

Cedamos la palabra a esta altura a Angela Schorr (1982), que en su historia de la terapia conductual escribe:

“Que el psicoanálisis no era un tratamiento particularmente efectivo, lo sabía también la mayoría de los psicólogos clínicos. “Sin embargo”, señala O. Hobart Mowrer, “vacilaban a renunciar a una teoría comprensible”. No por último, un trabajo relativamente poco llamativo y de pocas páginas de Hans Jürgen Eysenck habría de escandalizar en 1952. Eysenck, que hacia fines de los años cuarenta se encontraba en los Estados Unidos, para informarse acerca de la nueva psicología clínica, no concordaba con sus colegas americanos que era justificado representar un enfoque insuficiente solo porque no había alternativas. Mientras ellos pensaban que se debía permanecer diplomático y tomar el desarrollo científico de modo paulatino, Eysenck se decidió por una estrategia de confrontación” (pg. 140).

Algo que concordaba perfectamente con el modo de ser de Eysenck, que en modo alguno eludía la confrontación y que, una vez involucrado en una polémica (y él fue el protagonista de muchas), expresaba de modo claro, rotundo, con un claro toque de agresividad, sus puntos de vista así como atacaba los de su antagonista. Y, por lo general, los temas que Eysenck abordaba eran tierra fértil para polémicas y controversias (la estructura de la personalidad, la determinación biológica de la inteligencia, las relaciones entre el tabaco y el cáncer, las diferencias de inteligencia y su relación con la raza), optando él por posiciones que despertaban el acalorado rechazo de muchos³.

En su *Historia de la modificación de la conducta* Kazdin (1983) resume con las siguientes palabras el significado de ese trabajo:

“Eysenck no encontró pruebas concluyentes de que la psicoterapia fuera más efectiva que la remisión espontánea (mejora que se produce sin tratamiento específico). La revisión se hizo famosa y extraordinariamente polémica debido a que ponía en tela de juicio la eficacia de la terapia tradicional. A raíz de ella empezó a surgir un interés cada vez mayor por la experimentación en la psicoterapia en general y por las limitaciones, o posibles limitaciones, de la terapia tradicional” (pg. 140).

Eysenck no fue un psicoterapeuta pero suele ser mencionado como uno de los pioneros de la terapia comportamental, precisamente debido a la crítica que él formula a las psicoterapias de corte psicoanalítico y a la pobre calidad de la investigación acerca de los reales efectos de la psicoterapia (Rachman 2016), así como a su insistencia en la necesidad de entender los trastornos del comportamiento a partir de una perspectiva fundamentalmente psicológica en la cual los hallazgos de la psicología del aprendizaje y de la teoría pavloviana se integran con hallazgos de la psicofisiología de la época y los resultantes de la aplicación del análisis factorial. En su empeño por combinar las más sólidas teorías y técnicas de la psicología experimental con los más precisos procedimientos de evaluación de las diferencias individuales (Revelle 2016), Eysenck sentó las bases teóricas para las terapias comportamentales.

3. Buchanan (2011) lo califica como “the most divisive figure British psychology has ever produced”.

La difusión de las ideas de Frankl y Eysenck en el Perú

Como sucedió con muchos teóricos europeos de su época, Frankl y Eysenck fueron dados a conocer entre nosotros gracias a la obra de Honorio Delgado (1892-1969), la más destacada personalidad de la psiquiatría peruana e hispanoparlante en el siglo XX.

Así es: en varios de sus trabajos Delgado menciona a Eysenck (si bien es verdad que lo hace de manera incidental), mientras que en su leído Curso de psiquiatría se refiere a la logoterapia en el rubro de la psicagogía.

La logoterapia es, en las palabras de Delgado, un

“método que consiste en llevar al foco de la conciencia las disposiciones espirituales subconscientes o descuidadas, a fin de hallar acicate en el mundo de los valores para reorientar la propia vida” (pg. 432).

Prosigue Delgado con una prosa que queremos transcribir:

“Es una aplicación práctica del filosofar sobre sí mismo, “análisis de la existencia” que apela a la fuente íntima de la libertad y la responsabilidad. Persigue la vivificación de lo posible íntimo, esclareciendo la significación trascendental del sufrimiento, del trabajo, del amor y de la existencia misma. El paciente, con su peculiaridad, con la estructura de su pasado, concentra su conciencia frente al cumplimiento por venir de sí mismo como empresa de salvación. El empeño del psicoterapeuta debe ser culminado hacia el logro de una vivencia radical de la responsabilidad en el enfermo. Los sentimientos religiosos constituyen elemento primario del análisis frankliano de la existencia, que postula el Dios subconsciente” (pg. 432).

En los años setenta y ochenta Eysenck es en el Perú ya un nombre familiar para psicólogos y psiquiatras. José Anicama presentó una tesis de bachiller en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos basada en sus ideas (Anicama 1974). Su libro *Fundamentos biológicos de la personalidad* (Eysenck 1982) goza en esos años de amplia lectoría y su muy conocido EPI (*Inventario de la Personalidad de Eysenck*) es utilizado en numerosas tesis y trabajos de investigación. El despliegue de recursos matemáticos que se puede observar en sus libros, y en especial el empleo de en esos años aún poco empleado análisis factorial, añaden elementos de prestigio a la inherente calidad científica de sus escritos.

No sucedía lo mismo en ese entonces con las ideas de Frankl, poco difundidas entre nosotros. Sus libros, publicados en versión castellana por el Fondo de Cultura Económica, de México, y la Editorial Herder, de Barcelona, eran poco conocidos y sus ideas no armonizaban con el entusiasmo que se experimentaba en aquellos años no solo en el Perú sino también en toda América Latina por los planteamientos y procedimientos de Skinner y del análisis de la conducta.

Ya en 1954 Frankl había visitado la Argentina y encontrado acogida para sus ideas, pero por mucho tiempo fue ese el único país latinoamericano en el cual se podía reconocer un claro interés por él. Treinta años más tarde, Frankl asistió al Primer Encuentro Latino-Americano Humanístico-Existencial: Logoterapia, en la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, en la ciudad de

Porto Alegre. A estos dos viajes que constituyen el primer contacto del creador de la logoterapia con esta parte del mundo, debemos agregar otros (siempre a Argentina y a Brasil).

Eysenck, por su parte, también visitó en varias oportunidades la región latinoamericana. Flores Mendoza et al (2016) enumeran tres estancias suyas, en Argentina, México y Brasil.

¿Cómo se recordará a uno y otro?

Han pasado veinte años desde la desaparición física de ambos. A Eysenck se le sigue leyendo, sus obras se siguen reeditando y se las encuentra con facilidad en los anaqueles de las bibliotecas especializadas; las revistas fundadas por él (*Behavior Research and Therapy*, fundada en 1963, *Personality and Individual Differences* 1980) y que él dirigiera por varios años continúan apareciendo, todo lo cual es una expresión de la vitalidad y de la importancia de su obra⁴. Aun su artículo de 1952 es mencionado hoy con cierta asiduidad.

Un aspecto de esa vitalidad es la polémica que ella sigue generando. Para decirlo en dos palabras: solo se puede polemizar sobre algo que todavía es actual. Lo enterrado y lo olvidado no pueden dar lugar más que al recuerdo respetuoso o a la ritual referencia histórica.

Pero hay que reconocer que la frecuencia de sus citas ha disminuido. Y probablemente eso ha sucedido porque entre tanto se ha tomado distancia de la radicalidad de sus posiciones. Su objetivismo extremo no encaja, por decirlo de alguna manera, con el relativismo de nuestros días en el proceso de comprender los fenómenos psicológicos, derivado e influido notoriamente por el proceso de globalización. Sin embargo, los avances que provienen de las técnicas de neuroimagen y de la genética molecular, parecen dar la razón a Eysenck en lo que se refiere a sus planteamientos de la determinación biológica de la inteligencia (Gottfredson 2016).

En el caso de Frankl, su sistema psicoterapéutico ha logrado difundirse por el mundo entero y, en una época en la cual la desazón interna y el desencanto con la realidad de nuestros días se extienden, la logoterapia parece constituir un enfoque que posibilita la reflexión interna, la reconciliación con los valores que están en la potencialidad de cada uno de nosotros.

Abrami (2016) encuentra puntos de contacto entre las ideas de Frankl y el activo movimiento de la psicología positiva que, asimismo, despierta un interés cada vez mayor. Thir & Batthyány (2016) han pasado revista hace poco al estado de la investigación empírica en torno a la logoterapia y de la lectura de lo que ellos señalan no se puede menos que concluir que las ideas y teorías de Frankl gozan de muy buena salud.

4. Es de interés revisar el número especial (volumen 103, diciembre del 2016, "Hans Eysenck: One hundred years of psychology", pp. 1-220) de *Personality and Individual Differences*, dedicado Eysenck.

REFERENCIAS

- Abrami L.M. (2016) The Importance of meaning in Positive Psychology and Logotherapy. En: Batthyány A., ed., *Logotherapy and Existential Analysis. Logotherapy and Existential Analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*, vol 1., New York Springer, 303-310.
- Anicama, J. (1974). *Rasgos básicos de personalidad de la población de Lima: Un enfoque experimental*. Tesis de Bachiller en Psicología. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bettelheim, B. (1973). *El corazón bien informado. La autonomía en la sociedad de masas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Buchanan, R. D. (2011). Looking back: the controversial Hans Eysenck. *The Psychologist*, 24, abril, 318-319.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1986). Major contributions to the psychology of personality. En: Mogdil, S. & Mogdil, C., eds., *Hans Eysenck. Consensus and controversy*, Filadelfia - Londres, The Falmer Press, 63-71.
- Danzer, G. (2002). Viktor Frankl - Psychotherapie als Suche nach Sinn. En: Levy, A. & Mackenthun, G., eds., *Gestalten um Alfred Adler. Pioniere der Individualpsychologie*, Würzburg, Koenigshausen & Neumann, 63-80.
- Dunlap, K. (1928). A revision of the fundamental law of habit formation. *Science*, 67, 360-362.
- Dunlap, K. (1932). *Habits: their making and unmaking*. New York: Liveright.
- Errasti Pérez, J. (1998). Usos y abusos de la psicología de Eysenck. *Psicothema*, 10, 517-533.
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Eysenck, H. J. (1952). The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 16, 319-24.
- Eysenck, H. J. (1957). *Usos y abusos de la psicología*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eysenck, H. J., ed. (1973). *Handbook of abnormal psychology*. San Diego: Robert R. Knapp.
- Eysenck, H. J. (1982a). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Eysenck, H. J. (1982b). *Sexo y personalidad*. Madrid: Cátedra.
- Eysenck, H. J. & Nias, D. K. B. (1982). *Astrology. Science or superstition?* Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Eysenck, H. J. (1986). *Decline and fall of the Freudian Empire*. Harmondsworth: Penguin Books

- Eysenck, H. J. (1987). Entrevista. En: Evans, R. I, comp., *Los artifices de la psicología y el psicoanálisis. Conversaciones con los grandes psicólogos contemporáneos*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica, 301-316.
- Eysenck, H. (1995) *Genius: The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eysenck, H. J. (1998). *Intelligence: A New Look*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Fizzotti, E. (1977). *De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial*. Pamplona: EUNSA.
- Flores-Mendoza, C.; Ardila, R.; Gallegos, M.; Sampaio Braga, B. & Marcos Andrade, D. (2016). Hans Eysenck in Latin America: his influence in the psychology, the study of personality, and individual differences. *Personality and Individual Differences*, 103, 68-73.
- Frankl, V. E. (1938). Zur geistigen Problematik der Psychotherapie. *Zentralblatt für Psychotherapie*, 10, 33-45.
- Frankl, V. E. (1964). *Teoría y terapia de las neurosis*. Madrid: Gredos.
- Frankl, V. E. (1995). *Was nicht in meinen Büchern steht*. Munich: Quintessenz.
- Frankl, V. E. (1970). *Psicoanálisis y existencialismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Frankl, V. E. (1979). *La presencia ignorada de Dios*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1994). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Munich: Quintessenz.
- Goldberg, D. ; Blackwell, B. & Taylor, D. (2015). *Professor Sir Aubrey Lewis, The Maudsley Hospital & The Institute of Psychiatry*. International Network for the History of Neuropsychopharmacology; <http://inhn.org/biographies/sir-aubrey-lewis-by-david-goldberg-barry-blackwell-and-david-taylor.html>; recuperado el 24 de junio del 2017.
- Gudjonsson, G. H. (1997). Hans Jürgen Eysenck. Emeritus Professor of Psychology, Institute of Psychiatry, University of London. Born 4 March 1916; died 4 September 1997 (aged 81). *Personality and Individual Differences*, 23, 711- 712.
- Gottfredson, L. S. (2016). Hans Eysenck´s theory of intelligence, and what it reveals about him. *Personality and Individual Differences*, 103, 116-127.
- Hearnshaw, L. S. (1979). *Cyril Burt, psychologist*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jensen, A. R. (1986). The theory of intelligence. En: Mogdil, S. & Mogdil, C., eds., *Hans Eysenck. Consensus and controversy*, Filadelfia - Londres, The Falmer Press, 89-102.

- Kagan, D. (2003). *Sobre las causas de la guerra y la preservación de la paz*. Madrid - México, D. F.: Turner - Fondo de Cultura Económica.
- Kazdin, A. E. (1983). *Historia de la modificación de conducta*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lukas, E. (1985). Auf der Suche nach Sinn. Logotherapie. En: Petzold, H., de., *Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie, Ein Handbuch* (vol. 1), Paderborn, Junfermann-Verlag, 451-522.
- Pongratz, L. J. (1975). *Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Psychologische Grundlagen der Psychotherapie*. Gottinga: Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe.
- Rachman, S. J. (2016). Hans Eysenck´s contributions to clinical psychology and behavior therapy. *Personality and Individual Differences*, 103, 91-92.
- Rattner, J. (1990). *Klassiker der Tiefenpsychologie*. Munich: Psychologie Verlags Union.
- Revelle, W. (2016). Hans Eysenck: personality theorist. *Personality and Individual Differences*, 103, 32-39.
- Riedl, J. (1995). *Viena infame y genial*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.
- Rushton, J. P. (2001). A scientometric appreciation of H. J. Eysenck´s contributions to psychology. *Personality and Individual Differences*, 31, 17-39.
- Schorr, A. (1984). *Die Verhaltenstherapie. Ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim – Basilea: Beltz.
- Sheperd, M. (1980). From social medicine to social psychiatry: the achievement of Sir A u b r e y Lewis. *Psychological Medicine*, 10, 211-218.
- Spiegelberg, H. (1985). Die Rolle der Phänomenologie in Viktor Frankls Logotherapie und Existenzanalyse. En: Längle, A., ed., *Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe*, Munich, Piper, 55-70.
- Thir, M. & Batthyány, A. (2016). The state of empirical research on logotherapy and existential analysis. En: Batthyány, A., ed., *Logotherapy and existential analysis. Logotherapy and existential analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Viena 1*, .Springer International Publishing, 53-74.
- Weinzierl, U. (1997). Leiden heisst auch reifen. Zum Tod des österreichischen Psychotherapeuten und Kulturkritikers Viktor E. Frankl. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, edición del 4 de setiembre, pg. 35.

Psicología positiva: algunas aplicaciones a la educación

Dr. Luis Rodríguez de Los Ríos

Resumen

La psicología positiva, considerada como una nueva visión dentro de la psicología, surge con la expectativa de conocer las características, los procesos y las condiciones del funcionamiento óptimo de las personas, para promover una vida plena y significativa desde la perspectiva individual hasta la proyección social. Este artículo aporta un análisis teórico-práctico de los conceptos y aplicaciones relativos al enfoque de la psicología positiva, los cuales son abordados desde el campo de la educación, fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje desde y para la felicidad. Establecer un camino educativo desde y para la felicidad implicaría por parte de los educadores, un compromiso personal de conocerse a sí mismos, tener valores y perseguir metas. La actual importancia de la psicología positiva dentro de la educación lleva a la necesidad de trabajar este tema con el fin de darle la trascendencia que merece por los efectos beneficiosos que tiene tanto en los docentes como en los estudiantes dentro de las aulas. Por ello debemos conocer las herramientas que proporciona para poder aplicarlas en el aula. Mediante las propuestas educativas, la felicidad de los estudiantes puede convertirse en una meta a alcanzar en el día a día, haciendo del aprendizaje y de la etapa de escolarización un período donde, a la vez que disfrutamos, aprendemos a ser felices en el aquí y ahora, sin descuidar por ello la importancia del pasado y el futuro.

Palabras clave

Psicología Positiva, Educación, Emociones, Fortalezas, Calidad de vida.

Abstract

Positive psychology, considered as a new vision within psychology, arises with the expectation of knowing the characteristics, processes, and conditions of the optimal functioning of people. This is used to promote a full and meaningful life from the individual perspective to the social projection. This article provides a theoretical-practical analysis of the concepts and applications related to the

positive psychology approach; which is addressed from the field of education by promoting a teaching-learning process from and to happiness. Establishing an educational path from and to happiness would imply on the part of the educators a personal commitment to know themselves, to have values, and to pursue goals. The current importance of positive psychology within education leads to the need to work on this topic in order to give it the importance it deserves and show the beneficial effects it has on both teachers and students in an educational environment. Therefore, we must know the tools that it provides to be able to apply them in the classroom. Through the educational proposals, the happiness of the students can become a goal to reach in the day to day, making the learning and the stage of schooling, a period, in which we enjoy and also learn to be happy in the here and now without neglecting the importance of the past and the future.

Keywords

Positive Psychology, Education, Emotions, Strengths, Quality of life.

1. Introducción

Hace más de dos décadas el surgimiento de la Psicología Positiva conmovió el campo de la Psicología tradicional al aportar una mirada salugénica e incorporar las fortalezas y los recursos de las personas como tema de estudio. Este movimiento, que todavía está en sus inicios y que viene creciendo en todo el mundo, cuenta cada día con más estudios e investigaciones, desarrollos y aplicaciones en diversos campos.

Se han alzado voces que, retomando las ideas de la psicología humanista acerca de la necesidad del estudio de la “parte positiva” de la existencia humana han aportado un sólido soporte empírico y científico a esta parte descuidada de la psicología. El término psicología positiva fue desarrollado por Seligman, que, habiendo dedicado gran parte de su carrera al trastorno mental y al desarrollo de conceptos como la indefensión aprendida, ha dado un giro radical en su orientación, elaborando y promoviendo una concepción más positiva de la especie humana. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

La Psicología Positiva, definida como el estudio científico del funcionamiento psíquico óptimo, se propone estudiar e investigar temas que fueron dejados de lado por las corrientes mayoritarias dentro de la Psicología orientadas a reparar el daño, temas tales como el amor, la capacidad de perdonar, la espiritualidad, el humor, los valores, las emociones positivas y la sabiduría, entre muchos otros.

En los últimos años se han llevado a cabo no sólo investigaciones básicas sobre estos temas, sino también se van desarrollando intervenciones y aplicaciones surgidas a partir de los estudios de la Psicología Positiva, tanto en el campo de la psicoterapia, como en la educación y en las organizaciones.

La Psicología Positiva se basa en tres pilares: en primer lugar es el estudio de la emoción positiva; el estudio de los rasgos positivos, sobre todo las fortalezas y virtudes, pero también las “habilidades” como la inteligencia y la capacidad atlética; y el estudio de las instituciones positivas, como la democracia, las familias unidas y la libertad de información, que sustentan las virtudes y a su vez sostienen las emociones positivas. La psicología positiva tiene como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías.

La concepción tradicional focalizada en lo patológico se centra en corregir defectos y reparar aquello que ya se ha roto. Por el contrario, la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención. El objeto de este interés no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen a los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud.

2. Antecedentes e Historia de la Psicología Positiva

El desarrollo teórico e investigativo que ha dominado a la psicología a lo largo del tiempo ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar

a un marco disciplinar sesgado hacia lo patogénico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia (Strumpfer, 2004; Vera, 2006). Este marcado énfasis en lo patológico estuvo influido por la Segunda Guerra Mundial, período en el que la psicología se consolidó como una disciplina dedicada a la curación y a la reparación de daños (Seligman y Christopher, 2000), bajo el modelo biomédico dominante en ese entonces. No obstante antes de la guerra, los objetivos de la psicología no solo estaban orientados hacia la curación de los trastornos mentales, sino que sus acciones debían contribuir a que la vida de las personas fuera más productiva y plena, lo que implicaba identificar y desarrollar el talento y la inteligencia de las personas. Tras la guerra y por diferentes circunstancias, estos últimos objetivos fueron rezagados y la psicología se dedicó exclusivamente al tratamiento del trastorno mental y a aliviar el sufrimiento humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Producto de dicha aproximación, casi exclusiva en lo patológico, la psicología ha desarrollado algunos modelos de intervención eficaces y eficientes para muchos problemas psicológicos, en detrimento del avance en métodos y estrategias para alcanzar y optimizar los recursos y fortalezas de los individuos, aspectos de los que actualmente no se disponen conocimientos sólidos. (Vázquez, 2006).

Si bien el bienestar y la felicidad han constituido temas de reflexión desde la antigüedad, por parte, de los filósofos y literatos en todos los tiempos. Desde la perspectiva psicológica se ubican como antecedentes de la psicología positiva a los trabajos de Willian James (1902), los escritos de Watson sobre el cuidado psicológico de los infantes, y a finales de los años 30, con el trabajo de Terman y colaboradores sobre el talento de los estudiantes y su ambiente académico y los factores psicológicos relacionados con la felicidad (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000); las investigaciones de Allport (1958), las obras de representantes de la psicología humanista como Rogers (1951), Maslow (1954), Jahoda (1958), Erickson (1963) y Ryff y Singer (1996), entre otros. Asimismo, según Castro Solano (2009, citado por Lupano y Castro, 2010) muchos psicólogos han venido haciendo psicología positiva sin saberlo. Entre ellos se encuentran los estudios relacionados con el apego, inteligencia emocional, optimismo, conductas prosociales, valores humanos, creatividad, etc.; que se enmarcan dentro de los temas del campo de estudio de la psicología positiva. El mérito que corresponde a la Psicología Positiva es haber integrado en un corpus teórico pero con amplia validación empírica los mencionados tópicos de interés. (Lupano y Castro, 2010).

Se señala al año 1998 como el inicio de la Psicología positiva, con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la Asociación Psicológica Americana; el cual propuso el término indicando que su mandato tendría como misión enfatizar el interés hacia una psicología "más positiva". Es decir, retomar los objetivos olvidados de esta ciencia tradicionalmente centrada solo en curar la enfermedad: fortalecer y hacer más productiva la vida de las personas normales y promover la actualización del potencial humano (Gancedo, 2008). Para Seligman "la psicología no es solo el estudio de la debilidad y daño, es también el estudio de la fortaleza y virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros." (Seligman, 1998, p.18).

En un primer momento, Seligman considero que el énfasis debía estar en la prevención pero prontamente se dio cuenta que, ese modo, seguía enfocado en la enfermedad ya que el objetivo era meramente evitarla o minimizar sus efectos. (Seligman, 2003, p.1).

Como hemos referido en líneas anteriores la preocupación y el interés por el estudio del bienestar humano y los factores que contribuyen al mismo, no es exclusividad de la psicología positiva. Sin embargo, Seligman tuvo la virtud de identificar, estas tendencias, nombrarlas y adaptarlas a los canones ortodoxos de la ciencia, organizada en una estructura programática, e impulsar su investigación y difusión (Gancedo, 2008; Lupano y Castro Solano).

Últimamente, se ha venido produciendo un cambio en la investigación en psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se estudian (Guerrero y Vera, 2003; Simonton y Baumeister, 2005). Algunos autores sostienen que uno de los retos para la psicología en los próximos años será dedicar más trabajo intelectual al estudio de los aspectos positivos de la experiencia humana, entender y fortalecer aquellos factores que permiten prosperar a los individuos, comunidades y sociedades, para mejorar la calidad de vida y también prevenir las patologías que surgen de condiciones de vida adversas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El objetivo de lo que se ha llamado Psicología Positiva es justamente catalizar este cambio de la psicología, hacia el desarrollo de las fortalezas de las personas. Acorde con lo anterior, la principal tarea de prevención en esta década, será estudiar y entender cómo se adoptan esas fortalezas y virtudes en niños y jóvenes, elemento fundamental para la prevención de los llamados desórdenes mentales (Seligman y Christopher, 2000).

Según Seligman (1999), la psicología positiva surge como un intento de superar la resistente barrera del 65% de éxito que todas las psicoterapias han sido incapaces de sobrepasar hasta hoy. Las técnicas que surgen de la investigación en psicología positiva vienen a apoyar y complementar las ya existentes. Gracias a la investigación teórica en torno a esta área, el abanico de la intervención se verá ampliamente enriquecido. En este sentido, la relación de variables como el optimismo, el humor o las emociones positivas en los estados físicos de salud se alza como uno de los puntos clave de la investigación en psicología positiva.

3. Conceptualización de la psicología positiva

La psicología positiva se define como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman 2005; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Es definida también como el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Sheldon y King, 2001), incluye también virtudes cívicas e institucionales que guían a los individuos a tomar responsabilidades sobre su comunidad y promueve características para ser un mejor ciudadano.

A continuación presentaremos un cuadro de conceptualizaciones de la psicología positiva:

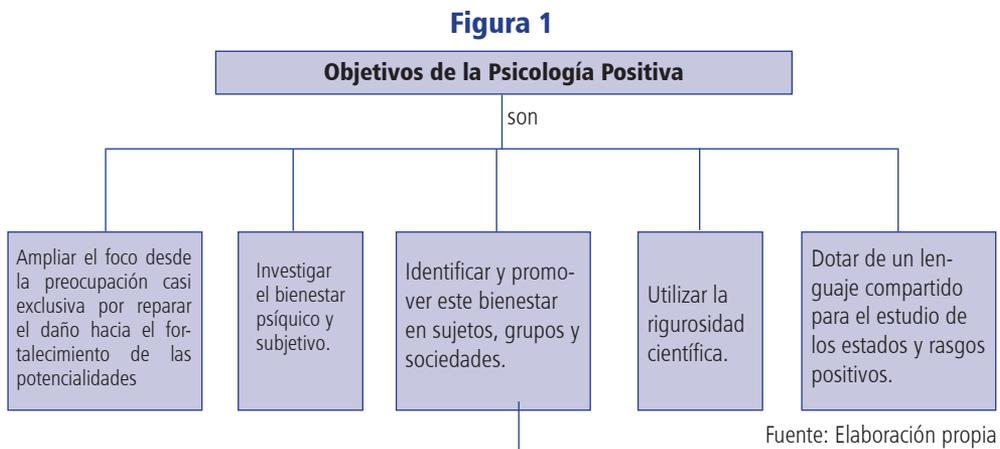
Seligman y Christopher (2000)	La psicología positiva es aquella que hace énfasis en actitudes y emociones positivas, en potenciar fortalezas y fomentar comportamientos que garanticen una buena calidad de vida.
Sheldon y King (2001)	La psicología positiva es una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología.
Gable y Haidt (2005)	La psicología positiva es el estudio de las condiciones y procesos que contribuyen a prosperar o, al óptimo funcionamiento de personas grupos e instituciones.
The Journal of Positive Psychology (2005)	La psicología positiva refiere a las perspectivas acerca de que hace que la vida sea digna de ser vivida Se centra en los aspectos de la condición humana que llevan a la felicidad, a la completud y prosperar.
Linley, Joseph, Harrington y Wood (2006)	La psicología positiva es el estudio científico de las posibilidades de un desarrollo humano óptimo: a nivel metapsicológico se propone reorientar y reestructurar teóricamente el desequilibrio existente en las investigaciones y prácticas psicológicas, dando mayor relevancia al estudio de los aspectos positivos de las experiencias vitales de los seres humanos.
Carr (2007)	La definió como un grupo de perspectivas científicas acerca de lo que hace que la vida sea digna de ser vivida, que se centra en los aspectos de la condición humana que llevan a la felicidad, a la plenitud y a prosperar.
Vera Poseck (2008)	La psicología es una rama de la psicología que pretende a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología. El objeto de este interés es aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar.
Park y Peterson (2009)	La psicología positiva es un nuevo enfoque de la psicología que estudia lo que hace que la vida merezca ser vivida, es el análisis de lo que va bien en la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Dicho enfoque estudia la experiencia óptima, esto es, a las personas siendo y dando lo mejor de sí mismas.

Fuente: Elaboración propia

4. Objetivos de la psicología positiva

La psicología positiva tiene como objetivos mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías. La concepción actual focalizada en lo patológico se centra en corregir defectos y reparar aquello que ya se ha roto. Por el contrario, la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención. (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Esta ciencia y práctica, pretende poder prevenir muchos de los trastornos emocionales fundamentales y reorientar la psicología en sus dos vertientes relegadas: hacer más fuertes y productivas a las personas normales y hacer real el elevado potencial humano (Seligman, 2005).

Gancedo (2008) sintetiza la psicología positiva en los siguientes objetivos:



5. Pilares básicos de la psicología positiva

De acuerdo con Seligman (2002), los tres pilares básicos de estudio de la psicología positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos.

5.1. Emociones positivas: Emociones tales como la alegría, la esperanza, la ilusión, el agradecimiento, etc., cuyo valor adaptativo resulta fundamental para la especie humana, llevan a conectar con el primer tipo de felicidad, llamada “vida agradable” (pleasant life) que se refiere al bienestar que nos asalta al disfrutar de la buena comida, sexo, bebida e incluso una buena película. Este tipo de felicidad es de corta duración y se logra si conseguimos maximizar las emociones positivas, minimizando a su vez las negativas.

- Son ejemplo de emociones positivas del pasado: la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad.
- Las emociones del presente son, entre otra: la alegría, el éxtasis, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer, la elevación y la fluidez.
- Finalmente, son emociones positivas del futuro: el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza

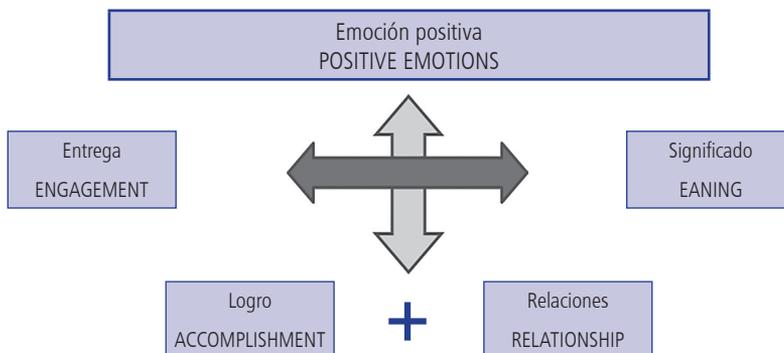
5.2. Rasgos positivos: Si se quiere alcanzar una vida satisfactoria, es necesario conocer y desarrollar aquellos rasgos de personalidad que nos ayuden a ser mejores y más felices. Con el objetivo de reconocer, medir y potenciar estos rasgos, se creó una clasificación de fortalezas y virtudes personales que se pueden identificar y promover para que las personas puedan alcanzar mayores niveles de bienestar. A través de estas fortalezas y virtudes llegamos al segundo tipo de felicidad, que se denomina “buena vida” (good life), la cual se desarrolla en cada uno cuando se disfruta haciendo algo en lo que se es bueno o se tiene talento, con lo que hay que tratar de identificarlas, para así poder potenciarlas, e incrementar nuestra “buena vida”. (Seligman, 2003).

Seligman presentó una revisión de su teoría de la felicidad en su último libro “Flourish” (2011), traducido al español como “la vida que florece”. En su teoría Seligman considera que el núcleo de la Psicología Educativa pasa a ser el bienestar en lugar que la felicidad; y que el patrón de medida y el objetivo dejan de ser la satisfacción con la vida para ser ahora el crecimiento personal, de esta manera, el constructo bienestar en esta nueva teoría, consta de cinco elementos que forman el acrónimo PERMA:

- Emociones Positivas (Positive Emotions): Cuanto mayor sea el número de emociones positivas que sintamos, mayor será nuestro bienestar.
- Entrega (Engagement): Es la capacidad de involucrarse de manera positiva en actividades del día a día y llegar a un estado conocido como flujo de conciencia (flow).
- Relaciones (Relationship): Cuantas más relaciones mantengamos a nuestro alrededor (amigos, conocidos, etc.), más bienestar sentiremos.
- Significado (Meaning): Entendido como la pertenencia a algo más grande que uno mismo, repercutirá en un mayor bienestar al tener un sentido vital.
- Logro (Accomplishment): Referido al sentimiento de valía, de sentir que se pueden hacer las cosas que se plantean, cumplir las metas.

Figura 2

SELIGMAN, FLOURISH 2011



Modelo PERMA del bienestar de Seligman (2011)

5.3. Instituciones positivas: Las sociedades actuales deben aspirar a poseer un conjunto de instituciones positivas que apoyen, fomenten y validen las emociones positivas y las fortalezas personales. Instituciones positivas son, por ejemplo, la familia, la libertad de información, la educación, etc., y aquí es donde se encuentra el tercer tipo de felicidad, denominado “vida con sentido” (meaningful life), que implica sentirse parte de estas instituciones. Es la más duradera de las tres y se trata de encontrar aquello en lo que creemos y de poner todas nuestras fuerzas a su servicio.

6. Fuerzas o fortalezas humanas

Peterson y Seligman (2004) hablan de “fuerzas o fortalezas humanas” (strengths of character) para referirse a las características, manifestaciones psicológicas o recursos positivos de la persona. Tras sus investigaciones, aunque existan muchos matices y discrepancias en torno a lo que constituye el “buen carácter”, se hallaron seis fortalezas positivas generales que podrían encontrarse en todas las culturas, denominados virtudes. A su vez cada una de ellas se descompone en fortalezas. Las seis virtudes serían: Sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia. Ver Tabla 1.

Tabla 1

VIRTUDES Y FORTALEZAS					
SABIDURIA	CORAJE	HUMANIDAD	JUSTICIA	TEMPLANZA	TRANSCENDENCIA
Creatividad Curiosidad Apertura mental Deseo de aprender Perspectiva (Sabiduría)	Valentía Persistencia Integridad Vitalidad	Amor Amabilidad Inteligencia social	Ciudadanía Equidad Liderazgo	Capacidad de perdón Humildad Prudencia Auto - regulación	Capacidad estética Gratitud Esperanza Humor Espiritualidad

Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004)

7. Campos de aplicación de la psicología positiva

Dado que el propósito de la psicología positiva ha sido contribuir al estudio de las condiciones y procesos relacionados con el desarrollo óptimo de los individuos, grupos e instituciones (Gable y Haidt, 2005), sus aportes han tenido impacto en distintos campos de intervención de la psicología, principalmente en las áreas clínica, de la salud y educativa, en las que se observa un mayor énfasis.

Desde la educación la psicología positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas y grupos en ambientes pedagógicos (Hughes, 2000). De acuerdo con estudios realizados en este ámbito, aquellos docentes que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades en los niños, hacen que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo, cuando ocurren conjuntamente con el desarrollo de habilidades complejas (Akin-Little, Little y Delligatti, 2004). Al respecto, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) sostienen que promover

competencias en los niños es más que arreglar lo que está mal en ellos; es identificar y fortalecer sus cualidades predominantes, y ayudarles a encontrar los espacios en los que puedan expresarlas. Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede incrementar cambios que favorecen el manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Terjesen, Jacofsky, Froh y DiGiuseppe, 2004). En este sentido, Meyers y Nastasy (1999), sostienen que las intervenciones preventivas deben dirigirse hacia la modificación del ambiente para reducir el estrés, modificación del individuo para desarrollar competencias, a modificar de forma simultánea al individuo y su ambiente. Los ambientes educativos en los cuales las recompensas son ofrecidas de manera contingente con el logro exitoso de metas realistas tienen más probabilidad de incrementar la motivación y disminuir los comportamientos problemáticos de los niños y jóvenes (Jenson, Olympia, Farley y Clark, 2004).

8. Intervención en el ámbito educativo

8.1. Programa Aulas felices

Es un programa educativo basado en la Psicología Positiva. Este movimiento persigue conseguir que el foco de atención de la Psicología se centre no sólo en reparar las peores cosas de la vida, sino contribuir a la construcción de cualidades positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Durante los últimos años, la Psicología Positiva ha avanzado considerablemente en el conocimiento sobre la felicidad humana y el desarrollo de las fortalezas personales, y aunque desde un principio Seligman insistió en la importancia de la familia y de la escuela como origen de estas fortalezas, han sido pocos, hasta hoy, los trabajos que han intentado incorporar los contenidos de esta orientación psicológica al campo de la educación. En este sentido, Programa AULAS FELICES es una apuesta importante y valiosa. Los objetivos del programa son potenciar el desarrollo personal y social del alumnado y promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias. Ver tabla 2. Para ello, ofrece reflexiones, técnicas y recursos que pretenden unificar y estructurar el trabajo que en la actualidad se está desarrollando en las escuelas en torno a la Acción Tutorial, la Educación en Valores y las Competencias Básicas, relacionadas con el desarrollo personal, social y aprender a aprender. Los autores parten de la idea de que el objetivo del maestro es capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos y potenciar su bienestar presente y futuro. Consideran que no es necesario llegar a ser adulto para ser feliz con los aprendizajes de la infancia o que tener un trabajo en el futuro no conlleva necesariamente satisfacción si antes no nos han enseñado a disfrutar de lo que somos, en definitiva, que se puede ser feliz en el aula. En la base está el principio pedagógico de promover una educación en la que prime más la calidad que la cantidad. El programa incorpora referencias a diferentes modelos y estrategias de enseñanza aprendizaje que comparten la filosofía de la Psicología Positiva (socioconstructivismo, aprendizaje cooperativo), así como a programas ya existentes que pueden ayudar a desarrollar las diferentes fortalezas personales.

Tabla 2

Objetivos	Componentes del Programa	Elementos del currículo educativo en los que se integra	Niveles de intervención	Alumnado al que se dirige
-Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado. -Promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias.	1. La atención plena ("mindfulness"). 2. La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004): .Propuestas globales. .Propuestas específicas. .Planes personalizados.	-Trabajo conjunto entre familias y centros educativos. -Competencias Básicas: sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, sociales y cívicas, y aprender a aprender. -Acción Tutorial. -Educación en Valores	-Las aulas. -Los Equipos de Ciclo o Departamentos. -La Institución Educativa. -La Comunidad Educativa.	-Estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Modelo Aulas Felices (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000)

Finalidad del programa

Se pretende potenciar aprendizajes y felicidad en estudiantes:

- La Atención Plena les ayuda a vivir conscientemente, y a disfrutar y gobernar mejor su vida.
- Las Fortalezas Personales les permiten cultivar su vida interior, para que la felicidad dependa de sí mismos y no tanto de lo exterior.
- Desarrollando la atención plena y las fortalezas personales, lograremos potenciar los 5 componentes básicos de la felicidad (emociones positivas, compromiso, significado, relaciones y logros), que favorecerán el bienestar y los aprendizajes.

Desarrollo de las 24 fortalezas personales:

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento:

1. Creatividad (originalidad, ingenio).	2. Curiosidad (interés por el mundo, búsqueda de novedades, apertura a experiencias)	3. Apertura mental (juicio, pensamiento crítico)	4. Amor por el aprendizaje.	5. Perspectiva (sabiduría).
Pensar en nuevos y productivos modos de conceptualizar y hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.	Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.	Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No precipitarse al sacar conclusiones, sino tras evaluar cada posibilidad. Ser capaz de cambiar las propias ideas en base a la evidencia. Ponderar adecuadamente cada evidencia.	Llegar a dominar nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por sí mismo o mediante un aprendizaje formal. Está obviamente relacionada con la fortaleza de curiosidad pero va más allá, describiendo una tendencia sistemática a añadir cosas a lo que uno sabe.	Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás, encontrando modos para comprender el mundo y para ayudar a comprenderlo a los demás.

CORAJE: Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna:

6. Valentía (valor).	Perseverancia (tenacidad, diligencia, laboriosidad).	8. Integridad (autenticidad, honestidad).	9. Vitalidad (ánimo, entusiasmo, vigor, energía)
No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás. Actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye el valor físico pero no se limita a él.	Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.	Ir siempre con la verdad por delante, presentarse ante los demás de un modo genuino y actuando con sinceridad; no ser pretencioso; asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones.	Afrontar la vida con entusiasmo y energía; hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo; vivir la vida como una apasionante aventura; sentirse vivo y activo.

HUMANIDAD: Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás:

10. Amor (capacidad de amar y ser amado).	11. Amabilidad (bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía).	12. Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal).
Valorar las relaciones cercanas con otras personas, en particular aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cercano a otras personas.	Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.	Ser consciente de las motivaciones y los sentimientos, tanto de uno mismo como de los demás; saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales; saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.

JUSTICIA: Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable:

13. Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo).	14. Sentido de la justicia.	15. Liderazgo.
Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas; ser fiel al grupo; cumplir las tareas asignadas dentro de él.	Tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia; no dejar que los sentimientos personales influyan en las decisiones sobre los otros; dar a todo el mundo las mismas oportunidades.	Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo; organizar actividades grupales y procurar llevarlas a buen término.

MODERACIÓN: Fortalezas que nos protegen contra los excesos:

16. Capacidad de perdonar, misericordia.	17. Modestia, humildad.	18. Prudencia (discreción, cautela).	19. Autocontrol, autorregulación.
Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal; aceptar los defectos de los demás; dar a los otros una segunda oportunidad; no ser vengativo ni rencoroso.	Dejar que los propios logros hablen por sí mismos; no buscar ser el centro de atención; no considerarse más especial de lo que uno es en realidad.	Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir ni hacer nada de lo que después uno se pueda arrepentir.	Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones; ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones.

TRASCENDENCIA: Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado a la vida:

20. Apreciación de la belleza y la excelencia [admiración, asombro].	21. Gratitud.	22. Esperanza (optimismo, proyección hacia el futuro).	23. Sentido del humor (capacidad de diversión).	24. Espiritualidad (sentido religioso, fe, sentido en la vida).
Saber reconocer y apreciar la belleza, la excelencia y las cosas bien hechas en variados ámbitos de la vida como la naturaleza, el arte, la ciencia, las experiencias cotidianas..	Ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden; saber expresar agradecimiento.	Esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo; creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.	Gustar de reír y bromear; sonreír con frecuencia; ver el lado positivo de las cosas.	Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia existencia; sentir que tu propia existencia se inserta en un marco más amplio de significados; tener creencias acerca del significado de la vida que dan forma a nuestra conducta y nos confortan.

8.2. El Mindfulness

El Mindfulness puede considerarse una filosofía de vida que incluye la práctica de la meditación. Juntamente a varias técnicas de relajación, su apogeo es reciente. Mindfulness, literalmente atención o conciencia plena, es una de las múltiples formas de meditación que se basa en centrar la mente en el momento presente, es decir, es una conciencia que se desarrolla prestando una atención concreta, sostenida y deliberada sin juzgar las experiencias del aquí y del ahora (Kabat-Zinn, 2013).

Ya hace mucho tiempo que se incorporaron con éxito los programas terapéuticos de reducción del estrés basados en el mindfulness (del inglés, MBSR) para sobrellevar el dolor crónico, aliviar el sufrimiento psicológico o mitigar la ansiedad y la depresión pero, en los últimos años, se han identificado los cambios cerebrales que producen este tipo de prácticas: 8 semanas de entrenamiento son suficientes para incrementar la actividad de la corteza prefrontal izquierda que está asociada

al bienestar y la resiliencia (Davidson y Begley, 2012) o para aumentar la concentración de materia gris en regiones cerebrales que intervienen en procesos relacionados con la memorización y aprendizaje.

Por tanto, esta filosofía puede ser adaptada a diferentes contextos y entornos, porque su enfoque es pragmático y no depende de dogmas religiosos. Y, lo que es más importante, su popularidad ha hecho que se esté creando una biblioteca de literatura científica en la que se incluyen muchos estudios que exploran el potencial del Mindfulness en diferentes facetas: el autocontrol en los niños y niñas, el desarrollo de resiliencia y recursos de afrontamiento en personas enfermas, la mejora en niveles objetivos de salud, etc.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de estas prácticas se habían realizado con adultos, ya disponemos en los últimos tiempos de estudios que demuestran los beneficios del mindfulness relacionados con la salud, el bienestar psicológico, las competencias sociales o el rendimiento académico de niños y adolescentes e, incluso, se ha analizado también la incidencia positiva sobre el estrés o el burnout en profesores. Y es que el mindfulness, al igual que el ejercicio físico, constituye una forma de actividad (en este caso mental) que promueve sus mismos beneficios. Y ello tiene grandes implicaciones educativas porque cuando los alumnos mejoran su capacidad atencional y se encuentran más relajados se facilita su aprendizaje.

Objetivo del Mindfulness

Mindfulness tiene el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas en unos términos muy concretos, y no están vinculadas a una religión o una filosofía de vida determinadas. Por lo tanto, la práctica del Mindfulness está desvinculada de creencias religiosas y filosofías de vida concretas; es, simplemente, una práctica que puede convertirse en herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas de manera demostrable.

Mindfulness para estudiantes

En muchas investigaciones han sido reportados los beneficios de los programas de educación socioemocional. Así, por ejemplo, en un metaanálisis con más de 270000 alumnos de todas las etapas académicas, se demostró que aquellos que participaron en primaria en este tipo de programas



Fuente: Elaboración propia

no solo mostraron mejoras significativas siendo adolescentes en cuestiones conductuales, sino que también obtuvieron una mejora en promedio del 11% en sus resultados académicos respecto a los que no recibieron esa formación (Durlak et al., 2011). Pero, además, cuando se añaden a este tipo de programas de educación socioemocional las prácticas contemplativas como el mindfulness se mejoran los resultados obtenidos en relación a cuando se utilizan estas técnicas por separado.

Por ejemplo, cuando un estudiante está alterado, decirle que tome conciencia de sus propias emociones puede ser insuficiente; o la simple práctica del mindfulness no garantiza que adquiera las competencias necesarias para resolver conflictos. Sin embargo, cuando se integra el mindfulness en los programas de educación socioemocional, algunas de sus competencias se ven reforzadas: la autoconciencia adopta una nueva profundidad de exploración interior, la gestión emocional fortalece la capacidad para resolver conflictos y la empatía se convierte en la base del altruismo y la compasión (Lantieri y Zakrzewski, 2015).

8.3. La Cognición Instruccional Positiva (CIP)

La Cognición Instruccional Positiva (CIP) es una propuesta teórico-práctica basada en la integralidad de la formación humana propuesta desde los organismos educativos mundiales y en los modelos psicológicos de autores como Frankl y Seligman. El paralelismo epistemológico entre estas teorías, tan solo separadas por algunas décadas, ha sido recientemente estudiado y evidenciado por algunos autores (Risco, 2009; Salvino, 2009).

Mostrando estos estudios resultados que evidencian la correspondencia entre la formulación de Seligman y los niveles vitales de la teoría de Frankl. La propuesta realizada por el proyecto DESECO (Simone y Herhs, 2001), patrocinado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) avala la formación competencial integral en la educación. Las características requeridas las encontramos en la tridimensionalidad competencial de la formación integral (Delors, 1996; Cabaco, 2009):

- Saber (capaz de centrar su atención y planear);
- Saber hacer (obrar de forma autosuficiente);
- Saber ser (sentido de responsabilidad y sentido de vida), y son desarrolladas en los cinco niveles en los que se concreta la proposición de la CIP (Cabaco, 2009).

Esta propuesta pretende ser una guía aplicada para el desarrollo del bienestar al que apuntan tanto el suprasentido de la teoría de Frankl, como la felicidad o vida plena de la Psicología Positiva de Seligman. Los niveles son los siguientes: Análisis del problema: supone un entrenamiento instruccional específico centrado en adquirir e interiorizar un esquema de afrontamiento y en la adquisición de un alto grado de supervisión metacognitivo hacia las propias intervenciones.

Para ello, se emplea G los patrones de los enfoques contemporáneos de la solución de problemas de corte cognitivo (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005), que proponen cuatro etapas en su procedimiento general:

a) Identificar el problema, supone definir el problema en términos específicos, operativos y resolubles.

- b) Representar el problema**, que operativizamos mediante los cuatro ejes que globalizan el espacio del problema: estado inicial (identificación del problema), estado final o meta (situación que definirá la solución misma), operadores o estrategias a utilizar (recursos disponibles o posibles) y restricciones o limitaciones (hándicaps o problemas).
- c) Seleccionar la estrategia**, ya que cada problema puede tener distinta magnitud en cuanto a su complejidad, soluciones posibles (representaciones). Además es muy importante la discriminación de la estructura profunda y aplicar, por ejemplo, el razonamiento analógico para problemas que tengan la misma naturaleza estructural a pesar de las diferencias aparentes en su manifestación superficial.
- d) Poner en práctica y evaluar**, es decir, pasar de las competencias cognitivas (saber) a las procedimentales (saber hacer) pero con una actitud de autorregulación (saber ser). La experiencia indica que el éxito de una estrategia depende básicamente de los primeros pasos (adecuada identificación y representación de los problemas) pero también de la flexibilidad para cambiar de estrategia y evaluar de forma anticipada las consecuencias de su aplicación. Expresión y reconocimiento emocional: se busca potenciar la capacidad de expresión (función comunicativa hacia fuera) y de reconocimiento emocional (función comunicativa hacia dentro). Además, es muy importante el papel regulador que las emociones positivas pueden ejercer sobre las negativas desde el plano adaptativo y autorregulador de las conductas (Fernández-Abascal, 2008).

Para algunos autores este dominio emocional podría denominarse conciencia emocional (Iriarte, Alonso y Sabino, 2006), en la medida que su dominio permite conocer las emociones en el momento de su aparición (poder ejercer control), ser consciente de su funcionamiento (buscar idoneidad emocional), así como de las consecuencias (dimensiones adaptativas). Esta etapa se correspondería con lo expresado por Seligman como vida placentera (risas, buen humor, etc.) y como "cumplimiento de un sentido" y "encuentro humano" que aleja del vacío existencial, se pretende desarrollar lo siguiente:

- **Autoconocimiento:** aquí se pretende fortalecer a la persona contra las situaciones o contextos generadores de inestabilidad personal y social que se puedan presentar mediante estrategias instruccionales que favorezcan el autoconocimiento. De este autoconocimiento deriva lo que Seligman denomina el segundo nivel de felicidad: la vida comprometida, y la voluntad de sentido como la motivación esencial del comportamiento humano.
- **Reflexión o contemplación global de la situación/problema y de su implicación en la dimensión personal.** En este nivel es de gran utilidad la llamada inteligencia intuitiva (Gladwell, 2005), inspirada en las inteligencias múltiples de Gardner (1995). Este tipo de conducta inteligente permite diferenciar si la cognición rápida (selección de datos significativos en una situación contextual determinada) que una persona hace es objetiva o está "contaminada" por lastres o resonancias personales. Esta formulación tiene su fundamento en los trabajos de Wilson (2002) desde el plano cognitivo o en Damasio (2001) desde el plano neuropsicológico.
- **Bienestar:** aquí se busca alcanzar el nivel de felicidad correspondiente al concepto de vida significativa de Seligman, que propone una aplicación de los puntos fuertes personales con el objetivo de sentido de pertenencia y de servicio hacia algo que trasciende.

8.4. La experiencia de fluidez en la educación

El *fluir* o *flujo* (en inglés *flow*) ha sido de gran utilidad para los psicólogos que estudian la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca. Ha sido estudiado por Mihaly Csikszentmihalyi (1997), quien lo ha definido como un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque implique un gran esfuerzo, por el puro placer de hacerla.

Las personas que experimentan fluidez sienten que controlan sus acciones y son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento. La fluidez se produce cuando las habilidades de la persona están en equilibrio con los retos y desafíos que la actividad plantea. En estas circunstancias, la atención se centra en la consecución de una meta realista y la retroalimentación que se obtiene sobre el nivel de ejecución de manera inmediata. A partir de investigaciones con un grupo de artistas, estudiantes, deportistas, científicos y profesionales de distintas áreas.

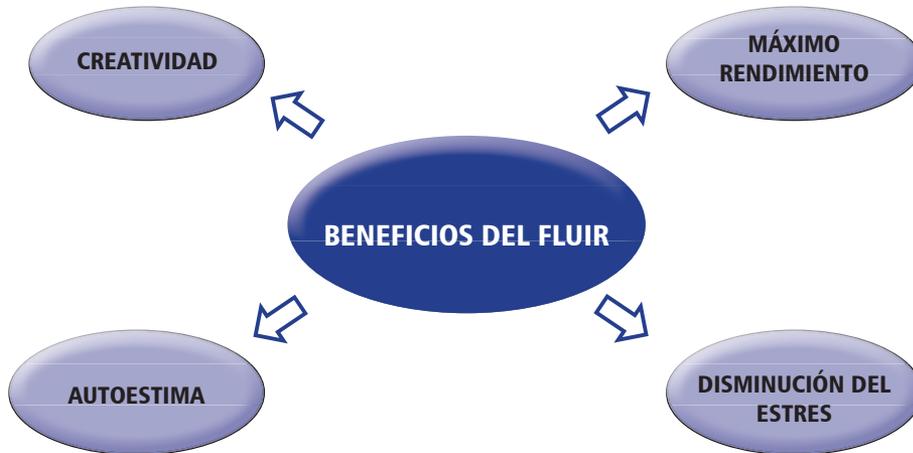
Csikszentmihalyi estudió la variedad de experiencias que se llegó a conocer como *flujo* o *fluir*. La palabra *fluir* significa “seguir la corriente” y fue la elegida para describir esos momentos de calidad llamados experiencias óptimas. Lo que más le interesaba, era conocer la calidad de la experiencia subjetiva que determinaba una conducta intrínsecamente motivadora. ¿Cómo se sentían las recompensas intrínsecas? ¿Por qué eran recompensantes? ¿Por qué algunas personas se concentran tanto en conseguir buenos resultados? ¿Cómo las metas y proyectos personales incentivan los logros?

La experiencia de *fluir* tiene como características obtener un lugar en casi cualquier actividad y parece ser un fenómeno que todo el mundo siente de la misma manera, sin tener en cuenta cuestiones de edad o sexo, nivel cultural o clase social. En términos muy similares independientemente del contexto hablan artistas, atletas, compositores, bailarines, científicos, estudiantes y personas de todas las profesiones, cuando describen sus sentimientos realizando algo que merece la pena hacer (Caruana, 2010). Las condiciones que se deben dar para llegar a la experiencia de fluidez dependen según Csikszentmihalyi (1997, 1998), de:

1. Objetivos claros. Las personas intentan tener proyectos, metas claras y una retroalimentación constante.
2. Equilibrio entre desafío-habilidad. Las oportunidades para actuar de manera adecuada son relativamente altas y encajan con la propia habilidad percibida para actuar. En otras palabras, las habilidades personales se ajustan a los desafíos dados.
3. Fusión acción-atención. La acción y la atención se funden únicamente cuando se llega a estar totalmente concentrado en lo que se está haciendo. Esto sucede cuando se siente que tiene las posibilidades y habilidades para superar el desafío y cuando se centra toda la atención en la tarea. La conciencia unificada que acompaña a la fusión de acción y atención es quizás el aspecto más revelador de la experiencia. Las emociones positivas del <i>fluir</i> , pueden ser una fuente de motivación (retroalimentación), capaz de crear un mecanismo que permita volver de nuevo a este estado óptimo (acciónatención-meta)
4. La experiencia se torna autotélica: si algunas de las condiciones previas están presentes, lo que uno hace se convierte en autotélico, podría decirse auto gratificante, que vale la pena hacerlo por sí mismo. Las experiencias de fluidez (Csikszentmihalyi, 1998) pueden ser accesibles a todas las personas en todos los ámbitos del quehacer humano; casi toda actividad provechosa y útil (jugar, trabajar, estudiar, explorar) es capaz de producir las, siempre que se hallen presentes algunas de las condiciones antes reseñadas.

Según Csikszentmihalyi (1997), las razones que hacen que el fluir sea beneficioso son:

Figura 3



Fuente: Elaboración propia

Una de las áreas en las que la experiencia de fluidez parece que puede ser potencialmente útil es en la educación. Se ha demostrado que el grado en que los estudiantes disfrutan de un curso determinado predice mejor los resultados finales que las medidas previas de logro escolar y aptitud. Para facilitar la aplicación de la experiencia de fluidez en la educación, se han de descubrir y proponer que tipos de actividades disfrutan más los estudiantes; por ejemplo que los docentes utilicen más técnicas narrativas-ilustrativas en sus clases, acceso y utilización real por parte del estudiantado de las nuevas tecnologías, proyectos de investigación acción en distintas áreas, utilización de juegos cooperativos didácticos en un clima de diálogo permanente; en fin ubicar situaciones o contextos de acción-concentración y reto que movilicen a los docentes y a los estudiantes. Se aspira que los profesores reelaboren sus estrategias de aprendizaje para que sean retadoras y gratificantes al estudiantado, de manera que este colectivo tenga la oportunidad de llegar a la experiencia de fluidez. Asimismo, podrán encontrar un mayor sentido a las actividades propuestas para el aprendizaje de nuevos contenidos, que se pueden traducir en una mayor motivación hacia las tareas escolares. Realmente es mucho lo que podría hacerse para mejorar el proceso educativo aumentando el disfrute que potencialmente ofrece y en general, todos los participantes en las actividades escolares podrán decidir si deberían hacer cambios en sus vidas escolares para obtener una mayor satisfacción y bienestar.

REFERENCIAS

- Cataluña, D. y Fiz, J. (2014). *Psicología Positiva: Pautas para incrementar tu felicidad*. España: Ediciones Dauro.
- Cabaco, A.S. (2009). *Memoria reparadora: perspectiva psicológica*. *Naturaleza y Gracia*, 57 (2), p. 341-364.
- Cabaco, A.S. (2011). *Memoria, identidad y sentido vital*. Lección Inaugural en la Solemne Apertura del Curso Académico 2011/2012. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Publicaciones de la UPSA.
- Cabaco, A. S. (2012). *Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en un mundo en cambio*. Conferencia en XIX Congreso Internacional de INFAD. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías.
- Cabaco, A.S., Risco, A. y Salvino, E. (2008). *Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad*. *Naturaleza y Gracia*, 55 (3), 697-721.
- Casallo, M. (2008). *Prácticas en psicología positiva*. Lugar: Argentina.
- Chico, E. L. (2002). *Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento*. *Psicothema*, 14 (3), 544-550.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). *Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología*. Colombia: Revista Diversitas.
- Csikszetmihalyi, M. (1997). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Csikszetmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El Fluir y la Psicología del Descubrimiento y la Invención*. Barcelona: Paidós
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). *El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva*. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fernández, A. y Fernández, I. (2009) *Crítica y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*. Madrid: Muralla.
- Fernández-Abascal, E.G. (2008). *Las emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Gancedo, M. (2008). *Historia de la psicología positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones*. En M.M. Casullo (Ed.), *Prácticas en psicología positiva*. Buenos Aires: Lugar.

- Gancedo, M. (2009). *Psicología Positiva: posible futuro y derivaciones clínicas*. *Psicodebate*, 9, 15-26.
- Godoy, J.F. (1999). *Psicología de la Salud: delimitación conceptual*. En M.A. Simón (Ed.), *Manual de Psicología de la Salud: Fundamentos, Metodología y Aplicaciones* (pp. 39-65). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Haidt, J. (2006). *The Happiness Hypothesis*. New York: Basic Books.
- Lupano, M. L y Castro Solano (2010). *Psicología Positiva: Análisis de su surgimiento*. *Ciencias Psicológicas*. Vol.4 Nro. 1.
- Ortiz, J., Ramos, N., y Vera-Villaruel, P. (2003). *Optimismo y salud: estado actual e implicaciones para la Psicología Clínica y de la Salud*. *Suma Psicológica*. 10(1), 119-134.
- Peterson, C., Maier, S.F. & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned Helplessness. A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing*. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. y Lynch, J.H. (1989). *Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence*. *Child Development*, 60, 340-356.
- Salvat, Ed. (1976). *Diccionario terminológico de ciencias médicas*. Undécima edición. Barcelona: Salvat.
- Seligman M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. (2a. ed.). New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M.E.P. (1999). *The president's address*. *American Psychologist*, 54, 559-532.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M.E.P. & Christopher, P. (2000). *Positive Clinical Psychology*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara
- Seligman, M. (2003). *Positive psychology: Fundamental assumptions*. *American Psychologist*, 126-127.

- Seligman M.E.P. y Peterson, C. (2003). *Positive clinical psychology*. En L.G. Aspinwall & U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad* (M. Diago y A. Debrito, Trans.). Colombia: Imprelibros, S.A. (Trabajo original publicado en 2002).
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2002). *Hope theory: Rainbows of the mind*. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Vázquez, C. (2006). *La Psicología Positiva en perspectiva*. En *Papeles del Psicólogo*, 27, 1-2.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Vázquez y Hervás, A., C. (2007). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Vázquez, C., Sánchez, A. y Hervás, C. (2008). *Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar*. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao: Desclee de Brower.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sheldon, K.M. & King, L. (2001). *Why positive psychology is necessary*. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Valliant, G. (2002). *Aging well*. Boston: Little Brown and Company.
- Vázquez, C. (2006). *La psicología positiva en perspectiva*. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-2.
- Vázquez, Carmelo y Hervás, Gonzalo (ed.) (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. Ed. Desclee de Brower.
- Vázquez, Carmelo y Hervás, Gonzalo (ed.) (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos para una psicología positiva*. Ed. Alianza.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.

La medición de la autoestima en adolescentes y adultos: una propuesta desde el modelo de Harris Clemens

Dr. Orlando Cerna Dorregaray

Introducción

Si bien la investigación sobre la medición de la autoestima es amplia y es una variable que se relaciona con otras como pueden ser, la agresividad, el rendimiento académico, el éxito o fracaso escolar; hemos podido constatar que los fundamentos teóricos y los instrumentos utilizados en la mayoría de los estudios son mayormente los mismos. Así tenemos las investigaciones hechas con niños y adolescentes en los últimos diez años, han partido de las propuestas teóricas de Branden, Milicic, Misitu, y utilizando escalas como la de Rosemberg y Coopersmith. Dentro de los estudios que realizamos tuvimos la oportunidad de conocer una propuesta teórica importante y diferente, que ha sido útil en la explicación de la autoestima en niños y su relación por ejemplo con el éxito escolar. Esta es la propuesta de Harris Clemens (1998) sobre la autoestima. Clemens sostiene que la autoestima es la satisfacción que sentimos de nosotros mismos cuando hemos podido satisfacer cuatro necesidades básicas: la vinculación, la singularidad, el poder y las pautas. Este modelo, que nos parece completo, ayuda no sólo a entender cómo se estructura la autoestima sino que nos permite establecer acciones para desarrollarla, al lograr la satisfacción o el desarrollo pleno de estos cuatro componentes. Fue así que nos preguntamos si este modelo, aplicado más a nivel de niños, puede también ser aplicado para entender los problemas que se dan a nivel de la autoestima de adolescentes y adultos. Partiendo entonces siempre de esta perspectiva teórica, y de esta necesidad decidimos elaborar una escala para medir la autoestima. La misma nos ayudaría a describir la autoestima de adolescentes y adultos y al mismo tiempo ofrecer una escala que luego de someterse a los rigurosos análisis de validez y confiabilidad pueda ser útil para medir la autoestima de adolescentes y adultos que día a día se enfrentan a dificultades en sus relaciones interpersonales por no haber logrado desarrollar una autoestima alta. Además a partir de la medición de la autoestima se pueden establecer planes de mejora que los conduzcan al logro de una autoestima que los aleje de la problemática señalada. Destacamos en la elaboración de la escala la participación de los estudiantes de internado de la primera y segunda promoción

de la carrera de psicología de nuestra universidad. Ellos participaron en la construcción de la escala como parte de su curso de internado. Por ello, la hemos denominado Escala de Autoestima 1-2 PSIUMCH y la presentamos hoy a la comunidad universitaria como una propuesta para ser sometida al rigor científico de la validez y confiabilidad que todo instrumento psicológico debe tener. Es por lo tanto una propuesta de medición con un marco teórico de referencia y que estamos seguros se convertirá en un instrumento de ayuda a los psicólogos que reconocen en la autoestima a uno de los factores más importantes y nucleares en la personalidad de todos los individuos.

Antecedentes teóricos sobre la autoestima y su medición

Uno de los estudios más conocidos sobre autoestima es el de Branden (1995) que relaciona la autoestima con la capacidad de sentirse capaz de realizar las cosas, lo que en términos de Clemens (1995) hace referencia al poder, como aquellas habilidades y competencias que tiene el individuo y que lo hacen sentirse contento de poseerlas y de todo aquello que puede lograr con dichas habilidades. Otro aspecto que señala Branden es el de la autodignidad, que se refiere al sentirse seguro que tiene derecho a ser feliz y que puede expresar sus sentimientos de alegría por ejemplo.

Por otro lado, Clark, Clemens y Bean (1999) cuando se refieren a la autoestima en los adolescentes, señalan que esta es expresión de tres componentes importantes que son la imagen corporal, donde el adolescente sabe cuidar su cuerpo; la autovaloración, que implica el considerarse valioso pero sabiendo que hay limitaciones que nos deben llevar a crecer y mejorar; y la capacidad y habilidades, como la confianza en la capacidad intelectual, en su conducta y sentimientos relacionados a su existencia.

Otro investigador teórico clásico sobre la autoestima es Bernard (2004) quien señala que la autoestima es una autoaprobación afectiva de uno mismo que debe ser coherente con lo que realmente somos, es en sí una autopercepción.

Los estudios de Castañeda (2013) indican, citando a Campbell, Chew y Scratchley (1991) que la autoestima es un elemento del sí mismo que se relaciona con la dimensión evaluativa. Es decir la autoestima es una actitud que se produce cuando el sí mismo se ve evaluado por los demás. Por otro lado, Castañeda citando a Kihlstrom y Kantor, 1983, Markus, 1977,1980; en Campbell, 1991, encuentran que existe una relación entre el bienestar psicológico del sí mismo y la autoestima.

Este estudio de Castañeda también señala, citando a Ivannova (2007) que existe una relación entre la autoestima y los problemas de internalización. Así mismo Castañeda también cita a Chen, Hong y Yang (2010) quienes encuentran una relación entre la baja autoestima y las ideas de suicidio que están relacionadas a situaciones de la vida que pueden contribuir a formular o en pensar en suicidarse. Otros autores citados por Castañeda, son Orth y Robins (2008) quienes descubren relaciones entre la baja autoestima y depresión en adolescentes y adultos.

Castañeda cita además a Gómez-Bustamante y Cogollo (2010) para indicar que se han encontrado relación entre alta religiosidad, autoestima y familias funcionales y el bienestar en general de los adolescentes, lo cual confirma la importancia de la autoestima alta en la adolescencia como un predictor que los aleja en el futuro de la psicopatología. Hemos podido constatar lo importante de

los estudios de Castañeda en la medida que se revaloriza la autoestima cuando se encuentran en las investigaciones las relaciones con otras variables tan vitales para toda persona.

Para Robles (2012) citando a Calero (2000) y a López (2009) sostiene que la autoestima es una parte de la personalidad, que es fundamental para superar los obstáculos que se le presentan a un individuo en la vida y que están relacionados con la responsabilidad, el aprendizaje y la confianza en uno mismo.

Por otro lado, Robles citando a Oñate y García (2007) sostiene que la autoestima es una fuerza intrínseca que lleva al ser humano a la búsqueda del concepto de sí mismo y a su autoafirmación como un ser de valía ante el mundo.

Rodríguez y Caño (2012) realizan un estudio sobre el autoconcepto, la autoestima y la percepción de autovalía donde encuentran que son tres conceptos fuertemente relacionados entre sí. En primer lugar tenemos el autoconcepto que se basa en las creencias sobre uno mismo. Luego se encuentra la autoestima que se relaciona con lo valorativo y afectivo según los estudios de Rodríguez y Caño citando a Marsh y Craven (2006). Estos autores encuentran que la autoestima es cambiante de acuerdo a los acontecimientos que ocurren a lo largo de la vida del individuo y en el caso de los adolescentes se ve reflejada en el refuerzo que hacen de su autoestima cuando las circunstancias y las situaciones en las que actúan los hacen sentirse valiosos para los demás. Esto último tiene que ver con lo que se ha denominado como percepción de la valía y que se encuentra fluctuando en la adolescencia. Estos, los adolescentes, se quedan fijados a estos momentos positivos en su vida y se constituyen por lo tanto en parte de su autoestima.

Otros hallazgos interesantes sobre la autoestima que son señalados en el estudio de Rodríguez y Caño se refieren a la relación de la autoestima con algunos síntomas psicopatológicos en jóvenes universitarios. Asimismo estos autores encuentran citando a Garaigordobil (2008); García, Zaldivar, Lopez y Molina (2009); Kavas (2009) y Robins (2010) relación entre la baja autoestima y la procrastinación por un lado y por otro el incremento del consumo de alcohol en poblaciones de jóvenes universitarios. Hallazgo que también nos debe llamar la atención para prevenir estas dificultades en la población universitaria.

En este mismo estudio Rodríguez y Caño citan a Trzesniewski (2006) y sostienen que la importancia de una autoestima saludable es nuclear en la adolescencia para prevenir en la vida adulta problemas relacionados con la salud física y mental. Se encontraron dificultades a nivel laboral y económico, así como situaciones que tienen que ver con conductas antisociales en estos adultos que a través del estudio longitudinal de Trzesniewski fueron evaluados en su adolescencia con una autoestima baja en comparación con el grupo que obtuvo en la adolescencia una alta autoestima. Este hallazgo predictor nos debería preocupar para trabajar a nivel del refuerzo de una autoestima saludable en jóvenes universitarios.

Muñoz (2011) citando a Iannizzotto (2009) define a la autoestima como el sentimiento que se origina en nosotros luego de darnos cuenta de la persona que somos. Para este autor la autoestima es la unión de conocimiento y afectos. Por un lado tenemos el componente del autoconcepto cuando hablamos de conocimiento de sí mismo y por el otro al lado afectivo que es consecuencia

de la estima o del rechazo de los demás. Esto explica el autor es la base para otros sentimientos y aquí se puede explicar cómo existan personas que aparentemente tienen muchas personas que las rodean y las quieren o estén llenas de bienes materiales y de comodidad que se sientan desestimadas, esto existe porque en la base de sus afectos hay una dificultad o un déficit en su autoestima.

Todos los estudios previos hasta aquí presentados, demuestran la importancia de la autoestima en la vida de todos. Sin embargo, si se han demostrado la relación de la autoestima con todas las variables planteadas, cuestionamos porque seguimos con las dificultades a nivel de la autoestima. Creemos que solo la hemos enfocado desde lo aprendido, desde lo cognitivo, enfoques que no están equivocados, sin embargo faltaría una propuesta que se sume a estos enfoques, o que la complemente, que veamos una propuesta integral. Es aquí donde la propuesta teórica de Clemens (1999), que parte de las necesidades, de la satisfacción de las mismas y desde ella podemos ver la autoestima de manera más completa y sobre todo más vista desde el desarrollo. Esta propuesta la desarrollaremos a mayor profundidad en un apartado posterior.

Sobre la medición de la autoestima

Muñoz (2011) indica que la mayoría de las pruebas utilizadas para medir la autoestima son autoreportes y que las tendencias de los mismos llevan a ubicarse a los que contestan los mismos en niveles medios o altos de autoestima, lo cual parece corroborar la idea que somos muy condescendientes con nosotros mismos al autoevaluarnos y esto nos lleva a vernos mejor de lo que realmente somos o nos sentimos.

Muñoz citando a los estudios realizados por Trzesniewski (2003) y que confirman la revisión que hemos realizado en este estudio, señalan que los instrumentos más utilizadas se encuentran la Escala de Autoestima de Rosenberg y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Luego vienen la Subescala de Autovalía Global del Perfil de Autopercepción para niños de Harter. Finalmente se encuentra el Cuestionario de Autodescripción de Marsh.

En el Perú se ha utilizado mucho la Escala de Autoestima de Coopersmith, que fue traducida y validada por primera vez por Panizo (1985), según el propio Coopersmith (1967) la autoestima se refiere a la evaluación que nos hacemos de nosotros mismos y el nivel de valor que tenemos, esto pasa por aspectos relacionados con sentirse capaz, importante y valioso para los demás.

En el caso de Rosenberg, su escala también ha sido utilizada en nuestro medio, mide la actitud positiva o negativa hacia el yo, aquí se considera los aspectos relacionados a la estima o el rechazo. Se trata por lo tanto de una autoevaluación positiva o negativa de uno mismo.

Finalmente señalaremos que se han utilizado otras escalas en ciertos estudios pero que no llegan más que a convertirse investigaciones particulares. Se trata del IA Inventario de Autoestima para niños elaborada por EOS, Perú. El otro instrumento fue una Evaluación Cualitativa de la Autoestima utilizada por Sánchez (2016).

Ante esta realidad antes descrita, que no menciona a un autor como Clemens (1999) que tiene una concepción de la autoestima desde el desarrollo y de la satisfacción de las necesidades y que

postula en su propuesta planes de mejora, hemos decidido revalorar el modelo, darlo a conocer y utilizarlo para elaborar una Escala de Autoestima para adolescentes y adultos. La misma es presentada en los anexos en su versión original, faltando someterla a los análisis de validez y confiabilidad que nos permita contar con una escala de medición de la autoestima práctica, válida y útil para conocer sobre todo la autoestima de los adolescentes universitarios que es una población que nos preocupa y a la cual atendemos en nuestra labor de consejería en la universidad y que necesita instrumentos para conocerse y continuar desarrollándose y madurar como estudiantes y futuros profesionales.

La autoestima desde el modelo de Harris Clemens: una propuesta de medición.

Clemens (1999) parte de la propuesta que el niño para desarrollar su autoestima debe satisfacer ciertas necesidades básicas. Estas son la vinculación, la singularidad el poder y las pautas. La propuesta de Clemens si bien es conocida no ha sido muy difundida. Hemos encontrado algunos estudios que la utilizan para sus investigaciones pero son pocos. Entre ellos tenemos el trabajo de Pozo (1995) que realiza un estudio de observación con niños, utilizando la propuesta de Clemens.

Para Clemens, la autoestima tiene un efecto en todas las etapas de la vida de las personas. Una persona con poca autoestima tiene una minusvalía comparable a la de cualquier persona incapacitada físicamente; cuando se tiene poca autoestima se posee también muy escasa capacidad para tener éxito en el aprendizaje, en las relaciones humanas y en cualquier otro orden de la vida.

Clemens postula que la autoestima es sentirse a gusto con uno mismo. Es saberse importante para alguien que al mismo tiempo es importante para uno. Es sentirse "especial", aunque uno no sepa decir por qué. Es sentirse por encima de todo y saber cómo hacer las cosas que debía. Implica sentirse pleno de proyectos, sentir que avanza hacia sus metas y que las mismas están sustentadas en sus principios y valores. Es fácil observar a alguien con autoestima en base a lo que hace y cómo lo hace. Es un sentimiento que se demuestra siempre con hechos.

Es importante diferenciar las características de las personas con mucha autoestima de las que tienen poca autoestima, veamos este cuadro de las diferencias en la autoestima según la propuesta de Clemens (2006)

Características de las personas según su autoestima

Con mucha autoestima	Con poca autoestima
Se siente orgullosa de sus logros	Evita las situaciones que le provoquen ansiedad
Se comporta con independencia	Desprecia sus dotes naturales
Asume responsabilidades con facilidad	Siente que los demás no lo valoran
Afronta nuevos retos con entusiasmo	Echa la culpa de su propia debilidad a los demás
Se siente capaz de influir sobre otros	Se deja influir por otros con facilidad
Muestra amplitud de emociones y sentimientos	Se pone a la defensiva y se frustra fácilmente
Siente que puede solucionar los problemas	Se siente impotente
Se preocupa por los sentimientos de los demás	Tiene estrechez de emociones y sentimientos

Otro aspecto importante de la autoestima es su influencia en las relaciones interpersonales en la medida que a cualquier persona le agrada mantener relaciones con quienes es grato o positivo mantener una relación, donde el otro siente que gana y crece estando con el otro. De lo contrario, una persona con poca autoestima puede comportarse a la defensiva, puede llegar incluso a ser agresivo o por otro lado poco comunicativo. Todo esto hace que las personas en vez de buscar su compañía y relación terminan en realidad alejándose de ellos. Estas personas en su necesidad de tener la aprobación y afecto de los demás muchas veces deterioran sus relaciones al sentirse frustrados por que los otros no los consideran y pueden llegar a pensar y confirmar internamente sus pensamientos negativos de sí mismos, con frases como: "Es cierto, no tengo amigos", "Nadie me llama", "Realmente no me quieren", "No soy un ser valioso o importante"...entre otras frases que se pueden repetir mentalmente. Es por ello, que el desarrollo de la autoestima es clave para todas las personas e importante en todas las edades, se estructura en la niñez pero puede seguir desarrollándose en la adolescencia y adultez.

Un punto importante en la autoestima de los adultos y que estudia Clemens es la que se refiere a los padres con baja autoestima. Estos padres se proyectan a través de sus hijos, buscando que sus hijos logren lo que ellos no consiguieron. Entonces los hijos de estos padres viven inseguros entre vivir de acuerdo a las expectativas de sus padres o de sus propias necesidades. Además debemos señalar que los padres con baja autoestima tienen niveles altos de ansiedad, la cual influye negativamente en la comunicación. Estos padres provocan en sus hijos confusión e inseguridad. Por otro lado, estos padres no saben elogiar, si lo hacen es muy poco o en exceso y en forma general, lo cual no ayuda a los hijos a entender que conductas deben por ejemplo mantener y cuáles no.

Los padres con poca autoestima dan mensajes confusos y contradictorios a sus hijos y esto hace de ellos personas inseguros frente a los retos de la vida. Esto se puede apreciar en los comportamientos de los adolescentes que no se encuentran por ejemplos seguros de su vocación o de la profesión que están estudiando, esto por que sus padres no los apoyan del todo y porque muchas veces con sus palabras o hechos los pueden boicotear para que sus hijos no logren el éxito que ellos no consiguieron por ellos mismos. Este es uno de los motivos adicionales para trabajar con la autoestima en todas las edades, los adolescentes e incluso los adultos que pueden sin saberlo ocasionar daño a sus hijos si su autoestima no es adecuada o es poca.

Aspectos de la autoestima según Clemens:

Clemens señala que en definitiva son las experiencias vividas por los individuos en su infancia y el tipo de vínculo que establecen con sus cuidadores, es decir sus padres o sus sustitutos, quienes influyen en la personalidad y sobre todo en el sentimiento que se tiene sobre uno mismo. Es por ello, que las relaciones y los vínculos que tanto los padres como los educadores establecen con los niños y adolescentes deben ser de calidad y positivos para influir adecuadamente en la autoestima de los mismos.

Clemens propone que el desarrollo de la autoestima se da en la medida que se desarrollan cuatro componentes que responden a la satisfacción de las necesidades que todo ser humano tiene

desde el nacimiento y en el transcurso de su desarrollo. Así el autor sostiene, que el carácter sano, la personalidad equilibrada, las buenas relaciones interpersonales, el desarrollo de objetivos claros y habilidades afectivas necesarias, se dan cuando los individuos tienen lo que necesitan. Clemens concluye que las dificultades emocionales o sociales que se producen en el desarrollo de toda persona siempre son producto de una carencia que se ha producido en las experiencias vividas en la infancia de todo ser humano.

Clemens sostiene que cuando se han satisfecho ciertas condiciones la persona gozará de autoestima, de lo contrario la falta o carencia se debe a no haberse dado alguno o varios de los componentes que a continuación describimos:

A. VINCULACIÓN: se produce por la satisfacción que tiene la persona al establecer vínculos que son importantes para él y que los otros reconocen como importantes.

Son características de una persona con vinculación:

- ✓ Formar parte de algo.
- ✓ Estar relacionado con otros.
- ✓ Estar identificado con grupos concretos.
- ✓ Tener un pasado y una herencia personales, lo cual amplía sus vinculaciones a otros lugares y épocas.
- ✓ Poseer algo importante.
- ✓ Pertenecer a alguien o a algo.
- ✓ Sentirse apreciado por aquellas personas con las que él establece sus relaciones.
- ✓ Ser importante para los demás
- ✓ Poseer un cuerpo sano en el que puede confiar.

B. SINGULARIDAD: es el resultado del conocimiento y respeto que la persona siente por las cualidades o atributos que le hace especial o diferente. Además esto se ve apoyado por el respeto y aprobación de estas cualidades por los demás.

Son características de una persona con singularidad:

- ✓ Respetarse.
- ✓ Saber que él es alguien especial.
- ✓ Sentir que sabe y puede hacer cosas que los demás no saben ni pueden.
- ✓ Saber que los demás le creen especial.
- ✓ Ser capaz de expresarse a su manera.
- ✓ Usar la imaginación y dar rienda suelta a su creatividad
- ✓ Disfrutar del hecho de ser diferente, aprendiendo al tiempo y a no incomodar a los demás.

C. PODER: es el sentimiento que tiene la persona de disponer de los recursos, oportunidades y capacidades de modificar su vida de manera significativa.

Son características de una persona con poder:

- ✓ Creer que puede hacer lo que ha planificado.
- ✓ Saber que cuenta con los recursos materiales para hacer su trabajo.
- ✓ Sentir que tiene a su cargo las cosas importantes de su vida.
- ✓ Sentirse contento cuando termina algo que estaba bajo su responsabilidad.
- ✓ Saber tomar decisiones y resolver problemas.
- ✓ Saber controlar sus emociones frente a situaciones de estrés.
- ✓ Utilizar las habilidades que aprendió.

D. PAUTAS: se refiere a la habilidad de la persona para tener como referencia de su sistema de valores a diferentes modelos, que pueden ser humanos, filosóficos o prácticos, sobre los cuales sustenta su comportamiento y su vida en general.

Son características de una persona con pautas:

- ✓ Tener modelos que le sirven para guiar su vida.
- ✓ Saber distinguir entre lo positivo y lo negativo.
- ✓ Tener valores y creencias que le sirven de guía para su conducta.
- ✓ Tener amplia experiencia para enfrentar situaciones nuevas.
- ✓ Tener habilidades en el trabajo que le permitan lograr sus metas y valorarlas.
- ✓ Dar sentido a todo lo que le ocurre en su vida.
- ✓ Sentir que los demás aprecian los valores y principios que rigen su vida.
- ✓ Saber cómo aprender.
- ✓ Valorar el orden en todos los momentos de su vida.

Una propuesta de medición

Ante lo anteriormente descrito y partiendo de la importancia de la autoestima para todo individuo hemos planteado una propuesta de medición que se sustenta en el modelo teórico de Clemens que hemos presentado en los párrafos anteriores.

En colaboración con los estudiantes de la primera y segunda promoción de Psicología de la universidad, 2016 y 2017 nos propusimos esta meta que ahora presentamos a la comunidad universitaria, esto es la Escala de Autoestima 12 PsiUmch.

La Escala de Autoestima 12 PsiUmch:

La escala está compuesta de 40 ítems, cada uno de ellos ha sido elaborado desde la perspectiva teórica de Clemens. Hemos otorgado 10 ítems para cada uno de los componentes de la autoestima. Es decir diez ítems para vinculación, 10 para singularidad, 10 para poder y 10 para pautas. Los hemos distribuido en una escala tipo Lickert de 3 valores donde NUNCA tiene el valor de 0 puntos, A VECES vale 1 punto y SIEMPRE vale 2 puntos. Además hemos otorgado dirección negativa a

algunos ítems que en posteriores estudios puede ser considerada como una escala de veracidad de la prueba. Hemos elaborado unas normas generales y específicas que nos permiten diagnosticar los niveles de autoestima y también los diagnósticos para cada componente de la autoestima.

No se ha realizado aún la aplicación de la prueba para encontrar su nivel de validez y confiabilidad, que será motivo de un próximo estudio dedicado específicamente a este propósito que permita darle la utilidad que deseamos a la Escala 12 Psi.

Descripción de la Escala:

A continuación describimos la escala de Autoestima 12 Psi, con sus distintos componentes y sus ítems correspondientes.

1. VINCULACIÓN: mide la satisfacción que tiene la persona al establecer vínculos que son importantes para él y que los otros reconocen como importantes

Tabla 1: Ítems del Componente I: Vinculación

N ° ÍTEMES	ITEMES
5	Siento que mi familia respeta mi estilo de vida.
8	Frecuentemente busco la aprobación de los demás
17	Me cuesta afrontar la frustración
28	Ante un problema me pongo ansioso y tenso
31	Siento que soy importante para mi familia.
32	Es fácil expresar mis sentimientos ante los demás.
35	Mis seres queridos se preocupan por mí.
36	Me cuesta relacionarme con los demás
37	Siento que no me toman en cuenta.
40	Me incomoda hablar de temas personales

2. SINGULARIDAD: mide el conocimiento y respeto que la persona siente por las cualidades o atributos que le hace especial o diferente. Además esto se ve apoyado por el respeto y aprobación de estas cualidades por los demás.

Tabla 2: Ítems del Componente II: SINGULARIDAD

N ° ÍTEMES	ITEMES
1	Me gusta expresarme con mi propio estilo frente a los demás
2	Soy creativo/a al realizar mis actividades
15	Utilizo mis habilidades en diferentes situaciones
16	Insisto en que las cosas sean a mi modo
19	Tengo poca iniciativa

20	Prefiero dirigir los grupos
26	Me cuesta alcanzar los objetivos que me propongo
29	Es difícil que los demás comprendan lo que quiero comunicar
38	Es difícil entender a los demás.
39	Evito participar en actividades grupales o numerosas

3. PODER: mide el sentimiento que tiene la persona de disponer de los recursos, oportunidades y capacidades de modificar su vida de manera significativa

Tabla 3: Ítems del Componente III: PODER

N ° ÍTEMES	ITEMES
4	Decido por mí mismo como organizar mis tareas
7	Necesito que me digan con exactitud lo que debo de hacer
9	Dejo que los demás decidan por mí
11	Planifico y logro las metas que me propongo
12	Me gusta asumir responsabilidades
13	Tomo decisiones acertadas
14	Me siento capaz de resolver problemas
18	Evito aceptar responsabilidades
23	Confío--en que puedo resolver mis problemas.
30	Me cuesta tomar decisiones acertadas

4. PAUTAS: mide la habilidad de la persona para tener como referencia de su sistema de valores a diferentes modelos, que pueden ser humanos, filosóficos o prácticos, sobre los cuales sustenta comportamiento y su vida en general.

Tabla 4: Ítems del Componente IV: PAUTAS

N ° ÍTEMES	ITEMES
3	Respeto la forma de ser de otras personas
6	Me quedo en mi zona de confort por mis miedos
10	Copio las ideas de las personas que influyen en la sociedad
21	Soy capaz de darme cuenta entre lo que es bueno y lo que es malo
22	Mi comportamiento esta guiado por valores y creencias.
24	Me resulta difícil adaptarme a los cambios.
25	Mis creencias son escuchadas y respetadas.
27	Soy ordenado(a) en mis actividades cotidianas
33	Valoro mis raíces familiares.
34	Pienso que soy importante para la sociedad.

Calificación de la Escala de Autoestima 12 Psi:

Para la calificación de la Escala de Autoestima se otorgan los siguientes puntajes de acuerdo a la tabla 5 y se suman en su totalidad para la Escala general, es decir los cuarenta ítemes. En el caso de los componentes, se suman los puntajes obtenidos en cada uno de ellos utilizando el puntaje de la tabla 5 y posteriormente se llevan a los criterios diagnósticos elaborados para la prueba original. No olvidar que las puntuaciones varían en los ítemes que presentan dirección negativa.

Tabla 5: Puntajes de la Escala

Escala	VALOR
NUNCA	0
A VECES	1
SIEMPRE	2

Criterios diagnósticos:

Se ha elaborado dos criterios para la Escala Autoestima 12 Psi. El primero para la Autoestima Total, donde se suman todos los ítemes de la escala y otra para los componentes de la autoestima donde se suman el grupo de diez ítemes cada grupo. Veamos los criterios creados.

Escala Total: se presentan los puntajes posibles al contestar toda la prueba y tres criterios diagnósticos para la escala, tal como aparecen en la tabla 6.

Tabla 6: Criterios Diagnósticos - Escala Total

PUNTAJES TOTALES	NIVELES DE AUTOESTIMA
70 - 80	ALTA
55-69	MEDIA
40-54	BAJA

Por componentes: se presentan los puntajes posibles al contestar cada uno de los componentes de la autoestima y los criterios diagnósticos para cada uno de ellos tal como aparecen en la tabla 7.

Tabla 6: Criterios Diagnósticos - COMPONENTES

PUNTAJES COMPONENTES	NIVELES DEL COMPONENTE
15-20	ALTA
8-14	MEDIA
0-7	BAJA

En el anexo podemos apreciar la Escala de Autoestima 12 Psi, completa. Es una propuesta de medición de autoestima desde el modelo de Clemens. Es una escala a la que le falta realizar su validación y confiabilidad, pero es presentada a la comunidad científica para su revisión, mejora y completa los rigurosos análisis estadísticos que le permitan utilizarla. Ha sido creada con la intención fundamental de medir la autoestima en adolescentes a partir de 5to de secundaria, adolescentes universitarios y puede ser aplicada a adultos en general.

Conclusiones:

Se ha revalorado uno de los modelos teóricos que han estudiado la autoestima como uno de los factores más importantes en la personalidad de los seres humanos. Es decir el modelo teórico de Clemens que parte de la explicación de la importancia de la autoestima desde la perspectiva del desarrollo de cuatro componentes de la misma que se basan en las experiencias vividas por los individuos desde la primera infancia. Cuando uno de estos componentes no ha sido satisfecho, y se tiene poca vinculación, singularidad, pautas o poder vamos a observar las secuelas en la vida del individuo adolescente y adulto. Consecuencias en su desarrollo emocional o social, que pueden ser expresados en dificultades académicas, de relaciones interpersonales, laborales o incluso si son mayores en desajustes más serios, cercanos inclusive a problemas de salud mental.

Nuestra propuesta teórica y metodológica parte primero de explicar la importancia de la autoestima en nuestras vida y de elaborar un instrumento que al mismo tiempo que evalúa la autoestima y sus componentes permite crear de acuerdo a los resultados en cada uno de sus componentes, un plan o propuesta de mejora o desarrollo personal que permita al evaluado lograr sus objetivos y metas en la vida.

La propuesta, la Escala de Autoestima 12 Psi, en su versión original, que ahora presentamos, requiere ser sometida a los análisis estadísticos correspondientes, con la población objetivo de su elaboración. Se requiere aplicarla, analizar sus ítemes, validarla con jueces, tal vez contrastarla con otras escalas de autoestima del medio. Es una tarea para completar en un próximo estudio, que nos motiva y compromete en la culminación del mismo.

Queremos concluir señalando que la autoestima puede y debe seguir siendo estudiada a partir de propuestas diferentes como la de Clemens, que le otorga tanta importancia a la historia y satisfacción de necesidades del individuo pero que al mismo tiempo le ofrece la oportunidad de mejorar su autoestima en base al desarrollo satisfactorio de estos componentes que son nucleares para entender todos los problemas de autoestima de los que somos testigos a diario en nuestra comunidad.

REFERENCIAS

- Branden, N. (1995). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Clark, A.; Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clemens, H. & Bean, R. (1995) *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Clemens, H. & Bean, R. (2000) *Cómo desarrollar la autoestima en los Adolescentes*. Madrid: Debate
- Castañeda, A. (2013) *Autoestima, claridad de autoconcepto y salud mental en adolescentes de lima metropolitana*. (Tesis Licenciada en Psicología) PUCP. Lima.
- Muñoz, L. (2011) *Autoestima, factor clave en el éxito escolar: relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel socio-económico bajo*. (Tesis de Magister en Psicología) Universidad de Chile. Santiago
- Panduro, L. & Ventura, Y. (2013) *La Autoestima y su Relación con el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de Tercer Grado de Secundaria de la Institución Educativa José María Arguedas del Distrito de San Martín de Porres*. (Tesis de Licenciado en Educación) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Robles, L. (2012) *Relación entre clima social familiar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Rodríguez, I. (2013) *La autoestima y su relación con el aprendizaje del idioma Inglés en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N°20799, Huaral*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Rodríguez, C. & Caño, A. (2012) *Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención* *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 3, 389-403 2012 Printed in Spain. All rights reserved. Facultad de Psicología, Universidad de Málaga, España. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num3/337/autoestima-en-la-adolescencia-analisis-ES.pdf>
- Sánchez, S. (2016) *Autoestima y conductas autodestructivas en adolescentes*. (Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica) Universidad Rafael Landívar. Guatemala Quetzaltenango Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Sanchez-Sindy.pdf>

Inclusión educativa, habilidades diferentes y asperger

Mg. Abel Cuzcano Zapata
Mg. César Ruiz Alva

INTRODUCCIÓN

Actualmente en el sistema escolar peruano no se cumplen de manera integral, las políticas que apoyan en forma efectiva a los estudiantes con necesidades especiales entre ellas a los alumnos con Trastornos generalizados del Desarrollo, como es el caso de los niños y jóvenes con Diagnóstico de Asperger.

La Ley de las Personas con Discapacidad, Ley N° 29973, que rige a las instituciones públicas y privadas, indica que todas las instituciones educativas, en todos los niveles y modalidades, deben reservar al menos dos vacantes por aula para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (leve o moderada) y el Director debe solicitar apoyo al SAANE(Servicio de apoyo y asesoramiento a las necesidades Educativas Especiales) a fin de garantizar la atención educativa pertinente, de estos estudiantes, sin embargo la realidad es que en los colegios en general no hay un programa de inclusión educativa, ni políticas institucionales de inclusión, ni adaptaciones curriculares adecuadas, el personal no tiene entre sus funciones, la atención a la diversidad.

Se suma a todo esto que el Ministerio de Educación, ha prohibido la evaluación psicopedagógica de ingreso de los niños que postulan a los colegios y muchos de ellos presentan problemas de aprendizaje u otras dificultades más serias, como los TDAH, Asperger, Trastornos de conducta, entre otros de las que ni los padres, ni el colegio son conscientes, lo que no les permite el diagnóstico pertinente, eficaz, temprano y preventivo.

Según la Ley General de discapacitados dice en su Artículo 1. "La presente Ley tiene la finalidad de establecer el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica" por lo que se espera que los colegios implementen Servicios de Educación Inclusiva para atender de manera óptima a alumnos

con dificultades o discapacidades que responda a las necesidades planteadas y poder cumplir el objetivo que plantea el Ministerio de Educación en sus objetivos generales, que la educación peruana para el 2021 debe conseguir: "Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos".

Es en la década del 90 que se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de la UNESCO, incorporándose por primera vez los estudiantes con discapacidad a los colegios regulares. En este contexto se formuló la nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044 promulgada en julio del 2003, en la que "la educación inclusiva emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planteamiento de atención a la diversidad en que las instancias del sector a nivel nacional, regional, local y las instituciones educativas pueden atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia. Esta legislación educativa aborda el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad bajo una concepción de educación inclusiva, transversal al sistema educativo, explicitando entre otros principios la calidad y la equidad, y cuyos marcos orientadores fueron planteados en los reglamentos de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas, detallándose aspectos fundamentales para proponer una respuesta educativa pertinente". Pero falta mucho por hacer, por ejemplo que en los planes de estudio de las Universidades especialmente de carreras como Educación y Psicología se incluyan materias sobre las personas con Habilidades diferentes para que su atención sea sobre bases científicas.

Si bien en el país se vienen dando algunos avances, en relación a las políticas educativas hacia las personas con discapacidad, se necesita aún que se clarifique sus competencias y responsabilidades, muchas de ellas expresadas en los reglamentos de la Ley General de Educación, para su aplicación en el sistema educativo.

LOS ALUMNOS ASPERGER Y LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO (TGD)

La primera persona en utilizar el término Síndrome de Asperger fue Lorna Wing, quien recogió los escritos y las investigaciones de Asperger en el artículo titulado "El Síndrome de Asperger: un relato clínico", publicado en 1981. Lorna Wing identificó tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing, siendo estas áreas: 1) competencia de relación social, 2) comunicación, 3) inflexibilidad mental y comportamental.

Los TGD hacen alusión a una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo como los trastornos de la relación social, los trastornos de la comunicación (expresión y comprensión del lenguaje) y falta de flexibilidad mental con comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Los alumnos con Asperger caen dentro de los Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que recoge un cuadro clínico que no es uniforme, que oscila en un espectro de mayor a menor afectación; varía con el tiempo y se encuentra influido por otros factores como el funcionamiento intelectual, el nivel comunicativo, las alteraciones de conducta como los más relevantes.

Gilberg (2010) señala que el síndrome de Asperger se aplica a niños, adolescentes y adultos que evidenciando una inteligencia normal (de preferencia CI de 85 o más alto), y no habiendo tenido un retraso significativo en el desarrollo del lenguaje, presentan dificultades en la interacción y flexibilidad social, tienen intereses restringidos y predilección por las actividades rutinarias o repetitivas. Es la forma más leve de los 'trastornos del espectro autista' y está presente aproximadamente en una de cada 200 personas, varones en su gran mayoría; suele haber historia de SA en la familia, generalmente en la rama paterna.

La definición ha ido variando con el paso del tiempo, así pues en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-IV y en la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE el síndrome de Asperger, se incluye en la categoría de trastornos generalizados del desarrollo. Sin embargo en el reciente DSM-V pasa a considerarse como un trastorno del espectro autista. Esta patología afecta a niños, adolescentes y personas adultas y quienes lo padece poseen un coeficiente intelectual normal o incluso superior a la media sin embargo no son capaces de relacionarse adecuadamente

PRINCIPALES TEORÍAS QUE EXPLICAN EL ASPERGER

Cobo(2015) (citado por Cuzcano 2016) , señala que entre las principales teorías que explican el Asperger tenemos:

LA TEORÍA DE LA MENTE

Hace referencia a la capacidad que tenemos las personas de establecer una representación interna de nuestros estados mentales, y la de los demás, tales como son los deseos, creencias e intenciones. Esa representación mental e interna que formamos, la adquirimos de manera innata, de modo que somos capaces de interpretar ciertas situaciones de una manera automática en cambio las personas que se encuentren dentro de un TEA, tienen que aprender estos patrones sociales ya que por la simple observación son incapaces de adquirirlos. En este sentido esta teoría propuesta por Simon Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith, explica las dificultades que presentan las personas con Síndrome de Asperger al no ser capaces de comprender ciertas situaciones que no quedan explícitas en determinadas situaciones sociales tales como las siguientes: predecir ciertas conductas en los demás, interpretar el doble sentido en una conversación, así como a no comprender las bromas, chistes, la ironía, poseen una baja reciprocidad emocional y poca sensibilidad a las señales sociales.

Algunas de las limitaciones para comprender el mundo mental de los demás sería la siguiente:

- Dificultad para predecir la conducta de los demás.
- Problemas para darse cuenta de las intenciones de los demás.
- Dificultad a la hora de explicar sus conductas.
- Problemas en la comprensión de cómo sus conductas pueden afectar a los demás.
- Incapacidad para darse cuenta del nivel de comprensión e interés de las personas que están escuchando cuando ellos están hablando, lo que a veces conlleva a que utilicen conversaciones tipo monólogo.
- Dificultades en la anticipación.
- Dificultad en narrar la memoria autobiográfica.
- Dificultades para mentir y para comprender engaños.
- Dificultad para comprender el uso de reglas en un acto comunicativo, no suelen respetar turnos, no mantienen un contacto ocular adecuado.

Estos autores proponen que las dificultades que estas personas presentan en el aspecto social, la comunicación e imaginación, lo que se ha denominado como la triada de Wing, es debido a una dificultad o trastorno de la capacidad para "leer o entender la mente".

TEORÍA DEL DÉFICIT EN FUNCIÓN EJECUTIVA

Las funciones ejecutivas suelen definirse como un conjunto de operaciones cognitivas que son las responsables de activar una serie de estrategias de resolución de problemas con el propósito de alcanzar una meta. Estas conductas están mediadas por los lóbulos frontales, los cuales están encargados de actividades tales como atención, memoria de trabajo, planificación, organización, ejecución, finalización, evaluación tareas y actividades e inhibición de respuestas inadecuadas. Esta teoría intenta explicar una serie de limitaciones que se observan en el comportamiento diario de personas con síndrome de Asperger:

Déficit en organización: Presentan dificultades a la hora de secuenciar los pasos que les permiten solucionar un problema. • Déficit en planificación; Dificultades para hacer planes y luego seguir los planes que guían el comportamiento. • Déficit en Atención: Los problemas de atención son muy comunes en las personas con Síndrome de Asperger, ya que suelen mostrar una atención selectiva a los estímulos de interés. Además suelen presentar problemas en discriminar los estímulos relevantes de los irrelevantes. • Déficit de motivación en el aprendizaje: Existe una escasa motivación hacia el aprendizaje en las personas con Síndrome de Asperger cuando tienen que aprender aspectos que no tienen interés para ellos. • Inhibición de respuesta: Las personas con Síndrome de Asperger suelen tener resistencia a interrumpir una conducta en el momento adecuado. • Generalización: Los sujetos con Síndrome de Asperger suelen presentar dificultades para aprender estrategias de resolución de problemas, así como problemas de abstracción sobre los principios que regulan las soluciones a los mismos. Además cuando se encuentran en una situación nueva la ausencia de generalización suele provocar frustración y el abandono de la tarea que estén realizando. • Suelen utilizar un razonamiento de forma concreto en lugar de abstracto, utilizan un razonamiento literal a pesar de tener una inteligencia normal. Memoria de trabajo: Suelen tener problemas a la hora de recordar los pasos que siguen a la ejecución de una actividad. • Rigidez mental: Carencia de flexibilidad para adoptar diferentes perspectivas sobre la misma situación en diferentes momentos. Además suelen tener excesiva preocupación por determinados temas y eso les restringe su capacidad para centrarse en otras actividades o temas de conversación. Tienden a monopolizar los temas de conversación según sus propios intereses. • Control conductual: Poseen un escaso control del rendimiento mientras realizan una actividad.

TEORÍA DEL DEFICIT EN COHERENCIA CENTRAL

Uta Frith y Francesca Happé han estudiado el procesamiento de la información y el perfil lingüístico de estos chicos y proponen que tanto el Autismo como el Síndrome de Asperger se caracterizan por una débil coherencia central. Con el término de coherencia central hacen referencia la tendencia humana de procesar la información de una manera global y contextual, de este modo cuando por ejemplo, leemos una historia realizamos una pequeña abstracción, nos quedamos con los aspectos más significativos y generales; somos capaces de recordar información general y no

recordamos tanto los detalles. Attwood dice que: “Una metáfora muy útil para entender en qué consiste la coherencia central débil es imaginarnos que enrollamos una hoja de papel en forma de tubo y con un ojo cerrado lo aplicamos contra el otro ojo abierto, como si fuera un telescopio, y miramos el mundo a través de él: se ven los detalles pero no se percibe el contexto”. (Attwood, 2007:391).

Esta teoría propuesta por Uta Frith, señala que las personas que tienen un trastorno del espectro autista poseen un procesamiento centrado en los detalles y en las partes de un objeto o de una historia; se olvidan de la imagen o estructura global y no integran la información del contexto para buscar un sentido general y coherente. Como consecuencia de este tipo de procesamiento, la información que se adquiere posee un significado descontextualizado.

DISFUNCIÓN DEL HEMISFERIO DERECHO

En el Síndrome de Asperger encontramos una serie de rasgos centrales compatibles con una disfunción en el hemisferio derecho. El hemisferio cerebral izquierdo es el encargado del procesamiento y producción del lenguaje, así como de procesar mejor la información que proviene por vía auditiva. En cambio el hemisferio cerebral derecho se encarga del procesamiento de la información viso-espacial y de numerosos aspectos de la comunicación no verbal. Este hemisferio del cerebro es capaz de analizar la información de una forma holística y global, teniendo en cuenta el contexto, interpretando adecuadamente los gestos, el tono de voz y la expresión facial del interlocutor. Este hemisferio derecho procesa mejor la información táctil y visual. Disfunciones en el hemisferio derecho puede conllevar:

- Dificultad para comprender la comunicación no verbal (entonación, volumen del habla, gestos y ademanes faciales y corporales).
- Presencia de respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto.
- Dificultad para adaptarse a situaciones nuevas (rigidez).
- Limitadas habilidades de organización viso-espacial.
- Bajo rendimiento en tareas que requieran integración de la información viso-motora
- Pocas habilidades de relación social.

Desde esta perspectiva (V. Klin et. Al, 1995) se defiende que algunos de los síntomas principales del Síndrome de Asperger están relacionados con una disfunción de la parte derecha del cerebro. Esta hipótesis explicaría la superioridad de estos niños en CI Verbal frente al CI Manipulativo, así como las dificultades que presentan muchas personas con Síndrome de Asperger.

Los diferentes enfoques deben estar orientados a ofrecer un modelo de atención educativa de atención a la diversidad, sobre la base de principios fundamentales de equidad, normalización, inclusión y el término de necesidades específicas de apoyo educativo que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.(Alcantud 2003).

SÍNTOMAS DEL SÍNDROME DE ASPERGER EN LOS NIÑOS

Ruiz (2015) refiere que los niños con Síndrome de Asperger se caracterizan por tener áreas de especial interés peculiares e idiomáticas. Se interesan en áreas intelectuales específicas como las matemáticas, los temas científicos o la historia, la geografía, los mapas, la astronomía, los aviones

o los trenes. Estos intereses pueden cambiar con el tiempo, pero otras veces persisten y en la edad adulta constituyen la base para una profesión. El diagnóstico preciso y seguro solo podrá realizarlo un especialista, así como su tratamiento. Sin embargo, existen algunas características que pueden observar los padres cuando sus hijos tienen entre 2 y 7 años de edad para identificar el Síndrome de Asperger.

Normalmente, un niño con Síndrome Asperger suele presentar algunas de estas características:

1. Habilidades sociales y control emocional

- No disfruta normalmente del contacto social. Se relaciona mejor con adultos que con los niños de su misma edad. No se interesa por los deportes.
- Tiene problemas al jugar con otros niños. No entiende las reglas implícitas del juego. Quiere imponer sus propias reglas, y ganar siempre. Tal vez por eso prefiera jugar sólo.
- Le cuesta salir de casa. No le gusta ir al colegio. Y presenta conflictos con sus compañeros.
- Le cuesta identificar sus sentimientos y de los demás. Presenta más rabietas de lo normal. Lloro con facilidad, por todo.
- Tiene dificultades para entender las intenciones de los demás. Es ingenuo. No tiene malicia. Es sincero

2. Habilidades de comunicación

- No suele mirarte a los ojos cuando te habla. Se cree en todo aquello que se le dice, y no entiende las ironías. Se interesa poco por lo que dicen los demás. Le cuesta entender una conversación larga, y cambia de tema cuando está confuso.
- Habla mucho, en un tono alto y peculiar, y usa un lenguaje pedante, extremadamente formal y con un extenso vocabulario. Inventa palabras o expresiones idiosincrásicas.
- En ocasiones parece estar ausente, absorto en sus pensamientos.

3. Habilidades de comprensión

- Siente dificultad de entender el contexto amplio de un problema. Le cuesta entender una pregunta compleja y tarda en responder.
- A menudo no comprende una crítica o un castigo. Así como no entiende el por qué debe portarse con distintas formas, según una situación social.
- Tiene una memoria excepcional para recordar datos y fechas.
- Tiene especial interés por las matemáticas y las ciencias en general.
- Aprende a leer solo a una edad temprana.
- Demuestra escasa imaginación y creatividad, por ejemplo, para jugar con muñecos.
- Tiene un sentido de humor peculiar.

4. Intereses específicos

- Cuando algún tema en particular le fascina, ocupa la mayor parte de su tiempo libre en pensar, hablar o escribir sobre el asunto, sin importarse con la opinión de los demás .

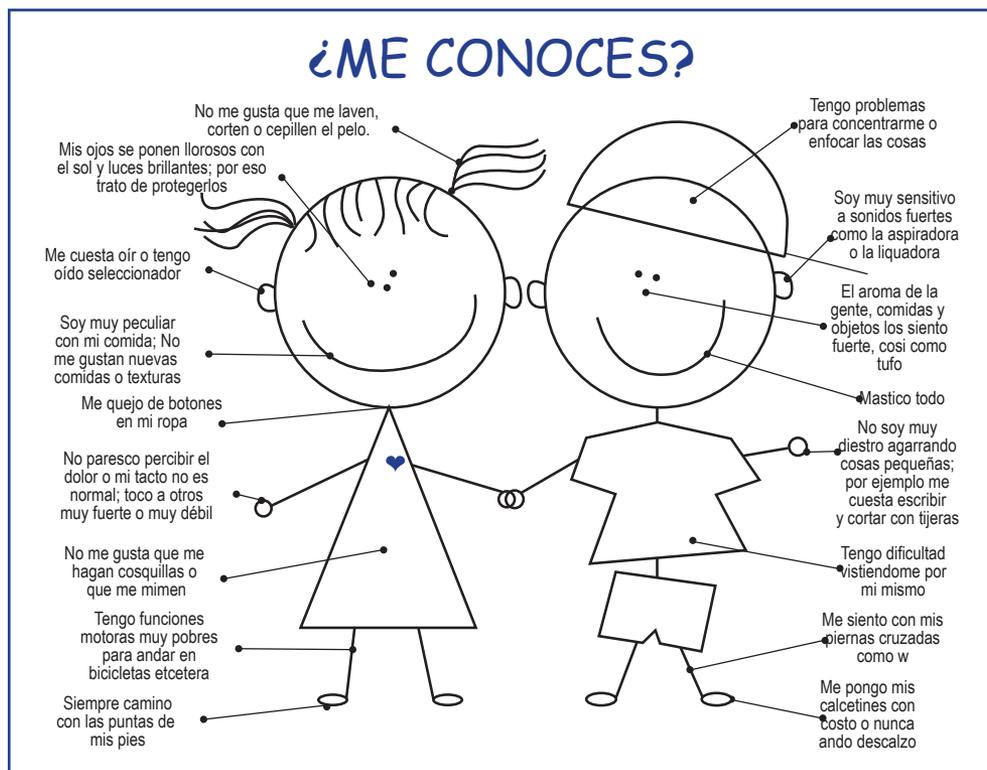
- Repite compulsivamente ciertas acciones o pensamientos para sentirse seguro .
- Le gusta la rutina. No tolera los cambios imprevistos. Tiene rituales elaborados que deben ser cumplidos.

5. Habilidades de movimiento

- Posee una pobre coordinación motriz. Corre a un ritmo extraño, y no tiene destreza para atrapar una pelota.
- Le cuesta vestirse, abrocharse los botones o hacer un lazo con los cordones.

6. Otras características

- Miedo, angustia debido a sonidos como los de un aparato eléctrico
- Ligeros roces sobre la piel o la cabeza
- Tendencia a agitarse o mecerse cuando está excitado o angustiado
- Falta de sensibilidad a niveles bajos de dolor
- Tardanza en adquirir el habla, en pocos casos
- Muecas, espasmos o tics faciales inusuales



ROL DEL MAESTRO

En un sistema educativo inmerso en una sociedad democrática, la atención a la diversidad es un derecho irrenunciable. En la actualidad, el profesorado se encuentra con una heterogeneidad en el alumnado al que está obligado a atender. En la mayoría de las ocasiones, dicha diversidad puede ser atendida desde la acción tutorial inherente a la función docente; sin embargo, en otras ocasiones los profesionales de la educación deben de hacer uso de otro perfil profesional para poder dar la respuesta educativa adecuada a un alumno o alumna. La atención al alumnado con trastornos del desarrollo en el aula ordinaria, sin engañarnos, es un camino que estamos comenzando a recorrer no exento de obstáculos. Con la finalidad de orientar a los docentes que se enfrentan con el trabajo diario de enseñar y educar al alumnado que presenta Síndrome de Asperger se presentan las siguientes pautas generales de intervención. Sin olvidar que cada caso es único e irrepetible y que requiere la evaluación de los profesionales de la salud.

Siguiendo a Thomas(2002) brindamos algunas consideraciones y estrategias útiles para la atención del Asperger desde el aula:

- 1.- Entender a los alumnos: comprender su funcionamiento psicológico y su procesamiento neurológico, los desafíos que les plantea el aprendizaje, y transformar esta comprensión en estrategias eficaces para mejorar la enseñanza y la atención que se les brinda.
- 2.- Hablar menos cuando el alumno está estresado o disgustado.
- 3.- Avisar a los alumnos de actividades sorpresa, como celebraciones en clase, simulacros de incendio, etc.
- 4.- Explicar con anticipación los cambios que se introducirán en las rutinas.
- 5.- Facilitarle el acceso a espacios con los que esté familiarizado y donde se sienta seguro, tanto dentro del aula como fuera de ella.
- 6.- Facilitarle la interacción con personas con las que esté familiarizado y se sienta seguro.
- 7.- El alumno puede padecer hipo sensibilidad (baja sensibilidad) o Hipersensibilidad (sensibilidad aguda y, a veces insoportable).
- 8.- Percepción desigual (los niveles de sensibilidad del alumno fluctúan: pueden estar ausentes, ser muy altos o muy bajos).
- 9.- Dificultad para reconocer que sus ideas pueden ser diferentes de las de demás.
- 10.- Puede centrar su atención en los detalles sin percibir el conjunto.
- 11.- Puede carecer de visión de conjunto.
- 12.- Puede saber leer pero no comprende los textos (hiperlexia).
- 13.- Puede ser capaz de realizar cálculos y predicciones mentales a gran velocidad.
- 14.- Puede tener dificultades para elaborar un plan y seguir los pasos lógicos para alcanzar el objetivo.
- 15.- Puede tener dificultades para controlar sus impulsos.
- 16.- Puede tener dificultades para organizarse y emprender un trabajo (esto puede ser un gran obstáculo).

- 17.- Puede presentar elevados niveles de ansiedad.
- 18.- Asignar tiempo adicional para los cambios de aula y los traslados entre las instalaciones del colegio durante períodos de gran agitación.
- 19.- Fomentar el hecho de que participen y se equivoquen como parte de una forma de aprender.
- 20.- Convertir las actividades diarias en rutinas.
- 21.- Proporcionar estímulos, horarios o tarjetas con textos o dibujos como apoyo al aprendizaje independiente.
- 22.- Utilizar los diálogos de las tiras cómicas para enseñar diversos puntos de vista.
- 23.- Tener expectativas ambiciosas pero realistas.
- 24.- Proporcionar pistas visuales para el aprendizaje.
- 25.- Ofrecer recompensas significativas y motivadoras.
- 26.- Ser predecible, coherente y fiable.
- 27.- Comprobar que los alumnos han comprendido lo que se les enseñó.
- 28.- Evitar el empleo de términos abstractos, bromas, figuras retóricas o expresiones sarcásticas.
- 29.- Animar a todos los integrantes del círculo social del alumno a que adopten las mismas estrategias.
- 30.- Brindar oportunidades para que el alumno transfiera sus habilidades a otros contextos.
- 31.- Crear una atmósfera de calma y orden en el aula.
- 32.- Proteger al niños de burlas.
- 33.- Si el grado del niño es severo, debemos explicar e informar a los compañeros las características de su compañero.
- 34.- Hacer énfasis en las habilidades académicas sobresaliente del niño.
- 35.- Utilizar el sistema del amigo, seleccionando un compañero que lo incluya en las actividades escolares
- 36.- Emplee el uso de un refuerzo positivo dirigido selectivamente para adquirir una determinada conducta correcta .
- 37.- Utiliza caras contentas ☺ y caras tristes ☹ en función de su comportamiento durante el día. Esto le da un feedback visual de lo que está haciendo. Cuenta el total de las puntuaciones y úsalo como base de un premio o un trato.
- 38.- Le explicamos qué ocurre si no hace lo correcto.
39. Ante roces con compañeros a anticiparse a su conducta y moldear la conducta adecuada y reforzar otras conductas incompatibles con la pelea.
- 40.- Aumentar la comprensión social de gestos, posturas corporales, etc.

ESCALA ASPERGER DE MEDIDA DE COMPORTAMIENTO PARA PADRES

Ruiz (2015) publica este instrumento peruano para facilitar un primer acercamiento de toda la comunidad educativa sobre el Asperger dentro de los Trastornos del Espectro Autista, con la finalidad de que a partir de sus resultados se puedan proporcionar pautas de intervención y estrategias por parte de los profesionales y las familias que tienen contacto con este sector del alumnado dándoles la oportunidad de profundizar las buenas prácticas educativas para su inserción en la comunidad y sentirse realmente incluidos en ella.

Escala Peruana para Padres en la Identificación del Síndrome de Asperger (EPPISA)

FICHA TÉCNICA

Nombre:

La Escala Peruana para padres en la Identificación del Síndrome de Asperger por parte de los padres (EPPISA) fue elaborada por el Mg. César Ruiz Alva Psicólogo, en el 2015 dentro de los cursos de "Psicología de la Persona con Habilidades Diferentes" en la Universidad Privada del Norte y "Psicología de la Excepcionalidad" en la Universidad Antenor Orrego de Trujillo.

Procedencia:

Los ítems de la Escala han sido extraídos sobre referencias de observaciones de casuística atendida en Inclusión Educativa y también de fuentes diversas sobre el tema tales como Asperger.es ; Salud.discapnet.es y Asperger.cl/que_es_el_sindrome

Propósito:

La EPPISA ha sido diseñada para identificar por parte de los padres, 6 áreas del comportamiento que puedan ser indicativas del Síndrome de Asperger en los niños durante sus años de estudio en el colegio. Es en la edad después de los 6 años en la que se hacen más evidentes las conductas y modos inusuales de comportamiento.

Áreas que evalúa:

- 1.- Habilidades sociales y control Emocional.
- 2.,. Habilidades de Comunicación.
- 3.,. Habilidades de Comprensión
- 4.- Intereses Específicos
- 5.-Habilidades de movimiento
- 6.- Otras características

Los niños con Síndrome de Asperger se caracterizan por tener áreas de especial interés peculiares e idiomáticas. Se interesan en áreas intelectuales específicas como las matemáticas, los temas científicos o la historia, la geografía, los mapas, la astronomía, los aviones o los trenes. Estos intereses pueden cambiar con el tiempo, pero otras veces persisten y en la edad adulta constituyen la base para una profesión.

¿CÓMO TRABAJAR LA ESCALA ?

Cada pregunta o afirmación tiene una escala de clasificación, en el que:

El 0 representa el nivel normal esperado en un escolar de primaria o secundaria y el 5 significa que el alumno no presenta ninguna anomalía cuando lo comparamos con otros chicos de su grupo de edad. Y el 5 refleja comportamientos encontrados en la persona Asperger, por lo tanto, cuánto más se aparte del 0 que es la normalidad, más nos acercaremos a la puntuación 5 que refleja la característica del cuadro Asperger.

CÓMO ANALIZAR LOS DATOS?

Cada área tiene 10 ítems con un valor máximo de puntaje por área de 50 puntos. A más puntaje más se ve reflejada la conductas Asperger aunque no se puede indicar, de manera automática, que el niño tiene el Síndrome y solamente es una tendencia a dicha posibilidad, por lo que hace necesaria la evaluación y un diagnóstico diferencial a cargo de un profesional de la salud. Solo el diagnóstico preciso y seguro orientará un eficaz tratamiento del caso.

Escala Peruana para Identificar el Síndrome de Asperger por parte de los padres (EPPISA) (Mg. César Ruiz Alva, 2015)

Nombre y Apellido _____ Edad _____ Fecha de hoy ____/____/____

AREA: I Habilidades sociales y control emocional

	Raramente / A menudo					
1.- No disfruta normalmente del contacto social..	0	1	2	3	4	5
2.- Se relaciona mejor con adultos que con los niños de su misma edad	0	1	2	3	4	5
3.- No se interesa por los deportes	0	1	2	3	4	5
4.- Tiene problemas al jugar con otros niños. No entiende las reglas implícitas del juego.	0	1	2	3	4	5
5.- Quiere imponer sus propias reglas, y ganar siempre. Tal vez por eso prefiera jugar sólo	0	1	2	3	4	5
6.- No le gusta ir al colegio. Y presenta conflictos con sus compañeros	0	1	2	3	4	5
7.- Le cuesta identificar sus sentimientos y de los demás.	0	1	2	3	4	5
8.- Presenta más rabietas de lo normal. Lloro con facilidad, por todo.	0	1	2	3	4	5
9.- Tiene dificultades para entender las intenciones de los demás	0	1	2	3	4	5
10.- Es ingenuo. No tiene malicia. Es sincero	0	1	2	3	4	5

AREA: IV**Intereses Específicos**

	Raramente / A menudo					
	0	1	2	3	4	5
1.- Cuando algún tema en particular le fascina, ocupa la mayor parte de su tiempo libre en pensar, hablar o escribir sobre el asunto, sin importarse con la opinión de los demás	0	1	2	3	4	5
2.- Repite compulsivamente ciertas acciones o pensamientos para sentirse seguro	0	1	2	3	4	5
3.- Le gusta la rutina. No tolera los cambios imprevistos.	0	1	2	3	4	5
4.- Tiene rituales elaborados que deben ser cumplidos	0	1	2	3	4	5
5.- Interesado en temas poco comunes para los chicos de su edad	0	1	2	3	4	5
6.- Muestra conductas pasivas de aislarse, leer en biblioteca y lejos del grupo social	0	1	2	3	4	5
7.- Le es muy difícil sacar conclusiones a partir de una experiencia concreta.	0	1	2	3	4	5
8.- Los cambios de rutinas, esquemas y normas preestablecidas lo alteran.	0	1	2	3	4	5
9.- Tiene rigidez ante las normas no porque nos desafía, sino porque no las entiende.	0	1	2	3	4	5
10.- En la sensibilidad térmica no son muy conscientes del frío y del calor por lo que no se visten de acuerdo al tiempo.	0	1	2	3	4	5

AREA: V**Habilidades de Movimiento**

	Raramente / A menudo					
	0	1	2	3	4	5
1.- Posee una pobre y lenta coordinación motriz generalizada.	0	1	2	3	4	5
2.- Le cuesta vestirse, abrocharse los botones o hacer un lazo con los cordones de sus zapatos	0	1	2	3	4	5
3.- Le resulta difícil tareas de escribir, hacer trabajos manuales o aprender a tocar instrumentos musicales.	0	1	2	3	4	5
4.- No gusta mucho de la actividad física y muestra poca destreza para atrapar una pelota.	0	1	2	3	4	5
5.- Tiene reacciones motoras lentas en general.	0	1	2	3	4	5
6.- Corre a un ritmo extraño y tiene una forma peculiar para andar.	0	1	2	3	4	5
7.- No anota los deberes en la agenda y tampoco anota las fechas de evaluaciones.	0	1	2	3	4	5
8.- Tomar apuntes y sacar ideas de lo que trabaja en un tema le resulta muy complicado	0	1	2	3	4	5
9.- Su trazo escrito es irregular y lo ejecuta con gran esfuerzo y tensión muscular.	0	1	2	3	4	5
10.- Le cuesta permanecer sentado escribiendo.	0	1	2	3	4	5

AREA: VI**Otras características**

	Raramente / A menudo					
	0	1	2	3	4	5
1.- Tiene miedo, angustia a sonidos como los de un aparato eléctrico o ruidos intensos	0	1	2	3	4	5
2.-Muestra ligeros roces sobre la piel o la cabeza (manía de tocarse)	0	1	2	3	4	5
3.- Hay la tendencia a agitarse o mecerse cuando está excitado o angustiado	0	1	2	3	4	5
4.- Se le nota una falta de sensibilidad a niveles bajos de dolor	0	1	2	3	4	5
5.- Tiene un lenguaje demasiado pedante y correcto	0	1	2	3	4	5
6.- Tiene muecas, espasmos o tics faciales inusuales	0	1	2	3	4	5
7.- Tiene memoria mecánica de buen nivel y para recordar detalles.	0	1	2	3	4	5
8.- Tiene rigidez cognitiva por lo que carece de iniciativa para solucionar sus problemas	0	1	2	3	4	5
9.- Cualquier estímulo lo puede distraer con facilidad y deja las cosas a medias.	0	1	2	3	4	5
10.- Cuando las actividades no le salen como quiere se molesta mucho y no hay forma de controlarlo.	0	1	2	3	4	5

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005) *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Barcelona: España
- Alonso Peña (2004) *Autismo y síndrome Asperger*. Salamanca, Amaru.
- Attwood, A., (2002) *El Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Attwood, T., (2007) *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.
- Baron-Cohen, S., (2010) *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Psicología Alianza Editorial.
- Blanco, R. (2010) *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Santillana, Madrid,
- Borreguero, P., (2004) *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cohen, S., (2010) *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Psicología Alianza Editorial.
- Cuzcano, A (2016) *El niño Asperger : estrategias de diagnóstico e intervención*. Lectura del curso Psicología Educativa. Universidad Marcelino Champagnat. Lima-Perú
- Kenneth Hall (2003) *Soy un niño con Síndrome de Asperger*. Barcelona :Paidós
- Marchesi A. (2014) *Avances y desafíos de la Educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación MAPFRE .
- Ministerio de Educación (2003) *Ley General de Educación*. Lima Perú
- Ruiz C. (2015) *Escala Peruana de Asperger para padres* . Perú :Universidad Privada del Norte y UPAO Trujillo.
- Sans, A., (2008) *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Szatmari, P., (2006) *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

La diversidad: el reto de la educación inclusiva

Dra. Bertha E. Martínez Ocaña

RESUMEN

En este artículo se revisan los conceptos diversidad, inclusión, inclusión educativa, destacando la diversidad como un valor que nos enriquece. Se presenta los acuerdos nacionales e internacionales que impulsan la educación inclusiva, como un derecho a la educación para Todos.

Palabras claves: Diversidad, Inclusión, Inclusión educativa.

SUMMARY

In this article we review the concepts of diversity, inclusion, educational inclusion, highlighting diversity as a value that enriches us. It presents the national and international agreements that promote inclusive education, as a right to education for All.

Keywords: Diversity, Inclusion, Educational inclusion.

La inclusión educativa en los últimos años viene ocupando un espacio privilegiado en las organizaciones de todos los países. Plantea nuevas formas de respuestas a la diversidad de las necesidades educativas en la escuela. Este tema es un reto educativo y social perviviendo en la actualidad. Es un planteamiento que requiere el trabajo de muchos sectores para abordar plenamente el problema.

UNESCO: "Lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el cual erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de igualdad. Sin embargo, en la actualidad, más de 77 millones de niños no asisten a la escuela y más de 781 millones de adultos no están alfabetizados. Esa exclusión se agudiza particularmente en el caso de las personas con discapacidad. Aproximadamente el 97% de los adultos con discapacidad no

sabe leer ni escribir. Las estimaciones sobre el número de niños discapacitados que asisten a la escuela en los países en desarrollo oscilan entre menos del 1% al 5%. Los niños discapacitado representan más de un tercio de todos los niños que se encuentran fuera del sistema educativo (..) Sin embargo, es posible construir un mundo de inclusión con una legislación y unas políticas eficaces. Las campañas de sensibilización nos harán avanzar en esa dirección. (...) De modo que emprendamos las dos tareas: sensibilizar y formular políticas eficaces para un mundo de inclusión. Compartimos la responsabilidad de convertir esos sueños, esas visiones, ese compromiso en una realidad tangible". (Matzura, 2008, p.4).

La educación inclusiva en el sistema educativo significa un cambio de paradigma sobre la base de la percepción de los Derechos Humanos, que se enfoca en superar el modelo de la homogeneidad que durante décadas ha reproducido la exclusión de los involucrados por condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas y sociales.

El Perú adherido y comprometido con esta nueva filosofía sostiene que la educación peruana se sustenta en el siguiente principio: "La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión y sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades". (Ley General de Educación, 2003, p.5).

En el Perú, la aplicación del enfoque de educación inclusiva de personas con discapacidad se inicia en el siglo pasado. Esto queda evidenciado en la Ley General de las Personas con Discapacidad 27050- 1998, que estableció por primera vez en nuestro país, que ningún centro educativo podría negar la matrícula a una persona con discapacidad. Este enfoque será desarrollado por la Ley General de educación.

"La educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación" (Unesco, 2013, p. 8) La desigualdad y la pobreza constituyen serios obstáculos para lograr una educación plenamente inclusiva. Por esta razón, es imprescindible el desarrollo de políticas intersectoriales

Esta corriente, que surge a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) tiene por objetivo reestructurar las escuelas para poder responder a las necesidades de los niños. Lo que se sustenta en esta conferencia es quizá lo que de manera más decisiva y explícita ha contribuido a impulsar la Educación Inclusiva en todo el mundo. En la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, se recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

A partir de los acuerdos internacionales y nacionales, se ha modificado los conceptos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas para promover la transformación del sistema escolar para atender a los estudiantes independientemente de sus características, necesidades y el contexto en que se desarrollen.

El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituyen un proceso de innovación educativa. No basta que los alumnos con necesidades educativas, estén en las escuelas, sino que deben participar en toda la vida escolar y la sociedad misma, no es lo mismo ubicarlos en una escuela que incluirlos.

El gran reto de la educación reside en ser capaz de ofrecer a cada estudiante la ayuda pedagógica que necesita, ajustar la intervención educativa a la individualidad del alumno. es decir adaptando la enseñanza a la capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes.

La educación inclusiva en el sistema educativo significa un cambio de paradigma sobre la base de la percepción de los Derechos Humanos, que se enfoca en superar el modelo de la homogeneidad que durante décadas ha reproducido la exclusión de los involucrados por condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas y sociales.

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el proceso enseñanza aprendizaje, en consecuencia favorece el desarrollo humano. Parrilla (2003, p.98) "Hablar de diversidad nos remite a hablar de igualdad. La diversidad no es más que una manifestación de la igualdad inherente al género humano".

La educación inclusiva significa que todos los niños estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones sociales o culturales. incluidos aquellos que presentan discapacidad. Es una escuela que no pide requisitos de entrada para hacer efectivo los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades. (Parra Dussan, 2010).

Las ambiciones en el ámbito educativo se plasman de manera esencial en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanente de aprendizaje para todos (Educación 2030).

Unesco en el 2015, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) se debatió sobre el desarrollo avance de la Educación del 2000 al 2015. Al final de este foro se dio la Declaración de Incheon para la educación 2030, en la que presentan una nueva visión de la educación para los próximos quince años. Se sostiene que la Inclusión y la Equidad son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y se comprometen hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación. Asimismo se comprometen a realizar cambios necesarios en las políticas de educación y centrar los esfuerzos en los más desposeídos, especialmente en aquellos con discapacidad.

En el año 2017, la Declaración de Buenos Aires y los países de América Latina y el Caribe plasmó acuerdos sobre las prioridades educativas para el 2030. El documento regional indica que la educación debe contribuir a la eliminación de la pobreza, la reducción de las inequidades a través de una educación de calidad, inclusiva y el aprendizaje a lo largo de la vida"(Educación 2030, p.6).

Al respecto, Echeita (2006), un enfoque inclusivo modifica a todo el sistema y a toda la escuela. Ya no se trata que los estudiantes se adecúen a un currículo prescrito, sino que para ello el currículo

tiene que ser más abierto, flexible adaptándose o diversificándose de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto esto va más allá de lo cognitivo, está referido a la motivación e intereses de los estudiantes.

Es decir, no basta con hacer modificaciones de planes, programas e infraestructuras, es necesario modificar nuestra manera de pensar, y considerar que todos somos diferentes y por lo tanto estas diferencias deben ser valoradas. Se trata de sensibilizar a la comunidad en general sobre la valiosa contribución que las personas con diversidad pueden hacer a ella, apoyando su participación activa y haciéndoles posible vivir una vida lo más satisfactoria posible.

En el año 2003, el gobierno del Perú estableció la Década de la Educación Inclusiva 2003- 2012, destinada a atender a los niños, jóvenes y personas con discapacidad: y destacando la necesidad de priorizar la educación inclusiva durante un período largo y garantizando su calidad y eficiencia. Señala el acceso y la atención temprana desde la primera infancia, con riesgo de discapacidad.

Tovar Sánchez (2013) refiere que en el Perú se han dado los primeros pasos para una adecuada inclusión de personas con discapacidad, pero los retos son grandes. Esto significa que la proporción de personas con discapacidad atendidas por el sistema educativo es muy pequeña, lo que lleva a una gran situación de exclusión. Así mismo los soportes pedagógicos no están garantizados, lo que compromete la calidad educativa. Sin embargo el derecho a la educación de las personas con discapacidad ha aparecido en la agenda política y social, las normas para su implementación muestran avances importantes.



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El gran reto de la educación inclusiva es responder a la diversidad de los estudiantes. Pero no se trata solo de dar educación, sino que esta tiene que ser con calidad y equidad y esto no significa darle lo mismo a todos, sino darle lo que necesita.

Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones, constituye un desafío para los sistemas educativos. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los estudiantes. Un programa de inclusión debe responder a las necesidades de los estudiantes y las escuelas deben ser un reflejo de su diversidad en la comunidad. Pero la inclusión es más que el acceso, implica la permanencia, participación y el desarrollo de sus potencialidades. Es decir, la inclusión se orienta hacia una educación de calidad sobre todo de aquellos que por distintas razones están excluidos o en riesgo de ser marginados, esto varía de un país a otro, pero generalmente son las personas con discapacidad.

Unesco: "Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos: por tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para Todos (EPT). Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa y equitativa". (Citado por Parra Dussan 2010 p.10).

En este sentido la calidad de la educación desde el enfoque inclusivo, comprende un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de estudiantes aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida. La equidad significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de aprender a niveles de excelencia, con el fin de que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro. (UNESCO, 2008). La personalización de las ayudas es un aspecto clave porque las políticas de equidad suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos, lo cual limita su potencialidad para promover el máximo desarrollo de las personas.

La equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de paz, basado en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias sino se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. (Blanco, 2008).

Una respuesta positiva a la diversidad del alumnado exige una educación en valores y una actuación en el ámbito de los recursos y de la política educativa que implica considerar la diversidad desde un punto de vista ético, respetar su carácter axiológico, darle un valor positivo, reconocer que es inherente a la naturaleza humana (Saénz, 1997). Exige cambios en las concepciones, actitudes, prácticas pedagógicas, a formación de docentes, y la organización de las escuelas.

Las instituciones tienen que revisar constantemente sus valores, organización, recursos, diseños curriculares y minimizar las barreras que presentan los estudiantes para participar y tener éxito en su aprendizaje, buscando las estrategias más adecuadas para dar respuesta a la diversidad de

los estudiantes en sus estilos ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones etc., Se aspira que la escuela inclusiva construya espacios democráticos y participativos que faciliten el aprendizaje a convivir juntos en la diversidad.

Las políticas de equidad basadas en enfoques asistencialistas, compensatorios y focalizados han mostrado no ser las más adecuadas para lograr una mayor educación inclusiva y social. Es preciso avanzar hacia políticas de equidad que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, aumentando sus capacidades y opciones para vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas. (CEPAL, 2005).

EL DOCENTE INCLUSIVO

Una de las prioridades que plantea la diversidad es la referida al docente para hacer frente a las características heterogéneas de los estudiantes, cuyas capacidades en situaciones sociales, son cada vez más diversas. El docente inclusivo es aquel que valora y se adapta a la diversidad del alumnado, consciente de que las diferencias en el aprendizaje son un recurso y un valor educativo.

La labor del docente debe estar orientada a: “Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa; promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad, para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno; así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento”. (Ley General de educación 2005,p.5).

La educación inclusiva asumida como un nuevo enfoque, exige que el trabajo pedagógico se centre en brindar apoyo a las necesidades educativas y al fortalecimiento de las cualidades de todo y cada uno de los estudiantes, para que se desarrollen seguros y con éxito.

En su labor docente debe apoyar a todos los alumnos. Considerar las opiniones diversas y llevar a cabo metodologías flexibles que se adapten a la heterogeneidad buscando más el proceso que el resultado. Asimismo debe promover estrategias de autorregulación de su aprendizaje (aprendizaje autónomo). Igualmente debe promover el aprendizaje cooperativo.

MINEDU (2010), el docente inclusivo es aquel que reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento personal y social. Es el que reivindica al centro educativo como el ambiente natural del niño o joven para desarrollarse y lograr aprendizajes en igualdad de condiciones y oportunidades. Promueve el cambio de actitudes y concepciones en la comunidad educativa para lograr un trabajo conjunto y participativo. Así mismo motiva a la innovación permanente de la institución educativa para mejorar su organización y su propuesta curricular.

La educación inclusiva supone, la implementación de parte del docente, de estrategias y recursos que ayuden a los estudiantes, escuela, maestros y padres de familia a enfrentar seguros el reto que implica hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños, niñas jóvenes de acceder a la educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a las necesidades individuales

de aprendizaje, ofreciendo una respuesta educativa diversificada, proponiendo una estructura curricular común a todos los alumnos.

El docente actúa como un mediador social que fomenta el respeto por el otro y la aceptación de la diversidad como aspecto inherente al ser. Atiende las necesidades de todos los estudiantes, realizando las adaptaciones necesarias para que todos desarrollen al máximo su potencia, debe saber que el aprendizaje académico y social es igual importante para todos. Igualmente debe tener presente que la comunidad escolar es un contexto social que afecta a la personalidad de todos los estudiantes.

Por todo lo mencionado se reconoce que la inclusión es un proceso, en el sentido que la escuela tiene que ir buscando maneras para responder a la diversidad. Para lograr esto se requiere un estilo de profesional en la que el profesorado practique actitudes y acciones positivas en su diario quehacer. Es necesario que los profesores reflexionen sobre sus prácticas inclusivas.

El tema de la diversidad es centro de interés de los profesionales de la educación, sin embargo no para todos la diversidad tiene el mismo significado, ni parte de los mismos supuestos ideológicos, ni presupone los mismos procesos de acción educativa (Jiménez, 1999).

Hay que destacar, que no es posible enseñar el respeto, la fraternidad, la tolerancia si no se propician modos de actuación en la escuela que favorezcan la práctica de estos valores. La tolerancia es un valor fundamental para comprender y promover la convivencia.

Por lo tanto, lograr una educación sensible a la diversidad de nuestros estudiantes, es contribuir al desarrollo de los individuos y las sociedades consolidando así los valores democráticos. Esta labor no involucra solo a la escuela, debe haber una colaboración estrecha entre escuela, familia y comunidad.

En efecto. "Por experiencia sabemos que es posible incluir a los estudiantes en las aulas siempre que los educadores hagan esfuerzos de acogerlos, fomentar amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia, es vital que los adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria" (Stainback y Stainback, 1999. Citado por Parilla 2005, p.115).

No obstante, se puede decir que la educación inclusiva ha producido cambios en los docentes en cuanto a actitud, en sus evaluaciones y estrategias renovadas acordes con las necesidades educativas de los estudiantes.

Hoy en día el docente cuenta con el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales SAANEE, es un recurso de apoyo para la inclusión está integrado por un equipo interdisciplinario conformado por profesionales docentes especializados en discapacidad intelectual, auditiva o visual, docentes con experiencia en autismo, docentes con experiencia en Educación Técnico Productiva, así como con profesionales no docentes y con experiencia en Educación Inclusiva, tales como psicólogos educacionales, psicólogos con

experiencia en talento o superdotación, terapeutas ocupacionales o de lenguaje, y trabajadores sociales.

SAANEE, funciona como una unidad operativa itinerante que tiene la responsabilidad de orientar y asesorar al personal directivo y docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para una mejor atención a los estudiantes (MINEDU,2012).

BALANCE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Realizando el balance de la educación inclusiva en el Perú y teniendo como base los cuatro aspectos constitutivos del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad) es evidente que existen avances limitados en cobertura y calidad. La explicación de lo limitado de los avances tienen que ver con el tema presupuestal, así como de la resistencia por parte de los actores en la gestión para la implementación de las políticas inclusivas, así como de la poca información de la sociedad. Siendo los derechos indivisibles e irrenunciables y no obstante de los limitados avances, no se justifican la crítica en contra de la política educativa inclusiva. (MINEDU, 2012).

No existe un seguimiento de los logros de aprendizaje después de aplicar las estrategias inclusivas ni se ha llevado a cabo una evaluación de la calidad educativa de las instituciones que han incluido a niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Los pasos o componentes para lograr una Educación Inclusiva en el Perú están presentes en la normatividad vigente, pero su secuencia lógica y su contenido no han sido suficientemente analizados y desarrollados.

La normatividad por sí sola no genera la transformación del sistema, se requiere del compromiso del sector con la niñez excluida por su condición de discapacidad, que debe ser la razón de las políticas educativas. Asimismo, es importante considerar una ruta para la construcción de escuelas inclusivas, que oriente el esfuerzo de sus actores.

CONCLUSIONES

Asumir la diversidad y valorar positivamente las diferencias nos conduce a un marco cultural, amplio y flexible en la que se respete y acepte la diversidad de las personas. Esta valoración influye en la forma de entender la respuesta educativa, que desde el centro educativo, se ofrece a la diversidad.

La educación inclusiva asumida como un nuevo enfoque, exige que el trabajo del docente se centre en brindar apoyo a las necesidades educativas y el fortalecimiento de las habilidades de todos y cada uno de los estudiantes para su desarrollo seguro y exitoso.

Lograr sistemas educativos más inclusivos requiere una firme voluntad de los involucrados que se refleje en el desarrollo de políticas educativas de largo plazo y que abarquen a diferentes sectores.

Exige también marcos legales que establezcan derechos, responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios.

No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños.

B. Lindquist

REFERENCIAS

- Blanco G.M. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de Educación Inclusiva*. Aporte a las discusiones de los Talleres. Ginebra: Unesco.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2005). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Consejo Nacional de Educación (2015) .*CNE Opina*. Boletín del Consejo Nacional de Educación. N° 39- Diciembre 2°15.
- Echeita, G. (2006). *Del dicho al hecho hay un gran trecho*. I. Congreso Internacional de Educación Especial. Concepción Chile. Chile.
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De la Educación Especial a la Educación en la Diversidad*. Málaga: Algibe.
- Ley General de Educación N° 28044, 2003.Lima- Perú.
- Mayo, L., Cueto, S. y Arregui, P.(2015). *Políticas de Inclusión Educativa*. Boletín del Consejo Nacional de Educación N° 39. Diciembre 2015.
- Ministerio de Educación (2010). *Guía para Orientar la Intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales*. Dirección General de Educación Básica Especial. Lima- Perú.
- Ministerio de Educación (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balances y Perspectivas*. Dirección General de Educación Especial. Lima-Perú.

- Ministerio de Educación(s/a). *Asumiendo un nuevo Rol*. Módulo II- Sesión 2. Dirección General de Educación Básica Especial: Lima – Perú.
- Ministerio de Educación. (2013) .*Una Escuela de Calidad para todos*. Dirección General de Educación Básica Especial. Lima- Perú.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad. Clarificar nuestros Valores. Igualdad en la diversidad*. Madrid: s/e.
- Parra Dusan, C. (2010). Educación Inclusiva. *Un Modelo de Educación para Todos*. Revista ISEES N°8.
- Parrilla Latas, A. (2003). *Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva*. Bilbao: Mensajero.
- Sáenz, M.(1997). *Educación Inclusiva para todos*. México: Porrúa.
- Tovar Sánchez, M.T. (2003). *La década de la Educación Inclusiva 2003 – 20012.Para niños con discapacidad*. Consejo Nacional de EADCAIÓN-Lima- Perú: AGL Gráfica color S.R.L.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]* Paris: Unesco.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. Ginebra: Unesco
- UNESCO. (2008). *Educación Inclusiva*. Portal de Unesco: www.unesco.cl.
- UNESCO. (2010). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago.
- UNESCO. (2013). *Inclusión EN LA Educación*. Ginebra: Unesco.
- UNESCO (2015). *IX Y X Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión*. OREAL/Unesco. Santiago de Chile: Imbunche Ediciones Portales.
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon. *Hacia una educación Inclusiva equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para Todos*. Incheon: Unesco.
- UNESCO. (2017). Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Agenda Mundial de Educación 2030.

El carácter de la relación entre los factores orgánicos y ambientales en la educación y la enseñanza

The nature of the relationship between organic and environmental factors in education and teaching

Dr. Felipe Aguirre Chávez

Resumen

En la naturaleza humana, los factores biológicos y sociales se funden interactivamente, no es posible estudiarlos por separado. Preguntarse hoy en día si antepone lo biológico a lo social o viceversa, resultaría una especie de laberinto cognitivo innecesario como el archiconocido dilema del "huevo o la gallina".

Lo cierto es que, independiente de los paradigmas o sistemas vigentes en la formación del individuo, tanto, lo biológico como lo social deben atenderse y estudiarse como unidad dialógica, ya que trabajamos con el individuo como persona y como ser social a la vez.

Por tanto, en el proceso de aprendizaje contemporáneo, en que se tiende a mayor libertad de acción y formación con las corrientes desarrolladoras, es necesaria la correlación dialéctica entre lo biológico y lo social.

Palabras clave.- Desarrollo, biológico, social, proceso, educación y enseñanza

Summary

In human nature, the biological and social factors are fused interactively, it is not possible to study them separately. To ask oneself today if we put the biological to the social or vice versa, would be a kind of unnecessary cognitive labyrinth like the well-known dilema of the "egg or the chicken".

The truth is that, regardless of the paradigms or systems in force in the formation of the individual, both the biological and the social must be addressed and studied as a dialogical unit, since we work with the individual as a person and as a social being at the same time.

Therefore, in the contemporary learning process, where there is a tendency to greater freedom of action and training with developing currents, the dialectical correlation between the biological and the social is necessary.

Key words.- Development, biological, social, process, education and teaching

Introducción

En el prólogo de su libro *La naturaleza humana*, Mosterín (2008), indicaba que la naturaleza humana, es decir, lo biológico y social es una cuestión compleja que, eventualmente, sería fácil de responder si se trataría de la pregunta ¿Quién soy yo? Pero, tan difícil porque se quiere saber ¿Qué soy yo?, es decir, ¿En qué consiste la naturaleza humana? y desde el punto de vista pedagógico ¿Cuáles son sus particularidades únicas e irrepetibles y cómo afecta al proceso educativo y de enseñanza aprendizaje?

Históricamente el deseo de comprender la naturaleza humana fue una de las cuestiones más abrumadoras que ha puesto en tensión a los más grandes espíritus de todos los tiempos, condujo a Heráclito de Éfeso afirmar: "Me he buscado a mí mismo" y a Sócrates "Conócete a ti mismo". Cuestión que ha llevado a Ortega y Gasset(1950) deducir que el hombre es un misterio para el propio hombre, probablemente un enigma indescifrable, porque se mire como se mire, está demasiado cerca de sí mismo, está "dentro de él" y al mismo tiempo, "lejos de él mismo". Así, desde los orígenes de la civilización, el tema de la naturaleza humana, sus rasgos esenciales siguen siendo inquietantes. Y, aunque, eventualmente, intentáramos describir, incluso conocer, aun así, seguiría siendo tan difícil de comprenderlo.

En la búsqueda de probables respuestas sobre la correlación entre lo biológico y lo socio-ambiental han primado diferentes consideraciones. Las más influyentes fueron los enfoques unilaterales que plantearon el problema alrededor de tres aspectos desvinculados: lo biológico, lo social y el desarrollo. Jaloneados por un pensamiento fragmentario y reduccionista, la gran mayoría de teóricos se desviaron de su justo cauce y obstruyeron notablemente los esfuerzos por la correcta solución descartando miradas integrales que conciben el desarrollo humano como un proceso complejo de interconexión múltiple en el que se funden aspectos estructurales y funcionales, internos y externos, somáticos y ambientales. Un proceso unísono donde las relaciones ocurren en múltiples direcciones cual ebullición creativa de actos únicos e irrepetibles. Manifestaciones que dejan, muchas veces, en la incertidumbre, sin atisbo de ser explicado y seguirán incomprensibles porque en múltiples casos son impredecibles, originales y multilaterales.

En esa vorágine, la búsqueda de respuestas coherentes, sobre los aspectos biológicos y sociales de la naturaleza humana como factores del desarrollo humano en el proceso educativo, ha constituido una de las constantes preocupaciones de la ciencia y, particularmente, de las ciencias de la educación. Y, aunque la discusión sobre el desarrollo humano, históricamente fue estudiada por la filosofía en la correlación entre lo biológico y lo social, posteriormente es trasladada al área de la psicología y se ha vuelto, ineludiblemente, tema del ámbito de la pedagogía, cuestión que nos motiva ocuparnos en el presente artículo.

1. El problema

Aunque se ha escrito bastante sobre el sentido unitario y multifactorial de la naturaleza humana, sigue vigente y sin resolver, el problema fundamental: ¿Cuál es el carácter de la relación entre los factores orgánicos y ambientales, vale decir, cuáles son los “dominantes” y cuáles los “subordinados”? y de esta gran cuestión derivan otras dos preguntas:

Si, el ser humano está dotado para elaborar representaciones sensoriales y racionales sobre la realidad, sintiendo o actuando dentro de ella para satisfacer sus necesidades, ¿Cuál es la naturaleza de esa actividad psíquica y conductual: biológica o social? Y, más aún, si quedaba establecida la “predominancia” de unos u otros factores, ¿Cuál es el papel de la educación y la enseñanza en la configuración y el desarrollo del ser humano, cómo se debe actuar si la “naturaleza humana” es definida fundamentalmente como biológica o como social? (Merani, 1972).

Estas cuestiones en los hechos indican que el tema de la naturaleza humana sigue siendo tan inquietante como refiere Mosterin (2008): “Entre los fantasmas que ha producido el delirio de la razón, destaca por su extravagancia y recurrencia la idea filosófica de la inexistencia de una naturaleza humana” (p.23) La naturaleza humana con sus complejidades sigue en el ápice de la filosofía y la ciencia y desde la postura de los educadores se perfila como uno de los más grandes retos pedagógicos de nuestro tiempo. Puede asumirse como factores asimétricos, desvinculados o integrados y en dependencia a ello puede ser de ayuda o de fatal obstáculo en la asunción del desarrollo y resultado del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje.

2. El biogenetismo y sociogenetismo y el desarrollo humano.

En la explicación de la naturaleza humana en los inicios del siglo XX se consolidaron dos enfoques de carácter polar: el biogenetista y el sociogenetista, aparentemente diferenciados, pero afines desde sus fundamentos.

Desde la perspectiva biogenetista el desarrollo del individuo estaría determinado por aquello que trae consigo con el nacimiento, lo biológico, lo natural y lo herencial. Así, se sobrevalora lo biológico aunque no se niega totalmente el papel “subordinado” de las influencias sociales y entre los elementos biológicos más relevantes destaca la herencia, factor determinante en la configuración de la personalidad y de todas las capacidades. Esta dotación, supuestamente poseedora de gran plasticidad y de innumerables posibilidades de “explicitación”, por sí misma, interactuaría con un ambiente inmutable y que sólo sería capaz de “facilitar” o “regular” la manifestación de las potencialidades genéticas. En su modalidad extrema, este enfoque denominado por muchos como “fatalista” se tradujo en el reduccionismo biogenetista que pretende explicar todos los niveles de la organización y la actividad humana, en particular la psíquica, a partir de factores exclusivamente biológicos, a los que asigna un carácter determinante y decisivo. (Castro, 2005). Más todavía, los biogenetistas apelando al innatismo plantearon que el lenguaje es innato. Por ejemplo, Chomsky (2002) propuso que en el ser humano son innatos los fundamentos biológicos que requiere el lenguaje. En la misma lógica, Jean Piaget (1980)

defendió que la adquisición del lenguaje se debe a factores biológicos y no culturales. Vale decir, el ser humano llega al mundo con una predisposición, con valores innatos propios de la herencia biológica del cual depende la inteligencia y todos los factores que se desprende de ella.

Desde luego Piaget se distingue de Chomsky cuando indica que el ser humano no posee un lenguaje innato como afirmaba Chomsky (2002), sino que va adquiriéndolo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo y una vez adquirido el lenguaje, este a su vez, ayudará también al desarrollo cognitivo.

En el polo opuesto: el sociogenetismo reducía todo lo existente en el ser humano, a simple y mecánico, derivado de las influencias de un medio social ahistórico que actuaría como factor ineluctable o fatal del desarrollo humano, moldearía rígidamente su evolución orgánica y asignaría todas sus características y peculiaridades. Según Castro (2005), para los biólogos el desarrollo del individuo estaría determinado por el ambiente, por sus condiciones de vida y no por su naturaleza orgánica, estas tendrían solo importancia "secundaria". Así, en el estudio del hombre sólo se necesitaría del análisis de la estructura de su ambiente, ya que las particularidades de éste, determinarían de modo irremediable, de una vez y para siempre: la personalidad, los mecanismos de su conducta y las vías del desarrollo psíquico. Al ignorar los rasgos objetivos de éste y al establecer raseros mecánicos para explicar la formación de la personalidad y las capacidades humanas, el sociogenetismo (y su reduccionismo sociologista), nunca han podido aclarar por qué en un mismo medio social se forman personalidades diferenciadas en múltiples aspectos ni por qué existen similitudes psicológicas en individuos formados en entornos socioculturales distintos. Así también, rebajando el psiquismo humano al nivel de elementales y mecánicos "condicionamientos sociales", y subestimando o negando la importancia de los factores biológicos en la constitución del hombre, tanto el sociogenetismo como el sociologismo encontraron expresión psicológica particular en el conductismo y en el neoconductismo y sirvieron de fundamento a la correspondiente pedagogía mecanicista que considera a la educación y a la enseñanza como elementos externos y accesorios en la formación de la personas.

Más aún, todas las particularidades del desarrollo psíquico del individuo, lo mismo que las diferencias individuales, fueron atribuidas a la mayor o menor cantidad de estimulación requerida por el "condicionamiento social" dada para la configuración de una u otra habilidad.

En el plano social, económico y político, históricamente de forma intencionada por los grupos de poder, estos criterios han sido y siguen siendo de utilidad para elaborar justificaciones de desigualdad y exclusión social: los pobres serían personas "insuficientemente condicionadas" y necesitarían "complementar" su cuantía estimuladora para dejar de ser pobres, siendo la educación y la enseñanza las circunstanciales responsables de cubrir tal "déficit" y de "adaptarlos a la sociedad".

En relación al proceso de enseñanza aprendizaje el sociogenetismo y el empirismo moderno, plantearon que la estructura del lenguaje es independiente de las facultades mentales innatas y

que el ser humano aprende por medio de condicionamientos Skinner (1990), es decir, se reduce el aprendizaje a simples resultados de recompensas y castigos.

En los últimos años, a la histórica dicotomía entre lo biológico y social, al no encontrar, desde sus enfoques sesgados, puntos de encuentro, actualizado la añeja y autocientífica "teoría del paralelismo psicofísico" que, con el nombre de "teoría de los dos factores" (el biológico y el social) en el desarrollo síquico, pretende explicar la evolución humana a partir de la supuesta existencia de las dos líneas paralelas, "determinantes independientes", "subsistemas" o "niveles" en el psiquismo.

En el campo social, basada en la teoría física de las cuerdas separadas, se han ensayado posturas paralelistas que contra lógica intentan explicar que es posible sostener por separado aspectos económicos y políticos. La experiencia indica que eso no es posible por cuanto, los objetos y fenómenos de la realidad como indican Woods y Grant (2010), ocurren en unidad de sus aspectos internos y externos, en simultáneo, entonces es impropio pensar que la línea económica sea opuesta o independiente de la líneas política como los aspectos internos de los externos, por lo mismo, que lo material de lo espiritual. Por el contrario, son factores inseparables como ocurre entre el desarrollo y educación el hombre y la sociedad.

3. El papel de la herencia y de la acción de los factores socio-ambientales.

Estudios realizadas con gemelos, particularmente con los univitelinos, es decir, monocigóticos o uniovulares (originados por la fecundación de un solo óvulo por un único espermatozoide, con el resultado de la división de ese óvulo fecundado en dos células con la misma dotación genética, las que conducirán a la formación de dos individuos físicamente idénticos). Esas investigaciones, sobre todo las efectuadas por René Zazzo, demuestran que las peculiaridades de tales gemelos, especialmente las psíquicas, son originadas por el entrecruzamiento de factores internos y externos que interactúan y se condicionan recíprocamente, actuando los segundos a través del estado específico de los primeros y teniendo además, como mediación esencial, la actividad integral del sujeto para generar las particularidades que distinguen a una persona de todas las demás, resultando así absurdo plantear "qué porcentaje" aporta cada tipo de factores. Ocurre que "dos gemelos, poseedores del mismo potencial genético, pero colocados ante influencias socioculturales distintas, tendrán personalidades diferentes, e incluso en las mismas condiciones ambientales elaborarán cada cual rasgos peculiares y diferenciales. En uno u otro caso, existen diferencias en la disposición de las condiciones internas de cada persona, de modo que los factores externos actuarán sobre estados distintos de las mismas y siempre tendrá valor decisivo un aspecto fundamental: el carácter mediador de la actividad, que en definitiva, es el elemento básico para la formación y el desarrollo de los rasgos y particularidades que definen a un individuo como tal" (Castro, 2005).

Por otra parte, las peculiaridades biológicas del sistema nervioso y de otros sistemas del organismo humano, constituyen la base anátomo-fisiológica de lo que Vigotsky (1979), denominaba también "fuerzas vitales que el hombre posee parcialmente de nacimiento y que

existen en él en forma de premisas y capacidades potenciales”. Sin embargo, tales premisas no son cualidades físicas y psíquicas ya “preparadas” y listas para manifestarse, sino, elementos potenciales naturales para la formación y el desarrollo de tales cualidades (las cuales pueden convertirse en realidad o frustrarse según las particularidades del tipo de circunstancias sociales específicas que actúan sobre las mencionadas premisas individuales). En su conjunto, las premisas representan la potencialidad humana en general con unas u otras peculiaridades tipológicas personales; constituyen el resultado de las primeras etapas recorridas por cada individuo en su desarrollo en determinadas condiciones internas y externas y, como tales, son fenotipos cuyo vínculo con las condiciones internas de partida en el desarrollo puede tener diferente significado y conducir a resultados distintos de un individuo a otro según el tipo de influencias ambientales a las que ellos están expuestos. Por ejemplo, se sabe con certeza que la desnutrición crónica en los primeros años de vida, que afecta a gran número de niños en amplios sectores populares flagelados por la pobreza y la miseria, anula esencialmente las posibilidades de desarrollo contenidas en una dotación genética considerada como adecuada; y, a la inversa, una correcta nutrición en un ambiente propicio es uno de los elementos favorables para el encauzamiento y despliegue de las potencialidades existentes. Tampoco posee un mismo significado el vínculo de las premisas dadas con las futuras propiedades psíquicas de la personalidad sobre la base de esas premisas, y en el curso de la interacción del individuo con el medio social y natural, pueden desarrollarse y se desarrollan diversas cualidades psíquicas de la personalidad con características particulares y diferenciales para cada sujeto (en concordancia con la edad, las condiciones concretas de existencia, la pertenencia social de clase, la estructura del hogar y la personalidad de los padres, la actividad y las vivencias del sujeto, las relaciones interpersonales y de grupo, la estimulación sociocultural asimilada, la influencia de la educación y la enseñanza, etc.). De tal suerte, las premisas son indispensables, pero al mismo tiempo insuficientes para la formación y desarrollo de las cualidades; es decir, constituyen condiciones internas favorables para la asimilación de la experiencia social e influyen en la dinámica de la elaboración de los nuevos mecanismos de la conducta y de las propiedades psíquicas que en ellos se manifiestan, pero no determinan por sí mismas su contenido y su orientación, las cuales son aportados por las diversas influencias del medio socio-cultural en el que tiene lugar la vida y la actividad del sujeto.

Estos aspectos fundamentales, poseedores de una vasta comprobación científica, necesitan ser tenidos en cuenta por la educación y la enseñanza), para apreciar al ser humano como ser social singularizado en sus expresiones individuales; como unidad dialéctica de lo orgánico y lo social que perfila su especificidad personal a través de la comunicación y la interacción con las otras personas y en el curso de su propia actividad; y cuyo desarrollo debe ser afrontado de manera integral, es decir, encarado para lograr la formación y el despliegue simultáneo e inseparable de su personalidad y sus capacidades físicas, psíquicas y morales. Por ello, es necesario también considerar en su interacción dialéctica las condiciones internas y externas del desarrollo humano.

4. Perspectivas de integración de enfoques sobre el desarrollo humano

Las perspectivas sobre la naturaleza humana, del carácter de lo biológico y social, en el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje en el presente artículo se realiza bajo la estela del desarrollo humano que en la actualidad presenta perspectivas integradoras y dinámicas aunque no por ello dejan de estar comprometidas. En un intento de superación de las tesis rancias sobre el desarrollo humano el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PND) plantea que, es un proceso y resultado que busca que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses donde el talento humano constituye el mayor capital de los pueblos y que su desarrollo debe ser impostergable. Otra definición interesante sobre el desarrollo humano aparece en el Informe del Club de Roma (1972) citado por Martínez, Lanuez y Llantada (2002), quienes consideran:

El desarrollo como el proceso que experimenta una sociedad para conseguir el bienestar de la población, relacionándose de forma armónica con el entorno natural, consiguiendo así satisfacer las necesidades materiales y establecer las bases para que todo individuo pueda desplegar su potencial humano. (p. 5)

La centralidad humana del desarrollo en sus múltiples variantes no solo busca garantizar el bienestar material y espiritual, sino el de posibilitar el logro de la felicidad. Esto es el rasgo novedoso del nuevo modelo de desarrollo humano que reemplaza a aquellos que solo se centraban en lo económico, lo cognitivo solamente, o focalizado en aspectos estrictamente materiales.

El nuevo desarrollo humano revolucionario plantea el perfeccionamiento integral e interactivo. Un desarrollo vivo que en la perspectiva de Castro (2005), tiene implicancias con las funciones psíquicas superiores cuyo desarrollo, solo es posible a través de la educación, (herramienta y valor para lograr mejores niveles de intercambio y relación con la naturaleza y con la sociedad), de participación en la vida ciudadana, de configuración de estrategias para lograr un hombre creativo, capaz de enfrentarse a los múltiples problemas de diferente índole y buscar soluciones novedosas a los problemas cotidianos.

Lanuez, Martínez y Llantada (2002) refieren que la educación es un satisfactor de necesidades humanas, y para lograr un desarrollo humano sostenible, la educación como proceso educativo y de enseñanza aprendizaje lo prepara con el desarrollo de sus capacidades que le permitan participar en el desarrollo y en la actividad social. Así, la educación constituye condición para el desarrollo total del hombre, y a su vez es resultado de esa condición. Algo que Maus citado por Herrera (1957) explicó asertivamente: "la educación tiene que ver el con el hombre y su vida en sociedad, en la consideración de tres dimensiones irreductibles e inseparables del individuo: el cuerpo, la conciencia individual y la conciencia colectiva" (p.12).

El hombre en su sentido total es la simbiosis de aspectos internos y externos, de elementos físicos y espirituales. Satisfacer sus necesidades, probablemente solo sea posible desde enfoques integrales como el del desarrollo sostenible que al decir de Valencia (2016) "La única manera de superar esto es teniendo un entendimiento del bienestar social" (p. 16) que se encuentra

ligada al bienestar del desarrollo de la habilidad mental y en función a la mejora de la calidad de vida, aumentaría el desarrollo del potencial desarrollador, proactivo y de búsqueda de mejoras integrales. Esto según la Organización Mundial de la Salud,(2012) recibe el nombre de “bienestar intelectual” que constituye la capacidad de mantener relaciones armoniosas con los demás, y al mismo tiempo de resolver conflictos sin herir a las otras personas.

Un factor central en el bienestar intelectual es el desarrollo de la habilidad mental. En función a la mejora de la calidad de vida, aumenta el desarrollo del potencial intelectual desarrollador, proactivo y de búsqueda de mejoras integrales.

Superando amplia y categóricamente las posturas unilaterales, el enfoque integrador de la correlación entre lo biológico y lo social establece que la naturaleza humana no es algo abstracto e inmutable, sino un concreto y cambiante resultado del desarrollo socio-histórico; el hombre modifica su propia naturaleza en el curso del proceso de transformación del mundo sionatural para adecuarlo a la satisfacción de sus diversas necesidades, Vygotsky (2001).

En el desarrollo humano el hombre es protagonista de un proceso único en el que intervienen tanto los principios biológicos y sociales donde el reconocimiento del papel decisivo de las condiciones sociales presupone la existencia de las premisas orgánicas como absolutamente necesarias. Lo biológico y lo social al conformar una unidad dialéctica de opuestos complementarios no deja de estar mediatizado por sus condiciones sociales de existencia y, simultáneamente, por sus dotaciones genéticas.

5. La educación como medio de desarrollo humano

El elemento clave para que las personas logren el desarrollo, tengan calidad de vida, es la educación. Sin ella, las personas no podrán participar de los adelantos del mundo ni podrán acceder al trabajo dignamente reconocido.

La educación en esa perspectiva constituye un satisfactor de necesidades humanas, y para lograr el desarrollo humano integral prepara al hombre, estimula y coadyuva al desarrollo de sus capacidades, lo provee de conocimientos, que le permiten participar en el desarrollo y en la actividad social en general, pero además, el desarrollo a su vez constituye un medio para mejorar la calidad de vida, y la educación propende también el aumento de dicha calidad; por todo ello, la educación constituye una condición para el desarrollo, y a su vez es su resultado; de ahí su lugar clave en el desarrollo humano.

Por eso es muy importante la educación, que como proceso y resultado puede ser asumida en su sentido de herramienta de desarrollo o de opresión. Cualquier postura frente a la educación dependerá del enfoque desde el que se asume. El enfoque es determinante.

En esa lógica a la pregunta ¿qué entendemos por educación? podríamos afirmar que es esencialmente un proceso intencional de carácter teleológico; de no ser así sería un proceso sin norte, sin fines, que no propone llegar a ninguna parte. El pedagogo peruano Walter Peñaloza (2003) graficó el sentido de la educación al afirmar que: “No educamos al azar, para

sorprendernos al final al ver que ha sucedido, sino que lo hacemos con una determinada idea de lo que anhelamos” (p.27) a estos propósitos, que guían nuestras acciones los llamamos finalidades o también objetivos. No existe educación espontánea o improvisada. La educación como proceso y resultado es un acto intencional de formación y de desarrollo armónico de la personalidad desde el momento mismo de su nacimiento y durante todo el curso de su existencia que según José Martí (1990, p.281) “...es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente...preparar al hombre para la vida”. La consecución de tal finalidad no puede tener lugar de manera inmediata, sino a través de un proceso prolongado marcado por una especie de hitos o peldaños concretos denominados objetivos educacionales, cuyos logros sucesivos en el curso de la actividad escolar y pedagógica conducen a alcanzar el fin propuesto. En palabras de Labarrere y Valdivia (2003):

De la fijación de los objetivos se derivan las tareas que contribuyen a la formación multilateral del individuo, considerada no como una simple adición o suma aritmética de los distintos componentes, sino como una integración armónica de estos factores en la personalidad del educando.(p.35).

La educación como proceso y resultado es un acto mediado por los aspectos biológicos y sociales que siempre es necesario tener en cuenta así para apreciarlo objetivamente. Existe infinidad de factores que la afectan, por ejemplo los aspectos físico-orgánicos (*condiciones materiales de vida y actividad, estado nutricional y de salud del estudiante*), psicopedagógicos (*estadio del desarrollo y particularidades psicológicas del escolar, estado y nivel de sus conocimientos previos, estilos y ritmos cognitivos, motivación y auto-motivación técnicas de estudio*), pedagógico-metodológicos (*concepción del mundo, características de la personalidad, nivel científico-profesional, estilos y métodos de enseñanza del docente*) y, naturalmente, las condiciones concretas en las que se desenvuelve el proceso educativo (*ambiente escolar, números de estudiantes por aula, infraestructura educacional, medios y materiales didácticos*). Sin precisar adecuadamente las particularidades concretas de cada uno de estos elementos y su entrecruzamiento recíproco, se puede derivar con facilidad hacia una visión formalista y abstractizada del proceso de enseñanza aprendizaje, ignorado las realidades y cargando a la cuenta del docente o del educando (o de ambos) los resultados insatisfactorio del proceso educativo y enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, como decía Aníbal Ponce (1975):

Cada uno de nosotros construye su personalidad no sólo sobre la base que le da el temperamento, sino también sobre los aportes que le da una educación impuesta por el medio familiar como un reflejo, a su vez, del ambiente social en que nos desenvolvemos. Este medio social no es homogéneo y la educación no es idéntica para todos los miembros. La sociedad, por el contrario, está dividida en clases, con intereses e ideales irreconciliables; y en cada momento de la evolución histórica son las ideas de la clase dominante las que se erigen en las ideas llamadas de la época (p.36)

Por consiguiente, en la formación de las personas, en la configuración y el perfilamiento de su conciencia, pensamiento, actitudes, sentimientos y prácticas según los requerimientos del sistema de producción dado (que, a su vez, se corresponden con las necesidades e intereses de la clase dominante en él), la educación y la enseñanza cumplen un rol decisivo para el mantenimiento indefinido del estado de cosas vigente o puede servir como medio de evaluación crítica promoviendo la transformación social. Según sea su carácter, contenido, orientación y proyecciones (es decir, de acuerdo con el tipo de concepción del mundo y de ideología que les dan cuerpo y las ponen en acción), la educación y la enseñanza constituyen agentes de apaciguamiento y conformismo, o vectores dinámicos del cambio esencial en la vida de la sociedad. Por ello, desde una perspectiva objetiva y científica, la educación y la enseñanza siempre poseen un sello, están al servicio de los intereses de una u otra clase, propugnan el quietismo y el estancamiento o la transformación activa de la sociedad, y nunca existen en forma "neutra", "independiente", "pura", ajena a la realidad social y sus contradicciones y conflictos concretos que en ella tienen lugar, Aníbal Ponce (1975).

6. El rol del maestro

Uno de los factores más importantes en el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje del desarrollo humano es la figura del maestro. La forma y estilo de cómo se desarrolla la vinculación maestro-estudiante son determinantes en el proceso y resultado de logros de aprendizaje. El docente por su concepción del mundo o su formación profesional podría asumirse como orientador y transformador de conciencias o un facilitador mecánico. Como orientador dirigirá el proceso de enseñanza-aprendizaje, proyectará y ejecutará la formación y el desarrollo de capacidades, convicciones que constituyen reguladores fundamentales de actuación y comportamiento del estudiante en la vida social.

Bajos estas premisas en el terreno pedagógico la orientación es el opuesto concreto y racional de la subjetiva "facilitación". Orientar significa dirigir y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio "facilitar" consiste en propiciar las condiciones para que el estudiante exprese sus potencialidades. Esto que es aparentemente bueno en esencia reduce el rol del maestro a un rol de subordinado, es decir, desconoce el carácter de la relación simétrica e interactiva entre el docente y el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En efecto, entre orientación y facilitación se evidencia dos concepciones antagónicas del proceso educativo y de enseñanza aprendizaje. La orientación asume el carácter social de las capacidades, mientras que la facilitación supone su innatismo. Según Castro (2005) desde el punto de vista científico y con toda justicia el Maestro en el nivel que trabaje cumple los roles de "orientador" y "transformador". En su función transformadora yace determinada la delicada tarea de promover estimular y dirigir la evolución integral del estudiante y a su vez le prepara para el encaramiento objetivo y ecuánime de las circunstancias y problemas que plantea el discurrir vital. Así, también define el progresivo desarrollo de sus capacidades y actitudes para definir una opción social-laboral.

En suma, el desarrollo adecuado de la tarea orientacional contribuirá significativamente en el desarrollo humano, es decir, en la configuración del hombre total con rasgos democráticos, de equidad, calidad de vida e integración social. Por cuanto, el nuevo tipo de hombre será el núcleo de desarrollo de las familias y, a la postre, de la sociedad en perspectiva.

Conclusiones

- Primero.- Podemos afirmar que tanto uno como otro factor, no podemos estudiarlos por separados sin la debida interdependencia.
- Segundo.- El preguntarse hoy en día si antepone lo biológico a lo social o viceversa durante el proceso docente educativo, resultaría una especie de laberinto cognitivo innecesario como el archiconocido caso del “huevo o la gallina”.
- Tercero.- Lo cierto es que, independiente de los paradigmas o sistemas vigentes en la formación del individuo, tanto, lo biológico como lo social deben atenderse y estudiarse como una unidad dialógica, ya que trabajamos con el individuo como persona y como ser social a la vez.
- Cuarto.- En el proceso de aprendizaje contemporáneo, en que se tiende a mayor libertad de acción y formación con las corrientes constructivistas, es absolutamente necesaria esta correlación entre lo biológico y lo social.
- Quinto.- Uno de los factores más importantes en el proceso educativo y de enseñanza aprendizaje del desarrollo humano es la figura del maestro. La forma y estilo de cómo se desarrolla la vinculación maestro-estudiante son determinantes en el proceso y resultado de logros de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aguirre, F (2007) "Formación de capacidades" Lima: EDUCAP. _____ (2006) "El Proceso de enseñanza y aprendizaje: tarea docente y actividad del educando" Lima: EDUCAP.
- Castro, L. Aguirre, F. Taboada, M. y Gastañaduy, R. (2007) "Formación Psicopedagógica del Docente" Perú: Epla.
- Castro, L. (2007) "Elementos de psicopedagogía docente" (2da.Ed) Lima: EDUCAP. _____ (2005) "Diccionario de ciencias de la educación" (2da.Ed) Lima: EDUCAP.
- Castro y otros (2006) "Módulo introductorio de psicopedagogía" Lima: EDUCAP.
- Fabelo, R, Jesús P. y otros (2006) "Educación, ética y desarrollo integral del educando" (1ra Ed.) Perú: EDUCAP.
- Ferrater, J. (1991) "Diccionario de Filosofía". Madrid: Aula Santillana, S.A.
- Hayek, F. (1944) "Camino de servidumbre" Madrid: Alianza.
- Gramsci, A (1967) "La formación de los intelectuales" México: Colección 70, Editorial Grijalbo.
- Lanuez, Martínez y Llantada (2002) *La investigación científica en el siglo XXI*.Ed- EL Pueblo. Cuba
- Petrovski, A. (1979) "Psicología General" Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ponce, Al (1970) "Educación y lucha de clases" Buenos Aires: Editorial El viento en el mundo. 96.
(1975) "Humanismo burgués y humanismo proletario" Buenos Aires - Argentina: Editorial Cartago.
- Smirnov, Leontiev, Rubinstein y Tieplov (1960) "Psicología" (1ero.ed) México: Grijalbo.
- Mosterin, J (2008) *La naturaleza Humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Vigotsky, L (2008) "Imaginación y creación en la edad infantil" Perú: EDUCAP. (1996)"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" (1ra.Ed) Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Woods, A. y Grant, T (2002) "Razón y revolución" (2da.Ed) España: Fundación Federico Engels.

*AGUIRRE CHAVEZ, FELIPE. Master y Doctor en educación. Desde el 2005 ejerce la docencia en las Escuelas de Posgrado de las universidades: Universidad Nacional de Educación, San Ignacio de Loyola y Marcelino Champagnat. Trabajó como especialista en el Ministerio de Educación del Perú y participó como auditor educativo en la Contraloría General de la República. Autor de textos, artículos científicos y de proyectos de innovación que han recibido premios nacionales (2002, 2004,2007 y 2012).

El sobreendeudamiento crediticio y su implicancia en las instituciones financieras y en la sociedad

Mg. Julio Aquije Milanta

Antecedentes de la Investigación

El logro del bienestar como de la igualdad, en sus diferentes manifestaciones (sociales, económicas, políticas y culturales), constituye una búsqueda constante de la Sociedad y de los Estados. Ha sido inicialmente un tema de filósofos como *Platón*, *Tomás Moro*, *Campanella*, *Bacón*, y otros finalizando con *Proudhon* (1809-1865), quienes en su correspondiente momento, se imaginaron lo que era el Estado en una utopía. En él, según Arrieta (2010), "...se alcanza un estado de perfecta justicia, la satisfacción de las necesidades que ahora son el motivo para el vivir." En el pensamiento de *Platón*, lograr el bienestar de la gente constituye el objetivo de toda forma de gobierno, como personificación del estado.

A partir de estas ideas, el desarrollo y el logro de bienestar han sido y continúa siendo el motor de todos los estados y de las diferentes formas de gobierno. Es la aspiración de quienes se adhieren a las ideas y prácticas estatistas (mercado controlado) y de quienes se adhieren a las ideas y prácticas capitalistas (libre mercado), como las expresiones de modelos de sociedad. Respecto a la morosidad y sobreendeudamiento en el Sistema Financiero Nacional, Adrian Castañeda en su tesis para el grado de Magister en Economía: "*Factores determinantes de la morosidad del Sistema Bancario Peruano - 2001-2007*" (2008), ya señalaba que los bancos y particularmente las empresas micro financieras, habrían de flexibilizar sus exigencias con la finalidad de incrementar su cartera de colocaciones y obtener mayores ganancias. Refiere que tal flexibilidad ha permitido acceder al crédito a mayor número de consumidores, ingresar a la economía formal a mayor número de empresas informales, además de personas sin la suficiente solvencia para cubrir sus compromisos en los plazos establecidos, lo que podría generar la constitución de cartera morosa proveniente del sobreendeudamiento del consumidor.

No obstante los reportes del ente supervisor (SBS), indican que los índices de morosidad a marzo del 2016, si bien muestran un ligero incremento con respecto al mes de febrero ubicándose, en 1.73% (desde el 1.67%) sigue siendo la más baja de América latina.

De acuerdo a investigaciones realizadas por el autor *Ignacio Larraechea* (Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile - 2011), las personas llegarían progresivamente al sobreendeudamiento, a través de lo que denomina el “facilismo del crédito” o por el “auto–oscurecimiento del gasto”. Según el investigador, al pagarse con tarjetas de crédito, la persona no toma real conciencia que ha adquirido una obligación a cambio del bien adquirido.

En Chile, según el artículo del Foro ciudadano: “*Vivir para pagar*” (2006) de la Universidad de Chile, el sobreendeudamiento se había convertido en un “problema de salud pública”, pues afectaba el comportamiento y la emocionalidad de las personas. A la fecha, sin embargo no se han publicado nuevos artículos dando cuenta del manejo de este problema.

El Crédito es el mecanismo fundamental de conversión de capital en dinero, mediante el pago de un interés establecido en el contrato consensual entre quien provee el dinero y el beneficiario, cuya finalidad “...consiste en hacer posible una capacidad amplia de cambio en el tráfico mercantil o financiero, permitiendo la adquisición de aquellos medios necesarios para el mejor desarrollo de una determinada actividad económica...”.

Este producto debe su popularidad a las características otorgadas para la satisfacción idónea de las necesidades personales de liquidez y a su adecuación al flujo de caja del consumidor.

No obstante tan alto nivel de libertad operativa, sumado a la falta de cultura financiera, son factores que confunden al consumidor y lo llevan a un abismo de consumismo que termina en la asunción de deudas mayores a su capacidad de pago, entendida como el total de ingreso recibido frente a las obligaciones asumidas por el consumidor con el sistema financiero y/o comercial; en una palabra al sobreendeudamiento.

Las familias buscan maximizar su utilidad en la producción de los bienes y servicios que requiere su hogar (los que no se comercializan en el mercado) pero que para producirlos se requiere de otros bienes y servicios que se producen en el mercado. Este flujo de necesidades, dinamiza el mercado y contribuye al crecimiento económico.

El crecimiento económico de los últimos años ha tenido como uno de sus efectos, la ampliación del crédito a sectores antes excluidos del sistema financiero formal. Ella se traduce en crecientes niveles de colocaciones de los bancos, vía préstamos de libre disponibilidad y de tarjetas de crédito; es decir, sector de Crédito Minorista de Consumo - Revolventes.

Reportes del ente regulador, la Superintendencia de Banca y Seguros y AFP´s (SBS), muestran que las colocaciones en créditos de consumo históricamente pasaron de 11.94%% en el año 2003 al 18.90% en el 2007; este se ha incrementado en 35.1% en el año 2008 con respecto al 2007 según las estadísticas del ente supervisor SBS. Este crecimiento, según el propio ente supervisor (SBS), se explicaría por el proceso de “bancarización de la economía”.

El Instituto "Apoyo", en su Informe Gerencial de Marketing 2008(2009), reporta que el acceso al sistema financiero y bancario, con ello a la economía formal, es transversal para todos los niveles socios económicos de Lima:

Al periodo investigado 2015-2016, el 41% de la población tiene alguna cuenta o producto financiero o bancario; 44% del nivel socioeconómico C; 26% del nivel D y 11% del nivel E; 19% tiene cuenta de ahorros, de ellos 17% del nivel C, 8% del nivel D y 2% del nivel E; 16% tiene crédito o préstamos personal, 18% del nivel C, 13% del nivel D y 9% del nivel E; 11% tiene tarjeta de crédito de algún banco, 7% del nivel C, 3% del nivel D y sólo 1% del nivel E.

En suma, los reportes del ente supervisor SBS, dan cuenta de un incremento sostenido de la penetración financiera en todos los niveles de la población con mayor énfasis a partir de la Ley de bancarización puesta en vigencia por el gobierno a partir del 2010, notoriamente acelerado durante el periodo en estudio.

Es a través del Crédito que los países, las empresas y las familias, adquieren capacidad económica para financiar sus proyectos de crecimiento, de progreso para lograr sus metas de desarrollo y de bienestar respectivamente.

Base Teórica

Situaciones similares se exponen en los portales web que tratan el tema en España, México y los Estados de Norte América. Todos estos países existe preocupación por el efecto negativo que tiene el sobreendeudamiento sobre la productividad laboral, la inclusión social y, la calidad de la cartera de las instituciones financieras. Asociado al concepto de desarrollo como proceso integral, progresivo hacia la modernidad, se configura el concepto de desarrollo social. Tiene su fundamento en la necesidad de corregir las grandes desigualdades de oportunidad para acceder a los bienes y servicios necesarios al bienestar entre las familias de los países pobres, comparado con las familias de los países ricos. El concepto de desarrollo social hace énfasis en el crecimiento económico, uno de sus ejes, no sólo como acumulación de riqueza, sino en su alineamiento a la satisfacción de las necesidades de las personas, su contribución a la reducción de las desigualdades y a la erradicación de la pobreza absoluta. *Todaro*, citado por Solano (2010-2012), señala que "...el desarrollo social tiene elementos característicos como: formación de capacidades institucionales y personales, fortalecimiento de la democracia, gobernabilidad, derechos humanos y ciudadanía...", entre otros; *Karen M Mokate y José Jorge Saavedra* (INDES/BID – 2004) entienden por desarrollo social "... un proceso dinámico, multidimensional, que conduce a mejoras sostenibles en el bienestar de los individuos, familias, comunidades y sociedades, en un contexto de justicia y equidad...".

Alrededor de este concepto se ha formulado un modelo de desarrollo que ha sido implementado, bajo diferentes formas especialmente en países nórdicos como Suecia, Noruega y Finlandia; fue el propósito de los países socialistas de la Europa del este y Cuba, y ha tenido influencia en toda Europa y en la política americana hasta los años 80 e influye significativamente en el pensamiento y acciones de las diferentes corrientes políticas y países del mundo. Como modelo de desarrollo hace énfasis en la intervención del Estado para implementar políticas relacionadas

con el establecimiento de un ingreso mínimo, protección social frente al desempleo, enfermedad y muerte, así como programas sociales previsionales, de seguridad social y de educación como derecho de los ciudadanos que permita un estándar mínimo de bienestar a lo largo de su vida. En esta perspectiva el Bienestar está asociado a un ingreso que permita que la persona satisfaga sus necesidades de alimentación, vestimenta, recreación y cultura y al uso de los programas del Estado para los problemas de salud y educación.

Como se expuso anteriormente, desde la perspectiva teórica de *Ramón Casilda Béjar* (2014), acerca de la productividad y la acumulación económica como mecanismo de costeo de la satisfacción de las necesidades individuales de bienestar, el sobreendeudamiento correspondería a un estado en el que la productividad de la persona llega a ser "deficiente", de un modo sostenido, que no le permite asumir el costo de su bienestar. En tal situación la persona, según su condición económica precedente, podría tener una movilidad social descendente, pasando a formar parte de los grupos empobrecidos y no elegibles para contratar con el sistema financiero.

En Perú tal situación se evidencia en los casos de ajustes estructurales como la reforma agraria y otras reformas que afectaron la propiedad y el ingreso. Muchos de los propietarios (agricultores, industriales, comerciantes, etc.) endeudados o con ventas a crédito, al momento de la reforma, lo perdieron todo y pasaron a la situación de pobres o en todo caso en un nivel socioeconómico menor; el ejemplo más reciente de tales eventos, es el empobrecimiento de las clases medias, como consecuencia de los ajustes estructurales de los años 80 y los 90 de cuya reconstitución da cuenta el periodista y antropólogo peruano *Jaime De Althaus* ("*La Revolución Capitalista en el Perú*"-2008).

Otro efecto del sobreendeudamiento tiene que ver con la pérdida de aquellas capacidades que, según *Martha C. Nussbaum* (2006), son necesarias para el logro de una vida digna, de bienestar. Desde la perspectiva de esta autora, la persona sobre endeudada sería "incapaz" de tener propiedades, muebles o inmuebles e incluso de ejercer derecho de propiedad sobre los mismos; también podría ser sujeto de persecución y captura injustificadas; otra de la capacidad que se ve afectada por el sobreendeudamiento es la de trabajar como un ser humano, ejercitando la razón práctica y participando en relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores; igualmente queda mermada su capacidad para contratar con las instituciones que participan en el Sistema Financiero Nacional.

Definición de Términos

Superintendencia de Banca Seguros y AFP; Organismo regulador del Sistema Financiero Nacional, de Seguros y Reaseguros y de Administradoras de Fondo de Pensiones que operan en el Sistema Financiero Nacional. (SBS).

Sobreendeudamiento; Incapacidad sostenida para hacer frente a las obligaciones periódicas del pago de deudas y los gastos mensuales normales, pudiendo llegar a una situación de insolvencia que conduce a la quiebra de la economía familiar. El sobreendeudamiento implica un desbalance entre el gasto y la capacidad para generar ingresos, obligando a la búsqueda de financiamientos adicionales a los regulares (el salario).

Créditos de Consumo: Créditos otorgados a personas naturales con la finalidad de atender necesidades personales y/o familiares, como puede ser el pago de bienes, servicios o gastos no relacionados con la actividad empresarial.

Créditos de Consumo - Revolventes: Son aquellos créditos en los que se permite que el saldo fluctúe en función de las decisiones del deudor. Incluye las modalidades de avances en cuenta corriente, tarjetas de crédito, sobregiros en cuenta corriente, préstamo revolvente y otros créditos revolventes. Asimismo, se consideran dentro de este tipo de crédito los productos que permiten reutilizaciones parciales, es decir, que tienen un componente revolvente y otro no revolvente. (R-SBS n°11356-2008)

Cartera Atrasada: Es la suma de los créditos vencidos y en cobranza judicial.

Cartera de Alto Riesgo: Es la suma de los créditos reestructurados, refinanciados, vencidos y en cobranza judicial.

Cartera Pesada: Corresponde a los créditos directos e indirectos con calificaciones crediticias del deudor de deficiente, dudoso y pérdida.

Crédito Castigado: Créditos clasificados como pérdida, íntegramente provisionados, que han sido retirados de los balances de las empresas. Para castigar un crédito, debe existir evidencia real de su irrecuperabilidad o debe ser por un monto que no justifique iniciar acción judicial o arbitral.

Tarjeta de Crédito: Modalidad que comprende los créditos concedidos a los usuarios de las tarjetas de crédito, para adquirir bienes o servicios en establecimientos afiliados o hacer uso de disposición en efectivo, bajo condiciones establecidas contractualmente.

Provisión de la Cartera de Créditos: Corresponde a las provisiones constituidas sobre los créditos directos. Es la cuenta que ajusta el valor de la cartera de créditos en función de la clasificación de riesgo del deudor.

Riesgo de Crédito: La posibilidad de pérdidas por la incapacidad o falta de voluntad de los deudores, contrapartes, o terceros obligados para cumplir sus obligaciones contractuales registradas dentro o fuera de balance.

Riesgo de Mercado: Posibilidad de pérdidas en posiciones dentro y fuera de balance derivadas de fluctuaciones de los precios de mercado.

Riesgo de Operación: La posibilidad de pérdidas debido a procesos inadecuados, fallas del personal, de la tecnología de información, o eventos externos. Esta definición incluye el riesgo legal, pero excluye el riesgo estratégico y de reputación.

Riesgo de Precio: Posibilidad de pérdidas derivadas de fluctuaciones de los precios de los valores representativos de capital.

Riesgo de Tasa de Interés: Posibilidad de pérdidas derivadas de fluctuaciones de las tasas de interés. (Mercado, SBS).

Hipótesis de Investigación

Se busca con este análisis lograr una comprensión cualitativa sobre el marco legal existente emitido por el ente regulador (SBS) sobre los temas de investigación; la colocación del Producto Financiero Crédito Minorista de Consumo – Revolvente por parte de las instituciones financieras que operan en nuestro país; la aplicación del marco normativo y su efecto en el fenómeno del sobreendeudamiento; y, la experiencia de sobreendeudamiento del consumidor frente a este producto financiero en el mercado.

Hipótesis General.

Se plantea como hipótesis general para la investigación:

Las Instituciones Financieras otorgantes del producto financiero Crédito Minorista de Consumo – Revolvente cuentan con normativa suficiente para una correcta administración de estrategias efectivas que les permiten contrarrestar los indicadores de sobreendeudamiento crediticio del consumidor financiero, así como de la propia utilidad del ejercicio. Actuando como marco normativo y operativo que envuelve al sistema en su conjunto, tanto a las instituciones financieras otorgantes como la relación que se mantiene con el usuario y su comportamiento en el sistema.

Hipótesis Específicas.

Se desprenden como Hipótesis Específicas:

- 1) La Superintendencia de Banca, Seguros y Administradoras de Fondos de Pensión (SBS), proporciona el marco normativo general del comportamiento de los actores involucrados en la colocación de créditos, en el presente caso, del Producto Financiero Crédito Minorista de Consumo – Revolvente en las instituciones financieras
- 2) Las Instituciones Financieras otorgantes elaboran políticas internas de aplicación del marco normativo, por tipo de crédito, por clasificación del cliente para el control de provisiones ocasionadas por el sobreendeudamiento crediticio para mejorar la utilidad del ejercicio.
- 3) El sector de consumidores del Producto Financiero Crédito Minorista de Consumo – Revolvente asume obligaciones superiores a sus ingresos netos transparentando carencias de educación financiera suficiente que le imposibilitan determinar la peligrosidad del sobreendeudamiento financiero al que se somete.

El presente artículo es un extracto de la tesis “Reglamentación y Estrategia Institucional para evitar el sobreendeudamiento en el Sector de Créditos Minorista de Consumo - Revolvente en Lima Metropolitana 2015-2016”, cuya finalidad es diagnosticar los factores que explican el efecto del sobreendeudamiento producido por el producto de Créditos Minorista de Consumo -Revolvente, Lima Metropolitana, en el ámbito en que se ha ejecutado la investigación años 2015-2016 y el

Marco Legal vigente tanto para las instituciones financieras peruanas como para las personas usuarias – consumidor de este producto.

La fuerte competencia entre las entidades bancarias está ocasionando que centren su atención en productos de financiamiento más rentables para la institución, por lo general, por los márgenes de ganancia que generan, por el universo de clientes y segmentos para explotar, y por la fácil accesibilidad para obtenerlos, hace que en los últimos 16 años haya un aumento progresivo en el producto de Créditos Minorista de Consumo - Revolvente. Si esto no es controlado y los hogares caen en una situación de sobreendeudamiento, podemos enfrentarnos a un problema socioeconómico muy grave.

Así mismo, el fácil acceso a los Créditos Minorista de Consumo - Revolvente producen un impacto positivo tanto en el nivel de vida de las personas como en la economía del país. Por otro lado, la experiencia en todos estos años nos hace ver que también producen situaciones negativas como el crecimiento del sobreendeudamiento cuando los clientes se enfrentan a deudas insostenibles, lo que ocasiona que se obtengan resultados poco alentadores para las instituciones financieras y consecuencias nefastas para las personas y sus familias.

Dicho esto, existe una interrogante general ¿Cuáles son los efectos del sobreendeudamiento producido por el producto de Créditos Minorista de Consumo – Revolvente, tanto para el sistema financiero nacional como para el consumidor?

A través de un análisis se logra establecer que los factores importantes del sobreendeudamiento en el Producto de Créditos Minorista de Consumo - Revolvente se manifiestan en:

- a) Pérdidas en la rentabilidad esperada, en los niveles patrimoniales, incremento en las provisiones contables y mala calidad de la cartera crediticia que se refleja en los indicadores de gestión de las instituciones financieras esto como resultado del afán por alcanzar el liderazgo y rentabilizar el sector;
- b) Consumidores con capacidad de pago mermada por adquirir mayor compromiso con deudas hacen que su ingreso promedio de renta no cubra sus necesidades básicas ni los nuevos compromisos de deuda logrando que en el tiempo no puedan cumplir dentro de los plazos establecidos ni las condiciones esperadas lo que conlleva a obtener una clasificación adversa como historial crediticio de pago.

Se habla de “sobreendeudamiento crediticio” cuando el consumidor contrata obligaciones financieras que exceden su capacidad de pago; es decir, sus ingresos no son suficientes para cubrir sus necesidades básicas ni los compromisos derivados de créditos u obligaciones contraídas con el sistema financiero así como con empresas comerciales, pudiendo llegar a niveles de insolvencia total.

Los efectos se extienden tanto al Sistema Financiero Nacional como al consumidor mismo. Existe deterioro de la cartera del producto Crédito Minorista de Consumo - Revolvente en el sistema financiero en un gran número de instituciones financieras, generando pérdidas por incremento de

provisiones, venta y castigo de la misma; por otro lado están los consumidores que por falta de una cultura financiera, obtienen créditos que exceden su capacidad de pago y llegan a perder sus bienes acumulados en el tiempo y/o a ser elegibles por el mercado financiero.

La experiencia genera una alerta vigilante sobre el aparente crecimiento desmedido de los productos financieros de créditos, especialmente el de Consumo - Revolvente, lo que pudiera ocasionar grandes riesgos en pérdidas millonarias tanto a las instituciones financieras como al consumidor; entonces estaríamos hablando de un "sobreendeudamiento generalizado", incrementando con ello el riesgo tanto para las instituciones como para los consumidores de caer en sobreendeudamiento.

Quizá por falta de conciencia del consumidor o por descuido oportuno en el apetito de riesgo, el afán de liderazgo y rentabilización del sector o por parte de las instituciones el relajo en vigilar el cumplimiento de procesos, normas y reglamentaciones, que de un lado no cumplimos y del otro no hacemos cumplir o simplemente no informamos que existen a quienes toman dichos créditos, al consumidor.

La realidad señala que en momentos económicos de crecimiento de un país, las instituciones financieras aprueban créditos a muchos agentes consumidores que en otros momentos no recibirían las mismas oportunidades y descuidan los procesos de prevención del riesgo, exponiendo las colocaciones a las modificaciones imprevistas del entorno económico inestable del país, lo que ocasionaría la elevación de los índices de morosidad, pudiendo llegar a niveles de pérdida total de los bienes adquiridos por el consumidor y más; pudiendo tornarse en una situación con panorama de riesgo general para el propio Sistema Financiero Nacional.

En el país tenemos distintos créditos de consumo que se ofrecen al consumidor, con publicidad intensa y con poca información, siendo que cada banco tiene una gran cantidad de tarjetas de crédito que ofrece, cada cual con preferencia en distintas casas comerciales, lo que incentiva al consumidor a tener varias a fin de tener beneficios en distintos lugares, resaltando que en muchos casos las tasas de costo efectivo anual llegan a más del 150%.

Por otro lado, se indica la existencia de políticas comerciales que inducen al consumidor a obtener créditos sin que hayan sido solicitados previamente, con el envío de tarjetas al domicilio o el acceso a ofertas únicamente utilizando determinadas tarjetas, con lo cual impiden acceso a ofertas a consumidores que carezcan de una.

En el Perú, la sociedad por lo general tiene tendencias totalmente consumistas, eso se observa claramente cuando se revisa la información del creciente endeudamiento de los hogares.

Así mismo, a pesar de las diferencias en los ingresos de las personas, la mayoría accede a diferentes productos y servicios a través del crédito. El uso excesivo del mismo ha llegado a que se utilice no solo para compras de un bien o para obtener algún servicio sino también para la adquisición de artículos de primera necesidad como los alimentos, vestimenta, salud, etc, y lo que es aún más grave que muchas veces se utiliza el financiamiento mas largo para poder cancelar estos productos.

Por otro lado, a pesar de la información brindada principalmente por la SBS sobre cómo manejar el endeudamiento, la población se sigue sobre-endeudando, esto también nos lleva a pensar que el consumidor peruano no se encuentra adecuadamente preparado para el uso de los productos de crédito, y que en muchos casos los clientes de los bancos y de las casas comerciales que otorgan líneas de crédito a través de las tarjetas no tienen conocimiento del reglamento que regula el mercado.

Otro problema existente es lo que pasa cuando el consumidor se ve imposibilitado de pagar, ya que en este caso la única propuesta que da la entidad financiera es el refinanciamiento, a su cargo o al de la entidad que hubiere comprado la deuda.

En ese sentido, una vez atrasado el consumidor en el pago, la entidad da por finalizado el contrato en las condiciones pactadas, y se permite hacer uno nuevo capitalizando la deuda más los intereses, lo cual el consumidor se ve obligado a aceptar a fin de no perder su estado crediticio y su acceso al mercado en general.

Estos intereses cobrados por las entidades que compran las deudas que los bancos dan por perdidas, no están siendo fiscalizados y superan ampliamente lo cobrado inicialmente por las entidades financieras. Pero lo curioso es que si bien los bancos venden las deudas a terceros, estos terceros muchas veces son empresas vinculadas a aquellos.

Causas del sobreendeudamiento

Las causas pueden ser tanto directas como indirectas, dentro de las más comunes podemos mencionar:

- Retiro de dinero en efectivo
- Carencia o poca información
- Compradores adictivos o compras compulsivas
- Despido o cese laboral
- Deudas comerciales no reportadas en las centrales de riesgo
- Disminución de ingresos
- Enfermedad / Fallecimiento
- Inflación
- Pagos aplazados
- Compra de deuda por reunificación de préstamos
- Algún tipo de crisis familiar
- Utilización del crédito para gastos innecesarios

Consecuencias del sobreendeudamiento

Así mismo, el sobreendeudamiento repercute tanto en el consumidor como en su familia, originando las siguientes consecuencias:

- A nivel jurídico, un mal manejo de las deudas y no honrar los compromisos financieros trae como consecuencia el embargo de los bienes o patrimonios del deudor.
- A nivel país, los atrasos excesivos o un alto índice de deudas sin pagar puede ocasionar graves problemas financieros en un país.
- A nivel macroeconómico, cuando hay un aumento excesivo en los atrasos o deudas sin pagar puede ocasionar que se eleven los diferentes tipos de interés, lo que afectaría el desarrollo del país.
- A nivel personal, el sobreendeudamiento puede afectar emocionalmente a las personas aumentando los niveles de estrés. Un mal manejo de la economía personal puede llevar a un estado de quiebra financiera.
- Ámbito Familiar, el sobreendeudamiento produce una disminución o pérdida del poder adquisitivo familiar lo que puede ocasionar crisis o conflictos familiares, afectando directamente la cobertura de las necesidades básicas como vivienda, alimentación, salud y vestuario.
- Ámbito Laboral, en este aspecto pueden ocurrir varias dificultades como por ejemplo enfrentarse a una presión en el centro de labores, algunas empresas por políticas internas exigen a sus trabajadores que no registren problemas en el sistema financiero, esto puede conllevar a una pérdida del empleo, así mismo, muchas de las empresas no toman personal nuevo si es que estos se encuentran con antecedentes negativos en las centrales de riesgos.
- A nivel del Sistema Financiero Nacional, como consecuencia del sobreendeudamiento pueden suspenderse o restringirse las líneas de crédito de los clientes, lo que puede ocasionar recortes en la actividad productiva, de operación y del consumo frecuente del endeudado.
- Del medio social hacia el consumidor endeudado, el sobreendeudamiento y el no honrar las deudas financieras puede ocasionar un bloqueo del consumidor endeudado frente a su entorno profesional, comercial y social. Por otro lado, también se produce una restricción en su participación con el sistema financiero, ya que el registrar antecedentes negativos puede generar cierres de cuentas, anulación de líneas de crédito, etc, restringiendo su intervención con el medio financiero.
- Del consumidor endeudado hacia el medio social, no cumplir con las obligaciones financieras produce la pérdida del acceso al consumo por parte del deudor y produce un perjuicio económico que se encuentra fuera de su control personal. En muchos casos el consumidor solicita refinanciamientos o reestructuración de sus deudas en búsqueda de una solución a sus problemas económicos pero estos pueden ocasionar mayores compromisos financieros que al no ser solucionados producen una pérdida del control frente a la situación de endeudamiento.

Algunas recomendaciones para evitar el sobreendeudamiento:

- 1.- Para evitar el sobreendeudamiento o el riesgo de pagar más por los créditos adquiridos es necesario que las personas se endeuden en la moneda en que reciben sus ingresos (en nuestro caso en moneda nacional) para evitar la exposición a las variaciones del tipo de cambio.
- 2.- Es necesario fortalecer la capacidad de la sociedad civil a través de la capacitación de consumidores, y la sistematización de información relevante a ser difundida por entes representativos y/o asociaciones de consumidores.
- 3.- Contar con una fuente de ahorros para poder solventar cualquier imprevisto que se presente.
- 4.- También es importante contar con algún producto de seguros que pueda cubrir cualquier eventualidad.
- 5.- Cuando se tenga en uso una tarjeta de crédito es recomendable pagar siempre el monto total facturado y en casos muy puntuales el mínimo requerido.
- 6.- Evitar siempre endeudarse a mediano o a largo plazo cuando se trata de consumos básicos.

En conclusión, cuando la situación económica está y se anuncia favorable, baja el nivel de vigilancia de los agentes económicos y de las entidades financieras. Los clientes se relajan, las instituciones financieras también, es la “paradoja de la tranquilidad” de Hyman Minsky; ahí se van gestando los futuros problemas de sobreendeudamiento. Por otro lado, la exacerbación de la competencia hace que unos empiecen a relajar sus estándares y ganen cuota de mercado, los otros se sienten cada vez más obligados a imitarlos, presiones competitivas que provocan una espiral de malas prácticas.

El Perú en los últimos años vive uno de los mayores auges de acceso al crédito el mismo que está haciendo que hoy por hoy sin más requisito que una firma y un ingreso del salario mínimo vital los consumidores adquieran bienes y servicios a través del crédito. Si bien esto tiene beneficios, también trae perjuicios si no es manejado de manera responsable tanto por consumidores como por empresas y estado, pudiendo generar una crisis como las que hemos pasado al final de la década del 90.

La falta de información se presenta como uno de los problemas principales en el mercado, en el cual se resaltan únicamente los beneficios del crédito y no las condiciones y costos reales, los cuales conoce el consumidor una vez incluido en la relación de consumo. Asimismo, existe una ausencia de programas de capacitación a los consumidores sobre cultura financiera y manejo de finanzas personales, que permite la gran brecha de asimetría informativa existente entre los proveedores y los consumidores de este mercado.

REFERENCIAS

Referencia Normativa:

- LEY N°26702 – General del Sistema Financiero y orgánica de seguros y de la Superintendencia de banca, seguros y administradoras de fondos de pensiones./ ANEXO N°01-CAP III
- RESOLUCION-SBS-1237-2006 – Reglamento para la Administración del Riesgo de sobreendeudamiento de Deudores Minoristas / ANEXO N°02-A-CAP III
- RESOLUCION-SBS-6941-2008 - Reglamento para la administración del Riesgo de sobreendeudamiento de Deudores Minorista / ANEXO N°02-B-CAP III
- RESOLUCION-SBS-037-2008 – Reglamento de la Gestión integral del Riesgo /ANEXO N°03-A-CAP III
- RESOLUCION-SBS-3780-2011 –Reglamento de la Gestión integral del Riesgo / ANEXO N°03-B-CAP III
- RESOLUCION-SBS-11356-2008 – Reglamento para la evaluación y clasificación del Deudor y la exigencia de provisiones./ ANEXO N°04-CAP III
- RESOLUCION-SBS-264-2008- Reglamento de Tarjetas de Crédito / ANEXO N°05-CAP III

Referencia Conceptual:

- Asociación Peruana de Consumidores -aspec- (2016). *Investigación para el grupo andino de consumidores*. Lima.
- Baca, G., A. (1997). "La Administración de Riesgos Financieros". Artículo tomado de la revista Ejecutivos de Finanzas, publicación mensual, Año XXVI, No. 11, Noviembre, México.
- Bodie, Zwi y Merton, R. (1999). *Finanzas*. México: Editorial Prentice Hall.
- Bonà, A. et al. (2007) *Riesgo de Crédito: Amenaza u Oportunidad*. Universitat Pompeu Fabra –IDEC, Máster en Mercados Financieros, Sexta edición.
- Consortio de Organizaciones Privadas de Promoción de Desarrollo de la Pequeña y Microempresa- Copeme-, (2011). *Microfinanzas en el Perú*. Reporte de mayo 2011. Recuperado de <http://mixmarket.org/mfi>. COUNTRIES & REGIONS.
- Díaz, J. y Hernández, F. (1996). *Futuros y opciones financieros*. México: Edita Limus.
- Comisión de Basilea de Supervisión de Bancos (1999,30Nov). *Principios para la administración de riesgos*. Documento consultivo, Basilea, Julio de 1999.
- CSFI Centre for the Study of Financial Innovation. (2011) *Riesgo en las micro finanza: perdiendo su magia*. Encuesta "Banana Skins" sobre Micro finanza. Patrocinado por Citi Group, CGAP.

- Economices Instituto of Bard College, Working Paper 74.
- Fragoso, J.C. (2002). *"Análisis y Administración de Riesgos Financieros"*. Exposición de la materia de Análisis de Riesgos, de la especialidad en Economía Financiera de la Universidad Veracruzana, Capítulo 13: Mercado de Derivados, Xalapa.
- Jorion, P. (1999). *Valor en riesgo*. México: Limusa.
- Krugman. y Obstfeld, M. (1995). *Economía Internacional*. España: 3ª Edición, Editorial McGraw-Hill.
- Levi, D. Maurice (1997). *Finanzas Internacionales*. 3ª Edición. México: Editorial McGraw-Hill. .
- Lewent, J., y Kearney,J. (1990a). *"Identifying, measuring, and hedging currency risk at merck"*. Continental Bank Journal of Applied Corporate Finance 2, pp. 19-28; EE.UU.
- Minsky B,P. (1992): *"The financial instability hypothesis"*. The Jerome Levy
- Páscale, R. (1999a). *Decisiones financieras*. Argentina: 3ª Edición, Ediciones Machi.
- Prada, F. (2015a). *Causas y consecuencias del sobreendeudamiento* .Foro Nacional Internacional. Recuperado de www.monetos.es
- Mendonça F,S. (2005). *Guía de planeamiento estratégico para Instituciones de Micro finanzas*. (5ª Versión, para edición).
- Reporte de Estabilidad Financiera* BCR (2016).
- Trujillo, I. (2003 a) *El sobreendeudamiento de los consumidores*. Granada: Editorial Comares.
- Levi, D. Maurice (1997). *Finanzas Internacionales*. 3ª Edición. Editorial McGraw-Hill. México.
- Lewent,J. y Kearney,J. (1990b). *"Identifying, Measuring, and Hedging Currency Risk at Merck"*. Continental Bank Journal of Applied Corporate Finance 2, pp. 19-28; EE.UU.
- Minsky H.,P. (1992): *"The Financial Instability Hypothesis"*. The Jerome Levy
- Pascale, R. (1999b). *Decisiones Financieras*. 3ª Edición, Ediciones Machi, Argentina
- Prada, Fernando. (2015 b). *Causas y consecuencias del sobreendeudamiento* .Foro Nacional Internacional. www.monetos.es
- Mendonça F, S. (2005b). *Guía de Planeamiento Estratégico para Instituciones de Micro finanzas*. (5ª Versión, para edición).
- Banco Central de Reserva (2016) *Reporte de Estabilidad Financiera*. Lima
- Trujillo, I. (2003 b) *El sobreendeudamiento de los consumidores*. Granada. Editorial Comares. .

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ

Artículo 65°.- El Estado defiende el interés de los consumidores y usuarios. Para tal efecto garantiza el derecho a la información sobre los bienes y servicios que se encuentran a su disposición en el mercado.

Asimismo vela, en particular, por la salud y la seguridad de la población.

SBS www.sbs.gob.pe

BCR www.bcr.gob.pe

Diario Gestión www.diariogestión.com.pe

Equilibrium S.A www.equilibrium.com.pe

Memoria Anual BCP

Memoria Anual Interbank

Memoria Anual BBVA Continental

Memoria Anual Scotiabank

Norma General Del Sistema Financiero Legislación General del Sistema Financiero Ley Nro. 26702

Norma General Del Sistema Financiero Legislación General del Sistema Financiero Ley Nro. 26702

Normas que Regulan el Sobreendeudamiento, Resolución S.B.S Nro. 6941-2008. Lima, 25 de Agosto del 2008: Se aprueba el Reglamento para la administración del riesgo de sobreendeudamiento de deudores minoristas

Cuestionario sobre adaptaciones de acceso para directores de instituciones educativas inclusivas.

Dra. Esperanza Bernaola
Lic. Gladys Quintana Lecaros

Resumen

Estudio para determinar las características psicométricas del cuestionario sobre adaptaciones de acceso para directores de instituciones educativas inclusivas de la RED 02 de la UGEL 06 de Lima Metropolitana. Se trata de un estudio descriptivo instrumental llevado a cabo en una muestra de directivos de 14 instituciones. Se construyó un cuestionario con 28 ítems, pero luego del análisis de los ítems quedó conformado por 18 ítems que abarcan tres ámbitos: Contexto local, Centro escolar y Contexto Aula. Se concluye que las escalas del Cuestionario sobre Adaptaciones de Acceso para Directores de las IEI tienen una fiabilidad aceptable: Escala Contexto local (0,695), Centro escolar (0,734), Contexto aula (0,787), Escala Total (0,701). La validez se estableció a través del análisis de su estructura interna empleando la técnica de la intercorrelación de las escalas del instrumento. Empíricamente las escalas contexto local, centro escolar y contexto aula miden aspectos bastante independientes entre sí, encontrándose reflejada en la puntuación total con mayor peso Centro escolar y Contexto aula, y en menor peso Contexto local. En suma, la apreciación de la información del análisis de los ítems, de los coeficientes alfa y de la intercorrelación de las escalas del Cuestionario de Acceso a las IEI, permite decir que en la muestra analizada el cuestionario tiene un comportamiento psicométrico de características básicas que lo hace útil para cumplir con el propósito para el que fue construido.

Palabras claves: Adaptaciones de acceso, validez, confiabilidad Contexto local, Centro escolar y contexto aula.

Introducción

Unos de los aspectos a desarrollar en una escuela inclusiva es el hacer de las Instituciones espacios educativos accesibles a los estudiantes y a cada una de las personas de la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia, personal administrativo, visitantes, etc.). Es decir, que cada una de las personas que acudan a la escuela tengan la misma oportunidad de utilizar de manera autónoma, todos y cada uno de los servicios que se ofertan en ella independientemente de las capacidades físicas, psíquicas, cognitivas, sensoriales, económicas o culturales.

En el año 2006, en Nueva York se llevó a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad organizada por las Naciones Unidas se enfatizó que, con respecto a la accesibilidad, los países deben identificar y eliminar los obstáculos y barreras de acceso de modo que las personas con discapacidad puedan tener para acceder, en igualdad de oportunidades, a su entorno físico, al transporte, las instalaciones y los servicios públicos, y las tecnologías de la información y las comunicaciones (artículo 9).

Los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás (Aragall, 2010).

En Perú se priorizó la capacitación y elaboración de materiales como "guía para las adaptaciones curriculares", postergándose el desarrollo de aspectos de accesibilidad a elementos físicos como la arquitectura, mobiliario y su organización en el centro y aula.

En nuestro país, el Ministerio de Educación, consecuente con la Educación Inclusiva que propugna, se encuentra desde el 2013 realizando acciones en correspondencia al Programa Presupuestal por Resultados 0106 en la que el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) canaliza un presupuesto para el Sector Educación para la "Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la Educación Básica y Técnico Productiva; siendo uno de sus productos: N° 300573, actividad N° 5004303. Que "Personas con discapacidad leve o moderada acceden a instituciones educativas públicas inclusivas con condiciones para su atención" (MED, 2013, p. 209) y, en el que se especifica los bienes y/o servicios que recibirán las instituciones inclusivas (MED, 2013):

Las condiciones adecuadas para su atención implican: » Espacios físicos accesibles: El local escolar debe estar adecuado para facilitar la accesibilidad física (rampa, pasamanos, entre otros), con pisos alineados, baños con apoyos y señalética específicas por discapacidad (p. 112)

Como toda propuesta de mejora requiere una evaluación y seguimiento que permita valorar el éxito de la misma, se vio por conveniente crear un instrumento que nos permita medir el nivel de accesibilidad que presentan las instituciones educativas inclusivas, para lo cual se ha tomado como referente la "Guía orientativa sobre la accesibilidad en los centros educativos" (Aragall, 2010)

El Ministerio de Educación Español, de acuerdo con el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), constituyó el Foro para la Atención Educativa a Personas con Discapacidad. En dicho foro se propuso diseñar una guía orientativa sobre la accesibilidad en los

centros educativos, cuyo propósito fue realizar recomendaciones para favorecer a las personas con discapacidad la accesibilidad a los espacios educativos y al currículo.

Fue a partir del análisis de éste documento que elaboramos un instrumento, que nos permitió conocer las adaptaciones de acceso que han realizado o están en proceso de ejecución en las Instituciones Educativas de la RED 02 (Ex-RED19).

Método

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, instrumental dado que se encaminó al desarrollo y análisis psicométrico de un instrumento (León y Montero, 2002) en una muestra de 14 Instituciones Educativas Inclusivas y sus respectivos directivos (13 directores y 01 subdirectora) de la RED 02, en la cual se recogió información sobre las adaptaciones de acceso que se han hecho, o están en vías de realizarse para hacer de las instituciones espacios educativos accesibles a todas y cada una de las personas.

Se evaluó la presencia, ejecución en proceso o ausencia de adaptaciones de acceso, utilizándose la técnica psicométrica y como instrumento El "Cuestionario sobre adaptaciones de acceso para directores de las Instituciones Educativas Inclusivas", el cual fue elaborado por las autoras del artículo Bernaola y Quintana (2016), quienes desarrollaron esta escala multidimensional teniendo como base la "Guía orientativa sobre la accesibilidad en los centros educativos" creada por La Comisión de Atención Educativa del Foro para la Atención Educativa (Aragall, 2010), cuyo propósito fue realizar recomendaciones para favorecer a las personas con discapacidad la accesibilidad a los espacios educativos y al currículo.

Se crearon ítems 28 que fueron sometidos a juicio de 7 expertos en la materia. Una vez obtenida la validez de contenido se aplicó a la muestra elegida, es decir directivos, que voluntariamente aceptaron desarrollar la prueba, cuyos datos permitieron hacer el análisis psicométrico del instrumento de modo que se cuente con un instrumento útil y con las suficientes garantías psicométricas.

De los tres aspectos que desarrolla la guía (Espacio, Recursos Materiales y Currículo sólo nos abocamos al de Espacio, el cual abarca tres ámbitos: Contexto local, Centro escolar y aula. El análisis factorial de la Escala se llevó a cabo teniendo en cuenta los tres ámbitos:

Factor 1: Contexto local: entorno físico, transporte, excursiones y visitas culturales. Abarca aquellos aspectos relacionados con la utilización de las instalaciones, el acercamiento y la posibilidad de llegar a la I.E. La existencia y señalización de estacionamientos para personas con silla de ruedas, velocidad mínima de circulación escrita en las pistas cercanas a la escuela, señalización acústica y luminosa para avisar el inicio del horario escolar de plazas de aparcamiento accesibles, puertas de acceso principal fácilmente localizable, puertas transparentes cuentan con señalización horizontal que contrasta con el entorno, intercomunicador y timbre de la puerta sencillos de manipular, contar con información anticipada de comunicación y espacio en instalaciones fuera del centro (excursiones, salidas y visitas) para garantizar el acceso. Este factor

comprendió al inicio los ítems del 1 al 7, los que luego de se hallara el índice de homogeneidad, quedaron solo 4 ítems (1, 2, 3, y 5), siendo retirados los ítems 4, 6 y 7.

Factor 2: Centro escolar: comedor, bibliotecas, laboratorios, talleres: este componente incluye: contar con rampas, pasamanos, organización del patio, presencia de paneles informativos para visualizar los mensajes emitidos por megáfono, baños y lavamanos adaptados, puertas de aulas y servicios con manija y pestillo fácil de utilizar ´por personas con dificultades motoras, con prótesis y férulas, suelo antideslizante, ancho de los pasillos, alarmas sonoras y luminosas, juegos seguros y diseñados, carteles de identificación de las diferentes salas (letras y dibujos). Este factor contenía inicialmente 13 ítems del cuestionario: del 8 al 20, pero luego de obtenido el índice de homogeneidad se retiraron 4 ítems (11, 12, 18 y 20), quedando sólo 9.

Factor 3: Contexto Aula: Incluye aspectos relacionados con ancho de las puertas, espacio libre detrás de las mismas, color de las puertas, ventanas, armarios empotrados, papeleras, etc.; acústica de las aulas, acceso adecuado a la carpeta, iluminación uniforme y apropiada, ubicación de la pizarra; contar con paneles o carteles colocados a una altura que permite su lectura. El cuestionario contenía al principio en éste ámbito 8 ítems: del 21 al 28, de los cuales luego del análisis del índice de homogeneidad se retiraron 3 ítems (21, 22, y 27), quedando 5 (23, 24, 25, 26, 28).

Resultados

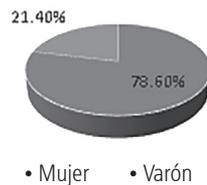
A continuación se muestran los resultados del análisis de los ítems y de los relacionados a la estimación de la fiabilidad y validez del "CUESTIONARIO SOBRE ADAPTACIONES DE ACCESO PARA LOS DIRECTORES DE LAS INSTITUCIONES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS", además se presentan los resultados de un análisis descriptivo de las respuestas brindadas al cuestionario por los sujetos participantes del estudio.

1. Descripción y análisis

Antes de iniciar la presentación de los resultados, se caracterizará a la muestra estudiada.

	Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Mujer	11	78,6	78,6
	Varón	3	21,4	21,4
	Total	14	100,0	100,0

Figura1: Distribución de la muestra de género



La muestra estuvo conformada por catorce directores de las instituciones educativas de la Ex Red 10 de la Molina. Se halló la distribución de la muestra según Género. En cuanto al género, de los 14 directores participantes el 78.6% eran mujeres y el 21.4% eran varones, tal como se observa en la Tabla 1 y Figura

1.1. Análisis de los ítems. La calidad individual de los ítems fue estimada mediante el Índice de Homogeneidad (IH) que se obtuvo calculando el coeficiente de correlación de Pearson cuyo valor se corrigió.

“Eliminando el efecto del propio ítem sobre el puntaje total (correlación ítem-total corregido o ítem remainder); se fijó como criterio de aceptabilidad del ítem el valor 0,20 como mínimo (Ary, Jacobs y Razavieh, 1999). El IH informa el grado de semejanza, de relación entre las respuestas a un determinado ítem y el resto de los ítems de la escala. Es decir, informa el grado en que dicho ítem está midiendo lo mismo que la escala global” (Aliaga, Ponce, Bulnes, Elizalde, Montgomery, Gutiérrez, Delgado, Perea, Torchiani, 2012:174).

Tabla 2: Medias, desviaciones estándares, índice de homogeneidad (IH) de los ítems de la Escala Contexto Local

N° Ítem	Media	Desviación Est.	IH
1	1,43	0,852	,486
2	1,21	,426	,451
3	1,50	,760	,499
4	2,57	,756	,128
5	1,29	,726	,220
6	2,29	,914	-,227
7	2,29	,914	,141

En la Tabla 2 se observa que los ítems 4, 6 y 7 tienen índices de homogeneidad (IH) inferiores a 0,20, lo que psicométricamente significa que estos ítems no miden lo mismo que el resto de ítems componentes de la escala Contexto Local (Entorno) por lo que fueron separados de la escala y se procedió a hacer el re-cálculo del IH sin estos ítems.

Tabla 3: Medias, desviaciones estándares, índice de homogeneidad (IH) de los ítems de la Escala Contexto Local

N° Ítem	Media	Desviación Est.	IH
1	1,43	0,852	,492
2	1,21	,426	,436
3	1,50	,760	,492
5	1,29	,726	,504

Se observa en esta Tabla 3 que todos los IH son superiores a 0,20, indicando que los ítems miden lo mismo que mide la escala.

Tabla 4: Medias, desviaciones estándares, índice de homogeneidad (IH) de los ítems de la Escala Centro escolar

N° Ítem	Media	Desviación Est.	IH
8	1,71	,825	,252
9	2,14	,864	,251
10	1,71	,994	,200
11	2,86	,363	,125
12	1,57	,852	,106
13	1,50	,855	,565
14	1,57	,756	,260
15	2,29	,914	,434
16	2,21	,893	,658
17	1,93	,997	,540
18	1,86	,949	,158
19	2,07	,997	,561
20	2,00	,961	,108

En la Tabla 4 se observa que los ítems 11, 12, 18 y 20 tienen índices de homogeneidad (IH) inferiores a 0,20, estos ítems no miden lo mismo que mide la escala Centro escolar, por lo que fueron eliminados y se procedió a hacer el re-cálculo del IH sin estos ítems.

Tabla 5: Medias, desviaciones estándares, índice de homogeneidad (IH) de los ítems de la Escala Centro escolar

N° Ítem	Media	Desviación Est.	IH
8	1,71	,825	,383
9	2,14	,864	,285
10	1,71	,994	,360
13	1,50	,855	,625
14	1,57	,756	,385
15	2,29	,914	,366
16	2,21	,893	,499
17	1,93	,997	,470
19	2,07	,997	,485

Se observa en esta Tabla 5 que todos los IH son superiores a 0,20, indicando que los ítems miden lo mismo que mide la escala Centro Escolar.

Tabla 6: Medias, desviaciones estándares, índice de homogeneidad (IH) de los ítems de la Escala Contexto aula

N° Ítem	Media	Desviación Est.	IH
21	2,86	,535	-,264
22	2,86	,363	-,041
23	2,00	,961	,357
24	2,79	,579	,445
25	2,29	,994	,812
26	2,71	,726	,576
27	2,93	,267	,194
28	2,64	,745	,501

En la Tabla 6 se observa que los ítems 21, 22, y 27 tienen índices de homogeneidad (IH) inferiores a 0,20, estos ítems no miden lo mismo que mide la escala Contexto aula, por lo que fueron eliminados y se procedió a hacer el re-cálculo del IH sin estos ítems.

Tabla 7: Medias, desviaciones estándares, índice de homogeneidad (IH) de los ítems de la Escala Contexto aula

N° Ítem	Media	Desviación Est.	IH
23	2,00	,961	,465
24	2,79	,579	,498
25	2,29	,994	,773
26	2,71	,726	,639
28	2,64	,745	,484

Se observa en esta Tabla 7 que todos los IH son superiores a 0,20, indicando que los ítems miden lo mismo que mide la escala Contexto aula.

1.2. Fiabilidad. El establecimiento de la fiabilidad tiene por objetivo estimar el error existente en la medida, su indicador es el coeficiente de confiabilidad (Aliaga, Ponce, Bernaola, Pecho, 2000: 17). El cálculo de este coeficiente se realizó utilizando el método de la consistencia interna, entendida como intercorrelación entre los ítems utilizando el coeficiente alfa de Crombach.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos y coeficiente alfa de Crombach del Cuestionario sobre adaptaciones de acceso para Directores de las IEI

	Escala Contexto local	Escala Centro escolar	Escala Contexto aula	Escala Total
Media	5,43	19,00	12,43	35,00
Desviación estándar	2,02	4,91	2,98	5,18
N° de ítems	4	9	5	18
Alfa de Crombach	0,695	0,734	0,787	0,701

En la Tabla 8 se observa la consistencia interna de las puntuaciones en las escalas del cuestionario. Los coeficientes alfa varían desde 0,695 hasta 0,787. Existen varias propuestas acerca de los valores mínimos del coeficiente alfa. Por ejemplo, Aliaga et al (2012: 181) citan a George y Mallery (1995) quienes “presentan una gama de intervalos de valores de alfa para evaluar la fiabilidad: por debajo de 0,50, fiabilidad inaceptable; entre 0,50 y 0,60, fiabilidad pobre; entre 0,60 y 0,70, fiabilidad de nivel débil; entre 0,70 y 0,80, fiabilidad aceptable; entre 0,80 y 0,90 fiabilidad de un nivel bueno; un valor superior a 0,90, fiabilidad excelente”. Al comparar los coeficientes obtenidos en la muestra de estudio con estos valores, se encuentra que las escalas del Cuestionario sobre adaptaciones de acceso para Directores de las IEI tienen una fiabilidad aceptable, en otros términos un error de medida aceptable.

1.3 Validez. La validez es la característica principal de un instrumento de medición. Este concepto refiere a al grado en que el instrumento está midiendo el constructo o atributo que se supone mide, en este caso las adaptaciones de acceso a las IEI. Las evidencias de la validez proceden de varias fuentes: Evidencias con base en el contenido del instrumento, evidencias basadas en los procesos de respuesta, evidencias de basadas en la relación con otras variables, evidencias basadas en las consecuencias del uso del test, y evidencias con base en la estructura interna del test (AERA, APA, NCME, 2014). En este estudio se enfoca el análisis de la validez del Cuestionario sobre adaptaciones de acceso para Directores de las IEI analizando su estructura interna empleando la técnica de la intercorrelación de las escalas del instrumento. Se espera que las escalas no estén correlacionadas en un grado elevado (superior a 0,80), para sostener que miden aspectos diferenciados del constructo medido.

Tabla 9. Análisis de intercorrelación de las escalas

	Contexto local	Centro escolar	Contexto aula	Total
Contexto local	-----	-0,09	-0,10	0,162
Centro escolar	-----		0,06	0,737**
Contexto aula	-----			0,577*
Total				-----

** = valor estadísticamente muy significativo; * = valor estadísticamente significativo.

En la Tabla 9 se observa que las tres escalas (contexto local, centro escolar y contexto aula) no están correlacionadas entre ellas indicando que miden aspectos específicos independientes entre sí, por otro lado, la escala centro escolar covaría en un nivel muy significativo con la puntuación total del cuestionario, y la escala contexto aula correlaciona con el mismo total en un nivel estadísticamente significativo. En otros términos, la escala Centro escolar representa a la puntuación total, haciéndolo en segundo lugar la escala Contexto aula.

Por tanto, empíricamente las escalas contexto local, centro escolar y contexto aula miden aspectos bastante independientes entre sí, encontrándose reflejada en la puntuación total con mayor peso Centro escolar y Contexto aula, y en menor peso Contexto local.

En suma, la apreciación de la información del análisis de los ítems, de los coeficientes alfa y de la intercorrelación de las escalas del Cuestionario de acceso a las IEI, permite decir que en la muestra analizada el cuestionario tiene un comportamiento psicométrico de características básicas que lo hace útil para cumplir con el propósito para el que fue construido.

1.4. Análisis porcentual de las respuestas

Tabla 10: Frecuencias y Porcentajes de las respuestas a los ítems de la Escala Contexto Local

N° Ítem	Si	En proceso	No	Total
1	3 (21,4%)	0	11(78,6%	14 (100%)
2	0	3 (21,4%)	11 (78,6%)	14 (100%)
3	2 (14,3%)	3 (21,4%)	9 (64,3	14 (100%)
5	2 (14,3%)	0	12 (85,7%)	14 (100%)

Como se puede observar en la tabla 10, la mayoría de los ítems han sido respondidos de forma negativa en más del 75% de la muestra en lo que respecta al Contexto Local, es decir que aún se mantienen el proceso de ejecutar las adaptaciones de accesibilidad al **contexto local**, siendo los aspectos que requieren implementar y adaptar, el estacionamiento y su señalización, la velocidad mínima de circulación no está escrita visiblemente en las pistas cercanas al colegio, contar con señalización acústica o luminosa que avise inicio del horario escolar.

Tabla 11: Frecuencias y Porcentajes de las respuestas a los ítems de la Escala Centro escolar

N° Ítem	Si	En proceso	No	Total
8	3 (21,4)	4 (28,6)	7 (50,0%)	14 (100%)
9	6 (42,9)	4 (28,6)	4 (28,6)	14 (100%)
10	5 (35,7)	0 (0,0)	9 (64,3)	14 (100%)
13	3 (21,4)	1(7,1)	10 (71.4)	14 (100%)
14	2 (14,3)	4 (28,6)	8 (57,1)	14 (100%)
15	8 (57,1)	2 (14,3)	4 (28,6)	14 (100%)
16	7 (50,0)	3 (21,4)	4 (28,6)	14 (100%)
17	6 (42,9)	1 (7,1)	7 (50,0)	14 (100%)
19	7 (50,0)	1 (7,1)	6 (42,9)	14 (100%)

En cuanto al Factor Centro Escolar, los resultados son dispares, en algunos aspectos se observa un avance en las adaptaciones, tanto si se ejecutaron o están en proceso, y en otros aspectos aún no se han considerado su ejecución en casi un 50% o más del 50% de la muestra.

Tabla 12: Frecuencias y Porcentajes de las respuestas a los ítems de la Escala Contexto aula

N° Ítem	Si	En proceso	No	Total
23	6 (42,9)	2 (14,3)	6 (42,9)	14 (100%)
24	12 (85,7)	1 (7,1)	1 (7,1)	14 (100%)
25	9 (64,3)	0 (0,0)	5(35,7)	14 (100%)
26	12 (85,7)	0 (0,0)	2 (14,3)	14 (100%)
28	11 (78,6)	1 (7,1)	2 (14,3)	14 (100%)

En la tabla 12, se puede percibir que el Factor Contexto Aula, es el que ha obtenido en la mayoría de los ítems más del 60% respuestas positivas, lo que indica que los directivos y docentes de las escuelas inclusivas han logrado con sus propios recursos las adecuaciones en las aulas para atender a las necesidades de sus estudiantes.

Conclusiones

- La calidad individual de los ítems fue estimada mediante el Índice de Homogeneidad (IH), hallándose 10 ítems cuyos índices de homogeneidad (IH) fueron inferiores a 0,20, lo que psicométricamente significa que estos ítems no miden lo mismo que el resto de ítems componentes de la escala, por lo que fueron retirados.
- El análisis de consistencia interna de las puntuaciones en las escalas del cuestionario muestran que los coeficientes alfa varían desde 0,695 hasta 0,787, lo que indica que tienen una fiabilidad aceptable.
- En cuanto a su validez el análisis de su estructura interna empleando la técnica de la intercorrelación de las escalas del instrumento arrojó que las tres escalas (contexto local, centro escolar y contexto aula) no están correlacionadas entre ellas indicando que miden aspectos específicos independientes entre sí, por otro lado, la escala centro escolar covaría en un nivel muy significativo con la puntuación total del cuestionario, y la escala contexto aula correlaciona con el mismo total en un nivel estadísticamente significativo.
- La Escala que obtuvo predominantemente un porcentaje alto de respuestas positivas fue **Contexto Aula**, lo que implica que los directivos han expresado que sus instituciones educativas han incluido en sus aulas el mayor número de adaptaciones de acceso, y posiblemente con el apoyo de sus recursos propios para poder atender a las necesidades de acceso y educativas de sus estudiantes inclusivos.
- Las escalas en las que se obtuvieron predominantemente un porcentaje menor de respuestas positivas fueron las dimensiones: **Contexto Local y Centro Escolar**. Estos resultados nos muestran que aún están en proceso las acciones para que las instituciones sean accesibles todos y cada uno de las personas
- La apreciación de la información del análisis de los ítems, de los coeficientes alfa y de la intercorrelación de las escalas del Cuestionario de acceso a las IEI, permite decir que en la muestra analizada el cuestionario tiene un comportamiento psicométrico de características básicas que lo hace útil para cumplir con el propósito para el que fue construido.

CUESTIONARIO SOBRE ADAPTACIONES DE ACCESO PARA DIRECTORES DE LAS IEI

Estimado (a) director (a), el presente cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre las adaptaciones de acceso que se han hecho, o están en vías de realizarse para hacer de las instituciones espacios educativos accesibles a todas y cada una de las personas.

Por favor, lea con detenimiento cada una de las afirmaciones y marque con un aspa según sea su contexto:

- Sí** (Si ha llevado a cabo o cuenta con los accesos).
- En proceso** (Si está llevando a cabo los trámites o su ejecución).
- No** (Cuando no se cuenta con las adaptaciones de acceso).

Nº	ADAPTACIONES DE ACCESO	Sí	En proceso	No
I	Contexto local: entorno físico, transporte, excursiones y visitas culturales.			
1	Existe y está señalizado un estacionamiento para personas con silla de ruedas y, éste está cerca de los accesos peatonales y de las entradas accesibles a la institución educativa.			
2	La velocidad mínima de circulación en las cercanías del colegio está escrita visiblemente en las pistas.			
3	La escuela cuenta con una señalización acústica que avisa el inicio del horario escolar, para llamar la atención de las personas que van distraídas y, luminosa para que la perciban las personas con limitaciones auditivas.			
4	Las puertas con hojas totalmente transparentes disponen de señalización horizontal que contraste con el entorno, para hacerlo perceptible a las personas con discapacidad visual.			
II	Centro escolar: comedor, bibliotecas, laboratorios, talleres			
5	La institución educativa cuenta con rampas para acceder en silla de ruedas a las aulas, para los alumnos que llevan mochilas con ruedas o para transportar material (de limpieza, proyectores) de un lugar a otro.			
6	Los pequeños desniveles (uno o dos escalones) cuentan con rampas adaptadas, que cubren la totalidad del ancho del escalón.			
07	Existen pasamanos en ambos lados de las rampas, a lo largo de todo su recorrido y, en caso de que algún usuario del centro lo precise, están instalados también en los pasillos.			
08	Los servicios higiénicos cuentan con un baño y lavamanos con suficiente espacio para ser utilizado por personas con silla de ruedas.			

09	Las puertas de las aulas y servicios cuentan con una manija o un pestillo fácil de utilizar y, además, puede ser accionado por personas que tengan dificultades motoras, con prótesis o férulas.			
10	La escuela tiene un suelo antideslizante, en seco y en mojado, que evita accidentes.			
11	El ancho de los pasillos contempla el cruce entre diferentes usuarios; además, existe un espacio que permite el giro en silla de ruedas (1,20 m. como mínimo, para giros de 90°).			
12	Los pasillos disponen de avisos de alarma sonoros y luminosos y están libres de obstáculos que puedan producir situaciones de riesgo.			
13	Los carteles de señalización o identificación de las diferentes salas (aula, biblioteca, comedor, dirección), están ubicadas a la derecha de la puerta y a una altura que permita su fácil visualización por los alumnos de baja estatura o los que van en silla de ruedas.			
III	Contexto Aula			
14	La institución cuida la acústica de las aulas en beneficio de todo el alumnado (las ventanas están en óptimas condiciones y las patas de las mesas y de las sillas tienen protectores de paño).			
15	El aula permite la interacción entre los alumnos, así como el trabajo grupal e individual y la continua vigilancia por parte del docente.			
16	El acceso a la carpeta es cómodo para todos alumnos, independientemente de sus capacidades físicas y características (alumnos usuarios de sillas de ruedas, muletas, obesidad, altura).			
17	La iluminación en el aula es uniforme y adecuada para trabajar (leer, escribir, hacer manualidades, etc.) y, siempre que sea posible, se utiliza la luz solar, colocando persianas o cortinas para regularla.			
18	Para leer y consultar los paneles o carteles, los estudiantes pueden acercarse hasta 5 cms. a ellos y, además, están colocados a una altura que permite su lectura.			

REFERENCIAS

- Aragall, F. (2010). La accesibilidad en los centros educativos. Madrid, España: Ediciones Cinca, Telefónica y CERMI
- Naciones Unidas (2009) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Enable. Recuperado en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Ministerio de Educación (2013) Programa presupuestal 0106. Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva. Recuperado en https://mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/prog_presupuestal/articulados/0106_NNA_discapacidad_educacion_productiva.pdf
- Aliaga T. J., Ponce, D. C., Bulnes B. M., Elizalde B. R., Montgomery U. W., Gutiérrez O. V., Torchiani, G. R. (2012). Las inteligencias múltiples: evaluación y relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 163–202.
- Aliaga, T. L., Ponce, C., Bernaola, E., Pecho, J. (2001). Características Psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE). *Paradigmas*. Colegio de Psicólogos del Perú. Consejo Directivo Regional I., Lima, Año 2, Vol, 2, Nos. 3 y 4. 11-30.

Relación entre el vocabulario comprensivo y la competencia matemática temprana en niños de 5 y 6 años

Juan José Yaringaño Limache

Resumen.

El presente estudio tiene como objetivo determinar la relación entre el vocabulario comprensivo y la competencia matemática temprana. Se empleó un tipo de investigación descriptivo correlacional, siendo la muestra de sujetos constituida por 45 niños de una institución educativa estatal. Los resultados indican que existe una correlación significativa entre vocabulario comprensivo y competencia matemática temprana ($Rho = .617$), además al se observó relación significativa entre vocabulario comprensivo y el componente de capacidad relacional ($Rho = .661$) y componente numérico ($Rho = .441$) estos resultados permiten concluir que el vocabulario comprensivo asociado a conceptos espaciales, cuantitativos, temporales, cualitativos, de tamaño y forma, se relacionan con la competencia matemática del número.

Palabras clave: competencia matemática temprana, vocabulario comprensivo básico, niños de 5 años.

Summary.

The objective of this study is to determine the relationship between comprehensive vocabulary and early mathematical competence. A type of correlational descriptive research is sought, being the sample of subjects constituted by 45 children of a state educational institution. The results indicate that there is a significant correlation between the comprehensive vocabulary and early mathematical competence ($Rho = .617$), in addition to having a relationship between the comprehensive vocabulary and the relational capacity component ($Rho = .661$) and the numerical component ($Rho = .441$). These results allow us to conclude that the comprehensive vocabulary associated with spatial, quantitative, temporal, qualitative concepts of size and form, are related to the mathematical competence of the number.

Key words: Early math competence, Basic comprehension vocabulary, 5-year-old children.

Introducción

Al considerar las competencias y habilidades básicas para el aprendizaje de las matemáticas, debemos tener presente que según Piaget (1975) los niños evolucionan a través de una secuencia ordenada de estadios o etapas, en los cuales cada representación que realizan los sujetos del mundo que les rodea es cualitativamente diferente dentro de cada período. En el caso de las habilidades necesarias para la noción de número estas se encuentran asociadas a otras competencias o habilidades, siendo fundamental el nivel de lenguaje comprensivo y expresivo alcanzado. La relevancia de la *competencia matemática temprana* se centra en que debemos considerarlo un requisito para ser capaz de comenzar el aprendizaje de la matemática, Aunio, Heiskari y Van Luit (2014) observaron que las diferencias en las capacidades iniciales de cálculo entre los niños ya son visibles en la etapa inicial de su vida escolar, específicamente son las diferencias en habilidades relacionales en un contexto numérico y las habilidades de conteo. De este modo el estudio de competencias o habilidades tempranas, permitirían predecir dificultades de aprendizaje de matemáticas.

De acuerdo con García (2015) es fundamental la evaluación del vocabulario comprensivo de los niños pues el dominio de distintos conceptos es necesario para progresar en el aprendizaje escolar. Tapia (2000) señaló la importancia del desarrollo del lenguaje como requisito fundamental para el éxito académico y por ser un medio de comunicación, expresión de desarrollo cognitivo y afectivo, de control y regularización del comportamiento humano. De este modo la capacidad del niño para interactuar y comprender su entorno está basada en el conocimiento del lenguaje. Del mismo modo Belinchon, Riviere e Igoa (1992) señala que en lo que respecta al estudio del lenguaje infantil, la evaluación debe centrarse en el *cómo* y el *qué* es lo que comunica el niño, siendo el nivel de complejidad sintáctica y el desarrollo del vocabulario se indicadores importantes para conocer el nivel de desarrollo cognitivos del niño.

Para Van de Rijt et al. (1994), las habilidades matemática tempranas se pueden centrar en áreas específicas como son la comparación, clasificación, correspondencia, seriación, conteo (verbal, estructurado y resultante) y conocimiento general de los números, en niños y niñas de edades entre cuatro y siete años. La competencia matemática se hace necesaria para afrontar las necesidades del entorno, pues se requiere realizar una serie de actividades cognitivas que vinculen las matemáticas a su mundo real, con lo cual adquirirá confianza y pre-paración gradual para enfrentar los nuevos retos de su formación académica. De acuerdo con lo anterior es importante contar con un instrumento de evaluación de las competencias matemáticas básicas, necesidad que plantea como objetivo estimar la validez y confiabilidad de un test que mida las competencias matemáticas tempranas.

Establecer como objetivo de investigación conocer la relación entre el vocabulario comprensivo y el nivel de competencia matemática básica, permite determinar el grado y tipo de relación que se establecen en estas dos variables fundamentales en el desarrollo cognitivo de los niños de 5 y 6 años, siendo estos aspectos requisitos relevantes para los futuros aprendizajes.

II. Método

Tipo y diseño de investigación. La investigación es de tipo cuantitativa y descriptivo correlacional. Se utilizó un diseño no experimental transversal. Describiéndose los puntajes obtenidos en cultura financiera según variables socio demográficas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). También se puede considerar como una investigación psicométrica.

Sujetos. Para la realización de la investigación, se realizará la aplicación de los instrumentos en un grupo de niños de 5 y 6 años de una institución educativa del distrito de Santiago de Surco, la composición de la muestra se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la población según género y edad

Hombres	Mujeres	5 años	6 años
26	20	23	23

Instrumento. Se utilizarán dos instrumentos, el primero es el Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT) examina dos dimensiones principales de la competencia matemática temprana: aspectos relacionales y aspecto numérico. La dimensión relacional está compuesta por las competencias específicas de *Comparación, Clasificación, Correspondencia y Seriación*, y en el caso de la dimensión numérica se componen de las competencias específicas de *Conteo verbal, Conteo estructurado, Conteo resultante o resultado del conteo y Conocimiento general de los números*. El segundo instrumento es el test Magallanes de Vocabulario Comprensivo Básico (TMVCB), que evalúa conceptos espaciales, cuantitativos, temporales, cualitativos, de tamaño y forma.

Análisis estadístico. El análisis estadístico se realizó utilizando medidas de tendencia central (media), estadísticos de dispersión (Desviación Estándar y Varianza), además se realizará los cálculos para obtener los coeficientes de correlación (Rho de Spearman).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para determinar la correlación entre las variables vocabulario comprensivo básico y las competencias matemáticas tempranas.

Los resultados descriptivos de la aplicación de la prueba TMVCB se observan en la Tabla 2, señalan que en vocabulario comprensivo básico los niños de 5 años presentaron una media=44.82 y desv est=4.666, y los niños de 6 años media=45.48 y desv est=6.563. Además, se presentan los resultados obtenidos en las dimensiones que lo componen.

Tabla 2. Estadísticos de tendencia central en vocabulario comprensivo

Dimensiones	5 años	N=23	6 años	N=23
	M	DS	M	DS
Espaciales	14.86	2.210	15.26	1.888
Cuantitativos	6.41	0.854	6.35	1.335
Temporales	3.23	0.813	3.43	0.843
Cualitativos	14.14	1.246	14.43	2.150
Tamaño y forma	6.18	0.795	6.00	1.279
Vocabulario comprensivo (Total)	44.82	4.666	45.48	6.563

Los resultados descriptivos de la aplicación de la prueba TEMT se observan en la Tabla 3, señalan que en competencia matemática básica los niños de 5 años, presentaron una media=23.73 y desv est=7.032 y los niños de 6 años media=26.35 y desv est=7.499. Además, se presentan los resultados de acuerdo con las competencias Relacional y Numeracional así como sus componentes.

Tabla 3. Estadísticos de tendencia central en competencia matemática temprana

	5 años	N=23	6 años	N=23
	M	DS	M	DS
Comparación	4.36	1.177	4.57	.945
Clasificación	3.64	1.255	3.74	1.137
Correspondencia	3.41	1.297	3.57	1.343
Seriación	2.41	1.368	3.35	1.071
Competencia Relacional	13.82	4.113	15.22	3.357
Conteo verbal	2.77	1.541	2.70	1.521
Conteo estructural	2.55	1.262	3.00	1.206
Conteo resultante	1.68	1.171	2.30	1.608
Conocimiento general de los números	2.91	1.571	3.13	1.456
Competencia Numeracional	9.91	4.396	11.13	4.780
Total	23.73	7.032	26.35	7.499

La tabla 4, plantea si existe relación entre el vocabulario comprensivo básico y competencia matemática temprana y sus dimensiones en niños de 5 y 6 años. En esta tabla se recoge la información referida al coeficiente rho de Spearman. En esta tabla aparecen el valor del coeficiente de correlación, el nivel crítico asociado a cada coeficiente (Sig.) y el número de casos. Basándonos en los niveles críticos de la tabla 4, se puede afirmar que las variables el vocabulario comprensivo básico y la competencia matemática temprana, si correlacionan significativamente ($Rho = 0,000$).

Tabla 17. Coeficientes rho de Spearman, para determinar la correlación entre comprensión lectora y atención

	Vocabulario comprensivo básico	
	Rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Competencia Relacional	,661**	,000
Competencia Numérica	,441**	,000
Competencia matemática temprana	,617**	,000

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Decisión. De acuerdo con el resultado de la tabla 4, se observa relación significativa entre las puntuaciones de vocabulario comprensivo básico y la competencia matemática temprana, asimismo existe relación significativa entre el vocabulario comprensivo y las competencias relacional y numérica.

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede afirmar que el vocabulario comprensivo presenta una relación positiva y de nivel medio con la competencia matemática temprana esto indicaría que el conocimiento de conceptos espaciales, cuantitativos, temporales, cualitativos, de tamaño y forma, está asociada al desarrollo de las competencias matemáticas tempranas de comparación, Clasificación, Correspondencia y Seriación. Además, el vocabulario comprensivo se relaciona de manera positiva de nivel medio bajo con las competencias numéricas de Conteo verbal, Conteo estructurado, Conteo resultante o resultado del conteo y Conocimiento general de los números.

El desarrollo del vocabulario comprensivo en el niño es un requisito fundamental para el desempeño escolar académico, a partir de un vocabulario comprensivo adecuado el niño puede comunicar sus experiencias, expresión sus ideas y el modo en que pueden comprender la realidad, esto le permitirá asimilar los conceptos numéricos que le permitan comprender el mundo a partir del uso del conteo y el uso del número. De este modo la capacidad del niño para interactuar y comprender su entorno está basada en el conocimiento del lenguaje.

REFERENCIAS

- Boehm, A. (2012). *Test Boehm de conceptos básicos-3 Preescolar (Boehm-3 Preescolar)*. Madrid: TEA.
- Belinchón, M., Riviére, A. e Igoa, J. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Cerda, G., Pérez, C., Moreno, C., Núñez, K., Quezada, E., Rebolledo, J. y Sáez, S. (2012). Adaptación de la versión española del Test de Evaluación Matemática Temprana de Utrecht en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 235-253.
- García, E. (2015). *Test Magallanes de Vocabulario Comprensivo Básico (TMVCB)*. Madrid: Albor-Cohs.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Navarro, J., Aguilar, M., Alcalde, C., Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, I. y Sedeño, M. (2011). *Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT)*. Madrid: EOS
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997) *Psicología del niño*. 14a ed. España. Morata.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1975). *Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales. Clasificaciones y Seriaciones*. Guadalupe, Buenos Aires-
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Universitaria.
- Tapia, V. (2000). Niveles de desarrollo del lenguaje comprensivo en niños de segundo a sexto grado de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(1), 115-125.
- Van De Rijt, B., Van Luit, J. Y Pennings, A. (1999). The construction of the Utrech Early Mathematical Competence Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (2), 289-309. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art14.pdf>

Clima laboral y satisfacción laboral en los docentes de una universidad pública y una privada

Mg. Ana Alegre Morales
Mg. Rocío Barrientos Montellanos
Mg. Marilú Milla Rotta

La presente investigación tuvo el objetivo de analizar la relación entre el clima y la satisfacción laboral en docentes de una universidad pública y una privada. La muestra fue de 62 docentes de la Universidad Federico Villarreal y 38 docentes de la Universidad Champagnat, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Clima Laboral (CLA) y el Cuestionario de Satisfacción Laboral versión S20/23. Se halló que los docentes de institución privada tienen mejor clima laboral que los de institución pública ($p = .000$) y también presentan mayor satisfacción laboral ($p = .000$). Además, los resultados indicaron que existen una relación significativa entre las variables de estudio solamente en la institución privada ($p = .003$).

Palabras clave: Clima laboral, Docentes universitarios, Satisfacción laboral, Universidad pública, Universidad privada.

The objective of this study was to analyze the relationship between working environment and job satisfaction in teaching at a public university and one private. The sample was 62 teachers at the University Federico Villarreal and 38 teachers of the University Champagnat, who were assessed with the Working Environment Questionnaire and Job Satisfaction Questionnaire S20/23. It was found that teachers in private institutions have better working environment than public institution ($p = .000$) and also have higher job satisfaction ($p = .000$). In addition, the results indicated that there is a significant relationship between both variables only in private institution ($p = .003$).

Keywords: Job satisfaction, University teachers, Public university, Private university, Working environment.

INTRODUCCIÓN

El concepto, la utilidad y función del trabajo han sido objeto de grandes controversias a lo largo de la historia. En la mayor parte de las sociedades, la generalidad de las personas debe adecuarse a las exigencias del trabajo tales como la capacitación, actualización, especialización, dominio de idiomas y tecnología acordes con los avances de la ciencia, así como desempeñar algún tipo de trabajo y en algún tipo de empresa u organización.

Al mismo tiempo, este quehacer es considerado como una actividad de vastos alcances que se refleja e influye sobre casi todos los aspectos de la conducta humana, por lo que los individuos al desempeñarlo no solo trasladan a él sus habilidades intelectuales y motrices, sino también sus individualidades y sus relaciones con el entorno y los demás colaboradores.

Por otro lado, el trabajo brinda al individuo la sensación de pertenencia a un sector de la sociedad laboral que se considera importante, necesario y valioso. Es en este contexto, que destaca la importancia del clima laboral, que se percibe en la organización a la que se pertenece, en la que los diferentes aspectos que la integran y la relación del mismo pueden convertirse en una fuerza impulsora y un elemento de vital importancia y el trabajo no se convierta en una actividad estresante y opresora.

Además, la satisfacción frente al trabajo trae diversas consecuencias positivas, destacando entre ellas un mejor desempeño que le compete tanto a él como a la empresa y tomarlo en cuenta como uno más de los factores necesarios para lograr una producción mayor, la cual sería un beneficio y cuyos frutos se dirigen principalmente a la empresa; pero también al trabajador como parte de su realización profesional y personal.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Definición de clima laboral

Hoy en día, en el campo laboral es importante considerar aspectos que permitan que el trabajo dentro de las organizaciones se dé de la manera más adecuada y que al interior de ellas las relaciones entre los trabajadores en su diaria convivencia sean en la medida de lo posible, buenas o agradables y que, por consiguiente, contribuyan y den como resultado final la consecución de los objetivos trazados y los resultados esperados.

Al revisar las investigaciones hechas por Caligiore y Díaz, 2003; Gómez, 2004; Chiang, Salazar y Núñez, 2007; Arangú, 2008 y Monteza (2012) se refieren al clima laboral utilizando los términos de clima laboral y clima organizacional, como el trato que el empleador puede tener con sus colaboradores, como la relación entre los miembros del personal de la organización y/o de la institución.

Con respecto al clima en la organización, Chiavenato (2000) señala que:

El clima organizacional se refiere al ambiente interno existente entre los miembros de la organización, está estrechamente ligado al grado de motivación de los empleados e indica de manera específica las propiedades motivacionales del ambiente organizacional. (Chiavenato, 2000, p.126)

Es así que el clima aparece desde hace unas décadas como uno de los elementos fundamentales para mejorar las relaciones entre los colaboradores y la organización entendiéndolo como la atmósfera que reina en el ambiente laboral, el entorno en el que se desarrolla el trabajo, el fruto de la relación de la empresa con sus trabajadores.

El clima laboral se ve afectado por muchas variables según lo manifiesta Henríquez (2002), quien señaló que:

El clima influye en la motivación, el desempeño y la satisfacción en el empleo. Esto lo hace creando ciertas clases de expectativas con respecto a qué consecuencias se generan a través de diferentes acciones. Los empleados en la organización esperan ciertas recompensas, satisfacciones y frustraciones basándose en la percepción que tiene el clima en la organización". (Henríquez, 2002, p.29)

Es así como, por su relación con la satisfacción laboral y por ende con la productividad y el desempeño, su análisis parte principalmente de los diferentes elementos que lo integran, por la revisión de las teorías y dimensiones del mismo.

Martínez (2001) señala que "El clima laboral está determinado por el conjunto de factores vinculados a la calidad de vida dentro de una organización. Constituye una percepción, y como tal adquiere valor de realidad en las organizaciones" (p. 32). En ese sentido, Soto (2001) manifiesta que "La percepción es el proceso activo de percibir la realidad y organizarla en interpretaciones o visiones sensatas" (p.11). Es la forma en que un empleado percibe el ambiente que lo rodea, se refiere a

las características del medio ambiente de trabajo, las que son percibidas, directa o indirectamente por los trabajadores y causan repercusiones en el comportamiento laboral.

Por lo tanto, se concluye que la variable a utilizar en esta investigación es clima laboral y se puede inferir que el concepto de percepción es un término importante; ya que el clima laboral está determinado por las percepciones que tienen los trabajadores con respecto a la organización, dicho de otra manera, son las interpretaciones que los colaboradores se forman de la organización a la que pertenecen.

El clima laboral es producto de los diferentes aspectos objetivos tales como la estructura, así como los procesos organizacionales y los aspectos subjetivos en que destacan las conductas y las experiencias de los trabajadores. Esta naturaleza multidimensionalidad del clima hace que las variables no sean siempre fáciles de definir, debido a la interacción que se produce entre ellas, lo que dificulta el proceso de aislamiento conceptual de la misma (Ramos, Peiró y Ripoll, 1996).

A medida que se han ido construyendo instrumentos para su medición es que los autores han ido determinando cierta cantidad de dimensiones o características que influyen en el comportamiento de los individuos y afectan el ambiente de las organizaciones.

El instrumento que se utilizó en la investigación fue el Cuestionario de Clima Laboral (CLA) elaborado por los consultores del grupo TEA-CEGOS con el objetivo de disponer de un instrumento acorde con las tendencias modernas en materia de gestión de los recursos humanos adaptado a las características laborales en función de la experiencia consultora. Este cuestionario se basa en la teoría de Blake y Mounon (1981, 1994), distingue dos ejes principales en la gestión empresarial y en las formas de dirigir, una está orientado hacia la persona y es la que recoge aquellas dimensiones del clima laboral que tienen más relación con las actitudes y vivencias personales, refiriéndose más al grado de satisfacción del trabajador y menos a su inserción en la organización; el otro eje está orientado a la empresa u organización y reúne las dimensiones del clima laboral que dependen en mayor medida del funcionamiento y organización de la entidad, afectan a la satisfacción o insatisfacción de los empleados y, por tanto, al clima laboral, dependiendo principalmente de la forma en que la institución está organizada y dirigida (Corral y Pereña, 2003).

Los análisis estadísticos realizados han permitido confirmar empíricamente la existencia de estos dos ejes. El desarrollo del CLA ha sido aplicado en diversas empresas y contextos lo que ha permitido contar con datos significativos y diversos para estudiar las características psicométricas del instrumento.

Definición de satisfacción laboral

Uno de los aspectos importantes que deben tomarse en cuenta en el desempeño de una profesión y más en el ámbito educativo es el de conocer cuán satisfecho se está con la labor que se realiza. En ese contexto, la satisfacción laboral docente puede encontrarse como un indicador y elemento para el mejoramiento de la institución, como organización y el docente como un colaborador eficiente si se concibe que la satisfacción pueda ser un factor importante en la vinculación y compromiso del mismo con la organización y el trabajo en ella.

Por su parte, Crites (citado por Rodríguez et al., 2009) la definió como el estado afectivo en el sentido de gusto o disgusto general, que la persona muestra hacia su trabajo.

Locke (citado por Ovejero, 2006) señaló a la satisfacción como un estado placentero y positivo, resultante de la valoración del trabajo o de las experiencias laborales del sujeto.

Allí radicaría la importancia de conocer los factores que implican y la posibilidad de establecer una relación mayor con otros aspectos del trabajo. En ese sentido, Morán (2005) en relación a la definición dada por Locke supone la aceptación de que la satisfacción es un constructo global, que abarca facetas específicas de satisfacción tales como el trabajo en sí, salario e incentivos, sistema de supervisión, las oportunidades de promoción, las condiciones ambientales de trabajo, etc.

Finalmente, la satisfacción laboral es una respuesta emocional o afectiva en la que inciden una serie de factores, sean actitudes, experiencias con una carga emocional determinante para el sujeto. Por ello, la importancia de conocer el nivel de satisfacción laboral y más aún qué factores pueden causar satisfacción o insatisfacción, resultan importantes en nuestro estudio.

Entre las teorías que explican la satisfacción laboral se encuentran:

La teoría bifactorial o Teoría de los dos factores (Motivación – Higiene). Esta teoría fue desarrollada por Herzberg, Mausner, y Snyderman (1959), quienes demostraron que ciertos factores estaban asociados con la satisfacción y otros, con la insatisfacción. La primera compuesta por factores motivacionales tales como el reconocimiento, ser creativo en el trabajo, tener responsabilidades respecto a los demás y la promoción; mientras que los que son responsables de la insatisfacción se catalogan como factores de higiene: política de la organización, aspectos técnicos de la supervisión, relaciones interpersonales, salario y condiciones de trabajo. Los primeros intrínsecos al trabajo, mientras los segundos son extrínsecos, así lo señala (Rodríguez et al., 2009).

En el contexto educativo esta teoría ha permitido determinar los factores que influyen en la satisfacción o no del docente y en función de él lograr mayor participación y productividad, tomando como elementos al liderazgo, las relaciones grupales y los incentivos.

La teoría de Lawler que se basa en la teoría de la equidad de Adams. Considera que la satisfacción en el trabajo depende de la diferencia existente entre lo que la persona considera justo y equitativo recibir como consecuencia de su trabajo y lo que esa misma persona considera que efectivamente recibe (en términos de paga, responsabilidad, promoción entre otros) como consecuencia de su trabajo (Nadler y Lawler, 1977).

Por otra parte, en cuanto a la medición de la satisfacción laboral, durante años se han ido construyendo diferentes instrumentos como el Cuestionario General de Satisfacción en Organizaciones Laborales conocido como S4/82 que incluía aspectos específicos culturales y organizacionales, así como el obtener un índice global y específicos para diversas facetas de la satisfacción laboral con una aplicación muy amplia, que al considerar 82 ítems y ser muy amplio se logró reducirlo en la versión S20/23 que consta de 23 ítems con la misma utilidad diagnóstica, fiabilidad y validez que el anterior. Dicho cuestionario establece cinco dimensiones para la satisfacción considerando (Meliá y Peiró, 1998):

- Satisfacción con la supervisión, referente a la forma en que los superiores juzgan la tarea, la supervisión recibida, la proximidad y frecuencia de la supervisión, el apoyo recibido de los superiores, las relaciones personales con los mismos y a la igualdad y justicia de trato recibida de la empresa.
- Satisfacción con el ambiente físico, referente al espacio en el lugar de trabajo, limpieza, higiene, salubridad, temperatura, ventilación, iluminación, entre otros.
- Satisfacción con las prestaciones, referente al grado en que la empresa cumple el convenio, la forma en que se da la negociación, el salario recibido, las oportunidades de promoción y las de formación.
- Satisfacción intrínseca, referente al trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca, los objetivos, metas y producción a alcanzar.
- Satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, del departamento o sección o de la propia tarea.

METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo transversal y de un solo corte muestral. El diseño es descriptivo transversal correlacional bivariable. Se aplicó un cuestionario para medir cada una de las variables, recoger la información de los participantes y establecer las relaciones entre las variables. Además, el diseño es comparativo porque describe las diferencias en cuanto al clima laboral y la satisfacción laboral considerando el tipo de gestión.

El estudio se realizó en la ciudad de Lima con docentes del nivel superior procedentes de la universidad pública Federico Villarreal y la universidad privada Marcelino Champagnat.

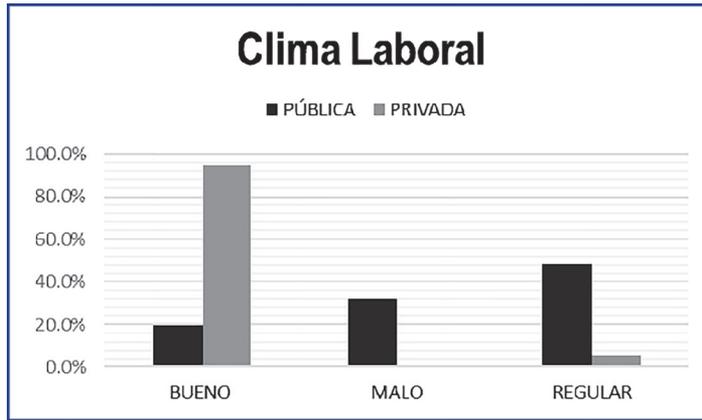
Se aplicó dos instrumentos que midieron por un lado el clima laboral y por el otro, la satisfacción laboral, lo que nos permitió lograr resultados muy importantes para la investigación.

RESULTADOS

La muestra es de 62 docentes de la institución pública: Universidad Federico Villarreal y de 38 docentes de la institución privada: Universidad Champagnat.

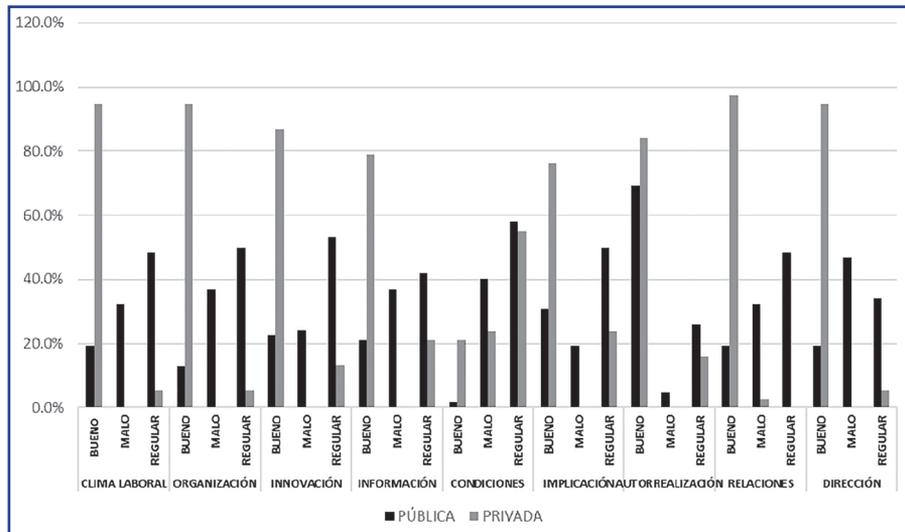
Se presentan e interpretan los resultados obtenidos luego de realizado el análisis estadístico.

Gráfico 1 Nivel de clima laboral para las instituciones públicas y privadas



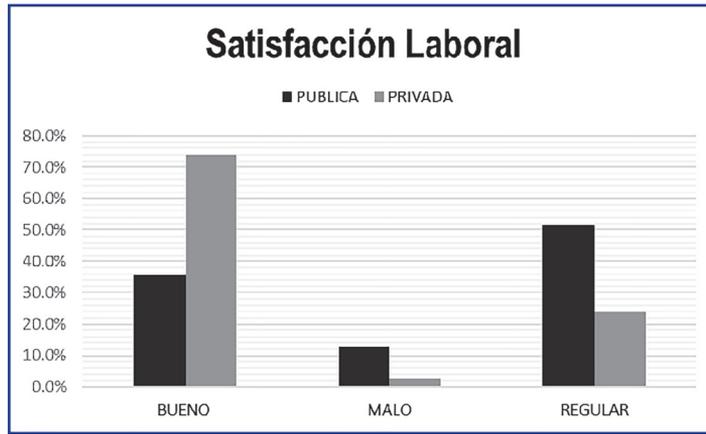
Se observa en el gráfico 1, que el nivel de clima laboral de los docentes en la institución privada es bueno en un 94.7% y regular en un 5.3%; mientras que en la institución pública el 48.4% de los docentes tiene un regular nivel de clima laboral, el 32.3% malo y el 19.4% bueno.

Gráfico 2 Nivel en las dimensiones de clima laboral para las instituciones públicas y privadas



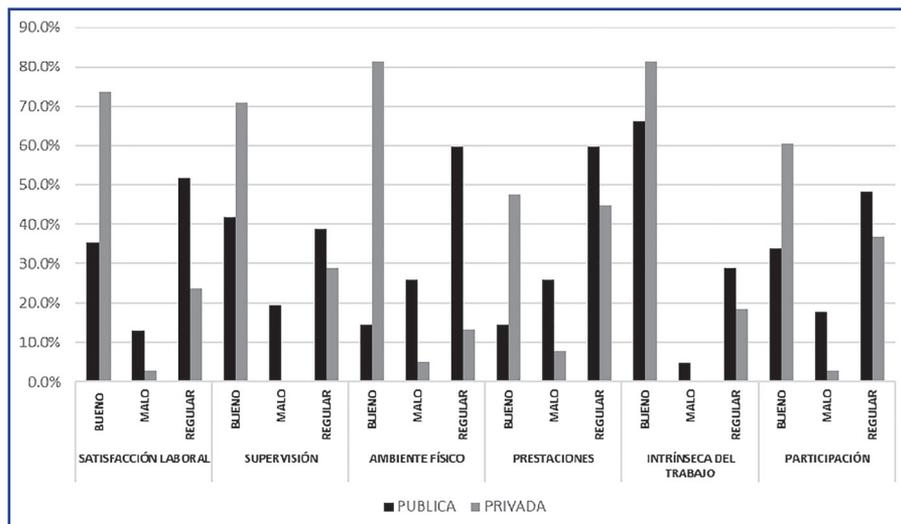
Las diferencias que existen en clima laboral de las instituciones públicas y privadas se puede observar en el gráfico 2 en el que se muestran los resultados obtenidos en cada una de sus dimensiones.

Gráfico 3 Nivel de satisfacción laboral para las instituciones públicas y privadas



Se observa en el gráfico 3, que el nivel de satisfacción laboral de los docentes en la institución privada es bueno en un 73.7% , 23.7 es regular y 2.6 es malo; mientras que en la institución pública el 51.6 % de los docentes tiene un regular nivel de clima laboral, el 12.9 % malo y el 35.5% bueno.

Gráfico 4 Nivel en las dimensiones de satisfacción laboral para las instituciones públicas y privadas



Las diferencias que existen en satisfacción laboral de las instituciones públicas y privadas se puede observar en el gráfico 4 en el que se muestran los resultados obtenidos en cada una de sus dimensiones.

DISCUSIÓN

El análisis de datos apoya que los docentes de las instituciones privadas consideran su clima laboral como bueno mientras que los docentes de las instituciones públicas consideran que la institución le ofrece un clima laboral regular. Es relevante también mencionar que un tercio de los docentes de las instituciones públicas califican que dicha institución brinda un clima laboral malo. Este hallazgo podría explicarse debido a que en las universidades públicas existiría un funcionamiento organizacional inadecuado lo cual no estaría favoreciendo su eficiencia, asimismo, su estilo gerencial rígido, la falta de supervisión y los problemas interpersonales generarían un clima tenso y poco productivo (Caligiore y Díaz, 2003).

Del mismo modo, estos resultados se explicarían por las características gerenciales, tomando las modalidades de gestión de las empresas, en las instituciones privadas. En este marco, la institución educativa privada está preocupada en mejorar sus niveles de clima organizacional, identificando y reforzando la percepción de los trabajadores con respecto a esta variable y formulando acciones para su mejora (Arangú, 2008).

Cabe destacar que en las instituciones privadas existe una mayor preocupación por el recurso humano, ya que consideran que ello influye en la calidad y optimización de los servicios que brindan. Existe una cultura en la que se promueven relaciones armónicas entre las personas, la gerencia y los trabajadores, creando así un buen clima laboral (Pérez, 2010).

El análisis de datos muestra un mayor nivel de satisfacción laboral en los docentes de las instituciones privadas (que la califica de buena) con respecto al nivel de percepción de las instituciones públicas (que la califica de regular).

Al respecto, este resultado se explicaría debido a que en las instituciones privadas existen mejores condiciones físicas para trabajo, en comparación a las instituciones públicas; además, de las remuneraciones, promociones y/o ascensos (Fernández y Paravic, 2003), lo cual se confirma con los hallazgos de Silva (2009) quien reportó que dos tercios del personal docente de una universidad pública mostraban insatisfacción en su centro laboral y sensación de frustración.

Del mismo modo, otro factor que explicaría las diferencias entre docentes de institución pública y privada sería la remuneración que es superior en las instituciones privadas. Al respecto, Canal (2013) demostró que a medida que aumentaban los ingresos, aumentaba la satisfacción. Del mismo modo, Olivares et al. (2006) determinaron que la satisfacción con la institución era buena; mientras que la satisfacción por la remuneración, por la tensión laboral, por la condición laboral y satisfacción laboral global fueron regulares.

Finalmente, con respecto a la hipótesis general en la que se planteó la existencia de una relación significativa entre el clima laboral y la satisfacción laboral en los docentes de una universidad pública y una privada, fue probada.

La relación general entre ambas variables se encuentra en concordancia con otras investigaciones en las que también se hallaron relaciones significativas entre el clima laboral y la satisfacción laboral (Chiang, Salazar y Núñez, 2007; Silva, 2009; Monteza, 2012). Por otro lado, el hallazgo que indicó

que esta relación significativa sólo se presentó en los docentes de instituciones privadas y no en los docentes de instituciones públicas, guarda concordancia con las diferencias significativas presentadas entre ambos grupos de docentes, a favor de los que laboran en la institución privada.

Al parecer la insatisfacción con su centro laboral y sensación de frustración que presentan los docentes de instituciones públicas (Silva, 2009), al igual que la falta de retroalimentación de los procesos que determinan los comportamientos organizacionales y la ausencia de cambios planificados para mejorar el clima organizacional (Monteza, 2012) explicarían los hallazgos de la presente investigación.

CONCLUSIONES

Existe relación significativa entre el clima laboral y la satisfacción laboral; siendo ésta directamente proporcional determinándose que las instituciones privadas presentan una opinión de mayor nivel de clima laboral con un mayor nivel de satisfacción laboral, mientras que en las instituciones públicas solo hay una regular consideración del clima laboral.

Existen diferencias significativas en la percepción del clima laboral, organización, innovación, información, condiciones, implicación, autorrealización, relaciones y dirección de los docentes de una universidad privada y una pública. Siendo las Instituciones privadas las que cuentan con un mayor nivel de organización, de innovación, de información, de implicación, de autorrealización, de relaciones y de dirección con respecto a las públicas.

Existen diferencias significativas en la percepción de la satisfacción laboral, satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico del trabajo, satisfacción en las prestaciones y satisfacción con la participación de los docentes de una universidad privada y una pública. Además, nos permite establecer que son las instituciones privadas las que cuentan con un mayor nivel de satisfacción laboral, de satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico, de satisfacción en la prestación de servicios y de satisfacción con la participación con respecto a las públicas.

Existen diferencias significativas entre las dimensiones del clima laboral y las dimensiones de la satisfacción laboral entre organización y las dimensiones de satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico y satisfacción intrínseca del trabajo en los docentes de una universidad privada y una pública, además las instituciones privadas son las que cuentan con un mayor nivel de entre Información y de satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico, satisfacción intrínseca del trabajo y satisfacción con la participación.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a las instituciones públicas, establecer políticas que permitan al docente involucrarse y participar en el proceso organizacional de la institución. Las políticas deberán proyectarse por toda la institución a fin de captar al personal para trabajar sobre la importancia del eje organizacional y los climas de trabajos favorables como factores claves de éxito.

Se recomienda en el marco de la Nueva Ley Universitaria brindar una adecuada acreditación de su funcionamiento organizacional para que mediante los principios y valores de la organización, determinados a través de un diagnóstico o una auditoría de valores y de manera consciente, los docentes realmente asuman el vínculo que llevará a la organización hacia el éxito. En caso contrario, criticar algunas veces los valores de una organización que pueden ser reajustados formalmente, basados en discusiones dirigidas por el grupo representativo de la Asamblea Universitaria de la institución.

Se recomienda diseñar y poner en práctica un verdadero programa de inducción que permita al docente visualizar un escenario global de la institución en la percepción del clima laboral para la organización, innovación, información, condiciones, implicación, autorrealización, relaciones y dirección de los docentes de la universidad, especialmente en la pública.

Se recomienda implementar, en lo posible y de acuerdo a las normas, una política de remuneración y beneficios equitativos, contratación transparente, de promoción incentivadora y de fiscalización objetiva para suprimir toda fuente de frustración y resentimiento por parte del personal, para establecer una adecuada relación entre el clima laboral y la satisfacción de los docentes, en especial en las instituciones públicas.

REFERENCIAS

- Brunet, L. (1999). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México D.F., México: Trillas.
- Canal, J. (2013). *Ingresos y satisfacción laboral de los trabajadores españoles con título de doctor*. En: Revista española de investigaciones sociológicas. -- N. 144, p49-72. 48p.
- Chiang, M., Salazar, C., y Núñez, A. (2007). *Clima organizacional y satisfacción laboral en instituciones públicas: Adaptación y ampliación de un instrumento*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2234840.pdf>
- Gómez., C. A. (2004). *Diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa el clima organizacional en empresas colombianas, desde la respuesta al ítem* (Tesis de grado, Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia).
- Gutiérrez Martínez F: *Motivaciones, desempeño y satisfacción laboral del potencial humano en la Universidad Peruana Los Andes*. <http://www.planificación.upla.edu.pe/portal/images/DOC.%20PDF/motivación.pdf>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. (2a. ed.). México, McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kinicki, A. y Kreitner, R. (2003). *Comportamiento organizacional: Conceptos, problemas y prácticas*. México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kreinert, R. y Kinicki, A. (1995). *Comportamiento de las organizaciones*. (Primera edición española de la tercera edición en inglés). Madrid, España: Clamades.
- Martínez, L. (2001). *Análisis del clima laboral: una herramienta de Gestión imprescindible*. (4ta ed.). [En línea] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos6/medicli/medicli.shtml>.
- Meliá, J. L. y Peiró, J. M. (1998). *Cuestionario de satisfacción laboral S4/82*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Morán, C. (2005). *Psicología del trabajo*. Madrid, España: Ediciones Aljibe.
- Pritchard, R. y Karasick, B. (1973). *The effect of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction*. *Organizational Behavior and Human Performance*. En R. Ponce (Ed.). Fundamentos de derecho (2a ed.). México D.F., México: Banca y Comercio.
- Ramos, J., Peiró, J., y Ripoll, P. (1996). *Condiciones de trabajo y clima laboral*, en J. Peiró y F. Prieto (eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo*, Vol. 1: La actividad laboral en su contexto (pp. 38-91). Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez, A., Zarco, M. V., y González J. M. (2009). *Psicología del trabajo*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Sánchez J. M.: (2005) *Influencia de la gestión universitaria en el clima organizacional: un estudio comparativo de tres universidades*. [Tesis Grado de Magister en Administración con mención en gestión empresarial]. Facultad de Ciencias Administrativas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos; 2005.

Cultura organizacional y satisfacción laboral en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat

Mg. Wilder Javier Rojas Vásquez

Mg. Úrsula Yolanda Távara Zegarra

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre la cultura organizacional y la satisfacción laboral en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat. El diseño fue correlacional no causal. La población fue de 124 quienes eran la mayoría de los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat los que contestaron el Inventario de Cultura Organizacional RST y la Escala de Satisfacción Laboral RST. Estos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos y pruebas de validación. Los resultados demostraron que se halló una relación entre cultura organizacional y satisfacción laboral ($r=.672$; $p=.000$), así como entre sus dimensiones: carisma marista - normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral, mostrando que existe una relación altamente significativa. Se concluye que existe una relación directa y significativa entre cultura organizacional y satisfacción laboral. Así mismo existe relación entre la dimensión de carisma marista que ha ayudado a mantener las normas institucionales y que permiten un buen ambiente de trabajo. Cada una de estas dimensiones contribuye a desarrollar la identidad institucional la que se refleja en la comunicación, la valoración del trabajo, los tipos de relaciones interpersonales, el bienestar laboral y las condiciones laborales del personal que labora en la universidad.

PALABRAS CLAVES: Cultura organizacional, satisfacción laboral, universidad privada, docentes y administrativos.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los grandes desafíos que enfrentan las instituciones en la actualidad es mantener fidelidad a los principios que les dieron origen. La universidad como institución pasa por la misma experiencia pues los inicios nos muestran a casas de estudios identificadas con determinados valores que con el paso del tiempo van tomando otras formas de expresarse.

Es el interés de los investigadores relacionar la cultura organizacional con la satisfacción laboral y describir cómo el trabajador comparte sus creencias y valores con el personal que labora y con los estudiantes de la institución, lo que repercutirá en su actitud y desempeño.

Se cree que esto ayudaría a entender la relación entre el nivel de desempeño laboral y su actitud hacia la institución, su entorno y sus compañeros de trabajo.

En el caso de la Universidad Marcelino Champagnat aspectos positivos de la cultura interna como son la confianza, la cercanía, la sencillez, el trabajo autónomo, el espíritu de familia, siguen siendo una propuesta vivida a lo largo de estos años de servicio que tiene la institución. Lo que la universidad pretende es mantener la identidad con los valores propios, es decir, evitar que estos se diluyan en el tiempo o no formen parte de aquello que se considera esencial en la formación que la Universidad brinda.

La universidad Marcelino Champagnat tuvo durante sus primeros 20 años la presencia de quien fuera el hermano fundador, quien ya no estuvo presente en la etapa de crecimiento y expansión de la universidad. Esta influencia es muy importante al inicio de las organizaciones y va transformándose a medida que los diferentes miembros de la institución adquieren experiencia y encuentran sus propias soluciones.

El interés de esta investigación es demostrar la existencia de los valores en la cultura de la institución y la relación que ellos tienen con la satisfacción que los trabajadores experimentan por estar en la universidad. El trabajador, al vivir la experiencia de autoeficacia personal y que sus valores personales tienen coincidencia con su trabajo, se siente profesionalmente satisfecho.

Un aspecto muy importante son las relaciones personales, tanto en el centro de trabajo como en el entorno, pues en muchos casos son las que determinan la satisfacción e insatisfacción del individuo y su influencia en la cultura organizacional.

1.1. Formulación del problema

1.1.1. Problema general

La presente investigación plantea como problema: ¿Cuál es la relación entre la cultura organizacional y la satisfacción laboral en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat?

1.2. Justificación

A nivel teórico, la importancia de investigar la relación entre cultura organizacional y satisfacción laboral radicó en conocer y describir la relación entre la cultura organizacional y la satisfacción

laboral del personal que trabaja en la Universidad Marcelino Champagnat debido a que no existen estudios previos.

A nivel práctico, este estudio fue importante porque de los resultados obtenidos se fortalece la responsabilidad de las personas comprometidas lo cual consolida la identidad de la institución y la encamina al logro de sus objetivos, hacia la calidad, pues cada organización es única, muy al margen de sus estructuras formales, ya que todo grupo humano desarrolla sus características particulares, lo que determinaría el aporte de la institución. Así mismo esta investigación fue trascendente, pues aportó a la identidad y al desarrollo axiológico de sus trabajadores lo que se podrá plasmar en talleres de inducción o jornadas que tengan por contenido los valores de la Universidad.

A nivel metodológico la presente investigación fue importante porque aportó a la construcción de un instrumento especialmente diseñado para medir la cultura organizacional y otro instrumento para medir la satisfacción laboral, lo cual es un aporte a la psicometría propia del país.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Cultura organizacional y satisfacción laboral

A continuación revisaremos los fundamentos teóricos de la cultura organizacional y la satisfacción laboral para lo cual se abordarán definiciones, características y teorías. En primer lugar, se desarrollan las conceptualizaciones teóricas de cultura organizacional y en segundo lugar de la satisfacción laboral.

2.1.1. Definiciones sobre cultura organizacional

Mencionaremos algunas definiciones sobre cultura organizacional:

Chiavenato (1989) presenta la cultura organizacional como un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones habituales de una determinada organización.

Robbins (1996) define que: "La cultura organizacional se refiere a un sistema de significados compartidos entre los miembros de una organización y que distingue a una de las otras" (p.681).

Así mismo Aguirre (2004) indica que la cultura organizacional es un conjunto de elementos interactivos fundamentales generados y compartidos por los miembros de una organización al tratar de conseguir la misión que da sentido a su existencia.

Después de revisar las definiciones que diversos especialistas han brindado consideramos que la definición más completa y sólida es la que propone Chiavenato (1989), por ello diremos que en la cultura organizacional las personas identificadas con la organización y las funciones que en ellas se cumplen inspirando al resto de los compañeros al compromiso que todo hombre debe tener, compartir funciones en equipo y sentimientos unificados.

En el caso de la universidad "Marcelino Champagnat" los valores se ven reflejados en el lema "SuperPetramEdificabo", lo que significa edificar sobre la roca. Quiere transmitir que los valores son la base para la formación de la persona, también posee un lema inspirado en las palabras

del fundador de la congregación, quien dice que “para educar hay que amar”; es una muestra del deseo de acompañar la formación desde el interior de la persona. Estos son claros ejemplos de lo que construye la cultura de la institución.

2.1.2. Características de cultura organizacional

A continuación es importante que abordemos las características de la cultura organizacional. Al respecto Robbins (1987) propone siete características que deben ser consideradas dentro de una empresa, que al ser combinadas revelan la esencia de la cultura de la entidad:

- **Autonomía Individual:** Es el grado de responsabilidad, independencia y oportunidades para ejercer la iniciativa que las personas tiene en la organización.
- **Estructura:** Es el grado de normas y reglas, así como la cantidad de supervisión directa que se utiliza para vigilar y controlar el comportamiento de los empleados.
- **Apoyo:** Es el grado de ayuda y afabilidad que muestran los gerentes a sus subordinados.
- **Identidad:** Es el grado en que los miembros se identifican con la organización en su conjunto y no con su grupo o campo de trabajo.
- **Desempeño-premio:** Es el grado en que la distribución de premios dentro de la organización (aumento salarial, promociones), se basa en principios relativos al desempeño.
- **Tolerancia al conflicto:** Es el grado de conflicto presente en las relaciones de compañeros y grupos de trabajo, como el deseo de ser honestos y francos ante la diferencia.
- **Tolerancia al riesgo:** Es el grado en que se alienta al empleado para que sea innovador y corra riesgos.

Por su parte Chiavenato (2009) presenta seis características que definen a la cultura organizacional de las empresas en América.

- a. Comportamiento observado con regularidad:** cuando los miembros de una organización interactúan unos con otros, siempre usan un lenguaje y terminología común y realizan rituales relacionados con el comportamiento y la cortesía dentro de la organización.
- b. Normas:** en todas las organizaciones existen normas de comportamiento incluyendo directrices de cuánto trabajo tiene que hacer cada empleado.
- c. Principales valores:** los valores más importantes en una organización son aquellos que se defienden y se comparten entre todos los integrantes de una organización, estos pueden ser alta calidad en los productos, alta eficiencia, bajo ausentismo por parte de los empleados, etc.
- d. Filosofía:** políticas que establecen la creencia de cómo la organización tiene que tratar a los empleados o al cliente.
- e. Reglas:** estrictas directrices relacionadas con llevarse bien dentro de la organización. Los recién contratados tienen que aprender estas reglas con el fin de ser aceptados dentro de ella.

f. Clima Organizacional: la percepción individual que tiene cada uno de los integrantes acerca de las características o cualidades de su organización. Esto es un sentimiento general que se desprende de la disposición física, la forma en que los participantes interactúan, y se comportan con los clientes o con otros agentes externos los miembros de la organización. Las empresas más admiradas tienen una fuerte cultura organizacional no hay que dejar de lado que el desempeño financiero juega un papel muy importante en los valores culturales de la organización y en como otros la perciben.

2.1.3. Teorías de cultura organizacional

A continuación señalaremos la teoría de la cultura organizacional que nos permitirán tener una mayor comprensión acerca de la variable de estudio:

En la Teoría de Chiavenato (2004) menciona que la cultura organizacional es parecida a un iceberg donde en la parte superior o sobre el nivel del agua se encuentran los aspectos visibles y superficiales observados en las organizaciones; se encuentran en esta parte la estructura física como edificios, los espacios, los muebles, la tecnología, métodos, políticas, etc. En la parte inferior se encuentran los aspectos invisibles y profundos, como aspectos psicológicos y sociológicos de la cultura.

Mientras mayor profundidad exista habrá más arraigo, por lo tanto la dificultad para cambiar la cultura será mucho mayor; el estrato superior, compuesto por aspectos físicos, es mucho más sencillo de modificar.

Se considera que el planteamiento de la teoría de Chiavenato, es la más acertada sobre la cultura organizacional, ya que sirve de marco de referencia a los miembros de la organización y da las pautas acerca de cómo las personas deben conducirse en esta.

Por otro lado, se analizará la teoría de cultura organizacional de Robbins(1993) quien afirma que se transmite a los trabajadores de diversas formas, en las que encontramos los relatos de casos, los rituales, los símbolos, los materiales y lenguaje. La cultura organizacional cumple varias funciones en el seno de una organización. En primer lugar, cumple la función de definir los límites; es decir, los comportamientos difieren unos de otros. Segundo, trasmite un sentido de identidad a sus miembros. Tercero, facilita la creación de un compromiso personal con algo más amplio que los intereses egoístas del individuo. Cuarto, incrementa la estabilidad del sistema social. La cultura es el vínculo social que ayuda a mantener unida a la organización al proporcionar normas adecuadas de los que deben hacer y decir los empleados.

El planteamiento de teoría de cultura organizacional de Robbins nos dice que la cultura organizacional permite la cohesión de las conductas individuales y la unificación con la visión empresarial para lograr los objetivos organizacionales y que las funciones específicas son desempeñar un papel que defina límites, es decir, que señale diferencias entre una organización y otra; confiere a la empresa un sentido de identidad; facilitar la generación del compromiso con algo superior al interés personal de cada empleado; reforzar la estabilidad del sistema social.

2.1.4. Definiciones de satisfacción laboral

Después de haber revisado las conceptualizaciones teóricas sobre la cultura organizacional es necesario que abordemos los conceptos relacionados a la satisfacción laboral.

En primer lugar se analizará algunas definiciones que plantearon especialistas sobre la satisfacción laboral:

Para Loitegui (1990) la satisfacción laboral es un constructo pluridimensional que depende tanto de las características individuales del sujeto cuanto de las características y especificidades del trabajo que realiza. Además, el concepto de satisfacción en el trabajo está integrado por un conjunto de satisfacciones específicas, o aspectos parciales, que determinan la satisfacción general. Así entendida, la satisfacción laboral es una reacción afectiva general de una persona en relación con todos los aspectos del trabajo y del contexto laboral; es una función de todas las facetas parciales de la satisfacción. Este modelo de satisfacción implica un modelo compensatorio, de forma que un nivel elevado de satisfacción, en un determinado aspecto, puede compensar, o incluso suplir, otras deficiencias y carencias que en otras facetas laborales puedan producirse (p. 83).

Así mismo Strauss y Sayles (1992) definen la satisfacción laboral, como los sentimientos que el trabajador tiene hacia su trabajo, es una herramienta muy importante que los empleadores deben conocer, ya que obedece a múltiples factores tanto del trabajador como del trabajo en sí mismo. Por lo tanto la satisfacción en el trabajo es el resultado de diversas actitudes ante factores tales como: incentivos económicos, condiciones de trabajo, relaciones de mando, estilos gerenciales, relaciones interpersonales y características individuales.

Mientras que Robbins (1996) define la satisfacción laboral, centrándose básicamente, en los niveles de satisfacción e insatisfacción sobre la proyección actitudinal de positivismo o negativismo, como la actitud general de un individuo hacia su trabajo.

A su vez Márquez (2001) define que la satisfacción laboral, es una actitud del trabajador frente a su trabajo, dicha actitud está basada en las creencias y valores que el trabajador desarrolla de su propio trabajo. Las actitudes son determinadas conjuntamente por las características actuales del puesto como por las percepciones que tiene el trabajador de lo que "deberían ser".

De todas las definiciones expuestas se tomará el planteamiento de Robbins que define la satisfacción laboral como el conjunto de actitudes generales del individuo hacia su trabajo. Ya que se acepta que quien está muy satisfecho con su puesto tiene actitudes positivas hacia éste; quien está insatisfecho, muestra en cambio, actitudes negativas. Esta definición tiene la ventaja de considerar la satisfacción como un proceso aprendido, que se desarrolla a partir de la interrelación dialéctica entre las particularidades subjetivas del trabajador y las características de la actividad y del ambiente laboral en general.

2.1.5. Características de satisfacción laboral

A continuación se analiza las principales características que presenta la satisfacción laboral, que han sido abordados por Robbins:

Robbins (1996) indica que las características más importantes que conducen a la satisfacción laboral son: un trabajo desafiante desde el punto de vista mental, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo, colegas que apoyen y el ajuste personalidad – puesto. Por otra parte el efecto de la satisfacción en el puesto en el desempeño del empleado implica y comporta satisfacción y productividad, satisfacción y ausentismo y satisfacción y rotación.

En esta manifestación se encuentran características importantes que retroalimentan de forma positiva o negativa el desempeño de un puesto, conduciendo la satisfacción a una mejora en la productividad, a una permanencia estática o a una exigencia de movilidad, bien transitoria o definitiva, para satisfacer los niveles de exigencia personales.

2.1.6. Teorías de satisfacción laboral

La teoría que presentamos sobre la satisfacción laboral que consideramos en nuestro estudio.

Robbins (1998) en su teoría de satisfacción laboral considera que los principales factores que determinan la satisfacción laboral son:

- **Reto del trabajo:** los empleados tienen la tendencia a preferir trabajos que les permitan la oportunidad de usar sus habilidades y que favorezcan una variedad de tareas, libertad y retroalimentación de cómo se están desempeñando. Estas características hacen que un puesto sea mentalmente desafiante. Los trabajos que tienen muy poco desafío provocan aburrimiento pero un reto demasiado grande crea frustración y sensación de fracaso. En condiciones de reto moderado, la mayoría de los empleados experimentarían placer y satisfacción.
- **Sistema de recompensas justas:** Los empleados requieren un sistema de salario y políticas de ascensos justos, sin ambigüedades y acordes a sus expectativas.
 Cuando el salario se ve como justo con base en las demandas de trabajo, el nivel de habilidad del individuo y los estándares de salario de la comunidad, se favorece la satisfacción. La clave del enlace del salario con la satisfacción no es la cantidad absoluta que uno recibe, sino la percepción de justicia. De igual manera los individuos que perciben que las decisiones de ascenso se realizan con rectitud y justicia, probablemente experimentan satisfacción en sus trabajos.
- **Condiciones favorables de trabajo:** Los empleados se interesan en un ambiente de trabajo tanto para el bienestar personal como para facilitar el hacer un buen trabajo. Los estudios demuestran que los empleados prefieren ambientes físicos que no sean peligrosos o incómodos. La temperatura, la luz, el ruido y otros factores ambientales no deberían estar tampoco en el extremo, por ejemplo tener demasiado calor o muy poca luz. Además la mayoría de empleados prefiere trabajar relativamente cerca de casa, en instalaciones limpias y más o menos modernas, con herramientas y equipo adecuado.
- **Colegas que brinden apoyo:** Para la mayoría de los empleados, el trabajo también cubre la necesidad de interacción social. Por tanto tener compañeros amigables que brinden apoyo lleva a una mayor satisfacción en el trabajo. El comportamiento del jefe es

uno de los principales determinantes de la satisfacción. La satisfacción en el empleado se incrementa cuando el jefe es comprensivo, amigable y ofrece halagos por buen desempeño, escucha la opinión de los empleados y muestra un interés personal por ellos.

Acompañado de la compatibilidad entre personalidad y el puesto de trabajo.

Se acuerda tomar el planteamiento de la teoría de la satisfacción laboral de Robbins, ya que es importante para las organizaciones que un empleado tenga un alto nivel de satisfacción laboral demostrando satisfacción y lealtad hacia la institución; mientras que un empleado con insatisfacción tiene emociones desfavorables hacia su trabajo.

III. OBJETIVO GENERAL

Generales

Establecer la relación entre la cultura organizacional y la satisfacción laboral en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat.

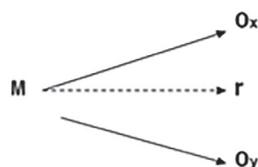
Específicos

- Determinar el nivel cultura organizacional en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Determinar el nivel de satisfacción laboral en los trabajadores en la Universidad Marcelino Champagnat
- Establecer la relación entre carisma marista y normas institucionales con las dimensiones de satisfacción laboral en los trabajadores en la Universidad Marcelino Champagnat.
- Establecer la relación entre identidad Institucional y las dimensiones de satisfacción laboral en los trabajadores en la Universidad Marcelino Champagnat.
- Establecer la relación entre niveles de comunicación y las dimensiones de satisfacción laboral en los trabajadores en la Universidad Marcelino Champagnat.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Diseño de investigación

Es de tipo no experimental transversal, pues no se manipularán las variables de estudio. Así mismo, el diseño es correlacional no causal – bivariante, (Hernández, et al.,2014) dado que busca establecer la relación entre las variables de cultura organizacional y satisfacción laboral.



Donde :

M = muestra (Población total)

O = observación de la variable

r = relación

4.2. Variables a comparar

Dado que se trata de una investigación no experimental, no existen variables independientes ni dependientes, sino que las variables de estudio son atributivas, porque no pueden ser manipuladas. (Kerlinger & Lee, 2005, Sierra 2005, Alarcon 1991) en el sentido experimental del término.

A continuación se señalará la operacionalización de las variables de estudio:

Tabla 1. Operacionalización de las Variables cultura organizacional y satisfacción laboral

Variable	Definición nominal	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Cultura organizacional	Es "un modo de vida, un sistema de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas de determinada organización."(Chiavenato, 1989).	Carisma Marista y Normas Institucionales	.874	8
		Identidad Institucional	.837	5
		Niveles de Comunicación	.887	8
Satisfacción Laboral	Es como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Robbins (1996).	El ambiente de trabajo	.862	5
		Tipo de relaciones interpersonales	.835	5
		Valoración del trabajo desarrollado	.922	9
		Bienestar laboral	.706	4
		Condiciones laborales	.826	6

4.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por 124 personas, todas ellas laboran en la Universidad Marcelino Champagnat. El tipo de muestreo es no probabilístico porque es el objetivo de estudio y porque la investigación ameritó tomar toda la población.

Tabla 2. Distribución de la población según género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	67	54.0
Femenino	57	46.0
Total	124	100.0

Tabla 4. Distribución de la población según nivel académico

	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller	7	5.6
Licenciado	31	25.0
Maestro	39	31.5
Doctor	13	10.5
Secundaria incompleta	3	2.4
Secundaria completa	9	7.3
Carrera técnica	22	17.7
Total	124	100.0
Distribución de la población según tiempo de vinculación		
	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	44	35.5
Entre 5 y 10 años	34	27.4
Entre 10 y 15 años	20	16.1
Entre 15 y 20 años	13	10.5
Más de 20 años	13	10.5
Total	124	100.0

V. INSTRUMENTO

5.1. Inventario de cultura organizacional (RST)

Se elaboró el Inventario de Cultura Organizacional tomando como base la teoría de Chiavenato y el Ideario de la Universidad Marcelino Champagnat. Se construyó el Inventario de Cultura Organizacional RST con el objetivo general de evaluar la cultura organizacional de la Universidad Marcelino Champagnat, teniendo como objetivos específicos identificar la espiritualidad y carisma marista, reconocer las normas y principios éticos, reconocer la identidad de los trabajadores con la universidad e identificar los niveles de comunicación, para lo cual se definen tres dimensiones las que se colocaron directamente en el instrumento, estas son:

a. Carisma marista y Normas Institucionales

Se entiende como Carisma Marista es el don dado por Dios a la Iglesia para la santificación y es tomado por un grupo específico de personas que se vinculan en una congregación o Instituto religioso.

Las normas institucionales: “la observancia general de dichas convenciones es una condición necesaria para el orden del mundo en que vivimos”. Por eso creemos que mantener el orden en la institución es también un pilar importante en nuestra cultura organizacional.

b. Identidad institucional

La identificación con la organización y sus objetivos es la variable clave que brinda las bases para un aumento del rendimiento tanto en las tareas pautadas como en un amplio abanico de conductas deseables.

c. Niveles de comunicación

La organización y la comunicación se encuentran estrechamente vinculadas para el funcionamiento de la empresa que busca resultados, dicho vínculo posee dos componentes: el político que son medios de una estrategia global en la que influyen y el sociocultural que son los valores, las representaciones y fenómenos de poder pesan para la organización y la comunicación.

5.2. Escala de satisfacción laboral (RST)

La construcción de la Escala de Satisfacción Laboral se tomó algunas dimensiones presentadas por Robbins (2001) en su libro Administración de Recursos Humanos. Tiene por objetivo general evaluar la satisfacción laboral de la universidad, consideramos los siguientes objetivos específicos; reconocer la valoración del ambiente de trabajo, identificar los tipos de relaciones interpersonales, reconocer la valoración del trabajo desarrollado, reconocer los niveles de desempeño profesional y reconocer las condiciones laborales, para lo cual hemos definidos cinco factores, que son:

a. Ambiente de trabajo.

Es el conjunto de condiciones que rodea a la persona y que directa o indirectamente influyen en su salud y su vida laboral.

b. Tipo de relaciones interpersonales.

Las relaciones interpersonales constituyen, un aspecto básico en las vidas de los trabajadores, funcionando no solo como un medio para alcanzar determinados objetivos sino como un fin en sí mismo.

c. Valoración del trabajo.

En el transcurso de la rutina laboral acontecen numerosos momentos profesionales, donde se viven momentos de aciertos profesionales y errores en las tareas. Si bien normalmente existe una normativa interna tendiente a contemplar o saber qué hacer frente a errores profesionales; es también de gran importancia a hacer y reconocer la actividad profesional cuando se producen a ciertos o muestras de valor agregado.

d. Bienestar laboral

El Bienestar laboral posee un carácter vivencial positivo, que surge del disfrute personal, consecuencia del grado óptimo de satisfacción del trabajador como expresión de la evaluación cognitiva –valorativa y resultado del balance entre las expectativas y los logros en el ámbito laboral, y que están considerablemente influenciados por la personalidad. Es la promoción y mantenimiento del más alto grado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores en todas las ocupaciones.

e. Condiciones laborales.

Son aquellas que existen objetivamente en los puestos y áreas de trabajo pero son percibidas por los trabajadores en función de sus necesidades individuales y de las características del trabajo que desarrollan. Es por esto que al estudiar la satisfacción de los trabajadores con las condiciones de trabajo debe valorarse la percepción que estos tienen sobre las mismas.

Para verificar la validez de contenido, se aplicó el método de criterio de jueces, que hicieron revisión detallada del contenido por ítems, con el objetivo de determinar si el lenguaje utilizado es apropiado y responde a cada dimensión de la Escala de Satisfacción Laboral RST.

Se seleccionó un grupo de 8 expertos en el tema materia de investigación, a quienes se les entregó una ficha de valoración solicitándoles la aprobación o desaprobación de los ítems. Para la determinación de la validez se utilizó el Coeficiente V. de Aiken, obteniéndose en la dimensión 1 El Ambiente de Trabajo se obtuvo que de los 4 ítems que conforman, 3 de ellos presentan una V. de 1.00 y 1 alcanzó una V. de .88. En la dimensión de Tipos de Relaciones Interpersonales presentan una V. de 1.00. En la dimensión de Valoración del Trabajo Desarrollado se obtuvo que de los 7 ítems que conforman 5 de ellos presentan una V. de 1.00 mientras los otros 2 ítems alcanzaron una V. de .88. En la dimensión Niveles de Desempeño Profesional todos los ítems presentan una V. de 1.00. De la misma manera, en la dimensión de Condiciones Laborales se obtuvo que de los 11 ítems que conforman 9 de ellos presentan una V. de 1.00 mientras que los 2 restantes alcanzaron una V. de .88, determinando de esta manera la validez de los ítems.

VI. RESULTADOS

El gráfico 1, muestra los porcentajes de las categorías: bajo, medio, alto, evidenciando un 29.1 % que considera que existe una alta cultura organizacional en la Universidad Champagnat, un 45.2% que considera que la cultura organizacional es media. En tanto que el 25.8% considera baja cultura organizacional.

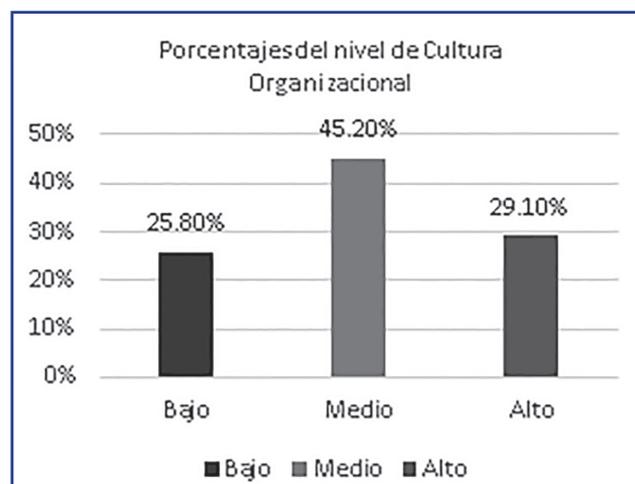


Gráfico 1 Porcentajes del nivel de Cultura Organizacional

El gráfico 2, muestra los porcentajes acumulados en las categorías bajo, medio y alto. Presenta un 26.7% de satisfacción laboral alta, un 47.6% de satisfacción laboral media y un 25.8% de satisfacción laboral es bajo no se encuentra satisfecho.

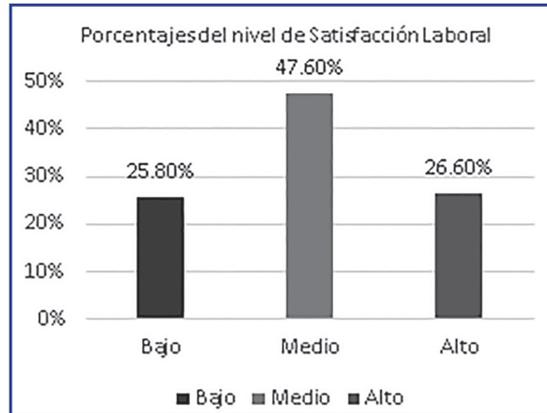


Gráfico 2 Porcentajes del nivel de Satisfacción Laboral

Para determinar si los datos presentan una distribución normal se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Como se observa en la tabla 18, ninguna de las dos variables presentan distribución normal, puesto que las probabilidades de significancia son menores de .05. Por lo tanto, la correlación se analizará a través del Coeficiente Rho de Spearman.

Tabla 1 Evaluación de la normalidad de las variables cultura organizacional y satisfacción laboral

	Z de Kolmogorov-Smirnov	P
CULTURA ORGANIZACIONAL	.255***	.000
SATISFACCIÓN LABORAL	.271***	.000
Carisma Marista y Normas Institucionales	.150***	.000
Identidad Institucional	.220***	.000
Niveles de Comunicación	.110***	.000
El Ambiente de trabajo	.213***	.000
Tipo de Relaciones Interpersonales	.216***	.000
Valoración del Trabajo desarrollado	.165***	.000
Bienestar Laboral	.146***	.000
Condiciones Laborales	.130***	.000

*** Altamente significativa ($p < .001$)

En la tabla 19 se muestra la relación entre carisma marista - normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral. A partir de un coeficiente de correlación no paramétrico (Rho de Spearman) igual a .532 para ambiente de trabajo, $r = .620$ para tipo de relaciones interpersonales, $r =$

.613 para valoración del trabajo desarrollado, $r = .358$ para bienestar laboral y $r = .448$ para condiciones laborales, siendo para todos los casos el nivel de significancia $p < .001$, se puede afirmar que existe una relación positiva y directa entre carisma marista-normas institucionales y satisfacción laboral, a mayor carisma marista-normas institucionales existe mejor percepción del ambiente de trabajo, mejor tipo de relaciones interpersonales, existe una mejor valoración del trabajo desarrollado, bienestar laboral y condiciones laborales. Además esta relación es altamente significativa, por tanto se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 2. Relación entre carisma marista – normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral

		El Ambiente de Trabajo	Tipo de Relaciones Interpersonales	Valoración del Trabajo desarrollado	Bienestar Laboral	Condiciones Laborales
Carisma Marista y Normas Institucionales	Rho	.532**	.620**	.613**	.358**	.448**
	P	.000	.000	.000	.000	.000

** Correlación significativa ($p < .001$)

En la tabla 20, se muestra la correlación entre la dimensión identidad institucional y las dimensiones de Satisfacción laboral. Con un coeficiente de correlación no paramétrica (Rho de Spearman) de .507 para ambiente de trabajo, $r = .466$ para tipo de relaciones interpersonales, $r = .514$ para valoración del trabajo desarrollado, $r = .295$ para bienestar laboral y $r = .346$ para condiciones laborales, siendo en todos los casos el nivel de significancia $p < .001$, se puede afirmar que existe una relación positiva directa es decir, a mayor Identidad Institucionales existe mayor Satisfacción laboral. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 3. Relación entre identidad institucional y las dimensiones de satisfacción laboral

		El Ambiente de Trabajo	Tipo de Relaciones Interpersonales	Valoración del Trabajo desarrollado	Bienestar Laboral	Condiciones Laborales
Identidad Institucional	Rho	.507**	.466**	.514**	.295**	.346**
Sig. (bilateral)	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.001	.000

** correlación significativa ($p < .001$)

En la tabla 21, se muestra la correlación entre la dimensión niveles de comunicación y las dimensiones de satisfacción laboral. Con un coeficiente de correlación no paramétrica de $r = .537$ para ambiente de trabajo, $r = .711$ para tipo de relaciones interpersonales, $r = .660$ para valoración del trabajo desarrollado, $r = .360$ para bienestar laboral y $r = .505$ para condiciones laborales,

todos con un nivel de significancia de $p = .000$. Por lo tanto, se puede afirmar que existe una relación positiva directa es decir, a mayor nivel de comunicación existe mayor satisfacción laboral. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 4. Relación entre niveles de comunicación y las dimensiones de satisfacción Laboral

		El Ambiente de Trabajo	Tipo de Relaciones Interpersonales	Valoración del Trabajo desarrollado	Bienestar Laboral	Condiciones Laborales
Niveles de Comunicación	Rho	.537**	.711**	.660**	.360**	.505**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

** correlación significativa ($p < .001$)

La tabla 22 muestra la correlación de cultura organizacional y satisfacción laboral, con un coeficiente de correlación no paramétrica de $r = .672$ y un nivel de significancia de $p = .000$ para ambos. Se puede afirmar que existe una correlación positiva directa es decir, existe una relación entre cultura organizacional y satisfacción laboral. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 5. Relación entre cultura organizacional y satisfacción laboral

SATISFACCIÓN LABORAL		
	Rho	P
CULTURA ORGANIZACIONAL	.672***	.000

*** correlación significativa ($p < .001$)

VII. DISCUSIÓN RESULTADOS

La discusión de nuestra investigación la hemos organizado bajo el esquema que nos presenta Hernández et al. (2014) quien nos sugiere plantear la evaluación de las implicancias que ha tenido la investigación, luego se ha relacionado los resultados obtenidos con estudios existentes para reconocer así las limitaciones de estudio. Una de las limitaciones para la investigación fue el recolectar la información al momento de aplicar las pruebas a los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat pues no todos contaban con el tiempo que requería para completar los cuestionarios. Previamente era necesario planificar el día y aun así se debía esperar que el personal se desocupara para poder atender al grupo.

En el análisis de la relación de las variables de estudio cultura organizacional y satisfacción laboral, se determinó que existe una correlación directa y significativa ($r = .672$, $p = .000$) para ambos. Al respecto, Chiavenato (1989) nos dice, que la Cultura Organizacional es un modo de vida, un sistema

de creencias y valores, una forma aceptada de interacción y relaciones típicas de determinada organización, esto quiere decir que la Cultura Organizacional es la médula de la organización que está presente en todas las funciones y acciones que realizan todos sus miembros.

Asimismo, Robbins (1996) afirma que la satisfacción laboral es una actitud general de un individuo hacia su trabajo. Podemos describirla como una disposición psicológica del sujeto hacia su trabajo (lo que piensa de él), y esto supone un grupo de actitudes y sentimientos. De ahí que la satisfacción o insatisfacción con el trabajo dependa de numerosos factores como el ambiente físico donde trabaja, el hecho de que el jefe lo llame por su nombre y lo trate bien, el sentido de logro o realización que le procura el trabajo, la posibilidad de aplicar sus conocimientos, que el empleo le permita desarrollar nuevos conocimientos y asumir retos, etc.

Murillo, Calderón y Torres (2003) concluyeron que el nivel de satisfacción laboral de los trabajadores y la repercusión en la cultura demuestran que la satisfacción del trabajador está asociada con culturas orientadas al empleado, corporativistas, abiertas, pragmáticas. Esto explicaría porque la cultura organizacional está ligada a una adecuada satisfacción laboral. En nuestro caso de estudio hemos observado esta relación directa y significativa pues los trabajadores reconocen la importancia de la axiología presente en su cultura organizacional lo que ayuda a tener una percepción también significativa en relación a la satisfacción laboral.

En el análisis de la variable cultura organizacional existe un 29.1% del personal de la universidad que percibe una alta cultura organizacional, un 45.2% que considera que la cultura organizacional es de nivel medio y el 25.8% considera nivel bajo la cultura organizacional. Al respecto estos resultados se relacionan con lo que dice Fernández (2002) a quien presentamos en nuestros antecedentes sobre cultura organizacional, quien llega a la conclusión que el concepto de cultura organizacional es válido y fructífero para un estudio sociológico de organizaciones educativas. En nuestro caso se aplicaría al nivel que obtienen los trabajadores de la Universidad pues la mayoría está en un porcentaje de 45.2% lo que muestra que hay una cierta cultura, pero que aún debe ser trabajada, pues en el caso específico de la universidad no existe un programa sistematizado sobre cultura organizacional.

Con respecto al análisis de la variable satisfacción laboral muestra un 26.7% de satisfacción laboral en nivel alto, un 47.6% de satisfacción laboral en nivel medio, y un 25.8% de satisfacción laboral en nivel bajo, es decir, no se encuentra satisfecho. Si comparamos con el estudio de Navarro (2008) quien afirma que los factores de satisfacción laboral más importantes son los relacionados con la naturaleza y el contenido del trabajo.

Así mismo, Merino y Díaz (2008) realizaron un estudio sobre el nivel de satisfacción laboral en las empresas públicas y privadas. Obteniendo como resultado tres niveles de satisfacción, alto, medio y bajo para las dimensiones que investigaron, las cuales fueron la satisfacción con su trabajo, con compañeros y jefes, con la remuneración y las capacitaciones. En general el nivel de satisfacción laboral en las empresas públicas y privadas de Lambayeque se encuentra en un nivel medio y bajo, dado que tan solo el 30% presentó un nivel alto de satisfacción. Este resultado coincide con la presente investigación en la que podemos observar que al igual que estos autores en su

investigación, la relación con jefes y compañeros influye en los niveles de satisfacción, así como las remuneraciones y las capacitaciones.

Esto explicaría los resultados obtenidos en la encuesta y se concluye que las personas se sienten satisfechas en el trabajo cuando disfrutan del mismo y describen globalmente su experiencia laboral en términos positivos.

Para el análisis de la relación entre carisma marista - normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral se determinó que existe una correlación no paramétrica ($r = .532$) para ambiente de trabajo, ($r = .620$) para tipo de relaciones interpersonales, ($r = .630$) para valoración del trabajo desarrollado, ($r = .613$) para bienestar laboral y ($r = .644$) para condiciones laborales, siendo para todos los casos el nivel de significancia $p < .001$. Se puede afirmar que existe una relación positiva y directa entre carisma marista-normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral, a mayor carisma marista-normas institucionales existe mejor percepción del ambiente de trabajo, mejor tipo de relaciones interpersonales, existe una mejor valoración del trabajo desarrollado, bienestar laboral y condiciones laborales. Además esta relación es altamente significativa.

Por ello concluimos que el marco axiológico de una institución influye en las normas institucionales como se presenta en el Plan estratégico elaborado por la Universidad Marcelino Champagnat el año 2012. Para Sammon (2006) el carisma de los hermanos maristas es inspirado por su fundador debido a la presencia viva del Espíritu Santo. Asimismo, Chiavenato (2009) manifiesta que las normas institucionales influyen en las directrices de cuánto trabajo tiene que hacer cada empleado y son condiciones necesarias para mantener el orden en la institución en un ambiente de trabajo y contribuyen a una positiva percepción de la institución.

Esto explicaría por qué existe esta relación entre el carisma marista - normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral; con lo cual nuestra hipótesis de significancia queda comprobada; ya que los trabajadores valoran el Carisma Marista dentro de su institución.

De acuerdo con Robbins (1987) la valoración por el trabajo depende del grado en que los miembros se identifican con la organización en su conjunto. Esto lo confirma Chiavenato (1989) que sustenta que las personas identificadas con la organización comparten funciones en equipo y sentimientos unificados.

Así mismo Ollarves (2006) en su estudio sobre la Cultura Organizacional y propiedades motivantes del puesto de trabajo en una institución de Educación Superior en Venezuela, determino el grado de motivación de los docentes de acuerdo a la labor que desempeñan.

De esta manera, se puede afirmar que carisma marista –normas institucionales está ligada a las dimensiones de satisfacción Laboral, esto muestra que en la medida que el trabajador se identifica con la organización y sus objetivos nos permite reconocer la actividad profesional y su relación con las condiciones laborales valorando la percepción que tienen sobre las mismas.

Así mismo, para la dimensión identidad institucional y las dimensiones de satisfacción laboral. Se halló una correlación no paramétrica ($r = .507$) para ambiente de trabajo, ($r = .466$) para tipo

de relaciones interpersonales, ($r = .514$) para valoración del trabajo desarrollado, ($r = .295$) para bienestar laboral y ($r = .346$) para condiciones laborales, siendo en todos los casos el nivel de significancia $p < .001$, se puede afirmar que existe una relación positiva directa es decir, a mayor identidad institucionales existe mayor satisfacción laboral. Se relaciona con lo que sostiene Contreras (2006) en cuya investigación demostró que los elementos necesarios: comunicación interna, clima organizacional, valores y creencias organizacionales son necesarios para detallar la personalidad de la empresa y describirla como una organización con una cultura fuerte.

En el caso de la Universidad Marcelino Champagnat, la identidad y las dimensiones de satisfacción laboral muestran una relación significativa.

Según el análisis de los resultados, en la dimensión niveles de comunicación y las dimensiones de satisfacción laboral se halló una correlación no paramétrica de ($r = .537$) para ambiente de trabajo, ($r = .711$) para tipo de relaciones interpersonales, ($r = .660$) para valoración del trabajo desarrollado, ($r = .360$) para bienestar laboral y ($r = .505$) para condiciones laborales, todos con un nivel de significancia de ($p = .000$.) Por lo tanto, se puede afirmar que existe una relación positiva directa es decir, a mayor Niveles de comunicación existe mayor Satisfacción laboral. Según Robbins (1998) manifiesta que el trabajo también cubre la necesidad de interacción social. El comportamiento del jefe es uno de los principales determinantes de la satisfacción. Esto debe estar acompañado con la personalidad y el puesto de trabajo.

Para Díaz (2001) cada parte de la organización refleja lo que está sucediendo en el todo organizacional. Así, la calidad de comunicaciones internas y externas sus deficiencias y limitaciones son el reflejo de lo que pasaba en su cultura organizacional.

En el caso de la universidad esta relación directa y significativa debe ser mantenida y además potenciar pues la calidad de la comunicación influye en las relaciones interpersonales, la que se puede ver afectada cuando no tiene una adecuada atención y puede influenciar en la percepción de bienestar laboral.

VIII. CONCLUSIONES

1. Existen una relación significativa entre Cultura Organizacional y Satisfacción Laboral siendo una correlación positiva directa. Con esto reconocemos que en la Universidad Marcelino Champagnat como institución con valores específicos está logrando la identificación de sus trabajadores.
2. Existe un nivel medio de cultura organizacional y satisfacción laboral en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat que se explica por el porcentaje mayoritario obtenido por medio del instrumento de recolección de datos.
3. Existen una relación positiva directa entre el carisma marista, las normas institucionales y las dimensiones de satisfacción laboral, esto se debe a la presencia constante del carisma en las diversas actividades, las que han influido en las normas y en el ambiente de trabajo que se percibe en la universidad.
4. Existe una relación significativa entre la dimensión identidad institucional con las dimensiones de satisfacción laboral en los trabajadores de la Universidad Marcelino Champagnat.

5. Existe una relación significativa entre nivel de comunicación y las dimensiones de satisfacción laboral que se da por brindar canales permanente de comunicación, de cercanía entre personal de la Universidad Marcelino Champagnat.

IX. RECOMENDACIONES

- Se recomienda difundir las políticas de desarrollo que promueve la Universidad Marcelino Champagnat y que le permita al personal experimentar un progreso profesional e involucrarse con la organización.
- Fomentar un programa sistematizado de cultura organizacional sostenido en el tiempo que permita profundizar en los valores propios de la universidad y que incentive en sus trabajadores la pertenencia e identidad.
- Es importante que la universidad trabaje en las dimensiones de satisfacción laboral pues son los aspectos que tienen menor valoración.
- Implementar beneficios sociales para que se conviertan en una estrategia organizacional que permita satisfacer las expectativas del personal y lograr una conducta positiva a la organización.
- Diseñar programas de ascenso y un escalafón que proporcionen retos y competencia entre trabajadores para que se motiven en realizar sus actividades y ser sobresalientes dentro de la institución. De esta manera los trabajadores se sentirán satisfechos y realizados profesionalmente.
- Se recomienda hacer una revisión de las formas de las relaciones interpersonales y de la comunicación en los trabajadores si bien son positivas hay aspectos de comunicación que se deben mejorar.
- Se recomienda programas de formación para el personal de la Universidad que le permita sentirse identificado con la visión y misión que la Universidad promueve.
- Recomendamos mantener actividades de integración que fomenten el clima de fraternidad, espíritu de familia que es característica de una institución Marista ya que son los aspectos de mayor valoración en la investigación realizada.
- Recomendamos una especial atención en los programas de formación dirigido a aquellos grupos de menor nivel de formación pues son los que han obtenido menores puntajes dentro de la media de Cultura Organizacional y Satisfacción Laboral.

REFERENCIAS

- Abarbanel, H. (1997). *Cultura organizacional: aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Aguirre, A. (2004). *La Cultura de las organizaciones*. Barcelona- España: Editorial Ariel.
- Añez, S. (2006). *Cultura organizacional y motivación laboral de los docentes universitarios*. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín: Venezuela.
- Álvarez, D. (2007). *Satisfacción y fuentes de presión laboral y satisfacción laboral en docentes de universidades estatales y universidades privadas de Lima Metropolitana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112813004.pdf>.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Ricardo Palma.
- Baca, M., Lau, I. y Ríos, B. (2007). *Evaluación y diagnóstico de la cultura organizacional de la Municipalidad Distrital de San Isidro*. Universia. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/evaluacion-diagnostico-cultura-organizacional.
- Barraza, M. A. y Ortega, M. F. (2009). *Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Bartola, A. (1992). *Comunicación y Organización. La organización comunicante y la comunicación organizada*. Barcelona, España: Paidós.
- Bayona, C., Goñi, S. y Madorrán, C. (2000). Estudio sobre compromiso organizacional: Implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 9 (1), 139-149.
- Blum, M y James, N. (1982): *Psicología Industrial (Sus Fundamentos Teóricas y Sociales)*. Editorial Trillas. México.
- Cavalcante, S. (2004). *Satisfacciones en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la Región de Jacobina, Bahía- Brasil*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chiavenato, I. (1989). *Teoría general de la administración* (4ªed.). Bogotá. Colombia: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, I. (2003). *Administración de recursos humanos* (6ªed.). Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Chiavenato Idalberto (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. (2ªed.). Monterrey, México: Mc Graw Hill.

- Comisión Internacional Marista de Educación (1998). *Misión Educativa Marista*. Recuperado de http://www.champagnat.org/e_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista_ES.pdf
- Contreras, O. (2006). Cultura organizacional en el área administrativa de una institución privada de educación superior en Zacatecas. *Razón y Palabra*, 12 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520735027.pdf>
- Denison, D. (1991). *Cultura Corporativa*. Santa fé de Bogotá, Colombia: Legis
- Díaz, G. Y. (2001). *Desarrollo de la imagen institucional del Colegio Santa María de Matellini de Chorrillos a través de la planificación estratégica*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Mayor de San Marcos. Lima. Perú.
- Edel, N., García, S y Casiano, B (2007). *Clima y compromiso organizacionales. Vol. I versión electrónica gratuita*. Recuperado de <http://eumed.net/libros/2007c/>
- Fernández, J. (2002). *Cultura organizacional y centro educativo*.(Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fernández, B y Paravic, T. (2003). Nivel de satisfacción laboral en enfermeras de hospitales públicos y privados de la provincia de Concepción en Chile. *Ciencia y Enfermería IX*, 9 (2) ,57-66.
- Fuentes, L. J (2006). *Incidencia de la satisfacción laboral docente y el ambiente de aula en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en Chile*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Gawel, Joseph E.(1997). Herzberg´s theory of motivation and maslow´s hierarchy of needs. *Practical Assessment. Research & Evaluation*,5(11). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&n=11>.
- Gibson, J. et al.(1985). *Organizaciones, conducta, estructura y proceso*. Editorial Interamericana. México.
- Guedez, V. (1998). *Gerencia Cultura y Educación*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/Clacdec.
- Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley&Sons.
- Hernández, S.T.(2010) Diagnóstico de satisfacción laboral en una empresa textil peruana. *Hemeroteca*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/emtex/emtex.shtml>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hueso, A. y Cascant, M.(2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Universitat Politècnica de Valencia. Recuperado de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/>

- Instituto de Hermanos Maristas (2007). Agua sobre la Roca. Roma.
- Jiménez, M. (2009). *Plan de mejora que favorezca el clima organizacional fundamentado en el análisis y gestión de la satisfacción laboral de los trabajadores en la Tienda el Fundador*. Universidad Cien fuegos Carlos Rafael Rodríguez. Cuba.
- Kerlinger, F.& Lee, H (2002). Investigación del comportamiento. México D.F: Mc Graw-Hill/ Interamericana.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette. *Handbook of industrial and organization a psychology*. Chicago. United States: Rand McNally College.
- Loitegui, J.R. (1990). *Determinantes de las satisfacción laboral en empleados de la administración foral de Navarra*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Marcelo, C. (2009) *Valoración del trabajo realizado*. Lima. Recuperado de <http://www.creacionempresa.es/valoracion-de-un-trabajo-realizado/>
- Márquez, M. (2001). Satisfacción laboral. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/sala/sala.shtml>.
- Marroquín, M y Villa, A. (1995). La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo. *Recursos e instrumentos psicopedagógicos*. Bilbao, España: Mensajero.
- Martínez, H.N y Dávila, A (1998). Pregunta y respuesta sobre un espacio vacío de investigación: El estudio de las culturas en las instituciones educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000602.pdf>
- Meliá, J. L y Peiró, J. M (1998). Satisfacción Laboral S10/12. Recuperado de <http://www.uv.seguridadlaboral>.
- Merino, M. y Díaz, A (2008). Nivel de satisfacción laboral en empresas públicas y privadas. *Estudio empresariales*. Recuperado: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2710495.pdf
- Morán, C. y Manga, D. (2005). *Satisfacción en el trabajo, autoestima y stress: diferencias por ocupación y género*. Recuperado de www.ruct.uva.es/pdf/Revista%206/6115.pdf
- Moreno, Ríos, Canto, San Martín y Perle (2010) *Satisfacción laboral y burnout en trabajos poco cualificados. Diferencias entre sexos en población inmigrantes*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231316502008.pdf>
- Murillo, S, Calderón, G y Torres, K (2003). La cultura organizacional y bienestar social. *Cuadernos de Administración*, 16 Recuperado de www.redalyc.org/pdf/205/20502506.pdf
- Navarro, E. (2008). *Aportación al estudio de la satisfacción laboral de los profesionales técnicos del sector de la construcción: una aplicación cualitativa en la Comunidad Valenciana*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia. España.

- Ollarves, Y (2006). *Cultura Organizacional y propiedades motivantes del puesto de trabajo en una Institución de Educación Superior*, 21 Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000100006
- Real Academia de la Lengua Española (2012). *Diccionario*. Madrid, España Recuperado <http://buscom.rae.es/drael/html/cabecera>.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México, D-F: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Robbins, S.& De Cenzo (2001). *Administración de Recursos humanos*. México, D-F: LimusaWiley.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento Organizacional* (10ma.ed.) México, D.F: Pearson.
- Salgado, C. (2012). *Efectos del Bienestar Espiritual sobre la Resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Sammon, S (2006). *Dar a conocer a Jesucristo y hacerlo amar- La vida apostólica maristahoy*. Circulares, Vol. XXXI, n 3
- Serna, H. (1997). *Gerencia Estratégica: Planeación y Gestión – Teoría y Metodología*. 3R. Editores. Bogotá.
- Sierra Bravo, R (2005). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Silva, H. (2009). *Medición del clima laboral y satisfacción del personal de trabajadores docentes y no docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana*. Recuperado: <http://www.unapiquitos.edu.pe/oficinas/iunap/archivos/2009/medicina/Art.Cientifico%20Dr.%20Hermann%20Silva.doc>
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona, España: Plaza y Janes
- Schein, E (1992). *Sicología de la Organización*. México, D.F: Prentice Hall.
- Stoner, J y Freeman, E. (1994). *Administración* (5ta.ed.), México, D.F: Prentice Hall
- Strauss, G y Sayles, L. (1992). *Personal*. México: Prentice Hall.
- Topa, C.G y Morales, F. (2006). *Identificación organizacional y productividad personal en grupos de trabajo: Un modelo de ecuaciones estructurales*. *Anales de Psicología*, 22(2),234-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16722208.pdf>
- Universidad Marcelino Champagnat (2012). *Plan estratégico*. Lima: autor.
- Valencia, P. (2008). *Estilos gerenciales y satisfacción laboral* (Tesis para optar el Grado de Magister en Administración). Universidad Nacional Mayor de San Marco, Lima, Perú.

Vairrud R. (2003). *Convertir sueños en realidad*. Ediciones(IESA).Venezuela.

Velásquez, R. (2001). *La satisfacción con las condiciones de trabajo. Una propuesta para su medición*. Gestipolis Recuperado de <http://www.gestipolis.com/canales/derrhh/articulos/25/seggho.htm>.

Trabajo colaborativo: una experiencia desde el aula de pre grado

Mg. Luis Vásquez Paulini

“El aprendizaje colaborativo se basa en el planteamiento de actividades en las que los alumnos tienen que trabajar en equipo para conseguir la interdependencia positiva”

RESUMEN

En este artículo se reporta las experiencias desde las aulas de pregrado modalidades A y B de los últimos ocho años, con el objetivo de mostrar la eficacia del trabajo colaborativo como estrategia didáctica grupal propiciadora del aprendizaje y desarrollo de destrezas. Las experiencias se desarrollaron y siguen aplicándose en las diferentes asignaturas tenidas a cargo en las aulas de pregrado en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Marcelino Champagnat de Surco-Lima Perú. Nuestro relato de las mismas es sólo uno más de los múltiples relatos posibles en el camino de construir actividades didácticas, que nos permitan desarrollar destrezas, interdependencia positiva y a la vez el aprendizaje de los contenidos. Concluimos con el deseo de que otros docentes de la universidad compartan sus experiencias de investigación y docencia en el aula, que nos permitan construir nuestro recorrido teórico-metodológico particular en las aulas de pre grado.

Palabras clave: trabajo colaborativo, destrezas, actividades didácticas, interdependencia positiva.

SUMMARY

This article reports the experiences from the A and B undergraduate classes of the last eight years, with the aim of showing the effectiveness of collaborative work as a group didactic strategy that promotes learning and skill development. The experiences were developed and continue to be

applied in the different subjects held in the Pre-Grade classrooms at the Faculty of Education and Psychology of the Marcelino Champagnat University of Surco-Lima Peru. Our account of them is just one of the many possible stories in the way of constructing didactic activities, which allow us to develop skills, positive interdependence and at the same time learning the contents. We conclude with the wish that other teachers of the university share their experiences of research and teaching in the classroom, which allow us to build our particular theoretical-methodological journey in the pre-grade classrooms.

Key words: collaborative work, skills, didactic activities, posterity interdependence.

... Ser profesor significa saber cambiar la situación presente de tal manera que otra persona se haga mejor o como decía el padre Champagnat buen cristiano y honrado ciudadano...

INTRODUCCIÓN

En educación es conocido que el aprendizaje-enseñanza de ciencias o cualquier asignatura de ella, lleva a los estudiantes a reflexionar, experimentar, inferir, intuir, deducir, prever, memorizar, escuchar, ver, observar, trabajar en grupo, en pares o individualmente. Es decir desarrollar o continuar desarrollando las destrezas que se necesitan para utilizar adecuadamente la metodología científica. Para los profesores de ciencias no es novedad y nada difícil elaborar actividades para el trabajo individual, en pares y en grupos, puesto que el trabajo diario en el laboratorio así lo amerita. El reto era trasladar esta experiencia a las aulas, en actividades diarias usando los contenidos como medios para continuar desarrollando las destrezas de acuerdo a la propuesta de la Universidad y ni qué decir de la evaluación que en ese entonces era un punto que estaba en debate, en discusión y porque no decirlo se consideraba un punto caliente.

La elaboración de las lecturas para las actividades diarias, nos llevó años en su dosificación y actualización, en ellas se plasman los contenidos de acuerdo al currículo de la universidad. Hoy contamos con 30 lecturas para cada asignatura, las mismas que actualizamos cada dos años o si el currículo de la facultad cambia. Cada año se informaba como logro al Decanato.

A continuación se incluye la lectura para la actividad 1 de la asignatura Biología Humana I. Agosto 2017.

Universidad Marcelino Champagnat	Profesor: Mg. Luis Vásquez Paulini
Bio-elementos y Bio-moléculas	Unidad: 1

LECTURA-TALLER -LABORATORIO 2

Biomoléculas-El Agua

Actividad N° 1 La historia del Agua

Elaborar conclusiones sobre el contenido de la lectura la historia del Agua, a través de la elaboración de una infografía que permita realizar inferencias adecuadas de su importancia en la vida tal como la conocemos. Trabaja en pares y grupos colaborativamente aceptando distintos puntos de vista.

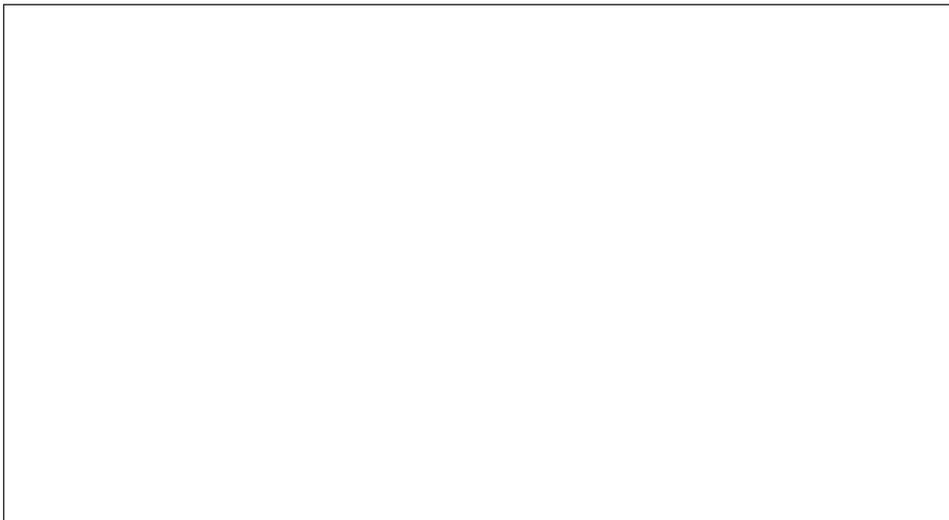
1. Lee el contenido de la lectura la historia del Agua.
2. Identifica y selecciona los más relevantes.
3. Contextualiza la situación y las compara.
4. Establece relación causa efecto.
5. Elabora-obtén conclusiones.

Hace 4 000 millones de años (4 billones) parte del agua que hay en el planeta llegó desde el espacio exterior donde enormes cantidades de hidrógeno y oxígeno se unieron, para formar lo que conocemos como hielo espacial, los cometas promedio, están formados por más de un millón de toneladas de hielo, los humanos y todas las formas de vida debemos parte de nuestra existencia a esta agua extraterrestre. La otra fuente de la cual proviene el agua de nuestro mundo es de la combinación de oxígeno e hidrógeno en las profundidades del planeta, que se manifiesta en forma de vapor de agua hirviendo que emerge a manera de geiseres o manantiales volcánicos; en los 3 000 millones de años siguientes la atmósfera se saturó de vapor de agua, esta capa de vapor que rodeaba a la tierra la protegía de los abrazadores rayos del sol. También atrapaba el calor solar y con el paso del tiempo la atmósfera de la tierra comenzó a calentarse, de no ser por este primer efecto invernadero, la temperatura media de la tierra seguiría siendo de -18°C y nuestro mundo sería un desierto helado. La vida tal como la conocemos no podría haber prosperado. Con el tiempo la atmósfera comenzó a calentarse lo suficiente para que empezase a caer lluvia, el agua de la lluvia llenó los océanos y la energía del sol empezó a impulsar el ciclo del agua a través de todo el planeta un ciclo que perdura hoy en día. Cada día que pasa se pierde agua a través de la parte superior de la atmósfera. ¿Agotaremos algún día nuestra reserva de agua? En el centro de la tierra, a treinta kilómetros por debajo de la corteza terrestre las temperaturas sobrepasan los 1 000 grados centígrados. En el nivel superior del manto (capa que separa la corteza del núcleo) lugar colmado de rocas calientes, pero en algunas partes más profunda también hay agua, posiblemente halla 10 veces los volúmenes de todos los océanos del mundo combinados, este colosal embalse se encarga de reemplazar el agua que se pierde en el espacio exterior, se libera como vapor cada vez que algún volcán erupciona. Los volcanes se encargaron de dar forma al planeta en un inicio,

pero estaban debajo del agua y allí liberaban todo su vapor directamente al agua. Los océanos reciben agua de grietas de los abismos (fumarolas negras) que expulsan minerales vaporizados y agua a altísimas temperaturas.

1. Trabajo personal

- Lee el texto el agua y sus propiedades. Resalta las ideas principales, subraya las ideas secundarias y elabora un organizador grafico de tu elección.
- *Metacognición:* ¿Qué sabías antes de la lectura? ¿Qué aprendiste después de la lectura? ¿Cómo lo aplicarías en tu vida practica?



2. Trabajo por pares

- Compartan y expliquen sus organizadores gráficos.

3. Trabajo colaborativo

- Diseñen una infografía que sea útil para graficar la historia del agua.

4. Indagación. Participar en el foro y clase.

- ¿Qué sucede en nuestro cuerpo con el agua que nos tomamos?

Fuente:

- Tortora, G. y Derrickson, B. (2013). Principios de Anatomía y Fisiología. 13ª Edición. México: Panamericana.

© Mg.LVP-Agosto-2017-Biología Humana I. Área: GEN00039. Facultades: Educación y Psicología. Modalidad A.

Solucionado el problema de las lecturas-contenidos. Nuestro segundo reto fue investigar la metodología del trabajo en grupo en las aulas. Les comento que me ayudo mucho las investigaciones que realice sobre el estado del arte, para mi proyecto de tesis... "Estrategias de Aprendizaje Colaborativo en el desarrollo de actitudes ambientales en alumnos de la asignatura de Educación Ambiental de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Marcelino Champagnat" Que luego se convirtió en tesis para obtener el grado de Magister.

EXPERIENCIA DESDE EL AULA DE PRE GRADO

Una y otra vez en diferentes tesis, tesinas, investigaciones, proyectos, sobre el trabajo en grupo investigados y leídas, se repetían de manera constante los apellidos de dos investigadores Bruffee(1), Johnson, D. y Johnson, R. A los cuales me remitiré textualmente en este párrafo y les comentare la discrepancia que tengo con ellos al haberles desarrollado en la práctica, la metodología y teoría sugerida en cuanto al trabajo en grupo, en estos últimos años y en el 2017 que está por finalizar.

La metodología (modificada) que se utiliza en las aulas de pre-grado y que desarrollaremos más adelante, es semejante al modelo que Bruffee (1) llama *consensus-group collaborative learning* (cap.2), a lo descrito por Johnson, D., Johnson, R. (2). *Los nuevos círculos del aprendizaje y a la propuesta de la Universidad Marcelino Champagnat* (3) . Marino Latorre Ariño y Carlos Javier Seco del Pozo *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad, según el Paradigma Socio-cognitivo-humanista, Modelo T.*

Se le puede resumir en estos seis pasos:

- Consenso a través de la colaboración en el aprendizaje.
- Participación voluntaria en el proceso.
- Aprendizaje no fundacional: se trabajan preguntas con respuestas debatibles, que no son únicas.
- Cambio en la relación profesor-estudiante: la autoridad pasa del profesor a grupos de pares y luego a equipos colaborativos.
- Se discuten los contenidos.
- Importancia del trabajo individual y diálogo entre pares.

Discrepamos con Bruffee (1), con Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2) y Marino Latorre Ariño y Carlos Javier Seco del Pozo (3) en el número de integrantes por grupo y forma de integrarse. Asumimos un número de tres integrantes por grupo, se unen por afinidad y cada uno cumple y se posee un rol rotativo al interior del mismo (Expositora-Secretaria-Coordinadora de materiales).

Los grupos colaborativos requieren tareas-actividades donde el conocimiento se construye con medios no siempre conocidos. No suponen una única respuesta ni un único método para llegar a ella. Dichas tareas llevan a los estudiantes a un proceso de conversación espontánea y constructiva.

Adaptan su propia terminología a los nuevos propósitos. Se trata de un constructo, al que llegan los estudiantes con sus propios medios.

En consecuencia el trabajo colaborativo lo podemos definir como los aportes que hace un integrante del grupo a sus compañeros de equipo en cuanto a experiencias, comentarios, sugerencias y reflexiones sobre el trabajo que se ha desarrollado, y a su vez, espera que sus compañeros de equipo contribuyan en el mismo sentido. Para después transformar el trabajo individual en un producto más rico. El trabajo en equipo es una de las características del trabajo colaborativo que se manifiesta cuando aprenden juntos a resolver problemas, habilidades, liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones.

La autoevaluación, coevaluación y metacognición periódicamente identifican debilidades a mejorar en el futuro.

La comunicación: intercambiar información efectiva y eficiente, mejora en claridad las conclusiones.

La responsabilidad: comprende trabajo individual de cada uno de los integrantes, el trabajo en pares y el trabajo colaborativo. La responsabilidad está ligada a la noción de reciprocidad.

Sobre la Interdependencia positiva. La responsabilidad grupal en el trabajo colaborativo se le conoce en la literatura como interdependencia positiva. Esta se centra en la noción de que ninguno de los miembros, individualmente, podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. La interdependencia positiva es central en el trabajo colaborativo por cuanto facilita la organización y funcionamiento del grupo.

Se hace indispensable, tanto para los profesores como para los alumnos, comprender que la actividad colaborativa sólo se logrará cuando es asumida conscientemente en la interrelación docente y estudiante. El cierre de la clase o tema si lo amerita lo realiza el profesor. (Ver foto 1 Trabajo colaborativo).



Foto 1. Trabajo Colaborativo

CUADERNO COLABORATIVO Y DISPOSICIÓN DE LAS CARPETAS

En lo que se refiere al trabajo en grupo colaborativo, se tuvo que idear una caratula para un cuaderno, al que llamamos cuaderno colaborativo, en donde por consenso informan los resultados de la actividad realizada y que se socializa a la clase u otro grupo colaborativo.

El cuaderno colaborativo consta de una caratula donde se colocan el número de grupo, sección y nombre de sus integrantes (3-elegidos por afinidad). Los integrantes del grupo colaborativo se comprometen a asumir cada uno un rol, el mismo que rotara en cada actividad. Su trabajo tiene como objetivo lograr la interdependencia positiva, es decir que todos deben saber todo de la actividad, asumir el liderazgo y socialización de sus conclusiones.

Existe un área en donde deben colocar una norma o compromiso a tener en cuenta durante las actividades (contrato didáctico).

En las caras siguientes de la caratula se han colocado las definiciones de las destrezas a desarrollar durante el ciclo y su pasos mentales de acuerda a la propuesta de la universidad.

Por otro lado se establecen también áreas de autoevaluación, coevaluación y metacognición.

La caratula de cuaderno colaborativo permite recordar los roles, la destreza que se está desarrollando y el compromiso a tener en cuenta en la actividad. Asimismo los integrantes del grupo acceden a la autoevaluación, la coevaluación y la metacognición. (Ver fotos 2 y 3 del cuaderno colaborativo)

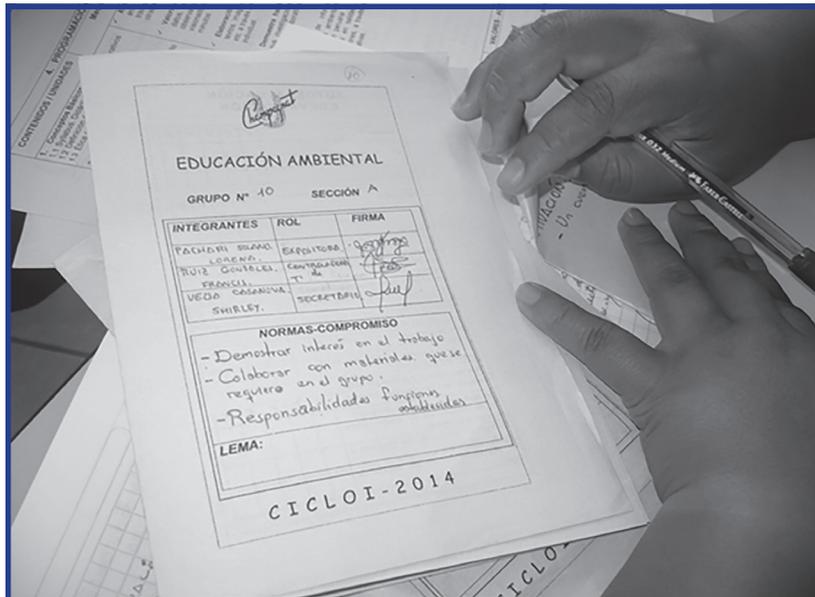


Foto 2. Caratula del cuaderno colaborativo.

AUTOEVALUACIÓN COEVALUACIÓN																																	
<p>ESCALA DE EVALUACIÓN: Bueno: 2 puntos. Regular: 105 puntos Todavía no: 0 puntos.</p>																																	
<p>INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN</p> <p>Mi desempeño durante el desarrollo de la ceción de hoy fue: ...</p> <p>El cumplimiento del trabajo individual solicitado fue un nivel: ...</p> <p>Mi participación en el trabajo de equipo fue de un nivel:</p> <p>Mi participación en el rol asignado fue de un nivel:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Alumna(o)</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> <th>4º</th> <th>5º</th> <th>6º</th> <th>7º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>		Alumna(o)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º																								
Alumna(o)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º																										
<p>INDICADORES COEVALUACIÓN</p> <p>Su aportación al trabajo en equipo fue.</p> <p>Las razones que da o cuando estuvo en desacuerdo, fue de nivel ...</p> <p>Su participación en el rol asignado fue.</p> <p>Su compromiso en el trabajo de equipo fue.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Alumna(o)</th> <th>1º</th> <th>2º</th> <th>3º</th> <th>4º</th> <th>5º</th> <th>6º</th> <th>7º</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>		Alumna(o)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º																								
Alumna(o)	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º																										
<p>ROLES</p> <p>Supervisora: <i>Controladora del tiempo observadora</i> - Co evalúa anota las auto evaluaciones controla el tiempo y el avance del cuaderno colaborativo (C.C.)</p> <p>Expositora: <i>Secretario Reportero</i> - Expone toma notas e el C.C. de lo que aportan los integrantes del grupo y realiza una síntesis del mismo para exponerlo</p> <p>Administradora de Materiales: <i>Motivadora Fiscal o Abogada del Pueblo</i> - Provee materiales se asegura que todos participen cuestiona aportando ideas creativas.</p>																																	

DESTREZAS PROCESOS MENTALES	
1	<p>IDENTIFICAR Habilidad específica para reconocer las características esenciales de objetos, hechos fenómeno, personajes, etc, que hacen que sea lo que son.</p> <p>Percibir la información de forma clara. Reconocer las características relacionar (comparar) con los conocimientos previos que se tienen sobre el objeto. Identificar</p>
2	<p>ANALIZAR Habilidad específica para esperar las partes esenciales de un todo, a fin de llegar a conocer sus principios y elementos entre las partes que forman un todo.</p> <p>Percibir la información de forma clara. Identificar las partes esenciales Relacionar las partes entre si Realizar analisis</p>
3	<p>INTERPRETAR Habilidad específica para atribuir significado o sentido a determinada información, sea texto, dibujos, signos, símbolos huellas, específicas artísticas</p> <p>Percibir la información de forma clara. Decodificar lo percibido(dibujos, signos, texto). Relacionar con experiencias y saberes previos Agregar significado o sentido</p>
4	<p>DEFINIR Habilidad específica para expresar en términos breves el significado de un concepto, objeto, fenómeno o situación</p> <p>Conocer y comprender el concepto que se quiere definir. Determinar sus características esenciales. Expresar las características. Definir</p>
5	<p>SINTEZAR Habilidad específica para reducir a términos breves y precisos el contenido esencial de una información</p> <p>Analizar Sintetizar mediante un organizador gráfico o elaborando un texto breve Sintetizar</p>
6	<p>APLICAR Habilidad específica para utilizar procedimiento, técnica, leyes o herramientas, etc, para explicar, realizar o solucionar una situación problemática</p> <p>Percibir la información de forma clara. Identificar ley o principio herramienta que se va a utilizar Utilizar ley de principio Aplicarlo</p>

CUADERNO COLABORATIVO

Foto 3. Evaluación, roles y destrezas en el cuaderno colaborativo.

Sobre la disposición de las carpetas, se colocarán dos con el tablero uno al frente del otro y el tercer tablero en medio de los dos. Esto permite por prevención si hay un sismo, a los alumnos salir sin que se tropiecen los unos con los otros. (Ver fotos 4 y 5 disposición de las carpetas y trabajo personal).

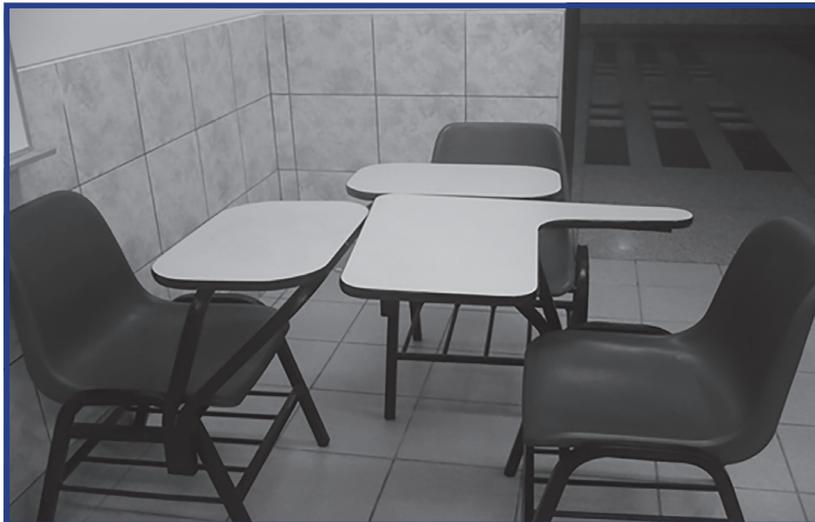


Foto 3. Disposición de las carpetas

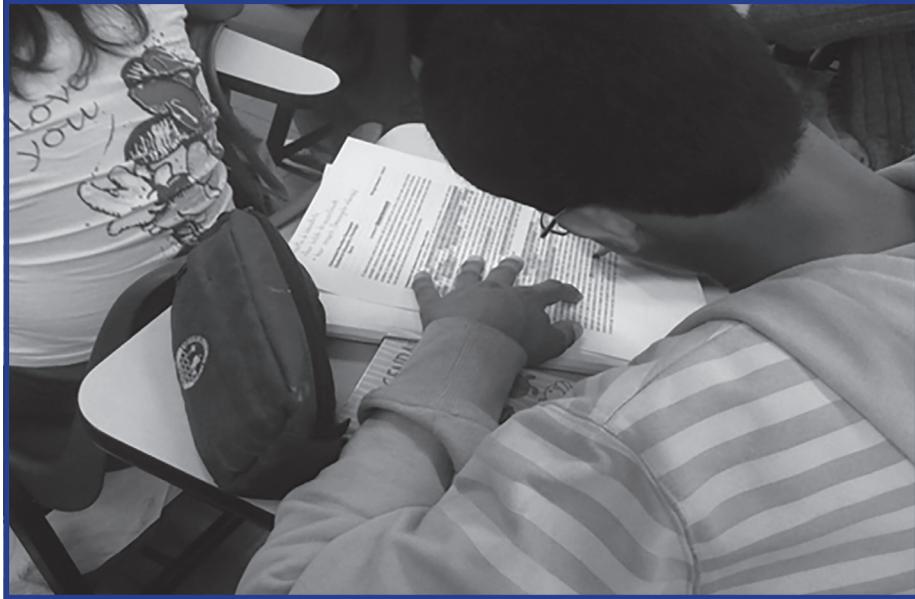


Foto 4. Trabajo personal

LAS HORAS DE CLASES

La famosa ultima hora (mañana y tarde). Imagino que todos hemos tenido la experiencia de la ultima hora en Instituciones educativas, Institutos y Universidades, donde hemos trabajado.

Recuerdo que a pesar del agotamiento, fruto del transcurrir del día, llegaba la famosa última hora, no está demás decir que, como estamos al tanto, la mayoría de nuestros alumnos trabajan por la mañana, viven lejos de la Universidad y almuerzan en el comedor de la universidad o frente al espejo de agua del humedal artificial.

Se tuvo que idear actividades específicas para esta hora. Se iniciaba la actividad con el trabajo por pares; no con el trabajo individual. En donde el tema a tratar se conversaba y luego se mejoraba colaborativamente utilizando la lectura del trabajo personal; paradójicamente el tiempo de la clase pasaba volando y lograban asimilar los contenidos incluidos en la lectura. Creo que, en aquellas circunstancias, hacerles aprender a aprender, fue uno de los muchos logros obtenidos al aplicar el trabajo colaborativo como estrategia personal. (Ver fotos pág. 209)

Me gustaría escribir aquí un ejemplo de como he usado la estrategia en clase la ultima hora, estos últimos ocho años, estrategia que he adaptado para las clases de las diferentes asignaturas que imparto en la Universidad para la famosa ultima hora.

Respecto a lo que se comenta sobre el juego y las canciones en la literatura educativa, al utilizarlas para el desarrollo de actividades en clase y su aprendizaje; es que el juego y las canciones son actividades específicas para los niños y adolescentes, pero no para los adultos y que su uso debe

ser



Foto 5. Trabajo en pares



Foto 6. Socialización de lo aprendido

La experiencia me ha enseñado que el juego y las canciones son importantes para la vida de los niños y también los adultos. La historia de la humanidad nos demuestra que los humanos siempre hemos jugado y cantado. El juego y el canto de acuerdo a las investigaciones realizadas en el Escuela Experimental N° 7011-Uladislao Zegarra Araujo de Miraflores-Perú, referente al Método Peruano de Lectura y Escritura, autores Desiderio Vásquez Aguilar y Juan Vásquez Vigo, entre los años 40-70, lo definen como una forma de comunicación y que lo desarrollamos desde pequeños, cuando queremos contactar con los adultos. Siendo útil para aprender. (Proyecto de mi tesis doctoral "Evaluación de los resultados del Método Peruano de Lectura y Escritura en la Escuela Experimental N° 7011-Uladislao Zegarra Araujo de Lima, a partir de los avances actuales de las Ciencias Pedagógicas" UMCh-2013- Asesor: Dr. Ángel Velásquez).

Acercándonos a este terreno particular... Para elaborar actividades lúdicas y/o experiencias gamificadas, utilizaba en clase los juegos del rol, viajes imaginarios, "programas de noticias", cuentos científicos, canciones de moda (letra y melodía), contranuncios, dilemas morales y los juegos de su Smartphone, etc., tratando de conectar constantemente la lectura de su trabajo personal cuya duración es de 10 minutos con el uso de lo que he llamado el cuaderno colaborativo, en donde diseñan la estrategia-juego-canto con el que participaran en la socialización de sus conclusiones. Lo más relevante de todo estos, es que a través del juego y las canciones aprendemos a estar juntos, a estar con los demás, a negociar, a dialogar. Es crucial. Aprendes a interpretar lo que piensa el otro, a ceder, a defender lo que crees. También aprendes a colaborar, pones en práctica la democracia. Los participantes han de decidir a qué juegan-cantan, quién encarna cada rol, cómo cambian estos roles a lo largo del juego-canto... Se pasan el rato hablando, negociando. Y como uno de los objetivos del juego-canto es que dure en el tiempo, suelen ponerse de acuerdo. Incluso hay juegos-canciones, como el de tocar y parar, en el que se discutirán las normas -hasta dónde se puede correr, cómo te salvas..., y si alguien las vulnera debe debatirse cómo se actúa... ¿Qué te parece?... Las propuestas de actividades donde incluyas la gamificación (ludificación) son interesantes y válidas.

NO OLVIDEMOS LA MOTIVACIÓN

La motivación. En estos momentos de reflexión, me viene a la memoria la conversación en pasillos, que tuvimos, saliendo del aula azul con el docente Iván Giraldo y el Hno. Marino Latorre, sobre el significado de «modernidad líquida» del sociólogo Zygmunt Bauman (2008), término que escuché en una mesa del I Seminario Internacional: Investigación Científica en la Universidad, realizada en el mes de octubre del presente año. En el citado evento participó como panelista el Dr. Ángel Velásquez (asesor de tesis). A quienes les comentaba que el concepto de Modernidad líquida se me había quedado a medias y les preguntaba sobre si tenían algunas copias sobre ella... Luego ellos, la definieron "como el estado fluido y volátil de la actual sociedad, sin valores demasiado sólidos, en la que la incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos". Luego los dos comentaron al unísono, sobre mi deseo de aprender y salió el término motivación intrínseca... Que podemos definirla "como la que nos impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas. La propia ejecución de la tarea es la recompensa".

Por consiguiente, nadie aprende algo solo por aprenderlo, lo aprende porque lo quiere como un instrumento de comunicación, lo aprende para usarlo; en el trabajo por pares y en el trabajo en grupos colaborativos, las actividades elaboradas motivan a nuestros alumnos el aprender los contenidos (trabajo personal) y luego le enseñamos a usarlo, a aplicarlo a situaciones concretas (trabajo por pares y colaborativos) y estar preparados para otra realidad social y cultural futura.

LA EVALUACIÓN

Volviendo a la evaluación. La resistencia que hemos encontrado por parte de los estudiantes, para corregir los trabajos de sus pares, parece ser común al empleo de esta estrategia pedagógica. No encontramos una mejor descripción que la cita, aunque extensa, de Bruffee al respecto: "Cualquier profesor que solicite a sus estudiantes criticar [corregir] el trabajo de sus compañeros, hallará fuerte resistencia; sin embargo, le satisfará saber que la mayoría vencen dicha resistencia. La reacción inicial de cualquier estudiante que se le pida corregir el trabajo de su compañero(a) lo interpretará como un juego sucio hecho al amigo(a): la crítica mutua como un modo de traición. Si el profesor logra vencer ese prejuicio, el comentario hecho al otro será de total complacencia, o su extremo opuesto: una crítica descarnada y desalentadora. Al principio el estudiante afirma no encontrar nada errado en el trabajo de su compañero(a); luego, afirma que no hay nada valioso. Pasan de ser complacientes a ser unas pirañas. Ambas reacciones son típicas de solidaridad de grupo, donde unos se apoyan con lealtad, pero cierran filas contra otros a quienes excluyen. Ninguna de estas acciones desarrolla la interacción e interdependencia positiva que contribuye a juicios maduros.

La estrategia del aprendizaje colaborativo supone que los conflictos en relación con la autoridad del profesor y los cuestionamientos a los puntos de vista de los otros estudiantes del grupo, y la resistencia a ser evaluado o evaluar a sus pares, son aspectos inevitables y necesarios del proceso de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Los resultados de la eficacia del trabajo colaborativo, trabajo por pares y trabajo individual; para desarrollar las destrezas y el aprendizaje de contenidos, así como los materiales elaborados, han revelado un aprovechamiento sustancial de las actividades propuestas, que se reflejan no sólo en la calidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino también en el reconocimiento que los propios estudiantes hacen del aprendizaje alcanzado en la dimensión personal-social (destrezas) y las relaciones profesor-alumno. Estas experiencias representan a mi modo de ver prácticas educativas útiles para la mejora del aprendizaje en la universidad.

En este contexto concluimos con el deseo de que otros docentes de la universidad compartan sus experiencias de investigación y docencia en el aula, que nos permitan consolidar nuestro recorrido teórico-metodológico particular en las aulas de Pre Grado.

REFERENCIAS

1. Bruffee, K. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, Second edition.
2. Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Argentina: Aique
3. La Torre, M. y Seco, C. (2010). *Diseño curricular nuevo para una nueva sociedad, según el Paradigma Socio-cognitivo-humanista, Modelo T*. Perú: visionpcperu
4. Vásquez, L. (2012). *Estrategias de Aprendizaje Colaborativo en el desarrollo de actitudes ambientales en alumnos de la asignatura de Educación Ambiental de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Marcelino Champagnat*. Perú: UNE.
5. Vásquez, L. (2013). Proyecto de tesis doctoral. *Evaluación de los resultados del Método Peruano de Lectura y Escritura en la Escuela Experimental N° 7011-Uladsilao Zegarra Araujo de Lima, a partir de los avances actuales de las Ciencias Pedagógicas*. Perú: UMCh.

La marginal desigualdad: la desigualdad social como fantasía de y para el consumo

Dr. Francisco Coriñaupa Vargas.

*Estamos totalmente a favor de la igualdad...
...pero dentro de la misma clase social, naturalmente
Caricatura de "El Roto"*

Cuando se trata de desigualdad social y marginalidad, habitualmente hacemos alusión al chiste irónico arriba colocado, no obstante y aunque suene a chiste, es lo que se persigue en el fondo, en un afán por lograr una igualdad inexistente entre individualidades. En ese sentido cabe cuestionar, en qué medida la llamada desigualdad social o la marginalidad pueden existir, ya que al estar inmersos bajo un imperativo de consumo, bajo el cual nada escapa a la esfera de lo económico y a la idea de "desarrollo" —*aunque este también sea un término sospechoso, ya que su definición depende de los tiempos y del lugar en que se vive*— que se maneja en esta parte del mundo, se puede afirmar que nada escapa a la impronta capitalista, por lo que se transforma en medida de todas las cosas socialmente aceptadas, incluso consideradas "normales", si es que acaso se puede hablar de eso.

Si tomamos la *desigualdad social* y la *marginalidad* como tradicionalmente la entendemos, le daremos solo el matiz económico y de desarrollo, olvidándonos que lo social lo forma por excelencia el individuo, el sujeto en su particularidad. Por lo que en las definiciones tradicionales, habitualmente acuñadas por el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI), no encontramos al individuo y sus perspectivas de desarrollo o crecimiento personal o económico, sino al estándar impuesto, por estos organismos multilaterales y el andamiaje económico que hay detrás.

El capitalismo se plantea como único camino, a través del uso de la cultura, la cual, como es de común saber se alimenta de expresiones sociales que a través de un proceso dinámico se

convierten en costumbres y tradiciones. Es en ese punto en que la cultura se convierte en ley a ser tomada como pauta de desarrollo, de estabilidad e incluso de identidad, por lo que toda expresión social no es otra cosa que un medio para llegar a la legitimación cultural.

¿Qué es una ficción cultural? ¿Es posible aquello? La respuesta se plantea compleja, ya que al afirmar que la posibilidad de existencia de una ficción en el constructo social, lo que se afirma es que la cultura misma es una ficción. Por otro lado, al negar la posibilidad se niega también la posibilidad de cambio o de error en el constructo cultural. No obstante esta ficción no sólo es posible sino que mucho de lo que usamos en efecto es ficción. Y ¿en qué sentido entender la ficción? La ficción debe ser entendida no como mentira o engaño, sino como una realidad virtual, aparente, o sea, ha de ser entendida como semblante, o sea algo que no es de estructura, pero es la cubierta, lo que se ve, siendo a esto a lo que llamamos realidad aunque no sea lo real de cada sujeto, ni tampoco de la sociedad, pero que algo deja ver de ese real, de esto el sentido del presente escrito.

Es de esa forma cómo funciona la *desigualdad social* y la *marginalidad*, que en suma no son más que dos términos que no tienen ni cien años de acuñados, que evidencian la diferencia que existe entre aquellos que pueden darse el lujo de estar inmersos en una sociedad de consumo y aquellos que sólo aspiran a ese consumo, aunque se satisfagan con las migajas del gran consumidor, y esto sucede en tanto que el consumo real sólo es posible a nivel de privilegio, o sea, a nivel de aquellos individuos que pueden afirmar que tienen más dinero del que pueden gastar, y que son publicitados por los medios de comunicación como grandes héroes ya sean en la ficción o en la vida cotidiana, basta ver en la ficción que nos brinda el séptimo arte hollywoodense, a Bruno Díaz o Bruce Wayne y Tony Stark, y en la realidad al idolatrado Bill Gates, Carlos Slim e incluso el multimillonario mejor *marketeador* del mundo, según creo, hoy presidente de los EE.UU, Donald Trump, quien dice, además, que jamás ha pisado un supermercado.

Para generar algunas elucubraciones usaré la profundidad de análisis que nos facilita el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales; con este escrito no se pretende generar alguna certeza, solo abordar un punto de vista distinto al que comúnmente se maneja y se presenta, ya que si existe una "realidad", pueden existir dos, y esto no es otra cosa que interpretaciones distintas de los mismos hechos, por lo que la originalidad del pensamiento es lo que realmente nos hace desiguales, que es una forma de decir que no somos iguales, y que nuestra diferencia está en la particularidad más íntima del sujeto, y no en el semblante de Moda.

Más dentro de ti que tú mismo

Los patrones culturales no suelen ser puestos en tela de juicio, ni tampoco se cuestiona su origen, y es que lo habitual o lo cotidiano del manejo de patrones culturales, nos hace miopes frente a lo que hacemos, e incluso a la forma en que estos patrones signan nuestro actuar cotidiano, y es que a diferencia de lo cotidiano esto se interioriza de forma simbólica, por lo que no tenemos acceso a ello de forma tan simple.

De lo anterior se desprende que no se puede negar ni dejar de lado la importancia de los distintos elementos sociales que se van uniendo a la dinámica cultural, en tanto que cada una de ellas

significa a su vez una concepción del mundo ya que el mayor logro de una expresión social será convertirse en parte de una expresión cultural. De esa forma es como se maneja el Capitalismo Cultural, tal como afirma Zizek, siendo a través del consumo la forma en que estas expresiones sociales se hacen parte de la cultura.

Y es que al generar la ficción de desigualdad social, o de estar al margen, el estar dentro del patrón culturalmente predominante –Capitalismo actual- se convierte en un bien necesario, no sólo para sobrevivir, sino para ser “alguien” en la sociedad, por lo que pertenecer a este patrón se convierte, de ser necesario, en un cuestionamiento a la identidad. Este cuestionamiento, origina en ocasiones, dejar de lado el origen o simplemente negar lo que se es, adoptando el semblante social como identidad ficticia, aunque no por eso consciente, pero si asumida como propia.

Debe tenerse esto muy en cuenta, ya que el semblante asumido es defendido desde todo punto de vista posible, en tanto maneja el perfil de verdad, cosa que al mantener el estatuto de verdad permite al sujeto estar involucrado en lo social, o sea estar incluido y no excluido, no considerado desigual.

La desigualdad social se convierte no sólo en una realidad propia del ser humano, sino en una necesidad que tiene como objetivo el sumar a toda población posible a la lógica capitalista que no es otra cosa que la lógica de consumo. ¿Soy en tanto consumo?

Ejemplos de cómo este proceso se viene dando a nivel simbólico y está en nuestro ideario social, lo encontramos en los superhéroes que pone de moda, el llamado séptimo arte, y que claro, bombardean las pantallas de Cine con sus particulares habilidades, pero con singular semejanza entre sí, y esto son los casos de: Batman, *Ironman*, Capitán América y *Spiderman*, se podrían añadir a otros como Wolverine, sin embargo todos ellos tienen una saga y se ve el cambio de ellos desde su primera aparición: Batman 1939, Capitán América 1941 *Ironman* 1963 y *Spiderman* 1962.

Estos héroes postmodernos a diferencia del héroe tradicional, o sea valeroso e intrépido y seguro de sí mismo que lucha por la defensa de la sociedad y de los valores sociales, o sea socialmente correcto como expresa Zizek, un sujeto ético por antonomasia, encontramos al héroe que duda de sus habilidades y además con fuertes características narcisistas. Estos tres superhéroes más allá de sus súperhabilidades comparten atributos o síntomas muy propios de nuestros tiempos:

Primero. Los tres son incapaces de mostrar lo que realmente sienten por la mujer objeto de deseo, lo que ocasiona que sufran por amor, ya que pierden al objeto de su deseo o lo colocan, de forma repetitiva, digamos sintomática, al borde de la pérdida. En todos los casos notaremos que las mujeres objetos de amor piden compromiso, y claro, una opción por ellas que las haga únicas y distintas frente a las otras, pero ninguno de ellos es capaz de hacerlo del todo, ya que usan como excusa el semblante, “alter-ego” que manejan, entiéndase “heroicidad”; quizá el caso más saltante es el de Peter Parker (*Spiderman*) y Mary Jane, aunque en todos ellos se deja muy clara esta imposibilidad.

Segundo. Estos superhéroes, a través de sus respectivos alter ego buscan continuar lo que sus padres fallecidos –e imposibles de alcanzar–, dejaron como herencia imperecedera. Así

encontramos que cada uno de nuestros superhéroes buscan cumplir con la Ley del Nombre del Padre, pero en la ficción que les significa el semblante que muestran, no así en su vida social, planteando con esto la imposibilidad de su cumplimiento, haciendo de su heroicidad una falta en ser y una búsqueda individual de satisfacción pulsional, ya que a final de cuentas no podrán jamás alcanzar al padre, ya que las particularidades de cada uno, padre-hijo son distintas. En los casos de Spiderman y Batman, suman la culpa y el rencor frente al asesinato de sus respectivos padres.

Tercero. Encontramos que Ironman, Spiderman y Batman resultan ser brillantes en ciencias, la cual usan a su favor en el momento de combatir con sus némesis, no obstante, no es difícil caer en la cuenta que todas estas herramientas les sirven de la misma forma que a un niño le sirven sus juguetes, es decir para seguir alimentando la fantasía de ser grande y ocupar el lugar del padre muerto pero cuya Ley esta tan o más presente que si estuviera vivo. Caso por demás saltante es el de Tony Star, cuyo padre había sido también un científico brillante, que a decir del mismo Tony, aunque nunca lo expresa abiertamente, más brillante que él.

Además estas facultades de los tres superhéroes nos muestran la importancia de la ciencia en el mundo contemporáneo, y el peligro de ellas, aunque parece que siempre la ciencia resulta ser más útil y dar solución a todo, por lo menos a través de la ficción que manejan.

Cuarto. Notamos que nuestros superhéroes son muy post-modernos incluso en la pérdida o ausencia del padre tan propio de nuestros tiempos. Es decir ya no buscan salvar el mundo como en antaño por un fuerte Ideal del Yo, o sea el bien social, sino como revancha ante sus propios temores por el padre perdido, sin darse cuenta que la lucha externa no es otra que una lucha que se tiene pendiente por dentro. Ejemplo de esto lo encontramos en el filme "Batman: El Caballero de la noche asciende", tercera película de la secuela dirigida por Christopher Nolan, en la que se ve a un Batman derrotado, herido físicamente e internamente, aunque fuera él quien al finalizar la película anterior salvó ciudad Gótica de la anarquía puesta por su némesis "El Guasón".

Quinto. Salvo el caso de Spiderman, resulta que Batman y Ironman cuentan con los recursos para ser superhéroes, claro que siempre queda la duda de cómo hace Peter Parker para solventar todos los gastos que implica ser Spiderman, no obstante el mensaje es claro, es necesario el dinero para salvar el mundo, cosa similar podemos encontrar en la serie Arrow, que trata de un héroe urbano millonario que caza delincuentes. Sin dinero no hay heroicidad, el semblante dinero está por encima. Siendo esto, en términos sociales, una forma de generar desigualdad.

Es así que vemos en estos ejemplos y en otros como Harry Potter, X-Men héroes postmodernos con semblantes de heroicidad social, pero realmente perseguidores de satisfacción individual (pulsión) y de reconocimiento por el otro, lo cual los hace dependientes del decir y la aceptación.

Estos son los semblantes de moda en la sociedad actual, que difieren en mucho de los héroes tradicionales que peleaban por amor a su país o por resguardar los valores de su cultura. Por el contrario ahora encontramos al sujeto no ético, que duda siempre de su capacidad, poco identificado con lo que hace y buscándole sentido a una identidad que se le escapa como el agua entre los dedos.

Además, y aunque no es parte de este texto, cabe mencionar que estos superhéroes nos muestran de forma constante su lucha por ser diferentes, no sólo por sus habilidades, sino por su dinero y por la fama y prestigio que pueden lograr. Sin duda, es una posición muy deseable en términos actuales de igualdad y desigualdad. Pero también muestran un cuestionamiento, frente a la no vigencia como menciona Lyotard, de los Metarelatos. ¿Por qué sin estar vigentes siguen siendo buscados en este tipo de películas taquilleras?

Con todo lo anterior notamos que la pelea por el semblante y por no caer en la desigualdad se encuentra más allá de ser pobre o no, o de pertenecer a una etnia, sino que se mueve en base a pertenecer o no a la sociedad consumista actual, practicar los valores capitalistas de moda y a satisfacer la propia individualidad, sin importar lo que pueda traer por consecuencia: Compras compulsivas, adicciones, búsqueda implacable de aceptación anorexia, bulimia y otros síntomas modernos, que generan grandes angustias.

En efecto, es tal como lo sostenía Zizek en la Conferencia que dictó en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, al expresar "El capitalismo necesita más y más nuevas formas de apartheid, nuevos muros. Gente que está adentro y gente que está afuera". No se debe ser muy observador para notar que en el capitalismo esto se da por estructura, es decir que las diferencias deben existir, de esto que uno de los semblantes sea más aspirable que el otro, por lo que se persigue no es otra cosa que una homogenización de ficción.

Una marginal y desigual ficción

Cuando preguntamos por desigualdad lo primero que se viene a la cabeza es la pobreza y los millones de personas que no tienen las posibilidades aparentes de mejorar su calidad y condición de vida y aspirar a una mejor calidad de vida, tal cual se nos propone vivir. Sin embargo, esta propuesta es de alcance mayor, ya que al sumarnos a la propuesta social moderna, de una u otra manera siempre se va a estar fuera, ya que la propuesta actual es una propuesta sin límites, es decir imposible de satisfacer.

En ese sentido, se me podría argumentar que la desigualdad de la que se habla no es otra que la diferencia entre la pobreza y una calidad de vida adecuada, lo que nos lleva a preguntar ¿cómo saber esto? ¿Cómo saber cuál es la calidad de vida adecuada para un sujeto?

Para responder a esto volvemos la mirada a los organismos multilaterales que mueven la economía mundial, o sea el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio entre otros. Es decir buscamos respuesta en el "estándar" colocado por estos organismos, y no en la particularidad de las culturas, sociedades o sujetos, que más allá de lo que se cree implica respeto a la diferencia cultural, cosa contraria, es sin duda, generar un molde a seguir, y estar fuera de ese molde nos lleva a la marginalidad y/o a la desigualdad, por lo que la diferencia no es bien aceptada, esto último, curiosamente contrario a lo que la democracia plantea, de esto que no llame la atención tampoco la poca democracia que existe en la ONU, probablemente el organismo multilateral más importante que incentiva la democracia en el mundo. Ejemplo de esto es el Consejo Permanente de seguridad, el cual tiene cinco países que puedan bloquear con un

sólo voto cualquier iniciativa, aunque esta sea de la gran mayoría del Consejo e incluso de la ONU en pleno.

Relacionada íntimamente a la desigualdad encontramos a la marginalidad, concepto que en ocasiones es usado como sinónimo a desigualdad, y en otras como efecto. En ese sentido, se usará de referencia la definición del término de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), que si bien no es un concepto emanado de las Ciencias Sociales, es un término que se usa en nuestra comunicación cotidiana, incluso fuera de las Ciencias Sociales, por lo que desde ya —y sin pensarlo— la marginalidad tiene un valor simbólico —atribuido socialmente—, incluso cuando Ud. lee algunas palabras referidas a este término, maneja un valor simbólico de marginalidad, desigualdad y cultura, y sin duda están más allá de las discusiones que se realizan en las Ciencias Sociales. En esa línea, y en tanto que las Culturas y las Sociedades están signadas —simbólicamente— por el lenguaje y la lengua, uso la tercera acepción que es la que mejor se acopla a este trabajo, es así que la RAE consigna en la 22.a edición de su diccionario, por Marginalidad, a la “Falta de integración de una persona o de una colectividad en las normas sociales comúnmente admitidas”.

Si partimos de este concepto simple, todos aquellos que están por fuera de lo que la sociedad consumista actual exige a través, sobretodo, pero no únicamente, de los medios de comunicación, serán consignados como marginales y en desigualdad. Este concepto, justamente, nos coloca en el centro de la Marginalidad como semblante o ficción.

Desde la década del 40´ en que se deja ver el estado de bienestar, pero sobretodo en los 60´ encontramos las siguientes teorizaciones sobre Marginalidad, las cuales mencionaré, y me basare en el texto de Enriquez (2007).

Como estructura (Visión crítica): Para esta postura, la “marginalidad” está inserta en la estructura productiva de la sociedad; por lo tanto, esta problemática debe ser entendida como un fenómeno estructural y estable de la sociedad capitalista, en virtud del cual un sector importante de la población está ‘al margen’ o ‘en el margen’ del sistema social ‘a causa’ del capitalismo. O sea, sufren de desigualdad social.

Como fenómeno pasajero (Visión no crítica): Para la perspectiva no-crítica la “marginalidad” es un fenómeno coyuntural y transitorio de la sociedad, en virtud del cual una parte de la población, no obtiene los beneficios del capitalismo en expansión, porque ‘no quiere’ incorporarse al sistema de producción vigente, esta visión nos muestra a dos sectores, el de los incorporados y el de los marginados, siendo estos últimos los que sufren de desigualdad social.

Como se nota, ambos conceptos enfatizan en el acceso a bienes o a lo que la sociedad coloca como predominante, no obstante bajo esa perspectiva no sería tan cierto que la marginación tiene su origen en el Capitalismo, ya que marginación en tanto acceso “deseable” a una serie de bienes la podemos encontrar desde muy antiguo. Con esto parece que doy cuenta de la marginalidad como parte de la estructura social, no obstante eso no es así, ya que como se puede notar la marginación —según los conceptos tratados aquí— existe no por consecuencia de desigualdades o inequidades propias del ser humano, sino como ficción fabricada, pero verbalizada y usada como semblante por la élite de poder, hoy elites capitalistas, a fin de ser usada a su favor a través del consumo.

Bajo esa lógica, no podemos olvidar que para la marginación y para la desigualdad juegan dos, cosa que no menciona el segundo concepto tratado, que se basa en el concepto de inclusión, y estos dos son: *El marginado y el marginador* esto se puede percibir como una aparente división o bipolaridad negativa, no obstante no es así, ya que se podría creer, en primera instancia que el marginador, al cual aludo, es la sociedad desigual capitalista en la que vivimos, no obstante resulta poco creíble que esto pudiera funcionar siempre así, ya que sin duda los más interesados en hacer sentir esa diferencia —que es propia de cada sujeto- han sido y son las cúpulas de poder, esto y quiero hacer hincapié, no coloca la idea de marginador sobre la sociedad misma, sino sobre el consumismo como forma de manejo social.

Que las cúpulas de poder, buscan controlar todo —a su favor evidentemente—, haciendo notar que su inclusión no sólo es mejor sino también un ejemplo a seguir, significa que la discusión se acaba en afirmar como facción de izquierda que los capitalistas son los culpables, ya que si bien las esferas de poder capitalista pueden utilizar y utilizan la marginación como excusa de preocupación por el bienestar del prójimo, son también, aquellos, los llamados marginales, los que creen esto, y que al igual que los marginadores usan políticamente la desigualdad y la marginación para lograrse algún tipo de bienestar, siendo eventualmente el resultado benéfico para un pequeño grupo, los que de forma contradictoria terminan marginalizando a los que defienden contra la marginación.

Sin embargo, este uso resulta ser de suma necesidad frente al consumismo, ya que funciona de forma similar a la lógica amo-esclavo que plantea Hegel, es decir, para que exista amo debe existir un esclavo y viceversa, es decir existe una codependencia, pero esto significaría dejar todo en manos del semblante, sin embargo Lacan nos muestra que está lógica no es la que funciona en el mundo actual, sino una a la que él llama *lógica capitalista*, que es una lógica del goce y que está más cerca del cinismo y la perversión, que de la lógica del antiguo amo. Es decir del uso, utilitario, si se quiere, de cualquier forma social-cultural con el único fin de satisfacer el goce individual, el cual, como ya mencioné es imposible de satisfacer.

Analizando algo más, encontraremos que este uso político de creerse marginal y marginador deja claro que la *marginalidad* y la *desigualdad social* son solo ficciones, ya que al creerse marginado o marginador se entra en esta ficción creada, como se sabe, en el contexto de los estados de bienestar. Con esto no afirmo que alguna persona se crea conscientemente marginador, ya que nos cuidamos de no pensar como la sociedad nos dice que no debemos pensar, aunque las acciones digan otra cosa; por el otro lado, es decir del lado de los *marginados* sí encontraremos a algunos que si se llaman marginados, y lo tienen como lema de lucha, pero como semblante utilitario, o sea *¿cómo puedo obtener algún provecho de esto?*, aunque en esta pregunta coincidan tanto marginados como marginadores, por lo que la desigualdad se mueve de alguna forma en ambos sentidos. Es interesante, que esto coincida con lo que Rousseau (1754) afirmaba con respecto al origen de la desigualdad que a su entender parte de la comparación con otro como el, o sea con otra ficción. Por lo que podemos notar hasta el momento, la desigualdad y la marginación sólo parecen tener consistencia como lenguaje, aunque esto no es pequeña cosa.

Un ejemplo de lo anterior podemos encontrarlo en el promocionado programa social "Pensión 65", en el cual, gracias a una serie de denuncias se encontraron adultos mayores que cobraban

por dicho programa, pero que no necesitaban de esa pensión, los cuales ante el emplazamiento de periodistas y autoridades respondieron que ellos se consideraban pobres, aunque de hecho tuvieran casa propia e incluso negocio de abarrotes en casa, caso similar se encuentra en el Programa Vaso de Leche, del cual se benefician incluso aquellos que cuentan con automóvil y casa propia. Cabría entender el concepto de *pobreza y marginalidad* que maneja esta gente.

En otras palabras, la marginalidad más que en un papel o en las estadísticas funciona como símbolo, en la cabeza de la población, es decir, saberse marginal resulta estar más cerca de obtener fácilmente recursos, sin necesidad de poner en juego los propios, o sea ponerse del lado del marginal o del pobre puede poner a un sujeto del lado del Consumismo, el cual, justamente llama a consumir y al tener, de allí que no llame la atención ingresar en casas de sectores muy deprimidos y encontrar celulares, televisores y laptops de última generación, pero con hijos estudiando en colegios públicos y asistiendo a comedores populares y a distintos programas sociales.

Esta realidad también esboza otro problema más allá de lo simbólico, o sea en lo real, en nuestro país, y es la informalidad, la cual resulta como tubo de escape al tsunami consumista, y al final de cuentas una forma de acceder al consumo, aunque no sea la más adecuada.

La desigualdad como mensaje simbólico

“¿Cuándo lo honesto es siniestro y la psicosis es normal?”

Slavoj Žižek

El problema no radica en la desigualdad tácita al ser humano, ni tampoco en buscar una sociedad homogénea, el problema de fondo radica en la particularidad del sujeto que se pierde en el decir del otro y que debe asumir las consecuencias de este decir, y es que el decir pone al sujeto en manos del imperativo actual de consumo propuesto por el capitalismo, esto significa en el decir de la ficción desigualdad.

En ese sentido, Bauman expresa:

[...] la propagación global de la forma de vida moderna liberó y puso en movimiento cantidades ingentes, y en constante aumento, de seres humanos despojados de sus hasta ahora adecuados modos y medios de supervivencia, tanto en el sentido biológico como sociocultural del término. Para las presiones de la población resultante [...] no hay salidas fácilmente disponibles, ni para su reciclaje ni para su eliminación segura (2005).

Es decir, el sujeto tiene dos formas de actuar que parecen opciones, y son: la muerte o el semblante de inclusión e igualdad. Esto no fue planificado en el capitalismo, aunque se da en su estructura misma, lo que nos lleva a ver un nuevo real, y cómo esto cabe como pregunta.

De la única forma posible y es de la forma en que vivimos. Una cosa que nos enseña el psicoanálisis es a ser responsables por nuestro goce, sin embargo el día de hoy encontramos que las consecuencias de nuestra búsqueda de satisfacción inmediata no son asumidas con responsabilidad, y más bien se buscan culpables fuera de nosotros mismos, cuando buena parte de lo que sucede a nivel planetario (calentamiento global), a nivel social (asesinatos, feminicidios, adicciones y otros excesos)

y a nivel individual (angustias, depresiones entre otros) son las consecuencias del exceso de goce y la búsqueda de satisfacción inmediata. Actualmente la producción no satisface completamente la demanda de consumo que existe, y esto ha traído por consecuencia no saber qué hacer ante la gran cantidad de basura que se produce, ejemplo de esto lo encontramos en Chiclayo, provincia al norte del Perú que junto con un gran crecimiento inmobiliario como económico, tiene actualmente problemas con los rellenos sanitarios, los cuales no dan cabida a la gran cantidad de basura que se produce, la mayor parte de ella basura manufacturada, es decir producida en industrias. Es así que un pueblo se transforma en una ciudad, pero sin planificación, sólo alrededor del llamado desarrollo.

El estímulo de la pulsión, a través de la exacerbación de libertades no nos ha traído grandes beneficios como sociedad, en ese sentido Freud escribe

El hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que solo osaría defenderse si se le atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones pulsionales también debe incluirse una buena porción de agresividad. Por consiguiente, el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en él su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo sin retribuirla, para aprovecharlo sexualmente sin su consentimiento, para apoderarse de sus bienes, para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo (Freud, 1930).

En base a lo anterior podemos notar que la desigualdad funciona muy bien a nivel de nuestra sociedad contemporánea, que insiste en dar rienda suelta a la pulsión a través de la exacerbación de libertades, esto no sólo trae como consecuencia sufrimiento social, sino particular, quizá hoy más que nunca la cantidad de dolencias psíquicas se han multiplicado, y es que el vertiginoso ritmo de vida actual genera angustias y depresiones antes impensables, no obstante todas estas dolencias se inician en la imposibilidad de manejar aquello que la sociedad coloca como imperativo, como ley subjetiva, no escrita, pero de mayor rango en su cumplimiento, y esto es dinero, fama, prestigio, poder que no son otra cosa que el semblante de desarrollo que se vende por doquier, y en donde la particularidad del sujeto se ve puesta en juego frente al inminente vacío que genera la imposibilidad de estar satisfecho, tanto a nivel personal como a nivel social. De allí lo marginal de la desigualdad.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2005). Vidas desperdiciadas. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/112882431/Bauman-Zygmunt-Vidas-desperdiciadas-la-modernidad-y-sus-parias-Introduccion-Cap-1>
- Coriñaupa, F. (2011). El último Goce ¿pasajero?. Revista Yuyaykusun. N° 4.
- Coriñaupa, F. (2012) Ponencia: Marginalidad como semblante o ficción. III Seminario "Visiones del Perú: Marginalidad y Cultura". Universidad Ricardo Palma.
- Dessal, Gustavo.(2012) Los expulsados del Capitalismo Salvaje. Revista Virtualia #25. Recuperado de <http://virtualia.eol.org.ar/025/template.asp>
- Enriquez, P. (2007) De la marginalidad a la exclusión. Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos Fundamentos en Humanidades, vol. VIII, núm. 15, 2007, pp. 57-88 Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401503>
- Freud, S. (1930). El Malestar en la cultura. Vol XXI. Argentina: Amorrortu.
- La Primera digital. "Perú es el país con mayor desigualdad. Recuperado de www.diariolaprimeraperu.com/online/actualidad/per-uacute-es-el-pa-iacute-s-con-mayor-desigualdad_123818.html
- Real Academia Española (2017) Diccionario del Tricentenario. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=marginalidad>
- Rousseau, J. (1754) Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Zizek, S. (2011) Conferencia dictada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zizek, S. When Straight Means Weird and Psychosis is Normal. Recuperado de LACAN.COM. www.lacan.com/ripley.html

Importancia de la poesía infantil en el plan lector

Heriberto Tejo Gómez

1. La poesía infantil

Empezaré diciendo que la poesía, a diferencia de otros géneros, no solo se lee, sino que también se escucha, se recita y se canta. Si el encuentro con la poesía para niños se produce en buenas circunstancias y con excelente disposición, nuestros niños se podrán dar cuenta de que la poesía es una fuente de sentimientos y emociones, de nuevas ideas y de vivencias insospechadas.

La poesía infantil, es bueno aclarar, no es esa poesía hecha de diminutivos ni esa poesía ñoña y superficial carente de armonía y de capacidad de emocionar o conmover. La poesía infantil, como señala Pedro Cerrillo, es sencillamente la poesía escrita para niños, es decir, para esos lectores que todavía están en la etapa de desarrollo y formación aunque también puedan acceder a otros poemas que sean de su agrado o interés y no hayan sido escritos expresamente para ellos.

En el Perú hay muchos poetas importantes que en algún momento de sus vidas escribieron poesía para niños, aunque no los conozcamos como poetas infantiles como, por ejemplo, José María Eguren, Mario Florián, Enrique Peña Barrenechea, Javier Sologuren, Arturo Corcuera. Hay otros poetas, en cambio, que son conocidos precisamente por su dedicación al mundo de la poesía para niños, aunque algunos de ellos también hayan escrito poesía para adultos como Luis Valle Goicochea, Abraham Arias Larreta, Catalina Recavarren, Jorge Ortiz Dueñas, Jorge Díaz Herrera, Luis Alberto Calderón, Jorge Eslava, Heriberto Tejo.

En todos ellos, su poesía para niños se relaciona de alguna manera con la esencia de la poesía popular, con la poesía de transmisión oral: repeticiones, versos cortos, estribillos, rimas reguladas, elementales símbolos, personificaciones, comparaciones, metáforas, y es que precisamente estos elementos enhebrados con ritmos propios son los que caracterizan a la poesía infantil.

2. Hitos de la poesía infantil peruana

En el itinerario de la poesía infantil peruana sobresalen nítidamente diez creadores que debido a su sensibilidad y lenguaje fresco y directo, han sabido llegar a los niños y niñas ofreciendo una poesía de calidad, con capacidad de conmover, emocionar y despertar su imaginación y asombro. Los premios nacionales e internacionales y los reconocimientos obtenidos por su valiosa y meritoria creación lo sustentan.

a) Dos fundadores

El poeta Luis Valle Goicochea con los poemarios *Las canciones de Rinono y Papagil* (1932), *El sábado y la casa* (1932) y *Marianita Coronel* (1943, publicado en 1974), y el poeta Abraham Arias Larreta con el poemario *Rayuelo, versos infantiles* (1939), se consideran definitivamente los fundadores de la poesía infantil peruana.

Sus libros constituyen los primeros esfuerzos poéticos para configurar una obra personal para niños, teniendo como primeros y grandes referentes la poesía fresca y musical con singular mirada infantil de José María Eguren, y la primera poesía cálida y humana de César Vallejo.

b) Crecimiento

En las siguientes décadas, la lírica infantil recuperó impulso y encontró su expresión más prístina y original con la sugerente y valiosa propuesta de cuatro grandes autores: Jorge Ortiz Dueñas, con sus poemarios *La canción menuda* (1945) y *Plumas del nido* (1982); Mario Florián con su obra *Poemas para niños* (1956) y la *Antología de poesía para niños* (1961), la primera de su género en el Perú; Arturo Corcuera con los poemarios *Noé Delirante* (1963), *Fiesta de sorpresas* (1996), *El libro de las adivinanzas* (1997) y *La flauta kikirikí* (2006); y Jorge Díaz Herrera con las obras *Parque de Leyendas* (1977), *El gato de los siete oficios* (1984) y *Poemas para cantar, reír y contar* (1984).

Sus logrados y sugerentes poemas difundidos en textos escolares y antologías, le dieron un nuevo aire a la poesía infantil.

c) Consolidación

Es en la década de los años ochenta que aparecen autores de fina sensibilidad estética que iniciarán un recorrido de alto impacto en la poesía infantil peruana, abriendo múltiples caminos para las nuevas generaciones. Ellos son: Javier Sologuren con el poemario *Retornelo* (1986); Carlota Carballo de Núñez con el poemario *Poesías para niños* (1986); Jorge Eslava con el poemario *Caballo de madera y otras canciones* (1984); Luis Alberto Calderón con los poemarios *Trinos del alba* (1987), *Travesías de la infancia* (1992) y *Caminitos de Paz* (1998); y Heriberto Tejo con los poemarios *Canto de gorriones* (1986), *Magia de primavera* (1989), *Camino del Arco Iris* (1991), *Hola, Caracol* (1997) y *Mariposas azules* (2008).

Otros autores significativos de nuestra lírica infantil que aportan con logrados poemas

publicados en antologías y textos escolares son, por ejemplo, Catalina Recavarren, Rosa Cerna Guardia, Francisco Izquierdo Ríos, Gerardo de Gracia, Gerardo García Rosales.

Son estos autores peruanos, por lo tanto, los que mejor pueden crear una corriente lírica en la poesía para niños: sus formas tradicionales y nuevas, la sonoridad y musicalidad de los versos, el sentido del juego y el disparate, las imágenes sensoriales, el sentimiento intenso, el amor a la naturaleza, en fin, la sorpresa y belleza de lo cotidiano.

Ojalá, en los próximos años, se evidencie un marcado interés en las editoriales y en las escuelas, por acercar a los niños, con bellas ilustraciones, estos grandes autores de la poesía infantil peruana. Nuestros niños y niñas se lo merecen. El gusto por la poesía se forma paso a paso teniendo reiteradas experiencias y vivencias con buena poesía.

3. Leer poesía en el aula

La presencia de la poesía infantil en el plan lector, tanto en el sector editorial como en el ámbito escolar, prácticamente es inexistente; quizás sea porque para muchos maestros y padres de familia la poesía es algo distante e inaccesible, incluso asunto de poca importancia. Nada más alejado de la verdad, pues como dice el escritor Sergio Andricaín (2016), la poesía educa la sensibilidad, desarrolla la expresión y creatividad y fomenta el espíritu crítico desde las primeras edades.

Justamente, por ello, es tan importante que la poesía esté dentro de todo plan lector y se lleve a las aulas desde los primeros años con la misma relevancia con que llevamos otras lecturas, pues es una posibilidad expresiva más, con capacidad para conmover, emocionar, pensar o sentir de manera diferente.

La lectura de cuentos procura en los niños placer y entretenimiento, los libros informativos les dan conocimiento, los periódicos y revistas los informan, y la poesía, ¿qué les ofrece al leerla en el aula? Ciertamente, tendríamos que decir que, por lo general, los buenos poemas, la verdadera poesía, no les enseña nada útil, nada concreto en sentido tradicional, pero se sabe que el encuentro frecuente con la poesía humaniza los sentidos del niño, enriquece su posibilidad de expresión, propicia un goce en la apreciación de la belleza, invita a pensar, a mirar el mundo de otra manera.

La poesía solo tendrá sentido en la escuela cuando el acercamiento a ella esté desprovisto de ese carácter práctico de enseñar o transmitir un conocimiento o una moraleja. Como bien dice Sergio Andricaín, la poesía en el aula tendrá su verdadero sentido cuando los niños y niñas lean poemas por gusto, por el placer de leer, sin esperar que después de leer unos versos, sean más sabios o más buenos, sino más sensibles y más plenos como seres humanos.

Leer un poema es encontrarse con la belleza, con el juego, con lo trascendente, con el asombro. Desconfiemos como mediadores de poesía, de los poemas escritos para enseñar a los niños que bañarse todos los días es muy importante para la salud, o que hay que ceder el asiento a las personas mayores cuando viajamos. Muchos maestros piensan que la poesía es compleja y difícil de entender. Pero eso no es cierto. Todas las personas, niños o adultos, podemos acceder a la poesía, solo se necesita un entrenamiento de la sensibilidad y la inteligencia en los

lenguajes de la poesía, pues la poesía más que explicarla o entenderla, hay que sentirla. De ahí que el mejor momento para acercarse a la poesía y disfrutarla sea la infancia, la etapa poética por excelencia.

4. Poesía infantil, imprescindible en el plan lector

Leer y apreciar la poesía infantil supone, como ya hemos dicho, una sensibilidad especial que los maestros debemos desarrollar en los niños, un gusto por la magia de las palabras, por los sonidos y ritmos sencillos que hacen que poco a poco vayan acercándose a ese mundo peculiar de la armonía poética. Pero no debería resultar difícil para los maestros y demás mediadores, pues los niños por naturaleza gustan de la poesía. Desde que nacen, disfrutan con los ritmos y sonidos de las palabras y las canciones rimadas. Ahora bien, para que gocen y aprecien la poesía, es necesario que el maestro o mediador se la acerque, que los ponga en contacto con los poemas de una manera natural, desprovista de la pedagogía mal entendida. Es decir, que haga de la palabra poética un elemento lúdico y estético que emocione a quien la lea.

Un plan lector que no considere entre sus lecturas libros de poesía infantil es, simplemente, un plan deficiente e injusto que socaba la formación estética de los niños. Ellos necesitan leer y escuchar poesía, disfrutar con las palabras, emocionarse y vibrar con la belleza que desliza por los versos.

Si cultivamos, por lo tanto, mediante un plan lector responsable, la sensibilidad en los niños desde los primeros años, tendremos ciudadanos más comprometidos y cívicos, y sobre todo más humanos. La poesía, como ya hemos dicho, mejora a las personas, embellece la mirada, despierta la imaginación, y nos permite soñar mundos nuevos más justos y solidarios.

REFERENCIAS

CERRILLO, Pedro (2010): *¿Dónde está el niño que yo fui? Poemas para leer en la escuela*. Madrid: Ediciones Akal.

ANDRICAÍN, Sergio y Antonio Orlando Rodríguez (2016): *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ANDRICAÍN, S. Y CERRILLO, P. (2015): *Dos orillas y un océano: 25 autores iberoamericanos de poesía para niños y jóvenes*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

GONZÁLEZ VIGIL, Ricardo (2005): *Poesía peruana para niños*. Lima: Alfaguara.

POEMAS DE HERIBERTO TEJO

1. De Mariposas azules

Luna gitana

Luna de azúcar,
luna encantada.
¡Qué alegría verte
tras de mi ventana
vestida de novia,
de novia y tan guapa!
(En las tardes lila,
en las noches malva,
y en las mañanitas
color de retama).
Luna furtiva,
luna gitana.
Un toro de viento
pasa y te mancha.
Pasa y de tizne
llena tu cara.
¡Que venga la lluvia,
que lave tu cara
y fije tu pelo
con clavitos de agua!
Luna de azúcar,
luna encantada.

Platero en la noche de carnaval

Platero, como era blanco
y no tenía disfraz,
creyó que comiendo flores
luciría de colores
la noche de carnaval.
Tantas flores comió
y tantas las veces,
que su anhelo se cumplió
pronto y con creces.
Y ahí lo vieras a Platero
la noche de carnaval
bailando huayno y tondero,
marinera y alcatraz,
con sus orejas de malva,
la cola de tulipán,
verdes las patas de adelante,
rojas las patas de atrás,
y la barriga amarilla
de tanta flor de azafrán.
Platero, lindo Platero,
arlequín de la ilusión,
¡quién te pudiera llevar
pintado en el corazón!

Puentes

Entre tanta gente
yo construyo puentes
para que me encuentres.
Puentes de ladrillos
para que me encuentres
entre mis amigos.
Puentes de madera
para que me encuentres
de todas maneras.
Puentes de concreto
para que me encuentres
esté vivo o muerto.
Entre tanta gente
yo construyo puentes
para que me encuentres.

2. De Hola, caracol

La ballena feliz

-Dime ballenita,
¿por qué estás feliz?
-Porque tengo un hijito
gracioso y feliz.
-iAy, ballena loca,
loca de alegría!
¡Jugar con tu hijito
sí me gustaría!
-iAy, niño loco,
loco de remate!
¿Jugar con mi hijito?
¡Vaya disparate!

Magia de primavera

-Buenos días, Mariquita.
-Buenos días, Caracol.
-¿Pasó el amor por tu casa?
-¿Por mi casa? ¡No señor!
-Yo vivo sola en un hongo.
-Yo solo bajo una col.
-¡Qué lindo! ¡Qué lindo día!
-¡Qué lindo con tanto sol!
-¡Primavera está llegando!
-¿Primavera? ¡Ya llegó!
-Adiós, Mariquita linda.
-Adiós, Caracol, col, col.

Palomita de maíz

Salta, salta
palomita,
palomita de maíz;
que si saltas
de la ollita
cuando acerco
la nariz,
diré a todos
que estás viva,
palomita de maíz.

3. De La leve brisa del jacarandá (Inédito)

Vaivén de la sirenita

La sirenita en la arena
viene y se va.
Viene y se va con las olas
viene y se va.
Viene y se va con la espuma
viene y se va.
De pronto
un niño
se acerca...
Y la sirenita se va.
Se va,
se va con el niño...
Algún día volverá.

Juegos peligrosos

La niña juega a ser reina.

El niño a ser un guerrero.

Sobre la tarde, la brisa.

Sobre la brisa..., los sueños.

La niña juega a ser hada.

El niño a ser un velero.

Sobre la tarde, la brisa.

Sobre la brisa..., el fuego.

¡Allá replica un disparo!

¡Acá resuena un estruendo!

Sobre la tarde, la brisa.

Sobre la brisa..., el miedo.

¡Ay, que se rompa la tarde!

¡Ay, que se calla el silencio!

Malheridas, dos palomas

se desangran en el cielo.

La ventana

Estaba la niña triste
mirando por la ventana
y en el aire, bajo el agua,
pegadito a su mirada.
–Tengo frío, tengo frío,
–le decía– y callaba.
La luna blonda en el cielo
de reajo los miraba.
Entre el cristal de la noche
los dos niños se abrazaban.
–Tengo frío, tengo frío,
–le decía– y callaba.
(En el campo, junto al fuego,
un grillo azul susurraba).

4. De Para dibujar un sueño (Inédito)

Para dibujar un sueño

Para dibujar un sueño
solo tienes que cantar
y estar despierto.
Cantarle al sol,
a la brisa,
a las pequeñas
cosas, al
silencio.
Amigo,
para dibujar un sueño
(este es mi secreto)
solo tienes que callar
y escuchar
por dentro.

Para dibujar un niño

Para dibujar
un niño
(o una niña,
si deseas),
empieza
simplemente
por la cabeza.
Una cara redondita,
dos ojos,

dos orejas,
una nariz chiquitita,
la boca muy sonriente,
poco cuello,
mucho frente,
y el cabello...
corto o largo
como tú bien lo desees.
Luego dibuja el tronco.
Un tronco largo,
sin ramas,
vestido de ropa blanca
con un brazo a cada lado
y las piernas separadas.
Algo más.
Que pise bien sobre el suelo.
Es un niño inteligente,
como lo era su abuelo.
Tiene las manos abiertas
y sueña...
sueña
con un mundo nuevo.

Para dibujar mi país

Un mural de mi país
con la costa,
la sierra
y la selva,
se dibuja de esta manera:

Dos montañas nevadas,
un ancho valle,
y tres lindas casitas
(cada una con su banderita).
Arriba
un sol,
un cóndor y un avión.
Abajo
un camino,
una niña y un niño.
Mucha agua a la izquierda,
muchos árboles a la derecha.
Aquí y allá
una llama,
un tucán,
muchas mariposas...
Dibuja también
una flor,
una linda tortuguita,
dos hormigas,
un caracol.
Y, rodeándolo todo,
dibuja con maestría
un gran corazón.
Un corazón
rojo y blanco.
El corazón
de todos los peruanos.

Esta revista se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Anghelo Manuel Rodríguez Paredes
en el mes de diciembre de 2017
Impreso sobre papel bond 75 gr.
Lima - Perú

