



Detección de patrones
de éxito en estudios
universitarios

Daniel Gamarra

Efectos del apoyo
familiar, amigos y de
la escuela sobre el
bullyng

Rafael Miranda

El modelo cooperativo
y la co-vivienda ¿una
solución al problema
de desarrollo local?

Saúl Medina

De los valores
a los
valores-noticia

Amaro La Rosa

Autoridades Universitarias

Fernando Barrios Ipenza
Presidente del Directorio

José Barrios Ipenza
Vicepresidente del Directorio

Esaú Caro Meza
Rector

Teresa Godoy Castilla
Gerente General

Armando Prieto Hormaza
Secretario General

William Rodríguez Giráldez
Decano de la Facultad de Ciencias de la Empresa

Felipe Gutarra Meza
Decano de la Facultad de Ingeniería

José Jordan Morales
Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud

Apuntes de Ciencia & Sociedad es una publicación que se inició en el año 2008 como una revista multidisciplinaria, desde el 2017 comunica resultados de trabajos de investigación en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades; se difunde en español y bajo el enfoque del acceso abierto; su edición está a cargo de la Universidad Continental, dirigida a profesionales y estudiantes de pregrado y posgrado universitario y a quienes toman decisiones en todo tipo de organizaciones sociales del contexto nacional e internacional. La revista tiene ediciones impresas del 2008 al 2017, desde el 2018 solo se difunde en formato electrónico con una periodicidad semestral.

La dirección editorial de la revista está a cargo de un Editor, un Editor Asociado y un Comité Editorial. El Editor y Editor Asociado son los garantes en primera instancia de hacer cumplir la política editorial de la revista, responsables del proceso editorial, la aceptación de trabajos para publicación, mantener la estructura del Comité Editorial, la selección de los pares externos, coordinar el proceso de estructuración y contenido de la revista, verificación de estilo, impresión y distribución de la revista.

Apuntes de Ciencia & Sociedad es una revista arbitrada por tanto somete todas las contribuciones a un proceso de dictamen por pares académicos bajo la modalidad simple ciego (peer review single blind) para asegurar el cumplimiento de la política editorial y los estándares de calidad científica.

La revista no publica ningún tipo de propaganda comercial. Los nombres de equipos, materiales y productos manufacturados que eventualmente puedan mencionarse, no implican recomendación ni propaganda para su uso.

La revista Apuntes de Ciencia & Sociedad se encuentra indizada en:



www.latindex.org



www.redib.org



dialnet.unirioja.es



doaj.org

Esta revista y sus contenidos están bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

apuntes

de ciencia & sociedad

Vol. 8 Nº 1, Enero - Junio 2018

Editor

Dr. Wilfredo Bulege Gutiérrez, Universidad Continental

Editor asociado

Lic. Víctor Campos Urbano, Universidad Jaime Bausate y Meza

Comité Editorial

Dr. Raúl Ishiyama Cervantes, Universidad Peruana Cayetano Heredia

Dr. Hugo Miguel Miguel, Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Juan Bullón Ames, Universidad Nacional del Centro del Perú

Dra. María Custodio Villanueva, Universidad Nacional del Centro del Perú

Dr. Roberto Vega Paulino, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Dr. Manuel Chenet Zuta, Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Celso De La Cruz Casaño, Universidad Católica del Perú

Dr. Deyby Evin Viera Peralta, Universidad Peruana Los Andes

Asistentes de edición

Lic. Angella Arauco Garagati

Lic. Carla Libano Ibarra

Ing. Aldo Miguel Orellana

Diseño y diagramación

Bach. Freddy Melgar Mayta

Fotografía de portada

Pintura "Ashaninkas" de Josué Sánchez, Huancayo, Perú

Disponible a texto completo en: <http://www.revista-apuntes.pe>

ISSN versión impresa: 2225-5141

ISSN versión electrónica: 2225-515X

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2008-00185

Razón social: Universidad Continental S. A. C.

Dirección: Av. San Carlos Nº 1980, Huancayo, Perú

Teléfono, fax: (51 64) 481430, (51 64) 221929

Correo electrónico: revista-apuntes@continental.edu.pe

Distribución gratuita

CONTENIDO / CONTENT

-
- 4 **Las mejores universidades peruanas en producción científica 2017**
The best Peruvian universities in scientific production 2017
Wilfredo Bulege Gutiérrez
Editorial
-
- 7 **Resiliencia en la escuela: Un camino saludable**
Resilience at school: a healthy path
Santiago Raúl Campos Aguilar
Artículo original
-
- 21 **Competencias investigativas del docente universitario en tiempos postmodernos: aportes transteoréticos en el campo de las ciencias de la educación**
Investigative powers of the university teaching in postmodern times: transteoreticos contributions in the field of education science
Rafaela Chacín Suárez
Artículo original
-
- 33 **Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay**
Academic goals and academic performance in university students of the city of Abancay
Alejandro M. Ecos Espino, Zoraida R. Manrique Chávez.
Artículo original
-
- 41 **Detección de patrones de éxito en estudios universitarios de la Universidad Continental**
Detection of the success patterns in the university studies of the Universidad Continental
Daniel Gamarra Moreno, Rocio Matos Barzola, Miguel Tupac Yupanqui Alanya.
Artículo original
-
- 47 **Programa de técnicas metacognitivas y la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación técnica**
Program of metacognitive techniques and the improvement of levels of reading comprehension of the students of technical education
Aldo Aguayo Meléndez
Artículo original
-
- 57 **Participación de padres y/o representantes en las actividades escolares: un acercamiento desde la Hermenéutica**
Participation of parents or representatives in school activities: an approach from Hermeneutics
Yosmar José Díaz Chacín
Artículo original
-
- 67 **Módulo educativo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes de Ciencias de la Comunicación**
Educational module Socializarte in advanced social skills of students of Communication Sciences
Rubén Darío Alanía Contreras
Artículo original
-
- 77 **Programa de atención en dificultades perceptivas en estudiantes del nivel primario, Huancayo**
Program of attention in perceptive difficulties of primary students in Huancayo
Rocío Milagros Coz Apumayta
Artículo original
-

<p>Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil Effects of family, friends and school support about bullying and subjective well-being from Chile and Brazil students Rafael Miranda Ayala, Juan Carlos Oyanedel, Javier Torres Artículo original</p>	<p>89</p>
<p>Compromiso organizacional y actitud al cambio del personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Organizational commitment and attitude to the change of the personnel that works in the National Intercultural University of the Amazon Dulio Oseda Gago, María C. Ramos Toledo, Olga A. Cirilo López, Rocio Manrique Chávez, Liliam Zevallos Solis Artículo original</p>	<p>99</p>
<p>Liderazgo directivo y cultura organizacional en la Universidad Peruana Los Andes Leadership and organizational culture at the Universidad Peruana Los Andes Herbert Víctor Huaranga Rivera, Miriam Angoma Astucuri, Juan A. Picoy Gonzales Artículo original</p>	<p>105</p>
<p>Algunas críticas fundamentales a la cesión de créditos en el Código Civil Peruano Some fundamental critiques about the transfer of credits in the Peruvian Civil Code Cesar Arturo Ayllón Valdivia Ensayo</p>	<p>111</p>
<p>Análisis jurídico de la responsabilidad civil extracontractual derivada del daño ambiental por la producción de ladrillos en Jauja, Junín Legal analysis of the tort civil liability for environmental damage by the production of bricks in Jauja, Junín Jonathan Betalleluz Montero, Cristhian Mamani Romero, Robert Gutiérrez León, Emma C. Jaramillo Cabrera Artículo original</p>	<p>123</p>
<p>La concentración de la tierra: estudio de caso del valle de Ica The concentration of land: cases study of the valley of Ica Jorge Luis Poma García Ensayo</p>	<p>131</p>
<p>El modelo cooperativo y la co-vivienda, una solución al problema de vivienda, de convivencia y de desarrollo local en el Perú The cooperative model and co-housing, a solution to the problem of housing, of conviviality and local development in Peru Saúl Oswaldo Medina Oré Ensayo</p>	<p>141</p>
<p>De los valores a los valores-noticia From values to the values - news Amaro La Rosa Pinedo Ensayo</p>	<p>147</p>
<p>Instrucciones para los autores Guidelines for authors</p>	<p>155</p>

Editorial

Las mejores universidades peruanas en producción científica 2017

Los *rankings* universitarios han ido ganando relevancia en las últimas décadas, al ser cada vez más empleados por los estudiantes y sus familias para la toma de decisiones sobre dónde seguir su educación universitaria, por los académicos para decidir respecto al desarrollo de su carrera profesional, por los funcionarios públicos para la asignación de recursos destinados a la docencia e investigación o por los filántropos para elegir las instituciones y programas académicos a los que apoyar, entre otros grupos de interés en el sistema universitario (Eccles, 2002). Pero hoy este instrumento, siguiendo a O'Connell (2013), también es utilizado por las universidades para la toma de decisiones respecto a estrategias de gestión, planificación e implementación de mejoras e incluso algunas se plantean metas estratégicas de acuerdo con la posición que ocupan en los rankings.

En el Perú, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) presentó la primera versión del *Ranking* de Universidades del 2017 basada solo en un componente de evaluación: la producción en investigación científica, no se ha considerado otros aspectos importantes como calidad docente, la infraestructura (aulas, laboratorios implementados, bibliotecas, auditorios, áreas de deportes y recreación, tecnologías de la información y comunicación implementadas, etc); los convenios de cooperación con otras instituciones académicas en camino a la internacionalización, la calidad de empleo de los egresados, las acciones de responsabilidad social universitaria, entre otros.

La fuente de información utilizada por la Sunedu para este ranking corresponde al Incites Benchmarking & Analytics, que actualiza cada dos meses los registros de las publicaciones en la Web of Science Core Collection, una de las matrices de información bibliográfica más importantes del mundo. Las mediciones fueron de publicaciones académicas que a partir de índices de citación -instrumentos que identifican las citas existentes entre dichas publicaciones- buscan medir el impacto de la investigación realizada (Sunedu, 2017). El impacto, según Adam (2002) se puede medir a nivel de artículo de revista, investigador, grupo de investigación, institución e incluso territorio. Los indicadores seleccionados para medir la producción científica fueron cuatro: el número de artículos originales publicados por la universidad en revistas indexadas en Web of Science Core Collection, período

2014-2016; el número de documentos citables producidos en la esta web durante el mismo período; el índice H de la universidad en la referida web entre 1996 y 2016; y el número de artículos que están incluidos en el 10 % de los trabajos más citados en dicha base de datos, por áreas de estudio y año de publicación a nivel mundial, dentro de la ventana de tiempo 2014-2016 (Sunedu, 2017).

Así, de un total de 132 universidades, las diez primeras ubicaciones del *ranking* de investigación 2017, elaborado por Sunedu, están ocupadas en el país por 1) Pontificia Universidad Católica del Perú (100 puntos), 2) Universidad Peruana Cayetano Heredia (69,187), 3) Universidad Nacional Mayor de San Marcos (54,548), 4) Universidad Nacional Agraria La Molina (38,432), 5) Universidad Nacional de Ingeniería (26,086), 6) Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (23,584), 7) Universidad Nacional de Trujillo (20,045), 8) Universidad Científica del Sur (19,865), 9) Universidad de Piura (14,843) y 10) Universidad del Pacífico (11,088).

Este *ranking* general de investigación fue elaborado en seis áreas del conocimiento: Ciencias Naturales, Ingeniería y Tecnología, Medicina y Ciencias de la Salud, Ciencias Agrícolas, Ciencias Sociales y Humanidades. El trabajo generó un ranking por áreas. En Ciencias Naturales lideran Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y luego la Universidad Peruana Cayetano Heredia; en Ingeniería y Tecnología, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional de Ingeniería; en Medicina y Ciencias de la Salud, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; en Ciencias Agrícolas, la Universidad Nacional Agraria La Molina y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; en Ciencias Sociales, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Peruana Cayetano Heredia; y en Humanidades, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional de Trujillo (Sunedu, 2017). La PUCP lidera no solo el ranking general sino también el ranking por áreas, tiene la mayor calificación en cuatro de las seis áreas. Las otras dos áreas están lideradas por la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Medicina y Ciencias de la Salud) y la Universidad Nacional Agraria La Molina (Ciencias Agrícolas).

La revista América Economía, que por varios años consecutivos elabora el *ranking* de universidades, el 2017 evaluó a 25 universidades que voluntariamente participaron. En su metodología consideran la medición de ocho dimensiones: calidad docente (25 %), investigación e innovación (25 %), empleabilidad (15 %), acreditación (10 %), internacionalización (10 %), infraestructura (5 %), selectividad (5 %) e inclusión (5 %).

El componente de investigación e innovación del *ranking* de América Economía, que representa el 25 % de las dimensiones de evaluación, difiere del mismo componente desarrollado por la Sunedu, le da 60 % a la producción científica, 20 % a los fondos concursables de investigación, 7,5 % al presupuesto en investigación, 7,5 % al número de investigadores y 5 % a las patentes industriales. En la producción científica mide en un 70 % los papers producidos (cantidad trianual de papers indizados en un 30 % respectivamente en ISI, SCIELO, Scopus y 10 % en otras bases de datos, con filiación explícita a la universidad) y en un 30 % la productividad (tasa que relaciona la cantidad de papers y la cantidad de profesores a jornada completa); en fondos concursales de investigación considera el monto bruto anual adjudicado por la universidad ante organismos estatales, privados o multilaterales; en presupuesto en investigación evalúa el porcentaje anual de recursos de la universidad a este rubro; en número de investigadores contabiliza la cantidad de investigadores financiados por Concytec, financiamiento propio, financiamiento externo; y en patentes industriales califica las registradas en Indecopi (Alcántara y Almeida, 2017).

En los diez primeros lugares del *ranking* 2017 de América Economía, en investigación e innovación, están 1) Universidad Peruana Cayetano Heredia (100 puntos), 2) Pontificia Universidad Católica del Perú (99,4), 3) Universidad Nacional Mayor de San Marcos (87,4), 4) Universidad del Pacífico (65,2), 5) Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (65), 6) Universidad Nacional Agraria La Molina (62), 7) Universidad Católica San Pablo (54,4), 8) Universidad Nacional de Ingeniería (51), 9) Universidad ESAN (49,7) y 10) Universidad Científica del Sur (46,5).

Los dos *rankings* aún muestran limitaciones metodológicas de medición de la calidad de la investigación en las universidades peruanas, por lo

que sus resultados son apenas una aproximación a esta realidad. El *ranking* de la Sunedu tiene el sesgo en la medición enfocada solo en publicaciones en la base de datos Web of Science Core Collection, lo que no significa necesariamente que hay ausencia de investigación publicada en otras bases de datos de literatura científica de las universidades; su fortaleza, sin embargo, es que la medición se ha realizado sobre el total de la población.

En el caso del *ranking* de América Economía, su debilidad es que la medición se realiza solo entre las universidades que participan de manera voluntaria, no se mide a todas las universidades, además que la muestra es poco representativa. Su gran fortaleza es que los indicadores o criterios utilizados están mejor definidos, es el caso de la puntuación que otorgan a la publicación científica en las bases de datos Web of Science (WoS), Scopus y SCIELO, todas importantes y en las cuales están las investigaciones de las universidades peruanas.

Referencias bibliográficas

- Adam, D. (2002). Citation analysis: The counting house. *Nature*, 415, 726-429. doi:10.1038/415726a
- Alcántara, C., & Almeida, A. (17 de Octubre de 2017). América Economía. Obtenido de Descubre los resultados del Ranking de Universidades Peruanas 2017.: <https://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/descubre-los-resultados-del-ranking-de-universidades-peruanas-2017>
- Eccles, C. (2002). *The Use of University Rankings in the United Kingdom*. United Kingdom: Higher Education in Europe.
- O'Connell, C. (2014). *Investigating the Role of Global University Rankings in Higher Education Policy Discourse in England*. Lancaster: Lancaster University.
- SUNEDU. (2017). Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana. Lima: SUNEDU.

Wilfredo Bulege Gutiérrez
 Revista Apuntes de Ciencia & Sociedad
 Editor en Jefe
wbulege@continental.edu.pe



Universidad
Continental



años

16 al 30/abr
Campus Huancayo



Mes de la Psicología

Carrera de Psicología

[Redacted]

Av. San Carlos 1980 - Huancayo

[Redacted]

(064) 481430 anexa: 7264

[Redacted]

eventopsicologia@continental.edu.pe

[Redacted]

ucontinental.edu.pe



Resiliencia en la escuela: Un camino saludable

Resilience at school: a healthy path

Santiago Raúl Campos Aguilar ^{1,*}

¹ Ministerio de Educación, Perú

RESUMEN

El objetivo fue valorar el nivel de resiliencia de un grupo de alumnos del 5º grado de Educación secundaria de la región Cusco, hacer una descripción general de los factores de resiliencia y plantear una propuesta para desarrollar la resiliencia en los colegios evaluados. Se utilizó el diseño descriptivo, basado en una muestra no probabilística con un tamaño muestral de 57 alumnos de dos centros educativos del ámbito urbano y rural de la región Cusco. Se aplicó la Escala de Resiliencia SV-RES de Saavedra y Villalta. Entre los resultados se tiene que el nivel de resiliencia de los alumnos es significativamente bajo; los factores protectores internos como: generatividad, aprendizaje, autoeficacia e identidad obtienen una mayor puntuación y los de menor puntaje hacen referencia a factores protectores externos como: afectividad, vínculos, satisfacción y redes. En conclusión, el nivel de resiliencia de los alumnos del 5º grado de educación secundaria de la región del Cusco, es significativamente bajo, cuentan con factores de protección internos tales como: Generatividad, aprendizaje, autoeficacia, identidad y pragmatismo. Esto se debería a que se encuentran en la etapa de la vida de mayor proyección a futuro. Por otro lado, se aprecia no cuentan con factores de protección externos como: afectividad, vínculos, satisfacción y redes. Esta situación puede deberse a que muchos de estos alumnos no cuentan con el respaldo familiar y/o recursos económicos para poder concretar su visión de futuro.

Palabras claves: Riesgo, adversidad, resiliencia, psicología positiva, prácticas de enseñanza, cultura escolar.

ABSTRACT

The objective was to evaluate the level of resilience of a group of students from 5th grade of secondary education in the Cusco region, make a general description of the factors of resiliency and consider a proposal to develop resilience in evaluated schools. Descriptive, based on a sample design was used not probabilistic with a sample size of 57 students from two schools in the urban and rural area of the Cusco region. Applied the scale of resilience SV-RES of Villalta and Saavedra. Among the results is that the level of resilience of students is significantly low; internal protective factors such as: generativity, learning, self-efficacy and identity get a higher score and the score refer to external protective factors such as: affectivity, links, satisfaction and networks. In conclusion, the level of resilience of the students of the 5th grade of secondary education in the region of Cusco, it is significantly low, they have internal protective factors such as: Generativity, learning, self-efficacy, identity and pragmatism. This would be due to that you are in the stage of life of most projection in the future. On the other hand, there is no feature external protective factors such as: affectivity, links, satisfaction and networks. This situation may be that many of these students do not have the family support or financial resources in order to realize its vision for the future.

Keywords: Risk, adversity, resilience, positive psychology, teaching practices, school culture.

Historial del artículo:

Recibido, 06 de noviembre de 2017; aceptado, 14 de diciembre de 2017; disponible en línea, 01 de febrero de 2018

* Máster en Intervención Educativa y Psicológica – Profesor de Ciencias Sociales – Minedu
Correo: santiago.campos@pronabec.edu.pe

INTRODUCCIÓN

La vida de los seres humanos está compuesta por un sin número de experiencias positivas; éxito, satisfacción, triunfo y la felicidad, entre otras. Estas experiencias junto a los atributos personales y apoyo recibido sirven de estímulo y sostén para enfrentar y transformar positivamente el rumbo de una vida. Por el contrario, hay muchas personas que han pasado y pasan por experiencias negativas. Como: la pobreza, el maltrato, la pérdida de seres queridos, enfermedad, adicción, problemas familiares, etc.

El Perú no es ajeno a esta realidad; por ejemplo, la Unicef (2013) en su informe anual señala que las defensorías del Niño y el Adolescente del Perú registraron 5,305 casos de violencia contra los niños, niñas. También indica, que se producen 60 nacimientos cada hora; 17 de cada 1,000 niños no llega a cumplir el primer año de vida; 17.5% de niños y niñas menores de 5 años padecen de desnutrición crónica.

Asimismo, la Fundación Holandesa Benard Van Leer (2012), institución orientada a la acción social y protección infantil, que opera en Perú señala que: en el año 2008, únicamente el 4% de los niños menores de 3 años (el 2% en zonas rurales) tenía acceso a programas de aprendizaje temprano. Se calcula que el 41% de las mujeres que tienen pareja han experimentado violencia por parte de ésta, y ello es más probable en los hogares con niños pequeños: la investigación de la OMS reveló que del 15% al 28% experimentó violencia física durante el embarazo, y UNICEF calcula que el 37% de las madres con niños menores de 5 años sufre violencia física. Esto implica que 1,85 millones de niños menores de 8 años viven en hogares donde se maltrata a sus madres. Además, cerca de la mitad de la población urbana del Perú (9,6 millones de personas) vive con al menos una de las privaciones que conforman la vida en un suburbio: aglomeración, construcción precaria de la vivienda, falta de acceso al agua y a los servicios sanitarios, o no propiedad de la tierra. Además, una de cada cinco personas soporta dos o más de esas privaciones.

Por su parte la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2013) señala que la edad promedio de inicio del consumo de drogas legales fue de 13.7 años para el alcohol y 13.6 años de edad para el tabaco. Para las drogas ilegales, la edad promedio de inicio del consumo de los inhalantes fue 13 años, que fue el menor promedio; mientras que el mayor promedio lo tuvo la marihuana, con 14.4 años de edad. Se encontró que la edad mínima de inicio de consumo para todas las drogas ha sido de 10 años de edad, a excepción del consumo de tabaco, en el que se encontró una edad mínima de inicio de hasta 8 años de edad.

Como podemos ver las estadísticas son alarmantes, sin embargo, dentro del grupo de personas, que lamentablemente pasaron y pasan por experiencias negativas como las que acabamos de señalar, hay un grupo de personas que logra superar la adversidad y las predicciones devastadoras; que enfrenta su realidad de forma ejemplar, fortaleciéndose y recuperándose exitosamente, sirviendo de ejemplo y modelo a seguir para muchos.

Cuando se estudia el fenómeno de la resiliencia, se trata de comprender la forma en que los seres humanos pueden sobrevivir y superar las adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia familiar, enfermedad mental de los padres o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural, entre otras. Al poner en acción esta capacidad, se promueven los procesos que involucran al individuo y su ambiente social, ayudándolo a superar la adversidad y el riesgo. Esto le permite adaptarse a la sociedad y tener una mejor calidad de vida.

En este estudio centraremos nuestro interés en la resiliencia en la escuela, veremos la resiliencia y su importancia, algunas investigaciones y propuestas para su desarrollo y finalmente, presentaremos un estudio piloto con un grupo de alumnos del 5º grado de Educación Secundaria de la región sur del Perú.

La resiliencia y su importancia

Según el CEANIM (2014) el término "resiliencia" es un concepto que pasó de la física al área de la psicología. Se entiende por resiliencia la capacidad que tiene un cuerpo físico de recobrar su forma primitiva, cuando se cesa de ejercer presión sobre él.

Desde los años ochenta, el concepto de resiliencia ha ido evolucionando debido al especial interés por parte de los investigadores en el estudio del desarrollo normal de todos los individuos, a pesar de las situaciones difíciles que puedan atravesar. Luego analizar las diferentes definiciones del término resiliencia de autores como: CEANIM (2014); Grotberg (2006); Manciaux (2005); Vanistendael (2010); Barudy (2011); Ungar (2012); Henderson y Milstein (2007); Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael y Manciaux (2013), podemos señalar que todos destacan la capacidad que tienen todas las personas para superar la adversidad y proyectarse al futuro. La resiliencia es una capacidad universal que permite a la persona o grupo superar la adversidad y seguir viviendo lo mejor posible, sin negar el pasado. Pero es necesario el desarrollo de cualidades mentales de conducta, adaptación así como, la elección de recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que sustentan el bienestar.

Importancia de la resiliencia

En las últimas décadas la resiliencia ha ganado importancia en parte debido a la Psicología Positiva, que ha aportado un nuevo enfoque a las investigaciones e intervenciones, más centrado en el desarrollo de las capacidades y fortalezas, y en la promoción y desarrollo de factores resilientes, que sirven como una especie de escudo que conserva la estructura interna de la persona, impidiendo que el estrés al que está expuesta deteriore su salud física o mental (González-Torres, 2011).

Autores como Henderson y Milstein (2003); Grotberg (2006); Ungar (2012); Martín, Seligman, Randal, Gillham, Reivich, Linkins, (2009); Manciaux (2005); Kotliarenko, (2012) señalan que la resiliencia es importante porque permite enfocar la atención desde el déficit a las fortalezas. Cambia la perspectiva: en vez de estudiar las debilidades, las carencias y los medios de compensarlas, interesa investigar las fuerzas y cómo usarlas. No se detiene a examinar la patología sino más bien la salud y la adaptación adecuada. El objetivo es ayudar a los individuos y grupos no sólo a enfrentar las adversidades, sino también a beneficiarse de tales experiencias.

Asimismo, podemos agregar que ha suscitado gran interés en diferentes ámbitos profesionales incluso en el ámbito castrense de las Fuerzas Armadas. Con el fin de ayudar a los militares y sus familias a manejar más eficazmente los desafíos de la vida militar y muy especialmente después de las operaciones de combate a recuperarse y reintegrarse de una manera saludable y positiva, el Ejército Norteamericano en el 2009 en cooperación con la Universidad de Pensylvania y Martín Seligman, desarrollaron un programa denominado Master Resilience Training, a la fecha hay más de 19 estudios controlados que comprueban su eficacia. (Reivich, J.K., Seligman, M. E. P. y McBride, S. 2011).

Theis (en Manciaux, 2005) señala que la resiliencia nos invita a positivar nuestra mirada al prójimo y a modificar nuestras prácticas, empezando quizás a observar, identificar y usar mejor los recursos, reducir los riesgos y favorecer las competencias de cualquier persona y sin duda los beneficios para la sociedad son mayores.

Ámbitos de desarrollo de la resiliencia

Los ámbitos cruciales para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias social, académica y vocacional necesarias para salir adelante en la vida, son la familia, la escuela y la comunidad. A continuación, ampliaremos cada uno de los ámbitos donde se puede desarrollar la capacidad de resiliencia.

Ámbito familiar

La familia al ser el elemento básico de la sociedad es fundamental en el desarrollo de factores resilientes en sus integrantes. Investigadores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) Perú, realizan un estudio con 214 adolescentes para determinar la capacidad de resiliencia y los factores asociados en cual concluye que el factor protector más importante es la familia (Matalinares, Arenas, Yaringaño, Sotelo, Sotelo, Díaz, Dioses, Ramos, Mendoza, Medina, Pezua, Muratta, Pareja, y Tipacti, 2011).

Asimismo, Baruch y Stutman (en Grotberg, 2006) señalan que luego de 15 años, de investigaciones y experiencias clínicas en el Instituto de Salud Mental, han llegado a la conclusión de que el desarrollo de la resiliencia en el ámbito familiar tiene dos componentes. El primero se refiere al amor, la devoción, el cuidado que un niño debe recibir de, al menos, una persona en su vida. En hogares disfuncionales donde la figura paterna está gravemente afectada, se puede optar por un padre sustituto (abuelo, tío o vecino) a fin de satisfacer esa necesidad. Grotberg (2006) señala que la importancia de los mentores o adultos significativos distintos de los padres durante el desarrollo del joven adolescente ha quedado demostrado incluso en aquellas familias bien constituidas y de padres competentes. El segundo componente paradójicamente, es la exposición a pequeñas dosis de adversidad, desafíos adecuados a su edad y capacidad de control, teniendo en consideración dos aspectos:

1. Significan una oportunidad para dominar la ansiedad que caracteriza a cada etapa particular del desarrollo evolutivo.
2. El desafío es lo suficientemente breve y no muy intenso, de manera que el niño no se sentirá abrumado. A pesar de que experimentará ansiedad, nos aseguraremos que podrá dominarlas.

Ehrensaft y Tousignat (en Manciaux, 2005) informan también que los estudios sobre la resiliencia demuestran el papel central de la familia en la protección psicológica del niño ante la adversidad. Los factores que se identifican con más frecuencia en los estudios empíricos y clínicos son la presencia de al menos un progenitor que apoya y es afectuoso, y la cohesión entre los miembros de la familia. Este reconocimiento del papel esencial de los padres, sobre todo de la madre, procede del análisis situaciones de conflictos armados, o de desastres naturales. Una reacción adecuada de los padres en sucesos traumáticos y la ausencia de psicopatologías tras éstos tienen un papel importante en la prevención de síntomas de angustia del niño. Además, muchos investigadores describen el efecto protector de la ausencia de separación familiar. En suma, la situación de un niño ante una situación de

estrés intenso podría determinarla no sólo fenómenos intrapsíquicos, sino también las fuerzas que haya en el sistema social familiar al que pertenece.

Gómez y Kotliarenco (2010), al referirse a factores de riesgo y vulnerabilidad familiar los autores hacen una distinción entre estos. Los factores de riesgo son variables que aumentan la probabilidad de un resultado disfuncional o patológico en un individuo o grupo. En la investigación sobre resiliencia, el concepto "riesgo significativo" está en relación con tres posibilidades:

1. Exposición cotidiana y crónica a condiciones sociales adversas, como pobreza.
2. Exposición a un evento traumático, como abuso sexual, o una severa adversidad como la guerra o un terremoto.
3. Una combinación de alto nivel de riesgo con exposición a un evento traumático particular.

En cambio el concepto de vulnerabilidad se refiere a variables que incrementan la susceptibilidad a los efectos negativos de los factores de riesgo, por ejemplo, una historia de depresión o baja cohesión familiar. El modelo clásico del daño, entonces, señala que en presencia de un contexto adverso (múltiples factores de riesgo), si la persona o familia muestra determinadas debilidades en su funcionamiento (factores de vulnerabilidad) el impacto dañino de los problemas y crisis aumentará significativamente, pudiendo tornarse crónico de no mediar nuevos procesos de recuperación y fortalecimiento.

Por otro lado, Kalil (2003 citado en Gómez y Kotliarenco, 2010) señala que en la familia existen factores protectores cuya definición apunta a la función de "escudo" que ciertas variables cumplen sobre el funcionamiento familiar para mantenerlo saludable y competente bajo condiciones de estrés: por ejemplo, las celebraciones familiares, el tiempo compartido o las rutinas y tradiciones familiares. Estos factores actúan atenuando o incluso neutralizando el impacto de los factores de riesgo sobre la trayectoria evolutiva familiar. Asimismo, se identifican los procesos de recuperación, que cumplen una función de "catalizador" de nuevos equilibrios tras el impacto desestructurante de la crisis, por ejemplo, la comunicación, integración y apoyo familiar, la búsqueda de recreación y el optimismo familiar.

Ámbito escolar

Después de la familia la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven el desarrollo de la resiliencia. Existen numerosas investigaciones y pruebas de que las escuelas como instituciones pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Asimismo, la escuela

puede ayudar a los individuos a sobreponerse y convertirse en estudiantes, trabajadores y ciudadanos más competentes y exitosos. Al mismo tiempo, la escuela es considerada como un factor protector y para niños provenientes de familias disfuncionales es considerado un refugio. Por lo tanto, el profesorado ejerce un papel relevante, y por ello, debe conocer las implicaciones de la resiliencia. Pero además, los factores resilientes están vinculados al rendimiento académico (cfr. Grotberg, 2006; Aguirre, 2002; Arranz, 2006; Villalta, 2010; Forés, 2008; Kotliarenco, 2010; Benard 1991, 1996, 2003; Henderson y Milstein, 2008 y Villalta, 2010).

A continuación destacamos algunas investigaciones, ideas y sugerencias de algunos de los autores antes mencionados. Villalta (2010) realiza un estudio con 437 alumnos sobre "Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social". Sus resultados indican que el desarrollo de factores de resiliencia está asociado al mejoramiento del rendimiento académico. Asimismo, el nivel de resiliencia influye en el planteamiento de metas y definición del proyecto de vida de los estudiantes.

Bonnie Benard (en Williams, 2003) señala que el desarrollo de la resiliencia está directamente relacionada con la calidad de la enseñanza y es considerada como la más poderosa influencia en el rendimiento académico. Mientras que la enseñanza de calidad puede significar muchas cosas, cuando a los estudiantes, los consumidores finales de la enseñanza de calidad, se les pide que expliquen lo que significa para ellos, son inequívocos en su respuesta: Un profesor que cuida, que acepta y que se niega a dejar que ellos fallen "no hay excusa".

Por otro lado, queremos subrayar que entre los autores e investigadores que más familiarizados están con el desarrollo de la resiliencia en la escuela son Henderson y Milstein. Sus publicaciones sobre la resiliencia y el bienestar, el desarrollo juvenil positivo y el cambio escolar e institucional se utilizan en más de veinticinco países. Éstos señalan que más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de la creación de un ambiente de relaciones personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir que transmitan esperanza y optimismo (cualquiera que sea la problemática o la conducta pasada del alumno). Es una actitud que dice: "Creo que puedes lograrlo; estás en condiciones, más que en riesgo". Además, las relaciones constructoras de resiliencia también se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos. Los profesionales del ámbito educativo deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas y hacérselas

ver. Esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o de riesgo. Sólo significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus puntos fuertes, como acerca de sus problemas. Al respecto, la bibliografía es clara: las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta "de riesgo" a la resiliencia (Henderson y Milstein, 2008).

Finalmente, apuntamos la propuesta de Henderson y Milstein para construir la resiliencia en la escuela, que se conoce como Rueda de la Resiliencia. Está constituida por seis factores que trataremos más extensamente en otro capítulo. Estos son:

1. Enriquecer los vínculos.
2. Fijar límites claros y firmes.
3. Enseñar habilidades para la vida.
4. Brindar afecto y apoyo.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas.
6. Brindar oportunidades de participación significativa.

Los autores indican que la aplicación de esta propuesta ha dado resultados positivos en los alumnos, logrando una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas y mejor puntuaciones en los tests estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones. Se ha constatado que estos factores son cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos (Henderson y Milstein, 2008).

Ámbito comunitario y social

Antes de referirnos a la resiliencia en el ámbito comunitario debemos señalar que existen dos tipos de adversidades colectivas básicas: los desastres naturales y aquellas producto de la acción del hombre o de la sociedad. Por otro lado, queremos destacar que en el enfoque comunitario de la noción de resiliencia está la aportación latinoamericana. Asimismo, la Asociación Americana de Psiquiatría, tras el atentado del 11 de septiembre del 2001 en Estados Unidos, realizó una serie de investigaciones de resiliencia en el ámbito comunitario. En este contexto, se analiza la capacidad colectiva, más que los atributos individuales, de los grupos humanos o sociedades que confrontan la adversidad y que permiten recuperar el bienestar.

Suárez-Ojeda y Autler (en Grotberg, 2006) luego de observar una gran variedad y sucesión de catástrofes concluyen que la capacidad de respuesta, no está dada por las características individuales, sino por las condiciones sociales, las relaciones grupales y éticas de cada sociedad. Además, señalan que la dinámica observada en diferentes comunidades ha permitido reconocer ciertas condiciones claves frecuentemente

presentes en los grupos que superan los desastres con mayor rapidez y éxito. Estos pilares fundamentales son:

1. Autoestima colectiva.
2. Identidad cultural.
3. Humor social.
4. Adecuada gestión gubernamental.
5. Espiritualidad.

Las investigaciones, en el ámbito comunitario y social giran en torno a la pobreza y desastres naturales de gran envergadura. En Latinoamérica, la pobreza y sus múltiples formas de privación es un hecho concreto y fácilmente distinguible. Por esto, el estudio de la Resiliencia y sus alcances, cobra gran importancia para nuestro continente. A continuación centraremos nuestra atención en el contexto latinoamericano.

Estudio empírico en el Perú

Justificación

El presente estudio piloto se justifica, debido a que el estado Peruano, viene ejecutando un plan estratégico de reforma educativa que se extiende hasta el 2021. Además, estudios recientes sobre psicología positiva y desarrollo del carácter demuestran que la construcción de la resiliencia en los alumnos es la base de una educación de excelencia. Asimismo, el trabajo resulta novedoso pues aborda la problemática desde una perspectiva positiva y no del déficit de la persona. Además, marca un hito en el inicio de mi formación en la investigación empírica.

Objetivo e hipótesis

Este estudio piloto se planteó con el objetivo de evaluar a un grupo de alumnos del 5º grado de Educación secundaria de dos colegios de la zona sur del Perú (Cusco).

Objetivos específicos:

1. Hacer una descripción general de los factores de resiliencia de un grupo de alumnos del 5º grado de Educación secundaria de la región sur del Perú (Cusco).
2. Comparar los Factores personales de resiliencia tanto a nivel urbano como rural.
3. Describir los factores altos y bajos de la resiliencia en los alumnos.
4. Plantear en un futuro, con los datos obtenidos una propuesta para desarrollar la resiliencia en los colegios evaluados.

Hipótesis:

1. Que el grupo de alumnos del 5º grado de Educación secundaria de la región sur del Perú

- (cusco), presenten niveles bajos de resiliencia.
- Que el nivel de resiliencia de los alumnos del colegio rural, esté muy por encima de los del colegio urbano.
 - Que los factores que hacen referencia a metas y objetivos sean los más altos, debido a la etapa de vida en la que se encuentran los alumnos.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un análisis de tipo, empírico descriptivo. La muestra fue de un tamaño de 57 alumnos provenientes de centros educativos del ámbito urbano y rural de la región sur del Perú (Cusco). 27 de ellos pertenecen al colegio rural y 30 al colegio urbano. Del total de alumnos, el 60% son varones y 40% son mujeres cuyas edades fluctúan entre 15 y 19 años de edad.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008) constituida por 60 ítems, para analizar 12 factores de resiliencia. La Escala tiene un formato tipo Lickert que se califica con un rango de 5 opciones de respuesta: (1) Muy de acuerdo, (2) De acuerdo, (3) Ni acuerdo ni desacuerdo, (4) En desacuerdo, (5) Muy en desacuerdo. El puntaje para cada factor está comprendido entre 5 y 25 puntos. La escala alcanzaría un puntaje mínimo 60 y máximo 300 puntos. Cuenta con baremo para la población chilena.

Asimismo, la escala SV-RES se define en el cruce de dos ejes conceptuales a) El eje interactivo de Grotberg y b) El eje de la respuesta o acción resiliente del Modelo Emergente de Saavedra. El cruce de ambos ejes define conceptualmente los 12 factores que evalúa la escala SV-RES. Véase la tabla 1.

En la tabla 2 se muestra un ejemplar de la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). Los ítems se agrupan en factores y éstos en categorías.

Los factores de resiliencia que mide el instrumento son:

- Factor 1: Identidad. (Yo soy- condiciones de base). Hace referencia al autoconcepto y los valores culturales que son relativamente estables en el tiempo, que caracterizan al sujeto.
- Factor 2: Autonomía. (Yo soy/yo estoy-visión de sí mismo). Se refiere a juicios sobre el vínculo que el sujeto establece consigo mismo para definir su aporte particular al entorno sociocultural. Alude al sentimiento de competencia frente a los problemas, la buena imagen de sí mismo y la independencia al actuar.
- Factor 3: Satisfacción. (Yo soy/yo estoy-visión del problema). Se refiere a juicios que desvelan un estado de satisfacción personal, sentimientos de logro y autovaloración desde el cual el sujeto aborda una situación problemática.
- Factor 4: Pragmatismo. (Yo soy/yo estoy-respuesta resiliente). Se refiere a juicios que desvelan un sentido práctico de interpretar las acciones que realiza. Alude a una orientación positiva hacia la acción.
- Factor 5: Vínculos. (Yo tengo-condiciones de base). Juicios que ponen de relieve el valor de la socialización primaria y redes sociales con raíces en la historia personal. Se refiere a las relaciones vinculares cercanas e intensas en la infancia que definen estructuras de apego que orientan sistemas de creencias.
- Factor 6: Redes. (Yo tengo-visión de sí mismo). Juicios que se refieren al vínculo afectivo que establece la persona con su entorno social cercano. Alude a las condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto.
- Factor 7: Modelos. (Yo tengo-visión del problema). Juicios que se refieren a personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Las experiencias anteriores sirven de referente para abordar la resolución de problemas.
- Factor 8: Metas. (Yo tengo-respuesta resiliente). Juicios que se refieren al sentido de la acción para abordar una situación problemática.

Tabla 1
Factores de resiliencia escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008).

Competencias Interaccionales de Grothberg (1995)	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy	F1: Identidad	F2: Autonomía	F3: Satisfacción	F4: Pragmatismo
Yo tengo	F5: Vínculos	F6: Redes	F7: Modelos	F8: Metas
Yo puedo	F9: Afectividad	F10: Autoeficacia	F11: Aprendizaje	F12: Generatividad

Alude a coherencia de objetivos y acciones hacia un fin claro y realista a perseguir. Implica proyección a futuro, no dejar sin terminar lo iniciado. Tiene que ver con comportamientos como trabajar sin distraerse, ser resistente, metódico y planificador.

Factor 9: Afectividad. (Yo puedo-condiciones de base). Juicios que se refieren al auto-reconocimiento y valoración positiva de la vida emocional, los cuales favorecen la flexibilidad en los métodos, hábitos y preferencias, en la adaptación a situaciones nuevas con humor y empatía.

Tabla 2

Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008). Los ítems se agrupan en factores y éstos en tres categorías: identidad, vínculos y afectividad.

Yo soy - Yo estoy	Muy de acuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Una persona con esperanza.					
2. Una persona con buena autoestima.					
3. Optimista respecto del futuro.					
4. Seguro de mis creencias o principios.					
5. Creciendo como persona.					
Yo tengo...					
1. Relaciones personales confiables.					
2. Una familia bien estructurada.					
3. Relaciones afectivas sólidas.					
4. Fortaleza interior.					
5. Una vida con sentido.					
Yo puedo...					
1. Hablar de mis emociones.					
2. Expresar afecto.					
3. Confiar en las personas.					
4. Superar las dificultades que se me presentan en la vida.					
5. Una vida con sentido.					

- Factor 10: Autoeficacia. (Yo puedo-visión de sí mismo). Juicio sobre las posibilidades de éxito que la persona reconoce en sí mismo ante una situación problemática. Implica la autopercepción de capacidad para poner límites, poder controlar los impulsos, responsabilizarse por las acciones y manejar el estrés.
- Factor 11: Aprendizaje. (Yo puedo-visión del problema). Juicios que valoran la situación problemática como oportunidad de aprendizaje. Implica aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar, y corregir la acción.
- Factor 12: Generatividad. (Yo puedo-respuesta resiliente). Juicios que se refieren a la capacidad de pedir ayuda a otros para solucionar situaciones problemáticas. Alude a la habilidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, promoviendo la cooperación o solicitando apoyo.

La escala SV-RES (Para jóvenes y adultos) ofrece una posibilidad real de ser utilizada en la investigación e intervención psicoeducativa, focalizando la acción y permitiendo evaluar con mayor precisión su impacto. Proporciona un puntaje global de resiliencia y por áreas. Lo cual permite intervenir puntualmente en las áreas deficitarias y poder apoyarse en los puntos fuertes del sujeto, ya que en su corrección pueden distinguirse puntajes globales de Resiliencia, como también factores específicos. La escala es apropiada para ser aplicable en toda América Latina.

Procedimiento:

- Se buscó un instrumento de evaluación de la resiliencia que estuviera validado (baremado) en el contexto latinoamericano. Encontramos la Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos, elaborada por los Psicólogos Eugenio Saavedra de Chile y Marco Antonio Villalta de Perú. El instrumento ha sido baremado en Chile y empleado en numerosas investigaciones sobre resiliencia en diferentes países y contextos de Latinoamérica (Saavedra, E. y Villalta, M. 2008).
- Seleccionamos dos colegios públicos de la Región sur del Perú (Cusco), en los primeros días del mes de diciembre 2013 y tomamos contacto con las autoridades educativas. Les informamos que con el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa de los centros, queríamos realizar un estudio piloto sobre el nivel de resiliencia de los alumnos del 5º grado de educación secundaria; para lo cual les enviamos una solicitud por escrito (vía email), comprometiéndonos a futuro realizar una propuesta para desarrollar la resiliencia en ambos colegios.

- Las autoridades educativas aprobaron nuestra solicitud y designaron a dos profesores para realizar la evaluación, el 14 de diciembre del 2013, enviamos el cuestionario y las pautas de evaluación a los profesores encargados y a finales del mismo mes, nos devuelven el cuestionario para su análisis respectivo.
- En los meses de enero y febrero se realizó la tabulación de los datos y para lo cual se utilizó el programa (software) estadístico SPSS Versión 19.0
- Durante los meses de marzo y abril, se realizó el análisis estadístico (estadísticos descriptivos-media-desviación típica-frecuencias), tanto para el total de la muestra como para cada colegio (urbano y rural).

Finalmente, podemos decir que siguiendo una secuencia cronológica dentro de los plazos establecidos hemos alcanzado el objetivo planteado en este estudio piloto: evaluar el nivel de resiliencia de un grupo de alumnos del 5º grado de Educación secundaria en la región sur del Perú (Cusco) y con un instrumento de evaluación apropiado para el contexto latinoamericano. A continuación, de este capítulo presentamos los resultados de este estudio.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se utilizaron estadísticos descriptivos, de frecuencias, medias y desviación típica.

En la tabla 3 se puede apreciar que el grupo de alumnos evaluados (n=57) del 5º grado de Educación secundaria de la región sur del Perú (Cusco), obtienen un puntaje cercano a los 245 puntos, ubicándose en el percentil 36, lo que significa que el nivel de resiliencia es significativamente bajo, de acuerdo a la baremación propuesta por Saavedra y Villalta.

Al analizar los resultados por factores, en la figura 1, notamos que los que obtuvieron mayor puntuación hacen referencia a los factores protectores internos, generatividad, aprendizaje, autoeficacia e identidad. Por otro lado, en la figura 2 podemos ver que los factores de menor puntuación hacen referencia a los

Tabla 3
Promedio general del nivel de resiliencia del grupo de alumnos del 5º grado de Educación secundaria de la región sur del Perú (Cusco).

Total	Media	Desviación típica
57	244,92	24,42

factores protectores externos, afectividad, vínculos, satisfacción y redes.

Descendiendo a nivel de los ítems, en la tabla 4 se aprecia que el grupo de alumnos evaluado n=57 obtiene puntuaciones altas en los ítems que hacen referencia a factores protectores internos en las dimensiones "YO PUEDO" (proyectarme al futuro y tomar decisiones), "YO SOY" (una persona con metas en la vida y con esperanza) y "YO TENGO" (proyectos a futuro).

Por otro lado, los ítems con puntuación baja hacen referencia a factores protectores externos en las dimensiones "YO TENGO" (acceso a servicios sociales públicos, relaciones personales confiables, personas que estimulan mi autonomía e iniciativa y relaciones afectivas sólidas) y "YO PUEDO" (confiar en las personas). Cabe recordar que los puntajes en los ítems de la escala de resiliencia, se distribuían desde 5 "muy de acuerdo" hasta 1 "muy en desacuerdo".

Resultados por tipo de colegio

Colegio rural

En la tabla 5 vemos que los n=27 alumnos pertenecientes al colegio rural, en la evaluación del nivel de resiliencia obtuvieron un puntaje promedio de 241,40 puntos, esto equivale a un percentil 33 y significa que el nivel resiliencia es significativamente bajo.

En cuanto a los factores de resiliencia. En la figura 3, podemos ver que los factores que obtuvieron una puntuación mayor, hacen referencia también a los factores protectores internos, aprendizaje, identidad, autoeficacia, generatividad y metas.

Por otro lado, en la figura 4 vemos que los factores de menor puntuación, hacen referencia a los factores protectores externos, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes y afectividad.

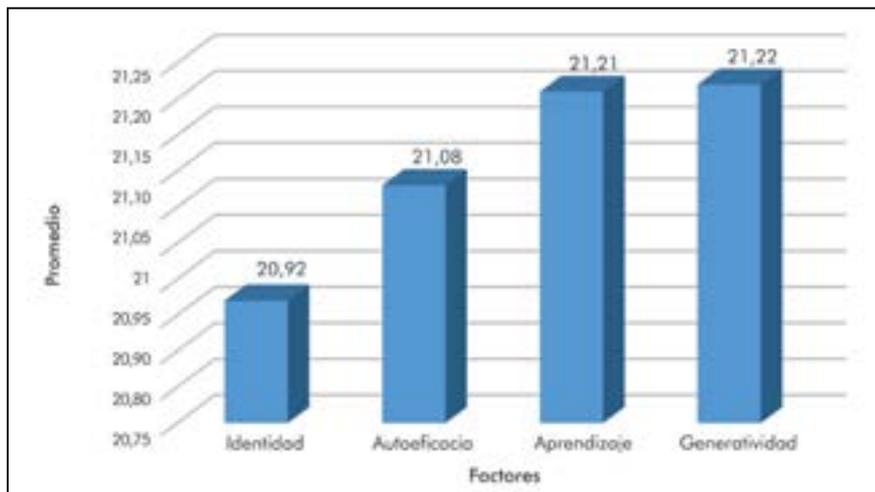


Figura 1. Factores de resiliencia con mayor puntuación.

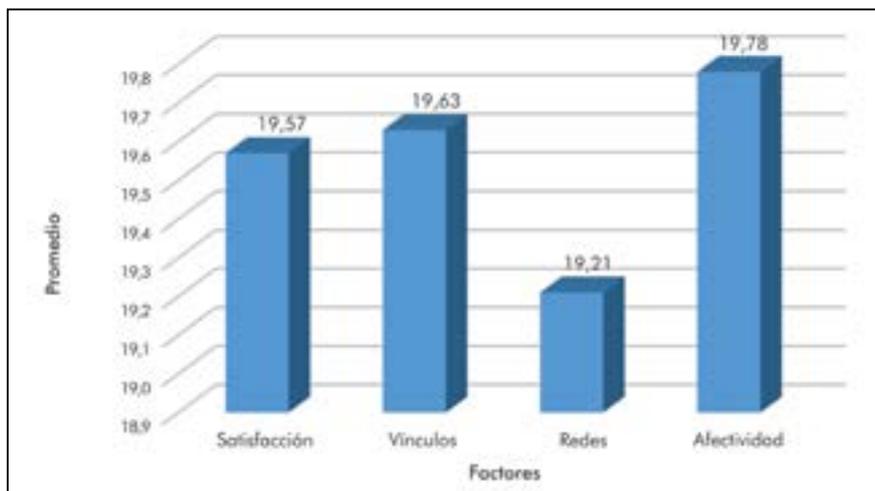


Figura 2. Factores de resiliencia con menor puntuación.

Tabla 4
Puntaje promedio por ítems (Puntuaciones altas y bajas).

n= 57: Puntuaciones Altas	n= 57: Puntuaciones Bajas
IT: 60 (4,56) YO PUEDO: Proyectarme al futuro.	IT: 43 (3,47) YO PUEDO: Confiar en las personas.
IT: 39 (4,53) YO TENGO: Proyectos a futuro.	IT: 26 (3,6) YO TENGO: Acceso a servicios sociales- públicos.
IT: 17 (4,49) YO SOY: una persona con metas en la vida.	IT: 21 (3,65) YO TENGO: Relaciones personales confiables.
IT: 1 (4,47) YO SOY: Una persona con esperanza.	IT: 29 (3,72) YO TENGO: Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa.
IT: 55 (4,42) YO PUEDO: Tomar decisiones.	IT: 23 (3,72) YO TENGO: Relaciones afectivas sólidas.

Tabla 5
Promedio general del nivel de resiliencia del grupo de
alumnos del 5º grado de Educación secundaria de la región
sur del Perú (Cusco).

Total	Media	Desviación típica
27	241,40	22,14

Colegio urbano

En la tabla 6 vemos que los alumnos pertenecientes al colegio urbano (n=30), obtienen un puntaje promedio de 248 puntos, correspondiendo a un percentil 36, esto significa que el nivel de resiliencia es significativamente bajo.

En lo referente a factores de resiliencia, en la figura 5 vemos que obtuvieron mayor puntaje también los que

Tabla 6
Promedio general del nivel de resiliencia del grupo de
alumnos del 5º grado de Educación secundaria de la región
sur del Perú (Cusco).

Total	Media	Desviación típica
30	248	26,28

hacen referencia a los factores protectores internos, generatividad, pragmatismo, metas, autoeficacia y aprendizaje.

Del mismo modo, en la figura 6 notamos que los factores de menor puntuación, hacen referencia a los factores protectores externos, vínculos, satisfacción y redes.

Finalmente, destacar que el perfil del nivel de resiliencia de los colegios evaluados del contexto urbano y rural es similar, ambos obtienen puntuaciones altas en los factores de protección internos y puntúan bajo en los factores de protección externos. Sin embargo, los factores de protección internos varían, en el colegio rural se destaca el factor identidad, mientras que en los alumnos del colegio urbano el factor pragmatismo.

DISCUSIÓN

De manera general en el estudio se puede observar que el nivel de resiliencia de los alumnos del 5º grado de educación secundaria de la región sur del Perú (Cusco) es significativamente bajo. Al comparar los resultados del nivel de resiliencia por tipo de colegio (urbano y rural) se aprecia una ligera diferencia, los alumnos del colegio urbano puntúan tres puntos por encima del colegio rural. Aunque no es una puntuación significativa, este hecho llama la atención, pues en la

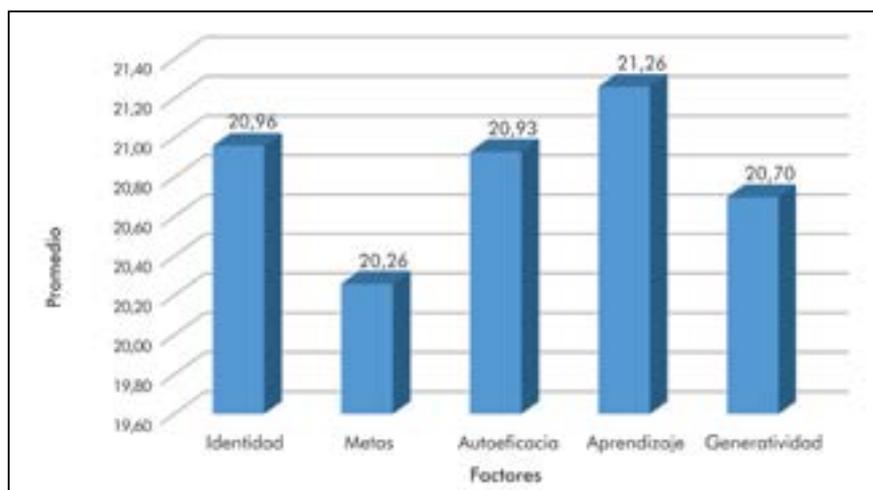


Figura 3. Factores de resiliencia con mayor puntuación (n=27) .

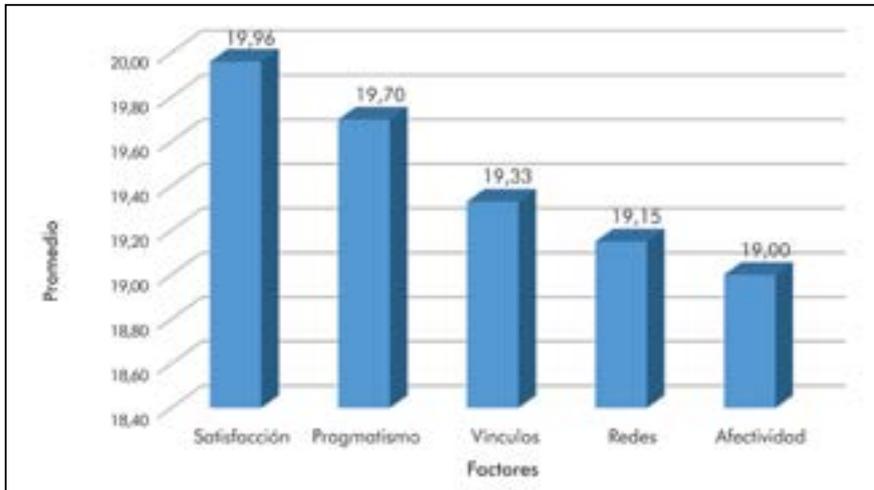


Figura 4. Factores de resiliencia con menor puntuación (n=27).

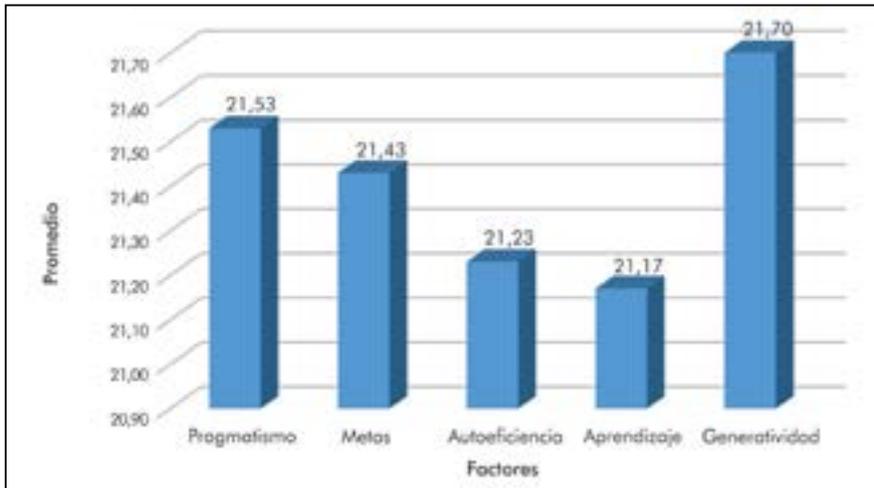


Figura 5. Factores de resiliencia con mayor puntuación (n=27).

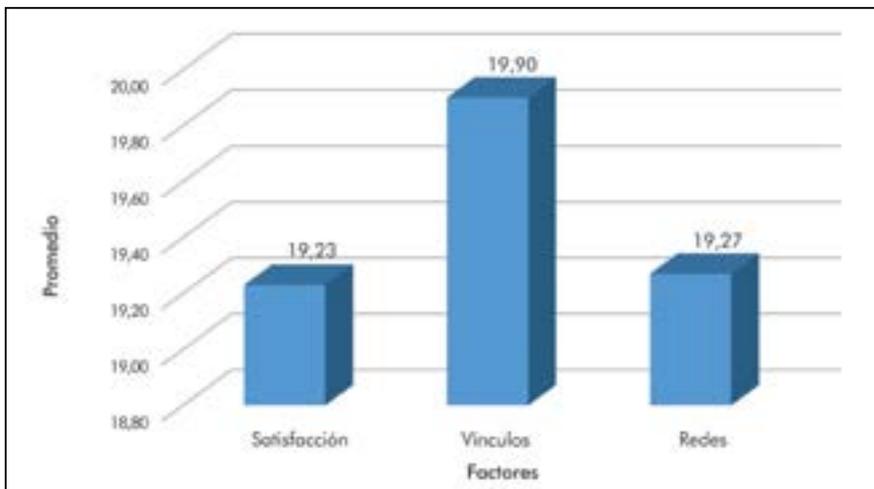


Figura 6. Factores de resiliencia con menor puntuación (n=30).

bibliografía revisada de Saavedra y Villalta (autores citados) sobre estudios similares, sucede lo contrario, los individuos del contexto rural obtienen puntuaciones por encima de los del contexto urbano.

También, se percibe que los 57 alumnos evaluados cuentan con factores de protección internos tales como: Generatividad, aprendizaje, autoeficacia, identidad y pragmatismo. Al respecto, cabe señalar que los alumnos evaluados corresponden al último ciclo de la educación media, etapa de la vida de mayor proyección a futuro. En ese contexto, coincidimos con la explicación que Saavedra hace en un estudio similar donde señala, que las puntuaciones altas en los factores de protección internos se explicarían en cierta manera, por la etapa de la vida en que se encuentran los alumnos, donde se destaca las dimensiones "YO PUEDO" (proyectarme al futuro y tomar decisiones), "YO SOY" (una persona con metas en la vida y con esperanza) y "YO TENGO" (proyectos a futuro).

Por otro lado, se aprecia que los alumnos evaluados no cuentan con factores de protección externos, las puntuaciones bajas están relacionada con las dimensiones YO PUEDO: confiar en las personas; YO TENGO: acceso a servicios sociales públicos, relaciones personales confiables, personas que estimulan mi autonomía e iniciativa y relaciones afectivas sólidas. Asimismo, en los factores de: afectividad, vínculos, satisfacción y redes. Esta situación puede deberse a que muchos de estos alumnos no cuentan con el respaldo familiar y/o recursos económicos para poder concretar su visión de futuro. Por otro lado, los investigadores, dicen que la afectividad y la satisfacción podrían explicarse por el medio social y de consumo actual que enfrentan los jóvenes, donde se avalan y fomentan relaciones afectivas no duraderas, especialmente motivadas por los medios de comunicación. Además, existe un bajo conformismo en diversas áreas, que aumenta la sensación de insatisfacción (cfr. Saavedra, Castro, Saavedra, 2012).

Al diferenciar por colegio, se percibe que tanto los alumnos del colegio rural como del urbano cuentan con factores protectores internos, sin embargo, hay una diferencia en cuanto a la denominación de estos. Los alumnos del colegio rural destacan el factor identidad, mientras que los alumnos del colegio urbano destacan el factor pragmatismo. Esto puede deberse a que los alumnos del colegio rural se sienten mucho más identificados con los valores y conceptos propios de la comunidad. Sin embargo, los alumnos del colegio urbano, tienen menos desarrollado el concepto de vivir en comunidad y los valores compartidos, siendo su actuar mucho más práctico e individualista.

También se percibe que los alumnos de ambos colegios no cuentan con factores protectores externos, pero además, los alumnos del colegio rural se encuentran

menos satisfechos que los alumnos del colegio urbano y los alumnos de este último cuentan con menos vínculos. Esto podría deberse a que además, de la etapa de la vida en que se encuentran, los alumnos del colegio rural ven las adversidades de la vida como un reto a superar y no conformarse. En cuanto a los alumnos del colegio urbano que cuentan con menos vínculos, se debería al estilo de vida propio de las ciudades, donde se es más individualista y con pocos vínculos sociales y redes de apoyo.

Este estudio servirá de referencia para en un futuro próximo poder plantear una propuesta para desarrollar la resiliencia en los alumnos de los colegios evaluados. La autopercepción positiva de los alumnos (factores internos), implica un buen punto de partida para generar en ellos respuestas más eficaces frente a sus problemas y desarrollar la resiliencia.

Luego de analizar los hallazgos en la bibliografía revisada para este estudio concluimos en lo siguiente:

- Resiliencia es la capacidad humana para resistir y afrontar el bombardeo incesante de eventos que nos causan sufrimiento, de tal forma que la experiencia nos fortalece, adquirimos mayor confianza en nuestras habilidades y nos volvemos más sensibles a los padecimientos que otras personas estén experimentando, así como más hábiles para generar cambios y minimizar o erradicar las fuentes originarias del estrés o el trauma.

El ambiente es crucial para el desarrollo de la resiliencia, los factores de protección suelen ser el resultado de determinadas condiciones ambientales. Los factores de protección se agrupan en dos categorías: internos y externos. Los factores de protección internos, hacen referencia a elementos positivos propios de nuestro carácter y están relacionados con la competencia social, la habilidad de resolución de problemas, la autonomía y el sentido de propósito y esperanza en el futuro; los factores de protección externos, hacen referencia a las relaciones de apoyo y cuidado, las altas expectativas y oportunidades para la contribución y participación significativa. La atención al buen desarrollo de los factores favorece la resiliencia.

- La resiliencia, es un tema que resulta prometedor porque ha logrado pasar del déficit a las fortalezas, desplaza al modelo médico basado en la patología para aproximarse a un modelo basado en la construcción de fortalezas internas. Se trata de un cambio de paradigma que no atañe sólo al saber médico: en el campo educativo, pensar en términos de resiliencia implica poner el foco en la adquisición y desarrollo de competencias y facultades, en los puntos fuertes y no en el déficit. Algo no tan simple si tenemos en cuenta las situaciones de

riesgo a las que se hallan expuestos tanto niños y jóvenes: la pobreza extrema, el abandono, el estrés prolongado, los traumas producto de diversas situaciones de violencia, la drogadicción o el alcoholismo de los padres, etc. Los estudios indican, sin embargo, que aquellos niños que han generado un comportamiento resiliente, es decir, que han podido sobreponerse a esas experiencias negativas fortaleciéndose en el proceso, han encontrado alguna persona, ya sea de la familia extensa o de la comunidad, con quien lograron establecer un vínculo positivo. Es aquí donde el rol de la escuela, y en particular el de los docentes, adquiere todo su valor y su poder transformador a pesar de la complejidad. Además, los estudios indican que los estudiantes que aplican estrategias de resiliencia desarrollan una concepción positiva de sí mismos, logran un mayor apego a la escuela y obtienen mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

- Los avances e investigaciones sobre resiliencia en diversos ámbitos han permitido elaborar instrumentos de medición y propuestas de intervención en diferentes contextos.
- Finalmente, nuestro interés por el tema reside en el inestimable valor que para muchos niños y jóvenes tiene recuperar su capacidad de superar sus heridas y experiencias de vida negativas. Despertar la convicción de que es posible superar traumas y luchar por una vida digna, devolverles su autoestima, su confianza en el futuro y sus ganas de vivir. Además, convertirse en un ser humano moral que consiga hacer el bien a su alrededor. Éstos son los desafíos por los que apuesta la resiliencia, puede parecer en ocasiones una utopía, como la búsqueda del bien común de la humanidad y de la felicidad. Aunque parezca algo lejano no es imposible.

Agradecimientos:

A las instituciones, I.E.B.R. Mariscal Ramón Castilla – Pucyura – Anta – Cusco, y a la I.E.B.R. Humberto Luna Pacheco – Cusco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baruch, R. y Stutman, S. (2006). El yin yang de la resiliencia. En E. H. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp 59-90). Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. (2011). Promover el buen trato y los recursos resilientes como bases de la prevención y tratamiento de las consecuencias de la violencia humana. Extraído el 13 de abril del 2014, de <http://www.observatorioperu.com/2011/agosto/Resiliencia.El%20buen%20trato.pdf>
- Benard, B. (1991). Fomento de resiliencia en los niños: Factores de Protección de la Familia, Escuela y Comunidad. Extraído el 09 de mayo de 2014, de <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/digests/ed-cite/ed335781.html>
- Benard, B. (1996). El Fomento de la Elasticidad en los Niños. Extraído el 10 de mayo de 2013, de <http://resilnet.uiuc.edu/library/fomen96s.html>
- Benard, B. (2003). Turnaround Teachers and Schools. En B. Williams (pp). *Closing the Achievement Gap*. U.S.A.: Association for Supervision & Curriculum Development.
- BICE. (2014) Definición de resiliencia. Extraído el 05 de Mayo de 2014, de <http://www.bice.org/es/actualidades/actualidades-bice/ultima-hora/1678-una-definicion-sencilla-de-la-resiliencia-por-stefan-vanistendael.html>
- CEANIM. (2014). Definición de resiliencia. Extraído el 01 de Marzo de 2014, de <http://www.resiliencia.cl>
- DEVIDA. (2013). Encuesta nacional de consumo de drogas. Extraído de http://www.codajic.org/files/I_ENCUESTA_NACIONAL_CONSUMO_DE_DROGAS_INFRACTORES.pdf
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Fundación Benard Van Leer. (2013). *Resiliencia en Programas de Desarrollo Infantil Temprano*. Extraído de <http://bernardvanleer.org/peru>
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, 19 (2), 103-131.
- González-Torres, M.C. (2011). Hermanos resilientes: taller para afrontar problemas de manera positiva. En O. Lizasoáin, M.C. González-Torres, C. Iriarte, F. Peralta, A. Sobrino, C.E. Onieva, y E. Chocarro (Ed.), *Hermanos de personas con discapacidad intelectual: Guía para el análisis de necesidades y propuestas de apoyo* (pp 115-164). Logroño (La Rioja): Siníndice.
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2008). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paídos.
- Infante, F. y Lamondl, A. (2006). Resiliencia y biculturalismo: la experiencia de los latinos en Estados Unidos. En E. H. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp 235-270). Barcelona: Gedisa.
- Kotliarenco, M. A., Irma, C., Catalina, A. (1996). *Resiliencia: Construyendo en la adversidad*. Santiago de Chile: CEANIN.
- Kotliarenco, M. A. (1997) *Estado de arte en resiliencia*. Santiago de Chile: CEANIN.
- Martin, E. P., Seligman, M., Randal, M. E., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, (35)3, 293-31.
- Martínez, P. A. y Liesa, M. (s.f.). *La resiliencia en el*

- ámbito escolar: alumnos en riesgo de exclusión. Extraído el 01 de abril de 2014, de la Asociación para la Promoción y Desarrollo de la Resiliencia (ADIMA), <http://www.addima.org/Documentos/Articulos/la%20resiliencia%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf>
- Manciaux, M. (2005). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Matalinares, C., Arenas, I., Yaringaño, L., Sotelo, L., Sotelo, L. N., Díaz A., Dioses, A., Ramos, R., Mendoza, P., Medina, Y., Pezua, M., Muratta, R., Pareja, C., Tipacti, R. (2011). Factores personales de resiliencia, y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI: Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 14(1), 187 – 207.
- Melillo, A., Suárez, O. y Nestor, E. (2005). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Neil, S. E. (2006). Intensificar la resiliencia en el grupo familiar: un enfoque transgeneracional hacia el cambio positivo en las familias disfuncionales. En E. H. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp 91-130). Barcelona: Gedisa.
- Newman, R. (2006). Tras el desastre: la Campaña de Educación Pública de APA contribuye a reconstruir la resiliencia. En E. H. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp 301-342). Barcelona: Gedisa.
- Orteu, R. M. (2012). Escuelas resilientes. Extraído el 02 de abril de 2014, de <http://www.avntfevntf.com/imagenes/biblioteca/Trabajo%203%C2%BA%20BI%2011-12%20-%20Orteu,%20Meritxell.pdf>
- Reivich, K. J., Seligman, M., McBride, S. (2011) Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*, Vol. 66 (1), 25-34.
- Saavedra, E. y Villalta, M. A. (2008). *Escala de resiliencia*. Santiago Chile: CEANIM.
- Saavedra, E., Castro, A., Saavedra, P. (2012). Autopercepción de los jóvenes universitarios y la resiliencia: construcción de sus particularidades. Extraído el 05 de mayo del 2014 de <http://www.iue.edu.co/revistasieue/index.php/katharsis/article/view/174/310>.
- Salgado Lévano, A. C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10-11() 41-48.
- Suárez-Ojeda, E. N. y Autler, L. (2006). La resiliencia en la comunidad: un enfoque social. En E. H. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp 271-299). Barcelona: Gedisa.
- Tomkiewicz, S. (2013). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, S. Tomkiewicz, T. Guénard, S. Vanistendael, M. Manciaux, (Ed.), *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa.
- Ehrensaft, E. y Tousignat, M. (2006). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp 159-174). Barcelona: Gedisa.
- UNICEF. (2013). Todos los niños y las niñas cuentan. Extraído de <http://www.unicef.org/peru/spanish/Informe-Anual-UNICEF-Peru-2013.pdf>
- Ungar, M. (2012). ¿What is Resilience? Extraído el 01 de Marzo de 2014, de <http://resilienceresearch.org/>
- Uriarte, J. d. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1) 7-23.
- Villalta, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88) 159-188.
- Villalta, M. A. & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.

Competencias investigativas del docente universitario en tiempos postmodernos: aportes transteoréticos en el campo de las ciencias de la educación

Investigative powers of the university teaching in postmodern times: transteoretic contributions in the field of education science

Rafaela Chacín Suárez^{1*}

¹ Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela

RESUMEN

El objetivo fue interpretar la formación y la praxis investigativa del docente universitario de las ciencias de la educación en el contexto de la Universidad Nacional de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos" y, comprender el significado que le atribuyen a las competencias investigativas en tiempos postmodernos. Se asumió una postura epistemológica fenomenológica; como método se utilizó la hermenéutica. Como técnicas de aprehensión de la información se hizo uso de la entrevista a profundidad. Los sujetos de investigación fueron docentes universitarios de las Ciencias de la Educación del Programa de postgrado en Educación de la UNERG. La información fue procesada a través de las técnicas de reducción, categorización, estructuración e interpretación de los contenidos, de donde emergió la teoría fundamentada. Se tiene como resultados que, la universidad debe acometer acciones orientadas a favorecer la formación de competencias investigativas en los docentes, que una vez al proyectar a la praxis constituyan una distribución reveladora para el mejoramiento de la calidad de la docencia, de la investigación y de la extensión; así la investigación debe permear la acción colectiva universitaria y trascender una visión escolarizada/punitiva donde sólo se investiga para obtener títulos o grados académicos, a una concepción de investigación que constituya eje transversal de la acción docente y estudiantil. La universidad debe ser concebida como espacio para la formación de competencias investigativas para la vida, para la sociedad, para el colectivo.

Palabras clave: Competencias, educación basada en competencias, competencias investigativas.

ABSTRACT

The objective was to perform training and investigative practice of the faculty of sciences of the education in the context of the Universidad Nacional de los Llanos Centrales "Rómulo Gallegos" and, understand the meaning they attribute to the investigative powers in postmodern times. It was assumed a phenomenological epistemological stance; hermeneutics was used as method. As apprehension of information techniques is made use of in depth interview. The research subjects were university teachers of the sciences of the education of the postgraduate programme in education of the UNERG. The information it was processed through reduction, categorization, structuring techniques and interpretation of the contents, from which emerged the grounded theory. It is results that, the university should undertake actions aimed to favor the formation of investigative skills in teachers, it is results that, the university should undertake actions aimed to favor the formation of investigative skills in teachers, of research and extension; thus research must permeate the university collective action and transcend a formal/ punitive view where only is investigated to obtain diplomas and academic degrees, a conception of research with teaching and extension incorporate transverse axis of the teacher and student action. In conclusion the university must be conceived as a space for the formation of investigative skills for life, for the society, for the collective

Keywords: Competences, education based on competences, investigative powers

Historial del artículo:

Recibido, 13 de diciembre de 2017; aceptado, 11 de enero de 2018; disponible en línea, 01 de febrero de 2018

* Profesora Especialista en Biología; Magister Scientiarum en Gerencia Educativa; Magister Scientiarum en Educación; Doctora en Ciencias de la Educación; Postdoctorado en Ciencias de la educación; Profesora de posgrado de la Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela.
Correo: rafaelachacin1968@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En todos los momentos históricos se ha dicho que la educación tiene un papel decisivo en las disciplinas del conocimiento, así mismo es considerada como un instrumento para el desarrollo y crecimiento del individuo y del colectivo, siendo su principal propósito formar un hombre culto, crítico y participativo.

La educación en términos generales, debe ser un proceso de producción y recreación del conocimiento, y específicamente en el contexto de la Educación Universitaria, el centro por excelencia para la construcción y generación del pensamiento científico y humanístico, necesario para configurar una nación diferente unida en la diversidad, respetuosa de la multiculturalidad y la pluralidad de ideales, saberes y haceres.

Al respecto cabe denotar que los retos de la Educación Universitaria para el siglo XXI plantea la necesidad de un nuevo proceso educativo, fundamentado en los principios de excelencia, calidad, pertinencia e innovación. Desde este punto de vista, la Educación Universitaria tiene un papel fundamental, es decir, la misma debe brindar a todos los educandos, conocimientos de carácter global y una formación de valor universal, al mismo tiempo una preparación que les permita comprender el medio en que viven, insertarse consciente y activamente en él, contribuyendo a la solución de problemas, se trata de configurar modelos educativos que respondan a las demandas y necesidades de la sociedad.

Sobre la base de lo expuesto, es claro el compromiso de las universidades de impulsar la generación de investigaciones y conocimientos que permitan, a través de su producto, modificar la estructura de la sociedad, según los cambios que la dinámica exige, y liderar la producción de conocimientos orientados a mejorar la calidad de vida, por cuanto su misión, no es sólo transmitir esos conocimientos, sino contribuir a actualizarlos y acrecentarlos, para ello, el camino es recurrir a la investigación, fortaleciéndola y adecuándola a las necesidades intra y extra universitaria, así como dar a conocer los resultados obtenidos.

Referirse entonces a la misión de la Universidad implica hacer mención a su razón de ser, es por ello que la misma no puede permanecer aislada del desarrollo del país, ni de los esfuerzos que deben generarse para enfrentar la crisis en la cual está inmersa. Su misión entonces debe responder a las expectativas del contexto de la cual es parte, con una visión clara que le permita asumir los retos y generar las iniciativas para la solución de problemas.

De acuerdo con lo expuesto para Delgado (2007), el desarrollo de la sociedad en general y del ser humano, de manera específica, se relaciona con la potencialidad que desde el punto de vista intelectual posee y trabaje. De esta manera, los recursos de los pueblos abarcarán más allá de los puramente materiales o naturales, es decir, se tomarán especialmente en cuenta los recursos intelectuales y la capacidad para crear, innovar, investigar y aplicar los productos obtenidos.

Esta circunstancia, permite afirmar el papel fundamental que juega la investigación, pues de ello dependerá no sólo el avance de las naciones, sino también la tecnología orientada a mejorar la calidad de vida de los individuos, debido a que cada vez más, el devenir de los pueblos, dependerá de la formación de sus ciudadanos, así como de los conocimientos que le permitan asegurar el desarrollo social. En tal sentido, se considera a la educación como la vía ideal para promover la investigación, fuente de conocimiento, generadora de tecnología.

Concatenado con tales ideas, interesa destacar que en el informe de la UNESCO (1996) sobre Educación se reconoce que "dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzador de formación en investigación" (p. 172).

De acuerdo con tal planteamiento, se privilegia a la investigación como función sustantiva de la educación y del docente universitario, así como elemento dinamizador de la innovación, la creatividad y la transformación social. En este escenario de múltiples cambios y mutaciones, hablar de investigación remite a situar la discusión en el necesario tránsito epistémico que supone la postmodernidad.

Al respecto resultan significativas las palabras de Vargas (2003), quien expresa que la postmodernidad cuestiona las variables sociales, culturales, de medio ambiente, políticas y éticas; su característica principal es la aceleración de los cambios representados por la complejidad y la incertidumbre, por una fenomenología caótica (teoría del caos) que modifica constantemente los procesos económicos, políticos, sociales y culturales.

En la postmodernidad, prevalece la idea de que la realidad: es bastante compleja y altamente multicausal; se encuentra en un estado de cambio continuo; es capaz de aceptar diferentes racionalidades; y que con respecto a ella nada está garantizado o predeterminado. Esta es una opinión compartida por una extensa lista de autores, entre los cuales basta con hacer referencia a: (Lyotard, 1996); (Jameson, 1996); (Fuenmayor, 2004); (Motta, 1999); (Balza, 2004); y (Viedma, 2000).

Ahora bien, proyectando lo expuesto al aspecto central de esta discusión como lo son las competencias investigativas, es necesario comprender que tal constructo debe repensarse y resignificarse en función de las transformaciones onto-epistémicas que sufre la acción de investigar en el contexto de la postmodernidad, que se aleja cada vez más de posicionamientos lineales, fragmentados, causa-efectistas y se acerca a visiones holísticas, integradoras, flexibles y multidimensionales de los fenómenos sociales.

En esta línea de pensamiento, la formación investigativa puede entenderse entonces como un proceso articulado a la academia que tiene como objetivo generar competencias investigativas en los docentes. Implica la apropiación de herramientas epistemológicas y metodológicas que permitan acceder al conocimiento, producir nuevo conocimiento y socializarlo en tiempos inciertos y de permanente transformación, propias de la postmodernidad.

Bajo estas coordenadas epistémicas, la formación y superación de los docentes universitarios desde la perspectiva del desarrollo de competencias adecuadas para investigar, es una aspiración común para la comunidad universitaria. Ellas deben orientarse al fomento y optimización del sistema educativo guiándolo hacia metas más exigentes de calidad, de equidad, y de eficiencia, para contribuir al desarrollo de un potencial científico propio, capaz de garantizar la producción del conocimiento socialmente útil y de asimilar apropiadamente el que produce la humanidad en su conjunto.

Igualmente, deben dirigirse hacia la experimentación de nuevas estrategias, métodos y sistemas pedagógicos ajustados a la compleja realidad latinoamericana y venezolana, colocando en su centro de atención: la formación de la capacidad permanente y creativa de aprender; el desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; y la capacidad de solución de problemas, acompañados del cultivo de valores éticos y sociales como parte integrante del humanismo postmoderno.

Complementa lo precedente Moreno (2005), para quien la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

En palabras de Marín (2002), es necesario trabajar en la perspectiva de desarrollar una cultura investigativa

que penetre y trascienda todos los procesos académicos, lo cual requiere con prioridad de un acercamiento de gran alcance al perfil investigativo del docente que requiere la Universidad.

Reitera el autor, que cuando hablamos del perfil es conveniente referirse no sólo a las competencias en términos de conocimientos, sino más bien en términos aptitudinales y actitudinales. Esto implica trascender el paradigma de agotar la evaluación del investigador en su producto investigativo, ampliándola a la evaluación de la actitud y perspectiva de engrandecimiento de ese producto investigativo, y en su actitud de proyección en los marcos institucionales tanto internos como externos de la Universidad, como por ejemplo, formulación de otras investigaciones, consolidación de grupos y comunidades académicas y el apoyo al desarrollo de proyectos de investigación, extensión y docencia, que interpretan las prioridades estratégicas de la institución que lo contrata.

Desde la postura de Maldonado y Otros (2007), para hablar de las competencias investigativas es importante citar el concepto de competencia entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica. Por lo anterior la competencia investigativa propende por la aplicación de los conocimientos, enfatizando en las diferentes esferas involucradas en la actividad investigativa entre las que se destacan las dimensiones epistemológica, metodológica, técnica y social. Por lo tanto, la acción investigativa estimula:

La descripción de las propiedades y características de la acción investigativa en la universidad. Conceptualizar o categorizar con el fin de interpretar la realidad del contexto desarrollando teorías o modelos. Identifica los principios y normas que rigen la actividad investigativa, formativa o propiamente dicha. Permite reportar a la sociedad y a la comunidad académica, el conjunto de conceptos, ideas, razones, descripciones e interpretaciones, desde diferentes teorías y disciplinas que conforman la acción investigativa. Construir permanentemente las formas de organización del quehacer investigativo, así como los principales modos de comunicación e interacción entre los grupos de investigación o investigadores y la comunidad académica o productiva, promulgando así la visibilidad de los investigadores o grupos.

En consonancia, desarrollar competencias investigativas implica que éstas estén relacionadas con el proceso de formación profesional, afianzando habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su práctica profesional. La investigación implica flexibilidad, es decir, permite ordenar y sistematizar las acciones de los investigadores, llegando así a la

visibilidad y a la gestión del conocimiento.

Desde la visión epistémica que aquí se asume, la formación de competencias investigativas en tiempos postmodernos, demanda posicionamientos del pensamiento cada vez más complejos y transdisciplinarios que se orienten a comprender e interpretar los fenómenos sociales en permanentes mutaciones ontológicas.

No obstante, Márquez (2009) considera que en la realidad educativa universitaria:

El estado actual de la Formación y la Enseñanza de la Investigación Social en Venezuela se mantiene sin cambios sustanciales. Veamos, predomina en pregrado y postgrado un modo único de enseñanza, basado en los fundamentos de los paradigmas de naturaleza cuantitativa, lo que evidencia la ausencia en los procesos formativos de investigación educativa de los fundamentos de los paradigmas de naturaleza cualitativa. Uso muy generalizado de un esquema de investigación sustentado en el diseño de investigación lineal, secuencial, dividido en fases y capítulos inamovibles. Se privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos lo que ha determinado el surgimiento de un proceso ritualizado y estandarizado, sin discusión crítica.

El proceso investigativo asume el carácter experiencial, propio de las investigaciones de las ciencias naturales. Se ignoran las reflexiones en torno a las posturas epistemológicas alternativas en ciencias sociales. Hay una carencia del examen crítico sobre los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y se ha impuesto una metodología basada en el método científicista.

Lo expuesto devela rupturas epistémicas entre la concepción postmoderna de la investigación y su praxis en el entorno universitario, focalizado fundamentalmente en la hegemonía ilusoria del pensamiento de la modernidad y la primacía del enfoque positivista cuantitativo que aunado al pensamiento simplista y reduccionista, circunscribe la realidad social (de suyo compleja e irreductible) a compartimientos estancos susceptibles de medición y cuantificación.

Se suma a este planteamiento Zapata (2008), para quien la universidad específicamente quienes la conforman: profesores y estudiantes han mostrado una actitud contraria a la investigación. Se percibe un ambiente predominantemente memorístico, con pocas oportunidades para la observación, aplicación, innovación, experimentación; todas estas operaciones intelectuales propias de la investigación.

Complementa lo expuesto Ugas (2007), al expresar

muy acertadamente: En los claustros académicos existe cierta escatología que reverencia los “pasos” del método científico y al mismo tiempo entrapa el conocimiento en “reglas metodológicas”. Creo que hoy no es posible continuar siendo acólito de esa grey, entre otras razones, por ser una concepción reproductora y una actitud dogmática que no se corresponde con la investigación (p. 13).

Subyace en tales disquisiciones, la inquietud que orientó a esta investigación nucleada fundamentalmente en torno a la formación de competencias y la praxis investigativa del docente universitario, específicamente en el contexto de la Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos”, la cual de acuerdo con los hallazgos se aloja en el paradigma de la certeza metodológica propia del pensamiento reduccionista y no evoluciona para adaptarse a los cambios onto-epistemológicos que demanda el contexto de la postmodernidad, que postula visiones de entrelazamiento y profundización fenomenológica para la comprensión de lo social y lo educativo.

Así se ha logrado las siguientes interrogantes:

¿Cómo es la formación y la praxis investigativa del docente universitario de las ciencias de la educación en el contexto de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos?

¿Qué significado le atribuyen los docentes universitarios de las ciencias de la Educación, a las competencias investigativas?

En estrecha vinculación con las preguntas de investigación, se formularon los propósitos de la investigación; a saber: Interpretar la formación y la praxis investigativa del docente universitario de las ciencias de la educación, en el contexto de la Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos”. Comprender el significado que le atribuyen los docentes universitarios de las ciencias de la educación, a las competencias investigativas en tiempos postmodernos. Develar desde una mirada fenomenológica, aportes transteoréticos acerca de las competencias investigativas del docente universitario de las ciencias de la educación en tiempos postmodernos.

Este trabajo de investigación se justifica porque propicia una discusión en torno a las competencias investigativas del docente universitario en tiempos de postmodernidad, lo cual indudablemente generará aportes sustantivos al quehacer académico investigativo de las universidades en general y de la Universidad Nacional Experimental “Rómulo Gallegos” en particular.

De manera puntual, el generar aportes transteoréticos acerca de las competencias investigativas del docente

universitario de las ciencias de la educación, permitió delinear acciones orientadas a optimizar la formación y la praxis investigativa. Todo lo cual se inserta en la importancia de comprender e interpretar las dinámicas sociales, como fenómenos complejos y multidimensionales que demandan un abordaje transdisciplinario.

En síntesis, ante un panorama acucioso de abruptos y acelerados cambios, se hace necesario conjugar el devenir, por el tránsito de la incertidumbre, lo efímero, la complementariedad y la relatividad como prototipos del mundo postmoderno, para eliminar el sectarismo científico que conlleva al alejamiento de la vida social y asumir posicionamientos desde la vivencia existencial del hombre como sujeto de su praxis.

De conformidad con la postura epistemológica fenomenológica asumida, que concibe por una parte a la investigación como un proceso en construcción y por la otra a las teorías como referentes onto-epistemológicos para el diálogo y la discusión reflexiva. Se presentan a continuación estudios previos que se asumen desde una perspectiva crítica, interpretadora y reflexiva y no como supuestos predeterminados del conocimiento. Por ejemplo, en el ámbito internacional Maldonado y Otros (2007) realizan un estudio presentando una revisión de investigaciones sobre escenarios propicios para la investigación en general y la investigación formativa, especialmente sobre semilleros, competencias de investigación, visibilidad y el desarrollo científico.

Esta revisión pretende mostrar un marco referencial, frente al proyecto visibilidad y desarrollo científico ¿quién es quién en la Universidad Abierta y Distancia en Bogotá? Y algunos de los resultados encontrados relacionados con la formación en investigación. El objetivo de la investigación fue comprobar la relación que existe entre visibilidad y desarrollo científico y observar la actividad investigativa de estudiantes, tutores e investigaciones. Desde el punto de vista metodológico es de tipo exploratorio y descriptivo, con aplicación de encuestas a los actores de la investigación en la universidad.

Prosiguiendo con las investigaciones realizadas en el contexto internacional, resulta interesante reportar el estudio llevado a cabo por Correa y Otros (2005) cuyo trabajo fue documental-analítico buscó establecer la relación entre docencia e investigación en la formación universitaria. Al abordar la relación competencia comunicativa e investigativa, los autores consideran necesario hacer referencia a procesos de lectura, escritura, oralidad, comunicación no verbal, solución de problemas y razonamiento, como posibilitadores del desarrollo de estructuras de pensamiento, con lo cual se reconoce una fuerte vinculación entre competencias comunicativas y cognitivas, las cuales

se evidencian de manera marcada en la competencia investigativa.

A su vez, los autores plantean que, es desde el discurso que es posible plantear una relación de complementariedad e interdependencia entre las competencias comunicativas e investigativas, ya que es el discurso el que posibilita acceder a los programas de investigación y a los problemas, teorías y métodos que los sustentan. Así mismo, es a través del discurso que las ciencias se han venido consolidando y como tales definiendo sus objetos, teorías, métodos, criterios de validez, construyendo su propia historia y planteándose problemas de investigación y conocimiento. Estos aspectos son claves para designar el contenido de las competencias comunicativas e investigativas en la universidad.

Resulta conveniente indicar, que se comparten los criterios del investigador al destacar la necesidad de asumir una postura epistemológica y metodológica, coherente con los nuevos tiempos que demandan visiones intersubjetivas, dinámicas, interrelacionadas y holísticas para la construcción de conocimientos.

En el ámbito nacional, se refiere el trabajo de González (2007) que parte de considerar que los países latinoamericanos en general y Venezuela en particular, atraviesan profundos y significativos cambios sociales, económicos, políticos y culturales, que exigen de modo imperioso un proceso de innovación y transformación de los sistemas educativos, en la búsqueda del desarrollo humano, con competencias holísticas en la ser, para un convivir sano en familia y en sociedad.

Frente a esa realidad, la investigación se planteó como objetivo, el análisis de las competencias docentes desarrolladas en los estudiantes de la mención Educación Básica Integral, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), en el marco de las prácticas educacionales, niveles II y III, a fin de proponer lineamientos orientadores de formación docente centrados en la investigación, como una aproximación al cambio.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para el abordaje investigativo, se asumió el enfoque epistemológico fenomenológico. Desde este enfoque, el investigador se orienta hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona. En sintonía con lo cual, el estudio se orientó a interpretar la formación y la praxis investigativa del docente universitario de las ciencias de la educación en el contexto de la Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos y comprender el significado que le atribuyen a las competencias investigativas en tiempos postmodernos.

El método utilizado fue el fenomenológico hermenéutico. El método hermenéutico, se basa fundamentalmente en la regla de la circularidad metódica, la cual se efectúa mediante un ir y venir entre las partes que componen el texto y la totalidad del mismo, pero también entre el texto y la totalidad mayor de la que forma parte. A partir de esta perspectiva metodológica, el círculo espiral hermenéutico se inicia con una comprensión preliminar la cual debe llevar a un proceso de profundización, de exploración de detalles o de diferentes perspectivas para tener una visión holística que guíe a la comprensión profunda de lo estudiado.

El contexto de estudio para la presente investigación y del cual se seleccionaron los sujetos de estudio, lo constituyo la Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos". Ahora bien, como sujetos de estudio se seleccionaron de manera intencional seis (6) docentes universitarios de las ciencias de la educación, del Programa de Postgrado en Educación, Mención Investigación Educativa.

Se utilizaron las técnicas de la revisión documental y entrevistas. Como instrumento de recolección de información asociado a la técnica de la entrevista, se utilizó un guion de entrevistas semi – estructurado que le permitió a la investigadora, orientar el diálogo con los sujetos. Como técnicas de procesamiento de la información, se utilizó la triangulación, categorización e interpretación de los contenidos, para posteriormente teorizar. Es conveniente acotar entonces, que el principio básico de la triangulación es recoger y analizar información desde distintos ángulos. De lo que se trató entonces fue de realizar un cruce hermenéutico de información proveniente de diversas fuentes.

Es conveniente acotar también, la utilización de la técnica de la comparación constante de (Corbin y Strauss 2002), la cual se desarrolló en cuatro etapas, una primera etapa que permitió la comparación de los incidentes, originándose las categorías preliminares; una segunda etapa de relación de las categorías con sus propiedades lo que permitió refinarlas; una tercera etapa de delimitación de la teoría producto de la saturación y una cuarta etapa de clarificación de conceptos que facilitaron la redacción de la teoría. Tales etapas pueden visualizarse en la tabla 1.

En síntesis, se pretendió con la utilización de esta técnica, codificar y analizar simultáneamente las informaciones con el fin de desarrollar conceptos, identificar propiedades, explorar las relaciones de unos con otros e integrarlos en una teoría coherente. Finalmente se posicionó en la teoría fundamentada propuesta por (Corbin y Strauss 2002). El planteamiento básico de esta postura consiste en que la teoría se elabora y surge de la información obtenida en la investigación

y no en el sentido inverso, es decir, no se ajustan los datos a las teorías.

RESULTADOS

Se realizaron entrevistas informales a tres profesores universitarios quienes expresaron los siguientes testimonios:

- P1: "Mi formación en investigación es positivista, yo aprendí a investigar bajo ese método y sinceramente, aunque sé de la investigación cualitativa no la domino. Francamente te digo, que hace tiempo que no investigo, desde que saqué la maestría".
- P2: "Yo sé que tengo algunas competencias para investigar, pero desde el punto de vista teórico. Aquí no hay tiempo para investigar. La docencia es a tiempo completo. Me falta la práctica ... sobre todo con los nuevos enfoques cualitativos.
- P3: "Yo hice mi trabajo de maestría de manera cualitativa, pero de eso hace tiempo... no he realizado más investigación... tengo algunas competencias, pero tengo que actualizarme... no sabría decirte cuáles son mis debilidades porque tendría que documentarme".

En las expresiones discursivas precedentes, se aprecian debilidades principalmente asociadas a la poca importancia que se le asigna en la universidad a la función de investigación, la cual está supeditada a los intereses personales de los profesores, relacionadas con requisitos académicos para optar a títulos y no como eje sustantivo para la producción de conocimiento socialmente pertinente. Por otra parte, se percibe poco o escaso dominio de enfoques y/o modelos de investigación emergentes, que permitan profundizar y darle sentido a la compleja realidad social y educativa. En ese sentido, se evidencia algún dominio de competencias enmarcadas en el positivismo/pensamiento reduccionista/modernidad y muy poco o ninguno situado en paradigmas emergentes/pensamiento complejo/postmodernidad.

En un ejercicio hermenéutico de los testimonios de los versionantes, se obtuvo una descripción de la formación investigativa del docente universitario de las ciencias de la educación en el contexto de la UNERG. Al respecto, indicaron que la formación investigativa es inexistente o muy escasa, la misma se limita en los salones de clase y permanece anclada en modelos epistemológicos altamente positivista y reduccionista. Así mismo, relatan que la investigación sigue asumiéndose como una actividad obligatoria y sólo como requisito de egreso académico, y no como una actividad permanente y de importancia en la búsqueda del saber y función sustantiva de la universidad.

Por otra parte, resulta significativo que los sujetos de estudio, aprecien a la investigación en el contexto de la UNERG, como una plana y no como un eje transversal, lo cual da cuenta que la perciben aislada y descontextualizada del hacer universitario, lo cual desde sus voces se ha convertido en un círculo vicioso, que se acrecienta por la falta de apoyo e impulso para la formación investigativa. El panorama precedente, genera creencias de que se están formando docentes con competencias investigativas, pero en realidad se ejecutan procesos que limitan su desarrollo.

Tabla 1
Método de la comparación constante.

Etapas	Tipos de Comparación
1. Comparación de los incidentes aplicables a cada categoría.	Incidentes – Incidentes/ Categoría/
2. Integración de cada categoría y sus propiedades.	Incidentes – Propiedades/ Categoría/
3. Delimitación de la teoría.	Categoría – Teoría /saturación/
4. Redacción de la teoría.	Conceptos. Teoría.

Contrario a este escenario, interesa citar a (Hernández 2010), quien denota que el desarrollo de la investigación es una ocupación de compromiso del docente con y para la sociedad. De igual forma señala, que los productos de la investigación y la praxis cotidiana de la misma por parte de los docentes investigadores, significan una contribución reveladora para el mejoramiento de la calidad de la docencia y de desarrollo profesional en tiempos de cambio. Como corolario de lo expuesto, la formación para la investigación debe ser un proceso continuo de acciones

orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que los docentes puedan desempeñar con éxito actividades asociadas a la investigación, el desarrollo y la innovación.

Consustanciado con lo precedente, resulto interesante interpretar que significado que le atribuían los sujetos de estudio a las competencias investigativas. Veamos sus comentarios al respecto, (figura N° 2). En este sentido, desde la visión de los entrevistados, las competencias implican el desarrollo de habilidades para ubicar, compartir, desarrollar, transformar y socializar la información, es decir develan la posibilidad de comunicación. También la asocian con capacidades y con procesos complejos, donde se abordan los problemas a través del ser, conocer, hacer y convivir, que permite la apropiación de nuevas situaciones de aprendizaje.

Así mismo, la conciben como saberes en ejecución o saberes contextualizados y actos que se deben ejecutar de manera integral y sistemática que implican lo cognitivo y organizativo, enlazados con lo afectivo. Además de ello denotan que significa cualificación, habilidad, destrezas, capacidades y disposición para resolver problemas (figura 2).

La formación de competencias investigativas en los docentes juega un papel muy importante, pues son ellos los llamados a redefinir su rol como entes transformadores del cambio social y educativo, lo cual implica de acuerdo a Sánchez (2000), lo siguiente: a) Disposición de los docentes para examinar críticamente su práctica; b) Disposición para hacer participar a los estudiantes en el proceso de investigación; desarrollar la composición y la capacidad para dirigir la política de la investigación sobre la base de las observaciones, críticas y generación de conocimientos.



Figura 1. Realidad develada en el contexto de la UNERG, en referencia a la formación investigativa.

Por otra parte, desde los testimonios de los sujetos de estudio las competencias investigativas de los docentes universitarios de las ciencias de la educación implican un proyecto de vida encuadrado en la ética y en la moral, que permite trascender las visiones reduccionistas hacia una visión compleja en el marco de una flexibilidad investigativa fundada en el diálogo, la recursividad, la creatividad y la originalidad.

con el propósito de responder de forma eficiente y efectiva a los cambios paradigmáticos, asociados a las formas de intervenir la realidad social en general y la educativa en particular.

En esta línea discursiva, la formación investigativa del docente universitario representa un gran desafío ante un contexto social en permanente cambio; por tal razón es necesario que el docente universitario asuma una actitud crítica desde y en su propia



Figura 2. Estructura Categoría competencias investigativas.



Figura 3. Competencias Investigativas del docente universitario en Ciencias de la Educación.

Desde mi expresión hermenéutica, la formación investigativa del docente universitario de las ciencias de la educación, debe ser un propósito y una acción fundamental, permanente y sistemática de las instituciones universitarias. Al efecto cabe considerar que el subsistema educativo universitario, debe replantear sus políticas educacionales con relación a las prácticas investigativas, lo cual conlleva al surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas de gestión para el docente universitario en ejercicio, esto

formación, la cual lejos de centrarse en un solo enfoque paradigmático o en la actualización del conocimiento de su materia específica, se asuma desde la perspectiva de la formación integral, pedagógica, ética y multiparadigmática.

Tal como se aprecia en la figura 3 y desde los testimonios de los sujetos de estudio, las competencias investigativas de los docentes universitarios de las ciencias de la educación implican un proyecto de vida

encuadrado en la ética y en la moral, que permite trascender las visiones reduccionistas hacia una visión compleja en el marco de una flexibilidad investigativa fundada en el diálogo, la recursividad, la creatividad y la originalidad.

Por otra parte, denotan como importante la movilización de competencias comunicativas, más allá de la comprensión y el entorno individual, en tanto permite conocer, analizar e interpretar las diferentes perspectivas teórico - epistemológicas que subyacen en los procesos de investigación. Así mismo, consideran que los docentes deben tener experticia técnica o profesional, capacidad para el trabajo en equipo y el manejo de las tecnologías de información y comunicación y pensamiento sistémico, como plataforma sustantiva para la construcción de sentidos y significados de la realidad educativa, como escenario propicio para el diálogo reflexivo, la observación participativa, la indagación crítica y el aprendizaje por descubrimiento.

La formación de competencias investigativas en los docentes universitarios de las Ciencias de la Educación, juega un papel muy importante, pues son ellos los llamados a redefinir su rol como entes transformadores del cambio social y educativo, lo cual implica de acuerdo a lo señalado por Sánchez (2000), lo siguiente: a) Disposición de los docentes para examinar críticamente su práctica; b) Disposición para hacer participar a los estudiantes en el proceso de investigación, negociando con ellos y contribuyendo a la generación de una comunidad crítica; Desarrollar la composición y la capacidad para dirigir la política de la investigación sobre la base de las observaciones, críticas y generación de conocimientos.

DISCUSIÓN

En la figura 4, se despliegan los aportes transteoréticos acerca de las competencias investigativas del docente universitario de las ciencias de la educación en tiempos postmodernos, estos aportes emergen producto del tejido de saberes que se fueron imbricando durante el proceso investigativo. De esta manera, perfile los aspectos que a mi juicio debe propiciar el debate y cruce de voces para fortalecer las competencias investigativas de los docentes universitarios en tiempos postmodernos, a saber:

a) La Formación de Competencias Investigativas, debe ser un proceso colectivo y organizado institucionalmente. Esta sugerencia mana de los hallazgos de la investigación que dibujaron un escenario de múltiples contradicciones y debilidades, donde por una parte se apreció un discurso teórico de avanzada y por la otra una praxis desfasada, debilitada, anclada en el

pensamiento fundamentalista de la modernidad, con énfasis en una visión individualista, se propone la conformación de redes y comunidades/colectivos de investigación donde interactúan por igual docentes y estudiantes en el marco de un proceso colectivo y organizado, lo cual supone a la vez la revisión/adequación de las políticas de investigación de la universidad, la resignificación de la misión y visión de la universidad como la reflexión crítica acerca de los aspectos gerenciales/ organizativos/ funcionales.

En este orden de consideraciones, resulta importante discutir la relevancia de las líneas de investigación, pero no como decretos nominales que supuestamente dan cuenta de los productos de investigación, sino como verdaderos espacios heurísticos que posibilitan el intercambio colectivo de saberes, la discusión permanente, el fortalecimiento de la actividad investigativa, en un esfuerzo sistémico, que permita dar un sentido colectivo a los procesos de investigación y reforzar la misión de la universidad.

Focalizando el discurso en los aspectos organizativos/ funcionales/gerenciales de la actividad investigativa, las universidades deben planificar (estableciendo objetivos políticos de investigación, procedimientos, programas y estrategias); Organizar (agrupar y ordenar las actividades necesarias para lograr los objetivos, crear unidades administrativas, asegurar funciones y responsabilidades); Integrar (seleccionar y obtener recursos financieros, materiales, técnicos y humanos, considerados como necesarios para el adecuado funcionamiento de la investigación); Dirigir (tomar decisiones adecuadas, motivar y coordinar esfuerzos); Controlar (valorar los resultados de la función de la investigación).

En síntesis, la universidad debe institucionalmente acometer acciones orientadas a favorecer la formación de competencias investigativas en los docentes, que una vez al proyectar a la praxis constituyan una distribución reveladora para el mejoramiento de la calidad de la docencia, de la investigación y de la extensión.

En este orden de consideraciones, la investigación debe permear la acción colectiva universitaria y trascender una visión escolarizada/punitiva donde sólo se investiga para obtener títulos o grados académicos, a una concepción de investigación que articulada con la docencia y extensión constituya eje transversal de la acción docente y estudiantil.

Así la universidad debe ser concebida como espacio para la formación de competencias investigativas para la vida, para la sociedad, para el colectivo, en fin, para encauzar un proyecto de país, desde



Figura 4. Aportes transteoréticos acerca de las Competencias investigativas del docente universitario en tiempos postmodernos.

la socialización de saberes, para el logro de la independencia académica, científica, económica e ideológica.

Aunado a lo precedente, cabe considerar que las funciones universitarias permiten la consolidación del compromiso universitario con la sociedad, a través de la formación de profesionales altamente capacitados en las distintas áreas del conocimiento, pero también con un perfil personal humano y social; de la investigación con pertinencia social y de la articulación con las comunidades a través tanto de la docencia como de la extensión.

- b) La formación de competencias, debe ser un propósito y una acción fundamental, permanente y sistemática de la universidad. El subsistema de educación universitaria, debe replantear sus políticas con relación a las prácticas investigativas, lo cual conlleva al surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas de gestión para el docente universitario en ejercicio, esto con el propósito de responder en forma eficiente y efectiva a los cambios paradigmáticos, asociados a la forma de intervenir la realidad social en general y la educativa en particular.

De lo que se trata, es que la universidad asuma su responsabilidad y rol protagónico al asegurarle al docente universitario, espacios para su formación investigativa, traducidos en tiempo de dedicación, espacios físicos, equipos, financiamiento, medios de divulgación, entre otros requerimientos sustantivos que posibiliten la formación integral, y multiparadigmática del docente universitario.

Cabe agregar, además, que una coherente gestión universitaria consiste en identificar áreas de demanda y en determinar necesidades de

conocimientos, así como implementar mecanismos de promoción, difusión y colocación de productos investigativos. Así mismo, la gestión investigativa es un proceso donde la estructura organizacional y los investigadores se dan apoyo para conjuntamente brindar respuestas ante necesidades y problemáticas en un contexto dado.

- c) La Formación de Competencias Investigativas debe descansar en un enfoque epistemológico pluriparadigmático.

Pensar epistemológicamente implica no sólo reflexionar sobre las ciencias desde su misma científicidad, sino también pensar, comprender, interpretar e investigar la realidad, cualquiera sea su dimensión; con una actitud transformadora, emancipadora, donde se rompa con las cadenas del dogmatismo cientista que dominó la escena educativa e investigativa. Supone entonces, adoptar una óptica multiversa que supere las tradicionales dicotomías metodológicas, que promueva repensar críticamente el quehacer investigativo educacional y legitime los saberes educativos.

Cabe enfatizar entonces, que la investigación en las Ciencias de la Educación, debe trascender los límites del paradigma positivista y ampliar la mirada hacia otras lógicas epistémicas que les permita dar respuesta a las necesidades educativas. La Formación de Competencias Investigativas implica que los docentes adquieran, desarrollen y movilicen determinadas competencias investigativas. La formación de competencias investigativas, implica la apropiación de herramientas epistemológicas y metodológicas que les permita a los docentes universitarios acceder, producir y socializar conocimientos/saberes.

Aluden a las capacidades que deben poseer los docentes para generar/producir conocimientos en el contexto universitario. Se asume que la universidad debe ser responsable institucionalmente para proveer los espacios, recursos, oportunidades y posibilidades de formación durante toda la vida académica del docente. No puede haber docencia sin investigación y obviamente sin extensión; en tal sentido es necesaria la recursividad de las funciones, para poder dar las respuestas que la sociedad exige y demanda de las universidades, con capacidad de análisis crítico y con visión prospectiva.

Como corolario de lo expuesto, es menester replantear la gestión investigativa universitaria, redireccionándola hacia la necesidad de formar competencias desde un plano crítico y comprometido de la educación, a los fines de que los docentes universitarios asuman la comprensión de la realidad educativa como realidades sociales y humanas, que forman parte de un tejido histórico, político y cultural que ha trastocado las formas de pensar y hacer ciencia, bajo la égida de un contexto epocal conocido como postmodernidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balza, A. (2004). Pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde la perspectiva de la transdisciplinariedad. San Joaquín de Turmero. Tercer Simposio. Postdoctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquía: Editorial Universitaria de Antioquía.
- Correa, S. y otros (2005). Competencia comunicativa y competencia investigativa: Una relación discursiva fundamental. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Delgado, A. (2007). Pertinencia social de la oferta investigativa. Trabajo de grado y líneas de investigación en la escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. Campus Bárbula. En Revista Ciencias de la Educación. Año 6. Vol. 1 N° 29. Valencia. Venezuela. Universidad de Carabobo.
- Fuenmayor, L. (2004). ¿Por qué la ética en nuestros tiempos? Caracas. Ministerio de Educación Superior. OPSU.
- González, N. (2007). Formación docente centrada en investigación. Una aproximación al cambio. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Caracas.
- Hernández, Y (2010). La importancia de la Formación Investigativa en el Siglo XXI. Disponible en: www.gestiopolis.com/organizacion-talento-2/importancia-formacion:curricular-docente-universitaria-siglo-21.htm. Consulta: Julio 24 de 2011.
- Jameson, F. (1996). Teoría de la Postmodernidad. Madrid, España: Editorial Trotta
- Lyotard, J. (1996). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Maldonado, L. y otros (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. En Revista Studiositas. Bogotá. Colombia. ISSN. 1909-0366.
- Marín, H. (2002). Desarrollo de competencias en el docente universitario de acuerdo a las exigencias de los actuales procesos organizacionales. Revista de Ciencias Sociales. Volumen III. N° 001. Universidad del Zulia.
- Márquez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en Investigación Educativa. Revista de Investigación N° 66. Universidad Simón Rodríguez.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un Currículum transversal de formación para la investigación en REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación. N° 1. Vol. 3. España.
- Motta, R. (1999). Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad. En: Revista Signos. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, R (2000). La educación Superior y la Investigación. Desafíos y Oportunidades. Universitas. Volumen 24. N° 3-4.
- Ugas, G. (2007). La educada ignorancia. Un modo de ser del pensamiento. Palmira. Estado Táchira. Litoformas. Venezuela.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid/UNESCO. Santillana
- Vargas, J. (2003). La encrucijada de los tiempos premodernos, modernos y postmodernos en Latinoamérica. Universidad de Guadalajara.
- Viedma, J. (2000). La gestión del conocimiento y del capital intelectual. Cataluña: España.
- Zapata, J. (2008). El desarrollo de capacidades investigativas en el profesorado a partir de Entornos virtuales de Aprendizaje. Revista Cognición. N° 13. ISSN 1850-1974. Edición Especial. Ecuador.



Universidad
Continental



Conferencia internacional

Economía circular:

producción, consumo y estilos de vida sostenibles

Certificación
opcional:
S/ 30.00

5/jun

10:40 a. m.
Campus Huancayo
Auditorio

Expositora:

Mari Nishimura

Oficial de Eficiencia de recursos, consumo y producción sostenibles del Programa Ambiental de la ONU. Máster en Relaciones Internacionales por University of Kent, Reino Unido.



Facultad de Ingeniería | Ingeniería Ambiental

Av. San Carlos 1980 - Huancayo

Cel. 954436056

ingenieria_ambiental@continental.edu.pe

ucontinental.edu.pe



Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Abancay

Academic goals and academic performance in university students of the city of Abancay

Alejandro M. Ecos Espino¹, Zoraida R. Manrique Chávez¹

¹ Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac,

RESUMEN

El objetivo principal fue determinar la relación entre las metas académicas y el rendimiento académico en matemática en estudiantes universitarios de una universidad particular de la ciudad de Abancay. Se utilizó el diseño descriptivo correlacional en una muestra de 170 estudiantes. Se utilizó la Escala de Metas Académicas de Hayamizu, Ito y Yohiazaki. Los datos se analizaron a través del coeficiente de correlación de Pearson y la regresión lineal. El coeficiente de correlación entre las metas de aprendizaje y rendimiento académico fue 0,115 ($p > 0,05$), entre las metas de refuerzo social y el rendimiento académico fue -0,372 ($p > 0,05$) y entre las metas de logro y rendimiento académico fue -0,043 ($p < 0,05$). Con el análisis de regresión se encontró que la relación entre las variables explicativas y el rendimiento académico es altamente significativo (ANOVA, $p < 0,001$) y que entre las metas de aprendizaje y las metas de refuerzo social tiene un porcentaje de explicación conjunta de la varianza de 13,1% (R^2 ajustado = 0,131). Las metas de aprendizaje se asocian positivamente con el rendimiento académico ($\beta = 0,940$, $p < 0,05$) y con las metas de refuerzo social la asociación es negativa ($\beta = -1,058$, $p < 0,01$). Se concluye que las metas de refuerzo social se relacionan significativamente con el rendimiento académico y que estas metas conjuntamente con las metas de aprendizaje predicen con mayor intensidad el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: Metas académicas, rendimiento académico, aprendizaje.

ABSTRACT

The main objective was to determine the relationship between academic goals and academic performance in mathematics in university students of a private university in the city of Abancay. The correlational descriptive design was used in a sample of 170 students. The Academic Goals Scale of Hayamizu, Ito and Yohiazaki was used. The data were analyzed through Pearson's correlation coefficient and linear regression. The correlation coefficient between the goals of learning and academic performance was 0,115 ($p > 0,05$), between the goals of social reinforcement and academic performance was -0,372 ($p > 0,05$) and between achievement goals and performance academic year was -0,043 ($p < 0,05$). With the regression analysis it was found that the relationship between explanatory variables and academic performance is highly significant (ANOVA, $p < 0,001$) and that between the learning goals and the social reinforcement goals has a percentage of joint explanation of the variance of 13,1% (adjusted $R^2 = 0,131$). Learning goals are positively associated with the academic performance ($\beta = 0,940$, $p < 0,05$) and with social reinforcement goals the association is negative ($\beta = -1,058$, $p < 0,01$). It is concluded that social reinforcement goals are significantly related to academic performance and that these goals together with learning goals more strongly predict the academic performance of students.

Keywords: Academic Goals, Performance, Learning

Historial del artículo:

Recibido, 17 de noviembre 2017; aceptado, 5 de enero de 2018; disponible en línea, 15 de enero de 2018.

* Maestro en Docencia Universitaria. Docente de la Universidad Nacional Micaela Bastidas, Abancay, Perú.
Correo: alejandroeocos2013@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los conocimientos se multiplican y profundizan de manera acelerada en función al avance de la ciencia y tecnología. Estos cambios, repercuten en diferentes aspectos de la vida humana y de la educación. El desenvolvimiento dentro de esta nueva sociedad exige de conocimientos multidisciplinarios y transdisciplinarios que permitan al estudiante adecuarse de manera rápida al nuevo conocimiento y a la especialización.

En este marco de cambios, la educación tiene como reto fundamental formar personas con actitudes positivas, con capacidades para buscar informaciones actualizadas; para seleccionar, sistematizar, utilizar nuevos conocimientos. Este proceso debe estar acompañado necesariamente de una toma de conciencia por parte del individuo, de cómo es que aprende y qué método, estrategia o estilo de aprendizaje utiliza para mejorar sus conocimientos.

Existe consenso en afirmar que el proceso de estudio representa un elemento muy importante para que el estudiante logre aprender de manera eficaz en diferentes contextos educativos. Es más, los docentes de distintos niveles educativos consideran que una parte importante de las dificultades que tienen los estudiantes a nivel académico están relacionada, con diferentes intensidades, con el estudio, ya sea asociado al plan cognitivo y estratégico del estudio como al plano afectivo y motivacional.

A nivel internacional, el Consejo Europeo en el año 2000 planteó una serie de lineamientos de política universitaria a los países miembros de la Unión Europea. En este contexto, un estudio realizado por Belvis, Moreno y Ferrer (2009) (Citado por Rodríguez, 2009) reveló que la situación laboral, las becas y las condiciones de acceso a los estudios universitarios, tener preparación académica previa, el rendimiento en el primer semestre de la universidad, la dedicación y la motivación académica; son los factores más significativos que inciden en el éxito o fracaso de los estudiantes. En cuanto a las matemáticas, a pesar de ser una disciplina de gran importancia para el desarrollo cognitivo y para la resolución de problemas de la vida cotidiana de las personas: su proceso de aprendizaje ha resultado ser problemático en todos los niveles de del sistema educativo, siendo percibida por los estudiantes como una asignatura de carácter rigurosa y formal. Esta visión, genera desmotivación en los estudiantes y el poco desarrollo de estrategias que le permitan aprender esta asignatura sin muchas dificultades.

Trahtemberg (2006) (citado en Kohler, 2008) sostiene que los estudiantes peruanos tienden a la memorización, resuelven los problemas mecánicamente, no tienen

hábitos de lectura, tienen dificultades para emplear metáforas, tienen poca capacidad crítica, no acostumbran a interpretar la información que reciben, no saben redactar, no tienen cultura general ni sentido histórico-cultural para comprender los problemas socioeconómicos, son pragmáticos e inmediatistas, no se arriesgan a ensayar planteamientos audaces para resolver problemas nuevos y no son autónomos, limitándose a realizar lo que el profesor les indica.

Según Thorne (2000), la educación superior en el Perú en el siglo XX ha sufrido grandes cambios que pueden haber generado, mantenido o agravado las deficiencias académicas en los estudiantes. El incremento del número de universidades, así como del número de estudiantes, son los cambios más significativos. Esto ha generado aspectos críticos en la educación universitaria de nuestro país: disminución en la exigencia y criterios de selección de los estudiantes, la baja exigencia en la calificación académica de los docentes, insuficiente fomento de la investigación y falta de sistemas de acreditación institucional. Ante esta situación, toma vigencia el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y afectivas como herramientas para favorecer el desarrollo integral y profesional del individuo.

Dentro del proceso de comprensión de las condiciones que determinan el aprendizaje, los psicólogos y otros especialistas consideran que la parte motivacional constituye el principal determinante del éxito académico y del desarrollo del aprendizaje en los estudiantes.

Actualmente, los expertos en el tema, describen la motivación académica basándose en las metas que persigue el estudiante, las cuales son definidas como una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales, también denominadas objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que la persona tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio. Pueden ser de varios tipos: de aprendizaje, de logro, de valoración social, de evitación de fracaso, superficial o de ansiedad ante los exámenes, etc. (Pintrich y Schunk, 2006; Barca, 2009)

Aunque el estudio de las metas se ha abordado desde diferentes enfoques, en todos ellos existe el consenso en afirmar que las personas establecen metas para sí mismas, de tal manera que estas representaciones cognitivas de los eventos futuros se convierten en potenciales motivadores de la conducta en cualquier contexto.

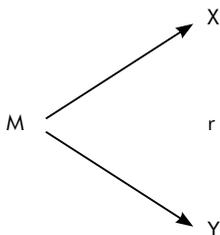
En esta investigación se formuló el siguiente

problema principal, ¿Qué relación existe entre las metas académicas y el rendimiento académico en matemática de los estudiantes de las diferentes carreras profesionales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas, Filial Abancay?. El objetivo general fue, determinar la relación que existe entre las metas académicas y el rendimiento académico en matemáticas de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas, Filial Abancay. La hipótesis general fue, las metas académicas tendrían relación significativa con el rendimiento académico de matemáticas de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas, Filial Abancay.

MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio corresponde a una investigación de campo, de tipo descriptiva, pues trata de responder a un problema de corte teórico y tiene por finalidad describir un fenómeno o una situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia temporal – espacial determinada, así como caracterizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con otras variables (Sánchez y Reyes, 2006, p. 32). Así, el nivel de la presente investigación fue Descriptiva correlacional.

El diseño de investigación fue transversal correlacional pues, se busca describir las relaciones entre dos o más variables en determinado momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El esquema es el siguiente:



Dónde:

- M = Muestra
- X = Metas académicas
- Y = Rendimiento académico en matemáticas.
- r = relación

La población estuvo constituida por 304 estudiantes matriculados en asignaturas del área de matemática en las diferentes carreras profesionales de la Facultad de Ingeniería de la Filial Abancay de la Universidad "Alas Peruanas", matriculados en el semestre académico 2014 – I.

Se trabajó con una muestra probabilística estratificada de 170 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1
Muestra estratificada.

Escuela Académico Profesional	Muestra
Ingeniería Ambiental	30
Ingeniería Civil	140
Total	170

Las metas que persiguen los estudiantes fueron evaluadas con la Escala de Metas de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), adaptado por Hayamizu y Wiener (1991), y traducido al castellano por Gonzáles et al (2000). A los sujetos de estudio se les ofrece 20 razones por las que estudia y su tarea consiste en indicar, en una escala graduada del 1 al 5, en la que 1 significa Nunca y 5 significa Siempre, los motivos por los que él estudia. En los estudios mencionados en las referencias, el cuestionario muestra una fiabilidad (consistencia interna) entre 0,82 y 0,89.

En este instrumento se distinguen tres tipos de metas:

- Las metas de aprendizaje. Se caracterizan por dominar la tarea, por adquirir nuevos conocimientos y por desarrollar nuevas habilidades. Se evalúan a través de 8 ítems.
- Las metas de refuerzo social. Se caracterizan por querer obtener la aprobación social y por evitar el rechazo de los otros (padres, profesores, compañeros, etc.). Se evalúan a través de 6 ítems.
- Las metas de logro. Se caracterizan por el deseo de obtener buenos resultados en los exámenes y poder, de ese modo, seguir avanzando en los estudios. Se evalúan a través de 6 ítems.

Para determinar la confiabilidad de este instrumento se trabajó con una muestra piloto de 84 estudiantes, encontrándose que presenta un 82,2 % de confiabilidad a través del coeficiente Alpha de Crombach.

Se realizó la prueba de normalidad, encontrándose que los datos obtenidos para ambas variables presentan una distribución normal. En virtud a ello, la relación entre las variables se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson y el análisis de regresión lineal a fin de identificar el tipo de metas que mejor predicen el rendimiento académico en matemática.

RESULTADOS

La tabla 2 muestra que el 15 % de los estudiantes supera el nivel regular de rendimiento académico.

Un alto porcentaje de estudiante (62 %) presenta un nivel Regular, mientras que el 23 % tiene un nivel Bajo. La media obtenida y el intervalo de confianza, al 95 % de seguridad estadística, permite afirmar que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería tienen un nivel de rendimiento académico regular en Matemática.

En cuanto a las metas académicas, en la tabla 3 se observa un gran porcentaje de estudiantes con altas Metas de Aprendizaje y de Logro (79 % y 87 % respectivamente). Sólo el 29 % de los estudiantes tienen altas Metas de Refuerzo Social. Un significativo 51 % de estudiantes tienen un nivel medio en las Metas de

Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes de ambas carreras, manejan en promedio un alto interés por la aprobación de sus exámenes y no retrasarse en sus estudios, así como la adquisición de nuevas habilidades y competencias. Se ha encontrado un mediano interés en los estudiantes de ambas carreras por lo que otras personas de su entorno puedan pensar sobre sus acciones.

La tabla 5 muestra el análisis de correlación entre los diferentes tipos de metas y el rendimiento académico en matemática. Se ha encontrado que las Metas de Aprendizaje correlacionan positivamente con el

Tabla 2
Rendimiento Académico en Matemática.

Nivel	Rendimiento Académico				95% de intervalo de confianza para la media	
	Fi	fi %	Media	DT	Límite Inferior	Límite Superior
Alto	1	1				
Bueno	24	14				
Regular	105	62	9,82	2,82	9,23	10,45
Bajo	40	23				

Tabla 3
Nivel de Metas Académicas.

Tipo de Meta	Altas		Medias		Bajas	
	fi	fi %	fi	fi %	fi	fi %
De Aprendizaje	134	79	36	21	21	
De Refuerzo Social	50	29	87	51	51	19
De Logro	148	87	22	13	13	

Tabla 4
Diferencias de metas Académicas por especialidades.

Tipo de Meta	Civil	Ambiental	ANOVA	
	Media	Media	F	Sig. (p)
M. Aprendizaje	3,82	4,35	1,723	0,192
M. Refuerzo Social	2,63	3,60	1,118	0,293
M. Logro	4,20	4,62	1,223	0,271

refuerzo social. A partir de estos resultados afirmamos que la mayoría de estudiantes de la Facultad de Ingeniería están más interesados en obtener buenos resultados en sus calificaciones y seguir avanzado en sus estudios y adquirir de esta manera una valoración positiva de sus logros por los demás y por sí mismo. También se resalta el interés por adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades. Además, se observa en gran parte de los estudiantes mediana importancia a la aprobación social y al rechazo de las demás personas de su entorno.

El análisis efectuado en la tabla 4, ha permitido encontrar que no hay diferencias significativas entre los puntajes promedios obtenidos en cada uno de los tipos de meta en ambas carreras (ANOVA, $p > 0,05$).

rendimiento académico (Pearson = 0,115; $p > 0,05$) y que las Metas de Refuerzo Social y las Metas de Logro lo hacen de manera negativa. Sin embargo, sólo las Metas de Refuerzo Social correlacionan muy significativamente con el Rendimiento Académico

Tabla 5
Correlación entre Metas Académicas y Rendimiento Académico.

Metas	Rendimiento	
	Corr. Pearson	Sig. (p)
M. Aprendizaje	0,115	0,057
M. Refuerzo Social	-0,372	0,001**
M. Logro	-0,043	0,991

** La relación es significativa al nivel 0,01

con índice moderado (Pearson = -0,372; $p < 0,01$). Según esto, la tendencia de los estudiantes a buscar un aprendizaje sólo para obtener la aprobación de su entorno y evitar el rechazo incidirá moderadamente en la obtención de un bajo rendimiento académico en matemática.

A nivel de carreras, en la tabla 6 se ha encontrado que en Ingeniería Civil el rendimiento académico correlaciona significativamente con las Metas de aprendizaje (Pearson = 0,227; $p < 0,05$) y las Metas de Refuerzo Social (Pearson = -0,268; $p < 0,05$) con índices moderado. A partir de ello podemos afirmar que el rendimiento académico de los estudiantes de esta carrera será mayor en la medida que muestran una tendencia a aprender para adquirir nuevos conocimientos y ser más competentes y no para buscar la aprobación de los integrantes de su entorno y evitar de esta manera su rechazo. En Ingeniería Ambiental, no se ha encontrado relación significativa entre el rendimiento académico y los diferentes tipos de metas académicas ($p > 0,05$).

La tabla 7 se muestra que la relación entre las

Tabla 6
Correlación entre Metas Académicas y Rendimiento Académico por carreras.

Metas	Rendimiento	
	Corr. Pearson	Sig. (p)
Civil	M. Aprendizaje	0,220 0,032*
	M. Refuerzo Social	-0,276 0,011*
	M. Logro	0,013 0,906
Ambiental	M. Aprendizaje	0,188 0,445
	M. Refuerzo Social	-0,434 0,069
	M. Logro	0,063 0,801

** La relación es significativa al nivel 0,05

Tabla 7
Regresión Múltiple entre Rendimiento Académico y Metas Académicas.

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	ANOVA	
				F	Sig.
1	0,318	0,101	0,093	11,814	0,001**
2	0,384	0,147	0,131	8,971	0,000**

** La relación es significativa al nivel 0,01

Modelo 1: MRS

Modelo 2: MRS, MA

Tabla 8
Coeficientes del Modelo 2.

Coeficientes	β	T	Sig.
Constante	9,040	5,429	0,000**
Metas de Aprendizaje	0,940	2,368	0,020*
Metas de Refuerzo Social	-1,058	-3,715	0,000**

** La relación es significativa al nivel 0,01

** La relación es significativa al nivel 0,05

variables explicativas y el Rendimiento Académico es altamente significativo (ANOVA, $p < 0,001$) en ambos modelos, por lo que se rechaza la hipótesis H_0 . Sin embargo, en el Modelo 2, el porcentaje de explicación conjunta de la varianza es de 13,1% (R² ajustado = 0,131), mayor a la obtenida en el Modelo 1. Según esto, el Rendimiento Académico en Matemáticas estaría explicado conjuntamente por las Metas de Aprendizaje y las Metas de Refuerzo Social, siendo las Metas de Refuerzo Social las que más predecirían el rendimiento académico en matemáticas (cambio en R² = 0,101). Además, de acuerdo a la tabla 8, las Metas de Aprendizaje se asocian positivamente con el Rendimiento Académico ($\beta = 0,940$, $t = 2,368$, $p < 0,05$), mientras que la asociación entre las Metas de Refuerzo Social y el Rendimiento Académico en Matemáticas es negativa ($\beta = -1,058$, $t = -3,715$, $p < 0,01$) por lo que se acepta la hipótesis H_1 .

De esta manera, la búsqueda del dominio de las tareas, la obtención de nuevos conocimientos y competencias, así como el desarrollo de nuevas habilidades como producto del estudio sería una de las razones para que los estudiantes obtengan un alto Rendimiento Académico en Matemática. Por otro lado, el que los estudiantes lleven a cabo su proceso de estudio con el objetivo de obtener directamente la aprobación de su entorno y no ser excluidos por ello, sería una de las razones que explicaría el bajo de Rendimiento Académico en Matemática de los estudiantes.

DISCUSIÓN

El objetivo principal que persigue la presente investigación es determinar la relación que existe entre las metas académicas y el rendimiento académico en matemáticas en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas de la Filial de Abancay.

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación de las diferencias en las variables estudiadas, en una muestra de estudiantes de las diferentes carreras profesionales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas de la Filial Abancay, permite comprobar la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico en matemática, de tal manera que en Ingeniería Civil existen mejores rendimientos que en Ingeniería Ambiental. Aun así, en toda la Facultad de Ingeniería prevalece el rendimiento académico regular en las asignaturas de Matemática.

En ambas carreras, los estudiantes muestran mayor valoración por las metas de logro, lo cual implica que su deseo de aprender tiene más que ver con no tener dificultades en sus exámenes y avanzar en sus estudios. En Ingeniería Civil, tener metas de aprendizaje altas va de la mano con un buen Rendimiento Académico

en matemática, lo cual no se observa con las otras metas de aprendizaje. En Ingeniería Ambiental no se observa una diferencia entre metas académicas y el rendimiento académico.

Valle et al (2007) encontraron que el deseo de los estudiantes por aprender para adquirir nuevos conocimientos y habilidades para poder efectuar sus tareas sin inconvenientes no permite que quieran aprender sólo para obtener resultados positivos en los exámenes y avanzar en los estudios. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una tendencia distinta, ya que se encontró relación positiva y significativa entre las metas de aprendizaje y las metas de logro. Además de ello, se encontró que el deseo por aprender para obtener la aprobación de los demás y evitar el rechazo tiene relación con las metas de logro.

Por otro lado, las metas de refuerzo social tienen una relación negativa y significativa con el rendimiento académico, con lo cual, en la medida que los estudiantes busquen aprender solo para evitar el rechazo y obtener la aprobación de los demás, su rendimiento en matemática será más bajo. Este resultado concuerda con lo encontrado con Matos y Lens (2006) quienes hallaron correlación negativa con las metas de aproximación y evitación al rendimiento en estudiantes de secundaria de la ciudad de Lima. Quizás este hecho se deba a una búsqueda de valoración social positiva que estos estudiantes puedan estar esperando lograr, de acuerdo las investigaciones realizadas Valle et al (2008). Puede haber razones para optar por este tipo de metas por el hecho de que promueven una mayor implicación de los sujetos, en este caso, por su necesidad de valoración por parte de los compañeros u otros significativos para ellos, como familia, colegas, grupos de iguales u otros.

En ingeniería Civil, el rendimiento académico en matemática se asocia significativamente con las metas de aprendizaje y las metas de refuerzo social, es decir que el rendimiento que obtiene el alumnado tiende a ser más alto en la medida en que también es alta su opción una implicación clara en las tareas y el deseo de aumentar la competencia y no esperar el reconocimiento de los demás. Esto concuerda parcialmente con lo encontrado por Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla (2011) quienes sostienen que las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento/logro se asocian con el rendimiento académico alto de los estudiantes. También concuerda con Escurra y otros (2005) quienes hallaron relación directa y significativa entre las metas de aprendizaje y de logro, con el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la ciudad de Lima.

En general, las metas de aprendizaje y las metas de refuerzo social predicen con mayor significatividad

el rendimiento académico de los estudiantes. Los coeficientes obtenidos en el análisis de regresión permiten afirmar que el rendimiento académico en matemática de los estudiantes se ve favorecido con la necesidad de aprender para adquirir nuevas competencias y no para que los demás les den su aprobación. Esto coincide parcialmente con lo afirmado por Martínez, Maicas y Llorca (2000) quienes sostienen que la orientación de metas a la tarea, predice el rendimiento académico. A su vez, encontramos coincidencia con lo planteado por Barca et al (2011) quienes encontraron que las metas de aprendizaje y las metas de logro predicen el rendimiento académico y que las metas de valoración social, dirigidas al yo, las que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico. También coincide con lo encontrado con Matos y Lens (2006) quienes reportaron que las metas de aprendizaje y las metas de evitación del rendimiento predicen el rendimiento académico. En conclusión, y en consonancia a lo planteado por Valle et al (2008); incrementar los propios conocimientos, el esfuerzo para saber y dominar los contenidos escolares son buenos motivos para obtener buenas calificaciones en los estudiantes.

El rendimiento académico en matemática de los estudiantes de Ingeniería Civil es significativamente superior que el de los estudiantes de Ingeniería Ambiental (ANOVA, $p = 0,04 < 0,05$). Las metas académicas de los estudiantes de Ingeniería Civil, no difieren significativamente en los estudiantes de Ingeniería Ambiental (ANOVA; $p > 0,05$), destacando significativamente en ambas carreras el desarrollo de las Metas de Logro sobre las Metas de Aprendizaje y Refuerzo Social (Scheffé, $p < 0,05$). En conclusión, existe un mejor rendimiento en los estudiantes de Ingeniería Civil que en los de Ingeniería Ambiental, sin dejar de ser éste regular. Los estudiantes de ambas carreras, manejan un alto interés por la aprobación de sus exámenes y no retrasarse en sus estudios, así como la adquisición de nuevas habilidades y competencias.

Las metas de refuerzo social se relacionan significativamente y de manera negativa con el rendimiento académico en Matemática de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Alas Peruanas – Filial Abancay (Pearson = $-0,372$; $p < 0,01$). A nivel de carreras, en Ingeniería Civil las Metas de Aprendizaje de manera positiva (Pearson = $0,227$; $p < 0,05$) y las metas de Refuerzo Social de manera negativa (Pearson = $-0,268$; $p < 0,05$), se relacionan significativamente con el Rendimiento Académico en Matemática. De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006), una meta académica se considera como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo

de enseñanza-/aprendizaje. En tal sentido, estas metas permiten determinar las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio. En tal sentido, los resultados del proceso de correlación permiten concluir que el estilo motivacional de los estudiantes es a buscar un aprendizaje sólo para obtener la aprobación de su entorno y evitar el rechazo, lo cual incide moderadamente en la obtención de un bajo rendimiento académico en matemática. En Ingeniería Civil, si bien se verifica esta tendencia, también se comprueba que el rendimiento académico de los estudiantes de esta carrera será mayor en la medida que muestren una tendencia a aprender para adquirir nuevos conocimientos y ser más competentes.

Las Metas de Aprendizaje de manera positiva ($\beta = 0,940$, $p < 0,05$) y de Refuerzo Social en forma negativa ($\beta = -1,058$, $p < 0,05$), son las que permiten predecir con mayor intensidad el Rendimiento Académico en Matemática. Esta misma tendencia se encontró en los estudiantes de Ingeniería Civil, mientras que en Ingeniería Ambiental sólo las Metas de Refuerzo Social permiten predecir el Rendimiento Académico en Matemática ($\beta = -2,047$, $p < 0,05$). Martínez, Maicas y Llorca (2000) sostienen que la orientación de metas a la tarea, predice el rendimiento académico, mientras que Barca et al (2011) plantea que las metas de aprendizaje y las metas de logro predicen el rendimiento académico y que las metas de valoración social, dirigidas al yo, las que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico. A su vez, Matos y Lens (2006) sostienen que las metas de aprendizaje y las metas de evitación del rendimiento predicen el rendimiento académico. En conclusión, incrementar los propios conocimientos, el esfuerzo para saber y dominar los contenidos sin preocuparse por el rechazo o la aprobación que puedan recibir de los demás, son buenos motivos para obtener buenas calificaciones en los estudiantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A. (2009). Motivación y aprendizaje en contextos educativos. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A., Porto, A., y Barca, E. (2009). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. Motivación y aprendizaje en contextos educativos. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J., y Brenlla, J. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, p. 341-368.
- Escurre, L., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quesada, M., Morocho, J., Rivas, G. y Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista IIPSI*, 1(8), p. 87 – 106
- Fernández, J. (2002). Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje. Madrid, España: Akal.
- Hayamizu, T., Ito, A., y Yoshizaki, K. (1989). Chuugakusei no tassei mokuhyou keikou [Junior high school students tendencies of achievement goals]. *Bulletin of Division of Education of Nagoya University*, 36, p. 55-72.
- Hernández, P. y García, L. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. Madrid, España: Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. (1988) Investigación del Comportamiento. Técnicas y métodos. México DF, México: Interamericana.
- Kohler, J. (2008) Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de psicología del 1ro al 4to ciclo de una universidad particular. *Revista Cultura*, 22, p. 231-262.
- Kohler, J. (2013). Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima. *Revista Liberabit*, 19(2), p. 277-288.
- Martínez, L., Maicas, G. y Llorca, J. (2000). Metas y Atribuciones como predictores del rendimiento académico en educación física. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, p. 141-148
- Matos, L y Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Revista Persona*, 9, p. 11-30.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). Metodología y Diseño de la investigación científica. Lima: Editorial Visión Universitaria
- Touron, J. (1984). Factores del rendimiento académico. Universidad de Navarra, España: San Sebastián.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González, J. y Rosario, P. (2007). Metas académicas e estrategias de aprendizaje em alunos universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 11(1), p. 31-40.
- Valle, A., Núñez, J., González, R., Rodríguez, S., González, J., y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, p. 111-122.



5 y 6/jun
Campus Huancayo



Semana de la Ingeniería Continental



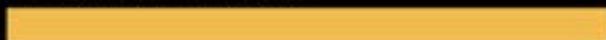
Facultad de Ingeniería



Av. San Carlos 1980 - Huancayo



ccoquira@continental.edu.pe



Cel. 975 558875



ucontinental.edu.pe



Detección de patrones de éxito en estudios universitarios de la Universidad Continental

Detection of the success patterns in the university studies of the Universidad Continental

Daniel Gamarra Moreno¹, Rocio Matos Barzola¹, Miguel Tupac Yupanqui Alanya¹

¹Universidad Continental

RESUMEN

El objetivo del estudio fue detectar los patrones de éxito en los estudios universitarios de los estudiantes de la Universidad Continental a partir de la información académica y socio-demográfica recopilado en el primer ciclo de estudios. La investigación tuvo un diseño descriptivo transversal, los estudiantes fueron de diversas carreras profesionales que desarrollaron sus estudios entre el 2012 y 2017. Para la extracción automatizada de conocimiento se utilizó la metodología de proyectos de minería de datos Cross-Industry Standard Process for Data Mining (CRISP-DM) y el software Clementine, mediante la red neuronal perceptrón multicapa se logró identificar las variables que más impactan en el éxito y abandono de los estudios universitarios, para obtener el árbol de decisión se aplicó el algoritmo C5.0 y para el agrupamiento (tres grupos) los algoritmos k-means y TwoStep, y estos resultados se compararon mediante una matriz de confusión. Los resultados muestran que los estudiantes que abandonaron sus estudios universitarios no pasaron del quinto ciclo; las variables que más influyen en el éxito de los estudios universitarios son: estado civil del estudiante, monto de la pensión, estado civil de los padres y con quien vive el estudiante en Huancayo. Por otro lado, las variables que más influyen en el abandono de los estudios son, con quien vive el estudiante, estado civil del estudiante, satisfacción del desempeño del docente y estado civil de los padres. En conclusión las variables socio demográficas son las que tienen mayor predominancia sobre el éxito y fracaso de los estudios universitarios.

Palabras clave: Minería de datos, deserción universitaria, detección de patrones.

ABSTRACT

The objective of the study was to detect the success patterns in the university studies of Universidad Continental students from the academic and socio-demographic information collected in the first cycle of studies. The research had a cross-sectional descriptive design, the students were from diverse professional careers that developed their studies between 2012 and 2017. For the automated extraction of knowledge the methodology of data mining was used (CRISP-DM) and the Clementine software, through the multilayer perceptron neural network, it was possible to identify the variables that most impact the success and abandonment of university studies, To obtain the decision tree, algorithm C5.0 was applied and for grouping (three groups) the algorithms k-means and TwoStep, and these results were compared using a confusion matrix. The results show that the students that abandoned their university studies did not pass the fifth cycle. The variables that most influence the success of the university studies are: student's civil status, amount of the pension, marital status of the parents and with whom the student lives in Huancayo. On the other hand, the variables that most influence the abandonment of the studies are , with whom the student lives, the student marital status, satisfaction with the teacher's performance and the parent's marital status. In conclusion, the socio demographic variables are those that have the most predominance over the success and failure of university studies.

Keywords: Data mining, university dropout, detect patterns.

Historial del artículo:

Recibido, 04 de marzo 2017; aceptado, 10 de diciembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Doctor en Ingeniería, Jefe de la Oficina de Registros Académicos de la Universidad Continental.
Correo: dgamarra@continental.edu.pe

Este es un artículo de acceso abierto, licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que tienen éxito o fracaso en sus estudios universitarios tienen características comunes que se pueden determinar a partir de la información histórica. En el estudio, el éxito se da cuando el estudiante aprueba todas las asignaturas del plan de estudios en los 10 ciclos académicos o menos, y fracaso si abandona sus estudios. La minería de datos aplicada a la información académica y socio-demográficas permite detectar patrones de éxito en los estudios universitarios. La caracterización de los estudiantes permitirá generar políticas de incentivos, programas de mejora y otros; dirigido a los estudiantes de manera preventiva. El problema del estudio es: ¿Cuál son los patrones de éxito y fracaso en sus estudios universitarios de los estudiantes ingresantes de la Universidad Continental? A partir de esta interrogante se formula el siguiente objetivo: detectar los patrones de éxito en los estudios universitarios de los estudiantes de la Universidad Continental a partir de la información académica y socio-demográficas recopilado en el primer ciclo de estudios.

En un estudio realizado por Ocaranza (2006) se logró establecer el perfil de los desertores usando la metodología de descubrimiento de conocimiento de base de datos. Donde, deserción es: "el retiro voluntario u obligatorio de los alumnos de una carrera al finalizar el primer año académico".

Timarán (2009) utilizando la herramienta de descubrimiento del conocimiento TaryKDD. Los algoritmos de minería de datos utilizados fueron C4.5 y EquipAsso para la clasificación y asociación respectivamente.

Sposito, Etcheverry, Ryckeboer y Bossero (2009) aplicaron el proceso de descubrimiento de conocimiento para encontrar el árbol de decisiones del rendimiento académico, y detectar los patrones de deserción estudiantil con los algoritmos de minería de datos J48 y FT, disponible en el Software Weka.

En el estudio se aplicó el proceso de descubrimiento de conocimiento en bases de datos, con datos académicos y socio-demográficas de los estudiantes de la cohorte 2009-1. Con esa información se llegó a determinar el perfil de los estudiantes de que aprueban el plan de estudios y de los que abandonan. El proceso estándar entre industrias para el modelo de proceso de minería de datos, CRISP-DM, es un modelo iterativo que permite el refinamiento de la minería de datos (Chapman, Clinton, Kerber, Khabaza, Reinartz, Shearer y Wirth, 2000). La selección de la información se complica cuando está dispersa y en medios no digitales. En este estudio el esfuerzo de selección, transformación y limpieza de datos demandó el 50% del esfuerzo total.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para el estudio se utilizó los datos de 1048 estudiantes que estudiaron entre el 2012 y 2017 y cuya ficha socioeconómica y avance académico estaban almacenados en los sistemas de información de la Universidad. De ellos se realizó un seguimiento de su avance académico hasta el año 2017, carreras profesionales de 10 ciclos académicos.

Se definió como éxito en los estudios universitarios cuando el estudiante aprobó todas las asignaturas de su plan de estudio de su carrera en los 10 ciclos académicos o menos. Si el estudiante desertó antes de culminar su carrera se consideró como fracaso. Para el estudio, deserción es el retiro voluntario del estudiante antes de culminar su carrera universitaria. También, se consideró el estado "estudiando" en el caso que no completo su plan de estudios y no desertó.

Por las características del estudio se aplicó el diseño descriptivo transversal, la metodología CRISP-DM y se utilizó el software Clementine.

La metodología CRISP-DM es un estándar de facto en los proyectos de minería de datos, donde la minería de datos es uno de los pasos del proceso de descubrimiento de conocimiento en bases de datos (Mariscal, Marbán, y Fernández, 2010). Este modelo describe las actividades que deben realizarse para desarrollar un proyecto de minería de datos, sus fases son: entendimiento del negocio, entendimiento de los datos, preparación de datos, modelamiento, evaluación de resultados y despliegue de resultados (Chapman et al., 2000).

El acceso a las universidades latinoamericanas ha aumentado, pero son deficitarios en cuanto a la permanencia e inserción laboral de los jóvenes provenientes de familias con menores ingresos. La repitencia es la acción de cursar reiterativamente una asignatura, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico produciendo su deserción (CINDA, 2006). La universidad Continental ha creado programas de intervención a partir de la detección de patrones de los estudiantes aprobados y desaprobados en las asignaturas con mayor cantidad de desaprobados. En ese sentido el presente estudio tiene como objetivo: detectar los patrones de éxito y fracaso en los estudios universitarios de la Universidad Continental usando las técnicas de minería de datos.

Para el primer modelo se consideró 35 variables del desempeño académico, nivel de satisfacción de su docente y socio-demográficas. Como primer paso, se extrajo 1255 registros, los cuales correspondían datos de los ingresantes del semestre 2009-1. En el proceso de selección, limpieza y transformación; se eliminaron y corrigieron los datos incorrectos y se decidió la

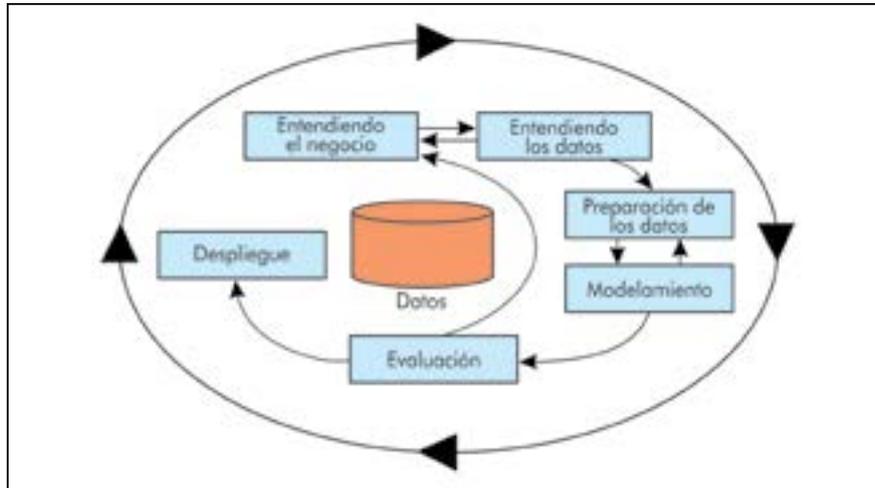


Figura 1. Proceso estándar entre industrias para el modelo de proceso de minería de datos, CRISP-DM (Chapman et al., 2000).

estrategia a seguir con los datos incompletos, los datos atípicos (outliers) y valores desaparecidos (datos missing). Luego de estas consideraciones se obtuvieron 1048 registros de los 1255 que se contaba en un inicio. De estos 1048 registros podemos indicar que 526 son varones, 522 son mujeres, 508 provienen de colegios estatales y 540 provienen de colegios particulares,

36 se encuentran en la etapa de adolescencia (etapa intermedia) que comprende de los 14 años a los 16 años, 792 se encuentran en la etapa de adolescencia (etapa tardía) que comprende de los 17 años a los 19 años y 220 se encuentran en la etapa adulta temprana que comprende de los 19 años a los 45 años. Así mismo, 1021 son solteros, 21 son casados y

Tabla 1
Variables del modelo final.

Variable	Campo	tipo	valores
Genero del estudiante	Sexest	Set	H,M
Estado Civil Estudiante	EstCivEst	set	1 Divorciado, 2 Casado, 3 Conviviente, 4 Soltero, 5 Viudo
Estado Civil Padres	EstCivPad	Set	1 Divorciado, 2 Madre Soltera, 3 Padre Soltero, 4 Viudo, 5 Conviviente, 6 Casado
Dependencia económica del estudiante	DepEconEst	Flag	Dependiente, Independiente
¿Con quién vive en Huancayo?	CqViveHyo	Set	1 Otros, 2 Sólo, 3 Familiares, 4 Hermanos, 5 Sólo Mamá, 6 Sólo Papá, 7 Padres
Composición familiar	ComposFam	Range	1,2,3,4,5
Ingreso Familiar	IngFamilia	Ordered Set	1,2,3,4,5,6
Monto que percibe el jefe del hogar	MontoHaber	Ordered Set	1,2,3,4,5,6
Tipo de vivienda en Huancayo	UvivaHyo	Flag	Zona Rural, Zona Urbana
Escala de pensión	Escala	Ordered Set	A, B, C, D, E, F, G, X
Estado del estudiante	EstadoEst	set	1 Abandono, 2 Estudia, 3 Egreso
Tiempo estudiando	TiempoEst	Range	[1,5.5]
Nivel de Satisfacción Docente	SatisDoc	Range	0,1,2,3,4,5,6
Cantidad de asignaturas aprobadas	CantAsigAp	Range	0,1,2,3,4,5,6,7
Cantidad de asignaturas desaprobadas	CantAsigDes	Range	0,1,2,3,4,5,6,7

6 son convivientes. El refinamiento del modelo inicial al modelo final dejó 15 variables de las 35 iniciales (Tabla 1).

Las estadísticas descriptivas para la cohorte 2012 muestran que sólo el 12% de los ingresantes culminaron sus estudios en 10 periodos académicos o menos (Tabla 2). El porcentaje de abandono en el primer semestre es de 49.4 (19.3% más 30.1%), el más alto de todos (Tabla 3). Los abandonos se dieron hasta el cuarto ciclo de estudios. En el ciclo de estudios igual a cero se contabilizan a los que no aprobaron ninguna asignatura y abandonaron sus estudios.

La figura 2 muestra una separación lineal entre

Tabla 2
Situación académica al 2017 de los estudiantes de la cohorte 2012.

Estudios universitarios	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1. Abandono	502	48,2	48,2
2. Estudia	413	39,7	87,9
3. Egreso	126	12,1	100,0
Total	1041	100,0	

Tabla 3
Abandono al 2017 de los estudiantes de la cohorte 2012.

Ciclo de estudios alcanzado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	97	19,3	19,3
1	151	30,1	49,4
2	100	19,9	69,3
3	85	16,9	86,3
4	69	13,7	100,0
Total	502	100,0	

la relación cantidad de asignaturas aprobadas y desaprobadas. Este conocimiento se usó para mejorar el modelo e insertar una nueva variable derivada ratio de aprobación (ratioAprob) igual a la cantidad de asignaturas aprobadas entre la cantidad de asignaturas cursadas.

Para determinar la importancia de los atributos (variables) en el abandono y el egreso (quienes aprobaron el plan de estudios) se utilizó la red neuronal perceptrón multicapa con un acierto de 98% en ambos casos (Perez y Santin, 2006). Para el árbol de decisión se aplicó el modelo C5.0 con un 65.97% de acierto. Para comparar el desempeño de los algoritmos k-means y TwoStep, para tres grupos, se utilizó una matriz de confusión que mostró que sólo 19 de los 238 ejemplos tendrían un agrupamiento diferente (Hernández, Ramírez y Ferri, 2008).

Los modelos fueron validados usando la validación cruzada, dividiendo los datos en 77% de entrenamiento y 23% de prueba (Hernández et al., 2008).

RESULTADOS

El árbol de decisión se descartó por el bajo acierto y los resultados del estudio muestran en las siguientes figuras.

La figura 3 nos muestra que los estudiantes que terminan su carrera tienen en promedio una ratio de aprobación de más del 0.80 en el primer ciclo de estudios.

De la figura 4, se infiere que los estudiantes que abandonaron su carrera universitaria no pasaron del 5to ciclo y en promedio los estudiantes abandonan sus estudios en 1,76 ciclos de estudio.

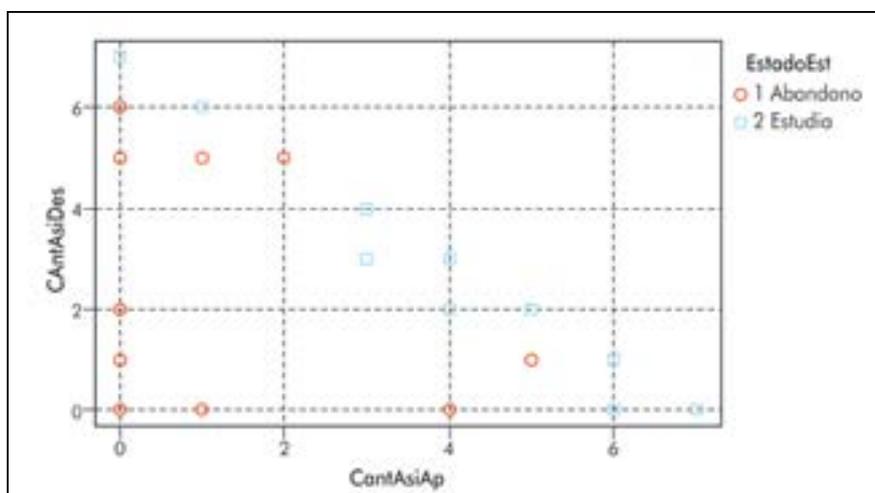


Figura 2. Dispersión entre la cantidad de asignaturas aprobadas versus desaprobadas en el primer ciclo de estudios.

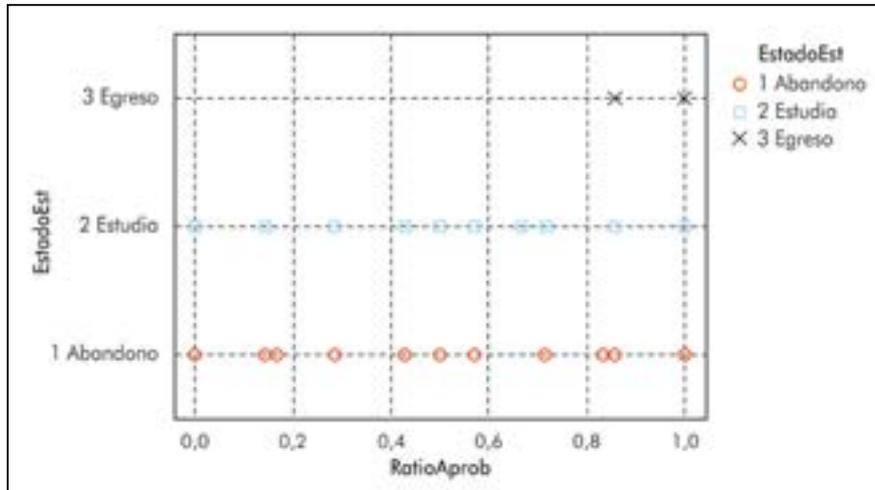


Figura 3. Ratio de aprobación(ratioAprob) vs estado del estudiante (estado Est).

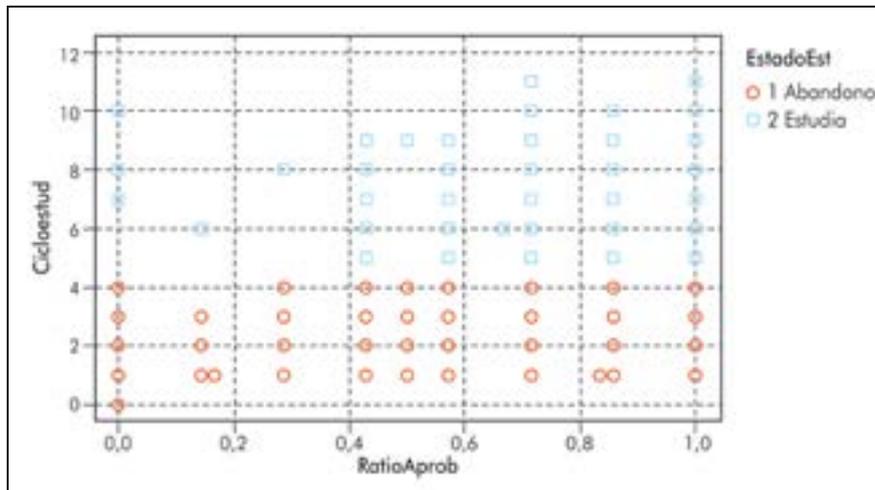


Figura 4. Ratio de aprobación versus ciclo de estudios.

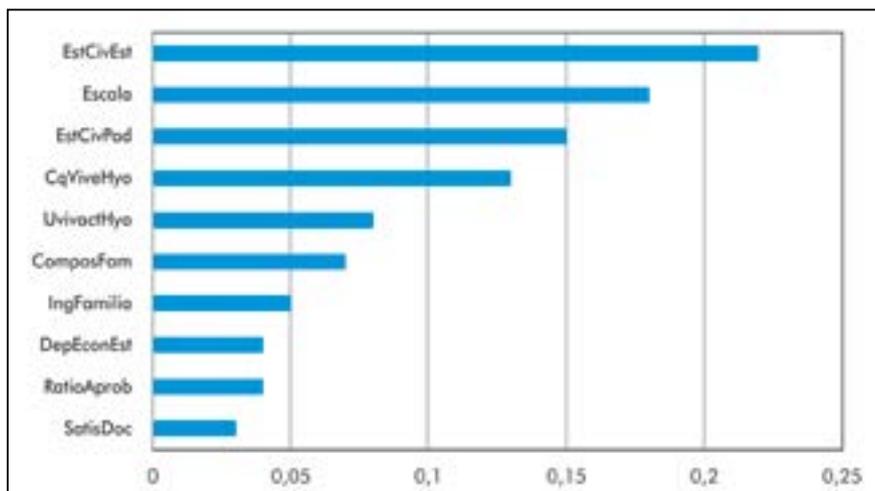


Figura 5. Importancia de los atributos cuando el estudiante termina su carrera.

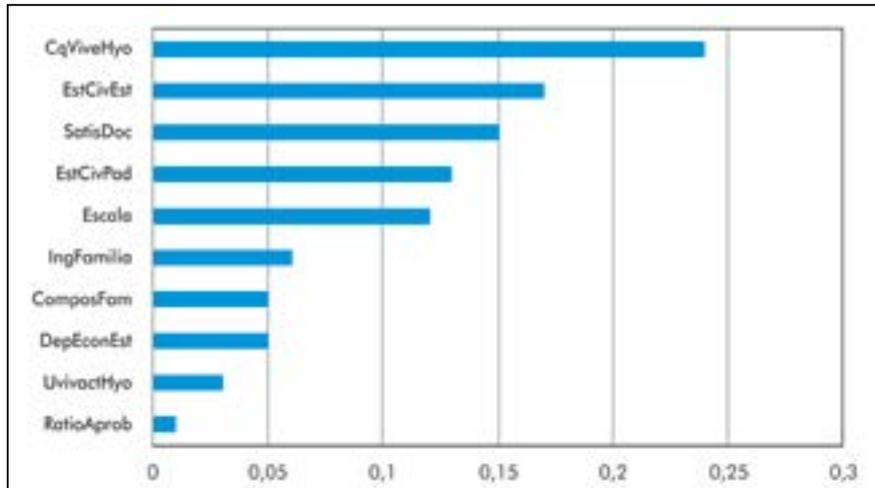


Figura 6. Importancia de los atributos cuando el estudiante abandona la universidad.

Las cuatro variables que más influyen en los estudiantes que terminan su carrera en diez o menos periodos académicos son: estado civil del estudiante, el monto de la pensión, estado civil de los padres y con quien vive en Huancayo (figura 5). Por otro lado, las cuatro variables que más influyen en los estudiantes que abandonan su carrera son: estado civil de los padres, con quien vive en Huancayo, satisfacción del desempeño del docente y estado civil de los padres (Figura 6).

DISCUSIÓN

Los estudios de deserción universitaria realizados en las universidades de Latinoamérica se basaron en datos académicos y socio-demográficos. Estos coinciden en que la mayoría de estudiantes dejan sus estudios universitarios en los primeros ciclos de estudios. Las variables que influyen en la deserción son las condiciones socioeconómicas del estudiante y de la familia, aspectos de orden personal (actitudinales y motivacionales) y los aspectos académicos. Estos se vinculan con la separación familiar y la adaptación a los estudios universitarios.

El porcentaje de estudiantes universitarios que terminan su carrera en el tiempo previsto es bajo: en Argentina el 30%, en Bolivia el 5%, en México el 60% y en la universidad Continental para la cohorte estudiada (Perú) 12%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chapman, P., Clinton, P., Kerber, R., Khabaza, T., Reinartz, T., Shearer, C., & Wirth, R. CRISP-DM 1.0. Step-by-step data mining guide (2000). [Software de computación]. Clementine SPPS (versión 12,0). SPSS Inc.
- CINDA. (2006). Repitencia y deserción universitaria en America Latina Colección Gestión Universitaria, L. González (Ed.).
- Hernández Orallo, J., Ramírez Quintana, J., & Ferri Ramírez, C. (2008). Introducción a la Minería de Datos. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mariscal G, Marbán Ó, Fernández C. A survey of data mining and knowledge discovery process models and methodologies. The Knowledge Engineering Review.
- Ocaranza, O. and M. Quiroz (2005). Deserción estudiantil en el pregrado en la Pontificai Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Chile.
- Perez López, C., & Santin Gonzalez, D. (2006). Data Mining - Soluciones Con Enterprise Miner Con 1 CD: Alfaomega Grupo Editor.
- Sposito, O., Etcheverry, M., Ryckeboer, H., & Bossero, J. (2009). Aplicación de técnicas de minería de datos para la evaluación del rendimiento académico y la deserción estudiantil.
- Timarán Pereira, R. (2009). Detección de Patrones de Bajo Rendimiento Académico y Deserción Estudiantil con Técnicas de Minería de Datos. Paper presentado en la Octava Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática: CISCI 2009, Orlando, Florida ~ EE.UU.

Programa de técnicas metacognitivas y la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de educación técnica

Program of metacognitive techniques and the improvement of levels of reading comprehension of the students of technical education

Aldo Aguayo Meléndez^{1,*}

¹ IESTP Franklin Roosevelt, Lima.

RESUMEN

El presente estudio está orientado a determinar la influencia del programa IMA en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Técnica. Se utilizó una investigación tipo aplicativo, cuasi experimental y utilizando el diseño de cuatro grupos de Solomon. Se llevó a cabo un conjunto de actividades, relacionados a los niveles de comprensión lectora y técnicas metacognitivas, ya que en cada una de las 12 sesiones del programa IMA se aplicó pruebas de lectura y técnicas metacognitivas. Por medio de un muestreo no probabilístico se eligió una muestra de dos grupos experimentales, cada uno con 27 estudiantes, y dos grupos de control, con 24 y 31 estudiantes, respectivamente. La discusión de los resultados determinaron que los estudiantes, participantes en dicho programa, evolucionaron sus habilidades lectoras, basados en la comparación de los resultados del pre y pos test, fortaleciendo la idea de que las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora tienen sentido, si se piensan en función del aprendizaje. Los estudiantes incrementaron de manera significativa sus habilidades metacognitivas, ya que en el primer grupo experimental, a partir de los puntos comparativos, hubo un incremento de 4,45 puntos y en el segundo 4,15 puntos. Por tanto, la propuesta permite al estudiante reflexionar sobre su compromiso académico, la capacidad de comprensión y autorregulación que le permitirá mejorar su formación técnico profesional.

Palabras clave: Programa, comprensión lectora, habilidades metacognitivas, técnicas metacognitivas, regulación, conciencia metacognitiva.

ABSTRACT

The present study is aimed at determining the influence of the IMA program on the reading comprehension of students in technical education. We used a research application type, quasi-experimental and using the Solomon design of four groups. A set of activities, related to levels of comprehension and metacognitive techniques, since in each of the 12 sessions of the program IMA applied tests of reading and metacognitive techniques. By means of a sampling not-probabilistic chose a sample of two experimental groups, each with 27 students, and two groups of control, with 24 and 31 students, respectively. The discussion of the results determined that participants in this program, students have evolved their literacy skills, based on the comparison of pre and post test results, strengthening the idea that metacognitive skills and reading comprehension makes sense, if you think on the basis of learning. Students increased significantly their metacognitive skills, since the first experimental group, from the comparative points, increased 4,45 points and in the second there was 4,15 points. Therefore, the proposal enables student to reflect on their academic commitment, the ability to understand and self-regulation that will allow you to improve your training professional technician.

Keywords: Program, reading comprehension, metacognitive skills, technical metacognitive, regulation, awareness metacognitive.

Historial del artículo:

Recibido, 15 de setiembre de 2017; aceptado, 4 de enero de 2018; disponible en línea, 15 de enero de 2018

* Doctor en Ciencias, Jefe de la División de investigación de la Escuela de Oficiales de la Fuerza Aérea del Perú.
Correo: aguayomelendez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se reconoce que la lectura es una actividad necesaria, pero para algunos padres, es un acto sancionador y otros, una actividad para vencer el insomnio, paradójicamente. Lo preocupante que esas sensaciones se evidencian en la etapa académica de jóvenes que aspiran ser profesionales, lo cual afecta negativamente en el desarrollo cognitivo y lingüístico. En el 2016, los resultados de la evaluación Censal de Estudiantes (Ece) indicaban una mejoría en las capacidades relacionadas a la matemática, pero un retraso en los niveles de comprensión lectora ya que en el 2015, el 49,8 % de escolares de segundo de primaria entendían lo que leían, y en el 2016, se redujo a 46,4 %. Aunque cabe precisar y relacionar que solo tres de cada 10 jóvenes, de más de 15 años, accede a la educación superior en el Perú, equivalente al 16 % de la población, según los resultados de la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación (2015). Se dijo que uno de los factores determinantes fue la lengua materna, ya que un 30 % de los que acceden a estudios superiores tienen como lengua materna el castellano y un 21 % lengua indígena. Esto podría limitar comprender textos en castellano que son tentativamente, más utilizados para desarrollar las habilidades lectoras.

Por tal motivo, se debe proponer mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de las capacidades lectoras de los estudiantes. De igual forma, se recurre a la reflexión del docente, ya que es necesario el protagonismo del estudiante y del docente mediador en los procesos de comprensión, centrando en la construcción y sistematización de conocimientos para desarrollar habilidades y estrategias que permita experimentar con instrumentos metacognitivos. Hablar de metacognición, se necesita concientizar sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, ayudando al estudiante en autorregular o autodirigir su proceso. En este sentido, el presente estudio buscó determinar la influencia del programa IMA en la comprensión lectora de los estudiantes, ya que en el nivel práctico aportó datos importantes para la elaboración y reestructuración de técnicas y estrategias de aprendizaje, especialmente en la reflexión de las habilidades metacognitivas en los talleres de lectura. Cabe indicar que el logro de las habilidades metacognitivas en aulas de educación superior, son necesarias para el desarrollo del pensamiento científico y una perspectiva interna sobre el proceso de aprendizaje. Además, se buscó preparar a los estudiantes en el anticipo de situaciones nuevas o enfrentar problemas que le permitan analizar deficiencias, cambios y el desarrollo de habilidades.

En los estudios realizados, se destaca la de Escalante (2008) desarrollada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos titulado: La comprensión lectora

y el rendimiento académico entre los estudiantes de Pregrado de la Facultad de Educación de la UNMSM. Los resultados obtenidos demostraron que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Pregrado de la Facultad de Educación es bajo porque se sitúa en un promedio de 12,76 en una escala vigesimal. En cambio, Ladino y Tovar (2005) desarrollaron en la Universidad Antonio Nariño de Bogotá, Colombia, titulada: Evaluación de las estrategias metacognitivas, para la comprensión de textos científicos, en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Los resultados obtenidos demostraron que los estudiantes no precisamente poseen una estrategia totalmente estructurada para la tarea de enfrentarse a un texto científico, sino que exhiben algunos indicadores de funcionamiento metacognitivo. Sus estrategias no son efectivas en ciertos casos pues, ellas diseñaron estrategias e incluso las evaluaron para detectar sus fallas; pero en el análisis del manejo o nivel conceptual, se refleja que en varios casos estas mismas estrategias implementadas en cierta forma, no dieron resultados efectivos; pues algunas de las respuestas a los problemas planteados no fueron exitosas.

El presente estudio determinó como hipótesis: la aplicación del programa IMA mejora la comprensión lectora de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Franklin Roosevelt, ya que dicho programa esta basado en la aplicación de técnicas metacognitivas empleadas, durante las 12 sesiones, por los estudiantes para desarrollar habilidades metacognitivas y mejorar los niveles de comprensión de textos. Por esto, se precisa lo que dijo Flavell (1987) en relación a la lectura: "(...) como un proceso activo en el cual un lector interactúa con el texto para construir significado. En la construcción de significado es importante la conciencia del lector y el monitoreo durante el proceso de comprensión. Esta conciencia y el monitoreo se denominan metacognición". Por tanto es necesario precisar, según Tamayo y Vasco (2013) el término metacognición es "el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de estos". Asimismo, Flower, citado por Bausela (2012) la metacognición es "La conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su autoregulación".

En relación a las habilidades metacognitivas, Baker y Anderson (1981), señalados por Pinzas (2003) plantearon que cuando el individuo utiliza su saber de cómo se lee y cuáles son los procesos que mejoran la comprensión, está llevando a cabo un trabajo de monitoreo. Por tanto, la conciencia metacognitiva permite la sensación de saber y, al mismo tiempo, aplicar hábilmente el conocimiento en un contexto concreto, además de ser consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector y según el grado en el que conoce de estas y estén dispuestos aplicarlas. Incluso, Vargas y Arbeláez Gómez (2001) indicaron que las habilidades

metacognitivas no solo se aplican a la lectura, si no también aquellas habilidades comunicativas como la escritura, escucha, habla, la resolución de problemas, el mismo estudio y otros procesos cognitivos. La metacognición genera autonomía en el aprendizaje. Más aún cuando Larraz (2015) indicó que las habilidades metacognitivas son un medio para adquirir el conocimiento metacognitivo y la regulación de las estrategias metacognitivas.

El Monitoreo y la Regulación metacognitiva implica precisar que "monitorear o guiar la comprensión mientras se está leyendo, incluye una lectura orientada a metas. Estas metas son justamente las que proporcionan un contexto significativo o un marco de referencia que sirve de orientación al lector para seleccionar e integrar la nueva información que trae el texto" (Pinzas, 2003, p. 90). Además, la regulación incluye estrategias dirigidas ante diversos problemas de comprensión y se activa cuando es evidente para el lector que hay una falla. Estas estrategias pueden incluir releer la parte del texto que no se entiende y acciones de búsqueda, recogiendo elementos previos y posteriores que contribuyan a aclarar y solucionar el problema de comprensión. "(...) la meta cognición, el monitoreo cognitivo y el monitoreo de la comprensión son conceptos jerárquicamente relacionados. El monitoreo de la comprensión es un tipo de monitoreo cognitivo y este es un componente de la meta cognición" (Baker y Brown, 1984).

Pinzas (2003) consideró útiles, entre otras, para la evaluación continua de la comprensión lectora, como del monitoreo y regulación cognitiva: La Técnica del texto interferido que es utilizada por los que manipulan intencionalmente el grado de inteligibilidad de los textos para que sean menos coherentes y evidenciar si los lectores identifican los elementos que los confunden: el error deliberado. Además, es posible que se le pida que lo corrija y muestre como debió ser escrito. A través del texto interferido, el investigador examina si el lector está construyendo significados y si reacciona cuando estos se alteran. Cuando el texto contiene errores que contradicen las expectativas cognitivas del lector surge la disonancia cognitiva, también denominada disonancia textual. Por esta razón, Haller y sus colaboradores (1988), citada por Pinzas (2003) encontraron que "una de las mejores maneras de enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas es a través de la disonancia textual." La reacción de los lectores a la disonancia textual se toma como indicador de la presencia de habilidades de monitoreo cognitivo.

Otra técnica considerada útil es la Técnica Cloze donde el sujeto debe predecir una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática e intencional de un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco. Este procedimiento obliga al lector utilizar su

bagaje cognitivo, su conocimiento previo del tema, construcciones sintácticas y el contexto semántico. Desde esta perspectiva, Baker y Brown (1984), describieron varias técnicas de investigación que son empleadas para evaluar el monitoreo cognitivo en la comprensión lectora, considerando a la Técnica de tipo Cloze como una de ellas. La propiedad de su elección permite evaluar si los lectores han entendido el sentido del texto. La forma varía, ya que los lectores pueden escribir las palabras omitidas, y en otros, pueden elegir las entre alternativas ofrecidas por el texto.

De igual manera, la evaluación textual como expresión del monitoreo cognitivo permite comparar el contenido del texto con las expectativas del lector, muchos consideran como un proceso de examen de la consistencia del texto que lo denominan evaluación textual. Cuando el lector encuentra dificultad para integrar el texto con lo que sabe o integrar partes nuevas del texto con las ya leídas, deja de comprender, pues no puede otorgar significados o generar una representación mental coherente. Cuando esto sucede, el buen lector, sin darse cuenta, realiza sus procesos de evaluación textual, para entender qué sucedió, cuál es el origen de su confusión y qué puede hacer para empezar a solucionarla. Por tanto, se debe considerar de que el lector debe estar comprometido en su evaluación textual y considerarla como una expresión de la conciencia y el monitoreo cognitivo de la comprensión.

Por último, Solé (2009) afirmó que leer es un proceso con el propósito de convertir a los lectores en autónomos, capaces de enfrentarse de manera interactiva a textos de distinta índole y capaces de aprender a partir de los textos. Además, los niveles de comprensión teniendo en cuenta que es un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) plantearon tres niveles de comprensión:

- Comprensión Literal que implica la información explícita.
- Comprensión Inferencial que implica inferencias inductivas y deductivas. "Como su nombre indica, alude a lo implícito en el texto, a las relaciones que no están explícitamente planteadas. Por ello, se relaciona con la habilidad para hacer predicciones e hipótesis de contenido para la interpretación de los personajes y sus motivaciones, para la comparación y el contraste, (...)" (Pinzas, 2001).
- Comprensión Crítica que implica emitir un juicio de valor por lo que requiere de un mayor nivel de abstracción desarrollando el pensamiento crítico ya que la validez de una opinión radica en la calidad del argumento.

MATERIAL Y MÉTODOS

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se utilizó el análisis estadístico a partir de las pruebas e instrumentos para probar las hipótesis, siendo de tipo experimental, porque se explicó el problema existente: la deficiente comprensión lectora. Por esta razón, se evaluó la influencia del programa IMA en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes presentándolo como una alternativa para optimizar el desempeño académico de los grupos estudiados. No se desconoce la influencia de otras variables extrañas. Además, el diseño del estudio fue cuasi experimental: "diseño con pre prueba y pos prueba a grupos intactos"; es decir, de cuatro grupos de Solomon. A los cuatro grupos se les aplicó la posprueba. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) dijeron: "La ventaja de este diseño es que el experimentador tiene la posibilidad de verificar los posibles efectos de la preprueba sobre la posprueba, puesto que a unos grupos se les administra un test previo y a otros no". El esquema correspondiente es:

RG1	01	X	02
RG2	03	-	04
RG3	-	X	05
RG4	-	-	06

En cuanto a la población, y por la naturaleza del estudio, se consideró a los 420 estudiantes de las carreras técnicas de Farmacia y Enfermería técnica de ambos turnos: diurno y nocturno del I.E.S.T.P. Franklin Roosevelt. Y en base a un muestreo de tipo intencional. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalaron: "Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilísticas depende del planteamiento

del estudio, del diseño de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella". Por tanto, se respetó las aulas ya formadas por los estudiantes que estuvieron constituidas por 27 estudiantes cada uno, de ambos sexos, con edades promedio de 18 a 25 años, concernientes a los dos grupos del primer ciclo del turno noche. En cambio, los dos grupos del primer ciclo del turno diurno fueron los grupos de control.

Referente a las técnicas, se validó la prueba de comprensión lectora que tuvo como propósito evaluar los niveles de comprensión lectora mediante cinco Test que constó de 42 preguntas agrupado en bloques correspondientes a 17 de nivel literal, 15 de inferencial y 10 de Criterial. Cada test contiene ocho preguntas, a excepción de la primera, con diez preguntas, con cinco opciones como respuestas. Se aplicó el método de Juicio de Expertos, profesionales con grados académicos de maestro y doctor. La confiabilidad del instrumento se basó en las tres dimensiones de la comprensión lectora obteniendo el valor de 0.89, concluyendo que la prueba tiene una excelente confiabilidad. En relación al Programa IMA tuvo como propósito la evaluación de los niveles de comprensión lectora mediante 12 pruebas contando con 4 preguntas correspondientes al nivel literal, inferencial y Criterial. Así como las pruebas semiabiertas basados en la evaluación del monitoreo y regulación metacognitiva aplicando las técnicas Cloze y del Texto interferido, intercaladamente. Las pruebas de los niveles de lectura denominadas IMA 1.1 respectivamente hasta IMA 12.1. En cambio, las pruebas semiabiertas de monitoreo y regulación metacognitiva basados en las técnicas Cloze y del Texto interferido son denominadas IMA 1.2 respectivamente hasta IMA 12.2.

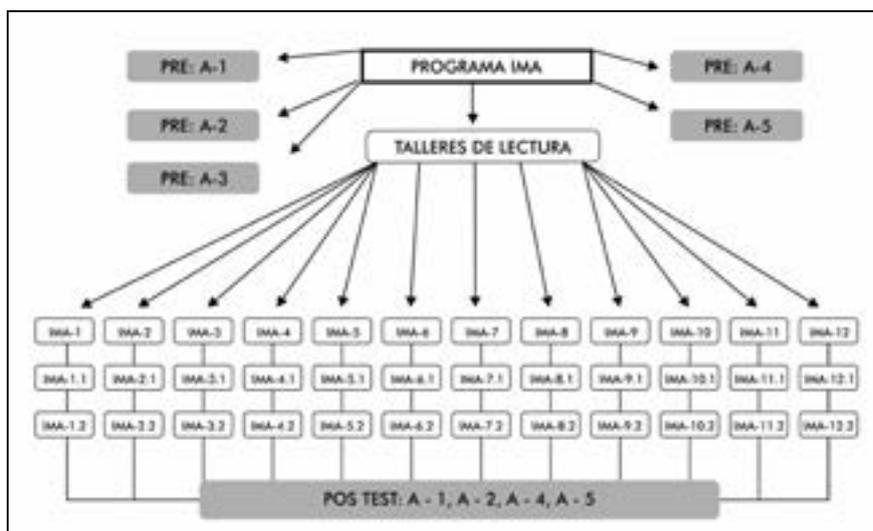


Figura 1. Esquema de instrumentos del Programa IMA.

RESULTADOS

En el presente apartado se muestra el análisis y discusión de los resultados de la investigación, los cuales fueron originados de la recolección de información por medio de la aplicación de las pre y pos test así como las 12 pruebas de evaluación de los niveles de comprensión lectora y 12 pruebas semiabiertas basados en la evaluación del monitoreo y regulación metacognitiva aplicando las técnicas Cloze y del Texto interferido, intercaladamente. En la Tabla 1, se detalla aspectos relevantes.

Teniendo en cuenta que el puntaje máximo teórico de la prueba Comprensión lectora es de 20 puntos, se observó que el grupo experimental con pre test (10.58 como media) tiene un nivel de comprensión lectora ligeramente menor que el grupo control (12.52). Asimismo, ambos grupos tienen la misma cantidad de dispersión de las puntuaciones de sus integrantes

alrededor de sus medias aritméticas (D. S. de 1.31 y 1.26). Descriptivamente en el post test, se observó que tanto el grupo experimental con pre test como el grupo experimental sin pre test, tienen una puntuación media bastante cercana al puntaje máximo teórico de alcanzar en la prueba de comprensión lectora (20); es decir, que ambos tienen similares medias aritméticas en la referida comprensión (18.56 y 18.25, respectivamente). Además ambas medias son más elevadas que de los grupos control, sea con pre test o sin pre test (13.82 y 12.55, respectivamente). Puede decirse que los grupos experimentales en el pos test lograron niveles altos de comprensión lectora, y los grupos control lograron un nivel medio (Tabla 2).

Los grupos experimentales con pre test y sin pre test, difieren en un nivel estadístico muy significativo ($p < 0.000$) de los grupos control con pre test y sin pre test. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula ya que el Programa IMA ha demostrado ser efectivo en el

Tabla 1
Comparación de medias del pre-test y pos-test en todos los grupos.

Grupos	N	Media pre-test	D.S.	Media pos-test	D.S.
Grupo Experimental con pre-test	27	10,58	1.31	118,56	0,76
Grupo control con pre-test	30	12,52	1.26	13,82	1,23
Grupo experimental sin pre-test	27	no aplicado	-	18,25	0,60
Grupo control sin pre-test	24	no aplicado	-	12,55	0,85
Total	108	11,55		15,83	

Tabla 2
Prueba Post-hoc de los resultados del pos-test en todos los grupos.

Resultados del pos-test – Bonferroni			
(I) Grupos evaluados	(J) Grupos evaluados	Diferencia de medias (I-J)	Sig.
Grupo Experimental con pre-test	Grupo control con pre-test	4.74	0,00
	Grupo experimental sin pre-test	0.31	1,00
	Grupo control sin pre-test	6.01	0,00
Grupo control con pre-test	Grupo Experimental con pre-test	-4.74	0,00
	Grupo experimental sin pre-test	-4.43	0,00
	Grupo control sin pre-test	1.27	0,00
Grupo experimental sin pre-test	Grupo Experimental con pre-test	-0.31	1,00
	Grupo control con pre-test	4.43	0,00
	Grupo control sin pre-test	5.70	0,00
Grupo control sin pre-test	Grupo Experimental con pre-test	-6.01	0,00
	Grupo control con pre-test	-1.27	0,00
	Grupo experimental sin pre-test	-5.70	0,00

incremento de la comprensión lectora en términos generales.

En base a los dos grupos experimentales donde se implementó el programa IMA, los resultados de las pruebas del grupo 1, relacionados a las habilidades metacognitivas en cada sesión se muestran en la tabla 3.

En la tabla se observa la progresión de los promedios de las habilidades metacognitivas durante las 12 sesiones. Se muestra en la última, un incremento de

En la tabla 4 se observa la progresión de los promedios de los niveles de comprensión lectora en las 12 sesiones. Se muestra que en esta última hay un incremento de 4,58 puntos respecto a la sesión 1, precisando las medias de 13,52 en la primera y 18,1, en la última. Por tal motivo, se consideró conveniente comparar las sesiones 1 y 6 y 1 y 12. Al tratarse de mismo grupo se utilizó la prueba T de Student para muestras correlacionadas comparando los promedios de los niveles de comprensión lectora se alcanzó un resultado estadísticamente significativo ($p < 0,000$). Por ende, se rechaza la hipótesis nula y

Tabla 3
Progresión de las habilidades metacognitivas en el Grupo 1.

Estadísticos	Sesiones											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Media	10,22	11,11	8,89	11,81	12,67	14,70	15,74	15,78	10,81	13,04	13,78	14,67
Desviación Estándar	4,61	3,73	3,08	2,03	2,86	3,12	1,91	1,82	4,68	2,37	3,20	2,71
N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

Tabla 4
Progresión de los niveles de comprensión lectora en el Grupo 1.

Estadísticos	Sesiones											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Media	13,52	12,59	14,63	14,44	16,5	16,1	18,43	18,52	18,7	17,4	18,8	18,1
Desviación Estándar	3,62	4,54	4,58	4,23	2,82	2,82	2,71	2,70	2,83	3,5	2,11	2,82
N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

Tabla 5
Progresión de las habilidades metacognitivas en el Grupo 2.

Estadísticos	Sesiones											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Media	10,81	12,30	12,48	11,74	15,48	13,11	11,96	12,11	9,04	12,00	10,81	14,96
Desviación Estándar	3,24	3,12	2,35	1,95	2,65	3,40	2,51	3,87	3,25	2,93	3,29	3,05
N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

4,45 puntos con respecto a la sesión 1, precisando las medias de 10,22 en la primera y 14,67, en la última. Por tanto, se consideró conveniente comparar las sesiones 1 y 6 y 1 y 12. Al tratarse de mismo grupo, se utilizó la prueba T de Student para muestras correlacionadas comparando los promedios de las habilidades metacognitivas de las sesiones 1 y 6 y de las sesiones 1 y 12, lo que alcanzó un resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$). Por tanto, se rechaza en ambos casos la hipótesis nula y se acepta la Hipótesis Alternativa. El programa IMA ha tenido un efecto positivo incrementando las habilidades metacognitivas.

se acepta la Hipótesis Alternativa. El programa IMA ha tenido un efecto positivo incrementando los niveles de comprensión lectora.

En base a los dos grupos experimentales donde se implementó el programa IMA, los resultados de las pruebas del grupo 2, relacionados a las habilidades metacognitivas en cada sesión se muestran en la tabla 5. En esta tabla se observa la progresión de los promedios de las habilidades metacognitivas en las 12 sesiones que duró el programa IMA. Se encuentra que en esta última hay un incremento de 4,15 puntos

Tabla 6
Progresión de los niveles de comprensión lectora en el Grupo 2.

Estadísticos	Sesiones											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Media	10,74	10,56	14,63	14,81	14,26	15,7	19,26	18,33	18,89	19	19	19,6
Desviación Estándar	5,13	4,0	2,37	2,18	4,31	3,12	1,81	1,82	2,11	1,97	1,97	1,33
N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27

respecto a la sesión 1, precisando las medias de 10,81 en la primera y 14,96, en la última. Se consideró conveniente comparar las sesiones 1 y 6 y 1 y 12. Al tratarse de mismo grupo se utilizó la prueba T de Student para muestras correlacionadas comparando los promedios de las habilidades metacognitivas, existen diferencias estadísticas significativas ($p < 0,684$) entre 1 y 6; ($p < 0,009$) entre 1 y 12 a favor de 12. Por tanto, se rechaza en ambos casos la hipótesis nula y se acepta la Hipótesis Alterna. El programa IMA ha tenido un efecto positivo incrementando las habilidades metacognitivas.

En la tabla 6 se observa la progresión de los promedios de los niveles de comprensión lectora en las 12 sesiones que duró el programa IMA. Se encuentra que en esta última hay un incremento de 8,86 puntos respecto a la sesión 1, precisando las medias de 10,74 en la primera y 19,6, en la última. Por tanto, se consideró conveniente comparar las sesiones 1 y 6 y 1 y 12. Al tratarse de mismo grupo se utilizó la prueba T de Student para muestras correlacionadas comparando los promedios de los niveles de comprensión lectora se alcanzó un resultado estadísticamente significativo ($p < 0,000$). Por tal motivo, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la Hipótesis Alterna. El programa IMA ha tenido un efecto positivo incrementando los niveles de comprensión lectora.

DISCUSIÓN

Existen autores que respaldan de alguna manera los resultados, como es el caso de Pardo (2015) que desarrolló su investigación en la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, titulada: "Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios de la facultad de estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia". Los resultados indican que las estrategias autorreguladoras juegan un papel clave en el éxito para la comprensión no solo de textos académicos sino de diferentes tipos, ya que la autorregulación posibilita que el lector desarrolle habilidades para saber si logró el propósito de la lectura que hizo y como lo está logrando. Los resultados del estudio comprueba que existe una influencia del Programa IMA con los niveles de

comprensión lectora de los estudiantes a través de la aplicación de pruebas basadas en los niveles de comprensión lectora y estrategias metacognitivas, buscando fomentar habilidades metacognitivas como la conciencia, el monitoreo y regulación metacognitiva. Entre estas estrategias se utilizó pruebas basadas en la disonancia textual. Haller y sus colaboradores (1988), citados por Pinzas (2003), encontraron que "una de las mejores maneras de enseñar a los estudiantes estrategias metacognitivas es a través de la disonancia textual". Dicho programa permitió observar la evolución académica de los participantes relacionado a sus habilidades lectoras, más aun cuando se hizo la comparación de los resultados del pre y pos test, ya que los resultados estadísticos basados en el nivel inferencial, permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias teniendo como una conclusión del estudio, que el Programa IMA influye significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes, basados en las diferencias de los resultados del post test, tanto en los grupos experimental con pre test y sin pre test (tabla 2).

Llevar a cabo el desarrollo de las habilidades metacognitivas constituye un reto, por su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes, por la confrontación entre distintos enfoques y procesos de implementación. Cabe mencionar que Baker y Brown (1984) describen técnicas que son empleadas para evaluar el monitoreo cognitivo en la comprensión de la lectura, considerando a la Técnica de tipo Cloze como una manera de evaluar si los lectores han entendido el sentido del texto.

Contribuir en este debate, se busca abrir posibilidades, ampliar miradas y demostrar que hay más formas de fortalecer la idea de que las habilidades metacognitivas y la comprensión lectora tienen sentido si se piensan en función del aprendizaje independiente de los estudiantes. "Las habilidades metacognitivas son aplicables a la lectura, a la escritura, el habla, la escucha, el estudio, la resolución de problemas y cualquier otro dominio en el que intervengan procesos cognitivos" (Vargas y Arbeláez, 2009).

Se evidenció la necesidad que tienen los estudiantes para desarrollar las habilidades metacognitivas y mejorar su comprensión lectora. Flavell (1987) en

relación a la lectura señaló: "(...) como un proceso activo en el cual un lector interactúa con el texto para construir significado. En la construcción de significado es importante la conciencia del lector y el monitoreo durante el proceso de comprensión. Esta conciencia y el monitoreo se denominan metacognición". A través de los dos grupos experimentales del estudio, se apreció la evolución de las habilidades metacognitivas mediante las pruebas de lecturas relacionados a las técnicas metacognitivas, representado en las medias de la primera sesión comparando con la decimosegunda sesión, respectivamente. Más aún cuando la diferencia entre la media obtenida en el post test por el grupo experimental y la obtenida por el de control es altamente significativa. Por tanto, una de las conclusiones del estudio fue que el Programa IMA incrementa de manera significativa las habilidades metacognitivas en los estudiantes; es decir en el primer grupo experimental, a partir de los puntos comparativos, hay un incremento de 4,45 puntos (Tabla 3) y en el segundo grupo experimental, 4,15 puntos (tabla 5). Se puede decir, por consiguiente, que las estrategias metacognitivas a través de las pruebas del texto interferido y del tipo Cloze mejoran los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

También se evidenció la necesidad que tienen los estudiantes de realizar una autoevaluación para mejorar sus niveles de comprensión lectora, a través de su participación y la actitud de controlar sus calificaciones en cada taller. "Un estudiante que es capaz de auto regular su proceso, podrá comprender y resolver de manera eficiente la tarea o problema propuesto" (Cadavid, 2014). Además, Baker y Anderson (1981), citados por Pinzás (2003), han planteado que cuando el individuo utiliza su saber de cómo se lee y sobre cuáles son los procesos que mejoran la comprensión está llevando a cabo un trabajo de monitoreo. La conciencia metacognitiva da la sensación de saber y al mismo tiempo poder aplicar hábilmente ese conocimiento en un contexto de realidad concreta, además es consciente de la utilidad de determinadas estrategias cognitivas relacionadas con el proceso lector. Además, se debe tomar conciencia que todo proceso académico necesita la madurez y la reflexión de las consecuencias de sus actos. De esta manera, se desarrolló los niveles de comprensión lectora necesarios en los estudiantes que conformaron la muestra, evidenciados en los resultados del post test, así como la influencia del programa IMA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Las habilidades metacognitivas en la lectura. En P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr y P. Mosenthal (eds), Manual de Investigación de la lectura, pp. 353-394. Asociación Internacional de Lectura.
- Bausela, E. (2012) Metacognición en relación a la escritura. Madrid, España: Dykinson
- Cadavid, V. (2014) Relaciones entre la metacognición y el pensamiento viso espacial en el aprendizaje de la estereoquímica. Colombia: Universidad Autónoma de Manizales
- Escalante, M. (2008). La comprensión lectora y el rendimiento académico entre los estudiantes de Pregrado de la Facultad de Educación de la UNMSM. Lima, Perú: UNMSM.
- Flavell, J. (1987) La especulación sobre la naturaleza y el desarrollo de la metacognición. En F.E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds), Metacognición, motivación y comprensión (pp. 21-29). Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jenkinson, M. D. (1976) Modos de enseñar, en Staiger, R. C. (comp.), La enseñanza de la lectura, Buenos Aires, Argentina: Huemul
- Ladino, O. y Tovar, J. C. (2005). Evaluación de las estrategias metacognitivas, para la comprensión de textos científicos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf
- Larraz, N. (2015) Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria. Madrid, España: Dykinson
- Minedu (2016) Resultados de la evaluación Censal de Estudiantes (Ece) Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Minedu (2015) Resultados de la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) Lima, Perú
- Pardo, N. E. (2015) Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos académicos en los estudiantes universitarios. Revista Horizontes Pedagógicos, 17(2), 29-38.
- Pinzas G., J. (2001). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzas, J. (2003). Metacognición y lectura. Lima: Fondo editorial de la pontificia Universidad Católica del Perú.
- Smith, C. B. (1989) La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo. Madrid, España: Aprendizaje Visor
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. En Sinergias en torno a la lectura. En Aula de Innovación Educativa, 179, 56-59.
- Strang, R. (1965), Procesos del aprendizaje infantil. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Tamayo, O. E. y Vasco, C. E. (2013) Diseño y Análisis de Unidades Didácticas desde una Perspectiva Multimodal. En La clase Multimodal y la Formación y Evolución de Conceptos Científicos a través del uso de Tecnologías de la Información y

- la Comunicación (pp. 103-134). Universidad Autónoma de Manizales
- Vargas, E. y Arbeláez Gómez, M. C. (2001) Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. Revista de Ciencias Humanas, 28. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/vargaS>
- Vargas, E. y Arbeláez Gómez, M. C. (2009) Consideraciones teóricas acerca de la metacognición, Revista Educación y cultura. 5:(2), pp. 18-36



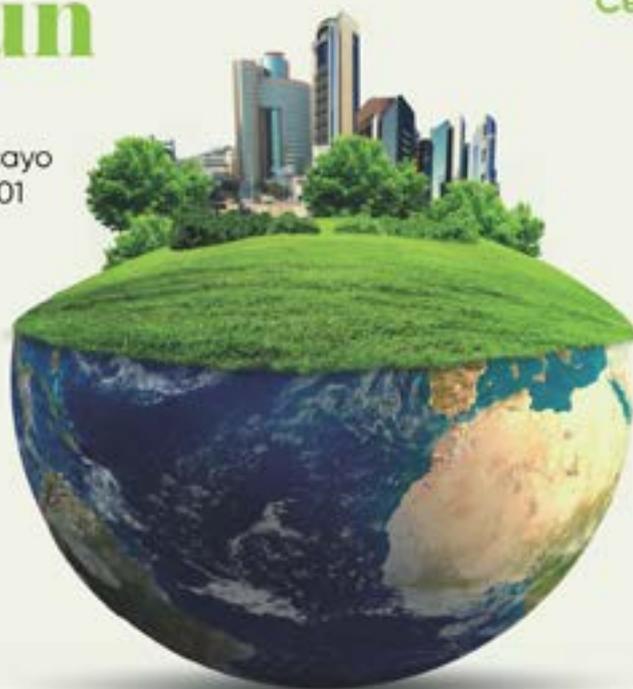
Universidad
Continental



13/jun

10:30 a. m.
Campus Huancayo
Anfiteatro G - 101

Certificación
opcional:
S/ 20.00



Conferencia

Análisis del ciclo de vida ambiental

Expositor:

Ian Vázquez Rowe

Doctor en Ingeniería Química y
Ambiental por la Universidad de
Santiago de Compostela.

Dirigido a:

Estudiantes de pregrado y posgrado,
egresados, docentes e investigadores
de Ingeniería Ambiental y carreras
relacionadas.

Ingeniería Ambiental

Cel. 954436056

ingenieria_ambiental@continental.edu.pe

ucontinental.edu.pe



Participación de padres y/o representantes en las actividades escolares: un acercamiento desde la hermenéutica

Participation of parents or representatives in school activities: an approach from hermeneutics

Yosmar José Díaz Chacín ^{1*}

¹ Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela

RESUMEN

El propósito fue interpretar desde la óptica de los docentes la participación de los padres y/o representantes en las actividades escolares de los estudiantes de tercer año de la Escuela Técnica Industrial "Pedro Zaraza" mediante un acercamiento hermenéutico: dicho estudio se enmarcó dentro del paradigma postpositivista con enfoque cualitativo y empleó el método hermenéutico. Tuvo como informantes claves 2 docentes y 2 padres y/o madres. Para la aprehensión de la información se empleó la entrevista semiestructurada. Como reflexiones producto del análisis hecho a la información aportada por los informantes se agrega que en las posturas adoptadas por los principales actores de la trama educativa padres, representantes y docentes, se observa una visión reduccionista y rígida en contraste con las perspectivas integracionista que requiere del encuentro entre los padres y educadores para potenciar las influencias y promover el desarrollo del educando. La dificultad conceptual para propiciar la interacción y participación de la familia en las actividades escolares de las instituciones educativas no radica en la sensibilización de estas instituciones sino en el planteamiento de qué entiende cada una de las partes por participación en el encuentro interactivo y cómo hacerlo. En conclusión, no existe participación activa de los padres en el seguimiento de las actividades escolares, consideran que esta situación se vive en todas las instituciones educativas venezolanas; asimismo los padres y representantes asumen que la institución educativa es un espacio para el cuidado de los hijos.

Palabras claves: Educación, hermenéutica, participación en actividades escolares.

ABSTRACT

This research had as fundamental purpose interpreted from the perspective of teachers involvement of parents and/or representatives in the school activities for the third year students of the "Pedro Zaraza" Industrial Technical School through a hermeneutical approach: this study is framed within the postpositivist paradigm with qualitative approach and used the hermeneutic method. It had as key informants 2 teachers and 2 fathers and/or mothers had as key informants. For the apprehension of the information, the semi-structured interview was used. As reflections product of the analysis made to the information provided by the informants, it is added that in the positions adopted by the main actors of the educative plot parents, representatives and teachers a reductionist and rigid vision is observed in contrast with the integrationist perspective that requires the meeting between parents and educators to enhance the influences and promote the development of the student. The conceptual difficulty to encourage interaction and participation of the family in school activities of educational institutions does not lie in the awareness of these institutions but in the approach of what each of the parties understand by participating in the interactive meeting and how to do it. In conclusion, there is no active participation of parents in the monitoring of school activities, consider that this situation is experienced in all Venezuelan educational institutions; also the parents and representatives assume that the educational institution is a space for the care of the children.

Keywords: Education, hermeneutics, participation in school activities.

Historial del artículo:

Recibido, 12 de agosto de 2017; aceptado, 5 de diciembre de 2017; disponible en línea, 15 de enero de 2018

* Profesor en Educación Integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magister Scientiarum en Educación Mención Investigación Educativa de la Universidad Rómulo Gallegos de Venezuela.
Correo: lapatriaenrosco@hotmail.com

Este es un artículo de acceso abierto, licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

INTRODUCCIÓN

En Venezuela, al igual que en otros países latinoamericanos, la política educativa está orientada en los últimos años a definir directrices teóricas y operativas que posibiliten una concentración de esfuerzos en materia de información y desarrollo deseables, tales como, el consenso en materia educativa, mejorar la calidad del docente, reducción de la deserción y más y mejor participación de la sociedad civil, teniéndolos como factores que permitirán asegurar la calidad educativa; hecho que se traduce en la formación de un alumnado preparado y capacitado.

Por ello, la transformación educativa que actualmente vive el país exige el desarrollo de una sociedad participativa, capaz de construir un país soberano, centrado en la igualdad, la libertad y la justicia social. Es por ello que los sistemas se ven urgidos por la necesidad de dar respuestas que van más allá de la tradicional dedicación a la enseñanza del saber, tal como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003), al exponer como una exigencia que la educación trate de dar respuestas adecuadas a las necesidades y demandas de la sociedad. En consecuencia, la educación de calidad deberá preparar a los estudiantes para que sean capaces de dar respuestas positivas y oportunas a las mismas.

Desde esta concepción humana, integral y progresista, cada ciudadano será constructor(a) de una sociedad que le permita participar, responder y corresponder en la creación de cambios que permitan el desarrollo regional y nacional. En este sentido, el nuevo modelo de Educación Bolivariana, plantea principios donde la escuela es transformadora de la sociedad, caracterizándose por ser participativa y democrática, donde cada persona que la conforma tiene inherencia para tomar decisiones, ejecutar y evaluar actividades escolares.

Fundamentándose en lo anteriormente expuesto, y tomando en consideración los señalamientos que se realizan en el Currículo Nacional Bolivariano, es un imperativo la comunicación permanente entre la escuela y la comunidad, a fin de propiciar aspectos no sólo de orden formativo o pedagógico, sino que debe ir más allá y abarcar aspectos sociológicos fundamentales, tales como, organización para la salud, para el desarrollo social, cultural y local sostenible. Es así, como la escuela se convierte en un agente clave para la transformación de cada ciudadano, donde se conjugan el ser, saber, hacer y convivir como modelo de desarrollo, concebido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Los planteamientos anteriores, llevan implícito que el éxito del proceso educativo es responsabilidad de todos los actores que hacen vida activa dentro del mismo, es decir, padres y/o representantes, estudiantes (as), docentes, directivos y sociedad civil. De allí la necesidad de crear mecanismos para llevar a cabo la integración de la escuela y la comunidad y por ende, lograr la participación de la familia como elemento esencial en la tarea de educar y enseñar a sus hijos.

En sintonía conceptual con lo precedente, (Albornoz 2009) expresa que la participación de los padres juega un papel esencial en la educación de sus hijos, pues deben ser miembros participativos junto al docente en la responsabilidad que tienen en colaborar con la enseñanza y el aprendizaje.

En este orden de consideraciones, se hace evidente que el docente debe desempeñarse como un promotor de la participación a través de la aplicación de técnicas comunales, desarrollo de actividades en el sitio o lugar donde está ubicado el plantel, que ayuden a propiciar la participación y cooperación de la familia en la identificación y solución de problemas y necesidades. De esta manera, se potencian los vínculos entre la escuela y la comunidad, creando un ambiente óptimo para la educación y el aprendizaje.

A este respecto, las afirmaciones de (Lovera 2000), adquieren pertinencia en la medida en que sostiene que la participación es una estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos, elaborada por el conjunto de actores de la acción escolar, incluida la participación de la familia y otros integrantes de la comunidad. No obstante, más allá de la posición del autor precitado, la participación debe ser un compromiso, un eje axiológico en donde la familia recupere su rol protagónico. En este sentido, la participación de la familia en las actividades escolares es primordial, porque ella como entorno social más cercano al estudiante, representa un valor compartido, produciéndose en su seno los primeros aprendizajes, permitiendo desarrollar la tenacidad, honestidad, responsabilidad e independencia de sus miembros. En este orden de afirmaciones, (Alberdi 2009), denota lo siguiente: "La familia sigue siendo el primer referente fundamental en la sociedad, jugando un papel relevante como elemento de cohesión social y de bienestar, fundamentada bajo el valor de la solidaridad que la sitúa bajo relaciones de igualdad, libertad y respeto" (P. 38). Como se aprecia, resulta imperativo que la familia se integre al proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ser ellos los primeros y principales educadores de sus hijos. Por ello, resulta imprescindible unir la escuela y la familia, pues la naturaleza misma de la educación humana empieza en el hogar y continúa en la escuela.

No obstante, aun cuando resulta tan evidente la necesidad de que la familia asuma una participación activa en las actividades escolares para el logro de una educación convivencial, tal como lo refiere el Proyecto Educativo Nacional (1999), la realidad es otra, por lo general, más que una aceptación, se percibe una incertidumbre entre los diferentes actores del hecho educativo.

Ante este escenario, surge esta investigación la cual es consecuente con la gran responsabilidad que envuelve en la actualidad el hecho educativo. De allí la necesidad de indagar acerca de la participación de los padres y representantes en las actividades escolares de los estudiantes de Tercer Año de la Escuela Técnica "Pedro Zaraza" en San Juan de los Morros, Estado Guárico, Venezuela.

Las situaciones en las que se describe el evento en estudio, invitan al autor a acercarse al fenómeno con el interés de aproximarse a posibles respuestas, a partir de la siguiente interrogante:

¿Qué significado e importancia tiene desde la óptica de los docentes, la participación de los padres y/o representantes en las actividades escolares?

En correspondencia con la interrogante, se formuló el siguiente propósito de estudio.

Interpretar desde la óptica de los docentes, el significado e importancia de la participación de los padres y representantes en las actividades escolares de los estudiantes de Tercer Año de la Escuela Técnica Industrial "Pedro Zaraza" en San Juan de los Morros, Estado Guárico.

Esta investigación es de gran importancia y posee gran relevancia, pues, al involucrar a la familia en las actividades escolares, se estará profundizando y fortaleciendo la participación de la misma en el proceso educativo, con el fin de ofrecer herramientas para enfrentar los problemas que afectan la educación de sus hijos e ir creando las condiciones para construir colectivamente una articulación con sentido bien definido entre la escuela y el contexto comunitario.

Por otra parte, esta investigación cobra relevancia por los aportes que ella genera; por tal razón la misma se justifica desde varias perspectivas. Desde la perspectiva epistemológica, este estudio es válido porque responde a una gran aspiración del Sistema Educativo Venezolano, como es la integración de la escuela a la comunidad y viceversa.

Desde la perspectiva metodológica, este estudio se planteó una investigación que accede a la observación de un fenómeno que se suscita en la realidad de la educación venezolana, como es la falta o poca

asistencia o interés de la familia en las actividades escolares de sus hijos y representados, de la cual se obtendrá una serie de hallazgos y recomendaciones que servirán de antecedentes a posteriores investigaciones.

En lo correspondiente a los estudios considerados como antecedentes, se revisaron los realizados por (Reyes 2001), quien presenta un trabajo referido a la Influencia del Rol Familiar en el Rendimiento Escolar de los Alumnos de la Tercera Etapa del Ciclo Combinado "Arturo Michelena", Calabozo. El estudio se enmarcó en una investigación de campo no experimental, con una muestra de 269 padres y representantes y 277 estudiantes de diferentes grados. Entre las conclusiones a las que llegó el autor, se tiene que existen diferencias de criterios entre los padres y/o representantes y alumnos, destacándose así la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los alumnos. Razón por la cual recomendó hacer reuniones consecutivas de padres y/o representantes en la institución, con el fin de incentivarlos para que cumplan de forma eficiente su función de formadores y orientadores en el hogar y, por ende, en el binomio alumno-escuela.

En esta misma línea de pensamiento, (Tablante 2002) realizó un trabajo cuyo objetivo fue proponer un Programa de Escuela para Padres para facilitar la integración de la Familia en el Proceso Educativo de los Alumnos de la Escuela Básica "Andrés Bello" de Calabozo, Estado Guárico. Esta investigación se correspondió con un Proyecto Factible, apoyado en un trabajo de campo de carácter descriptivo, con una muestra de 17 docentes y 85 padres y/o representantes. Entre las conclusiones más relevantes destacan la opinión de los docentes encuestados al expresar que los padres y/o representantes nunca participan en las actividades escolares de sus hijos y/o representados.

Por su parte, (Malpica 2003) presenta un trabajo denominado Integración Familia-Escuela como alternativa para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de la Primera Etapa de la Unidad Educativa "Tarcisio Conde", en Guardatinajas del Estado Guárico. Metodológicamente, el trabajo se corresponde con un diseño de campo de carácter descriptivo bajo la modalidad de Proyecto Factible, utilizando como muestra a 60 padres y/o representantes, arrojando como conclusión más importante la necesidad de integrar a la familia y la escuela como medio para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes de esta institución en la primera etapa.

Igualmente, se reseña el estudio elaborado por (Medina 2004), al que denominó Programa de Integración Comunitaria como Medio para Optimizar la Participación de los Padres y/o Representantes en el Proceso Educativo de sus hijos de la U.E. "Virgen Milagrosa" de Calabozo, Estado Guárico. La metodología utilizada correspondió a la modalidad

de Proyecto Factible, apoyada en una investigación de campo de carácter descriptivo. Se seleccionó una muestra formada por 135 padres y 15 docentes. Para recolectar los datos se usaron dos instrumentos, uno dirigido a los padres y otro a los docentes. La conclusión más importante a la que llega el estudio está relacionada con el distanciamiento de la comunidad con respecto a la escuela y lo cerrada de esta a la incursión de la comunidad en algunos asuntos de su quehacer diario, por lo que es viable la puesta en práctica de la propuesta.

Por último, se refiere el trabajo de (Chirinos 2006), titulado Programa para mejorar la participación de padres y representantes en las actividades pedagógicas, recreativas y culturales de la U.E. "Socorro Acosta de Sánchez". La metodología se correspondió con un proyecto factible. La población la conformaron quince docentes y cuatrocientos padres y representantes. El instrumento utilizado fue un cuestionario de preguntas cerradas. Entre las conclusiones del estudio se destaca el hecho de que se debe invertir tiempo, trabajo y recursos en la planificación de actividades que contribuyan al proceso integrativo de los padres y representantes.

Los estudios presentados, dejan ver la importancia de la participación de la familia en las actividades escolares, por cuanto se considera que la familia es responsable de la formación y del aprendizaje que se les imparte a sus representados a lo largo de toda su vida, consolidando el vínculo entre el hogar y la escuela como parte de una educación integrada establecida por el Estado como proyecto de país.

MATERIAL Y MÉTODOS

Esta investigación epistemológicamente hablando, se circunscribió dentro del denominado Paradigma de la Post-Modernidad o Post-Positivista, en donde a decir de Martínez (1999), se supera el esquema que considera la percepción como simple reflejo de las cosas reales y por tanto el conocimiento como copia de esa realidad. De allí que este estudio se sirvió de las herramientas de la investigación cualitativa, la cual, "permite el abordaje de la realidad estudiada a través de unas técnicas interpretativas que admiten describir, decodificar, traducir y sintetizar el significado, y no la frecuencia de hechos que ocurren más o menos naturalmente en el mundo social" (Ruiz e Ispizua, 1999).

Se asumió el método hermenéutico-dialéctico, propuesto por (Gadamer 1998). Se consideraron los siguientes momentos durante la investigación: Primer Momento: Incorporación del investigador al medio natural de los sujetos de estudio; incluyó el uso de técnicas para recopilar la información (registros,

anotaciones, grabaciones). Segundo Momento: Audición de grabaciones, lecturas de transcripciones, anotaciones a margen de las mismas, lectura de registros de observaciones. Aquí se trató de pasar del dato a la vivencia misma de quien la produce, tal como dice (Dilthey citado en Moreno, 1945) "comprender significa pasar de la exterioridad de los datos a la vivencia originaria que los produce, sean gestos, lenguaje u objetos culturales en general".

Tercer Momento: Categorización de la información. Aquí se vació la información obtenida de las entrevistas. Cuarto Momento: Estructuración de la información mediante la cual se brinda una visión comprensiva de los eventos estudiados. Sexto Momento: Teorización para integrar la síntesis conceptual y las reflexiones.

El escenario donde se realizó la investigación, estuvo representado por la Escuela Técnica Industrial Robinsoniana "Pedro Zaraza", ubicada en la avenida "Luis Aparicio" de la ciudad de San Juan de los Morros, estado Guárico.

Se seleccionaron como informantes claves, dos (02) docentes, de la institución precitada y dos padres y/o madres o representantes. Se utilizó como técnica para recolectar la información la entrevista semiestructurada. El instrumento fue un guion de entrevista, un grabador y el propio investigador. El procesamiento de la información colectada, se realizó a través del uso de la categorización, la cual es una técnica que permite resumir o sintetizar en una idea o concepto, una palabra o expresión breve pero elocuente, es decir, un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. En este sentido, se procedió a la categorización de la información recogida en función de los distintos eventos de interés en la investigación. Estas categorías serán descritas mediante la abstracción de significados para los principales eventos. Tal proceso de categorización es producto de la compenetración del investigador con el medio donde se recogen los hallazgos estructuración y triangulación. Tal como se observa en la Tabla N° 1.

Las estructuras se derivan del proceso de categorización, y recogen el pensar y el sentir de cada uno de los informantes, lo que permite la comprensión y descripción del fenómeno estudiado en su contexto. El proceso de estructuración, consiste en el diseño de gráficos con la finalidad de mostrar datos cualitativos, correspondientes a cada uno de los informantes. Estas estructuras se derivan del proceso de categorización, y recogen el pensar y el sentir de cada uno de los informantes, lo que permite la comprensión y descripción del fenómeno estudiado en su contexto. (figura 1).

Se aprecia en la figura 1, que tanto docentes como padres y representantes, consideran que la

Tabla 1
Categorización de las entrevistas, informante: Padre (Cactus)

Subcategorías	Línea	Texto
	1	Inv: ¡Buen día! gracias por aceptar la
	2	invitación a participar en este trabajo de
	3	investigación, el cual está dirigido tal como
	4	lo conversamos con anterioridad hacia la
	5	participación de los padres en las
	6	actividades escolares de sus hijos. Con su
	7	permiso, voy hacer uso de la grabadora y al
	8	mismo tiempo, le hago saber que para
	9	resguardar su confidencialidad, le asignaré
	10	el seudónimo de cactus.
	11	Inf: Buen día profesor Yosmar, no tengo
	12	ninguna objeción en cuanto a la grabadora
	13	ni con el seudónimo, espero brindarle todo
	14	mi apoyo, y que la información que recabe
	15	conmigo, sirva para que usted logre su
	16	meta.
	17	Inv: Bien, comencemos entonces, dígame,
	18	¿Que entiende usted por participación?
Conocimientos:	19	Inf: Bueno,... estee,... <u>es estar pendiente de</u>
Estar pendiente de los	20	<u>los problemas y necesidades del liceo</u> , mira,
problemas y necesidades	21	significa que como padre y representante
del liceo (L:19)	22	debo <u>visitar constantemente el plantel</u> para
Visitar de manera constante	23	saber cómo va mi hija o representado y,
el plantel (L:22)	24	saber qué colaboración yo podría dar para
Colaboración para mejorar	25	<u>mejorar las dificultades y problemas</u> que
las dificultades y problemas	26	confronta.
(L:25)	27	Inv: ¿Qué significado le atribuye usted,
	28	a la participación de los padres y/o
	29	representantes en las actividades escolares?
	30	Inf: Bueno,... ¡eeh! Yo diría que sí, ¡eeh!.
	31	Para mí la importancia que tiene la
Significados:	32	participación es <u>contribuir a una mejor</u>
Contribuir a una mejor	33	educación de mi hijo, porque en la medida
educación de mi hijo (L:32)	34	en que nosotros colaboremos con los
Los Beneficios directos los	35	profesores, en esa medida los <u>beneficios</u>
recibirán nuestros hijos	36	<u>directos lo recibirán nuestros hijos</u> . Yo soy
(L:36)	37	de los que piensa que <u>la educación</u> no sólo

participación, es la manera mediante la cual los individuos actúan en una determinada actividad o proceso. A su vez, la piensan como un largo proceso de aprendizaje, actitudes y habilidades para intervenir en la toma de decisiones que afectan a todos los agentes que interactúan en el hecho educativo. Esto implica, estar visitando constantemente el plantel, para conocer las necesidades y así colaborar y prestar ayuda, para mejorar las dificultades y problemas que se puedan presentar.

En la figura 2, se evidencia según testimonio de los informantes, que no existe participación activa de los padres en el seguimiento de las actividades escolares, los entrevistados creen que esta situación se vive en todas las instituciones educativas. También, expresaron que los padres y representantes asumen la institución educativa como un espacio para el cuidado de los hijos. De allí que, según ellos, hace falta mayor compromiso.

Otra técnica utilizada, fue la triangulación, la misma consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí, es decir, que el investigador para corroborar la información obtenida, debe considerar la confluencia de diferentes fuentes de datos, perspectivas teóricas, investigadores y procedimientos metodológicos.

La triangulación, se utiliza para lograr la confirmabilidad de la información. De allí que la triangulación, es una técnica cuyo principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí, es decir, que el investigador para corroborar la información obtenida, debe considerar la confluencia de diferentes fuentes de datos, perspectivas teóricas, investigadores y procedimientos metodológicos (tabla 2).

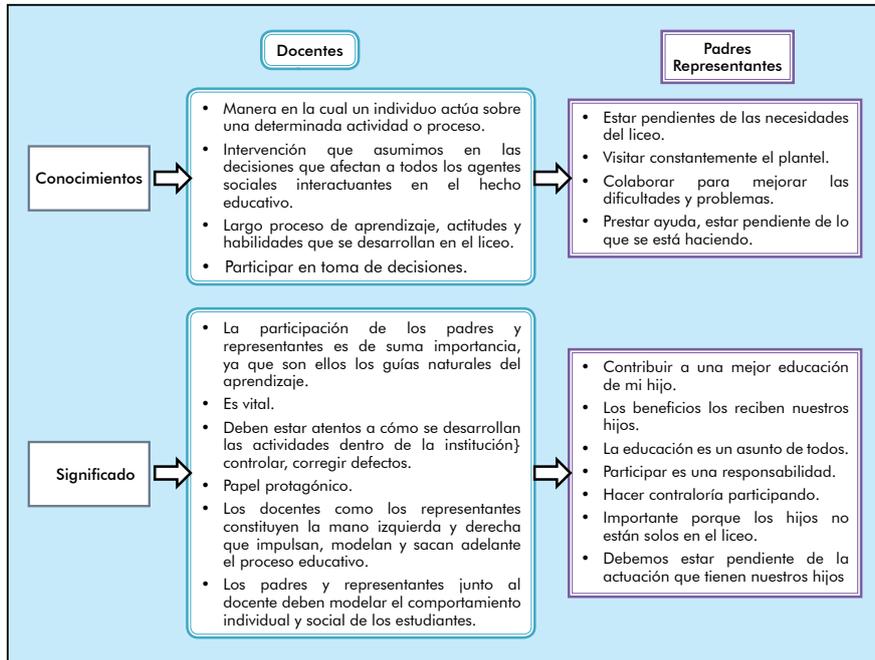


Figura 1. Estructura general con representación de las subcategorías, conocimientos y significado.

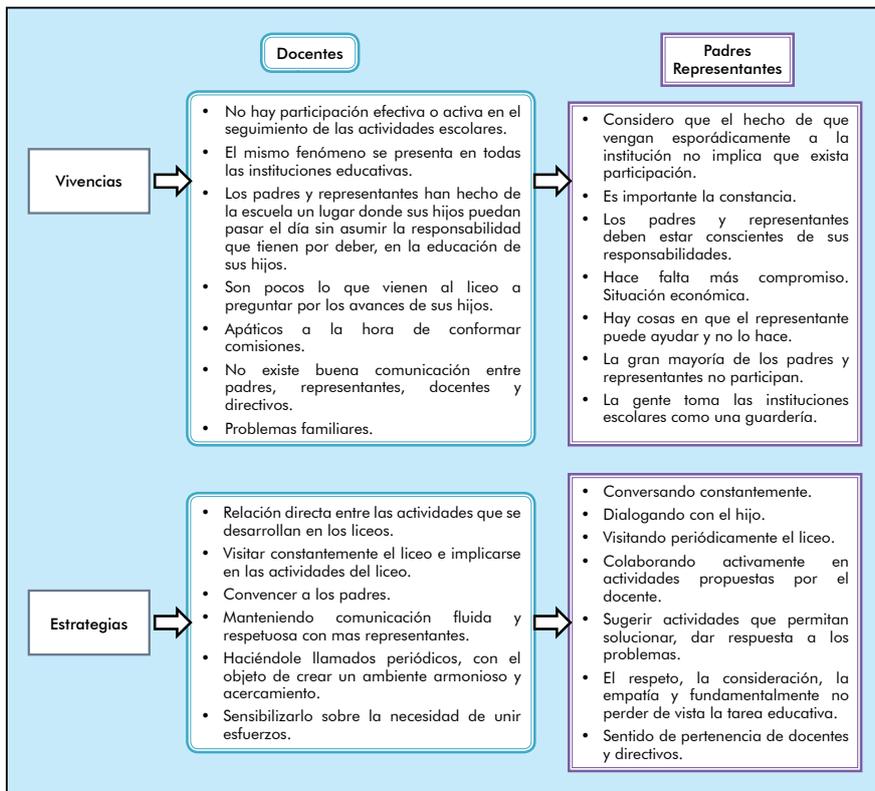


Figura 2. Estructura general con representación de las subcategorías, vivencias y estrategias.

Tabla 2
Triangulación de la información.

Subcategorías	Informantes Docentes/Padres	Teoría (Autores)	Investigador
Conocimientos:	Los informantes entrevistados, tanto docentes como padres y representantes, consideran que la participación, es la manera mediante la cual los individuos actúan en una determinada actividad o proceso. A su vez, la consideran como un largo proceso de aprendizaje, actitudes y habilidades para intervenir en la toma de decisiones que afectan a todos los agentes que interactúan en el hecho educativo. Esto implica, estar visitando constantemente el plantel, para conocer las necesidades y así colaborar y prestar ayuda, para mejorar las dificultades y problemas que se puedan presentar.	Davies (2001), expone que la participación es un proceso de aprendizaje, alfabetización y al mismo tiempo, un instrumento eficaz para la formación y educación de los seres humanos. Este autor, a su vez afirma que la negociación, el compromiso, así como la toma de decisiones son instrumentos claves de la participación.	La participación es la vía o el medio para mejorar la calidad educativa, mejorar las relaciones entre todos los actores sociales involucrados en el hecho educativo, implicarse en la toma de decisiones, promover el interés y reforzar la igualdad de oportunidades. Por tanto, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan el funcionamiento de la institución escolar en su totalidad. De allí que la participación implica necesariamente, la implicación, compromiso y colaboración en las actividades escolares de la institución donde cursan estudios nuestros hijos.
Significados:	Los informantes consideran que la participación de los padres es de suma importancia, ya que ellos son los guías naturales del aprendizaje de los hijos. Por lo tanto, la participación de los mismos, contribuye a una mejor educación de los estudiantes. Por otra parte, expresan que la educación es un asunto de todos,	Navarro (2000), expresa que la participación es una actividad básica, fundamental e importante para el desarrollo de una educación integral. Asimismo expresa, que la participación es un elemento activo y primordial para la	La completa y activa participación de los padres y representantes en las actividades escolares, es crucial para lograr un cambio sistemático, continuo, real y productivo para asegurar así, acciones pedagógicas que beneficien a los estudiantes y comunidad en general.

RESULTADOS

Los informantes entrevistados, tanto docentes como padres y representantes, consideran que la participación, es la manera mediante la cual los individuos actúan en una determinada actividad o proceso. A su vez, la consideran como un largo proceso de aprendizaje, actitudes y habilidades para intervenir en la toma de decisiones que afectan a todos los agentes que interactúan en el hecho educativo. Esto implica, estar visitando constantemente el plantel, para conocer las necesidades y así colaborar y prestar ayuda, para mejorar las dificultades y problemas que se puedan presentar.

Desde mi Hermeneusis como investigador, pienso que la participación es la vía o el medio para mejorar la calidad educativa, mejorar las relaciones entre todos los actores sociales involucrados en el hecho educativo, implicarse en la toma de decisiones, promover el interés y reforzar la igualdad de oportunidades. Por tanto, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan el funcionamiento de la institución escolar en su totalidad. De allí que la participación envuelve necesariamente, la implicación,

compromiso y colaboración en las actividades escolares de la institución donde cursan estudios nuestros hijos.

De igual forma, los informantes consideran que la participación de los padres es de suma importancia, ya que ellos son los guías naturales del aprendizaje de los hijos. Por lo tanto, la participación de los mismos, contribuye a una mejor educación de los estudiantes, ello, la participación juega un papel protagónico y vital en el proceso educativo. Es por ello, que los padres deben participar en las actividades escolares.

No obstante, según lo expresado por los informantes, no existe participación activa de los padres en el seguimiento de las actividades escolares, consideran que esta situación se vive en todas las instituciones educativas venezolanas. También, expresan que los padres y representantes asumen que la institución educativa es un espacio para el cuidado de los hijos. De allí, que según ellos, hace falta mayor compromiso, pues, se muestran apáticos al momento de formar comisiones de trabajo. Aunado a ello, consideran que no existe buena comunicación entre padres y representantes, docentes y directivos. En este sentido,

consideran que la falta de participación de los padres y representantes, pudiera deberse entre otros factores a la situación económica por la que atraviesan y/o problemas familiares.

Se considera que la participación de padres y representantes en las actividades escolares, está influenciada por diversos factores, entre ellos destacan: el desinterés o desmotivación, la falta de información necesaria acerca de la necesidad y responsabilidad que tienen de ser coparticipes de la educación de sus hijos. A nivel educativo, evasión al compromiso y el desfase comunicacional entre padres, representantes y docentes.

DISCUSIÓN

La participación como elemento clave de la vida democrática se ha ido fortaleciendo en todos los ámbitos de la sociedad y, por lo tanto, también en el terreno de la educación. De allí que la participación en la gestión educativa requiere poder tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo. Se entiende entonces que la participación de los padres, como agentes del medio educativo, es de suma importancia para favorecer al máximo el desarrollo del niño, niña y adolescente, a fin de mejorar y alcanzar las metas y objetivos propuestos por la educación, fundamentados en la Ley Orgánica de Educación.

En consonancia, la educación como un proceso social exige la participación activa de todos los sectores, en especial de la familia, entonces la participación de los padres y/o representantes, puede considerarse como una vía o medio para mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, la participación implica compromiso y colaboración en las actividades educativas de la institución donde cursan estudio nuestros hijos. De allí que, en la actualidad, la participación de los padres en la institución escolar se ha adoptado como un criterio de calidad y garantía de eficiencia de la acción educativa.

Concatenando con las ideas anteriores, interesa destacar que la participación de los padres en la escuela es en sí misma una práctica del juego democrático ya que comprende unas técnicas y valores que constituyen la esencia del sistema democrático como son el respeto, la tolerancia, la libertad de expresión, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hacen posible una convivencia pacífica y enriquecedora.

En este orden de consideraciones la investigación se orientó a interpretar desde la óptica de los docentes, el significado e importancia de la participación de los padres y representantes en las actividades escolares

de los estudiantes de Tercer Año de la Escuela Técnica Industrial "Pedro Zaraza" en San Juan de los Morros, Estado Guárico.

A este respecto, la participación implica compromiso y colaboración en las actividades escolares de la institución donde cursan estudio nuestros hijos. De allí que, en la actualidad, la participación de los padres en la institución escolar se ha adoptado como un criterio de calidad y garantía de eficiencia de la acción educativa.

En las posturas adoptadas por los principales actores de la trama educativa padres, representantes y docentes, se observa una visión reduccionista y rígida en contraste con las perspectivas integracionista que requiere del encuentro entre los padres y educadores para potenciar las influencias y promover el desarrollo del educando. La dificultad conceptual para propiciar la interacción y participación de la familia en las actividades escolares de las instituciones educativas no radica en la sensibilización de estas instituciones sino en el planteamiento de qué entiende cada una de las partes por participación en el encuentro interactivo y cómo hacerlo.

Sin embargo, si se entiende que la participación es un medio para mejorar la calidad educativa, mejorar las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa, implicarse en la toma de decisiones, trabajar en equipo. Saben que la función de la actual escuela no es meramente transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos competentes social y culturalmente, lo que convierte la tarea de educar en algo más complejo, que debe ser compartido por los docentes y familias conjuntamente.

A este complejo asunto se le añade variables tales como el nivel académico de los padres, aunque los resultados de investigaciones no apuntan a una relación directa, es decir que padres con un nivel de escolarización bajo pueden mostrar interés y colaborar con la educación escolar de sus hijos y cooperar en las actividades o manifestar poca implicación en los temas escolares de los hijos depositando toda la responsabilidad en los docentes. Lo mismo ocurre con padres con un nivel superior de enseñanza. Tampoco el nivel socio-económico de estos correlaciona directamente con su integración en las actividades educativas de la escuela.

En sintonía conceptual y epistemológica con lo precedente, resulta interesante reseñar la valoración que realiza Sánchez (1999), sobre los diferentes modelos educativos acerca de la familia, al cualificar el comportamiento de los padres: En primer lugar, está el modelo racional que se caracteriza por una gestión jerárquica de la relación educativa con los hijos. En este modelo, los padres deciden sobre el futuro del niño, joven o adolescente, la disciplina, el

orden, la sumisión a la autoridad son el fundamento de la comunicación padre-hijo que pasa a ser de naturaleza autoritaria. En cuanto a su relación con los docentes, con frecuencia esta categoría de padres desconfía de la labor de los primeros y las dificultades de comunicación pueden llegar a ser insalvables. De hecho, algunos padres de esta categoría adoptan una actitud contestataria porque no aceptan resoluciones educativas que proceden del docente.

En segundo lugar, en el modelo humanista, que se inscribe en las teorías de Roger y Maslow se le otorga al hijo un gran poder de decisión y, al mismo tiempo, se le permite expresar sus emociones, se facilita el aprendizaje según su punto de vista. La comunicación que establece padre-hijos es empática y el centro de su preocupación suele ser el futuro del hijo. La interacción de la familia con el profesor se caracteriza por la empatía y la expresión de las emociones; importará mucho la autogestión y los medios para que la persona sea ella misma siendo esta preocupación esencial en este modelo. Los padres suelen buscar, preferentemente, del saber del docente y, por lo tanto, se puede afirmar que existe poca interacción en la realidad.

Por último, el modelo simbiosinérgico tiene una doble acepción: la palabra "simbio" que supone una asociación recíproca entre dos o más seres vivos y la de "sinérgico" que corresponde a las acciones coordinadas entre ambos. Implica, por tanto, la puesta en común de recursos del saber hacer de las personas afectadas. En este modelo, los padres suelen establecer una relación de reciprocidad con su hijo reconociendo los derechos y deberes de cada uno, e intentando guiar al hijo sobre la base de su propia experiencia, en este sentido, el diálogo es el medio más comúnmente utilizado en la familia. En su relación con los maestros estas categorías de padres se enfrentan a ellos con una idea de interdependencia y de reciprocidad en el aprendizaje y desenvolvimiento de cada uno, y donde todos deben aprender de todos.

En sintonía con los señalamientos realizados anteriormente, y a manera de reflexión, resulta fundamental destacar que la participación de los padres y/o representantes en el proceso educativo de sus hijos(as), favorece el crecimiento de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, y facilita un aprendizaje de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi, I.; Escario, P. (2007), *Los hombres jóvenes y la paternidad*, Bilbao, Fundación BBVA.
- Albornoz, O. (2009). *La Familia y la Educación del Venezolano*. U.C.V. Ediciones de la Biblioteca de Caracas.
- Chirinos, J. (2006). Programa para mejorar la Participación de Padres y representantes en las Actividades Pedagógicas Recreativas y Culturales. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad Bicentenario de Aragua, Maracay Estado. Aragua.
- Davies, D. (2001). *Los padres en la escuela*. Barcelona. Laia.
- Gadamer, H (1998). *Verdad y Método: Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca.
- Lovera, B. (2000). Programa de Escuela para Padres dirigido a mejorar las Relaciones Interpersonales Padres e Hijos en el Liceo Don Rómulo Gallegos, Apure. UPEL, Maracay, Trabajo de Maestría.
- Malpica, A. (2003). Programa de Integración Familia-Escuela como Alternativa para Mejorar el Rendimiento Escolar en los Alumnos de la Tercera Etapa de la U.E. Francisco Conde, Guardatinajas. UNERG. Tesis de Grado de Maestría.
- Martínez, M. (1999). *La nueva Ciencia su Desafío, Lógica y Método*. Editorial Trillas México.
- Medina, L. (2004). Programa de Integración Comunitaria como Medio para Optimizar la participación de los Padres y Representantes en el Proceso Educativo de la U.E. Virgen Milagrosa de Calabozo, Estado Guárico. UNERG. Tesis de Grado de Maestría.
- Ministerio de Educación (1999). *Proyecto Educativo Nacional*. Coordinación Comisión Promotora Nacional de la Constituyente Educativa. Caracas
- Moreno, A. (1945). *Ciencia, conocimiento y verdad*. Arthropodos, N°3
- Reyes, M. (2001). *Influencia del Rol Familiar en el Rendimiento Estudiantil de los Alumnos de la Tercera Etapa del Ciclo Combinado Arturo Michelena, Calabozo, Estado Guárico*. UNERG. Tesis de Grado Maestría.
- Ruiz, O y Ispizua, M. (1999). *La Descodificación de la Vida Cotidiana. Métodos de Investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad del Deusto.
- Tablante, M (2002). Programa de Escuela para Padres para la Integración de la Familia en el Proceso Educativo de los alumnos de la E.B "Andrés Bello". Tesis de Maestría no publicada. UNERG. Calabozo.
- UNESCO (2003). *Informe sobre Encuentro Latinoamericano de Educación*. Caracas. Venezuela.

15/jun

Campus Huancayo Auditorio

Conferencia:
De 9:30 a. m.
a 1:30 p. m.

Taller:
De 4:00 p. m.
a 7:30 p. m.

VI Seminario y
Workshop de Comunicaciones

La fotografía y el arte de la imagen

Franz Krajnik Boquerizo | Morfi Jimenéz Mercado
Raúl García Pereira

Ciencias y Tecnologías de la Comunicación

Av. San Carlos 1980 - Huancayo

(64) 481430 anexa: 7274 | Cel. 996605530 - 964959920

comitecalidad.ctc@continental.edu.pe

ucontinental.edu.pe



Módulo educativo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes de Ciencias de la Comunicación

Educational module Socializarte in advanced social skills of students of Communication Sciences

Rubén Darío Alania Contreras^{1,*}

¹ Escuela Académico Profesional de Ciencias y Tecnologías de la Comunicación
Facultad de Humanidades, Universidad Continental

RESUMEN

El estudio responde a la necesidad de reforzar las habilidades sociales avanzadas en estudiantes de Ciencias de la Comunicación como factor importante para su desarrollo profesional. La investigación de diseño cuasi experimental tuvo el objetivo del demostrar la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo en 2016. Se tuvo como muestra a 30 estudiantes en el grupo experimental y 30 estudiantes en el grupo control; en el grupo experimental se aplicó el módulo educativo Socializarte, diseñado para la investigación; como instrumento de recolección de datos en el pre test y post test se utilizó el cuestionario de habilidades sociales avanzadas, diseñado para la investigación. En los resultados se comprobó que en el pre test, no existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control ($T = 0,29$ y $p = 0,773$); se evidenció que, en el post test, existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control, favorables al grupo experimental ($T = 13,93$ y $p = 0$). La investigación concluyó que la influencia del módulo educativo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de los estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, fue significativa.

Palabras clave: Habilidades sociales, módulo educativo, psicopedagogía.

ABSTRACT

The study responds to the need to reinforce social skills advanced students in communication sciences as an important factor for their professional development. Quasi-experimental design research had the objective of showing the influence of the application of the educational module socialize in advanced social skills of students of the second and third semester of the Faculty of Communication Sciences of the Universidad Nacional del Centro del Peru from Huancayo in 2016. It was a sample to 30 students in the experimental group and 30 students in the control group; in the experimental group applied the educational module socialize, designed for research; advanced social skills questionnaire, designed for research was used as instrument of collection of data in the pre test and post test. The results showed that in the pre test, there are no significant differences between the averages of the advanced social skills in the experimental and control groups ($T=0,29$ and $p=0,773$); it was evident that, in the post test, there are significant differences between the average of the experimental and control groups advanced social skills, favorable to the experimental group ($T=13,93$ and $p=0$). The investigation concluded that you influence educational module socialize in advanced social skills of students in the second and third semester of the faculty of communication sciences, was significant.

Keywords: Social skills, educational module, educational psychology.

Historial del artículo:

Recibido, 04 de marzo 2017; aceptado, 10 de mayo de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Doctor en Educación, docente la Escuela Académico Profesional de Ciencias y Tecnologías de la Comunicación de la Universidad Continental de Huancayo.
Correo: ralania@continental.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Los enfoques educativos cada vez dan más valor al desarrollo de competencias sociales (Segura, 2007), educadores y psicólogos están de acuerdo en que, al momento de relacionarse, una persona requiere pensar, reconocer y controlar emociones y manifestar valores morales básicos. Educar a un ser humano no consiste en saturarlo solo de conocimiento; lo imprescindible y absolutamente básico es convertirlo en persona. En ese sentido el enfoque educativo debe ser cognitivo, emocional y moral.

El presente estudio responde a la necesidad de reforzar las habilidades sociales avanzadas en estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo. Las habilidades sociales avanzadas son capacidades que en profesionales de ciencias de la comunicación deberían ser sobresalientes, el perfil del ingresante, estudiante y egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú requiere un alto desempeño de habilidades sociales avanzadas; sin embargo, en la práctica existen muchas debilidades.

Los antecedentes históricos de la facultad refieren varios periodos de conflicto que involucraron docentes y estudiantes; los grupos de interés reclaman adecuadas competencias sociales de los egresados y los informes del área tutoría de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, junto a investigaciones exploratorias previas, manifiestan una seria debilidad en la formación integral de sus educandos. Como propuesta a tal situación, en la presente investigación se diseñó y aplicó un módulo educativo de entrenamiento en habilidades sociales avanzadas al que se denominó Socializarte.

Así, se planteó como problema principal la interrogante: ¿Cómo influye la aplicación del módulo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo - 2016? Como objetivo general la investigación buscó: Demostrar la influencia de la aplicación del módulo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo - 2016.

Como hipótesis general se planteó que: La aplicación del módulo Socializarte influye significativamente en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo - 2016.

La investigación se fundamenta en la teoría de habilidades sociales de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), quienes clasificaron seis grupos de habilidades sociales: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con sentimientos, habilidades de planificación, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades alternativas a la agresión. Goldstein et al. (1989), definieron las habilidades sociales avanzadas, como habilidades que desarrolla el individuo para relacionarse satisfactoriamente en entornos sociales, se desarrollan después de las primeras habilidades y ayudan a la persona a desenvolverse de manera práctica en la sociedad; están integradas por la habilidad para pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás.

Kelly (2002), desde la teoría del aprendizaje social, definió a las habilidades sociales como conductas aprendidas. Así el desarrollo de la conducta de una persona, puede describirse, explicarse y predecirse con precisión por los principios de la teoría del Aprendizaje.

Las habilidades sociales se aprenden por el siguiente mecanismo: primero, la reflexión inicial con la presentación verbal de la habilidad que se quiere enseñar mediante dialogo en el contexto de sus vivencias, acciones o situaciones; segundo, la guía para practicar la habilidad con la instrucción verbal del proceso conductual que conforma la habilidad; tercero, el modelado de habilidades mediante ejemplos que en lo posible deben ser reales; cuarto, la práctica de la habilidad, primero en situaciones simuladas como role playing o dramatización y luego se traslada a situaciones naturales, espontaneas y cotidianas reforzando la habilidad; quinto, el feedback y reforzamiento donde los participantes aportan información de cómo la ha sido la práctica y se refuerza para la ejecución adecuada; sexto, la reflexión final a través del dialogo y debate y séptimo, la asignación de tareas para que el participante ejercite la habilidad en un contexto real y posterior revisión (Monjas, 2016).

El módulo educativo Socializarte, diseñado por el autor para la presente investigación, es una propuesta organizada de enseñanza aprendizaje, que tiene el propósito de potenciar, reforzar o desarrollar habilidades sociales avanzadas en estudiantes universitarios. La metodología didáctica se basa en el enfoque de aprendizaje estructurado (Goldstein et al, 1989), modelamiento y aprendizaje social (Bandura 1977). El módulo Socializarte fue organizado en torno a núcleos de contenidos, que se desarrollan en ocho sesiones. Un módulo educativo considera todos los elementos que se necesitan en el proceso de aprendizaje, que ha desarrollarse al ritmo del estudiante y sin la presencia continua del instructor Yukavetsky (2003).

Verde (2015), al experimentar con una muestra de 21 estudiantes de primer grado de secundaria, concluyó que la aplicación del taller Aprendiendo a convivir, desarrolló significativamente el nivel de las habilidades sociales en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre de El Porvenir-Trujillo.

Lescano (2012), al experimentar con estudiantes de sexto grado de educación primaria, concluyó que la aplicación del taller educativo Renovando mis Valores, fortaleció significativamente las habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado de la I. E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo - Awajun.

Angulo (2012), al experimentar con estudiantes del sexto grado de educación primaria, concluyó que la aplicación del programa pedagógico Viviendo en armonía, desarrolló significativamente las habilidades sociales de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Los Laureles del Distrito del Porvenir en Trujillo.

Moreno (2011), al experimentar con alumnos del primer grado de bachillerato en México, concluyó que el taller Entrenando mis Habilidades Sociales para la Vida, sí favorece la integración escolar.

Peres (2008), al experimentar con adolescentes institucionalizadas en España, concluyó que la aplicación de un programa de habilidades sociales, logró elevar y mejorar el afrontamiento con el entorno y las adolescentes obtuvieron herramientas que transferirán a situaciones laborales y reinserción en el medio ambiente.

Choque (2006), al experimentar con estudiantes adolescentes de educación secundaria, concluyó que el programa educativo de habilidades para la vida es efectivo en un año escolar en el aprendizaje de las habilidades de comunicación y asertividad.

Llanos (2006), al experimentar con alumnos de primer, segundo y tercero de primaria en Bolivia, concluyó que la aplicación del programa Que Divertido es Aprender Habilidades Sociales, mejoró significativamente la competencia social.

El presente estudio al ser de tipo experimental, tiene productividad científica, y demuestra en forma fáctica los fundamentos de habilidades sociales; de tal forma que en la dinámica científica se constituye en un antecedente de estudio para posteriores investigaciones y referente cognitivo de las variables investigadas, también busca responder a la demanda en ámbito laboral de profesionales con adecuadas habilidades sociales como parte de las habilidades blandas y la necesidad de ciudadanos con capacidad para vincularse positivamente.

La investigación aporta con un modelo de la intervención psicopedagógica en la formación integral del estudiante en el nivel superior. Los resultados son referente fáctico que refuerzan las teorías psicopedagógicas que valoran la motivación y el aprendizaje significativo en el campo educativo. De similar manera el módulo educativo Socializarte y el cuestionario de habilidades sociales avanzadas diseñados y validados en la presente investigación podrán constituirse en herramientas para otros investigadores.

Como limitación del estudio, se consideró el factor subjetivo que se presenta al encuestarse al participante sobre su percepción respecto a sus habilidades sociales y factores del entorno de cada uno de los participantes que influiría en sus habilidades sociales. Para minimizar tales limitaciones, el estudio solo abordó las habilidades sociales avanzadas, se persuadió participantes para que sean lo más objetivo posible respecto a sus habilidades sociales avanzadas y se evaluó el pre test un mes después de haber acabado la experimentación, tiempo en el cual el grupo control haya podido interiorizar y practicar las habilidades sociales avanzadas.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación por su finalidad es de tipo aplicada, según Sánchez y Reyes (2006), la investigación aplicada tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos; en tal sentido el estudio sirvió para proponer la solución al problema de la debilidad de las habilidades sociales avanzadas en estudiantes la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú y a partir de los resultados de la experimentación implementar la mejora educativa integral en la Facultad.

El diseño investigación cuasi experimental, analizó la influencia de la variable X sobre la variable Y. Para, Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños cuasi experimentales manipulan premeditadamente por lo menos una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes. En los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan, sino que ya están conformados antes del experimento.

El esquema es de la siguiente manera:

$$\begin{array}{l} \text{GE: } O_1 \quad X \quad O_2 \\ \text{GC: } O_1 \quad \quad O_2 \end{array}$$

Donde:

GE = 30 estudiantes del segundo semestre de la

Tabla 1
Distribución de la muestra de estudio.

Grupo	Estudiantes	Sem. II	Sem. III	Varones	Mujeres
Experimental	30	30	0	14	16
control	30	0	30	19	11

- GC = Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
30 estudiantes del tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
- O_1 = Pre test al grupo experimental y al grupo control.
- X = Aplicación del módulo Socializarte al grupo experimental.
- O_2 = Post test al grupo experimental y al grupo control.

La población estuvo constituida por 69 estudiantes del segundo y tercer semestre, matriculados en el periodo académico 2016-I en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

El muestreo no probabilístico, por conveniencia, se realizó según el siguiente criterio: los grupos de estudio fueron elegidos en base a las medias aritméticas del pre test (tabla 2), el grupo control con la media relativamente mayor (74,87), los estudiantes del segundo semestre (30); el grupo experimental con la media relativamente menor (74,5), los estudiantes del tercer semestre (30), tal como se detalla en la tabla 1. Como técnica de investigación se aplicó la encuesta, que por medio de preguntas dirigidas es empleada para investigar masivamente hechos o fenómenos y se utiliza principalmente en las ciencias sociales (Kerlinger, 1983).

Como instrumento, en el pre y post test se utilizó el cuestionario de habilidades sociales avanzadas diseñado para la investigación.

La validez del instrumento comprendió la validez de contenido y la validez de constructo; la primera, llamada también validez teórica, subjetiva o de escritorio, abarcó la validez genérica de criterios y la

validez específica de ítems y, se evaluó mediante el juicio de cuatro expertos y con el coeficiente de concordancia V de Aiken; logrando en el coeficiente de validez de Aiken = 1 que implica validez perfecta; como resultado el cuestionario es válido. La segunda, llamada también validez práctica, objetiva o de campo, se realizó con los resultados de la aplicación del instrumento a una muestra piloto de 50 estudiantes del primero, quinto y sexto semestres de la Facultad de Ciencias de la Comunicación la Universidad Nacional de Centro del Perú y, con el coeficiente de correlación ítem-test corregida r de Pearson, como resultado todos los coeficientes de correlación r de Pearson, ítem-test, fueron mayores a 0,2 ($r \geq 0,2$), por lo tanto, el cuestionario de habilidades sociales avanzadas es válido.

La confiabilidad del instrumento se evaluó en base a los resultados de su aplicación a una muestra piloto de 50 estudiantes del primero, quinto y sexto semestres de la Facultad de Ciencias de la Comunicación la Universidad Nacional de Centro del Perú y, con el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, el resultado obtenido fue de 0,904, al ser mayor que 0,7 implica una confiabilidad excelente (0,9 a 1), por lo que el instrumento es confiable.

RESULTADOS

La aplicación del módulo Socializarte en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú en 2016, tuvo los siguientes resultados.

En la tabla 2 y figura 1 se aprecia que, en el pre test, ambos grupos de estudio tienen igual promedio en habilidades sociales avanzadas (experimental: 74,5; control: 74,87), mientras que, en el post test, el grupo

Tabla 2
Estadísticos de las habilidades sociales avanzadas por test y grupo (n = 60).

Grupo de estudio	Estadístico	Pre test	Post test
Experimental N = 30	Media aritmética	74,500%	95,3
	Desviación típica	5,469%	5,861
	Coefficiente de variación	7,300%	6,2%
Control N = 30	Media aritmética	74,870%	75,87
	Desviación típica	4,232%	4,904
	Coefficiente de variación	5,700%	6,5%

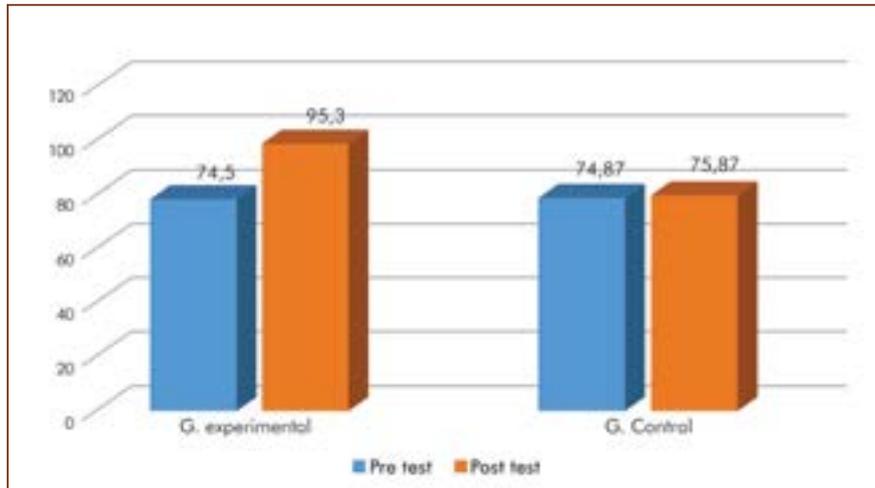


Figura 1. Comparación de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control en el pre test y post test.

Tabla 3

Prueba de homogeneidad de varianzas y medias en el pre test.

Dimensión	Estadísticos ^{1/}	Prueba de homogeneidad de varianzas		Prueba de homogeneidad de medias	
		Exper.	Control	Exper.	Control
Pedir ayuda	Varianza / Media	2,171	1,197	10,970	10,90
	Valor calculado	1,810		0,200	
	Valor P	0,114		0,843	
Participar	Varianza / Media	2,800	1,689	12,400	12,37
	Valor calculado	1,660		0,090	
	Valor P	0,179		0,932	
Dar instrucciones	Varianza / Media	4,437	5,799	12,670	12,83
	Valor calculado	0,770		0,290	
	Valor P	0,475		0,776	
Seguir instrucciones	Varianza / Media	3,421	2,740	13,600	13,53
	Valor calculado	1,250		0,150	
	Valor P	0,554		0,884	
Disculparse	Varianza / Media	2,162	2,144	11,900	11,83
	Valor calculado	1,010		0,180	
	Valor P	0,982		0,861	
Convencer a los demás	Varianza / Media	3,275	1,789	12,970	13,07
	Valor calculado	1,830		0,240	
	Valor P	0,109		0,809	
Habilidades sociales	Varianza / Media	29,914	17,913	74,505	74,87
	Valor calculado	1,67		0,290	
	Valor P	0,173		0,773	

Fuente: Base de datos

1/ Estadísticos de prueba: Homogeneidad de varianzas: F de Fisher; Homogeneidad de medias: t de Student

Exper.: Grupo experimental

Homogeneidad de varianzas: GL = 29 y 29; Fteo(1) = 0,476; Fteo(2) = 2,101

Homogeneidad de medias: GL = 58; tteo(1) = -2,002; tteo(2) = 2,002

experimental (95,3) logra mayor promedio que el grupo control (75,87). Ambos grupos son homogéneos en ambos test.

Las medias de las habilidades sociales avanzadas en el pre test y post test de los estudiantes del grupo experimental son diferentes, favorables al post test.

Las medias de las habilidades sociales avanzadas

En la tabla 3 se aprecia que, en el pre test, los grupos de estudio (experimental y control) son homogéneos o iguales en varianzas y medias, tal como lo evidencian las pruebas F de Fisher para la homogeneidad de varianzas y t de Student para la homogeneidad de medias de dos muestras independientes pequeñas.

En la tabla 4 se aprecia que, las medias de cada una de las habilidades sociales avanzadas de los

Tabla 4

Prueba t de Student para la diferencia de medias de dos muestras independientes para cada una de las habilidades sociales avanzadas en el post test.

Habilidad	Grupo experimental		Grupo control		T calcul.	Valor P
	Media	DE	Media	DE		
Pedir ayuda	15,90	1,49	11,03	1,13	14,24	0,000
Participar	16,27	1,76	12,47	1,59	8,77	0,000
Dar instrucciones	17,37	1,59	12,93	1,51	11,10	0,000
Seguir instrucciones	16,47	1,59	13,73	1,11	7,71	0,000
Disculparse	14,03	2,50	12,33	1,63	3,12	0,003
Convencer a los demás	15,27	1,60	13,37	1,00	5,53	0,000

Fuente: Base de datos

Tabla 5

Prueba t de Student para la diferencia de medias de dos muestras relacionadas para cada una de las habilidades sociales avanzadas del grupo experimental.

Habilidad	Pre test		Post test		T calcul.	Valor P
	Media	DE	Media	DE		
Pedir ayuda	10,97	1,47	15,90	1,49	14,01	0,000
Participar	12,40	1,67	16,27	1,76	8,47	0,000
Dar instrucciones	12,67	2,11	17,37	1,59	10,95	0,000
Seguir instrucciones	13,60	1,85	16,47	1,59	6,28	0,000
Disculparse	11,90	1,47	14,03	2,50	3,88	0,001
Convencer a los demás	12,97	1,81	15,27	1,60	4,55	0,000

Fuente: Base de datos

en el pre test y post test de los estudiantes del grupo control son iguales.

En el post test, las medias de las habilidades sociales avanzadas de los estudiantes del grupo control y experimental son diferentes, favorables al grupo experimental.

estudiantes del grupo control y experimental son diferentes, favorables al grupo experimental.

En la tabla 5 se aprecia que, las medias de cada una de las habilidades sociales avanzadas en el pre test y post test de los estudiantes del grupo experimental son diferentes, favorables al grupo experimental.

Tabla 6
Prueba t de Student para la diferencia de medias de dos muestras relacionadas para cada una de las habilidades sociales avanzadas del grupo control.

Habilidad	Pre test		Post test		T calcul.	Valor P
	Media	DE	Media	DE		
Pedir ayuda	10,90	1,09	11,03	1,13	0,49	0,631
Participar	12,37	1,30	12,47	1,59	0,24	0,811
Dar instrucciones	12,83	2,41	12,93	1,51	0,31	0,762
Seguir instrucciones	13,53	1,66	13,73	1,11	0,58	0,565
Disculparse	11,83	1,46	12,33	1,63	1,58	0,126
Convencer a los demás	13,07	1,34	13,37	1,00	1,09	0,286

Fuente: Base de datos

En la tabla 6 se aprecia que, las medias de cada una de las habilidades sociales avanzadas en el pre test y post test de los estudiantes del grupo control son iguales.

Contrastación de hipótesis

El contraste de la hipótesis se realizó con la prueba t de Student para la homogeneidad de medias de dos muestras independientes y relacionadas, al 95% de confianza estadística. La prueba de homogeneidad de medias de dos muestras independientes, para comparar las medias de los grupos experimental y control, tanto en el pre test como en el post test y, la prueba de homogeneidad de dos muestras correlacionadas, para comparar las medias del pre test y post test, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Se comprobó que, en el pre test, no existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control ($T = 0,29$ y $p = 0,773$); se evidenció que, en el post test, existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control, favorables al grupo experimental ($T = 13,93$ y $p = 0$).

Por otra parte, se comprobó que existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas del pre test y post test del grupo experimental, favorables al post test ($T = 15,10$ y $p = 0$); se evidenció que, en el post test, no existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas del grupo control ($T = 1,68$ y $p = 0,104$).

Con los resultados se aceptó la hipótesis general de investigación, afirmando que la aplicación del módulo

educativo Socializarte influye significativamente en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes del segundo y tercer semestres de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo.

DISCUSIÓN

La investigación halló que, en el pre test, no existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control. En el post test, sí existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas de los grupos experimental y control, favorables al grupo experimental.

También se halló que existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas del pre test y post test del grupo experimental, favorables al post test. Se comprobó que no existen diferencias significativas entre las medias de las habilidades sociales avanzadas del pre test y post test del grupo control.

A partir de los resultados, se acepta la hipótesis general de investigación, demostrándose que sí es posible lograr cambios significativos en las habilidades sociales avanzadas a través de la implementación adecuada de un módulo educativo, basado en la teoría de aprendizaje social de Bandura (1977), el enfoque de aprendizaje estructural como entrenamiento psicoeducacional para las habilidades sociales de Goldstein et al. (1989), y la técnica del modelado definida por Bandura y Walters (1990) para la modificación de conducta. También se demostró la posibilidad de medir las habilidades sociales

avanzadas a través de un instrumento diseñado a partir del modelo teórico de Goldstein et al. (1989), que clasifica las habilidades sociales en seis grupos: habilidades sociales básicas o primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con sentimientos, habilidades de planificación, habilidades para hacer frente al estrés y habilidades alternativas a la agresión.

Los resultados guardan relación con lo que obtuvieron las experimentaciones de Verde (2015), con alumnos del primer año de educación secundaria; Angulo (2012), con estudiantes del sexto grado de educación primaria; Lescano (2012), con estudiantes de sexto grado de educación primaria; Moreno (2011), con alumnos del primer grado de bachillerato en México; Peres (2008), con adolescentes institucionalizadas en España; Choque (2006), con estudiantes adolescentes de educación secundaria, y Llanos (2006) con alumnos de primer, segundo y tercero de primaria en Bolivia, la presente investigación también experimentó con éxito un programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Sin embargo, también se presentan diferencias con las investigaciones experimentales referidas como antecedentes; la presente investigación abordó el nivel de educación superior en el ámbito universitario, enfocando los objetivos desde el punto de vista de la formación profesional, para lo cual se diseñó un módulo educativo de entrenamiento de habilidades sociales avanzadas y el instrumento de evaluación del mismo. Otra diferencia es que la presente investigación al considerar que las habilidades sociales integran un gran número de capacidades, solo se orientó al campo específico de las habilidades sociales avanzadas en base a la teoría de Goldstein et al. (1989), quienes definieron las habilidades sociales avanzadas como aquellas que se desarrollan después de las primeras habilidades, y son habilidades que requieren con mayor presencia en el ámbito laboral y desarrollo profesional. Se coincide con Angulo (2012), quien abordó específicamente las habilidades sociales básicas, con niños del nivel primario.

Las habilidades sociales son patrones conductuales aprendidos desde la infancia, por lo que son constantes y definen algunos rasgos de la personalidad. Con referencia a Monjas (2012) y Caballo (2007), quienes afirman que para mejorar las habilidades sociales no son eficaces la simple observación o instrucción informal, y que es imprescindible una instrucción directa y sistemática; se discrepa con los antecedentes que también basados en la teoría de Goldstein et al. (1989), abordaron como propósito de su investigación la mejora de los seis grupos de habilidades sociales en un corto periodo de tiempo.

Entrenar habilidades sociales no es tarea fácil, debe

estar a cargo del profesional adecuado, que facilite a través de la técnica del modelamiento la adquisición de las nuevas conductas. Las corrientes psicológicas conductista, cognitivista y de aprendizaje social coinciden en que generar cambio de conducta es un proceso laborioso e implica teorías y técnicas adecuadas de la psicología que se deben abordar con conductas focalizadas en un plazo adecuado. El entrenamiento de las habilidades sociales, implica poner en práctica, en un plazo adecuado, estrategias de cambio de conducta, asegurando su sostenibilidad. Los seis tipos de habilidades sociales de Goldstein et al. (1989), definen aproximadamente 50 conductas, lo cual sería muy complicado de modificar a mediano plazo. Por tal motivo la presente investigación solo abordó las habilidades sociales avanzadas, que implica la modificación de seis conductas.

Los resultados de la investigación demuestran que en el grupo experimental, los índices de mejora de las habilidades para dar instrucciones y seguir, instrucciones, son mayores respecto a las habilidades para pedir disculpas, participar, pedir disculpas y convencer a los demás. En mérito a los resultados se aprueba la primera hipótesis de investigación, ello es lógico, porque pedir disculpas y convencer a los demás son habilidades que requieren mayor entrenamiento, refuerzo y tiempo respecto a las otras habilidades.

De similar manera, Moreno (2011), halló que su muestra tuvo mayor progreso en habilidades sociales como: pedir ayuda, manejar el estrés y manejo de emociones. Choque (2006), logró mejoras en las habilidades de comunicación y asertividad.

Los resultados de la investigación hallaron que en el post test del grupo experimental, hubo mejora significativa en las habilidades sociales avanzadas respecto al pre test del mismo grupo.

A diferencia de las investigaciones experimentales que sirvieron como antecedentes, en la presente investigación se evaluó el post test un mes después de haber culminado el entrenamiento; se consideró ese tiempo como el adecuado para que los participantes del grupo experimental pudieran adaptar su vida cotidiana las habilidades aprendidas y asegurar que el post test refleje el impacto de la experimentación y su sostenibilidad, también se evaluó al final de cada sesión de aprendizaje, para medir los logros por dimensión y tomar decisiones.

Respecto a la cantidad de muestra, la presente investigación trabajó con 30 estudiantes de nivel superior como grupo experimental, cantidad similar a la investigación de Moreno (2011), con 35 estudiantes de secundaria; Peres (2008), con 35 adolescentes y Angulo (2012), con 29 estudiantes de primaria, logrando todos, resultados exitosos.

Partiendo de la teoría del efecto espectador de Darley y Latane (2007), que lo definieron como un fenómeno psicológico por el cual es menos probable que una persona intervenga en una situación cuando hay más personas que cuando se está solo. La cantidad de muestra de la presente investigación fue suficiente, por tratarse de entrenamiento en habilidades sociales avanzadas a través de técnicas participativas; un número mayor de la muestra hubiera sido contraproducente para los fines de la investigación. Se diverge con las experimentaciones de Choque (2006) con 142 estudiantes de secundaria y Llanos (2006) con 250 estudiantes de primaria. Para que los aportes de la presente investigación se apliquen en una situación cotidiana de tutoría o psicopedagogía y tenga resultados positivos, se recomienda trabajar en grupos de 15 participantes.

Finalmente se considera que la presente investigación es un aporte que permitirá contribuir a futuras investigaciones y nuevos métodos de entrenamiento de las habilidades sociales avanzadas.

Las conclusiones son:

Se ha demostrado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en las habilidades sociales avanzadas de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo – 2016, es significativa $T = 15,10$ y $p = 0$.

Se ha determinado que las habilidades sociales avanzadas de mayor progreso en estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú son dar instrucciones 17,4 y seguir instrucciones 16,5.

Se ha determinado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en la habilidad para pedir ayuda, de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo es significativa $T = 14,01$ y $p = 0,000$.

Se ha determinado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en la habilidad para participar, de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo es significativa $T = 8,47$ y $p = 0,000$.

Se ha determinado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en la habilidad para dar instrucciones, de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la

Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo es significativa $T = 10,95$ y $p = 0,000$.

Se ha determinado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en la habilidad para seguir instrucciones, de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo es significativa $T = 6,28$ y $p = 0,000$.

Se ha determinado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en la habilidad para disculparse, de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo es significativa $T = 3,88$ y $p = 0,001$.

Se ha determinado que la influencia de la aplicación del módulo educativo Socializarte en la habilidad para convencer a los demás, de estudiantes del segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú de Huancayo es significativa $T = 4,55$ y $p = 0,000$.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, E. (2012). Programa pedagógico "viviendo en armonía" para desarrollar las habilidades sociales básicas de los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. Los Laureles del Distrito el Porvenir. Tesis de maestría. Universidad Privada Antenor Orrego de Perú, Trujillo, Perú.
- Ballester, R. y Gil Llarío, M. (2002). Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. y Walters, R. (1990). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. New York: General Learning Press.
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales (Séptima ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Choque, R. (2006). Eficacia del programa educativo de habilidades para la vida en adolescentes de una institución educativa del distrito de Huancavelica, 2006. Tesis de maestría. Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Darley M. y Latane B. (2007) Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. New York: APA Journals
- Goldstein A.; Sprafkin R.; Gershaw J. y Klein P. (1989) Habilidades sociales y autocontrol en

- la adolescencia. Un programa de enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Hernández S. R.; Fernández C. C. y Baptista L. P. (2014) Metodología de la Investigación. México DF: Mc Graw Hill.
- Kelly, J. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales (Séptima ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) Investigación del comportamiento. (Cuarta ed.) México DF: Mc Graw Hill.
- Lescano, J. (2012), Taller educativo “renovando mis valores” para fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes de 6° grado de educación primaria, área personal social de la I.E N° 00110 - San Francisco del Alto Mayo – Awajun. Tesis de maestría. Universidad Nacional de San Martín, Tarapoto, Perú.
- Llanos, C. (2006). Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales. Tesis de doctorado. Universidad de Granada, Granada, España.
- Monjas, I. (2016). Cómo Promover la Convivencia: Programa de Asertividad y Hablidades Sociales (PAHS). (Cuarta ed.). Madrid: CEPE.
- Moreno, M. (2011). Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Peres, M. (2008). Habilidades sociales es adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento de su entorno inmediato. Tesis de doctorado. Universidad Granada, Granada, España.
- Sánchez C. H y Reyes M. R. (2006) Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Segura, M. (2007). Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Verde, R. (2015), Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre El Porvenir – Trujillo, 2014. Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Yukavetsky, G. (2003). La elaboración de un módulo instruccional. Humacao: Universidad de Puerto Rico.

Programa de atención en dificultades perceptivas en estudiantes del nivel primario, Huancayo

Program of attention in perceptive difficulties of primary students in Huancayo

Rocío Milagros Coz Apumayta ^{1,*}

¹ Escuela Académico Profesional de Psicología
Facultad de Humanidades, Universidad Continental

RESUMEN

El objetivo fue analizar la influencia que genera el programa de atención en el desarrollo perceptivo en los estudiantes de la institución educativa N° 30054 "Santa María Reyna" Huancayo. Para lo cual se planteó la hipótesis, el programa de atención influye favorable y significativamente en el desarrollo perceptivo en estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo. La investigación utilizó un diseño pre experimental, la muestra fue censal estando conformada por 184 estudiantes del 3ro. de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años. Se utilizó el test de Percepción de diferencias de L.L. Thurstone y M. Yela. Los resultados corresponden por lo tanto que el nivel de significación $\text{sig.} = 0,000$, es menor que el $\alpha = 0,05$, lo que permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias de la prueba del pre-test y postest, llegando a la conclusión que el programa de atención genera una influencia favorable con un nivel de significación unilateral del 5% en el desarrollo perceptivo en estudiantes de la Institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo. Lo cual nos lleva a afirmar, que el cerebro humano, está distribuido de tal manera que actúa con rapidez, para elegir una serie de estímulos rápidamente, y elegir un estímulo entre varias opciones, y si esta es potencializada mejorará tanto en su rapidez perceptiva así como su inteligencia espacial, obteniéndose mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Palabras claves: Atención, percepción, rapidez perceptiva, inteligencia espacial.

ABSTRACT

The objective was to analyze the influence generated by the attention program on the perceptive development in the students of the educational institution N° 30054 "Santa María Reyna" Huancayo. For which the hypothesis was raised, the attention program has a favorable and significant influence on the perceptive development in students of the educational institution N° 30054 Santa María Reyna Huancayo. The research used a pre experimental design, the sample was census being comprised of 184 students of the 3rd. of primary school, whose ages ranged between 8 and 9 years, the Perception of differences of L.L. test was used. Thurstone and M. Yela. The results therefore correspond to the significance level $\text{sig} = 0.000$, which is less than $\alpha = 0.05$, which allows rejecting the null hypothesis of equality of means of the pre-test and post-test, reaching the conclusion that the attention program generates a favorable influence with a level of unilateral significance of 5% in the perceptive development in students of the Educational Institution N° 30054 Santa María Reyna Huancayo. Which leads us to affirm, that the human brain is distributed in such a way that it acts quickly, to choose a series of stimuli quickly, and choose a stimulus between several options, and if this is potentialized it will improve both its perceptive speed and as its spatial intelligence, obtaining better results in the learning process.

Keywords: Attention, perception, perception quickness, space intelligence.

Historial del artículo:

Recibido, 04 de marzo 2017; aceptado, 10 de noviembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Doctora en Educación, Magister en Psicología Educativa, Licenciada en Psicología. Docente de la Universidad Continental Huancayo, Perú.
Correo: rcoz@continental.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Enmarcados dentro de la era del conocimiento, el avance tecnológico, donde los fundamentos educativos apuntan a resolver las necesidades planteadas, que exige una sociedad meramente competitiva e individualizada, donde poco a poco nos volvemos fríos y calculadores incapaces de sentir por la otra persona por el solo hecho de ganar y salir victorioso a nivel del rendimiento escolar, la presente investigación se presenta como una posibilidad de cambio, planteando un trabajo más en conjunto, y no limitado.

El informe presentado por el MINEDU de la evaluación ECE 2016, de la UGEL JUNIN, podemos observar los resultados obtenidos por el 4to. grado de primaria, en las evaluaciones realizadas en las áreas de Comunicación donde se evaluaron las capacidades de: recuperación de información, infiere el significado del texto, reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto se observa en los resultados a nivel de sexo un 35.3% rendimiento satisfactorio en mujeres, en comparación con los hombres que logran un nivel de satisfacción del 36.0%, y a nivel de Gestión se observa un 35.7% de satisfacción en colegios estatales, en comparación a gestión privada que logra un nivel de satisfacción 48.2%.

A nivel de Matemática, se evaluó las capacidades de: matematiza situaciones, comunica y representa ideas matemáticas, elabora y usa estrategias, razona y argumenta generando ideas matemáticas, se observó los siguientes resultados a nivel de sexo se observa un 35.9% de satisfacción en varones comparación con las mujeres quienes logran un nivel de satisfacción de un 29,6% de satisfacción, y a nivel de gestión la Escuela Estatal Urbana llega a una satisfacción de 35.1% y el No Estatal logra un 35.8% de satisfacción, esto es una clara visión de que ser mujer y de colegio estatal, se demuestra ciertas desventajas a nivel de su rendimiento.

Así mismo la UNESCO (2011), tiene como uno de sus objetivos pedagógicos el de "construir sistemas educativos eficaces en el mundo entero, que abarquen desde la primera infancia hasta la edad adulta".

Por otro lado en una encuesta realizada a las estudiantes de la Institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo se observa que un 50.27% (92 estudiantes) respondieron que en clase muestran una escasa atención, ubicándose en la categoría de Mucho, refiriendo que están observando a las maestras, pero sus pensamientos se encuentran muy lejos, esto coincide con la encuesta realizada a los maestros del tercero de primaria quienes en un 80% ubican a sus estudiantes en la categoría bastante con respecto a que muestran escasa atención, lo cual nos indicaría que los maestros perciben que las estudiantes

cuando dictan sus clases, no se encuentran atentas a las instrucciones por parte de ellos.

Con respecto al ítem si tienen dificultades en su orientación espacial, se puede observar que un 31.14% de las estudiantes respondieron que presentan poca dificultades en su orientación espacial. Por el contrario sus maestros en un 60% respondieron que las estudiantes muestran muchas dificultades a nivel de su orientación espacial, como podemos analizar los maestros, en el proceso de enseñanza aprendizaje van visualizando los avances individuales que van presentando sus estudiantes, y al realizar un análisis más exhaustivo, van comparando rendimientos individuales de sus estudiantes y de modo general de su aula, si logran los parámetros programados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo al Proyecto Educativo Nacional (PEN), mencionado por la I.E. Santa María Reyna (2016); todas las estudiantes deben lograr competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional. Toda institución es acogedora e integradora, donde se enseña bien y se hace con éxito. Así mismo contamos con maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia. Pero se requiere de profesionales en psicología a nivel de la primaria financiado por el Ministerio de Educación que favorezca y complemente el trabajo del docente en el aula.

El Proyecto Educativo Regional (PER) mencionado por la I.E. Santa María Reyna (2016), la cual garantiza el derecho a una educación pública gratuita que atienda a las necesidades e intereses de las estudiantes, así como sus demandas y expectativas de la sociedad regional, nacional y global. Lo cual indicaría que la atención integral es ver a la estudiante en todos sus aspectos que la lleven a un buen desempeño escolar y que le permita un crecimiento personal donde se dé cuenta que avanza bien en sus aprendizajes y que le permite desarrollarse adecuadamente.

Problema general

¿Cómo influye la aplicación del programa atención en el desarrollo perceptivo en las estudiantes de la institución educativa N°30054 Santa María Reyna Huancayo?

Los problemas específicos son:

- ¿De qué manera el programa de atención influye en la dimensión de la rapidez perceptiva en las estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo?
- ¿De qué manera el programa atención influye en la dimensión de inteligencia espacial en las

estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo?

Objetivo general

Analizar la influencia que genera el programa atención en el desarrollo perceptivo en las estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.

Los objetivos específicos son:

- Determinar la influencia del programa atención en el desarrollo de la dimensión de rapidez perceptiva en estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna- Huancayo.
- Analizar la influencia del programa atención en el desarrollo de la dimensión de inteligencia espacial en las estudiantes de la institución educativa Santa María Reyna Huancayo.

Hipótesis general

El programa atención influye favorablemente y significativamente en el desarrollo perceptivo en estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.

Las hipótesis específicas son:

- El programa de atención influye favorable y significativamente en el desarrollo de la dimensión de rapidez perceptiva en estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.
- El programa de atención influye favorable y significativamente en el desarrollo de la dimensión de inteligencia espacial en estudiantes de la institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.

Justificación teórica

William James, mencionado por (Coon, 1998), refiere que para el nuevo ser aun pequeño el mundo totalmente un desconcierto reluciente y de murmullo, en la cual a medida que empiece asociarlo con su significado encontrara la interpretación de lo que sucede. Lo cual nos indica que cada ser cuando va ingresando año tras año en sus aprendizajes, le va ir dando un significado y las experiencias vividas le permitirán entenderse así misma sobre sus progresos, o dificultades, cabe mencionar que aun los pequeños cada vez que van ascendiendo los grados le permite realizar un análisis a profundidad en sus desempeños, si son esperados o con dificultad.

Según Frosting (1994), refiere que la percepción es la capacidad de identificar y discernir estímulos

visuales y de analizarlos, ya sea esto al vincularlos con acontecimientos anteriores.

La percepción es sin duda la interpretación de lo observado, que va a responder a una gama de estímulos externos, dentro de una configuración de la totalidad. La facultad que tiene la vista de reconocer e interpretar los diferentes estímulos visuales y analizarlos, a partir de experiencias anteriores permite el reconocimiento e identificación de lo aprendido.

Justificación práctica

Por medio de la investigación podremos observar como el programa atención mejora los niveles perceptivos en las estudiantes de la institución educativa Santa N° 30054 María Reyna Huancayo - 2016, de este modo contribuya con el crecimiento personal y desarrollo de habilidades en las estudiantes y prever de este modo un trabajo preventivo que conlleven a un rendimiento académico esperado por los maestros y de esta manera plantear programas estratégicos de intervención temprana con estudiantes, que a su vez permitirán tener una autoimagen positiva de ellas mismas, que perduren a través del tiempo.

Antecedentes

Enmarcamos en los principios psicológicos, es sin duda que tenemos que referirnos, al momento en la cual la psicología se torna de un aspecto filosófico, a un periodo científico, referido por Coon (1998), dándose en 1879, donde se crea el primer laboratorio experimental en la Universidad de Leipzig, Alemania por Wilhelm Wundt, quien fue representante del estructuralismo, con su método la introspección analítica, cuyo objeto de estudio es la mente humana, las experiencias sensoriales, en las cuales las experimentaciones juegan un papel importante para la comprobación del conocimiento, a través de la experimentación y control de los estímulos adyacentes, así mismo tenemos que destacar a Más Wertheimer representante de la Gestalt, con su método introspección, métodos objetivos, cuyo objeto de estudio es la conciencia, la percepción, en la cual se funda la presente investigación; Así mismo debemos mencionar a Jean Piaget representante del cognitivismo, su método fue los métodos experimentales, y el objeto de estudio los procesos psíquicos; quien nos habla acerca de las etapas de la inteligencia.

Verdugo (2014), realiza la investigación Inteligencia espacial y su relación con el rendimiento académico en niños escolarizados de 10 a 12 años. Esta investigación se ubica dentro del paradigma cuantitativo, con un método y diseño transversal correlacional, no experimental, la cual se desarrolla con la participación 59 alumnos (29 niños y 30 niñas), estudiantes de quinto y sexto grado de primaria con edad de 10 a 12

años respectivamente. En cuanto a la relación existente entre el desarrollo de las habilidades espaciales y el rendimiento académico se afirma que existen relaciones significativas, ya que les permite reconocer las relaciones existentes entre los objetos de la realidad, las especies y la posibilidad de movimiento y la segunda es consecuencia de una mayor estructuración del espacio en la mente, lo que proporciona imágenes mentales más claras y detalladas de la realidad, lo que da la posibilidad de representar una semejanza gráfica de información espacial, pues, a mejores imágenes mentales de los espacios a representar, mejores representaciones gráficas de las mismas, lo cual se traduce a un mayor rendimiento cognitivo.

Castellanos (2015), intervención en el aula para la mejora de la atención y el rendimiento en el alumnado de segundo nivel de educación primaria: eficacia de la autoinstrucción y de la autoobservación. La encuesta ha sido contestada por un total de 276 maestros/as en activo que, en el momento de responder la encuesta, se encontraron impartiendo la docencia en el primer ciclo de educación primaria, así como 71 alumnos.

El 91% de los maestros encuestados aseguran que han detectado en los últimos años un incremento de los problemas atencionales en los alumnos cuando realizan las tareas escolares. Este dato apunta a la línea de que en la actualidad se está produciendo

Tabla 1
Programa de atención Rocio.

Sesión	Denominación	Actividades	Tiempo
Nº1	"Iniciando"	En las diferentes sesiones; se trabajo dinámicas diversas de atención a través de canciones y juegos.	
Nº2	"Conociendo mis habilidades"	Durante el desarrollo: Las actividades denominadas: LAS MANOS DEL CALENTAMIENTO, consistente en realizar trabajos en hojas cuadriculadas, por espacio de 1, 2 o 3 minutos como máximo dándole las indicaciones de los reactivos a las estudiantes. La siguiente actividad denominada: ATENTO CON NUESTROS OÍDOS, mencionando a las alumnas una lista de diez reactivos y luego procedían a escribir lo que se recordaban trabajando cuatro actividades, para cada sesión, estas actividades fueron variando en cada sesión; La tercera actividad se denominó: ATENTO CON NUESTRAS MENTES, esta actividad comprendía dos tipos de trabajos, en las primeras las estudiantes tenían que completar nombres solicitados con una inicial de una letra del abecedario, o de actividades de la vida cotidiana y la otra actividad en la que trabajaban con un material diseñado por la investigadora siendo: Formas y colores, Uniendo partes en mi mente, ubicando figuras igual al modelo encerrando en un círculo figuras iguales, pintando las figuras solicitadas, marcando con un aspa las figuras indicadas, esta parte del trabajo tenía como tiempo 1, 2 o 3 minutos de trabajo práctico.	
Nº3	"Trabajando con mi mente"		
Nº4	"Observando mejor"		
Nº5	"Identificando objeto"		
Nº6	"Trabajando en orden"		
Nº7	"Observando bien"		
Nº8	"Trabajando con rapidez"		
Nº9	"Trabajando con atención"		
Nº10	"Observando mi avance"		

El tiempo empleado en cada una de las sesiones son de 90 min.

Fuente: de la investigadora

El perfil cognitivo de la inteligencia espacial en los niños y niñas que se destacan en este tipo de inteligencia está estrechamente ligadas a procesos de alto desarrollo como la percepción, meta cognición, memorización, abstracciones y expresión gráfico-plástica. Reconocer y valorar y atender las habilidades espaciales que configuran la inteligencia espacial y brindar un marco de autorrealización y satisfacción escolar que influye fuertemente en la educación centrada en el individuo, lograra que el alumno desarrolle sus capacidades, conocimientos, necesidades e intereses que se adecuen con su perfil contribuyendo al desarrollo de sus inteligencias.

problemas atencionales en las aulas y apoyan la realidad de trabajar la capacidad atencional de los alumnos, para mejorarla.

Lara (2004) investiga la utilización del ordenador para el desarrollo de la visualización espacial. La investigación es tipo experimental, Llegando a las siguientes conclusiones: hemos comprobado las mejoras producidas tanto en el razonamiento abstracto como en la visión espacial en los distintos grupos experimentales, los resultados son significativos. No nos atrevemos a firmar que los programas de ordenador sean los únicos responsables de las mejoras, ni siquiera podemos decir que tanto el

razonamiento abstracto como la visión espacial sean habilidades exclusivas de la materia de educación plástica y visual. Cuando hablamos del desarrollo de capacidades lo tratamos como el resultado de un conjunto de intervenciones desde distintas áreas en el proceso cognitivo del alumno. Pero si podemos afirmar con cierto fundamento que intervenciones como la que nosotros hemos practicado ayudan al alumno en su proceso de aprendizaje.

Guevara (2012), realiza la investigación: Instrumento para el estudio de la percepción, su aplicación a la arquitectura y la lectura del espacio. Llegando a las siguientes conclusiones: el propósito principal ha sido confirmar y corroborar en todo sentido la hipótesis de que la percepción es "el enlace atemporal entre el hombre y el espacio, es el medio vinculante que hace posible la experiencia cognoscitiva y entendimiento de su mundo físico existente, que por medio del control de esta se adquiere la posibilidad de poder manipular

si en las alumnas se potencializa las habilidades de rapidez perceptiva e inteligencia espacial, a través de diferentes actividades de atención, se lograra un mejor desempeño en su rendimiento escolar y a la vez mejorara su autoconcepto y por consiguiente su autoestima, pues debemos recordar que la percepción es la puerta de ingreso para el proceso de enseñanza aprendizaje.

MATERIAL Y MÉTODOS

Como método general se tiene al método científico, como método específico el experimental y estadístico. El diseño del estudio fue pre experimental (Sierra, 2007), y refiere que según Campbell y Stanley, este diseño es el más utilizado en los diseños experimentales básicos, porque accede a verificación de las variables externas indicadas ligadas al tiempo, a excepción

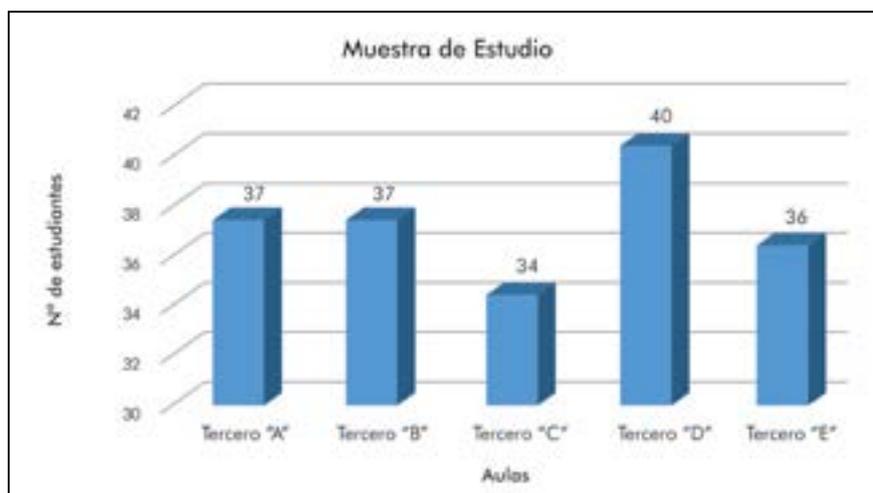


Figura 1. Muestra de estudio.

los sentidos, para un mejor control de los elementos y las variables que intervienen en el diseño y la creación del espacio. Se abordó en la primera sección de esta investigación el enfoque psicológico acerca de la percepción como parte de la demostración de la hipótesis de esta tesis, ya que esta disciplina la ha considerado dentro de sus principales motivos de estudio definiéndola en términos generales como el proceso cognitivo de la conciencia del hombre capaz de reconocer e interpretar sensaciones del mundo físico, en las que intervienen otros procesos psicológicos entre los que se encuentran el aprendizaje y la simbolización.

Contribución

La contribución realizada es la propuesta del "Programa de Atención Rocío", para mejorar las dificultades perceptivas en aula; En la tabla 1 podemos visualizar las diez sesiones realizadas. Considero que

de la interacción entre la administración del test y la variable experimental, por lo que su validez interna es aceptable.

$$G: O_1 \quad X \quad O_2$$

Donde:

O_1 = Pre-test

X = Tratamiento, programa de atención

O_2 = Post- Test

La población investigada son 1146 estudiantes de la Institución Educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo, 2016 población objeto de estudio.

La muestra lo constituyen 184 estudiantes que cursan el 3° primaria, como se muestra en la figura 1, muestra censal.

Cómo técnicas de recolección de datos se utilizó el Test de percepción de diferencias de L. L. Thurstone y Yela, el objetivo es de explorar o medir las aptitudes para percibir rápida y correctamente, semejanzas y diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenadas, (60 ítems). La Validez: criterios factoriales, esta prueba ha sido estudiada en numerosos análisis factoriales. Los resultados radican que su varianza se distribuye principalmente entre los factores P (rapidez perceptiva) y S (inteligencia espacial, en los estudios de

Los datos que obtenidos del pre-test y el post-test fueron procesados mediante la estadística descriptiva, donde se utilizó un contraste de hipótesis de diferencias de medias, para datos apareados (Triola, 2012), de acuerdo al diseño de investigación se elaboraron las tablas y gráficos con sus respectivos análisis e interpretación, propias de una investigación, utilizando el programa estadístico SPSS versión 24.

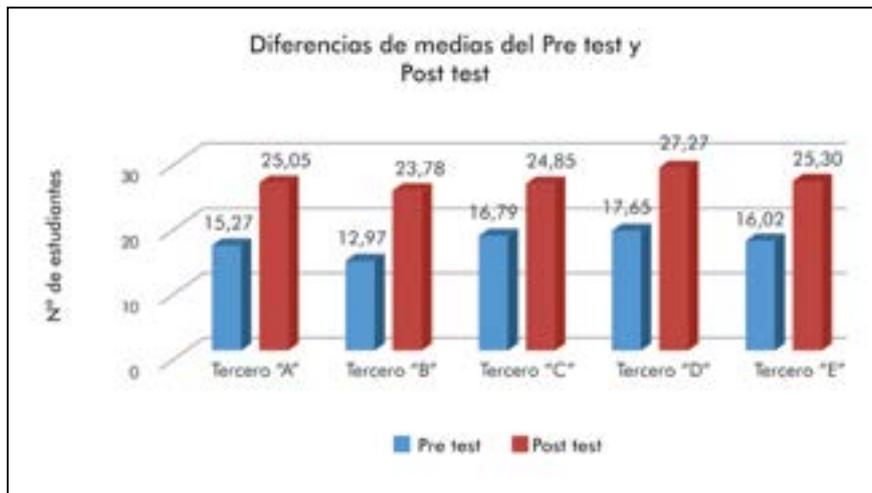


Figura 2, Diferencias de medias del Pre-test y Post test.

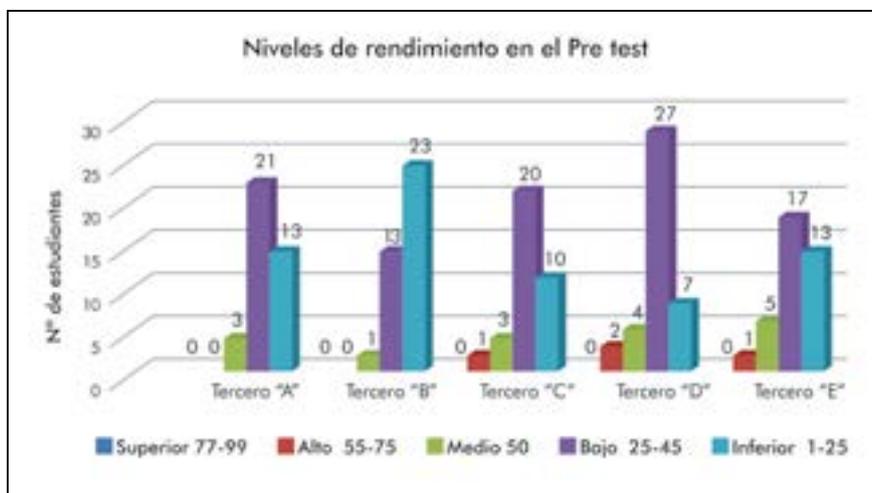


Figura 3, Niveles de Rendimiento en el Pre-test.

Thurstone aparece con una saturación en torno a 0,40 en factores de rapidez, y con saturación algo menores en factores espaciales. Por otro lado la confiabilidad del instrumento se obtuvo a través de la correlación ítem-test, comprobándose que todos los ítems mostraban correlaciones mayores de 20. Así mismo se utilizó el método de consistencia interna, la cual arrojó un estimado de 0.90.

Los materiales utilizados en el "Programa de atención Rocío", fueron:

- Hojas impresas (2 hojas)
- 1 hoja cuadriculada
- Lápices
- Colores
- Reglas

RESULTADOS

El primer paso fue obtener las diferencias de medias del Pre test y Post test por secciones, para lo cual lo presentamos en la figura 2.

Niveles de rendimiento del Pre test, como podemos observar en la figura 3, el rendimientos en las alumnas con el pre-test, se halla un alto % entre los niveles de rendimiento bajo e inferior, y observándose una menor frecuencia de % en los niveles medio y alto y no presentándose ningún nivel superior.

atención en el desarrollo perceptivo en las estudiantes de la Institución Educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo, para ello se utilizó un contraste de hipótesis de diferencia de medias para datos apareados de acuerdo al diseño de la investigación, además porque las variables han sido cuantificadas (tabla 2).

Los resultados corresponden por lo tanto que el nivel de significación sig.=0,000, es menor que el $\alpha = 0,05$, lo que permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias de la prueba del pre-test y posttest, llegando a la conclusión que el programa atención genera

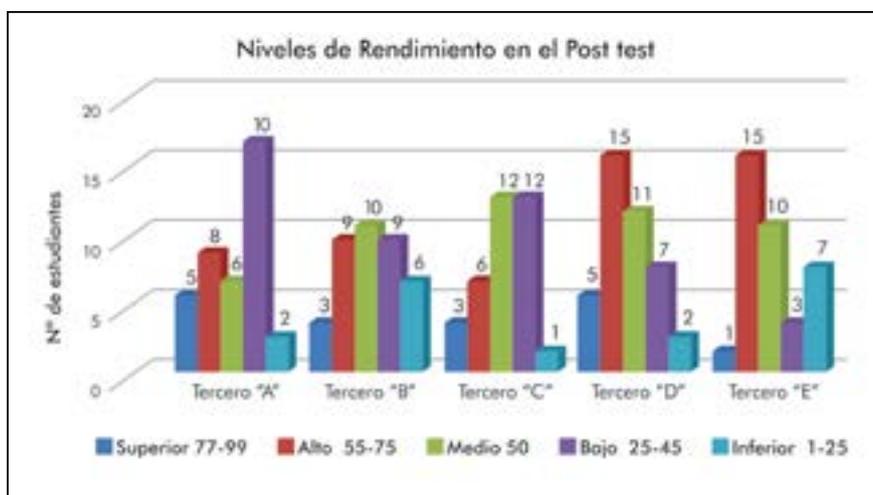


Figura 4. Niveles de Rendimiento en el Post test.

Tabla 2

Decisión estadística respecto a la hipótesis general influencia del programa atención en el desarrollo perceptivo.

Prueba de muestras emparejadas										
Diferencias emparejadas										
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)		
				Inferior	Superior					
Par pretest	-9,543	6,485	0,478	-10,487	-8,600	-19,963	183	0,000		
1 posttest										

Fuente: Propia de la investigadora

Niveles de rendimiento del post test, en la figura 4, se puede observar una variabilidad en los resultados de niveles, evidenciándose la presencia del nivel Superior, el nivel Alto aumenta en su frecuencia, así como el nivel Medio; Se evidencia un decrecimiento en el nivel Bajo e Inferior.

Proceso de prueba de hipótesis general

La hipótesis general de la investigación trata de analizar la influencia que genera el programa de

una influencia favorable con un nivel de significación unilateral del 5% en el desarrollo perceptivo en estudiantes de la Institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.

DISCUSIÓN

La hipótesis general de la investigación planteada fue la de analizar la influencia que genera el programa de atención en el desarrollo perceptivo en las estudiantes de la Institución Educativa N° 30054 Santa María Reyna

Huancayo, se logró obtener un nivel de significancia unilateral del 5% si existe influencia del programa atención en el desarrollo perceptivo en estudiantes de la Institución Educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo. Según Goldstein (2005) considera a la percepción como un acontecimiento sensible y juicioso, lo cual nos indicaría que es susceptible de mejorar e ir en aumento progresivo, si es estimulado.

Haciendo referencia a Castellano (2015), Intervención en el aula, para mejorar la atención y el rendimiento en el alumnado de segundo nivel de educación primaria: Eficacia de la autoinstrucción y de la autoinformación, en sus conclusiones observa que un 91% de los maestros encuestados observaron que se han detectado en los últimos años un incremento de los problemas atencionales en los alumnos cuando realizan la tarea escolares, los cuatro grupos no presentan diferencias significativas en la variable atención medida a través de CARAS-R, aun así señala que tras la intervención las puntuaciones de los tres grupos experimentales en aula variables atencionales fueron superiores a las puntuaciones obtenidas por el grupo control, lo cual contrasta con nuestra investigación donde se observa el incremento de los niveles perceptivos en un mejora que se da con un nivel de significación unilateral del 5%.

Más adelante refiere Castellano (2015) "... que los estudiantes a través de la autoevaluación de los estudiantes apuntan a una percepción significativa más positiva del propio nivel atencional por parte de los estudiantes de los grupos experimentales respecto al grupo control. Lo cual pude contrastar con la observación que fueron dando las estudiantes, cuando se le preguntaba cómo le iba ahora si habían observado un cambio en ellas, las cuales mencionaron que se habían vuelto más rápidas en el copiado y en realizar trabajos escolares.

La hipótesis específica fue el programa de atención influye favorablemente y significativamente en la dimensión de rapidez perceptiva en las estudiantes de la Institución Educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo, logrando concluir que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación hallando un nivel de significación unilateral del 5%, que el programa de atención si influye favorablemente y significativamente en el desarrollo de la dimensión de rapidez perceptiva en las estudiantes de la Institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.

Según Coon (1998), refiere que las percepciones significativas están compuestas por figura y fondo, donde se debe entender que el cerebro está distribuido de tal manera que es capaz de elegir entre una serie de estímulos que llegan, un cierto número circunscritos que son convertidos en el eje del interés, las dificultades que puedan presentarse es que las personas pueden centrar su atención en elementos accesorios y

secundarios que no son importantes, lo cual nos lleva a afirmar nuestra hipótesis, el cerebro humano, está distribuido de tal manera que actúa con rapidez, para elegir una serie de estímulos rápidamente, y elegir un estímulo entre varias opciones, así mismo Goldstein (2005) nos refiere que las conductas perceptuales, son las observaciones entendidas como una amplitud, para situar los diferentes elementos en jerarquías que les confiere una interpretación adecuada, si bien es cierto que se da una jerarquía a los elementos para la interpretación, esta no tiende a tardar en el ser humano es una actividad que se realiza rápidamente, en segundo y/o minutos.

Así mismo Vizcarra (2012) realiza la investigación organización perceptiva y escritura cursiva en el primer grado de primaria de tres instituciones educativas del Callao, donde arriba a las siguientes conclusiones, Existe relación significativa en la organización perceptual y la velocidad normal de ejecución en la calidad caligráfica de la escritura cursiva en los estudiantes del primer grado de educación primaria, lo que significa que los alumnos que tienen buena organización perceptiva tienen una buena calidad caligráfica en la escritura cursiva.

Existe relación significativa entre la organización perceptiva y la velocidad normal de ejecución en la calidad caligráfica de la escritura cursiva en los estudiantes del primer grado de educación primaria, lo que significa, que los alumnos que tienen una buena organización perceptiva también tienen una buena velocidad normal de ejecución al escribir en forma cursiva, Lo cual nos lleva a plantear que de acuerdo a nuestra investigación, que las estudiantes que desarrollan una mayor velocidad perceptiva, obtendrá mejores resultados en su proceso de aprendizaje, pues realizara una mejor discriminación de los estímulos.

La hipótesis específica fue el programa de atención influye favorablemente y significativamente en el desarrollo de la dimensión de inteligencia espacial, logrando concluir que se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de investigación en la que existe un nivel de significación unilateral del 5% que el programa de atención si influye favorable y significativamente en el desarrollo de la dimensión de inteligencia espacial en las estudiantes de la Institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo. Debemos indicar que desde Gardner, mencionado por Verdugo (2014), planteara la existencias de varias inteligencias, o puertas de ingreso del conocimiento, se produjo una gran revolución con respecto a las diferentes teorías plantean anteriormente, donde se daba solo la importancia de dos tipos de inteligencia, Gardner habla de ocho tipos de inteligencia las cuales son desarrolladas en cada individuo de diferente manera, en algunos más que otros, destacándose en

las actividades en la cual un sujeto resalta más sus habilidades que le permite sobresalir entre varios.

Así mismo Verdugo (2014).realiza la investigación Inteligencia espacial y su relación con el rendimiento académico en niños escolarizados de 10 a 12 años. En el análisis de los resultados referidos al factor de inteligencia espacial, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación, en la cual se indica “el desarrollo de la inteligencia espacial determina el rendimiento académico en niños escolarizados de 10 a 12 años”.

Más adelante refiere que el perfil cognitivo de la inteligencia espacial en los niños y niñas que se destaca en este tipo de inteligencia está estrechamente ligada a proceso de alto desarrollo como la percepción, meta cognición, memorización, abstracciones y expresiones grafico-plástica. Reconocer y valorar y atender las habilidades especiales que configuran la inteligencia espacial y brindar un marco de autorrealización y satisfacción escolar que influye fuertemente en la educación centrada en el individuo, lograra que el alumno desarrollo sus capacidades, conocimientos, necesidades e intereses que se adecuen con su perfil contribuyendo al desarrollo de sus inteligencias.

Cabe más que decir que estamos de acuerdo con la afirmaciones encontradas por Verdugo (2014) que con un programa que atienda y potencialice el desarrollo de la percepción y la memorización favorecerá eficazmente al alumno, si bien es cierto a través de la investigación se realizó trabajos grupales, donde se observó la potencializarían de las alumnas, así mismo se observó que un número más reducido tanto en su pre-test y luego en su post test el desarrollo obtenido era mínimo y que requieren de atención en su desarrollo perceptivo, pero más individualizado, pues las dificultades que suele estar presentando no son bien atendidos cuando estos se le dan forma grupal, pues su incremento es mínimo en lo que respecta a la inteligencia espacial trabajada.

Así mismo tenemos a Lara (2004), quien realiza la investigación; Utilización del ordenador para el desarrollo de la visualización espacial, donde utiliza programas didácticos diseñados para el ordenador llegando a las conclusiones siguientes ha comprobado las mejoras producidas tanto en el razonamiento abstracto como en la visión espacial en los distintos grupos experimentales, los resultados son significativos, donde refiere “No nos atrevemos a firmar que los programas de ordenador sean los únicos responsables de las mejoras, ni siquiera podemos decir que tanto el razonamiento abstracto como la visión espacial sean habilidades exclusivas de la materia de educación plástica y visual”.

Por otro lado tenemos Huertas & Otros (2010) donde realiza la investigación Las inteligencias múltiples y el aprendizaje en las diferentes áreas curriculares en los estudiantes del 4to. Y 5to. Ciclo de primaria del Colegio experimental “Víctor Raúl Oyola Romero” de la Universidad Nacional de Educación UGEL N° 06, llegando a las siguientes conclusión, la correlación entre inteligencia espacial y el aprendizaje en el área de arte es baja $r=0,030$. Cuando hablamos del desarrollo de capacidades lo tratamos como un resultado de un conjunto de intervenciones desde distintas áreas en el proceso cognitivo del alumno.

Lo cual concuerda con los hallazgo de nuestra investigación, en donde una variedad de materiales presentados, tanto atención visual, atención auditiva, coordinación ojo-mano, trabajos corporales, y de análisis tridimensionales favorecen la capacidad que tiene la alumna y por ende lograr un mejor desempeño en su aprendizaje en las distintas materias que se le presente. Así mismo Guevara (2012), en su tesis de investigación titulada Instrumento para el estudio de la percepción, su aplicación a la arquitectura y la lectura del espacio, donde la hipótesis a confirmar y corroborar es de que la percepción es el enlace atemporal entre el hombre y el espacio, es el medio vinculante que hace posible la experiencia cognoscitiva y entendimiento de su mundo físico existente, que por medio del control de estas se adquiere la posibilidad de poder manipular los sentidos, para mejor control de los elementos y las variables que intervienen en el diseño y la creación del espacio.

El autor aborda en la primera sección de su investigación el enfoque psicológico acerca de la percepción como parte de la demostración de la hipótesis de la tesis, ya que esta disciplina la ha considerado dentro de sus principales motivos de estudio definiéndola en términos generales como el proceso cognitivo de la conciencia del hombre capaz de reconocer e interpretar sensaciones del mundo físico, en las que intervienen otros procesos psicológicos entre los que se encuentran el aprendizaje y la simbolización, de acuerdo con nuestra investigación podemos afirmar que el programa de atención diseñado para el desarrollo perceptivo en las estudiantes, ayuda favorablemente en el desarrollo cognitivo y por ende facilita el proceso de enseñanza aprendizaje en las estudiantes.

Así mismo tenemos que reconocer que dentro de la malla curricular emitida por el Ministerio de Educación se prioriza una gran cantidad de horas para el dictado de las áreas de lógico - matemático, así como de Comunicación Integral, imposibilitando el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes, haciéndoles entender internamente que a todos se les prepara para carreras de ingeniería así como carrera de letras, aun siendo vigente teorías donde nos refieren la existencia

de dos tipos de inteligencia y por consiguiente la etiquetación de los estudiantes respecto a sus capacidades.

De esta manera el sistema aparentemente refiere que se adecua a los nuevos enfoques de estudios de las inteligencias pero solo de palabras y no en hechos que puedan favorecer a los estudiantes y de esta manera no adecuándose el sistema a los nuevos avances de la ciencia no poniéndolo en práctica sin dar la prioridad a las diferentes habilidades que posee cada estudiante, porque debemos entender que un aula no es homogénea, sino más bien es heterogénea y cada uno tiene habilidades diferentes.

Es necesario reconocer que existen individuos como Albert Einstein que utilizan sus inteligencias para solucionar problemas, pero que en sus centros de estudios son rechazados y duramente cuestionados por tener dificultades en sus aprendizajes, pero que posteriormente demostraran sus capacidades.

Basadas en estas reflexiones, así mismo por lo que decía el P.D. Dr Cacabelo en su última ponencia en el 2016 realizada en la Universidad Continental, sobre las bases genómicas de la demencia, es necesario trabajar una cultura preventiva, y que Sudamérica como mundo joven no debe de dejar a la niñez y se debe trabajar desde antes de diagnosticar el caso, es por eso que me planteo ¿Cómo influye el programa atención en el desarrollo perceptivo de los estudiantes varones y mujeres en el nivel inicial?, esto nos trae a replantear si las actividades deberán bajar algunas dificultades por la edad; y plantearnos nuevas hipótesis de investigación.

Finalmente invitar a los jóvenes investigadores a abordar el tema de percepción y atención, para contribuir con nuevas investigaciones que permiten conocimientos y aportes científicos.

En conclusión:

1. Los resultados corresponden por lo tanto que el nivel de significación $\text{sig.}=0,000$, es menor que el $\alpha = 0,05$, lo que permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias de la prueba del pre-test y postest, llegando a la conclusión que el programa atención genera una influencia favorable con un nivel de significación unilateral del 5% en el desarrollo perceptivo en estudiantes de la Institución educativa N° 30054 Santa María Reyna Huancayo.
2. Con un nivel de significancia unilateral del 5% el programa de atención influye favorable y significativamente en el desarrollo de la rapidez perceptiva.
3. Con un nivel de significancia unilateral del 5% el programa atención influye favorable y significativamente en el desarrollo de la inteligencia espacial.

Agradecimiento

A la Institución Educativa Santa María Reyna, a nombre de su Director, a los maestros y maestras de ayer y hoy y a todas las estudiantes del 3ro. de primaria, por el apoyo brindado para la realización de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellanos, J. (2015). Intervención en el aula para la mejora de la atención y el rendimiento en el alumno de segundo nivel de educación primaria. Eficacia de autoinstrucción y autoobservación. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Coon, D. (1998). Psicología. Exploraciones y aplicaciones. (8va. Edición). México: Internacional Thomson Editores.
- Goldstein, B. (2005). Sensación y percepción. (6ta. Edición). México: Thomson Editores S.A. de C.V.
- Guevara, A. (2012). Instrumentos para el estudio de la percepción, su aplicación a la arquitectura y la lectura del espacio. (Tesis de Maestro). Universidad de Nuevo León.
- Huerta & otros (2010), Las inteligencias múltiples y el aprendizaje de las diversas áreas curriculares en los estudiantes del 4to. Y 5to. Ciclo de primaria del colegio experimental "Víctor Raúl Oyola Romero" de la Universidad Nacional de Educación UGEL N° 06. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.
- I.E. Santa María Reyna (2016). Proyecto educativo institucional. Institución Educativa Santa María Reyna. Huancayo-Perú.
- Lara, L. (2004). Utilización de un ordenador para el desarrollo de la visualización espacial. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid-España.
- MINEDU (2016). Evaluación ECE 2016- Informe ECE por Regiones. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Sierra, R. (2007). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. (5ta. Edición). España: Thomson Editores Spain Paraninfo S.A.
- Triola, M. (2012). Estadística. (Decimoprimer impresión). México: Editorial Pearson Educación.
- Thurstone, L. & Yela, M. (1979). Test de Percepción de diferencias. (3ra. Edición). España: TEA Ediciones S.A.

UNESCO (2011). Compendio mundial de la Educación. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf>

Verdugo, T. García, L. & Portillo, S. (2014). Inteligencia espacial y su relación con el rendimiento académico en niños escolarizados de 10-12 años.

Revista electrónica de investigación educativa Sonorense, Año VI, N° 16 Diciembre. P.p. 9-31.

Vizcarra, C. (2012). Organización perceptiva y escritura cursiva en primer grado de primaria de tres Instituciones educativas del Callao. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio De Loyola. Lima Perú.

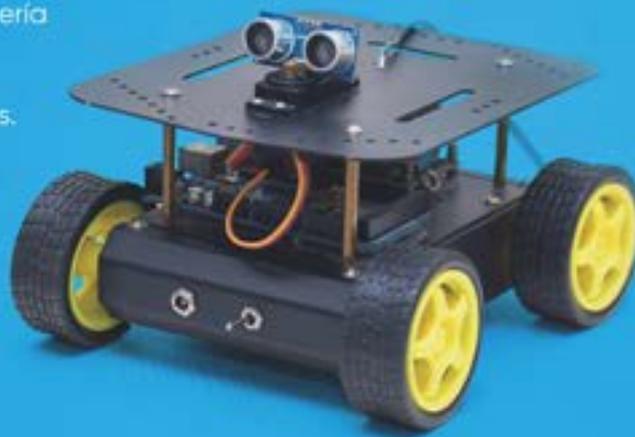
I Concurso Nacional de Robótica Continental

Dirigido a:

- Estudiantes y profesionales de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Informática y carreras afines.
- Comunidad tecnológica y público en general.

**22 y
23/jun**

Campus Huancayo



Inscripciones hasta el 19 de junio en:

ucontinental.edu.pe/concurso-nacional-de-robotica-continental/

Categorías:

- Minisumo
- Sumo autónomo
- Micromouse amateur
- Micromouse race
- Velocista amateur
- Velocistas
- Seguidor destreza
- Drones freestyle

Ingeniería Mecatrónica | Ingeniería Mecánica

Av. San Carlos 1980 - Huancayo

ccoquiral@continental.edu.pe

Cel. 975 558875

ucontinental.edu.pe



Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil

Effects of family, friends and school support about bullying and subjective well-being from Chile and Brazil students

Rafael Miranda Ayala^{1*}, Juan Carlos Oyanedel², Javier Torres³,
¹ Universidad Continental, ² Universidad Andrés Bello de Chile, ³ Vallejos, INACAP Chile

RESUMEN

Este trabajo evalúa el efecto de los apoyos percibido por los estudiantes sobre las experiencias de bullying y el bienestar subjetivo; asimismo evalúa si la experiencia de bullying media la relación entre los apoyos percibidos y el bienestar subjetivo, para ello, se evaluaron a 1 832 adolescentes de Chile y Brasil que forman parte de la muestra del Children's World. Análisis de correlaciones y modelo de ecuaciones estructurales fueron realizados, teniendo como resultados que los apoyos tienen un efecto significativo tanto para reducir el bullying como para promover el bienestar subjetivo en los estudiantes, sin embargo, no hay un efecto mediador del bullying sobre el bienestar subjetivo; asimismo para el caso de Chile ($b = -0,31, p < 0,05$) y Brasil ($b = -0,20, p < 0,05$) el apoyo de la escuela es un predictor importante para reducir el bullying. Para el caso de bienestar subjetivo, el apoyo de los estudiantes ($b = 0,30, p < 0,05$) tiene una mayor influencia en Chile, en Brasil el apoyo de la escuela ($b = 0,46, p < 0,05$) predice mejor el bienestar subjetivo; el apoyo social tiene un efecto positivo en el bienestar subjetivo de los niños y las niñas, tanto a nivel familiar, como escolar y de pares. Las diferencias del efecto que tienen estos tipos de apoyo que los participantes perciben como más importante son, el apoyo de la escuela, la familia y la de pares. En conclusión, los apoyos percibidos importan conforme a lo señalado en el modelo socio ecológico, tanto en el mediano plazo para reducir el bullying y a largo plazo para promover el bienestar subjetivo en los estudiantes.

Palabras claves: Bienestar subjetivo, bullying, apoyo social, apoyo de familia, apoyo de escuela, apoyo de pares.

ABSTRACT

This work evaluates the effect of the social support perceived by students regarding bullying experiences and subjective well-being. Likewise, evaluates if the experience of bullying mediate the relationship between different perceived social supports and subjective well-being. Therefore evaluated 1 832 adolescents in Chile and Brazil that are part of the sample of the Children's World. Structural equation model and correlation analysis were performed to evaluate the proposed objective. The results show that social supports matters. Most of the social supports reported have a significant effect to reduce bullying and promote subjective well-being at students. However, there is no effect mediator of bullying on subjective well-being. The results show that for the case of Chile ($b = -0,31, p < 0,05$) and Brazil ($b = -0,20, p < 0,05$) school support is a predictor for reducing bullying. For subjective well-being, school support ($b = 0,30, p < 0,05$) has greater influence in Chile, in Brazil the school support ($b = 0,46, p < 0,05$) predicts better the subjective well-being. The results show that supports matter subject to state in the model ecological partner, in the medium term to reduce bullying and in the long run promote subjective well-being.

Keywords: Subjective well-being, bullying, social support, family support, school support, friend support

Historial del artículo:

Recibido, 14 de marzo 2017; aceptado, 22 de noviembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Correo: rmirandaa@continental.edu.pe

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es una pandemia mundial que afecta a uno de cuatro estudiantes (OMS, 2003) y representa un fenómeno que culturalmente se encuentra presente dentro del ambiente educativo. Olweus, en la década de 1970, fue el primero en estudiar de forma teórica dicho comportamiento. Hoy, este fenómeno es universalmente conocido como bullying, concepto que refiere a distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre escolares (Roman & Murillo, 2011).

Diferentes revisiones sistemáticas referidas a la violencia escolar señalan que ésta debilita la calidad de vida de la población, aumenta el miedo y la inseguridad ciudadana, y deteriora el capital social porque genera aislamiento y desconfianza (Álvarez-García et al., 2010; Sraabstein, Berkman, & Pyntikova, 2007). Recientemente, un estudio promovido por UNESCO en 15 países de América Latina sobre logros de aprendizaje y factores asociados, concluyó que existe una relación estadísticamente significativa entre el sexo de los estudiantes y el hecho de haber sido víctima de algún tipo de robo, insulto, amenaza o maltrato físico. Asimismo, un estudio sobre bienestar infantil basado en el componente cualitativo de "Niños del Milenio", comparó distintas percepciones y opiniones de escolares contactados en el año 2007 (a la edad de 12, en promedio) y en el año 2011, e identificó que los principales factores que ponen en riesgo su bienestar subjetivo son la pérdida de apoyo de sus padres, ser víctimas de violencia y el sentimiento de soledad (Escobal & Benites, 2012).

Es posible constatar que uno de los factores de mayor riesgo para el desarrollo y bienestar de los niños y adolescentes es la violencia en su entorno (familiar, escolar y comunitario), la cual se encuentra asociada con menores logros de aprendizaje, problemas de conducta, conductas de riesgo, débil autocontrol, mayor probabilidad de repetir grados, ser expulsados o suspendidos, menor probabilidad de graduarse; trayendo consigo efectos negativos en cuanto al desarrollo psicosocial y el bienestar emocional (López, Morales & Ayala, 2009; Veltman & Browne 2001; Zolotor et al. 1999).

Por su parte, cuando la violencia y el acoso se dan al interior de la escuela, afecta negativamente la convivencia escolar y atenta contra la calidad educativa, donde los efectos negativos alcanzan no sólo a las víctimas sino también a los agresores. La evidencia señala que, en contextos de violencia, la escuela juega un rol fundamental en generar factores protectores y promover la resiliencia en niños y adolescentes en condiciones de riesgo, pero esto no se logra efectivamente cuando la violencia se

reproduce en la misma escuela. Un estudio realizado en Chile muestra que estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales reportan 2 veces más agresiones que estudiantes sin este diagnóstico (Villalobos-Parada et al., 2015).

Existen vínculos entre el bullying y distintos indicadores de salud mental como la depresión, la autoestima, el aislamiento y la autorregulación, y supone un nexo con el desempeño académico de los estudiantes. Por ejemplo, la depresión y la ansiedad pueden ocasionar que los niños se concentren menos (Diagne, 2009) mientras que el aislamiento puede hacer que los estudiantes se beneficien en menor medida de los peer-effects dentro de la escuela (Lavy & Schlosser 2011; Neidell & Waldfogel, 2010).

Además, la violencia escolar está asociada con el ausentismo y la deserción escolar. Por ejemplo, Kochenderfer & Ladd (1996) realizan un estudio utilizando un panel de datos de niños de inicial y encuentran evidencia de que aquellos niños que fueron víctimas de bullying presentan mayor tendencia de no querer asistir a clases.

Soporte Social

La adolescencia es un período crucial de formación, madurez y desarrollo de las personas. Diversos estudios demuestran que el desarrollo de los estudiantes debe promoverse desde una perspectiva comprensiva, que tomen en cuenta los aspectos físicos y psicológicos dentro de los ambientes familiar, escolar y comunitario (Finkelstein, Von Eye, & Preece 1994), y evaluaciones ecológicas que sean utilizadas democrática y propositivamente para fortalecer las capacidades de las escuelas (López et al., 2014).

Según el modelo ecológico de Bronfenbrenner & Ceci (1994), la integración de diversos espacios de interacción de una persona, especialmente en niños y adolescentes, conlleva a reportar mayores niveles de bienestar y menor exposición a ser víctima de violencia. El soporte social modera la reducción de la probabilidad de estar expuesto a violencia, bullying y múltiples tipos de abusos, siendo el soporte familiar y las relaciones positivas en la escuela las que tienen un rol protector frente a la violencia (Strom et al. 2013). Este enfoque integral puede contribuir a promover el bienestar en general y en la escuela, mediante el desarrollo de competencias sociales, emocionales, cognitivas y ciudadanas de quienes conforman la comunidad educativa (Konu & Lintonen 2006). Existe extensa evidencia empírica que demuestra que el dominio de habilidades sociales del estudiante en la adolescencia está asociado con un mayor bienestar, mejor desempeño escolar (Durlak et al 2011) y el desarrollo positivo de la juventud (Cohen, Pickeral & Levine, 2010).

Apoyo familiar

La dinámica familiar, entendida como el soporte familiar experimentado, hostilidad familiar, tiempo compartido, entre otros, evidencia tener una asociación cuando los estudiantes reportan ser víctimas de bullying. Específicamente, estudiantes que manifiestan haber sido víctima de bullying por sus pares tienen padres que describen sus hogares como espacios donde los miembros de la familia se critican entre sí, tienen pocas reglas y comparten poco tiempo juntos (Holt, Kaufman & Finkelhor, 2008), espacios en el cual no se sienten integrados y existe poca identificación o cohesión familiar.

Asimismo, desde modelos derivados de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973), los factores del contexto familiar están relacionados con la presencia del bullying, en la medida que se considera al clima familiar integra aspectos referentes a las relaciones y al funcionamiento social en general (Moos, Moos & Trickett, 1984), así como el estrecho vínculo existente entre la calidad de las relaciones familiares y la implicación en conductas violentas (Estevez et al., 2012; Gerard & Buehler, 1999; Musitu et al., 2006).

Apoyo de Pares

La percepción de los adolescentes acerca de la calidad del apoyo recibido de sus pares sirve como moderador del impacto de experiencias negativas de diversas maneras. Teóricamente, el contar con amigos cercanos puede proteger a adolescentes de eventos estresantes y/o intimidantes debido al efecto de la calidad de la amistad en aumentar la autoestima, proporciona asistencia para hacer frente y aumenta la seguridad percibida en las relaciones sociales (Sandler, Miller & Wolchik, 1989).

El apoyo de pares resulta ser una variable clave en programas antibullying (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010; Ttofi & Farrington, 2011; Salmivalli, 2010; Holt & Espelage, 2007; Polanin, Espelage & Pigott, 2012), siendo una de las estrategias de afrontamiento más utilizadas en reducir el bullying, al conectarse con sus pares (Bourke & Burgman, 2010), debido al efecto amortiguador que tiene pese a las consecuencias negativas que conlleva la violencia (Villalobos-Parada et al., 2016).

Asimismo, la calidad de la amistad percibida resulta ser un moderador en la victimización de pares (Bollmer et al. 2005). Sin embargo, este efecto ha sido débilmente estudiado en estudiantes de transición entre primaria y secundaria, etapa donde se producen situaciones de estrés que puede promover comportamiento agresivo entre pares en un intento de definir su nuevo rol en esta estructura social (Espelage & Holt, 2001).

Apoyo de escuela

La escuela resulta una variable importante para comprender el bullying, debido a la interacción que se suscita dentro de ella (Salmivalli et al., 1996). Un clima escolar positivo reduce las tasas de victimización y crea un entorno seguro escolar (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010; Benbenishty & Astor, 2005; Cornell, Shukla, & Konold, 2015; Espelage, Gutsell, & Swearer, 2004; Benbenishty et al., 2016).

Aun cuando la mayor parte de las investigaciones referidas al apoyo de la escuela sobre los estudiantes se enfoca en el resultado académico, el apoyo social de los profesores, en especial, resulta ser importante y significativo para una mejor salud mental, mayor bienestar, autoestima y valores sociales (Colarossi & Eccles, 2003; Demaray & Malecki 2003), incluso puede llegar a ser tanto o más significativo que el apoyo de los pares (Villalobos-Parada et al., 2016). Si los estudiantes perciben que sus profesores son justos y les importan, ellos tienden a desarrollar factores protectores contra la violencia, consumo de alcohol, cigarro y drogas a través del desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno personal, así como una identidad colectiva positiva (McNeely & Falci, 2004; Santinello, Viendo & De Vogli, 2011).

Bienestar subjetivo y bullying

El bienestar subjetivo personal es un constructo multidimensional que involucra un juicio valorativo de su vida en conjunto, así como de diferentes "espacios" o ámbitos de ésta. Considera tanto juicios cognitivos (satisfacción vital con distintos aspectos de la vida que considere importantes) (Tov & Diener, 2013), como afectivos, entendidos como la balanza de afectos (Jovanović & Gavrilov-Jerković, 2015), emociones positivas y negativas experimentadas ante determinadas situaciones vitales vividas, las cuales deben mantener un equilibrio saludable para no tener efectos nocivos para la salud mental positiva (Diener et al., 2009).

Existe evidencia sobre la influencia de diferentes contextos sociales y culturales sobre el bienestar subjetivo, la cual resulta particularmente importante en la niñez y adolescencia (Diener, Oshi & Lucas 2003). Asimismo, el bienestar subjetivo está negativamente relacionado con problemas de violencia entre adolescentes. Estudiantes que se sienten inseguros en su escuela, son víctimas de bullying, tienen a reportar menores niveles de bienestar subjetivo (Konu, Lintonen, & Autio 2002; Rigby 2000), asociado a mayor inseguridad personal, ansiedad, depresión, soledad e infelicidad (Nansel et al. 2001).

Además, estudios sobre bienestar y éxito escolar señalan que ambos se encuentran muy relacionados y, a pesar que no se establece que una cause a la otra,

sí se indica que altos niveles de bienestar subjetivo se relacionan con una mayor probabilidad de éxito escolar, y viceversa (Park, Peterson, & Sun, 2013).

Nansel et al. (2004) utilizan muestras representativas de estudiantes entre 11 y 16 años, y reporta que las víctimas de violencia escolar poseen dificultades para relacionarse con sus compañeros. Por su parte, Grills & Ollendick (2002) realizan un estudio con los estudiantes de sexto grado de una escuela en Virginia, Estados Unidos y encuentran que haber sido víctima no solo está muy correlacionado con presentar mayores niveles de depresión y ansiedad interpersonal, sino también con tener baja autoestima y sentirse más inseguro respecto del apoyo que reciben de su entorno social. Hawker & Boulton (2000) realizaron un meta análisis utilizando estudios de corte transversal elaborados entre los años 1978 y 1997 indican que los episodios de victimización escolar están asociados con menores niveles de bienestar subjetivo en comparación a otros efectos señalados por la literatura como la baja auto estima, el aislamiento o la ansiedad interpersonal. Este trabajo tiene como propósito presentar nuevos aportes referentes a la dinámica del apoyo social en

propias percepciones y evaluaciones de su bienestar. Su propósito consiste en mejorar el bienestar de los niños mediante la creación de conciencia entre los niños, sus padres y sus comunidades, sino también entre líderes de opinión, decisores de políticas, profesionales y público en general.

El proyecto de ISCWeB comenzó el 2010 y, en el mismo año, se aplicó un cuestionario piloto único en Alemania, Brasil, Inglaterra, Israel, Honduras, España y Palestina. En octubre de 2011, de los resultados obtenidos, fue planteada una segunda aplicación. Esta vez considerando tres cuestionarios diferenciados por la etapa de desarrollo de 8, 10 y 12 años de edad los niños. Durante 2012 y 2013, este cuestionario se aplicó en 14 países, entre los cuales Alemania, Brasil, Corea del sur, España, Estados Unidos, Honduras, Israel, Reino Unido, Sudáfrica, Turquía y Chile destacan. Más tarde en 2014, la aplicación se extendió a países como Argelia, Colombia, Estonia, Etiopía y Portugal. La aplicación tuvo lugar en las escuelas de cada país, teniendo siempre en cuenta la edad como criterio de inclusión para la muestra.

Tabla 1
Número de estudiantes participante en Brasil y Chile.

	Muestra		Edad	
	n	%	M	SD
Brasil	1,005	54,9	11,92	0,83
Chile	827,000	45,1	12,51	0,69
Totales	1,832	100,0	12,18	0,82

diferentes contextos a escolares y sus efectos sobre el bullying y el bienestar subjetivo experimentado en estudiantes de los países de América Latina que fueron parte del estudio internacional sobre bienestar infantil (ISCWeb), en su versión de 12 años.

Diferentes estudios referentes al bullying en niños y adolescentes involucran una serie de factores individuales y de contexto. El enfoque ecológico sirve para comprender de manera holística la interacción de los diferentes espacios del individuo de forma multinivel y su relación con el bullying (Limber 2006) y el bienestar subjetivo (Trujillo, Tovar, Lozano 2004; Limonero et al. 2012; Ramos-Díaz et al. 2015).

MATERIAL Y MÉTODOS

El Children's Worlds, the International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), es un estudio de investigación sobre el bienestar subjetivo de los niños y niñas a nivel mundial. Tiene como objetivo recopilar datos sólidos y representativos sobre la vida y actividades cotidianas, su uso del tiempo de los niños y, en particular en sus

Este estudio consideró estudiantes de Brasil y Chile, y un total de 1 832 estudiantes que fueron parte de la aplicación del cuestionario para 12 años. El promedio de edad de los estudiantes es de 12,18 años (DE = 0,82). Se incluyeron diferentes instrumentos en el cuestionario de ISCWeb para niños y niñas de 12 años que fueron usados para este estudio, los cuales son idénticos para ambos países y fueron traducidos y aplicados en sus idiomas correspondientes.

Para el presente estudio se ha considerado para cada una de las variables del modelo el análisis de fiabilidad de la dimensión, a través del cálculo del alfa de Cronbach, para posteriormente realizar un análisis de ecuación estructural, con el propósito de medir la adecuación de estos indicadores para la muestra seleccionada.

A continuación, se detallan los indicadores seleccionados para el modelo en base a los objetivos del estudio:

Apoyo familiar: Calculado a partir de 3 preguntas, cuyo rango de respuesta va de 0 ("totalmente

Tabla 2
Correlaciones entre las variables del modelo.

Variable	12 años	1	2	3	4	5
1. Bullying		--				
2. PWI		-0,181**	--			
3. Apoyo familiar		-0,134**	0,478**	--		
4. Apoyo de escuela		-0,234**	0,468**	0,337**	--	
5. Apoyo de amigos		-0,219**	0,402**	0,246**	0,391**	--

* $p < 0,05$ y ** $p < 0,1$ (bilateral)

desacuerdo") a 10 ("totalmente de acuerdo"): (1) Estoy satisfecho con las personas que vivo; (2) Estoy satisfecho con mi vida familiar; (3) Estoy satisfecho con las personas de mi familia. El alfa de Cronbach es de 0,72

Apoyo de escuela: Calculado a partir de 3 preguntas, cuyo rango de respuesta también va de 0 ("totalmente desacuerdo") a 10 ("totalmente de acuerdo"), evalúa la satisfacción del estudiante con: (1) su experiencia en la escuela; (2) su relación con los compañeros de clase; (3) ir a la escuela que asiste. El alfa de Cronbach es de 0,68

Apoyo de amigos: Calculado a partir un único ítem, cuya respuesta va de 0 ("totalmente en desacuerdo") a 10 ("totalmente de acuerdo"), sobre la pregunta ¿Qué tan satisfecho/a estoy de mis amigos?

Bullying: Media de frecuencias de dos preguntas referidas exposición de situaciones de violencia donde 0 ("Nunca") y 3 ("Más de tres veces"). (1) ¿Que tan seguido te golpea otro niño en la escuela? y (2) ¿Qué tan seguido eres excluido por tus amigos en la escuela? Índice de bienestar personal en la escuela (PWI): escala de Cummins, Eckersley, van Pallant, Vugt & Misajon (2003), incluye siete ítems relacionados a la satisfacción con la vida en diferentes aspectos de la vida: calidad de vida, salud, logros en la vida, relaciones con otras personas, seguridad personal,

cosas materiales y seguridad futura. Estos ítems están expresados en una escala de Likert que va de un rango de 0 ("completamente insatisfecho") a 10 ("completamente satisfecho"). El coeficiente de alfa de Cronbach para este índice es de 0,76.

RESULTADOS

Las correlaciones son significativas para todas las asociaciones y esperables teóricamente. Para el caso de los apoyos, todos ellos presentan una correlación positiva con el bienestar subjetivo, y para el caso de violencia estas relaciones son negativas. Asimismo, la relación entre bullying y bienestar subjetivo (PWI) también es negativa y significativa.

Al analizar los coeficientes de correlación entre ambos países, estos presentan el mismo patrón comparado con el modelo general, teniendo la misma dirección y nivel de significancia, aunque la fuerza de la correlación difiere.

Para Brasil, existe una correlación negativa entre el bienestar subjetivo y bullying ($r = -0,248$), la relación de los apoyos con el PWI es positiva y significativa, siendo más importante la relación con la escuela ($r = 0,566$); y con el bullying todas resultan negativas, destacando la relación, de igual manera, con la escuela ($r = -0,273$).

Tabla 3
Correlaciones entre las variables del modelo por país.

Variable	Brasil	1	2	3	4	5
1. PWI		--				
2. Bullying		-0,248**	--			
3. Apoyo familiar		0,556**	-0,172**	--		
4. Apoyo de escuela		0,566**	-0,273**	0,406**	--	
5. Apoyo de amigos		0,480**	-0,259**	0,287**	0,461***	--
Variable	CHILE	1	2	3	4	5
1. PWI		--				
2. Bullying		-0,121**	--			
3. Apoyo familiar		0,417**	-0,098**	--		
4. Apoyo de escuela		0,390**	-0,202**	0,210**	--	
5. Apoyo de amigos		0,337**	-0,173**	0,285**	0,338**	--

* $p < 0,05$ y ** $p < 0,01$ (bilateral)

En el caso de Chile, el PWI y bullying también tiene una relación negativa y significativa ($r = -0,121$). Comparando con las relaciones sociales, el apoyo familiar representa la variable más importante ($r = 0,417$) sobre la variable PWI. Al igual que en el caso de Brasil, el apoyo de la escuela resulta la más importante con relación al bullying ($r = -0,202$).

El modelo de ecuaciones estructurales propuesto entre los diferentes tipos de apoyo, bullying y bienestar subjetivo personal cuenta con índices de ajustes adecuados ($\chi^2 = 558,32$, $\chi^2/g.l. = 6,81$, CFI = 0,93, TLI = 0,91 SRMR = 0,061, RMSEA = 0,056).

los efectos indirectos no resultan ser significativos para este modelo, tal como se observa en la figura 1.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten confirmar que el apoyo social tiene un efecto positivo en el bienestar subjetivo de los niños y las niñas, tanto a nivel familiar, como escolar y de pares. Las diferencias del efecto que tienen estos tipos de apoyo son de matices, considerando que los participantes de la muestra perciben como más

Tabla 4
Efectos totales reportados por país.

Muestra	12 años		Brasil	Chile
Bullying	<---	Apoyo familiar	--	--
Bullying	<---	Apoyo de escuela	-0,181**	--
Bullying	<---	Apoyo de amigos	-0,134**	0,478**
PWI	<---	Apoyo familiar	-0,234**	0,468**
PWI	<---	Apoyo de escuela	-0,219**	0,402**
PWI	<---	Apoyo de amigos		

* $p < 0,05$ and ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ bilateral)

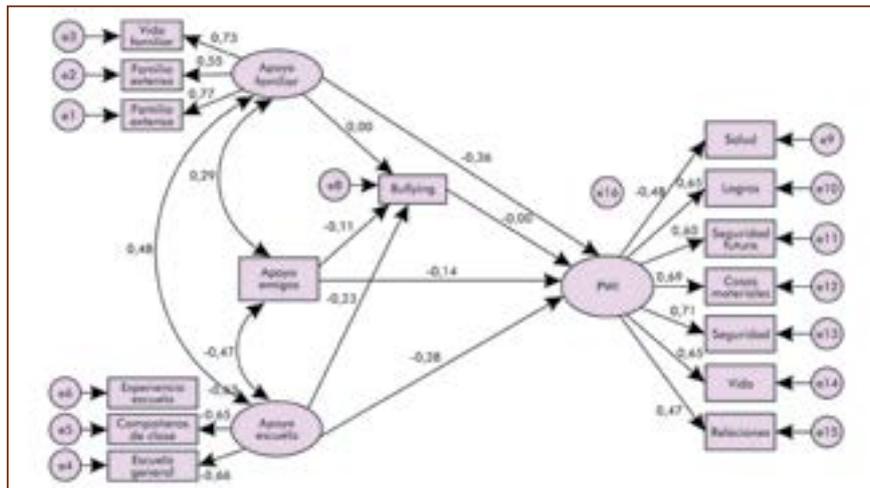


Figura 1, Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Nota: Las líneas discontinuas muestran impactos estadísticamente no significativos.

Los resultados del modelo presentado en la tabla 4 muestran que, a nivel general, el apoyo de la escuela ($B = -0,23$, $p < 0,001$) representa la variable con mayor influencia para disminuir la frecuencia de prevalencia de bullying reportada; seguido por el apoyo de amigos ($B = -0,11$, $p < 0,001$). Referente al efecto de los apoyos sobre el bienestar subjetivo personal, se observa que el apoyo de la escuela ($B = 0,38$, $p < 0,001$), seguido del apoyo familiar ($B = 0,36$, $p < 0,001$) resultan ser los más importantes. Considerando al bullying como variable mediadora entre los apoyos sociales y bienestar subjetivo personal,

importante el apoyo de la escuela, seguida del apoyo de la familia y la de pares.

No obstante, es importante considerar que la importancia de estos apoyos es relativa y se relaciona directamente con la edad y la etapa vital en la que se encuentran viviendo, por lo que no es menor tener en cuenta que se trata estudiantes de 12 años. De esta forma, es relevante la diferencia cultural que existe entre países, en la medida que los apoyos no sólo tienen una influencia diferente en función de variables demográficas, sino también culturales.

Es así como en Brasil se observa que el apoyo más importante, en relación con el bienestar subjetivo, es el escolar, y en Chile, es el familiar.

Por otra parte, al analizar el efecto que tiene el apoyo sobre el bienestar subjetivo, mediado por ser víctima de bullying, se aprecia que a medida que existe mayor apoyo, sí hay menor frecuencia de este hecho al interior de las escuelas. Esto se condice con otras investigaciones presentadas previamente, que constatan el efecto amortiguador de los apoyos sobre los hechos de violencia escolar (Villalobos-Parada et al., 2016).

Cabe destacar que el apoyo social, en distintos niveles, es importante de potenciar en los distintos ámbitos de la vida, en tanto no sólo aumenta el bienestar subjetivo personal, sino también disminuye los hechos de violencia ocurridos, en la medida que se generan espacios de reflexión y comprensión, donde se fomente la confianza para no permitir hechos de violencia y se pueda hacer algo al respecto.

De esta forma, es importante profundizar la manera en cómo son percibidos los distintos apoyos en distintos contextos culturales y en diferentes edades, con el fin de proponer distintas líneas de intervención en apoyo dependiendo de los intereses de los niños, niñas y jóvenes, en función del momento vital en el que se encuentran.

Además, de qué forma distintos programas de intervención basados en apoyos fortalecen el bienestar subjetivo, no sólo a nivel individual, sino también a nivel social, y disminuyen los hechos de violencia, en la medida que se toma conciencia de la forma en cómo esto afecta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational researcher*, 39(1), 69-78.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the Causal Links Between School Climate, School Violence, and School Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Autoregressive Model. *Educational Researcher*, 45(3), 197-206.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence*, 20(6), 701-712.
- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568.
- Cohen, J., Pickeral, T., & Levine, P. (2010). The foundation for democracy: Promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 3(1), 73-94.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186.
- Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social indicators research*, 64(2), 159-190.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-490.
- Diagne, D. (2009). School violence: Evidence from the economics literature and related disciplines. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 135-150.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <http://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Escobal, J., & Benites, S. (2012). Algunos impactos del

- programa JUNTOS en el bienestar de los niños: Evidencia basada en el estudio Niños del Milenio.
- Espelage, D. L., Gutsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. 1° Edition. Routledge.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteaquedo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.
- Finkelstein, J. W., Von Eye, A., & Preece, M. A. (1994). The relationship between aggressive behavior and puberty in normal adolescents: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 15(4), 319-326.
- Gerard, J. M., & Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 343-361.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31(1), 59-68.
- Jovanović, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2015). The Structure of Adolescent Affective Well-Being: The Case of the PANAS Among Serbian Adolescents. *Journal of Happiness Studies*. <http://doi.org/10.1007/s10902-015-9687-8>
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Holt, M. K., Kaufman Kantor, G., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, B. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties. *Child Development*, 67, 1293-1305.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2006). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 27-36.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools—a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200.
- Lavy, V., & Schlosser, A. (2011). Mechanisms and impacts of gender peer effects at school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 1-33.
- Le, A. T., Miller, P. W., Heath, A. C., & Martin, N. (2005). Early childhood behaviours, schooling and labour market outcomes: Estimates from a sample of twins. *Economics of Education Review*, 24(1), 1-17.
- Limber, S. P. (2006). The Olweus bullying prevention program: An overview of its implementation and research basis. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, 293-307.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología conductual*, 20(1), 183.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. de los A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala del Castillo, A. (2014). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 201-219
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of Health-Risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Moos, R. M., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1984). FES, WES y CES Escalas de Clima Social. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu Ochoa, G., Martínez Ferrer, B., & Murgui Perez, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of adolescence*, 22(4), 467-479.
- Neidell, M., & Waldfogel, J. (2010). Cognitive and noncognitive peer effects in early education. *The Review of Economics and Statistics*, 92(3), 562-576.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Axpe, I. (2016).

- Resiliencia y bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 3(1).
- Rigby, K. E. N. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rogers, B. (2015). *Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. Sage.
- Román, M. E., & Torrecilla, F. J. M. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista de la CEPAL*, (104), 37-54.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Sandler, I. N., Miller, P., Short, J., & Wolchik, S. A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. *Children's social networks and social supports*, 277-307.
- Santinello, M., Vieno, A., & De Vogli, R. (2011). Bullying in Italian schools: the role of perceived teacher unfairness. *European journal of psychology of education*, 26(2), 235-246.
- Srabstein, J. C., Berkman, B. E., & Pyntikova, E. (2008). Antibullying legislation: A public health perspective. *Journal of Adolescent Health*, 42(1), 11-20.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.
- Tov, W., & Diener, E. (2013). Subjective Well-being. In K. Keith (Ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* (pp. 1-7). New York: Wiley.
- Trujillo, S., Tovar, C., & Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de vida desde la psicología. *Universitas Psychologica*, 3(1), 89-98.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Veltman, M. W., & Browne, K. D. (2001). Three decades of child maltreatment research Implications for the School Years. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2(3), 215-239.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Bilbao, Morales, M., & Álvarez, J. (2016). Victimización de Pares y Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *Psyche*, 25(2), xx-xx.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M.A., Carrasco, C., Ascorra, P., Morales, M., Álvarez, J., Ayala-Del Castillo, A., Olavarría, D. & Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society & Education*. Vol. 7(2), 133-152.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Zolotor, A., Kotch, J., Dufort, V., Winsor, J., Catellier, D., & Bou-Saada, I. (1999). School performance in a longitudinal cohort of children at risk of maltreatment. *Maternal and Child Health Journal*, 3(1), 19-27.

Conferencia

Bioingeniería y tecnología

al servicio de la salud

7/jul

4:00 p. m.

Auditorio campus Huancayo

Dirigido a:

Estudiantes de Ingeniería Mecatrónica,
Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica,
Ingeniería Electrónica, Medicina Humana
y Tecnología Médica

Participan:

- **Renato Mio Zaldívar**
Ingeniero en mecatrónica con experiencia en investigación en robótica de rehabilitación y biomecánica.
- **Midori Sánchez Sifuentes**
Ingeniera en mecatrónica a cargo del área Técnica de la Sala de Manufactura Digital VEO 3D de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- **Ana Gabriela Márquez Ninatanta**
Ingeniera en mecatrónica. Expresidenta de IEEE Engineering In Medicine and Biology Society PUCP.

Medicina Humana

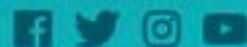
Ingeniería Mecatrónica

Ingeniería Mecánica

(064) 481430 anexa: 7231 | ccoquira@continental.edu.pe



ucontinental.edu.pe



Compromiso organizacional y actitud al cambio del personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia

Organizational commitment and attitude to the change of the personnel that works in the National Intercultural University of the Amazon

Dulio Oseda Gago^{1*}, María C. Ramos Toledo², Olga A. Cirilo López³, Rocio Manrique Chávez⁴, Liliam Zevallos Solis¹

¹ Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, ² Universidad ESAN, ³ Universidad Privada del Norte,

⁴ Universidad Nacional de Huancavelica

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal correlacionar las variables compromiso organizacional y actitud al cambio en el personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. La hipótesis: Existe correlación directa entre el compromiso organizacional y actitud al cambio en el personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Para tal efecto, se realizó un estudio cuantitativo, de tipo aplicativo, y nivel correlacional; se utilizó el método científico y el método hipotético deductivo, además se tomó el diseño no experimental transversal. Se empleó la técnica de la encuesta y como instrumentos los cuestionarios de encuesta para medir las dos variables de estudio. Los resultados fueron analizados en el programa estadístico SPSS v.25, cuyos resultados nos dicen que en la variable compromiso organizacional el nivel prevalente es el regular con el 68,10% y en la variable actitud al cambio el nivel prevalente fue el alto con el 78,53%. También se determinó que existe una correlación directa muy fuerte ($\rho=0,946$) altamente significativa (p -valor: $0,000 < 0,010$) entre el compromiso organizacional y actitud al cambio en el personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Se concluye que, a un mejor compromiso organizacional, existe también una mejor actitud al cambio en el personal que labora en la universidad y viceversa.

Palabras clave: Compromiso organizacional, actitud al cambio, superación, apertura y valentía.

ABSTRACT

The main objective of this research was to correlate the variables organizational commitment and attitude to change in the personnel that works in the National Intercultural University of the Amazon. The hypothesis: There is a direct correlation between the organizational commitment and attitude to change in the personnel that works in the National Intercultural University of the Amazon. For this purpose, a quantitative study of the application type and correlation level was carried out; the scientific method and the hypothetical deductive method were used, and the transverse non-experimental design was taken. The survey technique was used and as instruments the survey questionnaires were used to measure the two study variables. The results were analyzed in the statistical program SPSS v.25, whose results tell us that in the organizational commitment variable the prevailing level is the regular one with 68.10% and in the variable attitude to change the prevailing level was high with the 78.53%. It was also determined that there is a very strong direct correlation ($\rho = 0,946$) highly significant (p -value: $0,000 < 0,010$) between the organizational commitment and attitude to change in the personnel that works in the National Intercultural University of the Amazon. It is concluded that, to a better organizational commitment, there is also a better attitude towards change in the personnel that works in the university and viceversa.

Keywords: Organizational commitment, attitude to change, overcoming, openness and courage.

Historial del artículo:

Recibido, 11 de agosto de 2017; aceptado, 4 de diciembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Profesor Principal de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Ph.D. in Business Administration (USA)
Correo: dosedag@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el talento humano presenta cada vez mayor importancia y relevancia. Si bien es cierto, las organizaciones están compuestas por múltiples personas, y estos constituyen agrupamientos sociales creados y modificados constantemente para alcanzar objetivos específicos (Blau y Scott, 1963, citado en Arias, Varela, Loli & Quintana, 2013); surgen diversas situaciones problemáticas que deben ser atendidas desde la administración del talento humano.

Así, el eje principal de una organización es el capital humano y su eficacia se mide según la consecución de los objetivos institucionales. Es por ello que el compromiso organizacional toma relevancia ya que si las personas asumen responsabilidad para con la organización entonces la eficacia de las organizaciones aumentará logrando sus objetivos planteados.

Entonces, uno de los aspectos más relevantes e importantes en las organizaciones es el compromiso organizacional, ya que este contribuye a la mejora, logro de objetivos y compromiso del trabajador con la organización. Asimismo, consideran que el compromiso y la motivación laboral, son aspectos que suelen estar unidos y que, al ser adecuados, contribuyen positivamente a toda la organización (Ruíz, 2013).

En el Perú, la situación no es diferente; existe factores internos y externos que afectan al 78% a los trabajadores en las actividades laborales que realizan, lo que afecta su desempeño laboral y por ende su motivación para realizar sus actividades (El Comercio, 2009). Gil (2013) determinó que el 54% de los trabajadores presentaban niveles bajos de compromiso organizacional. En la misma condición se encuentra la actitud al cambio, que una forma de vida necesaria en la mayoría de las organizaciones, y en lo personal. Toda organización debe tener la capacidad para adaptarse al cambio y en consecuencia estar abierta al aprendizaje colectivo. Aunque, no hay que olvidar que la intransigencia es una reacción normal e inevitable que se presenta en el periodo de incertidumbre a lo desconocido, que se suscita de la inseguridad de lo que vendrá y que siempre dependerá de la percepción de cada individuo, por lo que se hace necesario conocer las diferentes maneras que existen para lograr superar dicha intransigencia, y de esta manera conocer la forma de lograr que las personas se adapten a aplicar los aprendizajes que resultan de un cambio.

Existen muchos aspectos a analizar que se relacionan a esta resistencia al cambio, que es necesario considerar como la confianza en sí mismos que puede obstaculizar el crecimiento y desarrollo personal, pérdida de estatus, seguridad en el trabajo o ambos, los cambios administrativos y tecnológicos

que amenazan con modificar las bases del poder o eliminar puestos suelen generar resistencia intensa, presión de colegas, una persona a la que no afecte directamente el cambio podría resistirse activamente a él para proteger los intereses de sus compañeros de trabajo, alteración de las tradiciones culturales, la dinámica grupal y cultural se desequilibra siempre que se transfiere, promueve o reasigna a empleados, conflictos de personalidad.

Hay que destacar, que las organizaciones al igual que los individuos, tienden a resistirse al cambio, negándose a adaptarse a las diferentes transformaciones que se suceden en su medio o entorno, interno o externo. El cambio es la variación o paso de una situación permanente a otra diferente, que consiste en moverse desde una situación actual y estable, pasando por desequilibrios e inestabilidad, a otra situación de equilibrio futuro, por esa razón mientras más grande sea el cambio, más grande es la resistencia al mismo. Teniendo en cuenta estos criterios, la investigación responde a la interrogante: ¿Cuál es la correlación que existe entre el compromiso organizacional y actitud al cambio del personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia?

El objetivo fue determinar la correlación que existe entre el compromiso organizacional y actitud al cambio del personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.

La hipótesis formulada fue existe correlación directa y significativa entre el compromiso organizacional y la actitud al cambio del personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.

La investigación se justifica según la percepción de Hernández, Fernández & Baptista, (2014) en la medida que se trata de temas reales de las organizaciones contemporáneas, muy necesarios en este contexto temporal y espacial.

Respecto a los antecedentes, se tiene a las investigaciones de Andrade, Betanzos, & Paz (2006): Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos, se concluyó que hay cuatro dimensiones del compromiso organizacional: Identificación - implicación, compromiso afectivo, compromiso de continuidad (falta de alternativas) y compromiso normativo.

También se tiene la investigación de Uribe (2007) Actitud frente al cambio y su relación con el compromiso organizacional en organizaciones de la región del Maule. Este estudio concluye que existe una relación positiva entre compromiso normativo y la aceptación frente a los cambios en ambas organizaciones ($r = 0,416$; $p < 0,01$). También se reporta una correlación negativa entre compromiso afectivo y cinismo frente a

los cambios en los empleados de la organización A ($r = -0,382$; $p < 0,01$).

La investigación realizada por García, Rojas & Díaz (2011) relación entre el cambio organizacional y la actitud al cambio en trabajadores de una empresa de Bogotá. Se concluye que existen correlaciones significativas entre las distintas dimensiones de ambas escalas, asimismo los empleados de la organización manifestaron una actitud de favorabilidad y flexibilidad hacia el cambio.

Arenas & Daryelis, (2013), la resistencia al cambio y el aprendizaje organizacional innovador en Instituciones Educativas. Las conclusiones clarifican que el nivel de incidencia de la resistencia al cambio se correlaciona positiva y significativamente con el aprendizaje organizacional, por lo que se plantearon estrategias gerenciales que permitan eliminar la resistencia al cambio y generar aumento del nivel de aprendizaje organizacional en las instituciones educativas.

Y el de Chávez, Cigüeñas & Martensen (2016) la relación entre los estilos de liderazgo y las actitudes ante el cambio organizacional en una empresa de servicios. Sus conclusiones consideran que el estilo de liderazgo predominante en la empresa es el transformacional y la actitud predominante es la aceptación. Luego los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y correctivo se relacionan de manera significativa, moderada y positiva con la actitud de aceptación ante el cambio organizacional.

Las contribuciones que se realiza, el comportamiento organizacional emerge en las formas de comunicación, se centra en conductas observables, como la comunicación entre compañeros, manejos de equipo, preparación de los diversos informes. Así mismo, se ocupa de los estados internos como la percepción, el pensamiento y la toma de decisión, entre otros. Igualmente, estudia a las personas tanto individual y grupal, en sus comportamientos al interior de una organización.

Y por otro lado tenemos, la actitud hacia el cambio, es el grado en que la gente está dispuesta a aceptar que los nuevos tiempos demandan nuevas soluciones, a contemplar alternativas diferentes, a buscar otros caminos y formas de hacer las cosas, a aprender (considerando que el aprendizaje no es la mera acumulación de información, sino la modificación de conductas), a trabajar en condiciones de incertidumbre, o estar al tanto de lo que sucede en el entorno de la organización y de la propia área de especialidad, a mejorar constantemente los productos, servicios y procesos.

Respecto a las dificultades, hubo algunos trabajadores de la universidad que se rehusaron a ser encuestados,

pues creían que se trataba de una evaluación de personal y no una investigación, a pesar que se le esclareció la duda.

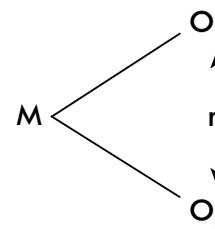
Las limitaciones fueron principales de orden económico, ya que la investigación fue autofinanciada en todo su sentido.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación fue del tipo aplicada y de nivel correlacional.

En la investigación, se utilizó el método científico y como método específico el método descriptivo. El diseño de la investigación fue el descriptivo correlacional. Según Kerlinger y Lee (2002, p. 255) "el diseño descriptivo correlacional, es aquel diseño donde no se manipula ninguna variable, solo se miden y luego se comparan para ver qué relación existe entre éstas".

El esquema es el siguiente:



Dónde:

- M = Muestra
- O₁ = Observación de la variable 1.
- O₂ = Observación de la variable 2.
- r = Correlación entre dichas variables.

En el caso de nuestra investigación, la población estuvo conformada por 210 sujetos, entre 114 docentes y 96 administrativos de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Pucallpa. El Muestreo fue probabilístico, y estuvo conformado por 163 sujetos entre 88 docentes y 75 administrativos de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia de Pucallpa, en el periodo lectivo 2017.

Respecto a las técnicas de recolección de datos se tuvo a la encuesta, con su instrumento el cuestionario de encuesta, el cual se aplicó a las dos variables de estudio. La confiabilidad se hizo con el alfa de Cronbach (0,947) y la validez por el juicio de experto (95%).

RESULTADOS

En las tablas siguientes se muestra el consolidado de las variables "Compromiso organizacional" y la "Actitud al cambio", el cual se aplicó a la muestra de 88 docentes y 75 administrativos de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Pucallpa – 2017.

Según la tabla 01 se puede apreciar que los niveles de la variable N° 1 Compromiso organizacional de los 88 docentes encuestados, 66 docentes que representa el 75% perciben que el compromiso organizacional es regular, asimismo 45 administrativos que es el 60% menciona lo mismo; luego 21 docentes que es el 23,86% y 28 administrativos que es el 37,33% mencionan que el compromiso es alto; finalmente solo un docente que es 1,14% y 2 administrativos que es el 2,67% mencionaron que el compromiso es bajo. A manera de síntesis el compromiso organizacional imperante en la universidad es el regular o medio.

Según la tabla 02 se puede apreciar que los niveles de la variable N° 2 Actitud al cambio, de los 88 docentes encuestados, 70 docentes que representa el 79,55% perciben que la actitud al cambio es alta, asimismo

58 administrativos que es el 77,33% mencionan lo mismo; luego 16 docentes que es el 18,18% y 12 administrativos que es el 16% mencionan que la actitud al cambio es regular; finalmente solo dos docentes que es 2,27% y cinco administrativos que es el 6,67% mencionaron que dicha actitud es bajo. A manera de síntesis la actitud al cambio imperante en la universidad es el alto, o sea la mayoría del personal que labora, proponen el cambio como actitud de mejora e innovación. Ahora veamos la prueba de hipótesis.

Respecto a la prueba de hipótesis, como el diseño utilizado fue el descriptivo - correlacional, el estadígrafo utilizado fue el coeficiente de correlación de Spearman, prueba bilateral o a dos colas. Ahora bien, como la $\rho=0,946$ y (p -valor: $0,000 < 0,010$), entonces se rechaza la H_0 , y se acepta la hipótesis alterna H_1 ; concluyéndose que existe correlación directa muy fuerte y altamente significativa entre el compromiso organizacional y actitud al cambio en el personal que labora en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.

Tabla 1
Variable 1: Compromiso organizacional

Niveles	Docentes	Porcentaje	Administrativos	Porcentaje	Total	Porcentaje
Bajo	1	1,14%	2	2,67%	3	1,84%
Regular	66	75,00%	45	60,00%	111	68,10%
Alto	21	23,86%	28	37,33%	49	30,06%
Total	19	100,00%	75	100,00%	163	100,00%

Tabla 2
Variable 2: Actitud al cambio

Niveles	Docentes	Porcentaje	Administrativos	Porcentaje	Total	Porcentaje
Bajo	2	2,27%	5	6,67%	7	4,29%
Regular	16	18,18%	12	16,00%	28	17,18%
Alto	70	79,55%	58	77,33%	128	78,53%
Total	88	100,00%	75	100,00%	163	100,00%

Tabla 3
Coeficiente de correlación de la hipótesis general

			Compromiso organizacional	Actitud al cambio
Rho de Spearman	Compromiso organizacional	Coeficiente de correlación	1,000	0,946**
		Sig. (bilateral)		0,000
	Actitud al cambio	N	163	163
		Coeficiente de correlación	0,946**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	
		N	163	163

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

DISCUSIÓN

De las tablas visualizadas de nuestra hipótesis general se deduce que el comportamiento organizacional tiene una relación directa muy fuerte y altamente significativo con la actitud al cambio; según Oseda, et al (2015) el valor del coeficiente de correlación de las variables de estudio, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna con un (p-valor: 0,000<0,010).

Los resultados se corroboran con lo planteado con Andrade, Betanzos, & Paz (2006), quienes concluyen que el compromiso organizacional es un constructo básicamente actitudinal que implica sentimiento de apego y de mantener un comportamiento consistente para evitar perder los beneficios de la organización. Además, proponen una dimensión más de identificación – implicación, la que amplía la comprensión de la variable.

También se tiene en cuenta los aportes de Uribe (2007) cuando concluye que las variables de estudio se relacionan y además no se encuentra diferencias considerables entre las organizaciones; y sugieren estrategias para mejorar las reacciones frente a los cambios en relación a los grupos encontrados.

Así mismo García, Rojas & Díaz (2011) quienes concluyen que existen correlaciones significativas entre las distintas dimensiones de ambas escalas. Es este estudio se concluye que los empleados de la organización manifestaron una actitud de favorabilidad y flexibilidad hacia el cambio.

En la misma situación, la percepción del personal de la universidad es similar, entre docentes y administrativos a los encontrados en estas conclusiones; la mayoría de ellos perciben que el compromiso organizacional es regular y la actitud al cambio si es muy alta, pues necesitan con suma urgencia para así poder dar un nuevo rumbo a la universidad.

Al respecto, Chávez, Cigüeñas & Martensen (2016), concluyen que el estilo de liderazgo transformacional favorece la actitud de aceptación al cambio; previniendo que el estilo de liderazgo pasivo-evitador se relaciona de manera significativa, moderada e inversa con la actitud de aceptación al cambio organizacional.

Por su lado Ávila (2014), concluye que existe relación significativa entre la actitud hacia el cambio organizacional y gestión de conflictos en las direcciones de las organizaciones. Resaltando la labor de los directivos en la actitud al cambio.

Se tiene como conclusiones que:

1. Se ha determinado con un nivel de significancia del 5% que existe una correlación directa muy

fuerte ("rho"= 0,946) y altamente significativo (p-valor: 0,000<0,010) entre el compromiso organizacional y la actitud al cambio en los docentes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia de Pucallpa; es decir a un mejor compromiso organizacional, existe también una mejor actitud al cambio en el personal que labora en la universidad y viceversa.

2. El nivel predominante de la variable Compromiso organizacional, a nivel de docentes es que el 75% perciben que el compromiso organizacional es regular, y a nivel de administrativos el 60% menciona también el nivel regular o medio.
3. El nivel predominante de la variable Actitud al cambio, a nivel de docentes el 79,55% perciben que la actitud al cambio es alta, y a nivel de administrativos el 77,33% menciona también que el nivel de actitud al cambio es alta y necesaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, P., Betanzos, N., & Paz, F. (2006). Compromiso organizacional en una muestra de trabajadores mexicanos. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Volumen 22 (1), pp. 25 - 43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317045002>
- Arenas P. y Daryelis, M. (2013). La resistencia al cambio y el aprendizaje organizacional innovador en Instituciones Educativas. (Tesis para optar el grado de Magíster). Universidad del Zulia. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/177/TDE-2014-05-21T16:01:24Z-4809/Publico/arenas_patino_daryelis_maria.pdf
- Arias, K., Varela, I., Loli, H. & Quintana, J. (2013) Administración de recursos humanos. México DF: Mc Graw Hill.
- Ávila, I. (2014). Actitudes hacia el cambio organizacional y gestión de conflictos en directores de II.EE. públicas de San Juan de Lurigancho-Lima, año 2014. (Tesis para optar el grado de Doctora). Universidad César Vallejo. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/4356/%C3%81vila_MIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chávez R., J., Cigüeñas E., M. & Martensen M., R. (2016). La relación entre los estilos de liderazgo y las actitudes ante el cambio organizacional en una empresa de servicios. (Tesis de maestría). Universidad del Pacífico, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1586>
- Fernández L., M. (2016). Responsabilidad social corporativa estratégica de los recursos humanos basada en alto compromiso y resultados

- organizativos: un modelo integrador. (Tesis para optar el grado de Doctora). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/40615/1/T38184.pdf>
- García R., M., Rojas, M. & Díaz, S. (2011). Relación entre el cambio organizacional y la actitud al cambio en trabajadores de una empresa de Bogotá. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7 (1), 125-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67922583009.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014), *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Oseda, D., Chenet, M., Hurtado, D., Chávez, A., Patiño, A., & Oseda, M. (2015). *Metodología de la investigación*. Huancayo: Soluciones Gráficas S.A.
- Ruíz, R. (2013). *Administración del talento humano*. México DF: Mc Graw Hill.
- Uribe, K. (2007) *Actitud frente al cambio y su relación con el compromiso organizacional en organizaciones de la región del Maule*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Liderazgo directivo y cultura organizacional en la Universidad Peruana Los Andes

Leadership and organizational culture at the Universidad Peruana Los Andes

Herbert Víctor Huaranga Rivera^{1*}, Miriam Angoma Astucuri², Juan A. Picoy Gonzales³

¹ Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ² Universidad Peruana Los Andes, ³ Universidad Nacional Hermilio Valdizan

RESUMEN

El objetivo fue determinar la correlación que existe entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, sede La Merced - 2017. La investigación fue de tipo aplicada, nivel correlacional y se utilizó el método descriptivo, hipotético deductivo, con un diseño descriptivo – correlacional, la muestra fue probabilística de 113 docentes. Del procesamiento de datos se infiere que en la variable liderazgo directivo el 65,49% perciben que el liderazgo directivo es bueno; luego el 30,09% perciben el liderazgo como muy bueno y el 4,42% perciben el liderazgo como deficiente. Asimismo, en la variable cultura organizacional, el 60,18% perciben una cultura favorable, luego el 25,66% perciben una cultura muy favorable, el 14,16% perciben una cultura desfavorable y ningún docente percibe como una cultura organizacional muy desfavorable. El nivel de liderazgo directivo predominante en la percepción de los docentes, consideran el nivel bueno siendo este el 56,86%, luego muy bueno el 38,64% y deficiente el 4,55%. El nivel de cultura organizacional percibido por los docentes es favorable en el 55,68%, luego muy favorable en el 28,41%, y finalmente muy desfavorable en el 15,91%. Se concluye, con un nivel de significancia del 5% que existe una relación directa fuerte ($r = 0,856$) y altamente significativa (p -valor: $0,000 < 0,010$) entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, sede La Merced-2017.

Palabras clave: Liderazgo directivo, cultura organizacional, comunicación y condiciones laborales.

ABSTRACT

The objective was to determine the correlation that exists between executive leadership and organizational culture in teachers of Universidad Peruana Los Andes, headquarters La Merced – 2017. The research was of the type applied, correlation level and method was used descriptive, hypothetical deductive, descriptive design – correlational, the sample was probabilistic of 113 teachers. From data processing, it can be inferred that in the directive leadership variable 65,49% perceive that managerial leadership is good; then 30,09% perceive leadership as very good and 4,42% perceive leadership as deficient. Also, in the organizational culture variable 60,18% perceive a favorable culture, then 25,66% perceive a very favorable culture, 14,16% perceive an unfavorable culture and no teacher perceives a very unfavorable organizational culture. The level of predominantly managerial leadership in the perception of teachers, consider the good level being this 56,86%, then very good 38,64% and deficient 4,55%. The level of organizational culture perceived by teachers is favorable at 55,68%, then very favorable at 28,41%, and finally very unfavorable at 15,91%. It is concluded, with a level of significance of 5% that there is a strong direct relationship ($r = 0,856$) and highly significant (p -value: $0,000 < 0,010$) between the managerial leadership and the organizational culture in teachers of Universidad Peruana Los Andes, headquarters La Merced – 2017.

Keywords: Executive leadership, organizational culture, communication and working conditions.

Historial del artículo:

Recibido, 04 de marzo 2018; aceptado, 11 de mayo de 2018; disponible en línea, 05 de julio de 2018

* Docente de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Dr. en Contabilidad y Dr. en Educación.
Correo: Huanayo_huaranga@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enfoca desde una perspectiva a nivel internacional, ya que los problemas sobre la cultura organizacional son comunes en las organizaciones educativas del nivel superior. Si bien es cierto la gestión de las organizaciones está presente en todas las entidades universitarias, la misma que facilita el cumplimiento de los objetivos educativos, también es necesario contar con un buen liderazgo directivo y una cultura organizacional adecuada.

Asimismo, a nivel nacional -según la reforma del currículo por competencias que impulsa el Ministerio de Educación- dentro de sus políticas ha priorizado las condiciones del clima en el aula y en las entidades educativas, dando énfasis a la gestión centralizada y los aprendizajes en donde todo cuerpo directivo, jerárquico y docente de las organizaciones educativas laboren en sintonía a las buenas relaciones humanas. Estos cambios ocasionan desajustes especialmente en las actuales autoridades educativas de las universidades a nivel nacional, tal es el caso de la Universidad Peruana Los Andes.

A nivel local y/o institucional, se ha podido observar que la comunidad de la Universidad Peruana Los Andes, tienen dificultades de manera directa en sus relaciones humanas, ya que como se ha podido apreciar, en casi todas las entidades universitarias públicas y privadas de nuestro país existen grupos focalizados que luchan por el poder, comenzando desde el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las actividades académicas y de gestión.

De otro lado la interacción de los agentes educativos, su forma de organización y administración que se da función a la Ley Universitaria 30220; el cual se manifiesta en su desorganización cuando estos toman sus decisiones al interior, asimismo el ambiente imperante viene a ser en muchos casos el autoritarismo principalmente en las universidades privadas, tal es el caso de la Universidad Peruana Los Andes, y el trato entre el personal directivo (Coordinador de la sede La Merced y su súper estructura) con los docentes en la mayoría de los casos es horizontal, pero tiende al verticalismo.

Todos estos aspectos también se encuentran detallados y documentados en el Plan Estratégico de la Universidad, recopilados lógicamente mediante el Análisis DAFO, la Técnica del Pert CPM y el diagrama causal de Forest.

Frente a ello el estudio de liderazgo directivo y la cultura organizacional es importante, ya que esta contribuye a superar dichas dificultades que afectan a la Universidad Privada. Por lo tanto, se formula las siguientes preguntas de investigación.

¿Qué relación existe entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, sede La Merced en el periodo 2017?

El objetivo fue determinar la correlación que existe entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Sede La Merced en el periodo 2017.

La hipótesis general fue: Existe correlación directa y significativa entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Sede La Merced en el periodo 2017.

Según Alvarez (2007) el vocablo "líder" probablemente sea uno de los más revisados por la literatura contemporánea. Basta con detenerse a echar una mirada a revistas, periódicos, libros y publicaciones para comprobar hasta qué punto se ha extendido y generalizado su uso. Esto ha provocado, mucha ambigüedad en el uso del término que se emplea indistintamente. Se logra entender lo mismo cuando calificamos como líder a un dirigente político, empresarial o religioso. Según Lazzati (2011) el liderazgo es la actividad de influenciar en la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo. Por grupo debe entenderse un grupo pequeño, un sector de la organización, una organización o una nación.

Respecto al liderazgo directivo surge a partir de Mc Gregor Burns y Bernad Bass, que describieron una serie de cualidades que conformaban un tipo de liderazgo empresarial que se comenzaba a valorar más en el mundo de la empresa. Se trataba del concepto de liderazgo directivo. En sí el proceso común de líder y trabajadores para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Es una transformación que produce cambios significativos en la empresa y en las personas que la conforman.

Por lo tanto, el liderazgo directivo, es definido como el proceso de influir, guiar y dirigir a los miembros de un grupo u organización, quienes siguen al líder de forma voluntaria en la búsqueda del éxito en la consecución de unos objetivos. Se han realizado extensos estudios sobre la materia y los investigadores han diferenciado varios tipos de liderazgo, siendo el transformacional uno de los que más atención ha recibido.

El concepto de liderazgo directivo fue originado e introducido por el experto en liderazgo Bass (1997), éste lo definió como el tipo de liderazgo ostentado por aquellos individuos con una fuerte visión y personalidad, gracias a la cual son capaces de cambiar las expectativas, percepciones y motivaciones, así como liderar el cambio dentro de una organización.

Asimismo, determinó que tal tipología de liderazgo era observable “cuando los líderes y seguidores trabajan juntos para avanzar a un nivel superior de moral y motivación” (p.144).

Las dimensiones del Liderazgo directivo, a continuación, se desarrollan las dimensiones del Liderazgo directivo. Según Bass (1997) el líder directivo se distingue por tres dimensiones básicas, relacionándolas con la labor desempeñada por el docente: autocrático, democrático y permisivo.

Por otra parte, la cultura organizacional es el nombre dado por diversos autores, al ambiente generado por las emociones de los miembros de un grupo u organización, el cual está relacionado con la motivación de los empleados. Se refiere tanto a la parte física como emocional. El concepto se asimila al de dinámica de grupo al analizar las fuerzas internas que inciden en el ambiente laboral como resistencia al cambio. Fue el sociólogo Kurt Lewin citado por Morán, (2007) quien desarrolló un análisis del campo de fuerzas, como modelo con el cual describía cualquier nivel presente de rendimiento.

Muchos investigadores consideran la cultura organizacional como las percepciones colectivas e individuales que tienen los trabajadores sobre su organización, influenciadas por variables psicosociales, laborales y organizacionales, que repercuten sobre el comportamiento organizacional y la productividad empresarial.

De esta definición se puede afirmar que la cultura organizacional es un concepto que está referido a la vida organizacional en una empresa. Es así, que la cultura organizacional es configurada como una dimensión o ámbito evaluativo básico y es definido como: “La calidad del entorno global de una organización” (Barba, 2011, p. 66).

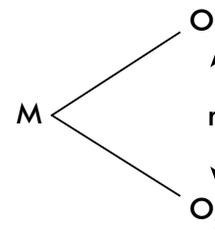
Para Alvarado (2003, p.45) la cultura organizacional comprende la suma de las percepciones que describe el grado de satisfacción de las personas, de su medio laboral en que se desarrolla el trabajo cotidiano. Corroborando lo mencionado se reafirma, que es una percepción que se tiene de la persona y del medio ambiente laboral y consiste en el grado favorable o desfavorable del entorno laboral para las personas que integran la organización. La existencia de algunas categorías o dimensiones existentes de la cultura organizacional en una organización se relacionan con propiedades propias de cada uno. Es necesario precisar que dichas categorías no son únicas, como tampoco existe un cultura único o ideal depende de las características propias de cada entidad. Según Rodríguez (1999), la comunicación, las condiciones laborales, el involucramiento laboral, la autorrealización y la supervisión.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación por su naturaleza fue del tipo aplicada y de nivel correlacional.

En la investigación, se utilizó el método general científico y como métodos específicos, el método descriptivo y el hipotético deductivo (Oseda y Mendivel, 2017).

El diseño de investigación utilizado fue el no experimental, descriptivo correlacional. Según (Kerlinger y Lee, 2002) el diseño descriptivo correlacional, es aquel diseño donde no se manipula ninguna variable, solo se miden y luego se comparan para ver qué correlación existe entre éstas variables. El esquema es el siguiente:



Donde:

- M = Muestra
- O₁ = Observación de la variable 1.
- O₂ = Observación de la variable 2.
- r = Correlación entre dichas variables.

En el caso de nuestra investigación, la población estuvo conformada por 140 docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Sede La Merced-2017. El Muestreo fue probabilístico, y estuvo conformado por 113 docentes de la Universidad Peruana Los Andes.

Respecto a las técnicas de recolección de datos se tiene a la encuesta con su instrumento el cuestionario el cual se aplicó a las dos variables de estudio. La confiabilidad se hizo por el método de mitades partidas (MMP=0,956) y la validez por el juicio de experto (%=96).

RESULTADOS

Según la tabla 1, se puede apreciar que los niveles de la variable 1 Liderazgo directivo de los 88 docentes encuestados, 74 docentes que representa el (65,49%) perciben que el liderazgo directivo es bueno; luego 34 docentes que representan el (30,09%) perciben el liderazgo directivo como muy bueno; luego 5 docentes que es el (4,42%) perciben el liderazgo directivo como deficiente. En el nivel muy deficiente no se tuvo a

Tabla 1
Niveles del Liderazgo directivo.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy deficiente	0	0.00%
Deficiente	5	4.42%
Bueno	74	65.49%
Muy bueno	34	30.09%
Total	113	100.00%

Fuente: Bases de datos de los investigadores.

ningún docente de la Universidad. Como se puede inferir, el nivel predominante fue el nivel bueno.

Según la tabla 2, se puede apreciar que los niveles de la variable 2 "Cultura organizacional" de los 113 docentes encuestados, 68 docentes que representan el (60,18%) perciben un cultura organizacional favorable; luego 29 docentes que representan el (25,66%) perciben un cultura organizacional favorable; luego 16 docentes que son el (14,16%) perciben un cultura organizacional desfavorable y ningún docente percibe

Tabla 2
Niveles de Cultura Organizacional.

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Muy desfavorable	0	0.00%
Desfavorable	16	14.16%
Favorable	68	60.18%
Muy favorable	29	25.66%
Total	113	100.00%

Fuente: Bases de datos de los investigadores.

que la cultura organizacional sea muy desfavorable. A manera de síntesis, el nivel predominante en esta variable fue el nivel favorable.

Respecto a la prueba de hipótesis, como el diseño utilizado fue el descriptivo - correlacional, el estadígrafo utilizado fue el coeficiente de correlación de Spearman, prueba bilateral o a dos colas. Ahora bien, como la $\rho=0,854$ y con un (p-valor: $0,000 < 0,010$) se rechaza la H_0 , y se acepta la hipótesis alterna H_1 ; que dice: Se concluye que existe una correlación directa y altamente significativa entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Sede La Merced- 2017.

DISCUSIÓN

Según la aplicación de los dos cuestionarios encuesta en base a la percepción docente sobre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, sede La Merced-2017.

Contrastando el problema o dificultad que presentan la mayoría de las universidades privadas en el país, según la muestra de estudio que es la Universidad Peruana Los Andes Sede La Merced en el periodo 2017 con los problemas o dificultades que se han investigado en otras realidades, para encontrar si es que existen semejanzas o diferencias, se encontró en relación con la variable N° 1 Liderazgo directivo los resultados son los siguientes: un gran porcentaje percibe un nivel bueno (65,49%), muy bueno (30.09%) y deficiente el (4,42%).

En consecuencia, de ello se afirma que el liderazgo directivo en la Universidad Peruana Los Andes es bueno y/o aceptable en la percepción de los docentes, pero se debe tener en cuenta la percepción de aquellos docentes que no la consideran favorable.

Estos resultados refuerzan lo encontrado en los antecedentes de la tesis de Ruiz (2011) cuando concluye que el estilo de liderazgo del director (Rector o Presidente de la Comisión de Gobierno) influye significativamente en la eficacia de las instituciones educativas del Consorcio "Santo Domingo de Guzmán" de Lima Norte.

En los datos obtenidos en la variable 2 Cultura organizacional se evidencia en mayor porcentaje en el nivel favorable siendo este el 60,18% y muy favorable 25,66% respectivamente en la percepción de los mismos docentes y en los niveles desfavorable 14,16% y muy desfavorable 0.00%.

Como consecuencia de ello se afirma que la cultura organizacional en la Universidad Peruana Los Andes es aceptable en la percepción de los docentes, pero se debe tener en cuenta la percepción de aquellos docentes que no la consideran favorable, aunque es un pequeño grupo, pero debe tenerse en cuenta.

Estos resultados son corroborados con los encontrados en los antecedentes en la tesis de Montalvo (2008) denominado: Relación entre cultura organizacional y el desempeño docente donde el 51% de los sujetos perciben la cultura organizacional en un alto nivel, muy similar a los encontrados en la presente investigación.

Respecto a la hipótesis general y estadística de investigación dice literalmente: Existe una relación directa y significativa entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Sede La Merced-2017. En el coeficiente de correlación entre la variable liderazgo directivo y la cultura organizacional, la "rho" de Spearman = 0,856 con el nivel de significancia de 5% este es considerado como correlación positiva fuerte y en la decisión estadística se evidencia que el (p-valor: $0,000 < 0,010$), en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna

(Hi). Se concluye que existe una correlación directa fuerte y significativa entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, Sede La Merced-2017.

Dichos resultados son corroborados en los encontrados en los antecedentes de la tesis de Montalvo (2008) cuando concluye que existe una relación entre el cultura organizacional y el nivel de desempeño docente, que es percibido por el docente y los estudiantes; el 51% de los sujetos encuestados percibe el cultura organizacional en un alto nivel, así como el 64% de los entrevistados percibe el desempeño docente en el nivel alto respectivamente y efectuar la correlación entre el liderazgo de los directores y la planificación de la enseñanza, se demuestra que existe una correlación moderada, la relación se expresa en un 65%.

Asimismo, se ha visto que en las últimas décadas se ha mencionado mucho como el liderazgo ejerce influencia sobre sus subordinados. Esta es una condición humana básica y global, pues desde los inicios del ser humano donde ya vivían en sociedad han existido líderes que han guiado a los demás, de tal manera que a medida que la sociedad ha ido evolucionando, el liderazgo también se ha transformado (Barroso, 2010).

Podríamos asumir que el comportamiento del líder influye en sus seguidores, siendo el principal responsable del éxito o fracaso de ellos, que son los encargados de ayudar al cumplimiento de los objetivos organizacionales (Morán, 2007) expresado de otra manera el líder tiene en su poder el progreso de las organizaciones, ya que todas necesitan de alguien para ser dirigidas.

Asimismo, para Ponce (2014) la cultura organizacional influye directamente en el proceso y desarrollo de las funciones de las organizaciones, es decir la percepción que tiene el talento humano del lugar en el que se desempeña que influye en su actuar". Estas percepciones son las que le dan vida a la cultura organizacional y la gestión de la dirección cumple el papel más importante para la generación de un cultura desfavorable o favorable, por eso se dice que la existencia real de un clima está dada por la subjetividad de las personas que laboran en una organización.

Respecto al liderazgo directivo es uno de los factores más determinantes e influyentes en la percepción que tienen los trabajadores de la cultura organizacional (Ponce, 2014) y dada la importancia que tiene la cultura organizacional en el cumplimiento de los objetivos de la organización, una cultura positiva genera un mayor sentimiento de pertinencia hacia la organización provocando automáticamente un mejor desempeño en los trabajadores.

Para Peraza (2004) por el contrario, una cultura negativa disminuye el desempeño ocasionando bajo rendimiento y situaciones de conflicto. La presente investigación considera una revisión teórica del liderazgo, sus antecedentes, conceptos y teorías y a través del análisis de estudios previos determinar su relación sobre la cultura organizacional.

Algunas conclusiones son:

Se ha determinado con un nivel de significancia del 5% que existe una relación directa fuerte ($r_{ho} = 0,856$) y altamente significativa ($p\text{-valor}: 0,000 < 0,010$) entre el liderazgo directivo y la cultura organizacional en los docentes de la Universidad Peruana Los Andes, sede La Merced- 2017; es decir a mayor liderazgo directivo, mejor será la cultura organizacional de la Universidad. El nivel de liderazgo directivo predominante en la percepción de los docentes de la Universidad Peruana Los Andes de sede La Merced- 2017, consideran el nivel bueno siendo este el 56,86%, luego muy bueno el 38,64% y deficiente el 4,55%.

El nivel de cultura organizacional percibido por los docentes de la Universidad Peruana Los Andes de sede La Merced - 2017, es favorable en el 55,68%, luego muy favorable en el 28,41%, y finalmente muy desfavorable en el 15,91%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, J. C., (2007). Administración y gestión estratégica. México: Interamericana.
- Alvarado, J. J. (2003). Influencia del liderazgo en la competitividad de las organizaciones peruanas. Lima: PUCP.
- Barba, D. (2011). El clima de trabajo, generado por la cultura organizacional y su influencia como determinante en el comportamiento del personal docente y administrativo de la Escuela Superior de Educación Física de la UAS. México: Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Barroso, F. (2010). Liderazgo y cultura organizacional en maquiladoras textiles de exportación. México: Interamericana.
- Bass, B. (1997). Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership. New York: Sage.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México: Interamericana.
- Lazzati, M. (2011). Liderazgo de directivos contemporáneos. Lima: Ed. San Marcos.
- Montalvo, L. (2008). El clima organizacional y su influencia en el desempeño docente en las instituciones educativas del nivel de educación secundaria de la UGEL 15 de Huarochirí-2008.

- Lima: Universidad Nacional de Educación.
- Morán, A. (2007). Liderazgo en la función directiva. México: Mc Graw Hill.
- Oseda, D. y Mendivel, R. K. (2017). Fundamentos de investigación científica. Lima: San Marcos.
- Peraza, Y. (2004). Cultura organizacional: Conceptos y experiencias. Transporte Desarrollo y Medio Ambiente. México: Interamericana.
- Ponce, P. (2014). Liderazgo femenino y cultura organizacional, en un instituto universitario. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, D. (1999). Liderazgo Gerencial. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Ruiz, P. (2011). Influencia del estilo de liderazgo del director en la eficacia de las instituciones educativas del consorcio Santo Domingo de Guzmán de Lima Norte. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La cesión de créditos en el código civil peruano: críticas fundamentales

The assignment of credits in the Peruvian Civil Code: fundamental criticisms

Cesar Arturo Ayllón Valdivia^{1*}

¹ Universidad Continental, Facultad de Derecho

RESUMEN

Cuando las partes contratantes deciden realizar la cesión de créditos nos encontramos ante varios inconvenientes como son determinar: si mediante la cesión de créditos podemos transferir otros derechos, si estamos ante un acto de obligación o un acto de disposición, a quién debe preferirse en el caso de concurrencia de acreedores cuando se realiza más de una cesión sobre el mismo derecho, entre otros temas controversiales que trataremos en este trabajo. Si bien esta institución ha sido ampliamente tratada en la doctrina jurídica y sus fundamentos revisten singular importancia para nuestra sociedad, al igual que muchas de las instituciones del Código Civil peruano, los verdaderos alcances de la cesión de créditos resultan aún de difícil comprensión. A través de este estudio, doctrinario y legal, pretendemos mostrar algunas de las graves deficiencias que presenta esta institución en el Código Civil peruano, que al igual que otros ordenamientos, no ha logrado darle un tratamiento sistemático, obligándonos a buscar respuestas en gran variedad de doctrinas que pugnan por imponerse, pero sin llegar a consolidarse como el fundamento para una regulación coherente que incentive la contratación mediante un ordenamiento claro y preciso. Una de las conclusiones manifiesta que en el régimen legal peruano, para la transferencia de una cosa, el contrato de compraventa sería el título de adquisición y la entrega (cosas muebles) o la concurrencia del artículo 949 del Código Civil peruano (cosas inmuebles) sería el modo de adquirir.

Palabras clave: Compraventa, cesión de créditos, bienes, transferencia de propiedad, concurrencia de acreedores

ABSTRACT

When the contracting parties decide to make the assignment of credits we have several disadvantages , such as: if through the assignment of credits we can transfer other rights, if we are facing an act of obligation or an act of disposition, who should be preferred in the case of concurrence of creditors when more than one assignment is made on the same right , among other controversial issues that we will deal with in this work. Although this institution has been widely treated in the legal doctrine and its foundations are of singular importance for our society, like many of the institutions of the Peruvian Civil Code , the true scope of the assignment of credits is still difficult to understand . Through this doctrinal and legal study, we intend to show some of the serious deficiencies that this institution presents in the Peruvian Civil Code which, like other legal systems, has not managed to give it a systematic treatment , forcing us to seek answers in a wide variety of ways doctrines that struggle to impose themselves, but without becoming consolidated as the basis for a coherent regulation that encourages hiring through a clear and precise ordering. One of the conclusions states that in the peruvian legal regime, for the transfer of a thing , the purchase contract would be the acquisition title and the delivery (movable things) or the concurrence of article 949 of the Peruvian Civil Code (real property) would be the way to acquire.

Keywords: Purchase, assignment of credits, assets, transfer of property, concurrence of creditors.

Historial del artículo:

Recibido, 03 de octubre de 2017; aceptado, 22 de diciembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Abogado, Magister en Finanzas y Derecho Corporativo, docente de la Universidad Continental.
Correo: cayllon@continental.edu.pe

Este es un artículo de acceso abierto, licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

INTRODUCCIÓN

¿Cesión de créditos o de derechos?

En el Código civil peruano de 1936 la Cesión de Créditos era un contrato típico allí regulado, por el cual el cedente se obligaba a transferir al cesionario la propiedad de un derecho de crédito.

“Artículo 1456.- “El acreedor puede ceder su crédito, si a ello no se opone la naturaleza de la obligación, la ley o la convención del deudor”.

“Artículo 1457.- “No adquiere el cesionario acción contra el deudor cedido por los derechos que se le hubiere trasferido, sino desde que éste acepta la traslación, o desde que se le notifica judicialmente”.

Se pretendía así, dar un carácter autónomo a la cesión. La compraventa, por su parte, era el contrato que tenía como objeto la transferencia a título oneroso de la titularidad de una situación jurídica específica, la propiedad de cosas. Para la transferencia de otras situaciones jurídicas distintas a la propiedad de cosas (entre ellas el crédito) estaba la cesión de créditos.

En esta línea de opinión coincide Borda (1973), al considerar que la cosa debe tratarse de un objeto material susceptible de apreciación económica. Si por el contrario se enajena un derecho habrá cesión de derechos pero no una compraventa. Sin embargo, menciona que en el derecho moderno se tiende a considerar la enajenación de cosas o derechos susceptibles de apreciación económica (pp. 182-185). Asimismo, Lorenzetti (2004) considera que la cesión de derechos “es aquel contrato mediante el cual una de las partes transfiere a la otra un derecho, con lo cual se deja abierta la posibilidad de que existan modalidades diferentes tanto por el tipo de derechos (personales, reales, intelectuales, litigiosos, etc.), por la causa fuente (cesión venta, permuta, donación), o por la finalidad (traslativa, garantía, fiduciaria)” (p. 40).

No obstante, el contrato de cesión de créditos se confundía con otros contratos cuya función era transferir la titularidad de la propiedad de cosas: como la compraventa, la donación o la permuta. Así, por ejemplo, se decía que había cesión-venta, si la cesión se realizaba a cambio de un precio en dinero, cesión-donación, si era gratuita, y cesión- permuta si era por otro crédito.

Si bien no es el propósito de este trabajo profundizar en el análisis de este tema, nos limitaremos a exponer algunas de las posturas que se han propuesto en torno a la concepción del “bien” o “cosa” a fin de establecer su íntima relación con la cesión de créditos y los contratos que transfieren propiedad de bienes, entre ellos, el contrato de compraventa.

Así, a juzgar por los Mazeaud et al (1959): *“El objeto de la compraventa puede ser, con exclusión de los derechos de la personalidad, que no podrían ser cedidos, un derecho patrimonial cualquiera (...) Casi siempre, la transmisión, que se efectúa del vendedor al comprador, concierne al derecho de propiedad. Es sabido que, en el lenguaje corriente, y hasta en el de los juristas, el derecho de propiedad se confunde con la cosa sobre la cual recae (...). Por ser la compraventa del derecho de propiedad, entre todas las compraventas, la más corriente, se ha implantado la costumbre de reservarle la denominación de “compraventa”, y designar con la palabra “cesión” a la compraventa de otro derecho. Al reglamentar la compraventa, los redactores del Código civil no pensaron, por otro lado, sino en la compraventa de una cosa, o sea, del derecho de propiedad (...). Sin embargo, la compraventa puede recaer, sobre otro derecho real; la cesión de un derecho de usufructo, por ejemplo, es una compraventa”* (p. 15).

En esta línea también, Lete entiende que *“pueden ser objeto del contrato de compraventa todas las cosas, tanto las corporales como las incorporeales, así como los derechos”* Lete del Rio (1990, p. 25).

Considera Diez Picazo que, por regla general, pueden ser objeto del contrato de compraventa tanto las cosas corporales como incorporeales, específicas y genéricas, Diez Picazo et al (1980, pp. 232-234).

Sostiene Peirano (1997) que *“(...) el objeto de la compraventa puede ser tanto corporal como incorporal (derecho)”* (p. 261).

Comenta Rezzónico (1967) que: *“Para completar el concepto de cosa, creemos oportuno transcribir el siguiente párrafo tomado de un pasaje jurisprudencial: “Las cosas materiales de existencia física y real, son las que caen inmediatamente bajo nuestros sentidos en cualquiera de sus tres estados; sólido, líquido o gaseoso, a diferencia de las cosas inmateriales, de existencia jurídica reales, de existencia jurídica y legal, que sólo se perciben por nuestra inteligencia”. Ambas categorías, las cosas materiales como inmateriales pueden ser objeto del contrato de compraventa”* (p. 183).

Al respecto Spota (1980) comenta que: *“Quizá en el futuro –siguiendo a Babiloni y a códigos extranjeros contemporáneos (...)- habría que establecer que todas las veces que nos obligamos a conferir o transmitir un derecho patrimonial a otro adquiere a título oneroso, existe compraventa o permuta”* (p. 29).

Por su parte, Albaladejo (1980) nos dice que pueden ser objeto de venta las cosas o derechos, aunque en la práctica sea más frecuente la de aquellas (del derecho de propiedad sobre las mismas). Los derechos vendibles serán, en principio, los patrimoniales de

cualquier tipo: así, reales (como un usufructo), sobre bienes inmateriales de crédito, etc., salvo que sean intransferibles. Y con respecto a los requisitos que deben cumplir nos dice que, según las reglas generales, la prestación ha de ser posible, lícita y determinada o determinable (pp. 17 y 18).

Explica Ferri (2002) que: *“Evidentemente, el concepto de bien no puede seguir siendo entendido en la limitada acepción de “cosa” (parte separada de la realidad material), que deriva de la definición contenida en el artículo 810 del cód. civ. (Italiano); debe entenderse, más bien, en un sentido más amplio, que comprenda todos aquellos valores acostumbradamente, pero no exclusivamente (...), económicos (las actividades, las llamadas cosas “incorporales”, y los derechos mismos) que pueden constituir el punto de referencia objetivo de un interés”* (p. 278).

En cuanto a la doctrina nacional, en opinión de Arias-Schreiber (1996), siguiendo a Valencia Restrepo, el objeto de la compraventa, ordinariamente está determinado por cosas o bienes corporales, pero nada impide que sean incorporales o derechos que formen parte de ella y que se puedan vender por separado, como los universales, intelectuales y personales. Todo bien que pueda venderse. No sólo los que existan sino también los que puedan existir, pero que ambas sean comerciables y posibles de determinar, al menos en su género, pues la cantidad puede ser incierta pero el contrato fijará reglas para poderlas determinar. Serán comerciables, cuando estén en el tráfico económico jurídico, debe ser un bien económico (cosa útil o escasa o que implique trabajo humano), y un bien jurídico (cosa útil y apropiable). Ahora, si el objeto es un hecho, será necesario que este sea física y moralmente posible, es decir será físicamente imposible el que es contrario a la naturaleza, y moralmente imposible el que va contra las leyes, las buenas costumbres o el orden público. Consiguiente pueden venderse todas las cosas corporales o incorporales o de las cuales se puedan ejercer derechos patrimoniales o enajenables: los derechos personales, los derechos intelectuales y los derechos universales (pp. 23-24).

Apunta De La Puente (1999) que: *“Debe entenderse que cuando el Código Civil Peruano habla de transferencia de la propiedad de un bien se está refiriendo a la propiedad de una cosa (bien corporal) o de un derecho (bien incorporal), y que cuando habla del bien materia de la venta se está refiriendo al derecho de propiedad sobre una cosa o sobre un derecho”* (p. 38).

Finalmente, Vidal (1998) considera que *“el objeto, cuando es material o inmaterial es un bien, pero cuando solo es material es una cosa”* (p. 121).

El concepto del “bien” en la compraventa es un tema amplio para discutir y tiene muchas aristas que la doctrina ha tratado extensamente, pero que

no es el propósito de nuestro trabajo. No obstante, hemos querido mostrar algunas de estas posiciones doctrinarias, a fin de ubicar la marcada tendencia doctrinaria a considerar dentro del concepto de “bien” a la “cosa”. En el caso de nuestro Codificador se ha escogido el término de “bien” para designar al objeto del contrato de compraventa que, según hemos visto, estaría referido tanto a las cosas (bienes corporales) como los derechos (bienes incorporales) que sean determinados o determinables, posibles de existir y comerciables. Efectivamente el art. 1532 del Código civil peruano establece que: *“Pueden venderse los bienes existentes o que puedan existir, siempre que sean determinados o susceptibles de determinación y cuya enajenación no este prohibida por ley”*.

Asimismo, esta tendencia a incluir dentro del concepto de “bien” a la “cosa” habría sido una de las razones por las que se dejó de utilizar el contrato de cesión de créditos y dar paso a la cesión de créditos como figura obligacional cuya definición según el Código civil peruano parece sólo aludir a los derecho de crédito y no a todos los derechos. Efectivamente, bajo la definición del Código civil peruano el art. 1206 considera que: *“La cesión es el acto de disposición en virtud del cual el cedente transfiere al cesionario el derecho a exigir la prestación a cargo de su deudor, que se ha obligado a transferir por un título distinto”*.

Por otro lado, el Artículo 1215 del mismo Código dispone que *“La cesión produce efecto contra el deudor cedido desde que éste la acepta o le es comunicada fehacientemente”*. Es decir, tal como lo manifiesta López de Zavalía (1985), la cesión se limitaría a transferir situaciones jurídicas activas preexistentes, mientras que la compraventa podría crear una nueva situación jurídica real (p. 18).

En ese orden de ideas, por ejemplo, no se podrían aplicar dichos artículos para la constitución de una servidumbre personal, ya que al no existir una relación obligacional en fase de ejecución, no habría un deudor ni un acreedor, por tanto, el tercero (cesionario) no ingresaría a ocupar el lugar del acreedor originario (cedente) ni habría un deudor (cedido) a quien notificar la transferencia de dicho derecho. Además, la constitución de una servidumbre personal (usufructo, uso, habitación), supone una desmembración que puede verificarse per traslationem, (transmitiendo el goce y reservando la nuda propiedad) o per deductionem (transmitiendo la nuda propiedad y reservando el derecho de goce), pero ni en uno ni en otro caso, tiene nada que hacer la cesión y el instrumento idóneo, como título, sería la compraventa (López de Zavalía (1985) p. 18).

De opinión similar es Lorenzetti (2004), al considerar que el cedente debe transmitir la propiedad del crédito al cesionario con el contenido que el crédito tenía, lo

que es una aplicación de la regla de que nadie puede transmitir un derecho más extenso que el que tiene. La cesión importa una subrogación legal del crédito, el que se transmite con todas sus cualidades y con todos sus defectos, desventajas, cargas, restricciones y vicios que tuviere. Por esta razón, el deudor puede oponer al cesionario todas las defensas fundadas en el crédito que importan restricciones al mismo o cargas, como la suspensión del incumplimiento, la resolución, la simulación, fraude, dolo, etc. (pp. 42 y 43).

En esta línea, De la Puente y Lavalle, ponente del articulado actual, señalaba que la cesión es un acto jurídico cuya finalidad es establecer el modo como se transmiten los derechos que han sido adquiridos o transferidos en virtud de título distinto, bien sea contractual, como el caso de la compraventa, la permuta o la donación de derechos, o bien extracontractual, como en el caso de la herencia o una disposición legal (Osterling et al. (1994) p. 476). Ello sería posible, por cuanto el artículo 1529 del Código civil peruano, al definir la compraventa se refiere a la transferencia de la propiedad de un bien, concepto que comprende tanto a la cosa como el derecho, cuidando el artículo 1206 de precisar que la cesión es el acto de disposición en virtud del cual el cedente transfiere al cesionario el derecho a exigir la prestación a cargo de su deudor, que se ha obligado a transferir por un título distinto (De la Puente (1996) p. 38).

Cesión como modo

Al referirnos en el capítulo anterior al articulado actual del Código Civil peruano y preguntarnos si estamos ante una cesión de créditos o una cesión de derechos, citamos a De la Puente (1996), quien entendía a la cesión como un acto de disposición. Así, el mismo autor declaraba:

“También en puridad y aplicando la teoría del título y el modo que informa el Código Civil peruano, tratándose de la compraventa de una cosa, el contrato de compraventa es el título de adquisición y la entrega (cosas muebles) o la concurrencia del artículo 949 del Código Civil (cosas inmuebles) es el modo de adquirir, y tratándose de la compraventa de un derecho, el contrato de compraventa es el título de adquisición y la cesión de derechos contemplada en el artículo 1206 del Código Civil es el modo de adquirir” (p. 38).

Entonces, para este autor, el título, sería cualquier contrato con función traslativa (Ejm: Compraventa, donación, permuta, etc.) y el modo, la cesión del artículo 1206.

Como sabemos, los sistemas de transmisión del dominio inmobiliario responden a categorías generales de acuerdo a la dependencia o independencia de las causas en ellos involucradas (Fernández (1994)). Así,

tenemos principalmente: el Sistema de la Unidad del Contrato y el Sistema de la Separación del Contrato.

El primero, se divide en el Sistema Transmisivo de la Causa Única, que es un sistema netamente espiritualista, en este sistema el contrato tiene efectos reales, es decir el contrato no crea obligaciones sino tiene un efecto real, es decir el solo consentimiento de las partes es causa suficiente para transferir el derecho real al nuevo propietario y, por otro lado, el Sistema Transmisivo de la Doble Causa, que incluye el Sistema Real o de Tradición o Sistema de la Unión del Título y del Modo, y el Sistema Registral Constitutivo No Convalidante o Causal, en este sistema el acto de obligación y el acto de disposición dependen uno de otro, el contrato no tiene efectos reales, sólo crea obligaciones, por lo que es necesario de un acto de disposición para terminar de transferir la propiedad de un bien. Entonces, si existiese un vicio de validez en el acto obligacional o contrato, el posterior acto de inscripción en el registro también resultaría inválido, ya que el acto de obligación es la causa del acto de disposición, consecuentemente no se habría producido la transferencia del derecho de propiedad sobre el bien.

El segundo, el Sistema de la Separación del Contrato, es un Sistema Transmisivo de Causa Abstracta, es decir implica el Sistema Registral Constitutivo Convalidante -en este caso, el acto de obligación y el acto de disposición son independientes, por lo que si el acto obligacional o contrato fuese inválido, no afectaría el acto del registro, que podría resultar plenamente válido y eficaz. En este sistema se produce la convalidación de los defectos estructurales y funcionales del acto obligacional con el acto de inscripción registral, ya que el acto de disposición se abstrae del acto de obligación, consecuentemente el adquiriente continuará siendo el propietario del bien- y el Sistema Real Abstracto (Larenz (1957) p. 27).

Como lo expresa De La Puente (1994), el régimen legal peruano habría optado por el Sistema de la Unidad del Contrato en la modalidad de Yuxtaposición de los Principios de la Unidad y la Tradición (título y modo). En este caso además del contrato con finalidad traslativa, se requiere la concurrencia de un acto jurídico adicional: la entrega del bien o la inscripción del contrato en el Registro. Aquí, aquél, sirve de título para la adquisición, mientras éstos dos fungen de modos), es decir el título es un acto de obligación, en virtud del cual surge la obligación de transferir la situación subjetiva y el modo es el acto de disposición, en virtud del cual se transfiere la situación subjetiva. Al respecto, en opinión del mismo autor, la razón para que sea preferible el sistema que exige el perfeccionamiento del acto dispositivo, ora la tradición de la cosa (para muebles), ora esta misma, o la inscripción en el registro respectivo (para inmuebles),

citando a León Barandiarán, al comentar el artículo 1172 del Código civil peruano de 1936, “... estriba en el propio carácter del acto que entraña transferencia de dominio. A diferencia del derecho personal, relativo únicamente a las personas del acreedor y del deudor, el derecho real tiene un valor absoluto, pues es eficaz erga omnes. Luego es preciso un hecho notorio o de publicidad -la posesión de la cosa por el adquirente mediante la tradición, o la inscripción del acto en el registro respectivo- para que el derecho adquirido pueda merecer el respeto del tercero. Tal consideración fue la que tuvo presente el legislador alemán (Chalemel)” (p. 14).

La teoría del título y el modo habría sido construida o elaborada, en realidad, en base a las ideas de posibilidad y efectividad. La posibilidad, o sea el contrato de transferencia, sería llamada causa remota, y el medio efectivo de concretar la transmisión, sería llamado causa próxima. A la causa remota se le llamaría, a su vez, título de adquisición y a la causa próxima se le llamaría modo de adquirir. Por estas razones el sistema peruano de transmisión convencional de la propiedad de todos los bienes determinados, sean muebles o inmuebles, habría optado por la teoría del título y el modo que requeriría la indispensable conjunción de un acuerdo de voluntades orientado a transferir la propiedad y de un medio que permita lograrlo. En el caso de los bienes muebles determinados, el título estaría constituido por el respectivo contrato de transferencia y el modo, por la tradición, en aplicación del artículo 947 del Código civil peruano. En el caso de los bienes inmuebles determinados, el título estaría también constituido por el respectivo contrato de transferencia y el modo por la aplicación del artículo 949 del mismo Código.

A este respecto De La Puente (1994), recordando los antecedentes de la elaboración del Código civil peruano de 1984, cuyo primer Proyecto clasificaba los bienes en registrados y no registrados, afirma que aquel codificador optó claramente desde el principio por el régimen de la teoría del título y el modo, en el cual la tradición era el modo de adquisición de los bienes no registrados y la inscripción el modo de adquisición de los bienes registrados, requiriéndose en ambos casos la existencia de un contrato de transferencia que sirva de título. El cambio efectuado en el segundo Proyecto respecto a la clasificación de los bienes en muebles (en sustitución de los bienes no registrados) e inmuebles (en sustitución de los bienes registrados) no estuvo orientado a modificar el régimen de transmisión convencional de la propiedad de los bienes, tanto es así que se conservó el efecto exclusivamente obligacional del contrato, sino evitar los peligros que representaba la ineficiencia de nuestros Registros Públicos. Sin embargo, como este cambio de clasificación dejaba en el aire el tratamiento de la adquisición de la propiedad de los bienes inmuebles, se recurrió a la

regla contenida en el artículo 1172 del Código civil peruano de 1936, según la cual la sola obligación de dar una cosa inmueble determinada hace al acreedor propietario de ella, olvidando que ella estaba ubicada en el Libro del Derecho de Obligaciones y no en el Libro de Derechos Reales (pp. 12 y 13).

Consecuentemente, el contrato en general (incluidos los contratos de transferencia de la propiedad) tendría efectos exclusivamente obligacionales, esto es, se limitaría a crear una relación jurídica compuesta de obligaciones, y no podría, por sí solo, tener efectos reales, pues para ello requeriría adicionalmente un modo de constituir el derecho (De La Puente (1994) pp. 9-16).

A este respecto, López de Zavalía (1985) explica que el sistema romano reposaba sobre la distinción entre título y modo. La compraventa era título, es decir acto que por sí solo no transmite el dominio, pero que sirve mediatamente para ello, al explicar y justificar el modo, dándole razón de ser. Por su parte, en el ordenamiento de su país, la compraventa verifica una atribución creditoria obligando a cumplir con el modo, el vendedor está obligado a transmitir el dominio, en tanto que en el derecho romano sólo estaba obligado a *vacuum possessionem tradere* (el vendedor no estaba obligado a transmitir la propiedad, pero lo estaba en hacer todo lo posible para que la propiedad se transmita). Entonces, la compraventa romana no verificaba una atribución real; es decir, por el solo hecho de la compraventa, el comprador no adquiría ningún derecho real, esa sería la sustancia de la teoría del título y el modo, con el modo solo, no se adquiere el dominio.

Para la atribución de la propiedad los romanos distinguieron originalmente según que las cosas fueran *mancipi* o *nec mancipi*, asignando para las primeras, como modo, la *mancipatio* –que sería un negocio jurídico formal porque exige el cumplimiento de ciertas solemnidades, como la presencia de cinco testigos y la intervención del *librepens*, y abstracto porque opera la transmisión de la propiedad independientemente de la validez del negocio causal que la explica, y que puede ser variado, por ejemplo, una compraventa o una donación- y la *in iure cesio* –que sería un modo formal y abstracto, que sustancialmente consiste en un proceso fingido de reivindicación ante el pretor que sirva tanto para las cosas *mancipi* como para las *nec mancipi*, pero no para los fundos provinciales-, y para las segundas, la *traditio*; pero con el andar del tiempo cayeron en desuso los dos primeros modos, y la *traditio* se convirtió en general apto para la transmisión de la propiedad de cualquier clase de cosas, tanto *mancipi* como *nec mancipi* (pp. 28 y 29). Es por esto, que la venta de bienes muebles del derecho argentino se rige por el sistema romano del título y el modo, siendo la compraventa el título y la tradición el modo. En la

venta de inmuebles se conserva también el sistema romanista que exige el sistema del título y el modo, pero este último habría sido mutilado de tal manera que sólo sirve para hacer adquirir el dominio respecto al vendedor, mientras que para hacer adquirir el dominio erga omnes haría falta además, la inscripción. De allí habría nacido la distinción entre título y modo (pero modo mutilado) y medio (o forma) de publicidad. Con arreglo a ello, la compraventa sería título, la tradición sería modo (mutilado) y la inscripción sería medio (pp. 32 y 33).

En el Derecho Español el régimen legal es descrito por Ruíz Serramalera (1981)

“Adopta nuestra legislación en materia de adquisición derivativa por contrato de los derechos reales, el sistema romanista inspirado en la teoría del título y del modo, según el cual la propiedad o cualquier otro derecho real no se adquieren sino por la concurrencia de dos requisitos esenciales: por una parte, la causa jurídica de la adquisición –llamada título–, y por otra parte, la transmisión efectiva de la posesión de la cosa o tradición –denominada modo– si faltare cualquiera de estos requisitos no se produce la adquisición del derecho, pues por el contrato (título) sólo origina un vínculo obligacional, dirigido en estos casos, precisamente a la entrega de la cosa (contenido de la prestación), y el modo (tradición) no es suficiente tampoco para la validez y eficacia de los negocios jurídicos, sino que es preciso que la entrega tenga un fundamento anterior, sin el cual solo se produce como máximo, el nacimiento de la posesión, (por ser resultado únicamente de una situación de hecho).

En nuestra legislación, por lo tanto, hay que distinguir cuando la adquisición de la propiedad o de los demás derechos reales se realice a través de un contrato, dos momentos distintos de los que surgen, respectivamente, un derecho de crédito (a la entrega de la cosa) y un derecho real (sobre la misma cosa), estando condicionado el nacimiento de este último a la validez del título traslativo y a la realidad de la tradición o de la entrega” (p. 29).

Si bien queda claro que en el derecho español se ha consagrado la teoría del título y el modo, no queda claro por qué en el art. 1473 del Código civil español se indica que:

“Si una misma cosa se hubiese vendido a diferentes compradores, la propiedad se transferirá a la persona que primero haya tomado posesión de ella con buena fe, si fuere mueble. Si fuere inmueble, la propiedad pertenecerá al adquirente que antes la haya inscrito en el registro. Cuando no haya inscripción, pertenecerá la propiedad a quien de buena fe sea primero en la posesión; y, faltando ésta, a quien presente título de fecha más antigua, siempre que haya buena fe”;

Lo que en nuestra opinión, resulta una grave contradicción al sistema de transferencia basado en la doble causa (título y modo), ya que en el citado articulado claramente se indica que “la propiedad se transferirá”, faltando la inscripción o la tradición del bien inmueble, a la persona que “presente título de fecha más antigua”; es decir, que bastará el simple título (causa remota o acto de obligación) para transferir la propiedad del inmueble, sin que sea necesario el “modo” (causa próxima o acto de disposición); es decir, que siendo consecuentes con la teoría del “título y el modo”, un simple contrato de efectos obligacionales (título) no sería suficiente para transferir la propiedad hasta que se realice el “modo. Así, en el caso de una compraventa, el comprador, al momento de la suscripción del contrato, sólo sería el acreedor del bien; es decir, sólo sería titular de un derecho personal (derecho de crédito). El contrato de compraventa, que es un simple “título”, no sería suficiente para otorgarle al comprador la titularidad del derecho propiedad sobre el bien (derecho real) hasta que se realice la tradición o la inscripción registral; es decir, se realice el “modo” que lo convierta en el nuevo propietario.

En el caso de la cesión de créditos, según Lorenzetti (2004), el cedente se obliga a transmitir al cesionario el derecho que le compete contra el deudor, entregándole el título de crédito, si existiese. Habiendo calificado a este contrato como consensual o bilateral debemos admitir que el cedente tiene una obligación de ceder, cuyo contenido es distinto según se otorguen efectos traslativos al mero consentimiento o no. El mismo autor, citando a Díez Picazo, afirma que la cesión presenta dos aspectos: el acto que la causa y el acto traslativo.

En un sentido técnico preciso, la cesión corresponde a este segundo momento, y siendo traslativo puede responder a causas diversas, pero ello no significa que la cesión sea un acto abstracto como han pretendido algunos autores. Es así que debe haber coincidencia entre la causa negocial y la traslativa, por ello se hace referencia a la cesión-venta, la cesión-permuta, la cesión- donación, etc. La cesión debe responder, entonces, a una causa con aptitud para configurar la transferencia de un derecho. De la regla antes dicha se desprende que las partes pueden plantear defensas fundadas en la falta de causa, su ilicitud, simulación, o ineficacia (p. 40).

Si es cierto que el Código Civil peruano, al igual que los ordenamientos citados, ha optado por el sistema del título y el modo; entonces, como textualmente dice el artículo 1206: *“la cesión es el acto de disposición en virtud del cual el cedente transfiere al cesionario el derecho a exigir la prestación a cargo de su deudor, que se ha obligado a transferir por un título distinto”* haría falta de un título, que deberá ser el acto de

obligación o contrato, causa del acto de disposición, para que la transferencia del derecho de crédito se produzca.

Volviendo a la opinión de De La Puente (1996), citada al inicio de este capítulo, para la transferencia de una cosa, el contrato de compraventa sería el título de adquisición y la entrega (en el caso de las cosas muebles) o la concurrencia del artículo 949 del Código civil peruano (en el caso de las cosas inmuebles) sería el modo de adquirir, y tratándose de la compraventa de un derecho, el contrato de compraventa sería el título de adquisición y la cesión de derechos contemplada en el artículo 1206 del Código civil peruano el modo de adquirir, entonces tendríamos que, al igual que el mandato del 949, el contenido del artículo 1206 vendría a establecer el acto de disposición, es decir el modo que terminaría de transferir la propiedad de un derecho de crédito (p. 38).

Pero el problema es determinar en qué consiste concretamente ese acto de disposición, que hemos visto estriba en el propio carácter del acto que entraña transferencia de dominio, que debería implicar un comportamiento notorio o de publicidad para que el derecho adquirido pueda merecer el respeto de terceros y que justamente está presente en el caso del artículo 949 del Código civil peruano. Efectivamente, como lo manifiesta Forno (1993), si la obligación consiste en transmitir el derecho de propiedad y ese efecto, según el artículo 949 del Código se logra mediante la sola obligación de enajenar, esa obligación sería absolutamente inútil pues no puede darse siquiera la secuencia de obligación y cumplimiento ya que el pago de tal obligación se produce, con independencia de toda actividad del deudor, por el hecho de su misma existencia; ella se paga por sí misma, es su propio cumplimiento Citando el mismo autor a Bianca considera, además, que es una artificiosa construcción que consiste en una obligación que se extingue al mismo tiempo en que surge; una obligación, en definitiva, desprovista de toda pretensión crediticia. Es una paradoja inexplicable: la propia obligación significa cumplimiento de sí misma. La conclusión es pues, que el contrato produce directamente la atribución del derecho de propiedad (p.86).

A diferencia de nuestra codificación, en aquellos ordenamientos que consagran la cesión de derechos, identifican un modo concreto para la cesión de créditos personales, así por ejemplo, el Código civil chileno en el artículo 1901 establece que *“la cesión de un crédito personal, a cualquier título que se haga, no tendrá efecto entre el cedente y el cesionario sino en virtud de la entrega del título”*. Esto, independientemente de la notificación que debe hacerse al deudor (cedido), pues el artículo 1902 del mismo Código indica que *“la cesión no produce efecto contra el deudor ni contra terceros, mientras no ha sido notificada por el*

cesionario al deudor o aceptada por éste”. Incluso, en dicho acto de notificación debe estar presente la transferencia del título, tal como lo indica el artículo 1903: *“la notificación debe hacerse con exhibición del título, que llevará anotado el traspaso del derecho con la designación del cesionario y bajo la firma del cedente”*.

Por su parte, el antiguo Código civil argentino en el artículo 1434 establecía que *“habrá cesión de crédito, cuando una de las partes se obligue a transferir a la otra parte el derecho que le compete contra su deudor, entregándole el título del crédito, si existiese”*. Esto, independientemente de la notificación que debe hacerse al deudor (cedido), pues el artículo 1467 del mismo código indicaba que *“la notificación y aceptación de la transferencia, causa el embargo del crédito a favor del cesionario, independientemente de la entrega del título constitutivo del crédito, y aunque un cesionario anterior hubiese estado en posesión del título; pero no es eficaz respecto de otros interesados, si no es notificado por un acto público”*. Por su parte, el actual Código civil y comercial de la nación establece en el artículo 1619 que *“el cedente debe entregar al cesionario los documentos probatorios del derecho cedido que se encuentren en su poder. Si la cesión es parcial, el cedente debe entregar al cesionario una copia certificada de dichos documentos”*. En cuanto a la oponibilidad frente a terceros, el artículo 1620 del mismo cuerpo legal establece que *“la cesión tiene efectos respecto de terceros desde su notificación al cedido por instrumento público o privado de fecha cierta, sin perjuicio de las reglas especiales relativas a los bienes registrables”*.

Finalmente, el primer párrafo del artículo 1526 del Código civil español establece que *“la cesión de un crédito, derecho o acción no surtirá efecto contra tercero sino desde que su fecha deba tenerse por cierta en conformidad a los artículos 1218 y 1227”*. En el segundo párrafo del mencionado artículo indica que *“si se refiere a un inmueble, desde la fecha de su inscripción en el Registro”*.

A este respecto Cuadrado Pérez, siguiendo a Pantaleón, comenta que: *“En el Derecho español no cabe contemplar la cesión de créditos como un negocio dispositivo abstracto, independiente de los negocios de obligación causales en los que pueda fundarse. Como atinadamente advierte este autor, si, como ocurre en el Derecho alemán, el sistema de las transmisiones patrimoniales o adquisiciones derivativas inter vivos se rigiera en nuestro ordenamiento por el Trennungsprinzip (principio de separación de dos negocios jurídicos diversos en los hechos adquisitivos: uno de obligación y otro de disposición) y su correlato lógico el Abstraktionsgrundsatz (principio de abstracción que determina que la validez y eficacia del negocio de disposición resulta independiente*

de las del negocio de obligación en el que aquél se cimienta), cabría configurar la cesión de créditos como un negocio de disposición abstracto distinto e independiente de los negocios de obligación causales en los que pueda fundarse. Si así fuera, consistiría en la concorde voluntad de las partes, cedente y cesionario, de transmitir y adquirir la titularidad del crédito.

Sin embargo, en el ordenamiento jurídico español, el sistema de las transmisiones patrimoniales o adquisiciones derivativas inter vivos se halla dominado por el "dogma de la causalidad", de tal modo que es preciso un negocio jurídico verdadero y válido en aras a producir una transmisión patrimonial (de derechos reales o de crédito), y que sea legalmente suficiente para transferir el derecho en cuestión (señala Pantaleón que podríamos llamar principio de la unidad, o Einheitsprinzip, como contraposición al ya mencionado Trennungsprinzip)" (Cuadrado Pérez, Carlos (2014) pp. 52 y 53).

A través de este análisis, ha quedado demostrado que en el sistema causalista es importante la existencia de un acto de obligación causal en el que pueda fundarse el acto de disposición posterior. Es decir, si el acuerdo o acto jurídico no es válido, la cesión del crédito no sería eficaz. Si bien en nuestro ordenamiento, al igual que los ordenamientos analizados, ha quedado descartada la aplicación del sistema de separación del contrato por el cual la cesión de créditos se configura como un negocio de disposición abstracto distinto e independiente de los negocios de obligación causales en los que pueda fundarse. El problema que subsiste en nuestra legislación -que habría optado por el Sistema de la Unidad del Contrato en la modalidad de Yuxtaposición de los Principios de la Unidad y la Tradición (título y modo)- es que no queda claro cuál es el acto de disposición (modo).

Concurrencia de cesionarios

Otro tema interesante que deviene del análisis anterior, es el problema que se suscita cuando hay concurrencia de acreedores, que en el caso de la transferencia de la propiedad de cosas (bienes corporales), al haber optado, aparentemente, nuestro ordenamiento el sistema del título y el modo, debería prevalecer aquel comprador que adquirió realizando el acto de obligación y el acto de disposición válidamente, que en el caso de las cosas muebles sería la tradición ya que el artículo 947, que indica: "La transferencia de propiedad de una cosa mueble determinada se efectúa con la tradición a su acreedor, salvo disposición legal diferente". Lo que es concordante con lo previsto en el artículo 1136 que considera que: "Si el bien cierto que debe entregarse es mueble y lo reclamasen diversos acreedores a quienes el mismo deudor se hubiese obligado a entregarlo, será preferido el acreedor de buena fe a quien el deudor hizo tradición de él, aunque

su título sea de fecha posterior. Si el deudor no hizo tradición del bien, será preferido el acreedor cuyo título sea de fecha anterior; prevaleciendo, en este último caso, el título que conste de documento de fecha cierta más antigua".

Y en el caso de las cosas inmuebles debería ser la inscripción registral, ya que en el artículo 1135 se establece que: "Cuando el bien es inmueble y concurren diversos acreedores a quienes el mismo deudor se ha obligado a entregarlo, se prefiere al acreedor de buena fe cuyo título ha sido primeramente inscrito o, en defecto de inscripción, al acreedor cuyo título sea de fecha anterior. Se prefiere, en este último caso, el título que conste de documento de fecha cierta más antigua".

No obstante, anteriormente, hicimos referencia a un grave inconveniente en la redacción del artículo 949 del citado cuerpo legal, según el cual "la sola obligación de enajenar un inmueble determinado hace al acreedor propietario de él, salvo disposición legal diferente o pacto en contrario", que ha suscitado una interesante discusión doctrinaria entre quienes consideran que en este caso se habría dejado de lado el contrato con efectos obligacionales dando paso a un contrato con efectos reales (Forno (1993) pp. 77-87) y, otro sector doctrinario, que considera que estamos ante un contrato de efectos obligacionales (De La Puente (1994) pp. 9-16).

Como puede desprenderse, la falta de claridad en el legislador peruano hace inminente la complicación que surgirá al resolver un caso de concurrencia de acreedores en la cesión de créditos, por lo que resulta necesario explorar las soluciones propuestas por otros ordenamientos, como los principios de UNIDROIT donde el artículo 9.1.11 dispone que: "Si un mismo crédito ha sido cedido por el cedente a dos o más cesionarios sucesivos, el deudor se libera pagando conforme al orden en que las notificaciones fueron recibidas".

En sentido similar, el artículo III.-5:121(1) del DCFR (Draft Common Frame of Reference) también contempla esta hipótesis y ofrece una solución que dota de preferencia al cesionario que notificó antes su adquisición, siempre que en el momento de tal comunicación no conociera ni pudiera razonablemente esperarse que conociera que ese crédito había sido anteriormente transmitido. Como consecuencia de tal norma general, el cedente carecería del derecho a transmitir dicho crédito, de tal manera que los pretendidos cesionarios subsiguientes nada habrían adquirido, en aplicación del principio nemo dat quod non habet. Dicha opción de política legislativa asumida por el DCFR, según sus comentaristas (Study Group on a European Civil Code and Research Group on EC Private Law (Acquis Group)), reflejaría dos ideas distintas. La primera, que la notificación de la

cesión de buena fe es el equivalente más cercano a la adquisición de la posesión de buena fe, que es un método contemplado para obtener prioridad en el caso de adquisición de bienes muebles corporales. La segunda, esta norma evidencia que quien pretenda ser cesionario puede previamente preguntar al deudor si ha recibido alguna notificación anterior sobre la cesión de dicho crédito. Entonces, si el primer cesionario no ha efectuado tal aviso, el segundo adquirente tendrá derecho a suponer que no ha existido una cesión anterior, a menos que dicho segundo cesionario haya tenido conocimiento de la existencia de la cesión anterior por alguna otra vía o debería haberla conocido, por ejemplo, porque se había procedido a su inscripción en un registro público (Cuadrado Pérez, Carlos (2014) pp. 62-65).

Por su parte, en el Código Civil peruano, el texto original del artículo 1217 que fue derogado por la Sexta Disposición Final de la Ley N° 28677, Ley de la Garantía Mobiliaria, establecía que *“si un mismo derecho fuese cedido a varias personas, prevalece la cesión que primero fue comunicada al deudor o que éste hubiera aceptado”*. Lo que era concordante con el vigente artículo 1215 del mismo cuerpo legal que dice: *“la cesión produce efecto contra el deudor cedido desde que éste la acepta o le es comunicada fehacientemente”*. En la misma línea, el artículo 1216 establece que *“el deudor que antes de la comunicación o de la aceptación, cumple la prestación respecto al cedente, no queda liberado ante el cesionario si éste prueba que dicho deudor conocía de la cesión realizada”*. Es decir, la notificación al deudor (cedido) no sería esencial para que la cesión tenga efectos, pues basta demostrar que éste (el deudor) tuvo conocimiento de la cesión para que tenga efectos entre las partes y frente a terceros.

En esta misma línea, los comentaristas del DCFR ponen de manifiesto que cuando ninguna de las partes ha dado aviso de la cesión del crédito, resulta aplicable la regla general prior tempore potior iure. No obstante, aclaran que la prioridad del primer cesionario es meramente provisional, ya que es susceptible de ser desplazado si el segundo adquirente, sin tener conocimiento de la anterior transmisión de dicho crédito, notifica al deudor la cesión del mismo antes de que lo haga el primer cesionario. Además, indican que el artículo III.-5:121 DCFR antes mencionado, no se aplica en el caso de las cesiones de créditos en garantía del pago de créditos dinerarios, pues sería incompatible con el sistema de inscripción para dicha garantía (Cuadrado Pérez, Carlos (2014) pp. 65-66).

Consecuentemente, en el Código Civil peruano, que aparentemente ha optado por el Sistema de la Unidad del Contrato en la modalidad de Yuxtaposición de los Principios de la Unidad y la Tradición (título y modo), no se puede afirmar que la notificación al deudor

cedido sea el “modo” para transferir los créditos. No obstante, al tratar de buscar respuesta a este cuestionamiento, hemos visto que los comentaristas del DCFR consideran que la notificación de la cesión de buena fe es el equivalente más cercano a la adquisición de la posesión de buena fe, que es el método contemplado para obtener prioridad en el caso de adquisición de bienes muebles corporales, estableciendo un tratamiento especial a las cesiones de créditos en garantía de pago de créditos dinerarios donde prima el sistema de inscripción de dicha garantía.

Esta última tendencia, al parecer, habría sido utilizada para inspirar la derogación del artículo 1217 del Código civil peruano, antes mencionado, a través de la Sexta Disposición Final de la Ley N° 28677, Ley de la Garantía Mobiliaria, que ha regulado en su artículo 27 el caso de la concurrencia de cesionarios con el texto siguiente: *“La inscripción de la cesión de derechos en el Registro correspondiente, ya sea en propiedad o en garantía, otorga preferencia sobre su pago al cesionario desde la fecha de tal inscripción”*.

La cesión inscrita en el Registro correspondiente prevalece sobre la cesión notificada al deudor cedido. La cesión de derechos, ya sea en propiedad o en garantía, no es legalmente posible si ella está expresamente prohibida en el respectivo título”.

Como vemos, el problema que se ha suscitado a raíz de la actual propuesta legislativa sobre concurrencia de cesionarios, independientemente que se transfieran derechos de crédito u otros derechos, es que resulta mucho más difícil identificar cuál es el acto de disposición (el modo) en la cesión de créditos.

Efectivamente, al haberse derogado el artículo 1217 y estar aún vigente el artículo 1215 del Código civil peruano, que establece que la cesión produce efecto contra el deudor cedido desde que éste la acepta o le es comunicada fehacientemente, podría ocurrir que el cedente se haya obligado a ceder su derecho más de una vez, y el primer cesionario haya notificado la cesión al deudor (cedido) y el segundo cesionario haya inscrito su derecho en los Registros Públicos. Entonces, el cesionario que ha notificado al deudor (cedido) podría ampararse en lo regulado por el artículo 1215, argumentando que al haber hecho la notificación primero se ha convertido en el nuevo acreedor, por lo que las posteriores cesiones hechas por el acreedor originario (cedente) ya no son eficaces respecto al deudor (cedido).

Por su parte, quien sólo inscribió su derecho sin haber notificado, podría ampararse en el artículo 27 de la Ley de la Garantía Mobiliaria, que privilegia a quien ha realizado la inscripción primero, y que el deudor (cedido) ha tomado conocimiento de la cesión en virtud

del principio de la publicidad registral establecido por el art. 2012 del Código civil peruano, al establecer que: *“Se presume, sin admitirse prueba en contrario, que toda persona tiene conocimiento del contenido de las inscripciones”*. Lo que habría que concordar con el artículo 1216, al señalar que: *“El deudor que antes de la comunicación o de la aceptación, cumple la prestación respecto al cedente, no queda liberado ante el cesionario si éste prueba que dicho deudor conocía de la cesión realizada”*. No obstante, en este caso habría que establecer cuál es el plazo prudencial para que se presuma dicho conocimiento por parte del deudor (cedido).

La otra posibilidad, sería entender que la intención del legislador es que, en el caso de la cesión de créditos, la inscripción es el modo o acto de disposición y que la notificación sólo es importante para darle eficacia respecto al deudor (cedido). Sin embargo, habrá derechos cuya inscripción no es posible por distintas razones y no tendremos cómo resolver el problema.

CONCLUSIONES

1. En el Código civil peruano de 1936 el contrato de cesión de créditos se confundía con otros contratos cuya función era transferir la titularidad de la propiedad de cosas: como la compraventa, la donación o la permuta.
2. Cuando el Código Civil Peruano habla de transferencia de la propiedad de un bien se está refiriendo a la propiedad de una cosa (bien corporal) o de un derecho (bien incorporal), y que cuando habla del bien materia de la venta se está refiriendo al derecho de propiedad sobre una cosa o sobre un derecho.
3. El régimen legal peruano habría optado por el Sistema de la Unidad del Contrato en la modalidad de Yuxtaposición de los Principios de la Unidad y la Tradición (título y modo). Así, en el caso de una compraventa, el comprador, al momento de la suscripción del contrato, sólo sería el acreedor del bien; es decir, sólo sería titular de un derecho personal (derecho de crédito). El contrato de compraventa, que es un simple “título”, no sería suficiente para otorgarle al comprador la titularidad del derecho propiedad sobre el bien (derecho real) hasta que se realice la tradición o la inscripción registral; es decir, se realice el “modo” que lo convierta en el nuevo propietario.
4. En el régimen legal peruano, para la transferencia de una cosa, el contrato de compraventa sería el título de adquisición y la entrega (en el caso de las cosas muebles) o la concurrencia del artículo 949 del Código civil peruano (en el caso de las cosas

inmuebles) sería el modo de adquirir, y tratándose de la compraventa de un derecho, el contrato de compraventa sería el título de adquisición y la cesión de derechos contemplada en el artículo 1206 del Código civil peruano el modo de adquirir.

5. En el sistema causalista es importante la existencia de un acto de obligación causal en el que pueda fundarse el acto de disposición posterior. Es decir, si el acuerdo o acto jurídico no es válido, la cesión del crédito no sería eficaz. Si bien en nuestro ordenamiento queda descartada la aplicación del sistema de separación del contrato por el cual la cesión de créditos se configura como un negocio de disposición abstracto distinto e independiente de los negocios de obligación causales en los que pueda fundarse, el problema que subsiste en nuestra legislación -que habría optado por el Sistema de la Unidad del Contrato en la modalidad de Yuxtaposición de los Principios de la Unidad y la Tradición (título y modo)- es que no queda claro cuál es el acto de disposición (modo).
6. En el Código civil peruano, que aparentemente ha optado por el Sistema de la Unidad del Contrato en la modalidad de Yuxtaposición de los Principios de la Unidad y la Tradición (título y modo), no se puede afirmar que la notificación al deudor cedido sea el “modo” para transferir los créditos, ni que la misma cesión de créditos establecida en el artículo 1206 del mismo cuerpo legal sea el modo de adquirir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, Manuel (1980): Derecho Civil (Barcelona, Bosch) Tomo II, Vol. II.
- Arias-Schreiber Pezet, Max (1996): Exégesis del Código Civil Peruano de 1984 (Lima, Gaceta Jurídica) Tomo II.
- Borda, Guillermo A (1973): Manual de Contratos (Buenos Aires, Editorial Perrot).
- Cuadrado Pérez, Carlos (2014) La Cesión de Créditos (Madrid, Editorial DYKINSON, S.L.).
- De la Puente y Lavalle, Manuel (1996): El contrato de compraventa (Lima, Gaceta Jurídica Editores).
- De La Puente y Lavalle, Manuel (1994): El contrato con efectos reales (Lima, Pucp) En: *Ius et Veritas*. Año 5, No 9. Noviembre de 1994.
- De la Puente y Lavalle, Manuel (1999): Estudios sobre el Contrato de Compraventa (Lima, Gaceta Jurídica Editores).
- Diez Picazo, Luis y otro (1980) Sistema de Derecho Civil (Madrid, Editorial Temis) Segunda Edición., Vol. II.

- Fernández Cruz, Gastón (1994) La Obligación de enajenar y el sistema de transferencia de la Propiedad inmueble en el Perú (Lima, Pucp). En: Themis-Revista de Derecho N°. 30.
- Ferri, Giovanni Battista (2002) El Negocio Jurídico (Lima, Ara Ediciones).
- Forno Flores, Hugo (1993) El contrato con efectos reales (Lima, Pucp) En: Ius et Veritas. Año 4, No 7. Nov. de 1993.
- Lete del Rio, José M (1990) Derecho de Obligaciones (Madrid, Editorial Tecnos S.A.)
- Larenz, Karl (1957) Derecho de Obligaciones (Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado) T. II.
- López de Zavalía, Fernando (1985) Teoría de los Contratos (Buenos Aires, Víctor P. de Zavalía Editor) Tomo II, Parte Especial.
- Lorenzetti, Ricardo Luís (2004) Tratado de los Contratos (Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni) V.II.
- Mazeaud, Henri, Jean y León (1959) Tratado de Derecho Civil (Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa América) Tomo III, Vol III.
- Osterling, Felipe y Castillo Freyre, Mario (1994) Tratado de Obligaciones (Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial) En: Para leer el Código Civil, Volumen XVI, Primera Parte, Tomo III.
- Peirano Facio, Jorge (1997) Contratos. Montevideo (Ediciones del Foro S.R.L.) Tomo I.
- Rezzónico, Luis María (1967) Estudio de Contratos en Nuestro Derecho Civil (Buenos Aires, Ediciones Depalma).
- Ruiz Serramalera, Ricardo (1981) Derecho Civil (Madrid, Universidad Complutense. Facultad de Derecho. Servicio de Publicaciones).
- Spota, Alberto G. (1980) Contratos (Buenos Aires, Ediciones Depalma) Vol. IV.
- Study Group on a European Civil Code and Research Group on EC Private Law (Acquis Group).
- Vidal Ramírez, Fernando (1998) El Acto jurídico (Lima, Gaceta Jurídica).



Universidad
Continental



**28, 29 y
30/set**

Campus de la
Universidad Continental
Pabellón F - 4.º piso

Startup Weekend Huancayo

Crea una idea
de negocio
innovadora en
54 horas



Google for Entrepreneurs
L-Partner Network



Ingeniería Empresarial

Ingeniería Ambiental

Ingeniería de Sistemas e Informática

(064) 481430 anexa: 7224 | lflores@continental.edu.pe

ucontinental.edu.pe



Análisis jurídico de la responsabilidad civil extracontractual derivada del daño ambiental por la producción de ladrillos en Jauja, Junín

Legal analysis of the tort civil liability for environmental damage by the production of bricks in Jauja, Junín

Jonathan Betalleluz Montero ^{1*}, Cristhian Mamani Romero ¹, Robert Gutiérrez León ¹, Emma C. Jaramillo Cabrera ¹

¹ Universidad Continental - Perú, Facultad de Derecho

RESUMEN

El presente trabajo de investigación ha sido motivado por la actividad ladrillera artesanal que produce impactos en el ecosistema rural del distrito de Huertas, provincia de Jauja, departamento de Junín. El daño ambiental de dicha actividad constituye la vulneración de un conjunto de derechos fundamentales (salud, vida, libertad, etc.), generándose así un daño patrimonial y no patrimonial, colectivo, ya que consideramos de suma importancia hacer un análisis sobre la regulación de la responsabilidad civil extracontractual por daño ambiental que deriva de dicha actividad. Es así que se pudo obtener información documental que permitió ver la gravedad en la cual se encontraba la localidad de Huertas, ya que la contaminación generada por la cocción de ladrillos causaba perjuicio no solo en la salud de los pobladores, sino que éstos estaban expuestos a asumir una posible responsabilidad derivada por dicha actividad contaminante. Luego, se pudo analizar la posibilidad de regulación de la materia extracontractual tomando como referencia a los principios de precaución y prevención, netos del campo del Derecho Ambiental, ya que estos coadyuvaran a una mejor regulación normativa frente a los vacíos legales referente a los factores de atribución, nexo causal y los sujetos responsables. A manera de conclusión se puede determinar que el fenómeno de contaminación es un tema de suma importancia en el contexto local, nacional e internacional.

Palabras clave: Contaminación ambiental, responsabilidad civil por daño ambiental, responsabilidad civil extracontractual, industria ladrillera.

ABSTRACT

This research work has been motivated by activity handmade brick that produces impacts on the rural ecosystem of the ecosystem of the district of Huertas, province of Jauja, Junín department. The environmental damage of such activity constitutes infringement of a set of fundamental rights (health, life, freedom, etc.), generating thus a patrimonial damage and non-equity, collective, since we consider of utmost importance make an analysis on the regulation of non-contractual civil liability for environmental damage resulting from such activity. So that could get documentary information allowing to see the gravity which was the town of Huertas, since the pollution generated by bricks caused not only prejudice the health of residents, but these were exposed to assume a possible liability for the polluting activity. Then, you could analyze the possibility of regulation of the matter in tort by reference to the principles of precaution and prevention, only in the field of environmental law, since these back to a better normative regulation against loopholes concerning attribution factors, causal link and responsible subjects. A conclusion can be determined that the phenomenon of pollution is an issue of utmost importance in the context of local, national and international.

Keywords: Environmental pollution, civil liability for environmental damage, non-contractual civil liability, brick industry.

Historial del artículo:

Recibido, 17 de setiembre de 2017; aceptado, 2 de noviembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Estudiante de la facultad de Derecho de la Universidad Continental.
Correo: jbetalleluz23@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La conservación del medio ambiente como principio jurídico rector se recoge en la Constitución Política del Perú, que en su numeral 22 del artículo 2°, Capítulo I dedicado a los Derechos Fundamentales de la Persona, reconoce “el derecho de toda persona a gozar de un medio ambiente equilibrado y adecuado al desarrollo de su vida”.

La fabricación artesanal de ladrillos es considerada una de las principales fuentes de emisión de contaminantes a la atmosfera, caracterizándose por una variedad muy amplia de tipos y cantidades de combustibles utilizados en su etapa final de producción. En dicho contexto encontramos que en el Distrito de Huertas – Jauja, se viene realizando dicha actividad por pequeñas empresas familiares informales, actividad que se inicia

Este hecho nos permitió determinar que toda actividad, a pesar de ser artesanal, genera riesgos de contaminación ambiental, sin la necesidad de la existencia de una conducta dolosa por parte del actor.

Por lo expuesto, se formuló las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué rol debe desempeñar el sistema de responsabilidad civil frente a los daños ambientales en los casos de contaminación por quema de ladrillos?
2. ¿La normativa peruana brinda una adecuada tutela frente a los daños ambientales?
3. ¿Cuál es el problema en la identificación de los responsables?
4. ¿La naturaleza de la responsabilidad civil por daño ambiental es netamente objetiva?

Y, el presente trabajo tuvo por finalidad dar algunos

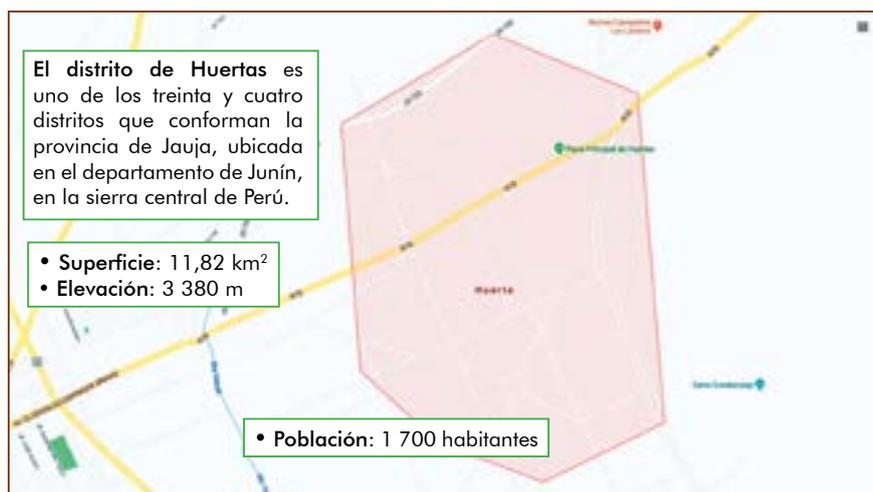


Figura 1. Ubicación geográfica del distrito de Huertas - Jauja.
Fuente: GOOGLE MAPS - 2017.

con la extracción de la arcilla, manipulación, mezclado y finalmente se culmina con el secado de los ladrillos en hornos artesanales, utilizando para su cocción insumos químicos (combustible, plásticos y llantas), exponiendo así la salud de los propios pobladores, y causando a su vez un daño irreversible al medio ambiente.

Para la presente investigación, se consultaron diversas fuentes bibliográficas sobre la Responsabilidad Civil derivada del daño ambiental, teniendo en consideración que la legislación peruana no ha efectuado investigaciones arduas sobre el rol que debe desempeñar la responsabilidad civil, ello frente a la existencia de los principios ambientales de prevención y precaución. Asimismo, se utilizó diversas fuentes de información como entrevistas a los propios pobladores, colindantes, funcionarios y servidores públicos de las Municipalidad de Huertas y Jauja respectivamente.

alcances sobre el análisis jurídico de la responsabilidad civil extracontractual que deriva de la producción artesanal de ladrillos.

MATERIAL Y MÉTODOS

En el presente caso se utilizó el método hipotético-deductivo por acumulación de datos empíricos, generando como principal resultado, que la regulación normativa sobre la responsabilidad civil extracontractual derivada de daño ambiental en el Código Civil es casi nula, y la que se regula en la Ley General del Ambiente, es confusa; en consecuencia, se encontró una regulación inadecuada que brinde una protección efectiva frente al daño ambiental que se deriva de la actividad artesanal de producción de ladrillos.

Asimismo se utilizó el método analítico-observacional que permitió recabar información documental sobre el problema ambiental suscitado en la localidad de Huertas.

Huertas está ubicado a 5 km al Este de la Provincia de Jauja (figura 1) departamento de Junín y tiene una gran variedad en atractivos turísticos una de ellas es este majestuoso Templo de los Yogas o la Gran Fraternidad Universal de los Yogas que está ubicado al este de la plaza del Huertas a una distancia de 1 km en el Barrio Coriac, al igual que la Portada Colonial en el barrio Rumichaca, un mirador espectacular ubicado en el Barrio Manzana Cucho Pomate de donde se puede apreciar todo el Valle del Mantaro y la laguna de Paca al mismo tiempo podemos informar que en el Distrito de Huertas se fabrican las mejores tejas y ladrillos que son repartidos a nivel nacional y estas fábricas están ubicados en el Barrio de Condorsinja en donde se

elementos y compuestos provocan irritación a la piel, ojos y membranas mucosas, trastornos en las vías respiratorias, en el sistema nervioso central, depresión y eventualmente cáncer; características que los hacen inaceptables para ser utilizados para este fin (Benites, 2013).

La gran mayoría de ladrilleras realizan la fabricación de ladrillos en su entorno familiar, presentando así un alto grado de informalidad y utilizando técnicas artesanales para la fabricación de sus productos. La planta de fabricación está representada básicamente por el horno y un espacio de terreno como patio de labranza. Las ladrilleras artesanales emplean hornos fijos de fuego directo y de techo abierto (figura 2).

En ese sentido, el proceso de la producción artesanal, se torna ya no como un proceso inofensivo debido a los diversos insumos utilizados para su elaboración, ya



Figura 2. Quema de llantas en hornos para la cocción de ladrillos en Huertas-Jauja (2017).

puede apreciar el cerro en forma de este apreciado ave andino que es el Cóndor que tiene relación con el Indio dormido de la Laguna de Paca (Enperu, 2017).

La fabricación de ladrillos artesanales de arcilla cocida, se ha convertido en un problema ecológico en muchas ciudades de nuestro país, éste es el caso de las ladrilleras ubicadas en el Distrito de Huertas, debido al tipo de combustibles que se utilizan para la cocción de dichos productos, que al ser sometidos a combustión, emiten una gran cantidad de gases a la atmósfera.

El uso de estos materiales como combustible genera emisiones de gases altamente tóxicos y cancerígenos como óxidos de azufre (SO_x), óxidos de nitrógeno (NO_x), compuestos orgánicos volátiles (COV), hidrocarburos aromáticos poli nucleares, dioxinas, furanos, benceno, bifenilos poli clorados y metales pesados como As, Cd, Ni, Zn, Hg, Cr, V, etc. estos

que el problema medular se genera con el proceso de cocción de los ladrillos, donde se genera una densa humareda de color negro que contiene partículas en suspensión y compuestos orgánicos volátiles.

RESULTADOS

La tabla 2 muestra las causas y consecuencias de esta actividad, las mismas que tienen una relación descriptiva que centra la problemática del por qué se persiste en la realización de esta actividad.

Se determinó que, esta actividad significa para estas familias parte de su desarrollo económico, conocimientos que han sido heredados por parte de sus ancestros de manera empírica. Por ello, ignoran los límites y consecuencias de sus actos, es decir, de la

responsabilidad civil extracontractual que generan al realizar dicha actividad, debido a que si bien no tienen la intención de dañar, lo hacen de manera directa (al medio ambiente) e indirecta (la salud pública).

Dentro del distrito de Huertas se pudo recoger testimonios de vecinos que se encuentran incómodos con la actividad de quema de llantas que realizan las ladrilleras artesanales, ya que los humos viajan a

años de edad. Así mismo la señora señaló haber sido afectada por algunos problemas respiratorios desde hace seis años atrás" (Betalleluz Montero, J. Gutiérrez León, R. Mamani Romero, C.U., 2017).

Asimismo, se pudo recoger el testimonio de Juan, un ladrillero de la zona de Cormes, Jauja, quien señala que: "Todas las ladrilleras en Huertas son informales y solo algunas ladrilleras son aparentemente formales.

Tabla 1
Generación de contaminantes según la etapa del proceso de producción de ladrillos artesanales.

Nº	Etapas	Actividades que generan contaminantes	Tipos de contaminantes
01	Extracción de la arcilla y tierra	Extracción con herramientas manuales.	Cambios en la morfología del terreno.
02	Mezclado	Extracción con maquinaria pesada.	Cambios en la morfología del terreno y uso de la tierra agrícola.
03	Moldeado	No genera contaminantes.	Ninguno.
04	Secado	Durante el secado solo se desprende vapor de agua.	Ninguno.
05	Carga del Horno	Resuspende partículas del suelo y de la fricción de los mismo ladrillos.	Partículas en suspensión.
06	Cocción	Uso de combustible en la cocción de ladrillos: llantas, aserrín, madera, plásticos, etc.	Partículas en suspensión: SO ₂ , NO ₂ , CO y compuestos orgánicos volátiles.
07	Clasificación	Descarte de productos rotos, fisurados y mal cocidos.	Residuos sólidos inertes.
08	Despacho	Descarte de productos rotos.	Residuos sólidos inertes.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Relación de las causas y consecuencias de la producción de los ladrillos artesanales.

Causas	Consecuencias
1. Único sustento de vida: Fuente generadora de trabajo, considerado como el principal mercado proveedor.	Ambientales: degradación del suelo, contaminación del aire y agua.
2. Socio-culturales: conocimientos empíricos heredados, Falta de educación ambiental.	Salud: múltiples enfermedades respiratorias y de la piel
3. Políticas: Desinterés de las autoridades, falta de políticas de desarrollo medio ambiental.	Informalidad: evasión tributaria, pésimas condiciones laborales

Fuente: Elaboración propia

través del aire y las cenizas se van esparciendo, con lo que se genera la contaminación del aire. De manera indirecta, conlleva consecuencias en la salud de las personas expuestas o que residen cerca a las ladrilleras, afectando principalmente las vías respiratorias, como es el caso de caso de Timotea que mediante una entrevista manifestó que, "a consecuencia de los humos producidos por los hornos su nieta, de trece años sufre problemas respiratorios desde los seis

Asimismo menciona que, "en la zona de Cormes se usa el carbón de mina para calentar el horno pero en las ladrilleras de Condorcinga solo hacen uso de las llantas como insumo de combustión" (Betalleluz Montero, J. Gutiérrez León, R. Mamani Romero, C.U., 2017).

Respecto al marco jurídico legal aplicable, se determinó que existen diversas normas como la Constitución

Política del Perú que establece de forma explícita los derechos fundamentales de las personas como el derecho a la vida y a la salud, en concordancia con otras como: la Ley General de Salud – Ley N° 26842 (que considera a la salud como condición indispensable del desarrollo humano, así considerada también como el deber del estado de regularla, vigilar y promoverla), la Ley General del Ambiente - Ley N° 28611 (que adopta políticas de desarrollo sostenible del país en armonía con el mejoramiento de vida, mediante la protección, conservación y recuperación del ambiente), la Ley Orgánica para el Aprovechamiento Sostenible de los Recursos Naturales – Ley N° 26821 (que regula el aprovechamiento o utilización de los recursos naturales renovables y no renovables, de forma tal que se realice de la manera permitida de acuerdo la capacidad medioambiental), el Código Civil (que regula el derecho de propiedad, así como la institución de la responsabilidad civil), el Código Penal (que reconoce los delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente).

Sin embargo, estas normas son transgredidas por parte de los agentes contaminadores con debido a su desconocimiento normativo y su falta de cultura ambiental.

DISCUSIÓN

Atrajo el interés del grupo para investigar y analizar esta problemática ambiental desde la óptica del derecho, que existe un marco normativo pero también vacíos legales, a ello se agrega la inaplicación de las normas por parte de las autoridades situación que se agrava por el desinterés por el tema ambiental, así como la explotación indiscriminada de los recursos naturales renovables y no renovables (arcilla, tala de árboles, agua).

La producción artesanal de los ladrillos trae consigo el riesgo no solo de la modificación panorámica o de la naturaleza que genera la extinción o migración de la biodiversidad, en efecto, hecho que pone en juego también la salud pública.

Sin embargo, se reconoció que una intervención drástica podría resultar desacertada, ya que se afectaría económicamente estos negocios familiares informales lo que llevó a pensar al grupo que una intervención así requeriría de una estrategia que comprenda en principio la formulación de un plan que incluya:

- Políticas para la regulación, formalización y creación de asociaciones de las empresas ladrilleras.
- Constantes capacitaciones profesionales en el nivel técnico como legal.
- Ayuda financiera para la mejora el acceso de

nuevas tecnologías para la mejora del proceso de producción.

- Reubicación de la empresas para la recuperación y habilitación de espacios
- Saneamiento ambiental.

Por otro lado, cuando hacemos referencia en cuanto al tema de la contaminación ambiental y en la tarea de poder determinar la responsabilidad ya sea civil, penal o administrativa, entendemos que ésta, debe ser vista desde dos dimensiones: por un lado, se encuentra el aspecto material o patrimonial (como la degradación del suelo, aire y agua), y por otro el aspecto formal o no patrimonial (como la violación de derechos fundamentales e inherentes a la persona humana, como consecuencia de la contaminación, por ejemplo: la vida, la dignidad de la persona, etc.). Puesto que, ambos aspectos tiene vinculo respecto del hecho causante del daño y la población involucrada tal como se muestra en la tabla 2.

Lo expuesto se fundamenta en la forma del proceso de producción: primero por el uso indiscriminado de los diversos insumos para la elaboración y segundo porque se genera una contaminación con repercusiones graves e irreversibles, que afecta directamente no solo la flora y fauna sino que pone en peligro la “salud pública” teniendo efectos a nivel local pero también global dada su característica de “actividad constante”. Por ende, cabe precisar que no solo se trata de un simple problema ecológico dado que se está violando toda una gama de derechos fundamentales. Por ello “este tipo de daño afecta directamente al medio ambiente e indirectamente a las personas individualmente consideradas, en su salud o su patrimonio” (Carhuatocto Sandoval, 2007). Asimismo, para resaltar Amelia del Castillo (2017) señala que, “En el primer caso el bien jurídico afectado es el medio ambiente y en el segundo es específicamente la persona y su patrimonio”.

En concreto la Ley General del Ambiente 28611, crea un espacio armónico y propicio de manera que pretende mediar el dialogo o las relaciones sociales de individuos o grupos sociales en caso de surgimiento de conflictos socio-económicos referidos a temas de contaminación ambiental, es decir, que lo que busca es el bienestar y la mejora de la calidad de vida de la población. De manera que la LGA, establece los mecanismos de Conciliación y Arbitraje entre otros como medios de resolución y gestión de conflictos ambientales para la determinación de la responsabilidad civil por daños ambientales “siempre y cuando se trate de derechos de libre disposición”.

Así mismo, cabe resaltar que, a lo largo de la investigación no se ha podido recabar información o estudios previos que nos pudieran servir como

antecedente acerca del tema, es decir que solo hay algunos trabajos que si bien tratan sobre la precariedad con la que se ejecutan estos procesos, los niveles de contaminación que se generan y propuestas de mejoras para la producción; pero dejan de lado el ámbito preocupante que es el análisis del derecho, su aplicación así como la afectación y la percepción de la población involucrada en la problemática ambiental.

La responsabilidad civil por daño ambiental

La responsabilidad civil en la legislación peruana

En la legislación peruana se regula la responsabilidad civil referida al aspecto de indemnizar los daños que deriven de:

- Incumplimiento de una obligación voluntaria contenida en un contrato (responsabilidad civil contractual), o
- El resultado de una conducta que cause un daño a otra persona sin existir vínculo obligacional alguno, mas solo se vulnera el deber jurídico general de no dañar a otro (responsabilidad extracontractual).

Asimismo Taboada Córdova (2000) señala que existen cuatro requisitos para poder determinar la responsabilidad civil, los cuales son: la antijuricidad, el daño causado, la relación de causalidad y los factores de atribución.

- La antijuricidad: La conducta antijurídica, se da cuando una conducta contraviene una norma prohibitiva.
- Daño causado: Se entiende al daño como aquella lesión a todo derecho subjetivo que se encuentra protegido por el ordenamiento jurídico.
- La relación de causalidad: Es la relación de causa-efecto entre la conducta típica o atípica y el daño producido a la víctima, si no existiese relación de causa-efecto o no se pudiese probar, no existirá ningún tipo de responsabilidad.
- Factores de atribución: El factor de atribución depende del tipo de responsabilidad a la cual nos enfrentemos, así tenemos que en la responsabilidad civil contractual, existe el factor subjetivo, que vendría a ser la culpa, en sus tres grados (leve, grave o inexcusable y dolo), mientras que en la responsabilidad civil extracontractual, tenemos al factor objetivo mediante el cual sólo se debe probar fehacientemente que la conducta que ha causado el daño es peligrosa o riesgosa, sin necesidad de acreditar la culpabilidad.

Finalmente, es prudente dar una definición de daño ambiental, entendiendo a éste como aquel desgaste de los recursos que se produce a consecuencia de la contaminación y degradación ambiental en los procesos

de producción, distribución o comercialización (Andía Chávez, 2009).

La aplicación de la responsabilidad civil a los daños ambientales

Para poder encaminarse hacia un mismo resultado, se indica que la responsabilidad que deriva de daños ambientales, es una responsabilidad extracontractual, entonces, se puede decir que cuando una actividad ejercida por persona natural o jurídica que represente una fuente de provecho para ésta y un riesgo adicional y extraordinario para el resto, ya sea personas o recursos naturales, conlleva a un resarcimiento de daños y perjuicios que se configura por la utilidad que perciben los agentes de la actividad contaminante.

Es así que, el artículo IV del TP de la Ley General del Ambiente establece que: "Toda persona tiene el derecho a una acción rápida, sencilla y efectiva, ante las entidades administrativas y jurisdiccionales, en defensa del ambiente y de sus componentes, velando por la debida protección de la salud de las personas en forma individual y colectiva, la conservación de la diversidad biológica, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, así como la conservación del patrimonio cultural vinculado a aquellos".

Entonces podemos determinar que, en el Perú existen normas de carácter sustantivo y adjetivo que establecen la legitimidad para obrar respecto al daño ambiental generado, es el caso del artículo 82° del Código Procesal Civil que señala quienes son las personas y entidades facultadas para promover o intervenir en procesos de vulneración de intereses difusos, lo mismo hace el Artículo 143° de la Ley General del Ambiente que señala que, "Cualquier persona, natural o jurídica, está legitimada para ejercer la acción a que se refiere la presente Ley, contra quienes ocasionen o contribuyen a ocasionar un daño ambiental". Sin embargo, nace la interrogante ¿Es acaso suficiente la regulación normativa dada en el Perú para poder determinar la responsabilidad civil por daño ambiental? Como se pudo observar, existe regulación normativa, pero que carece de eficacia en el caso concreto.

Asimismo, es el Estado quien debe cumplir con la tarea de difundir conciencia ambiental para orientar la conducta humana hacia el respeto de los seres vivos y no vivos.

De lo expuesto cabe resaltar que si bien por un lado el Estado en sus tres niveles gubernamentales hoy en día otorga facultades a ciertas instituciones públicas, autónomas y que mediante los poderes de fiscalización y control, se dictan mecanismos de defensa en beneficio de las personas involucradas logrando así la interacción de los pobladores en pro de la defensa de sus derechos. Sin embargo, existe la otra cara

de la moneda, donde muchas veces la población involucrada, hace poco o nada para, contrarrestar este problema de la contaminación ambiental. Esta situación se agrava por la falta de educación ambiental, servicios de salubridad y asesoría legal, es así que los gobiernos locales carecen de solvencia moral, por lo que se presume un problema de corrupción.

En suma, lo que se busca proteger es el medio ambiente, la persona y la propiedad como bienes jurídicos. En ese orden de ideas, se considera que la responsabilidad ambiental administrativa, no es suficiente para preservar la integridad de la persona, contrario sensu se determina la necesidad de petición de tutela jurisdiccional efectiva para la determinación de la "responsabilidad civil extracontractual" de las personas que se han visto afectadas en cuanto a su salud, patrimonio e integridad a consecuencia del hecho dañoso (quema de ladrillos).

Análisis del Nexo Causal en el daño ambiental

Como se pudo advertir anteriormente, uno de los presupuestos para la configuración de la responsabilidad civil es el nexo de causalidad, entendiendo a este como aquella actividad o conducta generadora del daño, ya que si ésta no se pudiese demostrar, no existiría acción resarcitoria por parte del agente contaminador a la víctima del daño ambiental.

Espinoza Espinoza (2011) señala respecto al nexo causal, que existe un análisis dual, es decir, se busca al sujeto responsable (causalidad de hecho) y hasta donde puede abarcar su responsabilidad (causalidad jurídica). Es por ello que en la doctrina se sostiene la importancia de determinar el nexo entre la conducta contaminante y el evento que constituiría la saturación ambiental.

Finalmente, se llega a la conclusión de que el déficit sobre la determinación del nexo de causalidad se da a raíz de la escasa actividad probatoria, es decir, cómo se demuestra que el agente ha cometido una conducta generadora de daño ambiental, una posible respuesta es considerar para estos casos la aplicación de la carga dinámica de la prueba, la cual permitirá que la carga probatoria recaiga sobre quien esté en mejor posición para asumirla.

Factores de atribución

El Artículo 144° de la Ley General del Ambiente, prescribe que: "La responsabilidad derivada del uso o aprovechamiento de un bien ambientalmente riesgoso o peligroso, o del ejercicio de una actividad ambientalmente riesgosa o peligrosa, es objetiva". Esta responsabilidad obliga a reparar los daños ocasionados por el bien o actividad riesgosa, lo que conlleva a asumir los costos contemplados en

el artículo 142° de la norma precedente, y los que correspondan a una justa y equitativa indemnización; los de la recuperación del ambiente afectado, así como los de la ejecución de las medidas necesarias para mitigar los efectos del daño y evitar que éste se vuelva a producir".

Se percibió que existe también la posibilidad de daños por contaminación aun cuando no se haya infringido reglamento alguno: a pesar de adoptar las precauciones establecidas por el reglamento respectivo, los gases emitidos producto de la quema de insumos químicos para la cocción de ladrillos contamina el ambiente y producen la destrucción de la salud de las personas.

Si esta situación está regida por el artículo 1969 del Código Civil, los propietarios de las fábricas podrían demostrar que adoptaron todas las precauciones razonables y que, por tanto, no teniendo culpa, no recaería sobre ellos responsabilidad alguna. Sin embargo, se determinó que los propietarios de las fábricas deben ser considerados responsables objetivamente aun cuando no hayan sido negligentes porque, en muchos casos, los daños por contaminación son socialmente intolerables per se debido a la gravedad y a la amplitud del riesgo que crean; de tal manera, estos daños deben ser también incluidos en el campo de aplicación del artículo 1970 del Código Civil.

Sujetos responsables

No cabe duda que la legitimación pasiva recae en el causante del daño (persona natural o jurídica), pero qué pasa cuando son varias las personas responsables del mismo daño, es acaso una salida considerar la regla general de responsabilidades mancomunadas.

Es así que, la profesora Trujillo Moreno (2008, p. 215) formula que la mancomunidad es la menos satisfactoria para resolver los problemas que en materia de daños al medio ambiente se plantean porque dada la pluralidad de sujetos que se ven implicados, se fragmentaría la indemnización de un daño, que si bien ha podido ser causado por diversos sujetos, sólo tiene un único y final resultado, sin que éste pueda ser resarcido independientemente

Entonces es necesario considerar que los daños ambientales causados por varios agentes que actúan de forma independiente generan un daño final mayor al resultante de la suma por separado de algunas contribuciones dañosas. Por ello, en estos casos es preferible el uso de la responsabilidad solidaria que obligaría a los contaminadores a distribuir entre sí los daños causados.

Algunas conclusiones son:

El fenómeno de contaminación suscitado en el Distrito de Huertas es un tema de suma importancia que involucra no solo a las entidades locales, sino que éste es de interés nacional e incluso internacional, siendo una de las soluciones de primer nivel el poder realizar una mejor regulación de la normativa nacional en cuanto a la responsabilidad civil que deriva del daño ambiental, ya que sería necesario regular dicha responsabilidad desde la perspectiva de los principios ambientales de precaución y prevención.

El Estado peruano tiene el deber de generar conciencia ambiental en los pobladores mediante campañas de concientización e implementación de currículas escolares para mejorar la educación de los futuros ciudadanos sobre el tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andía Chávez, J. (2009). *Manual de Derecho Ambiental: Doctrina, Jurisprudencia, Legislación*. Lima: El Saber.
- Benites, F. (26 de Marzo de 2013). Ladrilleras artesanales producen alta contaminación ambiental. Obtenido de Ladrilleras artesanales producen alta contaminación ambiental: <http://freundefbc.blogspot.pe/2013/03/ladrilleras-artesanales-producen-alta.html>
- Betalleluz Montero, J., Gutiérrez León, R., & Mamani Romero, C. U. (20 de Abril de 2017). Entrevista a Juan sobre el uso de los combustibles usados en la quema de ladrillos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=NFoM9tYN8oM>
- Betalleluz Montero, J., Gutiérrez León, R., & Mamani Romero, C. U. (20 de Abril de 2017). Entrevista sobre la contaminación ambiental a la señora Timotea. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=DqIQzIMpu50>
- Carhuatocto Sandoval, H. (2007). *La Responsabilidad por Daño Ambiental Aplicada al Perú*. IUS Doctrina & Práctica, N°4 Grijley, Lima, 193.
- Daniel. (20 de Abril de 2017). Entrevista a trabajador de ladrillera de Condorcinjá. (Robert, Entrevistador) Condorcinjá, Jauja, Perú.
- Del Castillo Gutiérrez, A. (28 de julio de 2017). Aplicación del Derecho Civil a la Responsabilidad Ambiental. Disponible en: boletinderecho.upsjb.edu.pe/articulos/CIVIL_RESPONSABILIDAD.doc
- Dirección General de Políticas, N. E. (31 de Mayo de 2010). MINAM. Obtenido de http://www.minam.gob.pe/wp-content/uploads/2013/10/compendio_08_-_evaluacion_y_fiscalizacion_ambiental_2.pdf
- Distrito de Huertas. (15 de Junio de 2016). Obtenido de Distrito de Huertas: https://es.wikipedia.org/wiki/Distrito_de_Huertas
- Enperu. (24 de Junio de 2017). Obtenido de Enperu: <http://www.enperu.org/junin/2017/01/23/distrito-huertas-provincia-jauja-peru/>
- Espinoza Espinoza, J. (2011). *Derecho de la Responsabilidad Civil*. (6). Lima: Rodhas SAC
- Gonzales, T. (20 de Abril de 2017). Entrevista sobre la contaminación. (R. Guiterrez, Entrevistador)
- Murillo, L. M. (30 de Octubre de 2013). *Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales*. (C. U. Adventista, Ed.) Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-CulturaAmbiental-5012134%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-CulturaAmbiental-5012134%20(1).pdf)
- Taboada Cordova, L. (2000). "Responsabilidad Civil Extracontractual". Proyecto de Auto capacitación Asistida "Redes de Unidades Académicas Judiciales y Fiscales", Lima: Academia de la Magistratura
- Trujillo Moreno, E., *La protección jurídico privada del medio ambiente*, 2008, p. 215.

La concentración de la tierra: estudio de caso del valle de Ica

The concentration of land: case study of the Valley of Ica

Jorge Luis Poma García^{1,2*}

¹ EAP de Arquitectura, Facultad de Ingeniería, Universidad Continental, Huancayo

RESUMEN

Los grandes inversionistas internacionales, regionales y locales, son actores, interesados en la compra de tierras con fines diversos. Esta carrera por la adquisición de tierras en el hemisferio sur tiene como consecuencia principal el acaparamiento y la concentración de un recurso raro el cual tiene una gran importancia para el desarrollo humano y social. Este trabajo evalúa esta nueva problemática mundial en el contexto peruano, más específicamente, el caso del valle de Ica. La metodología seguida para este trabajo es no experimental y de carácter descriptivo. Esta tiene la importancia de explicar la evolución del problema de la concentración de las tierras en el Valle de Ica. En primer lugar, se abordará los aspectos generales de la tierra y su dedicación, así como su evolución económica y productiva. En segundo lugar, se realizará el diagnóstico de la dinámica de la propiedad de la tierra. Los resultados preliminares demuestran la existencia de la concentración de la tierra con diversos fines, ya sea este en el caso del valle de Ica, fundamentalmente para la producción alimentaria ligada al sector agro-industrial y exportador. También se evidencia que existe una tendencia de la concentración de tierras con fines urbanos, el cual esta correlacionado sin duda alguna a las actividades económicas del valle de Ica haciendo que la ciudad crezca de manera precaria en las zonas de las periferias de la ciudad.

Palabras Clave: Concentración de tierras, dinámica del mercado de la tierra, boom agro-exportador, propiedad de la tierra, recursos naturales.

ABSTRACT

Large investors international, regional and local, are actors, interested in the purchase of land for different purposes. This race for the acquisition of land in the southern hemisphere has as a main result grabs and the concentration of a rare resource which has a great importance for human and social development. This work assesses these new global problems in the Peruvian context, more specifically, the case of the Valley of Ica. The methodology adopted for this work is non-experimental and descriptive. This is the importance of explaining the evolution of the problem of the concentration of land in the Valley of Ica. First of all, the general aspects of the land and their dedication, as well as its economic and productive developments will be addressed. Secondly, there will be the diagnosis of the dynamics of the ownership of the land. Preliminary results show the existence of the concentration of land for various purposes, whether it is this in the case of the Ica valley, primarily for food production linked to the agro-industrial and export sectors. Also there is evidence that there is a trend of the concentration of land for urban purposes, which this correlated undoubtedly to the economic activities of the Ica valley making the city grow precarious way in the areas of the peripheries of the city.

Keywords: Concentration of land, dynamic market of land, agro-export boom, land, natural resources.

Historial del artículo:

Recibido, 21 de setiembre de 2017; aceptado, 10 de noviembre de 2017; disponible en línea, 01 de enero de 2018

* Maestro en Ciencias del Medio Ambiente, especialidad ecología urbana, Universidad de Ginebra. Docente de la EAP de Arquitectura de la Universidad Continental.
Correo: jpomag@continental.edu.pe

Este es un artículo de acceso abierto, licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

INTRODUCCIÓN

A la luz de los resultados de nuevas investigaciones llevadas a cabo estos últimos años en diferentes regiones del planeta, se ha podido constatar la existencia de un nuevo fenómeno socio-económico y medio-ambiental “el proceso de la concentración de la propiedad de la tierra”, fenómeno que adopta métodos diversos, de modalidades de transición y de desarrollo según las particularidades históricas y nacionales de cada país. Esta nueva concentración de tierras la encontramos en el África, Asia, América Latina y en Europa del este, ahí donde se adquieren derechos sobre grandes extensiones de tierra.

“Las investigaciones preliminares realizadas por LandMatrixPartnership indican que después del 2001, 227 millones de hectáreas han sido vendidas, alquiladas, cedidas o son el objeto de negociaciones de transacciones a grande escala”, (Wiener, 2011).

Esta problemática mundial muestra una gran injusticia a nivel del acceso a los recursos muy limitados e importantes como es el de la tierra, que es la base del sustento alimenticio de los pueblos. Por ello existe una gran preocupación por los organismos internacionales, como el Organismo de Naciones Unidas para la agricultura y la alimentación (FAO), cooperaciones técnicas internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG).

La tierra agrícola en el Perú

La actividad agrícola en el Perú ha sido siempre un rol fundamental en el crecimiento y desarrollo de su economía, siendo así la base económica de las culturas pre-Incas e Incas, durante la colonia española (1532-1821), y finalmente durante su historia reciente. La agricultura peruana ha pasado del Ayllu, base económica de la sociedad Inca, donde la tierra era administrada por la comunidad local, pasando a la gran propiedad feudal “las haciendas”, donde la tierra pertenecía al señor feudal y la producción estaba basada en el trabajo de servil, y finalmente en el sentido de la economía capitalista la cual se caracteriza actualmente por los grandes y medianos dominios agrícolas cohabitando con los pequeños propietarios, fundamentalmente campesinos.

El país no escapa entonces a esta ola global de la concentración de la tierra, al contrario, el país estaría de año a año más preocupado por esta problemática. Esta concentración de un recurso tan raro, la tierra, de parte de los grandes grupos económicos nacionales, de grandes empresas regionales y transnacionales, es una realidad. Los derechos de los millones de familias, pequeños productores, no son tomados en cuenta, por los últimos gobiernos, en lo concerniente a las políticas de tierras, haciendo que esta problemática sea más

acentuada y difícil de cuantificar en nuestro contexto nacional.

La problemática de la concentración de la tierra agrícola es un tema sensible y tiene consecuencias importantes en el Perú, “las tierras agrícolas representan alrededor del 6% de la superficie del país”, estimaciones obtenidas de los resultados finales del IV CENAGRO, (Ministerio de Agricultura, 2013), por lo tanto la tierra agrícola en el Perú es considerada un recurso natural muy escaso, recurso que la base económica de millones de pequeños agricultores, quienes viven a menudo en los límites de pobreza. La agricultura en el Perú hoy en día representa cerca del 23% de la población económicamente activa del país. Ella es el centro de la base alimenticia del país y por extensión a través de su desarrollo sobre el mercado internacional, ella representa una fuente alimentaria para millones de hombres en el mundo.

En el Perú, el desarrollo del capital en la actividad agrícola está generando una nueva dinámica de la propiedad de la tierra, donde las dimensiones y los impactos son todavía poco conocidos. De ahí la importancia de este trabajo por intentar de cuantificar y estudiar las posibles consecuencias de esta nueva problemática de concentración de tierras agrícolas en el caso del valle de Ica.

Los factores y actores de la concentración de la tierra

Según los siguientes autores tales como, (Eguren, Oliart, & Remy, 2004); (Borras, Franco, Kay, & Spoor, 2011); (García, 2012); (Trinidad, 2012) y (Wiener, 2011), quienes consideran que los actores principales la concentración de la tierra son tres: (i) El Estado, (ii) los inversionistas y (iii) los agricultores. En la (Figura 1) se muestra el detalle de las diferentes relaciones e interacciones entre los actores principales y la propiedad de la tierra. En el Perú como en otros contextos también se cuenta la participación de instituciones internacionales como el FMI, el Banco Mundial, la FAO, etc., que de una manera directa o indirecta participan en la concentración de la tierra (Borras, Franco, Kay, & Spoor, 2011). Por ejemplo, el FMI y el Banco Mundial han dictado, condicionado, impuesto al país, políticas macroeconómicas que han tenido como resultado la apertura del mercado de la tierra en favor del inversionista y ello principalmente en los medios extractivos mineros y en el sector agrícola también (Trinidad 2012).

En la misma figura también tenemos otras relaciones entre los actores y la tierra. Por ejemplo, el acceso a la tierra que está normado por el estado, y es el estado el que otorga muchos beneficios a los inversionistas (extranjeros, regionales y locales), beneficios como subsidios, concesiones, eliminaciones de ciertos impuestos, etc., y, por otro lado, tenemos

los agricultores (pequeños productores campesinos) que producen la mayoría de los alimentos para el mercado local, y en oposición a estos, encontramos la producción agro-industrial y exportadora que produce principalmente para el mercado exterior.

Y con respecto a los factores de la concentración de tierras, muchos autores argumentan tienen su origen en el sistema económico prevaleciente y sus fallas. Es decir que estos factores son el resultado de la esfera financiera mundial "globalizada" y sus políticas de libre intercambio de capitales, que han traído a los nuevos actores dominantes en los llamados "mercados financieros" del sistema capitalista. El rápido desarrollo de esta práctica ha proporcionado la base para su funcionamiento mundial y de consolidación (Cochet & Merlet, 2011).

Hoy en día en el contexto de la globalización esta esfera financiera tiene la necesidad de salvaguardar su dominio y para lograr esto, estos capitales actúan sobre los territorios donde viven los pequeños

agricultores, campesinos y nativos. Es decir que actúan en el territorio de poblaciones frágiles como lo señala (Wiener, 2011).

Una de las consecuencias que ha producido la globalización (las crisis financiera, alimentaria, energética y climática) es precisamente la proliferación de grandes inversiones en tierras en países en vías de desarrollo y en todo el mundo. Adquisiciones de tierras agrícolas a gran escala en África, América Latina, Asia e incluso en países de Europa del este. Y es en este contexto que la inversión en tierras resulta ser una de las más rentables en tiempos de incertidumbre económica.

Estudio de caso del valle de Ica

La zona de estudio

El departamento de Ica está ubicado en la costa centro-sur de Perú, con una superficie de 21'328 km². Limita al norte con Lima, al este con Huancavelica y Ayacucho, al sur con Arequipa y al oeste con el océano

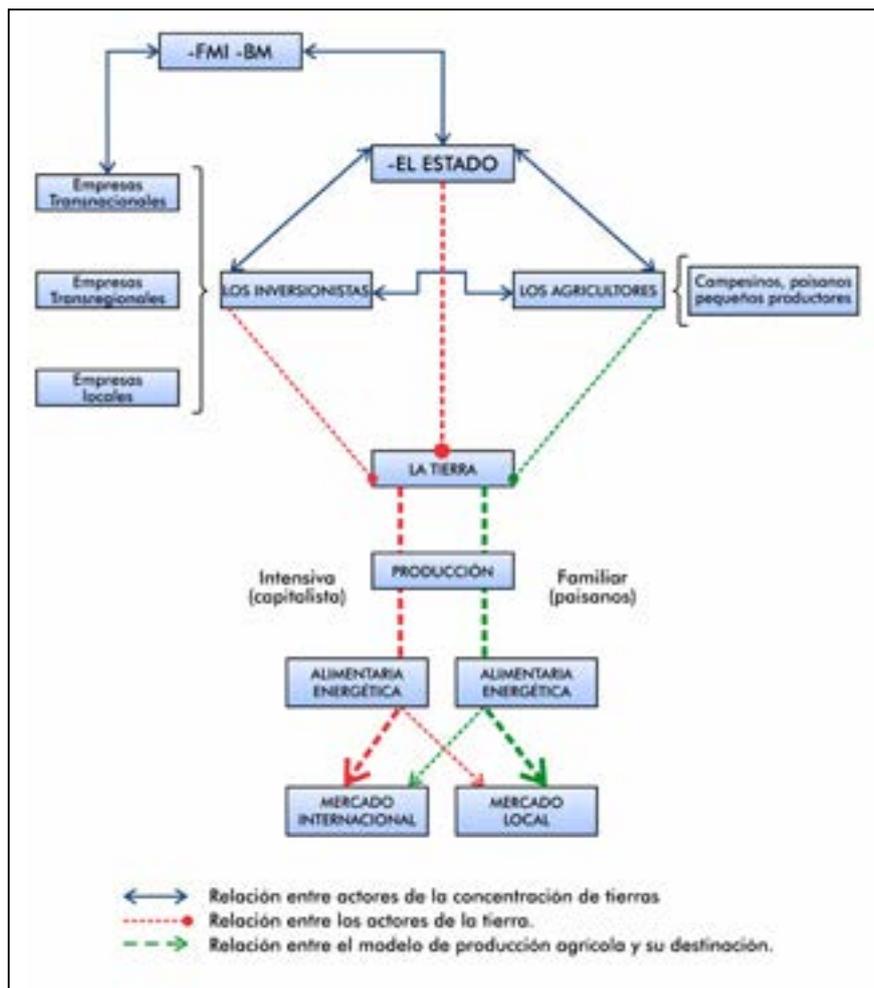


Figura 1. Los actores de la concentración de tierras en el Perú.
Fuente: [Elaboración propia]



Figura 2. Localización de la zona de estudio.
Fuente: Google_earth2017, [Elaboración propia]

Pacífico. Políticamente, está dividido en 5 provincias y 43 distritos.

Nuestra área de estudio es el Valle de Ica, que se encuentra dentro del departamento del mismo nombre. La ciudad de Ica, capital del departamento, se encuentra a 306 km al sur de Lima. El Valle de Ica se encuentra en uno de los grandes desiertos latinoamericanos. Sin embargo, también es una de las regiones más prolíficas en la producción agrícola en el país.

Aspectos generales de la zona de estudio

Geografía

- **Superficie agrícola:** La provincia de Ica, tiene una superficie total de 782 mil ha. El área agrícola de la provincia a fines de 2001 era de 37 mil hectáreas, ver (Tabla 1 y Figura 3). Y según el IV Censo Agropecuario del 2012, el área agrícola llegaría a abarcar 126 mil hectáreas.
- **Clima:** El clima del Valle de Ica es “seco subtropical”, árido y caluroso, pero sin lluvias regulares. El clima está influenciado por la corriente peruana, que es bastante fría. La temperatura promedio del valle

Tabla 1
Superficie agrícola del departamento de Ica, por provincias.

Provincia	Superficie Total ha.	Superficie Agrícola ha. (2001)	%
Ica	781'989,4	19,3	4,7%
Chincha	290'803,7	30,1	10,6%
Nazca	518'745,2	19,9	2,5%
Palpa	121'702,3	16,9	5,2%
Pisco	394'836,1	13,7	7,5%
Total Dpto.	2'108'076,7	100,0	5,5%

Fuente: INEI. Compendio estadístico 2000-2001.

es de 27 °C en verano y de 18 °C en invierno. El clima del valle es adecuado para el desarrollo de la agricultura. Debido a su temperatura, humedad y radiación solar que promueve la fotosíntesis de las plantas para que sean más productivas.

“Hoy, cuando hablamos de comprar tierras en la costa, no solo hablamos que vamos a comprar una cierta cantidad de hectáreas (ha) de tierra, sino que vamos a comprar un ecosistema. Entendiendo el ecosistema como un conjunto de elementos formados por la temperatura, el sol, las horas de luz, en definitiva, su clima “ (García, 2012).

Ventaja comparativa del clima

Las ventajas comparativas del Valle de Ica, así como de varios valles de la costa peruana, es la producción fuera de temporada de frutas y verduras, que puede abastecer al hemisferio norte. Esto lo convierte en un factor determinante para explicar el resurgimiento de las exportaciones agrícolas en el Perú. Por otro lado, dicho proceso de globalización ha provocado una profunda reestructuración del sistema agroalimentario global, y a consecuencia de ello el Perú ha experimentado una reestructuración de la producción en la costa, evidentemente en la idea de explotar la tierra de la costa peruana para dirigir las cosechas al mercado internacional.

- **Demografía:** En cuanto a la demografía del departamento y el área de estudio, la provincia de Ica, en 2007, registró una población censal de 321 mil habitantes, que representa el 45% de la población del departamento, también la densidad de La población de la provincia en 2007 es de 41 habitantes por km2 (ver Tabla 2 y Figura 4).

En cuanto a la población del valle, provincia de Ica, desde 1972 se observa que ha estado creciendo a un ritmo constante del 3% anual.



Figura 3. El departamento de Ica y la zona de estudio.
Fuente: INEI, shapefile: División política del departamento.

Tabla 2
Evolución de la Población del Departamento y Provincia de Ica.

Población del Departamento de Ica						
Censo	Total.Pop	Pop.Urb	%	Pop.Rur	%	hab/km ²
1972	255'284	182'528	71,5%	72'756	28,5%	12
1981	341'619	268'854	78,7%	72'765	21,3%	16
1993	472'232	394'314	83,5%	77'918	16,5%	22
2007	711'930	635'753	89,3%	76'177	10,7%	33

Población de la Provincia de Ica						
Censo	Total.Pop	Pop.Urb	%	Pop.Rur	%	hab/km ²
1972	149'287	127'790	85,6%	21'497	14,4%	19
1981	183'228	144'922	79,1%	38'306	20,9%	23
1993	244'741	209'454	85,6%	35'287	14,4%	31
2007	321'332	293'950	91,5%	27'382	8,5%	41

Fuente: INEI, Censo de población y de vivienda 1972, 1981, 1993 y 2007.

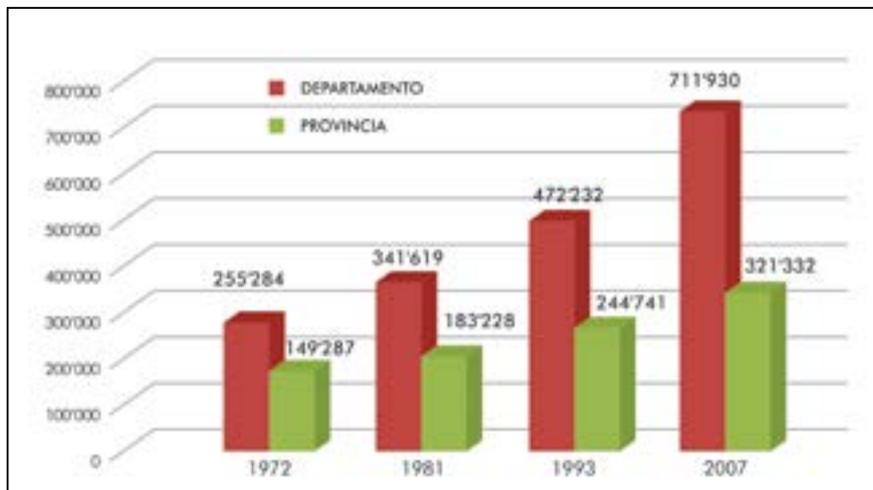


Figura 4. Evolución de la población del departamento y la provincia de Ica.

Fuente: INEI, censos de población y de vivienda de 1961, 1972, 1981, 1993 et 2007.
[Elaboración propia]

Estructura agraria y productiva: Valle de Ica

Desde 1972, el Valle de Ica ha experimentado una gran expansión agrícola, de 32,7 mil hectáreas a casi 125 mil hectáreas en 2012 (Ministerio de Agricultura, 2013). Esta incorporación de nuevas tierras agrícolas sirvió a la producción de algodón, de parte de los grandes propietarios " haciendas", y en la producción de frutas y verduras, de parte de los pequeños productores.

Entre los años de 1969 y 1990, como ya lo mencionamos, ha habido cambios estructurales que han transformado el sector agrícola en todo el país como en el Valle de Ica. En 1969, la relación Estado-Haciendas se rompió, una relación que había sido el modelo dominante en el período de 1930 a 1969. Era del gobierno militar de Velasco, donde el estado tomó

el control del sector agrícola, así como los recursos hídricos, a través de una Reforma Agraria.

A partir de la Reforma Agraria de 1969, se pueden distinguir tres sub-períodos principales. (i) 1969-1980, (ii) 1980-1990 y (iii) 1990-2013.

Entre 1969 y 1980, se llevó a cabo la Reforma Agraria, que consistió en la formación de cooperativas de producción agraria, dotación de financiación y tecnología de parte del Estado. El segundo período es entre los años de 1980 a 1990 estuvo marcado por la crisis del Estado y el final de la Reforma Agraria. El tercer período es desde la década de 1990 hasta la actualidad, un período caracterizado por la liberalización del mercado de tierras agrícolas y el boom agroindustrial y exportador.

La influencia de estos cambios estructurales se ve reflejados en la estructura agraria y productiva del

Tabla 3
Distribución de tierras agrícolas en el Valle de Ica en 1972, 1994 y 2012.

Intervalo	1972		1994		2012	
	Nro.	Surf. Ha	Nro. UA	Surf. Ha	Nro. UA	Surf. Ha
<0 à 4,9]	13'090	4'638	10'227	11'755	13'707	11'862
%	96,2%	14,2%	85,5%	31,6%	86,9%	9,3%
<5 à 19,9]	341	3'234	1'396	8'236	1'537	12'774
%	2,5%	9,9%	11,7%	22,2%	9,7%	10,1%
<20 à 49,9]	83	2'569	190	3'249	299	7'857
%	0,6%	7,8%	1,6%	8,7%	1,9%	6,2%
<50 amás]	98	22'287	155	13'902	233	94'439
%	0,7%	68,1%	1,3%	37,4%	1,5%	74,4%
Total	13'612	32'728	11'968	37'142	15'776	126'933
%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: INEI, Censos agrícolas 1972,1994 et 2012. [Elaboración propia].

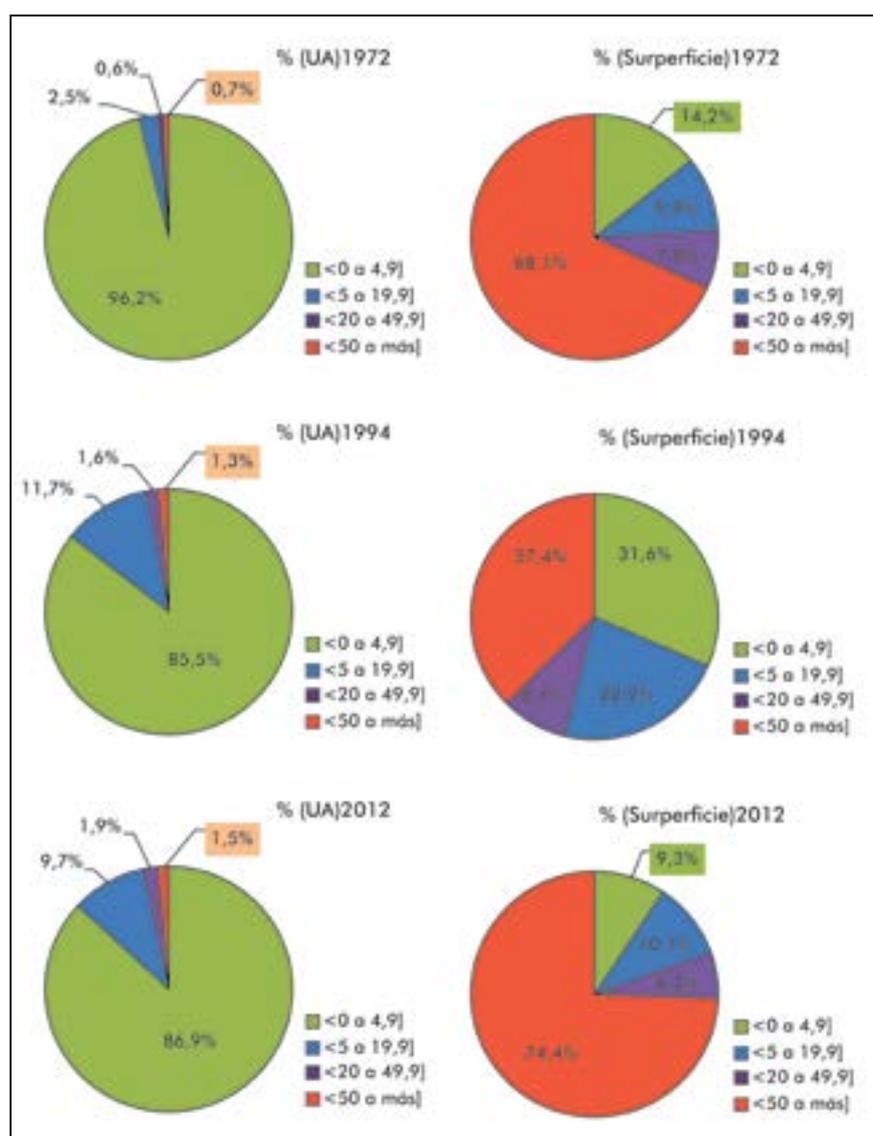


Figura 5. Número y extensión de propiedades en el Valle de Ica.
Fuente: : Censos agrícolas 1972,1994 et 2012. [Elaboración propia]

Valle de Ica, que siempre fue dinámica durante todo el período de estudio. Constatamos que esta dinámica mediante el análisis de los datos estadísticos de los últimos tres censos agrícolas. (Consulte la Tabla 3 y la Figura 5).

Nuestros análisis están más relacionados con los cambios en la estructura agrícola a lo largo de los años (1972-1994) y (1994-2012).

Período entre 1972 y 1994

Al comienzo de la reforma agrícola, las extensiones de "más de 50 ha" representaron solo el 0.7% del total de unidades agrícolas (UA) y utilizaban el 68% del área agrícola del valle. Y en 1994, en el mismo intervalo representó el 1.3% de las UA y utilizaban el 37.4% del área agrícola.

En cuanto a los pequeños productores podemos decir que al inicio de la reforma representaron el 96% del total de las UA, y utilizaban el 14% de la superficie agrícola. En 1994, este mismo intervalo representaba el 85.5% y utilizaba el 31.6% del área agrícola del valle.

En este primer período notamos una desconcentración de las tierras agrícolas por parte de las UA a gran escala y la parcelación de las UA a pequeña escala, es decir, un aumento significativo en el número de las UA. Estos son los resultados de las políticas que se implementaron al principio durante la Reforma Agrícola y luego por los gobiernos en crisis del final de la Reforma Agraria.

Período entre 1994 y 2012

Al comienzo de la promulgación de las nuevas políticas liberales, las extensiones de "más de 50 hectáreas" representaban solamente el 1.3% del total de UA y utilizaban el 37.4% del área agrícola del valle. Y en 2012, la misma brecha representó el 1.5% de UA y utilizó el 74.4% del área agrícola. Y, por oposición, los pequeños productores representaron el 85.5% del total de UA, y utilizaban el 31.6% del área agrícola. En 2012, este mismo segmento representó el 86.9% y utilizó el 9.3% del área agrícola del valle.

- En este segundo período observamos una reconcentración de tierras agrícolas por UA a gran escala de 14 mil hectáreas en 1994 a 94 mil hectáreas en 2012, lo que representa un aumento de 571%. En el caso de los pequeños productores, sus tenencias de tierras agrícolas permanecen estables en el mismo período, aumentando solamente de 11,7 mil hectáreas en 1994 a 11,8 mil hectáreas en 2012.
- Podemos decir que las nuevas políticas han facilitado, incluso alentado, las compras de nuevas tierras de cultivo. En el caso del Valle de Ica, estas

adquisiciones permitieron la explotación de nuevas tierras "Eriazas", tierras que podrían ser irrigadas, lo que también condujo a la sobreexplotación del agua del subsuelo.

Curva de Lorenz e índice de concentración de Gini

La concentración de tierras también se demuestra utilizando la curva de Lorenz y el índice de concentración de Gini. En este análisis tomaremos datos de los dos últimos censos de los años 1994 y 2012.

Al observar estos dos gráficos también podemos afirmar que la distribución de la tierra "agrícola" se caracteriza por una distribución desigual. Es decir que constatamos que existe una gran concentración de tierras agrícolas en ambos casos. Esta concentración se hizo más evidente en el 2012 (con un índice de Gini de 0,72) y esto en comparación con el año 1994 (que tenía un índice de 0,56).

Es cierto que ha habido un aumento cuantitativo en nuevas tierras de cultivo, así como en nuevos productores agrícolas, pero el contexto de la distribución de tierras agrícolas en este período no ha cambiado a favor de una mejor distribución, todo lo contrario, esta "concentración" de desigualdad es más pronunciada en el (2012) que en el (1994). en consecuencia, la estructura de la propiedad de la tierra agrícola permanece en el caso peruano muy desigual, con un pequeño número de productores 20% que concentra alrededor del 70% de la tierra agrícola.

Esta distribución deficiente de la tierra podría ser la fuente de otras desigualdades sociales, que afectan principalmente a los habitantes de las zonas rurales, generalmente pequeños productores agrícolas, que tienen una extensión de menos de "5 hectáreas" y que lamentablemente tienen los más grandes índices de pobreza.

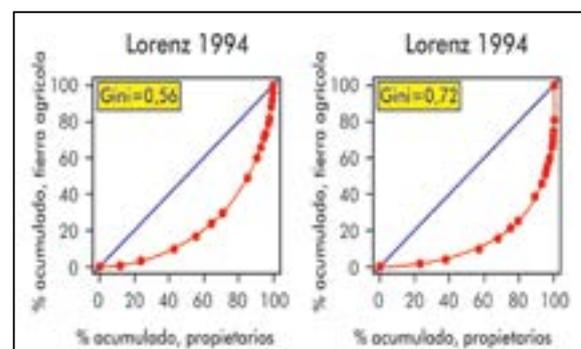


Figura 6. Curva de Lorenz e índice de concentración de Gini (tierra con fines agrícolas).

Fuente: INEI, Censos agrícolas de 1994 et 2012.

El boom agro-exportador del Valle de Ica

El departamento de Ica ha experimentado un notable desarrollo desde la década de 1990. Y todo esto como resultado de varios factores, como ya se ha dicho antes, de una legislación favorable a las actividades agrícolas, y el acceso a la tierra, por otro lado, tenemos la integración de Perú en el mercado mundial, a través

Unidos de América del Norte y Asia. Es por ello que el Valle de Ica se ha beneficiado de su ventaja ambiental y su proximidad a Lima, por la interconexión oportuna en el mercado global, también ha sido un factor determinante para el desarrollo de la “agro-exportación”.

El Valle de Ica en el 2012 tenía un área agrícola bajo riego de 107 mil hectáreas, y es un lugar favorito de

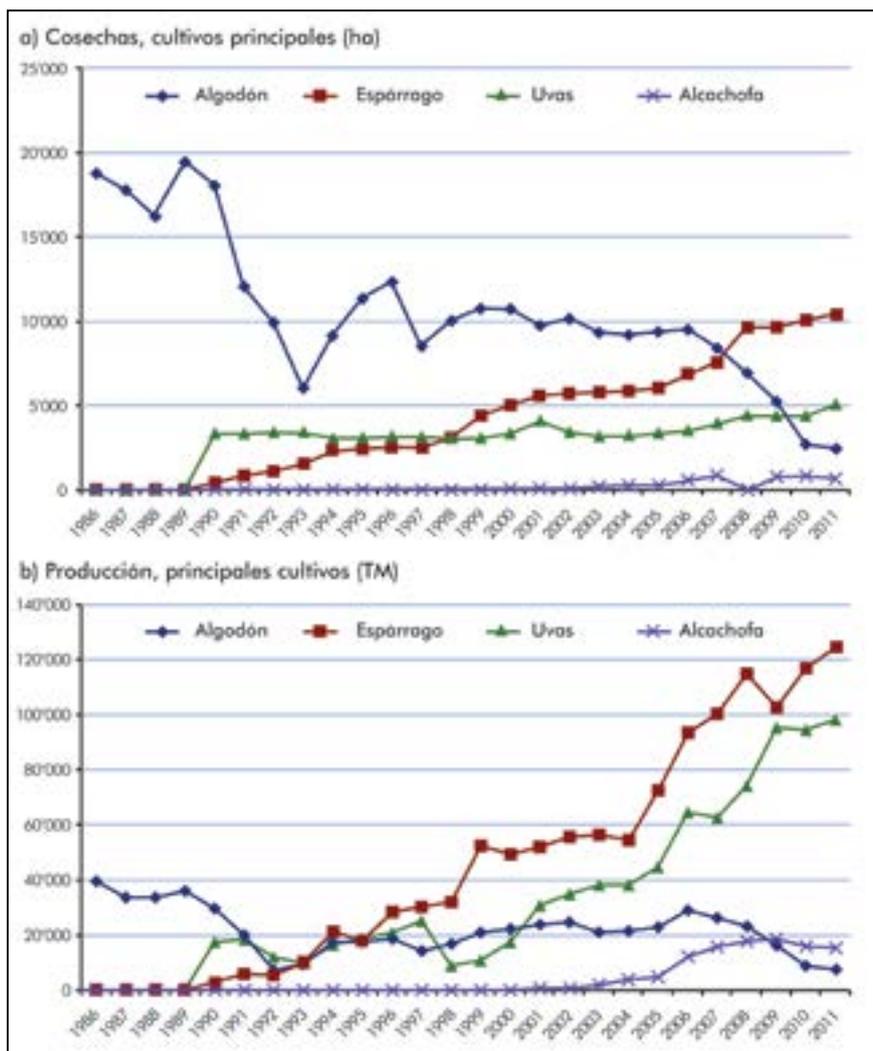


Figura 7. Valle de Ica. Cosecha y producción, principales cultivos.
Fuente: : MINAG, BCRP et SUNAT.

de acuerdos comerciales, así como la inversión privada del “gran capital” en la producción agroindustrial y de exportación.

En la actualidad, el Valle de Ica es uno de los principales valles agro-exportadores del Perú, que por sí solo representa alrededor del 30% de las exportaciones agrarias del país, con la mayor parte de sus exportaciones. la Unión Europea, los Estados

los inversores, aquellos que están dispuestos a pagar cifras considerables para el campo. “Una hectárea puede costar entre \$ 15 y \$ 25 mil, el precio depende de la disponibilidad de agua y de la calidad de la tierra” (Chacaltana, 2007). Aunque el precio es alto, se ve compensado por los bajos costos de mano de obra y transporte, debido a su proximidad a Lima.

Evolución de los cultivos

El Valle de Ica tiene dos momentos importantes en la evolución de los cultivos: (i) La caída en la producción de algodón entre 1990 y 2012, disminuyendo de 18 mil hectáreas a 6.9 mil hectáreas, es decir a menos del 40%. Y (ii) el aumento en hectáreas de la cosecha restante para los mercados externos, principalmente espárragos, que en la actualidad ocupa 9,7 mil hectáreas, siendo el principal cultivo agroexportadora del valle. (Ver la Tabla 4)

El Valor Bruto de la Producción (VBP) de los cultivos del Valle ha estado cambiando desde la década de 1990. Encontramos que el valle ha cambiado del monocultivo predominante de algodón, que representó casi el 90% de la PBI agrícola. 1990, con el predominio del espárrago, hoy en día uno de los principales cultivos del valle con mayor valor económico.

El PBI agrícola de los principales cultivos agroindustriales representa aproximadamente el 90% del PBI agrícola del valle. Las exportaciones de estos cultivos aumentaron de 170 millones de soles en 1990 a 431 millones en el año 2007. Es decir, crecieron en un 250%, los espárragos aumentaron de 3 millones a 161 millones. de Soles, el algodón cayó de 152 a 120 millones de soles, la uva pasó de 15 a 69 millones de soles. Entonces, el crecimiento de PBI agrícola en el valle se debe principalmente al crecimiento de los productos de exportación no tradicionales. Solo el espárrago representa el 40% de la PBI agrícola del Valle de Ica. (Ver Figuras 7a y 7b).

Agroexportadores y la concentración de la tierra.

Según el estudio realizado por la Coalición Internacional para el Acceso a la Tierra, (Burneo, 2011) y (Castillo, 2011), en Perú el proceso de acaparamiento de tierras se realiza mediante inversiones de empresas agroindustriales y exportadoras. Y sería el Valle de Ica, uno de los valles que reflejan esta nueva ola de

Tabla 4

Lista de empresas que producen espárragos y su extensión en hectáreas.

Empresas	área (ha)
1 Agroindustrias AIB	3'200
2 Sociedad Agrícola Agrokasa	2'906
3 Icatom	1'000
4 IQF del Perú	912
5 Complejo Agrícola Beta	607
6 Agrícola Chapi	590
7 Agrícola Athos	500
Total Ica	9'715

Fuente: CEPES 2009. Sobre el Grupo Romero: El Tiempo, 25 septiembre de 2009.

concentración de tierras por parte de estas empresas. Solo en el Valle de Ica hay unas 20 empresas agrícolas, incluidas 7 empresas exportadoras de espárragos, que tienen cerca de 10'000 hectáreas. (Ver tabla 4).

En los últimos años, se evidencia que en nuestra zona de estudio, que cerca del 8% de la tierra cultivable del valle (4 mil ha) se ha convertido en propiedad de empresas, agroindustriales y eportadoras. Prueba de este proceso son los casos de dos antiguas cooperativas "Santa Margarita" y "Rosario del Yauca" de 2 mil y mil hectáreas de tierra respectivamente. Tierras, que anteriormente pertenecían a pequeños y medianos productores, ahora están en manos de estas empresas. Otros ejemplos de esta concentración de tierras son: "Agroindustrias AIB" con 3'200 hectáreas, el "Complejo Agrícola Beta", que hoy es una de las mayores compañías agroexportadoras del valle, con más 2 mil hectáreas, incluyendo 600 hectáreas dedicadas al espárrago, la "Sociedad Agrícola Agrokasa" con 2'900 hectáreas, "Icatom" que tenía 200 hectáreas en el año 2000, y hoy tiene alrededor de mil hectáreas. Resultados obtenidos en investigaciones precedentes por (Eguren, 1989) y (Eguren, 2003).

CONCLUSIONES

La concentración de la tierra agrícola es un problema complejo y hoy podemos decir que es el resultado de las interacciones de diversos factores internos y externos. Hemos observado con nuestra investigación que, en los últimos veinte años, Perú ha experimentado una gran dinámica sobre el mercado de la tierra, como consecuencia de las nuevas políticas económicas del país. Políticas orientadas a la liberalización de los mercados y la promoción de la inversión privada.

Fue durante el gobierno de Alberto Fujimori (1990-2000) que tuvo lugar la importante liberalización económica y política del país (Eguren, Oliart & Remy, 2004). Promulgada la "Ley de inversión privada en el desarrollo de actividades económicas en las tierras del territorio nacional y las comunidades campesinas y nativas", esta ley ha eliminado cualquier límite de tamaño para las tierras agrícolas, también permite la privatización individual de la tierra comunidades campesinas y nativas. Todos estos cambios legales han permitido no solo la concentración de tierras con fines agrícolas, sino también la concentración de tierras con otros fines como los extractivos, como la minería y los hidrocarburos, así como la concentración de tierras con fines urbanos, como lo señala (Eguren, 1989) y (Eguren, 2003).

Este trabajo abre el camino al estudio de la concentración de tierras en las tres dimensiones del desarrollo sostenible (medio ambiente, economía y sociedad). En lo que corresponde a la dimensión

del medio ambiente podemos concluir que la concentración de la tierra tiene un impacto negativo en el medio ambiente, y esto se debe a los métodos de producción poco respetuosos con el medio ambiente provenientes de empresas agroindustriales y exportadoras responsables de la sobreexplotación de aguas subterráneas degradación y contaminación del suelo debido a la sobreexplotación de tierras agrícolas y uso intensivo de fertilizantes y pesticidas. Por lo tanto, estos impactos sobre el medio ambiente se atribuirían a la nueva dinámica de tierras agrícolas y al boom agroexportador del valle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borras, S., Franco, J., Kay, C., & Spoor, M. (2011). «El Acaparamiento de tierras en América Latina y el Caribe: visto desde una perspectiva internacional más amplia» Santiago de Chile: FAO (borrador).
- Burneo, Z. (2011). «El proceso de concentración de la tierra en el Perú». The International Land Coalition - Amerique Latine.
- Castillo, P. (2011). «Serie marcos legales de acceso a la tierra: Estudio Perú» (Vol. 3). International Land Coalition - Amerique Latine.
- Chacaltana, J. (2007). «Desafiando el desierto: realidad y perspectivas del empleo en Ica». Lima: Centro de Estudios para el desarrollo y la participación (CEDEP).
- Cochet, H., & Merlet, M. (2011). «Land grabbing and share of the value added in agricultural processes. A new look at the distribution». Land Deal Politics Initiative. Paper presented at the International Conference on Global Land Grabbing.
- Cohen, D. (2004). «La mondialisation et ses ennemis». Paris: Grasset.
- Eguren, F. (1989). «Los nuevos grupos dominantes en la agricultura peruana». Lima - Perú. Debate Agrario , 11-32.
- Eguren, F. (2003). «La Agricultura de La Costa Peruana». Lima - Perú: Debate Agrario, 1-37.
- Eguren, F., Oliart, P., & Remy, M. (2004). «Las políticas agrarias en la última década: una evaluación». Lima - Perú: Seminario permanente de investigación agraria (SEPIA) Perú: el problema agrario en debate.
- Figueroa, A. (1996). «Pequeña agricultura y agroindustrial en el Perú» . Lima-Perú. Economía, XIX, 93-170.
- García, I. (2012, mars 7). «Entrevista: la agricultura y la problematica del acaparamiento de la tierra en el Perú». (J. Poma, Entrevistador) Lima, Perú.
- McMichael, P. (2011). «The food regime in the Land Grab: Articulating 'Global Ecology' and Political Economy». Land Deal Politics Initiative. Paper presented at the International Conference on Global Land Grabbing.
- Ministerio de Agricultura (2013). «Resultados finales del IV Censo Nacional Agropecuario, CENAGRO ».
- Trinidad, R. (2012, mars 08). «Entrevista: la agricultura y la problematica del acaparamiento de la tierra en el Perú». (J. Poma, Entrevistador) Lima, Perú.
- Wiener, E. (2011). «The concentration of land ownership in Latin América: An approach to current problems». The International Land Coalition.
- Zagama, B. (2011). «Land and Power: The growing scandal surrounding the new wave of investments in land». Oxfam International.

El modelo cooperativo y la co-vivienda, ¿una solución al problema de vivienda, de convivencia y de desarrollo local en el Perú?

The cooperative model and co-housing, a solution to the problem of housing, of conviviality and local development in Perú?

Saúl Oswaldo Medina Oré^{1,*}

¹ EAP de Arquitectura, Facultad de Ingeniería, Universidad Continental, Huancayo

RESUMEN

La inadecuada gestión de programas de vivienda social, por parte del Estado. La ausencia de comunidades urbanas, que se apoderen de su espacio urbano, generan ciudades poco atractivas para la vida y el desarrollo de sus ciudadanos, es en este contexto que se describe el modelo cooperativo nórdico de provisión de vivienda como una iniciativa nacida en el siglo XIX tras la postguerra; gesta sus bases en la ausencia del Estado por la vivienda social y la generación de sindicatos y federaciones de trabajadores, que toman esta iniciativa en sus manos. Suecia, es uno de los países más representativos del modelo, el cual nos muestra su historia, sus inicios, hasta su aparente caída, caída que daría paso a la reinención del mismo y a la aparición del segundo modelo, de coviviencia ó co-housing. Esta iniciativa social de con-vivencia, muy vista en las comunidades ancestrales del ámbito rural del Perú, pero no vista el ámbito urbano, puede convertirse en una posibilidad de generación de comunidades cohesionadas socialmente e identificadas con su ciudad. Este ensayo pretende describir estos modelos y ver sus posibles aplicaciones, no solo, al caso arquitectónico-social, sino además, abordar el problema desde una trilogía; social-urbano-arquitectónica. La co-vivienda en el Perú no es algo nuevo; comunidades andinas quechuas como la "Chopcca" en Huancavelica, "Los Uros" en Puno y muchas comunidades amazónicas nos muestran co-housing comunal rural.

Palabras clave: Políticas de vivienda social, modelo cooperativo, co-vivienda, con-vivencia, comunidades cohesionadas.

ABSTRACT

Inadequate management of social housing, the State programs. The absence of urban communities, which get its urban space, generate little attractive cities for life and development of their citizens, it is in this context that the Nordic cooperative model of provision of housing as an initiative born in the 19th century is described after the post-war period; gesta bases in the absence of the state for social housing and the creation of trade unions and federations of workers who take up this initiative in your hands. Swedem, is one of the most representative model, which shows its history, its beginnings, to his apparent downfall, fall that would give way to the reinvention of the same and the emergence of the second model, cohousing or co- housing. This social initiative with-experience, very light in ancient communities in the rural area of the Peru, but not view the urban environmental, you can become a possibility for generation of cohesive communities socially and identified with his city. This essay aims to describe these models and see its possible applications, not only to the arquitectónico- social case, but, in addition to address the problem from a trilogiy; social-urbano-architectural. Th eco-housing in the Peru is not something new; Andean Quechua communities as the "Chopcca " in Huancavelica, " Los Urus" in Puno and many Amazonian communities show us co-rural communal housing.

Keywords: Policy of social housing, cooperative model, co-housing, conviviality, cohesive communities.

Historial del artículo:

Recibido, 09 de setiembre de 2017; aceptado, 10 de noviembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Docente de la Universidad Continental.
Correo: smedinao@continental.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Políticas de vivienda en Suecia: Contexto inmobiliario

La situación de la vivienda en Suecia, es un poco diferente a los demás países europeos y a los de América del Sur, esto respecto a su política de vivienda.

Suecia, tuvo un boom de la vivienda, en la segunda mitad del siglo XX, más de 931,000 viviendas fueron construidas. En el caso de la vivienda multifamiliar, el 53% de las viviendas, fueron construidas entre 1951 y 1980. Esto indica que, en los últimos años, ha habido un déficit en la construcción de vivienda, provocando escases y alta demanda de vivienda, en las grandes ciudades.

Cuando, en la mayoría de las potencias europeas, existen diversos apoyos, para contar con vivienda social, en Suecia se acude a una diferente estrategia, debido a su alta demanda de vivienda; el apoyo económico, para la construcción de vivienda propia y sobre todo la vivienda colectiva, han sido las más utilizadas. Esta última se define como una, asociación de propietarios que tiene el derecho de vivir de por vida, en un departamento y derecho al uso del espacio público que el edificio ofrece.

Dentro, de las viviendas multifamiliares en varios niveles; el 41% son viviendas cooperativas, 28% son viviendas de compañías inmobiliarias de la municipalidad y el 20% son de compañías inmobiliarias privadas, el 11% restante representa personas legales dueñas de edificios. En el caso de las viviendas de uno o dos niveles, el 91% representan, las que son de propiedad privada y el 4% son viviendas cooperativas, el resto pertenecen a compañías inmobiliarias.

Existen, cuatro tipos de tenencia de vivienda en Suecia, vivienda propia que representa el 39%, propiedad de tenencia (cooperativas) representa el 23%, la renta pública representa el 19% y la renta privada representa el 19%.

La vivienda destinada a renta pública, se compone de empresas inmobiliarias que son, propiedad del gobierno, esto es para asegurar un precio de renta estable, para personas de bajos recursos económicos y estudiantes y además existe normatividad muy específica que regula el actuar de la renta privada (Pittini-Gerald et al, 2017).

Modelo cooperativo

Siglo XIX, tras la postguerra y la ola de migración a EE.UU., se inician los primeros grupos contestatarios;

sindicatos, confederaciones, entre otros, los que luego gestarían las cooperativas.

La inexistencia de políticas públicas de viviendas, hace que aparezcan a partir de 1916, las primeras iniciativas cooperativas de vivienda, en búsqueda de generar alternativas a lo que el sistema ofrece. Durante los años 30', la ley de cooperativas, regula su accionar y permite su multiplicación como, tercera medida ideológica ó modelo (1ra-prop privada, 2da-viv pública) y determina que el usuario, tiene derecho a sentirse como dueño de la vivienda. Sin posibilidad de independizar la propiedad, por lo que, la cooperativa y dentro sus socios, seguirán siendo los co-propietarios.

Estas cooperativas, se gestionan en base a las decisiones tomadas por la asamblea, si bien la gestión del día a día, se lleva adelante por un consejo directivo elegido en base a elecciones anuales, pero las decisiones son tomadas por todos los asociados.

A partir de los 90' el modelo cooperativo empieza a debilitarse y dar paso a la propiedad privada y al libre mercado, pero, el final de este modelo no ha terminado, la existencia de prototipos replicables en su propia área, como el caro pero sostenible modelo de Hammarby Sjöstad o principalmente las Kollektive Housing o co-housing, viviendas que comparten áreas comunes y apartamentos individuales, y cuyo trabajo de lo grupal y lo afectivo podría servir de referencia para el resurgimiento del modelo cooperativo (Sánchez et al, 2013).

Co-Housing

Es, a partir de los modelos cooperativos nórdicos, que se genera, lo que ahora llamamos co-housing ó co-vivienda, un importante portal web, nos da a conocer, lo que ello significa.

...“Una comunidad de covivienda es una clase de comunidad intencional compuesta de casas privadas complementadas con extensos espacios comunitarios. Una comunidad de covivienda está planeada y manejada por sus residentes propietarios, que son grupos de personas que anhelan mayor interacción con sus vecinos. Los espacios comunitarios varían pero usualmente incluyen una gran cocina y comedor donde los residentes toman turnos para cocinar para la comunidad. Otros espacios pudieran incluir una lavandería, espacio para niños, oficinas, accesos a la red, sala de juegos, sala de televisión, taller o cuarto de herramientas y gimnasio. Por medio del diseño espacial y de las actividades sociales y administrativas compartidas, la covivienda facilita la interacción entre vecinos en beneficios sociales y prácticos. Existen también beneficios económicos y ambientales al compartir recursos, espacios y objetos.

La teoría moderna de la convivencia se originó en Dinamarca en los años 1960 entre grupos de familias que estaban insatisfechas con las viviendas existentes y con formas de comunidades que sentían no cumplir con sus necesidades” (Wikipedia, 2018).

Esta teoría originada en Dinamarca en los 1960s, luego se extendió a los demás países nórdicos y los Estados Unidos. En la actualidad estas comunidades se desarrollan, desde lo urbano a lo rural. Lo que une a estas comunidades, son aquellos modos de vivir en común, promueven sinergias entre los integrantes de las comunidades, pero sin duda la esencia del modelo, radica en los espacios comunes, que vendrían a ser, la traducción física de las expectativas de vivir en comunidad. Y el otro soporte radica en el manejo social no-jerárquico de la comunidad, donde las decisiones se conducen de modo democrático y donde

En los trabajos realizados por Mogollón Irati y Fernández Ana (2016) y Kerstin Karnekull (2016) se describe, como es la co-viviencia en estos apartamentos; al revisar la entrevista a uno de los usuarios, esto fue lo que respondió “Los que vivimos aquí co-creamos una comunidad en nuestra vida cotidiana juntos, lo que hace la vida más fácil y más divertida cuando la unión de la vida familiar y la vida laboral disminuye a medida que envejecemos: cocinamos en grupos que, preparan comidas compartidas los días de la semana, nos ocupamos de nuestra casa y jardín, aprendemos unos de otros mientras llevamos a cabo nuestras tareas diarias. Podemos ayudarnos mutuamente a mantener el ánimo si, o cuando, nuestra fuerza disminuye”. La casa tiene 43 apartamentos que comprenden 1, 2 o 3 habitaciones cada uno (más una cocina totalmente equipada) que miden entre 37 y 75 m², más 400 m² de áreas comunes.



Figura 1. Distribución en primera planta.

Fuente: <https://arkitektur-n.no/artikler/felleskap-og-forenklet-hverdag>

todos los integrantes llevan responsabilidades dentro del funcionamiento de la comunidad.

Este modelo presenta diversas variantes, generadas desde el punto legal de la propiedad, siendo el más común, el de condominio, sin embargo, se considera que la propiedad privada dentro de este modelo, disminuye su eficacia social y de generación de comunidades sólidas que ayuden a hacer “ciudad”.

Färdknäppen - Co-vivienda de renta pública, para la 2da mitad de la vida

Färdknäppen es una casa de apartamentos, propiedad de una empresa municipal de viviendas, ubicada en la isla Södermalm en Estocolmo.

La mayor parte del espacio común se encuentra en la planta baja. Es flexible, para una diversidad de necesidades: una biblioteca con TV y una computadora, una habitación separada con una computadora, una sala de tejido, lavandería, comedor y cocina comunes, y una sala para trabajar la madera. Un jardín con árboles, flores y césped, se accede desde el comedor. En el último piso de la casa, hay una sala de usos múltiples con chimenea y un jardín al aire libre contiguo.

Hay un área de reciclaje totalmente equipada en la planta baja, donde los inquilinos pueden disponer de todos los materiales (excepto los residuos peligrosos) vidrio, papel, muebles, productos electrónicos, baterías, bombillas, luz fluorescente, plástico, madera. También tenemos un estante en el que regalamos cosas que ya no necesitamos, pero que podrían ser

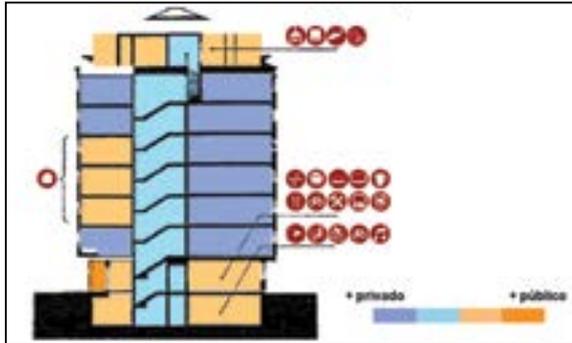


Figura 2. Corte del edificio y su grado de privacidad.

Fuente: (Mogollon-Fernández, 2016). Arquitecturas del cuidado.

útiles para otros. Todas las botellas reembolsables se recogen de forma comunitaria y el dinero se dona. Puedes mudarte a Färdknäppen cuando tus necesidades ya no sean dictadas por la familia y los niños. Para ser elegible para mudarse, ya no debe tener hijos que vivan en casa. Y debería abrazar la idea de co-vivienda en “la segunda mitad de la vida”. Primero debes convertirte en miembro de la asociación Färdknäppen. La asociación ahora (2015-09) tiene alrededor de 55 miembros que viven en Färdknäppen y 70 miembros que viven fuera de Färdknäppen.

Es importante que las personas que viven en Färdknäppen sean de distintas edades. Idealmente, la mitad de los residentes seguirían trabajando y la otra mitad se retiraría. Hasta ahora, este ha sido el caso. Aquellos que todavía trabajan activamente traen nuevos impulsos a la casa y reciben, a cambio, el servicio de los jubilados para preparar la comida y cuidar la casa. Las sobras de comida, se compostan en el jardín y se usan como fertilizante para las plantas.

La casa no está prohibida para niños. Los niños y los nietos son invitados frecuentes en la casa. A menudo los abuelos cuidan a sus nietos para darles un descanso a los padres. Es fácil activar y divertir a los niños en Färdknäppen.

Cooperativa de vivienda y co-housing en el Perú

El modelo cooperativo en el Perú, nació desde los orígenes, de su cultura misma. El Ayni, la producción colectiva y el espíritu de colaboración, fueron la base y el fundamento, desde Caral, Cotosh hasta las civilizaciones Incas más desarrolladas. Tras 1492, la transculturización, destruyó, gran parte de esta esencia del pasado, que podría ser la expectativa del futuro.

Luego de décadas, regresa influenciada desde Europa, ya en la segunda mitad del siglo XX, generándose diversas leyes, como la de 1964, en el primer gobierno del Arquitecto Fernando Belaunde Terry,

leyes que reivindicarían la cooperativa y a la clase trabajadora, por parte del estado. Fundamentalmente estas iniciativas calaron en el rubro primario (rural) y terciario (urbano), sin tener mucha fuerza en el sector de la vivienda social. Para fines del siglo XX, tendría su decaimiento y hoy en día, de un total de 806 cooperativas a nivel nacional; solo 103 son de vivienda, 206 son de ahorros y crédito y el resto de diversos rubros (SUNAT, 2007).

Olvidamos que una de las posibilidades menos costosas, para tener la vivienda, es a través de las cooperativas, ya que en esta opción desaparecen las figuras del promotor y del comprador y son reemplazados por la figura del cooperativista, el cual ahorra el beneficio del promotor al no existir esta figura, ya que en este modelo no existen los fines de lucro y si la minimización de costes hacia los asociados al aplicar los fundamentos de las economías de escala en los proceso de urbanización. La vivienda en condominio (co-housing), desde inicios del siglo XXI, y con el boom inmobiliario se viene dando con mucha frecuencia, sin embargo estas iniciativas están a cargo de grupos económicos promotores, que desvirtúan el modelo de co-housing y las posibilidades sociales y económicas del modelo.

En el campo del urbanismo, muchas iniciativas para dinamizar, sectores degradados o poco desarrollados, mediante la regeneración del espacios público, ha tenido poco impacto, siendo muchas veces, obstruido por la población o poco cuidada de los grupos vandálicos. Es momento de pensar en que las iniciativas de desarrollo deben ser participativas, con la finalidad de evitar, la poca apropiación del espacio y por ende la poca identificación con su barrio y ciudad. Es propicio pensar que estas iniciativas deben gestarse en el corazón de los barrios y de las organizaciones barriales, con la finalidad de establecer impactos múltiples en diversos sectores; económico, social, ambiental, político, entre otros.

CONCLUSIONES

- El modelo cooperativo, en la dotación de vivienda social, tuvo vital importancia, en los países nórdicos y muy poca en el Perú, desarrollándose, desde la segunda mitad del siglo XX.
- El modelo cooperativo, surge a iniciativa de los grupos contestatarios y en marcada ausencia del estado en la provisión de vivienda social pública. Este modelo gesta la idea o principio en, que el cooperativista, se sentirá como dueño de la vivienda, sin posibilidad a la propiedad privada (elemento segregador) y si a la vida comunitaria.
- Es a partir de los desarrollos en Suecia y otros países nórdicos, que se genera el modelo de co-housing, en donde lo grupal y afectivo cobran un papel muy



Figura 3. Fotografía Färdknäppen.

Fuente: <http://fardknappen.se/in-english/>.

prioritario, en desmedro de las intenciones privadas y mercantiles.

- El co-housing o co-vivienda, en el Perú, no es algo nuevo. Comunidades andinas quechuas como; la "Chopcca" en Huancaavelica, "Los Uros" en Puno y muchas comunidades amazónicas, nos muestran, co-housing comunal rural. Sin embargo este modo de vivir no se ha llevado a la ciudad, COVIVIENDA URBANA, como una posibilidad de generar comunidad y decisión participativa en el desarrollo local.
- En el campo del Urbanismo y desde una perspectiva afectiva o comunitaria, el co-housing, ayudaría a encaminar y generar iniciativas ciudadanas sostenibles y generar aportes mutuos, entre la población y el estado. Esta sería, una nueva posibilidad de generar ciudad y ciudadanía.
- Los grupos vulnerables y sobre todo, las comunidades etarias de la tercera edad, presentan diversas dificultades dentro de un núcleo familiar, Färdknäppen podría ser una oportunidad para darle una calidad de vida a estos grupos sensibles de la población.
- Es momento oportuno, para reflexionar en estos modelos, no solo a nivel arquitectónico – social, sino también a nivel urbano – social que sería el inicio de una estrategia urbano - arquitectónica - social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alice Pittini-Gerald Koessl-Julien Dijol-Edit Lakatos-Laurent Ghekiere (2017). The State of housing in the EU 2017. Housing Europe, the European Federation of Public, Cooperative and Social Housing Brussels.
- Kerstin Karnekull. (2016). Cohousing in Sweden for the second half of life. https://issuu.com/polosnow/docs/cohousing_in_sweden_for_the_second_half_of_life
- Mogollón Irati/Fernández Ana (2016). Arquitectura del cuidado, Viviendas colaborativas para personas mayores. Un acercamiento al contexto Vasco y las realidades europeas. Investigación en materia de igualdad entre mujeres y hombres, 2015-2016. 80-87.
- Sánchez José María y otros (2013). Cooperativas de vivienda: Transferencias imposibles Suecia-Uruguay- España, depósito de investigación Universidad de Sevilla, ISBN/ISSN (978-84-695-9828-3). Vcvcvcv "Arquitectura y autogestión. Estudio crítico de las condiciones generadas por la prácticas autogestionada en la arquitectura y el espacio público".
- Superintendencia Nacional de Administración Tributaria (2007). Oficio N° 00138-2007-SUNAT/100000, cooperativas que han presentado DDJJ en los años 2005 y 2006 Tabulado y clasificación por tipologías. Oficina de la Comisión Especial Encargada de Evaluar el Cumplimiento de la Recomendación N° 193 de la OIT y Proponer un nuevo Marco Jurídico para las Cooperativas, recuperado de: http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/recomendacion_193/documentos/Listado-Cooperativas.pdf

IX Encuentro Científico Continental



28 y 29
/nov

Campus Huancayo | Auditorio
Av. San Carlos 1980

Inscripciones gratuitas hasta el 26 de noviembre a través de:
<https://ucontinental.edu.pe/ixecc/>

Opcional: Certificación y entrega de resúmenes en formato digital S/50.00

Dirección de Investigación

Av. San Carlos 1980 - 4.º piso pabellón A

(064) 481430 anexa: 7560

ucontinental.edu.pe



De los valores a los valores-noticia

From values to the values - news

Amaro La Rosa Pinedo^{1*}

¹ Universidad de San Martín de Porres, Lima

RESUMEN

El artículo se inicia con la revisión aleatoria y sintética de algunos criterios teóricos referidos a los valores, pertenecientes a una diversidad de disciplinas y enfoques. Destaca primero las apreciaciones de la Filosofía y continúa con las de la Psicología, la Antropología, la Comunicación y las neurociencias. Nuestra propuesta incide particularmente en el análisis de la relación de los valores con las características de la sociedad. Esto se traduce en rasgos singulares y escalas de valoración propias en cada cultura, así como patrones diversificados de simbolización y evaluación de la realidad. Los valores se vinculan con la interacción de los actores sociales y con el proceso de socialización, en el marco del cual se interiorizan. Se desarrollan después algunos conceptos de valores-noticia, sus enfoques teóricos fundamentales, desde lo planeado por Lippmann. Con las lógicas variantes vinculadas con el paradigma y la experiencia profesional de cada autor, los valores-noticia se entienden en términos generales como líneas de acción para la búsqueda y selección de aquello que por sus cualidades debe considerarse noticia para luego proceder a su procesamiento y difusión. Se comenta su evidente vinculación con la realidad social y con la coyuntura específica que se atraviesa. Finalmente se reseñan los resultados de algunas de las investigaciones realizadas acerca de esta temática en diversas realidades, en la prensa escrita, en las redes sociales y en el discurso sensacionalista.

Palabras clave: Valores, valores-noticia, periodismo

ABSTRACT

The article begins with the random and synthetic review of some theoretical criteria concerning values, belonging to a variety of disciplines and approaches. First highlights the findings of philosophy and continues with the psychology, anthropology, communication and neurosciences. Our proposal particularly affects the analysis of values relate to the characteristics of the society. This translates into unique traits and scales of assessment in each culture, as well as diversified patterns of symbolization and evaluation of the reality. The values are linked with the interaction of the social actors and the socialization process, in the framework of which are internalized. Some fundamental concepts of values - news, its theoretical approaches, are then developed from planned by Lippmann. With the logic variants linked with the paradigm and the professional experience of each author, the values - news are understood broadly as lines of action for the search and selection of what for their qualities to be considered news to then proceed with its processing and dissemination. It says its obvious links with the social reality and the specific situation that you go through. Finally the results of some research about this subject several realities are outlined, in the written press, in social networks and sensational speech.

Keywords: Values, values – news, journalism.

Historial del artículo:

Recibido, 09 de octubre de 2017; aceptado, 15 de diciembre de 2017; disponible en línea, 05 de enero de 2018

* Licenciado en Psicología, investigador de la Universidad de San Martín de Porres.
Correo: amarolarosa@gmail.com

Este es un artículo de acceso abierto, licencia CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

INTRODUCCIÓN

Nos interesamos por la vinculación entre los valores y la construcción de la noticia partiendo de la convicción del papel de los valores como factores fundamentales para la vida del ser humano en sociedad. La evidencia científica ha demostrado fehacientemente que el comportamiento social se ajusta en función de ellos a las expectativas del entorno, de modo tal que configuran un patrón para evaluar la realidad en su conjunto así como para orientar las acciones del individuo en su vida diaria. Los valores se hacen efectivos en todas las culturas y se registran en el lenguaje e inclusive en la comunicación no verbal. Es, por ejemplo, el caso de las tribus no contactadas de la Amazonía. Los especialistas aconsejan no acercárseles para no poner en riesgo la vida; no se conoce su lengua ni sus costumbres, pero sí que valoran negativamente a quienes son extraños a su tribu.

En el marco del proceso de construcción de la noticia (newsmaking) se manejan un conjunto de criterios de valor que involucran filtros para que el medio de comunicación presente su visión de la realidad a partir de lo que identifica como información. No se trata solamente de tecnología, pues al contrario de lo que pudieran pensar los no iniciados, se trata de un complejo proceso que involucra una lectura objetiva de la realidad en la cual los periodistas ejercen un rol activo de toma de decisiones de diverso nivel.

La realidad se presenta de cierta manera, con determinados rasgos que la hacen única y al parecer los medios de comunicación la deberían mostrar tal cual sucede, por cierto en sus términos y códigos específicos. Eso es lo que se enseña habitualmente en las escuelas de periodismo cuando se alude a la denominada objetividad de la información, que supone la presentación a la audiencia de la realidad misma. Brighton y Foy (2007) manifiestan: "En un

mundo ideal, las noticias serían verdaderas, válidas, precisas y darían razonada cuenta de lo sucedido. En el mundo real, rara vez es así" (p 163). Agregan que en la práctica del rutinario trabajo periodístico intervienen factores individuales y factores externos de diversa índole, los cuales tienden a modificar la visión de la realidad o inclusive pueden distorsionarla.

Una breve aproximación a los valores

La importancia de los valores se hace evidente en la medida en que los estudia la Axiología, la rama de la Filosofía que analiza la naturaleza de los valores. Existen en consonancia con ello una serie de conceptos y enfoques que intentan explicar el significado, contenido y alcances de los valores. A continuación algunos criterios de la profusa bibliografía existente.

Mac Leod, Sotirovic y Holbert (1998) definen a los valores de manera sucinta como creencia en que un estado de cosas dado para la sociedad es preferible a su opuesto.

Schwartz (2016), uno de los estudiosos de mayor reputación en esta temática, estima que los valores tienen seis rasgos fundamentales (figura 1).

Estimamos que resulta indispensable contextualizar la problemática de la relación entre valores y sociedad. Sobre el particular, determinados criterios que nos parecen de suma relevancia.

En primer lugar, el punto de vista de Safina (2015) quien señala que los valores se reflejan en el lenguaje de cada cultura. Así por ejemplo, en Rusia la lengua predominante es el ruso, idioma oficial que hablan alrededor de 250 millones de personas. Sin embargo, en ese enorme país que ocupa la novena parte de la tierra firme de nuestro planeta y cruza dos continentes, se hablan unas 250 lenguas, que implican en la

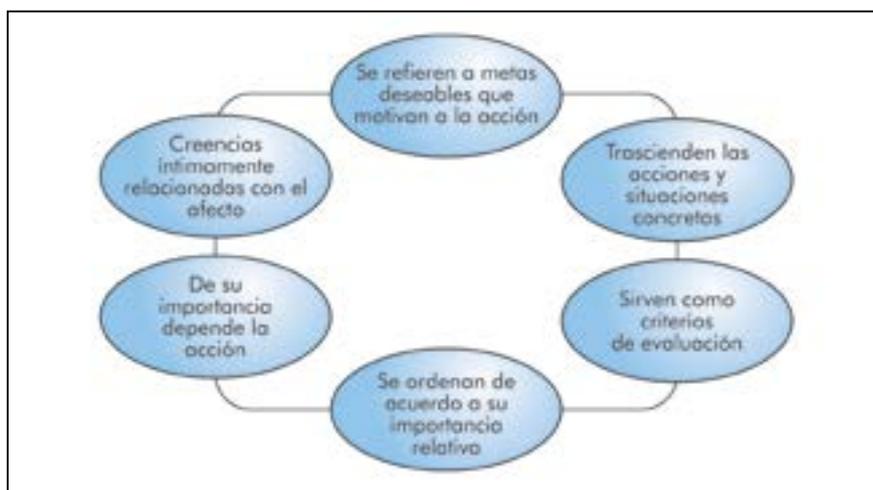


Figura 1. Rasgos fundamentales de los valores. Basado en Schwartz (2016).

praxis distintas maneras de percibir la realidad y de valorarla. Esta pluriculturalidad hace difícil establecer criterios homogéneos en este particular, tanto más si consideramos como Parihar (2015) que el lenguaje preserva el sistema de valores de una cultura.

Un segundo criterio afirma que los valores permean cada manifestación de la vida social (Rios, 2006), Esto es evidente si consideramos que la propia percepción humana y las modalidades de interacción están condicionadas por la cultura a la cual pertenece el individuo. Y es que los valores están presentes en cada dimensión de lo existente como afirma Cuéllar (2011). Vadi & Jaakson (2006) sostienen por su parte que los valores tienen como trasfondo a una sociedad concreta, con rasgos predeterminados. Lo ejemplifican a profundidad enfocándose en el valor de la honestidad (figura 2).

vista de Hitlin y Piliavin (2004) quienes estiman a los valores como “un ámbito potencialmente propicio en el cual se examinan las influencias recíprocas entre las posiciones socio estructurales y el funcionamiento individual, así como la toma de decisiones” (p. 283), lo cual como veremos, está involucrado necesariamente en los procesos de selección y procesamiento de la información de carácter noticioso.

Acerca de los valores existe abundante información desde la perspectiva filosófica, pero también desde otras vertientes; inclusive desde el punto de vista de la Neurociencia. Así Damasio (2005) afirma que la base de los valores es la homeostasis, en tanto la escala de valores del sujeto funciona como recurso para lograr el equilibrio ante los estímulos positivos o negativos, entre los cuales estarían comprendidos los valores; lo cual por cierto tiene evidentes implicancias con lo psicológico y en lo comunicacional.

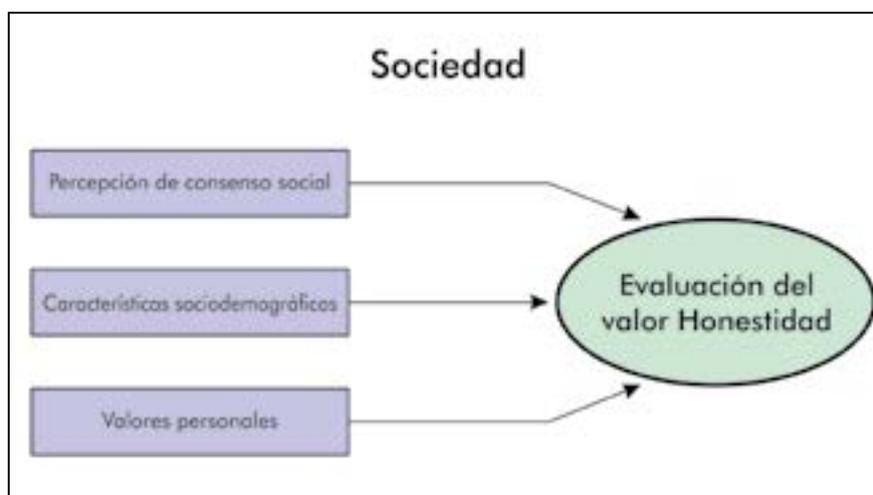


Figura 2. El valor de la honestidad en la sociedad. Basado en Vadi & Jaakson (2006).

Encontramos aquí coincidencia con el criterio de Mc Sween (2003), para quien los valores son conjuntos de reglas que prescriben las formas de interacción personal preferidas por una cultura. Pueden aludir tanto a amplias abstracciones como a prácticas específicas e igualmente rutinas perceptuales que involucran formas de “ver el mundo”, de percibir lo que nos rodea, las conductas de los demás y los elementos simbólicos. En este sentido se evidencia una concordancia con el enfoque de Prieto (1986).

Lo anteriormente citado no debe suponer, sin embargo, la existencia de una relación causa-efecto mecánica de la sociedad hacia el individuo en el plano valorativo. Sobre el particular, resulta útil entender como Mac Leod et al. (2008), que son los propios individuos quienes buscan por sí mismos sus objetivos personales de comprensión de la sociedad y su autocomprensión. Agregaríamos el punto de

Por su parte, desde un punto de vista etnográfico, Sanmartín (2000) entiende que los valores están íntimamente ligados con la experiencia de la interacción social, que se transmiten en función de las manifestaciones de conducta de los actores sociales y que se relacionan con asuntos de interés para la sociedad y con la forma apropiada de actuar frente a ellos.

En nuestro contexto tiende a producirse una normalización de la denominada “viveza criolla”, que transforma eventualmente en personas socialmente respetables a quienes se han aprovechado de la ingenuidad de otros o de los resquicios que dejan la justicia o las leyes y cuya conducta se justifica tácitamente al percibirla como si estuviera dentro de la normalidad, pues “siempre ocurre por razón natural”. Algo de esto se expresa cuando en época de elecciones se refieren a cierto candidato, sospechoso

de conducta dolosa, con la expresión "No importa que robe, lo importante es que haga obras".

En este último caso, cabría cuestionar como Putnam (2004) la dicotomía hecho-valor, entendiendo que uno está imbricado con el otro, dado que al referirnos al sujeto "criollo" estamos aludiendo tanto a la actuación del individuo como refiriéndonos al hecho y al valor que se le adjudica, resultando de facto descalificada dicha aseveración. Esto podemos relacionarlo igualmente con el criterio de Kant cuando afirma que el sujeto produce la ley moral a priori y obra en forma autónoma (Coble, 2012). Así, cuando alguien vive en el interior de un entorno disfuncional, probablemente tienda a percibirlo como normal. Del mismo modo es posible vincularlo con la visión de Alvesson & Deetz (1996) para quienes los significados que se construyen acerca de la realidad siempre tienen una temporalidad menor que la realidad misma. Y es por ello que, eventualmente, no

de percepción de los valores y sus mecanismos reguladores, los cuales a nuestro entender están determinados, al menos en parte, por las condiciones concretas de la vida cotidiana (tabla 1).

A decir de Habermas (1999) "es el entendimiento comunicativo lo que aparece como telos inmanente a la racionalidad" (p. 29). Vale decir, lo que se quiere es lograr la comunicación apropiada transmitiendo un saber mediante un discurso racional. Esto se produce, desde nuestro criterio mediante un proceso de autorregulación en el sujeto que es factible observar en nosotros mismos cuando hablamos y manejamos conscientemente nuestro discurso para transmitir lo que deseamos. Habermas asume que si no hay comprensión ello no implica falta de intencionalidad, pues esta es condición sine qua non de la comunicación. No obstante, habría que tomar en cuenta lo que sucede con los sujetos psicópatas y

Tabla 1
Organización psicológica y valores.

Nivel	Valores de Scheler	Necesidades de Maslow	Experiencia psicológica de los valores	Mecanismo regulador de la moralidad
Biológico	De los sentidos (hedonista)	Biológicas (fisiológicas, seguridad)	Sentido	Instinto
Simbólico (Prelógico)	De vida	Psicológicas (pertenencia, amor)	Experimentado	Actitudes: ritual/tabú
Lógico	Pragmático	Sociales (estima)	Reconocido	Pensamiento lógico: Ley
Supralógico	De espíritu, religioso	Autorrealización	"Directamente experimentado"	Experiencia directa de valores

Fuente: Kokoszka (1991-92). Traducción del autor.

nos percatamos plenamente de lo que supone nuestra realidad, pues la damos como hecho. Encontramos en este particular una marcada coincidencia con Agnes Heller, quien estima que la vida cotidiana está estrechamente unida con el sentido común, en el sentido que representa para cada individuo "la vida misma". Toda persona tiene la convicción que la realidad inmediata en la cual está inmersa es la única posible de aprehender; resultándole compleja la comprensión de lo que está más allá de "su universo", al cual valora de manera positiva y justifica desde su propia óptica que considera como racional (Heller, 1973, 1981).

Kokoszka (1991-92) plantea un modelo evolucionista de niveles de organización psicológica que describe minuciosamente y concibe como referente para la descripción de las maneras concretas de experimentar los valores. Realiza una comparación con las teorías de Scheler y Maslow, así como con la experiencia

sociópatas quienes mienten sin ningún reparo; pero allí por cierto también se manifestaría la intención comunicativa del hablante.

Los valores-noticia

Por lo explicado parecería ser que la problemática de los valores es sobre todo filosófica, con algunos aportes psicológicos, otros sociológicos y antropológicos. No obstante siempre se encuentran nuevos asuntos por investigar en el terreno de la Comunicación, surgen nuevos enfoques teóricos y se detectan nuevas aristas en lo ya estudiado. En nuestro caso cabe anotar que los valores tienen marcada importancia en el procesamiento de la información noticiosa.

Cada día en la redacción de un medio de comunicación se reciben innumerables materiales a través de diversos canales. El proceso de producción de informaciones

que supone el periodismo debe analizar, valorar, seleccionar y procesar estos datos a fin de lograr el producto final que leeremos, escucharemos o veremos de acuerdo con la naturaleza propia de cada medio o plataforma informativa. Referirnos a cada uno de los aspectos de este procesamiento es una tarea bastante ambiciosa que ya hemos intentado en un trabajo previo (La Rosa, 2013) donde indicamos que uno de los factores que influyen en la construcción mediática de la realidad son precisamente los valores. Nos centraremos en este caso en los valores-noticia.

Para la audiencia, minuto a minuto los medios de comunicación dan a conocer diversas noticias; desde los titulares de primera plana de cualquier diario hasta las noticias publicadas en redes sociales sobre la última pelea prefabricada de dos personajes de la farándula en un reality show. Como dice una antigua frase “de gustos y colores no han escrito los autores”;

con cuatro clases de criterios (figura 3).

Bednarek y Caple (2013) estiman que los valores-noticia pueden enfocarse desde tres perspectivas:

- Material: Potencial de noticiabilidad de un hecho.
- Cognitiva: Creencias de quienes producen las noticias sobre la noticiabilidad de cierto asunto para la audiencia.
- Discursiva: Construcción de la noticiabilidad usando recursos narrativos propios del medio.

Habría que considerar el papel que desempeña el entorno en el reconocimiento y utilización de los valores-noticia. Desde una visión bastante cercana a la que propugnaba en ese entonces el Informe de la Comisión MacBride y refiriéndose a nuestro contexto regional, Reyes (1981) anota: “Las motivaciones para elegir ciertos hechos y darles la categoría de noticia, y

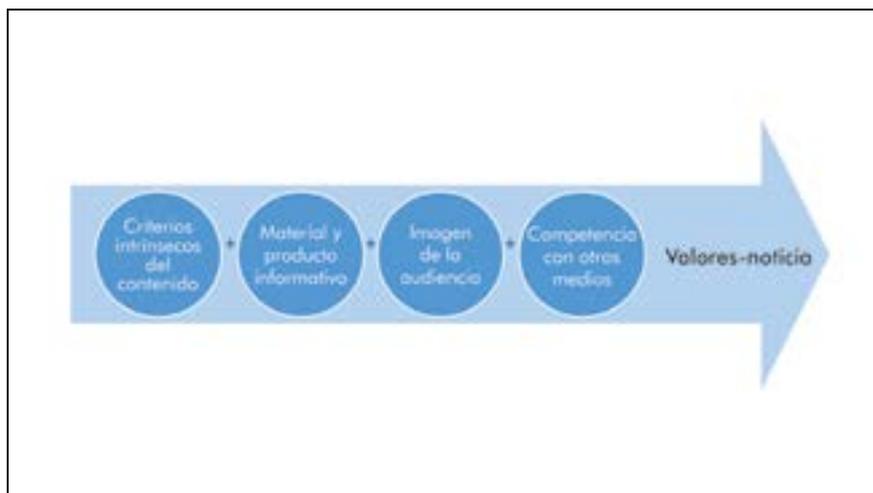


Figura 3. Criterios con los que se relacionan los valores-noticia. Elaboración del autor. Basada en Wolf (2002)

así pasa cuando las personas tienen la libertad de elegir o descartar noticias, tanto más en esta época de los contenidos hechos a la medida.

A decir de una serie de autores, uno de los primeros aportes teóricos a los valores-noticia fue formulado por Lippmann (1922). Señala que no suele entenderse la diferencia entre la ilimitada complejidad de la sociedad y la limitada naturaleza de las noticias; en consonancia con ello, lo cierto es que la noticia es un aspecto de la realidad que se ha hecho destacar frente a los otros. En este sentido anota Lippmann (1922): “Para que un conjunto de eventos se convierta en noticia, debe contener algo que de modo más o menos evidente sea noticiable” (p. 139).

Para Wolf (2002), los valores-noticia son un componente de la noticiabilidad, vale decir de la posibilidad de que un hecho se transforme en noticia. Estos se relacionan

dejando otros de lado, requiere considerar el marco ofrecido por la realidad latinoamericana” (p. 42).

Uno de los criterios sobre valores-noticia que se ha convertido en referente cuando se aborda este tema fue formulado por Galtung y Ruge (1965). Intentamos explicar su criterio de manera sucinta en la tabla 2.

Desde luego habría que ubicar a esta clasificación en el contexto comunicacional de la época en la cual se formuló. A mediados de la década de los sesenta los diarios tenían un rol de primera importancia en la sociedad, constituyendo referentes básicos para la opinión pública. En esa misma época las grandes emisoras internacionales tales como la BBC transmitían información vía onda corta que solía considerarse confiable y era difundida por los medios más prestigiados que la citaban como su fuente. La televisión por cierto constituía un medio de creciente

Tabla 2
Valores-noticia según Galtung y Ruge.

Valor-noticia	Descripción
Tiempo	Tiempo que se requiere para que el acontecimiento resulte significativo
Amplitud	Tiempo necesitado para que se registre el acontecimiento
Claridad	A menor ambigüedad mejor comprensión
Significatividad	Representatividad y relevancia cultural
Consonancia	Relación con criterios preestablecidos
Inesperado	Si sale de lo común merece difundirse
Continuidad	Lo que se categoriza como noticia mantiene su vigencia
Composición	Los componentes se eligen hasta cierto límite balanceado
Referencia	Noticias sobre personas de élite y determinadas naciones
Personificación	Las noticias tienden a mostrarse como efectos de acciones individuales
Negatividad	Las noticias negativas tienen mayor frecuencia de presentación

Fuente: Galtung y Ruge (1965).

importancia, que ya mostraba indicios de lo que sería su posterior globalización. Apenas tres años antes había sido lanzado el Telstar, primer satélite de telecomunicaciones que solo permitía un tiempo breve de transmisión intercontinental dada su órbita elíptica. Un año después sería lanzado el Syncom 3, primer satélite geoestacionario, utilizado para transmitir las Olimpiadas de Tokio (1964).

Demos un imaginario salto en el tiempo hasta el año 2000. Antes de iniciarse este, la comunidad internacional se preocupaba por el fenómeno del Y2K, mientras que Internet se desarrollaba de modo creciente. Ya se mantenía igualmente activo el periodismo digital, con los recursos que le posibilitaba la tecnología de la época. En este contexto Martini (2000) menciona los siguientes valores-noticia:

1. Novedad.
2. Originalidad, imprevisibilidad e ineditismo.
3. Evolución futura de los acontecimientos.
4. Importancia y gravedad.
5. Proximidad geográfica del hecho a la sociedad.
6. Magnitud por la cantidad de personas o lugares implicados.
7. Jerarquía de los personajes implicados e inclusión de desplazamientos.

La obra de Galtung y Ruge (1965) ha sido analizada críticamente por Harcup y O'Neill (2001) quienes luego de contrastarla con diversos estudios de especialistas anotan que no se tomaron en consideración las situaciones que más comúnmente se convierten en noticia y en algunos no responden a la propia naturaleza del trabajo periodístico. Proponen una taxonomía de valores-noticia que comprende los siguientes ítems:

1. Elite de poder,
2. Celebridad,
3. Entretenimiento,

4. Sorpresa,
5. Noticias negativas,
6. Noticias positivas,
7. Magnitud,
8. Relevancia,
9. Revisión,
10. Agenda del medio.

A partir de una amplia muestra de titulares extraídos del New York Times y luego de un minucioso estudio, Piotrkowicz, Dimitrova y Markert (2017) reconocen la marcada importancia que tienen en este particular los valores-noticia. Plantean la existencia de los siguientes: prominencia, sentimiento, superlatividad, proximidad, sorpresa y singularidad.

Piotrkowicz, Dimitrova, Otterbacher y Marhert (2017) analizan la popularidad de los valores-noticia en las redes sociales Facebook y Twitter. Para ello analizan y comparan los titulares y metadatos de 13 806 artículos de The Guardian y 5011 artículos de The New York Times. Definen operacionalmente popularidad a partir del número de likes o de tuits relativos a las noticias. La tabla 3 presenta un resumen de los resultados.

Redondo (2011) realiza una detallada revisión de los valores-noticia en el sensacionalismo. Sostiene que estos comparten una raíz común, se dirigen fundamentalmente a motivar el impacto emocional en la audiencia.

Son para él valores-noticia del sensacionalismo:

1. Malas noticias: violencia, sucesos dramáticos, hechos que creen suspenso y catástrofes.
2. Conflicto y polémica.
3. Erotismo y escándalo sexual.
4. Interés humano transformado en interés morboso.
5. Vida privada. Su impacto sería mayor por cuanto "...por sus cualidades genéricas, recorren transversalmente la información, y no aparecen

Tabla 3
Popularidad de artículos en Facebook y Twitter

Valor-noticia	Popularidad en Twitter y Facebook
Prominencia	Rasgos más prominentes se correlacionan positivamente con popularidad
Sentimiento	Tendencia a favor de titulares negativos y sesgados
Superlatividad	Exageración y minimización suelen tener mayor impacto
Proximidad	La proximidad cultural suele tener mayor impacto que la geográfica
Sorpresas	Impacto de las frases sorpresa
Singularidad	Impacto negativo de referencia a titulares recientes

Fuente: Piotrkowicz, Dimitrova, Otterbacher y Marherth (2017).

circunscritos a secciones concretas" (Redondo, 2011, p. 208).

Hay que destacar que si bien los valores-noticia configuran una suerte de patrones generales de acción, el conjunto de decisiones que supone la construcción de las noticias no solo depende de aquellos. En este particular coincidimos con Silva (2005) cuando afirma que "la producción de la noticia y de sus características son la resultante de muchos otros factores de noticiabilidad" (p. 99). Tanto más, depende del trabajo del propio periodista, de sus competencias profesionales logradas en el ejercicio de su carrera y de la línea del medio de comunicación.

CONCLUSIONES

Desde que el periodismo apareció como tal, los valores han sido factores elementales para la construcción de la noticia. No obstante, su naturaleza no siempre ha sido la misma en cada momento histórico ni en cada sociedad. El ideal es por cierto que los valores que se adoptan como estándares para aceptar o rechazar informaciones, sean congruentes con aquellos que conducen al bienestar de la sociedad, en el marco del respeto por la dignidad humana y las normas éticas de un periodismo responsable. Es esta una tarea que está en manos de los periodistas y de las empresas periodísticas pero que también le compete a la academia que debe velar por la formación de profesionales con una sólida formación en valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvesson, M. & Deetz, S. (1996). Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies. En S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *The SAGE Handbook of Organization Studies*. Thousand Oaks (pp.191-217). CA: Sage Publications.
- Bednarek, M. y Caple, H. (2013). *Delving into the Discourse: Approaches to News Values in Journalism Studies and Beyond*. Working Paper. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Brighton, P. y Foy, D. (2007). *News values*. London: SAGE Publications.
- Coble, D. (2012). *Ley moral, moralidad, y bien en sí en Kant (un estudio lógico-conceptual de la filosofía moral de Kant)*. El Búho (revista electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía). Recuperado de <http://elbuhoo.aafi.es/buhoo10/coble2.pdf>
- Cuéllar, H. (2011). *El ser y la esencia de los valores: Una axiología para el siglo XXI*. México D.F.: Trillas.
- Damasio, A. (2005). *The neurobiological grounding of human values*. En J. Changeux, A. Damasio, W. Singer, y W. Christen (Eds), *Neurobiology of human values* (pp. 47-56). Heidelberg, Berlin: Springer Verlag.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, I. Santafé de Bogotá: Ediciones Santillana.
- Galtung, J. y Ruge, M. (1965). *The structure of foreign news*. *Journal of Peace Research*, 2(1), 64-91.
- Harcup, T. y O'Neill, D. (2001). *What is news? Galtung and Ruge revisited*, *Journalism Studies*, 2(2), 261-280.
- Heller, A. (1973). *Hipótesis para una teoría marxista de los valores*. Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Heller, A. (1981). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hitlin, S. y Piliavin, J. (2004) *Values: Reviving a dormant concept*, *Annual Review of Sociology*, 30, 359-93. doi: 10.1146/annurev.soc.30.012703.110640
- Kokoszka, A. (1991-92). *On the psychology of experiencing values: A supplement to the evolutionary level model of the main states of consciousness Imagination, cognition and personality*, 11(1), 75-84.
- La Rosa, A. (2013). *Construcción de la agenda mediática: Una mirada al interior de la comunicación*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company, Inc.
- Mac Leod, J., Sofirovic, M., y Holbert, R. (1998). *Values as sociotropic judgements influencing communication patterns*. *Communication Research*, 25(5), 453-485.
- Mc Sween, T. (2003). *Value-based safety process: Improving your safety culture with behavior-based*

- safety. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Martini, S. (2000) *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma.
- Parihar, U. (2015). The world beyond the words: An axiological comparative study of zoonyms of Russian and Hindi, *Russian Journal of Linguistics Viestnik Rudn*, 3 , 54-71
- Piotrkowicz, A., Dimitrova, V., y Markert, K. (2017) Automatic extraction of news values from headline text. In *Proceedings of the Student Research Workshop at the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 64-74). Valencia, Spain: Association for Computational Linguistics. Recuperado de <http://eprints.whiterose.ac.uk/110978/7/EACL-automatic-extraction-news.pdf>
- Piotrkowicz, A., Dimitrova, V., Otterbacher, J., y Marherth, K. (2017). The Impact of news values and linguistic style on popularity of headlines on Twitter and Facebook. *Proceedings of the Second International Workshop on News and Public Opinion* (767-774). Montreal, Canada: Association for the Advancement of Artificial Intelligence. Recuperado de <https://www.aai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM17/paper/download/15775/14900>
- Prieto, D. (1986). *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo*. Quito: Ciespal.
- Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Redondo, M. (2011). *El sensacionalismo y su penetración en el sistema mediático español* (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid, España.
- Reyes, F. (1981). El concepto de noticia en América Latina: valores dominantes y perspectivas de cambio. En A. Da Costa, P. Chopra, y F. Reyes, *Valor de las noticias y principios de Comunicación Intercultural*. París: UNESCO.
- Rios, L. (2006). El fundamento axiológico de las relaciones internacionales y de las Constituciones modernas. En *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, tomo 2 (pp. 1371-1403). Montevideo: Fundación Konrad Adenauer. Recuperado de <http://www.kas.de/wf/doc/5588-1442-4-30.pdf>
- Safina, D. (2015). Prospects for steady comparison research in the axiological aspect (Using the example of Russian, English and Tatar languages). *The Social Sciences*, 10(7), 1844-1847.
- Sanmartín, R. (2000). *Etnografía de los valores*. *Teoría de la Educación*, 12, 129-141.
- Schwartz, S. (2016). Basic individual values: sources and consequences. In T. Brosch, y D. Sander (Eds.), *Handbook of value perspectives from Economics, Neuroscience, Philosophy, Psychology, and Sociology* (63-84). New York: Oxford University Press.
- Silva, G. (2005). Para pensar criterios de noticiabilidad. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 2(1), 95-107.
- Vadi, M. y Jaakson, K. (2006). The importance of value honest: Determining factors and some hints to ethics. *University of Tartu Working Paper*, 43. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.888808>
- Wolf, M. (2002). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença.

Instrucciones para los autores

Para su publicación el trabajo a presentar debe ser original o inédito y pueden ser: artículos originales, artículos de revisión, comunicación corta, reporte de casos, cartas al editor u otros documentos académico científicos de la temática de Ciencias Sociales y Humanidades.

Los artículos originales deben describir resultados de investigación con fundamentación teórica sólida, trabajo metodológico con respaldo de evidencia empírica basado en cualquier enfoque investigativo, máximo 12 páginas; los artículos de revisión deben lograr resumir, analizar, evaluar o sintetizar información ya publicada, máximo 10 páginas; las comunicaciones cortas, máximo 6 páginas; reporte de casos, máximo 8 páginas; y carta al editor, máximo 4 páginas.

Los trabajos deben tener la siguiente estructura:

Artículo original

1. Título en español: debe ser conciso pero informativo, se recomienda máximo 20 palabras, no incluir fórmulas o abreviaturas.
2. Título en inglés.
3. Autor(es) y filiación institucional: nombres, apellido paterno y materno; y la institución donde se realizó la investigación. En el pie de página incluir el grado académico, cargo que desempeña en la institución donde trabaja y correo electrónico del autor para correspondencia o investigador principal. En caso de ser varios autores el orden debe ser de acuerdo con la contribución realizada.
4. Resumen con palabras clave: en un solo párrafo con no más de 230 palabras. Debe contener: objetivos, métodos, resultados y conclusiones. Las palabras clave, mínimo 3, máximo 10.
5. Abstract con keywords.
6. Introducción: debe incluir el problema de investigación, objetivos, hipótesis, justificación, antecedentes, contribuciones del autor y dificultades y/o limitaciones.
7. Material y métodos: (si es pertinente) equipos e insumos utilizados, diseño de la investigación, población, muestra y técnicas

de recolección y análisis de datos.

8. Resultados: en forma clara y detallada, con tablas y figuras como complemento. Máximo 8 tablas y/o figuras.
9. Discusión: explica los resultados y compara con los resultados de los autores consultados. Incluir las conclusiones al final de esta sección.
10. Agradecimientos (opcional).
11. Referencias bibliográficas: de acuerdo con el estilo APA, ordenadas alfabéticamente. De 10 a 30 referencias con datos completos de acuerdo al tipo de fuente (libro, artículo científico, tesis, etc.)

Artículo de revisión

1. Título en español: debe ser conciso pero informativo, se recomienda máximo 20 palabras, no incluir fórmulas o abreviaturas.
2. Título en inglés.
3. Autor(es) y filiación institucional: nombres, apellido paterno y materno; y la institución donde se realizó la investigación. En el pie de página incluir el grado académico, cargo que desempeña en la institución donde trabaja y correo electrónico del autor para correspondencia o investigador principal. En caso de ser varios autores el orden debe ser de acuerdo con la contribución realizada.
4. Resumen con palabras clave: en un solo párrafo con no más de 230 palabras. Las palabras clave, mínimo 3, máximo 10.
5. Abstract con keywords.
6. Introducción.
7. Cuerpo del documento.
8. Conclusiones.
9. Referencias bibliográficas: de acuerdo con el estilo APA, ordenadas alfabéticamente. De 10 a 30 referencias con datos completos de acuerdo al tipo de fuente (libro, artículo científico, tesis, etc.)

Comunicación corta

1. Título en español: debe ser conciso pero informativo, se recomienda máximo 20 palabras, no incluir fórmulas o abreviaturas.

2. Título en inglés.
3. Autor(es) y filiación institucional: nombres, apellido paterno y materno; y la institución donde se realizó la investigación. En el pie de página incluir el grado académico, cargo que desempeña en la institución donde trabaja y correo electrónico del autor para correspondencia o investigador principal. En caso de ser varios autores el orden debe ser de acuerdo con la contribución realizada.
4. Resumen con palabras clave: en un solo párrafo con no más de 230 palabras. Las palabras clave, mínimo 3, máximo 10.
5. Abstract con keywords.
6. Introducción.
7. Cuerpo del documento.
8. Discusión.
9. Referencias bibliográficas: de acuerdo con el estilo APA, ordenadas alfabéticamente. De 10 a 20 referencias con datos completos de acuerdo al tipo de fuente (libro, artículo científico, tesis, etc.)

Reporte de casos

1. Título en español: debe ser conciso pero informativo, se recomienda máximo 20 palabras, no incluir fórmulas o abreviaturas.
2. Título en inglés.
3. Autor(es) y filiación institucional: nombres, apellido paterno y materno; y la institución donde se realizó la investigación. En el pie de página incluir el grado académico, cargo que desempeña en la institución donde trabaja y correo electrónico del autor para correspondencia o investigador principal. En caso de ser varios autores el orden debe ser de acuerdo con la contribución realizada.
4. Resumen con palabras clave: en un solo párrafo con no más de 230 palabras. Las palabras clave, mínimo 3, máximo 10.
5. Abstract con keywords.
6. Introducción.
7. Presentación del caso.
8. Discusión y conclusiones.
9. Referencias bibliográficas: de acuerdo con el estilo APA, ordenadas alfabéticamente. De 10 a 20 referencias con datos completos de acuerdo al tipo de fuente (libro, artículo científico, tesis, etc.)

Carta al editor

1. Título en español: debe ser conciso pero informativo, se recomienda máximo 20 palabras, no incluir fórmulas o abreviaturas.
2. Título en inglés.
3. Autor(es) y filiación institucional: nombres, apellido paterno y materno; y la institución donde se realizó la investigación. En el pie de página incluir el grado académico, cargo que desempeña en la institución donde trabaja y correo electrónico del autor para correspondencia o investigador principal. En caso de ser varios autores el orden debe ser de acuerdo con la contribución realizada.
4. Inicio mencionando la razón objetivo de la carta; si fuera necesario, solo una tabla o una figura.
5. Razón del planteamiento de la opinión.
6. Discusión de resultados y/o recomendaciones.
7. Referencias bibliográficas: de acuerdo al estilo APA, no más de seis referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente.

Redacción y arbitraje

Para la redacción considerar las siguientes pautas:

- Debe ser redactado con un procesador de textos, en hoja tamaño A4 a espacio simple, fuente Arial, tamaño 11, márgenes superior e izquierda de 3 cm, márgenes derecha e inferior 2,5 cm. Los párrafos deben estar separados por un espacio, sin sangría.
- Las figuras deberán estar en formato JPG, con una resolución igual o mayor a 3 megapíxeles o 600 dpi, las mismas que deben ser enviadas conjuntamente con el artículo. Se consideran como figuras los dibujos, mapas, fotografías, diagramas, gráficos estadísticos, esquemas o cualquier ilustración que no sea tabla.
- Las tablas deben tener solo líneas horizontales para separar el encabezado del cuerpo de la tabla, ningún caso deben incluir líneas verticales. Las tablas deben tener la leyenda en la parte superior, y las figuras en la parte inferior, con numeración arábiga.
- Las citas que figuran en el texto son de tipo nombre y fecha, ejemplo (Bulege, 2017); y se colocará en las referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente.
- La numeración y unidades de medida deben

ser expresadas de acuerdo con el Sistema Internacional de Unidades (SI).

Arbitraje

- Los artículos en formato digital se recepcionarán en la dirección electrónica: revista-apuntes@continental.edu.pe, se debe adjuntar una Declaración Jurada de Autoría, formato descargable del sitio web <http://www.revista-apuntes.pe>
- Los autores serán informados por correo electrónico sobre la recepción del artículo y mientras se está considerando el trabajo para su publicación, no debe estar postulando para publicación simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.
- Todo original será sometido a un proceso de dictamen por pares académicos (especialistas), bajo la modalidad simple ciego (peer review single blind). El proceso de dictamen es anónimo, al menos por parte de los árbitros.
- Los autores recibirán una comunicación en un tiempo no mayor a 30 días para ser informados de la opinión de los árbitros respecto al resultado. Los resultados pueden ser: aprobado, aprobado con observaciones (el autor deberá subsanar) y denegado. En caso de encontrar evidencias de plagio el autor será informado de este hecho y no podrá presentar en el futuro ningún otro documento.

Una vez aprobado para la publicación, los derechos de reproducción total o parcial pasan como propiedad de la revista. Los autores no están obligados a realizar pago alguno por el envío o publicación de sus artículos.

Aspectos éticos

La revista Apuntes de Ciencia & Sociedad se ciñe a los estándares de ética vigentes en la investigación y publicación científica, ya sea durante el proceso de revisión o posterior a ello; se procederá a seguir las recomendaciones del Committee on Publication Ethics (www.publicationethics.org).

Las formas más usuales de faltas éticas en las publicaciones son: plagio, autoría honoraria o ficticia, manipulación de datos e intento de publicación duplicada o redundante.

En caso de existir alguna duda y/o controversia al respecto, estas serán evaluadas y solucionadas por el Comité Editor de la revista, según lo señalado en las siguientes normas y organismos internacionales: Declaración de Helsinki 2013, Organización Mundial de la Salud OMS, The Council for International Organization of Medical Science – CIOMS, American College of Epidemiology Ethics Guidelines, Health Research Ethics Authority – Canada.

Descargo de responsabilidad

La publicación de artículos en la revista Apuntes de Ciencia & Sociedad, en sus diferentes secciones; no significa que necesariamente, el Comité Editorial se solidarice con las opiniones vertidas por el o los autores.

Guidelines for authors

To its publishing, the work to be presented must be original or unpublished and may be original articles, review articles, brief communication, case reports, letters to the editor or other academic scientific documents of the subject of Social Sciences and Humanities.

The original articles should describe research results with solid theoretical foundation, methodological work supported by empirical evidence based on any research approach, maximum 12 pages; the review articles must be able to summarize, analyze, evaluate or synthesize information already published, maximum 10 pages; short communications, maximum 6 pages; case report, maximum 8 pages; and letter to the editor, maximum 4 pages.

The works must have the following structure:

Original article

1. Spanish title, it should be concise but informative, maximum 20 words are recommended.
2. English title.
3. Author (s), and institutional affiliation: names, last name and mother's last name; and the institution where the research was conducted. In the footnote include the academic degree, position held in the institution where you work and email of the author for correspondence or principal investigator. If there are several authors, the order must be in accordance with the contribution made.
4. Summary with keywords: in a single paragraph with no more than 230 words. It must contain: objectives, methods, results and conclusions. The keywords, minimum 3, maximum 10.
5. Abstract with keywords.
6. Introduction: it must include the problem of research, objectives, hypothesis, justification, background, author's contributions and difficulties and/or limitations.
7. Material and methods: (if applicable) equipment and supplies used, research design, population, sample and data

collection and analysis techniques.

8. Results: in a clear and detailed way, with tables and figures as a complement. Maximum 8 tables and/or figures.
9. Discussion: explains the results and compares with the results of the authors consulted. Include the conclusions at the end of this section.
10. Acknowledgments (opcional).
11. Bibliographic references: according to the APA style, arranged alphabetically. From 10 to 30 references with complete data according to the type of source (book, scientific article, thesis, etc.)

Review article

1. Title in spanish: it should be concise but informative, a maximum of 20 words is recommended, do not include formulas or abbreviations.
2. Title in english.
3. Author(s) and institutional affiliation: names, last name and mother's last name; and the institution where the research was conducted. In the footnote include the academic degree, position that have in the institution where you work and email of the author for correspondence or principal investigator. If there are several authors, the order must be in accordance with the contribution made.
4. Summary with keywords: in a single paragraph with no more than 230 words. The keywords, minimum 3, maximum 10.
5. Abstract with keywords.
6. Introduction
7. Body of the document.
8. Conclusions.
9. Bibliographic references: according to the APA style, arranged alphabetically. From 10 to 30 references with complete data according to the type of source (book, scientific article, thesis, etc.)

Short communication

1. Title in spanish: it should be concise but informative, a maximum of 20 words is

recommended, do not include formulas or abbreviations.

2. Title in english.
3. Author(s) and institutional affiliation: names, last name and mother's last name; and the institution where the research was conducted. In the footnote include the academic degree, position that have in the institution where you work and email of the author for correspondence or principal investigator. If there are several authors, the order must be in accordance with the contribution made.
4. Summary with keywords: in a single paragraph with no more than 230 words. The keywords, minimum 3, maximum 10.
5. Abstract with keywords.
6. Introduction.
7. Body of the document.
8. Discussion.
9. Bibliographic references: according to the APA style, arranged alphabetically. From 10 to 20 references with complete data according to the type of source (book, scientific article, thesis, etc.)

Case report

1. Title in spanish: it should be concise but informative, a maximum of 20 words is recommended, do not include formulas or abbreviations.
2. Title in english.
3. Author(s) and institutional affiliation: names, last name and mother's last name; and the institution where the research was conducted. In the footnote include the academic degree, position that have in the institution where you work and email of the author for correspondence or principal investigator. If there are several authors, the order must be in accordance with the contribution made.
4. Summary with keywords: in a single paragraph with no more than 230 words. The keywords, minimum 3, maximum 10.
5. Abstract with keywords.
6. Introduction.
7. Presentation of the case.
8. Discussion and conclusions.
9. Bibliographic references: according to the APA style, arranged alphabetically. From 10 to 20 references with complete data according to the type of source (book, scientific article, thesis, etc.)

Letter to the editor

1. Title in spanish: it should be concise but informative, a maximum of 20 words is recommended, do not include formulas or abbreviations.
2. Title in english.
3. Author(s) and institutional affiliation: names, last name and mother's last name; and the institution where the research was conducted. In the footnote include the academic degree, position that have in the institution where you work and email of the author for correspondence or principal investigator. If there are several authors, the order must be in accordance with the contribution made.
4. Start by mentioning the objective reason of the letter; if necessary, just a table or a figure.
5. Reason for opinion statement
6. Discussion of results and/or recommendations.
7. Bibliographic references: according to the APA style, no more than six bibliographical references alphabetically ordered.

Drafting

For the writing consider the following guidelines:

- It must be written with a word processor, in a sheet A4 size with a single space, Arial font, size 11, upper and left margins of 3 cm, right and bottom margins 2,5 cm. The paragraphs must be separated by a space, without indentation.
- The figures must be in JPG format, with a resolution equal to or greater than 3 magapixels or 600 dpi, which must be sent together with the article. Figures, maps, photographs, diagrams, statistical graphs, diagrams or any illustration other than a table are considered as figures.
- The tables must have only horizontal lines to separate the header from the body of the table, no case should include vertical lines. The tables must have the legend in the upper part, and the figures in the lower part, with arabic numbers.
- The quotations that appear in the text are of type name and date, example (Bulege, 2017); and it will be placed in bibliographical references alphabetically.
- The numbering and units of measurement must be expressed in accordance with the

International System of Units (SI).

Arbitration

- The articles in digital format will be received at the electronic address: revista-apuntes@continental.edu.pe, an Authentication Affidavit must be attached, downloadable form of the website <http://www.revista-apuntes.pe>
- The authors will be informed by email about the reception of the article and while the work is being considered for publication, it should not be applying for publication simultaneously in other journals or editorial boards.
- All originals will be submitted to a process of opinion by academic peers (specialists), under the simple blind modality (peer review single blind). The opinion process is anonymous, at least on the part of the arbitrators.
- The authors will receive a communication in a time not exceeding 30 days to be informed of the opinion of the reviewer regarding the result. The results can be: approved, approved with observations (the author must correct) and denied. In case of finding evidence of plagiarism the author will be informed of this fact and will not be able to present any other document in the future.

Once approved for publication, the total or partial reproduction rights pass as property of the journal. The authors are not obliged to make any payment for the sending or publication of their articles.

Ethical aspects

The journal Apuntes de Ciencia & Sociedad adheres to current ethical standards in scientific research and publication, either during or after the review process; the recommendations of the Committee on Publication Ethics will be followed (www.publicationethics.org).

The most usual forms of ethical errors in publications or fictional authorship, data manipulation and duplicate or redundant publication attempt.

In case of any doubt and/or controversy, they will be evaluated and solved by the Editorial Committee of the journal, as indicated in the following

international standards and organizations: Declaración de Helsinki 2013, Organización Mundial de la Salud OMS, The Council for International Organization of Medical Science – CIOOMS, American College of Epidemiology Ethics Guidelines, Health Research Ethics Authority – Canada.

Discharge of responsibility

The publication of articles in the journal Apuntes de Ciencia & Sociedad, in its different sections; it does not necessarily mean that the Editorial Committee expresses its solidarity with the opinions expressed by the author (s).

Revista Apuntes de Ciencia & Sociedad

<http://www.revista-apuntes.pe>

Universidad Continental



Lima

Jr. Junin 355, Miraflores
Teléfono: 01 - 2132760
Av. Alfredo Mendiola 5210, Los Olivos
Teléfono: 01 - 2132760

Huancayo

Av. San Carlos 1980 - Huancayo
Teléfono: (064) 481430

Arequipa

Av. Los Incas s/n Urb. Lambramani,
José Luis Bustamante y Rivero -
Arequipa
Teléfono: (054) 412030

Cusco

Av. Collasuyo Lote B-13 | Urb.
Manuel Prado
Wanchaq - Cusco
Teléfono: 084 480070

<http://www.ucontinental.edu.pe>