CONSENSUS

Volumen 21
N° 1

Revista de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Centro de Investigación
Lima - Perú

Enero-Junio 2016

ISSN N° 1680 3817

UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

AUTORIDADES

RECTORA
Dra. Carmela Alarcón Revilla, rscj.

VICERRECTORA ACADÉMICA
Dra. Rosario Alarcón Alarcón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
Dr. Victoria García García

DECANOS

Arq. Carmen Ángela Salvador Wadsworth
Decano de la Facultad de Arquitectura

Mg. María Rosaura Peralta Lino
Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Abogado Mario Romero Antola
Decano a.i. de la Facultad de Derecho

Dr. Juan Manuel Fernández Chavesta
Decano de la Facultad de Ingeniería, Nutrición y Administración

Dra. Carmen Morales Miranda
Decana de la Facultad de Psicología y Humanidades

Mg. Rossana María Soriano Vergara
Decana de la Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la Comunicación

Dr- Juan Fernández Chavesta
Director de la Escuela de Posgrado

CONSENSUS

REVISTA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN CENTRO DE INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 21 – N° 1
ENERO-JUNIO 2016
ISSN Nº 1680 – 3817

Consensus es una revista científica, multidisciplinaria, que ofrece una variedad de artículos relevantes para el desarrollo del conocimiento y la cultura, elaborados por prestigiosos investigadores nacionales y extranjeros.

EDITORA
Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Centro de Investigación – UNIFÉ

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Victoria García García
Vicerrectora de Investigación - UNIFÉ

Dr. Julio Flor Bernuy
Corrector de estilo

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Rosario Alarcón Alarcón
Vicerrectora Académica - UNIFÉ

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Directora del Centro de Investigación - UNIFÉ

COMITÉ CONSULTIVO

Dr. Ángel Gómez Navarro
Director del Departamento Académico de Filosofía y Teología - UNIFÉ

Dr. Julio Flor Bernuy
Docente - UNIFÉ

Lic. Marco Aurelio Ferrell Ramírez
Investigador

Mg. Sabina Deza Villanueva
Docente - UNIFÉ

Dr. Jorge Flores Morales
Docente - UCV

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Docente - UNE

Mg. Dennis Arias Chávez
Docente - UTP (Arequipa)

Dra. Lidia Neyra Huamaní
Docente - UCV

Dr. Carlos Arrizabalaga
Docente - UDP

Mg. Teresa Ramos Quispe
Docente - UTP (Arequipa)

Lic. Fernando Muñoz Cabrejo
Docente - UNMSM

Mg. Fernando Ruíz Dodobara
Docente - U. de Lima

Dr. Crisanto Pérez Esain
Docente - U. Piura

Mg. Gloria Macedo Janto
Docente - UPC

CARÁTULA
Moraima Sotomayor Cabala

TRADUCCIÓN
Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la Comunicación

ASISTENTE
María Angélica Gago Cáceres

DIRECCIÓN
Av. Los Frutales N°. 954
Urb. Sta. Magdalena Sofía - La Molina
Teléfonos: (51)1 – 4364641 / 4341885 – Anexo 248
FAX: (51)1 436-3247 / 435-0853
Depósito Legal N° 1995-1541

Impreso en Lima - Perú 2017-17
consensus_unife@unife.edu.pe
cinv@unife.edu.pe

IMPRESIÓN Y DIAGRAMACIÓN
Grafimag S.R.L.

Revista indizada en base de datos LATINDEX y EBSCO
Distribución por donación o canje.

Se necesita autorización de la UNIFÉ para reproducir los artículos o partes de esta revista.
El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión de la revista.

Revista arbitrada.
LIMA - PERÚ

***CONSENSUS* 21 (1) 2016**

CONTENIDO

EDITORIAL 7

ARTÍCULOS

Axiología epistemológica en las prácticas de investigación científica según la filosofía de la ciencia de Thomas Kuhn
Epistemological axiology in scientific research practices according to the philosophy of science by Thomas Kuhn
Ángel Gómez Navarro 9

El Derecho como fenómeno político
Crítica de la interpretación estándar en la filosofía del derecho respecto de la relación entre el Derecho y la Política
The right as political phenomenon
Criticism of standard interpretation in the philosophy of right with regard to the connection between law and politics
Alessandro Caviglia Marconi 17

Anglicismos tempranos en el Perú del siglo XIX
Early anglicism in the 19th Peru century
Carlos Arrizabalaga Lizárraga 25

De la televisión a la televisión extendida a partir de Marshall Mcluhan
From the television to the extended television after Marshall Mcluhan
José Octavio Islas Carmona 33

El cerebro, la lectura y el *homo videns*
The brain, reading and the homo videns
Manuel Arboccó de los Heros 49

Calidad del servicio educativo utilizando los estándares del SINEACE, caso de la carrera Administración de Negocios Internacionales de un ISTP
Educational Service Quality Using The Sineace Standards (National System of Evaluation, Accreditation And Certification of Higher Education) – Case study: International Business Management at a Higher Technological Institute
Verónica Díaz Noel 59

Clima social escolar y el autoconcepto en escolares en una institución educativa nacional de Lima Norte
Academic social environment and the self-concept in students in a national education institute from Lima north
Jorge Alberto Flores Morales y Lidia Neyra Huamaní 71

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO 85

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS 87

EDITORIAL

La UNIFÉ privilegia el objetivo dedicado a la promoción de las investigaciones realizadas por docentes y estudiantes. *Consensus* presenta el trabajo de investigadores de nuestra casa de estudios y expertos investigadores invitados. Es una revista que responde a la necesidad de profundizar sobre la problemática que se presenta hoy y tiene la intención de difundir el resultado de investigaciones que aportan a la solución de problemas y amplían el horizonte de los últimos descubrimientos de la ciencia y la tecnología.

Destaca el trabajo presentado por el investigador de Ecuador, el doctor Octavio Islas Carmona, "De la televisión a la televisión extendida a partir de Marshall Mcluhan" sobre la transformación de la televisión a partir de Internet.

Otra investigación interesante es la desarrollada por la magister en Administración de Empresas, Verónica Díaz Noel, quien aborda el caso de la Carrera de Administración de Negocios Internacionales de un Instituto Superior Tecnológico Privado del Perú, referente a la evaluación de la calidad del servicio educativo, utilizando los estándares del SINEACE.

Los otros cinco artículos que se presentan en la revista también versan sobre temas de actualidad que van a despertar el interés de los lectores.

Agradecemos a la doctora Rosa Carrasco Ligarda, Directora del Centro de Investigación, quien con acertada orientación ha hecho posible el trabajo en conjunto con el Comité Editorial, el Comité Científico y el Comité Consultivo para presentar esta revista con calidad académica y científica.

Hna. Carmela Alarcón Revilla
Rectora

Axiología epistemológica en las prácticas de investigación científica según la filosofía de la ciencia de Thomas Kuhn

Epistemological axiology in scientific investigation practices by philosophy of science of Thomas Kuhn

Ángel Gómez Navarro[1]

RESUMEN

El presente artículo parte del reconocimiento de criterios de valoración epistémica en las prácticas de investigación científicas, tanto en la etapa de ciencia normal como en la de revolución científica, según Thomas Kuhn, en las cuales no solo aparecen relaciones de axiomas, métodos y técnicas, sino también objetivos, intereses y valores. Se clasifican y analizan aquellos valores epistémicos intervinientes, con el propósito de establecer su respectiva justificación a partir de las consideraciones epistemológicas de Kuhn, quien los presenta en el contexto de evaluación y elección de la mejor teoría científica para la construcción de los conocimientos científicos relevantes.

Palabras clave

Axiología, epistemología, valores, teoría, paradigma, ciencia, justificación.

ABSTRACT

This article starts from the recognition of epistemic valuation standards in scientific research practices, both in the stage of normal science and in the stage of scientific revolution according to Thomas Kuhn, showing not only relations of axioms, methods and technics, but also relations of objectives, interests and values. Intervening epistemic values are classified and studied in order to set their corresponding justification based on Kuhn's epistemological considerations, who presents the values within the context of evaluation and selection of the best scientific theory for the construction of relevant scientific knowledge.

Keywords

Axiology, epistemology, values, theories, paradigm, science, justification.

La epistemología de Kuhn

Los estudios de la historia de la ciencia llevaron a Kuhn a descubrir que la investigación científica es una actividad concreta que presenta, en cada época, características propias que permiten cuestionar la concepción clásica de la ciencia como actividad estrictamente lógica y controlada tal como lo defendía el Círculo de Viena.

Con su obra, *Estructura de las revoluciones científicas* (1962), Kuhn suscita un gran cambio en el debate epistemológico del momento, pues el modelo imperante, conocido como neopositivista, fue desafiado por su enfoque

[1] Doctor y Magíster en Ciencias de la Religión por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, con estudios completos de doctorado en Ciencias de la Educación y en Ciencias Sociales, especialidad Sociología, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actuamente se desempeña como docente investigador y Director del Departamento Académico de Filosofía y Teología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

historicista, según el cual, la ciencia se desarrolla siguiendo determinadas fases:

1. Configuración de un paradigma
2. Ciencia normal
3. Crisis del paradigma
4. Revolución científica
5. Constitución de un nuevo paradigma

Esta nueva epistemología introduce la noción de "paradigma", que Kuhn define, entre diversos modos, como "matriz disciplinaria" que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de explicación de problemas y de soluciones a una respectiva comunidad científica. El paradigma es la perspectiva bajo la cual se analizan y resuelven los problemas científicos. Incluso cuando los datos empíricos no coinciden con la teoría, el mismo paradigma deberá aclarar sus propios fallos. Por lo tanto, un paradigma es una macro-teoría aceptada de forma general por una comunidad científica, a partir del cual se enmarcan y desarrollan las respectivas investigaciones.

Cuando estamos ante un proceso de investigación, siguiendo un paradigma, estamos ante la etapa de "ciencia normal"[2], que, según Kuhn, significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior.

No obstante, hay momentos en que un paradigma no es capaz de resolver todos los problemas, y si estos persisten por largo tiempo se constituirían en lo que Kuhn denomina las anomalías. En ese caso, el paradigma es cuestionado y los investigadores comienzan a considerar si están ante la mejor forma de abordar los problemas o si deben descartarlo. La crisis supone la proliferación de nuevos paradigmas, muchas veces tentativos y provisionales, con vistas a resolver las cuestiones más problemáticas. Estos nuevos paradigmas compiten entre sí y cada uno trata de imponerse como el enfoque epistemológico más adecuado.

Finalmente, se produce una revolución científica cuando uno de los nuevos paradigmas sustituye al paradigma tradicional (como sucedió con la física copernicana, que derrocó a la física aristotélica, o con la teoría de la relatividad de Albert Einstein, que sustituyó a la mecánica newtoniana). De ahí que las revoluciones científicas sean consideradas como la ruptura con un antiguo paradigma que es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo no conmensurable. Tras esta revolución, comienza un nuevo ciclo, y el paradigma que ha sido instaurado da pie a un nuevo proceso de ciencia normal.

Esta epistemología kuhniana, con claro enfoque historicista, concede más importancia a los factores subjetivos en el proceso de investigación científica que anteriormente habían sido pasados por alto por los epistemólogos neopositivistas. Kuhn muestra que la ciencia no es un ejercicio de aceptación pasiva o neutral de los axiomas y teorías que buscan explicar la realidad, sino que hay diálogo, debate y también tensiones y luchas entre los defensores de los distintos paradigmas.

En suma, si los seguidores del Círculo de Viena afirmaban que lo importante de la ciencia es la comparación objetiva y neutral entre las teorías existentes, los historicistas kuhnianos otorgarán más importancia al sujeto que lleva a cabo la investigación así como a la sociedad en la que este está inmerso. No existe forma de alejarse de todos los paradigmas y compararlos de forma objetiva, sino que siempre estamos inmersos en uno de ellos y conforme al mismo interpretamos el mundo que nos rodea. El debate que se establece entre defensores de distintos paradigmas puede resultar a menudo estéril, hasta el punto, llega a decir Kuhn, que un paradigma triunfa no porque consiga convencer a sus oponentes sino porque los representantes más antiguos del paradigma van falleciendo.

[2] Este periodo ocupa la mayor parte del tiempo de los científicos, cuyo trabajo consiste en comprobar para mostrar o poner a prueba la solidez del paradigma en que se basan.

Valores epistémicos como criterios de elección de teorías

En este nuevo modo de concebir las prácticas investigativas y el desarrollo científico[2], se muestra una "estructura axiológica" que orienta la elección de las respectivas teorías, especialmente en las comunidades de investigación científica que comparten –durante el periodo de ciencia normal–, determinado paradigma[3].

Se trata de valores que configuran la racionalidad de las prácticas científicas, consideradas como sistemas de acciones humanas que necesariamente están sujetas a normas y valores, y en donde la ciencia, más que una simple disciplina, aparece como un fenómeno que está en continuo movimiento hacia su evolución según el dinamismo histórico, social y cultural, no atemporal ni neutral, lo cual va determinando los conocimientos que se producen de modo relevante.

Estos valores, junto con los objetivos, medios y fines son asumidos racionalmente por los investigadores, miembros de la comunidad, a través de la educación que reciben especialmente en pregrado y la academia. El mismo Kuhn sostiene que "el estudio de los paradigmas es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte de la comunidad científica particular con la cual practicará más tarde. Puesto que ahí se une con hombres que aprendieron las bases de su campo a partir de los mismos modelos concretos, su práctica subsecuente rara vez evocará desacuerdo sobre las cuestiones fundamentales. Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están comprometidos con las mismas reglas y estándares de la práctica científica" (Kuhn, 1962: 10-11).

Los valores que Kuhn señala son cinco y los presenta a modo de criterios para ser considerados en el momento de elegir la mejor teoría entre dos que están en pugna o tensión. Es decir, es buena la teoría que objetivamente demuestre ser:

1) Precisa: una teoría debe ser precisa dentro de su dominio, las consecuencias deducibles de ella deben estar en acuerdo demostrado con los resultados de los experimentos y las observaciones existentes.

2) Coherente: no solo de manera interna o consigo misma sino también con otras teorías aceptables y aplicables a aspectos relacionables de la naturaleza.

3) Amplia: en particular, las consecuencias de una teoría deben extenderse más allá de las observaciones, leyes o sub-teorías particulares para las que se destinó en un principio.

4) Simple: está íntimamente relacionada con la anterior: debe ser simple, ordenar fenómenos que, sin ella, y tomados uno por uno, estarían aislados y, en conjunto, serían confusos.

5) Fecunda: aspecto algo menos frecuente, pero de importancia especial para las decisiones científicas reales: una teoría debe ser fecunda, esto es, debe dar lugar a nuevos resultados de investigación; debe revelar fenómenos nuevos o relaciones no observadas antes entre las cosas que ya se saben.

[2] Se trata de un desarrollo como proceso discontinuo, no acumulativo; un proceso señalado por la irrupción de acontecimientos revolucionarios que determinan la ruptura con el curso anterior de la investigación científica, siendo la idea de revolución científica, la directriz de sus tesis epistemológicas, y cuyo alcance es posible comprender en relación con otras nociones como paradigma, ciencia normal, crisis e inconmensurabilidad.

[3] Según Pérez Ransanz, el término "paradigma"es utilizado por Kuhn en dos sentidos interrelacionados: como logro o realización concreta y como conjunto de compromisos compartidos. El primero se refiere a las soluciones existosas de algunos de los problemas que son reconocidas por cierta comunidad y que funcionan como modelos que deben seguirse en las siguientes investigaciones. El segundo sentido hace mención al marco de compromisos básicos que comparte la comunidad encargada de desarrollar una disciplina científica y que incluye implícitamente "el compromiso con leyes teóricas fundamentales, con postulaciones de entidades y procesos, con procedimientos y técnicas experimentales, así como con criterios de evaluación" (Pérez Ransanz, 1999: 30).

Estos valores constituyen un aporte importante de Thomas Kuhn porque proporcionan la debida racionalidad a la ciencia[4], pues son capaces de configurar el modo en que esta progresa; es decir, ofrecen efectividad a la hora de alcanzar el objetivo científico, como el de incrementar la capacidad explicativa en cuanto a la resolución de aquellos problemas que los paradigmas definen a lo largo de su desarrollo histórico[5].

Para Kuhn, tales criterios no pueden ser vistos como reglas[6] sino como valores, ya que algunos científicos del mismo paradigma pueden hacer distintas valoraciones y discrepar al interior de una misma comunidad científica. En este sentido, Germán Guerrero comenta que "realmente dichos criterios no operan como reglas de aplicación mecánica que operan a manera de algoritmos que imponen y determinan de manera rígida la elección de una teoría, sino que, por el contrario, dichos criterios verdaderamente se emplean como valores que influyen en la decisión" (Guerrero, 2000: 19).

De ahí que Kuhn se oponga a cualquier interpretación rígida de su axiología epistémica planteando cinco objeciones que, Guerrero (2000), refiere del siguiente modo: Primera, de ser cierta la tesis debería darse el caso de que todos los científicos implicados en una crisis y ante la presencia de una teoría alterna tomarán la misma decisión: o bien mantenerse en la antigua teoría o bien comenzar a trabajar en la nueva; pero tal cosa no sucede, históricamente nos encontramos con que hay científicos trabajando en ambos bandos. Segunda, la tesis presupone la invariabilidad interpretativa de cada criterio, pero lo cierto es que la manera de interpretar un mismo criterio, por ejemplo, la amplitud, puede variar de manera asombrosa de un científico a otro. Tercera, la tesis igualmente presupone una ponderación constante de los criterios asumidos, pero este parámetro también puede variar de manera drástica de una comunidad científica a otra. Cuarta, contrariamente a lo supuesto por la tesis, la manera de entender los criterios puede cambiar a través de la historia, y, quinta, la manera de entender un criterio también puede cambiar de un campo de aplicación a otro. En definitiva, no es posible establecer una fórmula matemática que contenga los diferentes criterios para poder hacer la elección.

Por su parte, León Olivé (2007) también ha señalado que estos criterios no son simples reglas que determinan la acción sino más bien valores que orientan la acción pero que están incompletos y que, por lo mismo, requieren una complementación que depende de una interpretación que cada científico debe hacer. Es decir, una teoría científica es valiosa (o buena), en la medida en que satisface valores epistémicos como los de precisión, coherencia, alcance, simplicidad, etc. Pero no podemos decir que una teoría es precisa o simple, en términos absolutos, sin más. Como dice Kuhn, "siempre son científicos de carne y hueso, con intereses y pasiones, con creencias y convicciones, quienes consideran que una teoría es precisa, simple o fecunda".

En una conferencia dictada por Kuhn, con el título de Objetividad, juicios de valor y elección de teorías (1973), él responde a sus críticos señalando que "el proceso de elección de teorías rivales resulta ser más complejo de lo que creyó la filosofía empirista". Por eso sanciona categóricamente que "la cuestión de la elección de paradigmas no puede resolverse nunca de manera inequívoca solo mediante la lógica y la experimentación"[7].

Este conjunto de valores epistémicos constituye la estructura axiológica de las comunidades científicas, sin embargo, como se ha dicho, aunque algunos científicos de una comunidad específica reconozcan los valores de un paradigma, eso no significa que otros

[4] Insistimos en que la racionalidad científica según Thomas Kuhn, no solo es la logicidad, instrumentalidad, funcionaliad (capacidad para resolver enigmas y argumentar), sino que también es teleológica, holista y relativa a un conjunto de fines y valores comparidos por una comunidad científica específica.

[5] Esta axiología kuhniana le da justificación a la elección de las respectivas teorías, y por ende a toda la actividad científica.

[6] Si fueran simples reglas, no habría discrepancia alguna entre los científicos de una misma comunidad.

[7] Kuhn deja de lado el papel prioritario de la lógica de los neopositivistas y acentúa la importancia de los factores sociológicos e históricos para el desarrollo de la ciencia.

discrepen de los mismos o de alguno de ellos, pues se puede diferir legítimamente en casos concretos, lo que da lugar a no pequeñas controversias científicas.

Todo esto manifiesta que aunque dos o más científicos estén comprometidos con los mismos valores, en situaciones particulares, tomarán, a pesar de ello, decisiones diferentes.

Por su parte, Javier Echevarría (1995), también ha considerado que la elección de la mejor teoría, ante dos o más rivales, está regida por una pluralidad de valores como las que él nos sugiere siguiendo a Kuhn:

1) Precisión (o exactitud o aproximación)
2) Coherencia (o consistencia)
3) Universalidad (o generalidad o amplitud)
4) Simplicidad (o elegancia, o belleza)
5) Fecundidad (o progresividad)
6) Ajuste (o adecuación) a la naturaleza (o a los datos)
7) Utilidad social

Asimismo, Echevarría comenta que la axiología epistémica de Kuhn, con relación al contexto de innovación, tiene características de gran interés que la distancian de otras axiologías utilizadas implícitamente por los filósofos de la ciencia de tradición neopositivista o analítica: no es una axiología monista ni reduccionista. Los valores que él propone orientan la practicidad investigativa de los científicos, pero no determinan sus opciones teóricas ni sus criterios de elección, sino que simplemente influyen sobre los mismos.

Por otro lado, Pablo Quintanilla (2003), en su escrito sobre Conocimiento, demarcación y elección de teorías, cita a Newton-Smith quien menciona ocho criterios para que una teoría pueda ser considerada como buena:

1) Anidamiento observacional: la capacidad de preservar el éxito observacional de sus predecesoras.
2) Fertilidad: la capacidad para producir nuevas y originales hipótesis explicativas.
3) Historial: el éxito observacional continuado.
4) Apoyo interteórico: la capacidad de integrarse con otras teorías previamente aceptadas.
5) Adaptabilidad: la capacidad de hacer ajustes en el fracaso.
6) Consistencia interna.
7) Compatibilidad con creencias metafísicas bien fundadas.[8]
8) Simplicidad.

Sin embargo, cabe preguntarse si los valores epistémicos permanecen siempre o son cambiantes, a lo que Kuhn responderá que son fijos solo en términos muy generales, ya que están condicionados por el contexto histórico de aplicación y, por tanto, cambian tanto por su gradación como por su expansión. Algunos adquieren mayor peso en determinadas circunstancias históricas. De ahí que será necesario hacer un estudio histórico sobre ellos.

En suma, la racionalidad de la investigación científica se sustenta ante todo en una axiología epistémica, y no solo en conceptos lógicos, métodos y técnicas. Se trata de una estructura axiológica que no es estática ni cerrada sino dinámica, y cuya justificación es señalada por el mismo Kuhn en la conferencia antes citada (1973), al tratar el tema sobre la objetividad y subjetividad de los valores: "aunque la experiencia de los científicos no justifica filosóficamente los valores que sustentan, tales valores se han aprehendido, en parte, de la experiencia y han evolucionado con la misma" (citado por Guerrero, 2000: 26).

[8] Ante la posibilidad de objeción del criterio número siete, Quintanilla sostiene que no se debe olvidar que la misma actividad científica reposa sobre creencias metafísicas, por ejemplo, el principio de uniformidad de la naturaleza (definido como la creencia en que "la misma causa produce, en cada caso, los mismos efectos), la idea que la naturaleza sigue un curso regular que no es arbitrario; el principio de que todo efecto tiene una causa o la misma inducción. Son principios metafísicos en el sentido de que no han sido extraídos de la experiencia del mundo sino más bien son condición de posibilidad de la experiencia. (Quintanilla, 2003: 15).

No obstante, en su artículo Elección de teorías y racionalidad, Kuhn aproxima una propuesta más interesante sobre la justificación racional de los criterios de elección de teorías mostrando con ello que dichos valores o criterios de elección, asimilados por la educación de los miembros de la comunidad científica, no deben ser aceptados solo por presión social sino también, y sobre todo, por elección fundada en razones.

Esto nos lleva a señalar, en primer lugar, que si bien se debe respetar los valores establecidos por la respectiva comunidad científica (evitando de este modo quedar fuera de juego y ser acusado de irracional), se puede discrepar con alguno de ellos por razones experienciales; sin embargo, se debe ofrecer las debidas alternativas al campo semántico dominante y motivar el cambio en el concepto mismo de lo que es "racional" o "irracional". En segundo lugar, respecto de la verdad de tales valores, se advierte que no se trata de la verdad como correspondencia a un mundo externo e independiente de la mente, sino como evidencia compartida por los miembros de una comunidad científica con estructura léxica o semántica distinta respecto de otra comunidad[9].

De ahí la importancia de saber con qué comunidad se está interactuando, para así evitar rupturas en la comunicación, aunque tales rupturas entre grupos de científicos contemporáneos sea, según Kuhn, un síntoma del proceso de diferenciación en nuevas disciplinas, cada uno con su propio léxico, y cada una con su propia área de conocimiento; esto es importante porque es a través de estas divisiones que crece el conocimiento.

Aquí, la tesis del "holismo local" de Kuhn permitirá dar una mejor explicación a su tesis de la inconmensurabilidad, por la que sostenía la no posibilidad comparativa entre teorías, pues usan diferente sistema semántico[10]. El holismo local precisa que los conceptos fundamentales de una teoría no pueden aprenderse o definirse de manera aislada o individual, independientes unos de otros sino que se deben aprender en interacción comunitaria. El ejemplo clásico es el de los conceptos de masa, fuerza y la segunda ley de la mecánica newtoniana.

En este punto, Guerrero (2000), siguiendo a Kuhn, plantea que "identificar los referentes del vocabulario moderno de las disciplinas requiere acceso a un campo semántico que agrupa actividades con respecto a dimensiones como exactitud, belleza, poder predictivo, normatividad, generalidad, etc." Es decir, los criterios o valores forman un campo semántico que también permiten darle sentido a la racionalidad científica. Es a través de las descripciones que proporciona este campo semántico que se hace posible establecer ciertas distinciones entre teorías, lo que a su vez permite calificar a algunas como científicas y a otras como no científicas.

En este sentido, la "estructura axiológica" de la ciencia no puede ser concebida como un conjunto rígido de normas y valores que los científicos deben comprender unívocamente e internalizar, para luego actuar conforme a ellas sin apartarse de las mismas, sino que más bien ofrecen la debida racionalidad a los juicios valorativos desde un holismo y relativismo moderado, por el que los investigadores justifican su conversión consensuada (evitando caer en un relativismo radical), a los enunciados de una nueva teoría que ha sido elegida como buena (por ser amplia y precisa) porque ofrece las mejores respuestas a los problemas antes no explicados.

[9] Esto configura aquello que se ha denominado relativismo epistémico, entendido como una postura que hace depender la verdad de lo estrictamente social.

[10] La idea de inconmensurabilidad fue elaborada para criticar la tesis positivista de la acumulación progresiva del conocimiento con el paso del tiempo, sosteniendo en cambio que las categorías, prácticas, valores y objetivos de los paradigmas eran imposible de traducirlos y comunicarlos, lo que exigía una transformación holista de los significados, no gradual, uno por uno, ya que tales significados se construyen por las conexiones de unos términos con otros. Es decir, es imposible la comparación de teorías por las diferencias de significado entre ellas y también por la estructura interna de los diferentes léxicos semánticos.

De esta manera, Kuhn va más allá del modelo lógico imperante en la ciencia (positivismo formal), en donde los criterios de cientificidad se fijan de modo rígido y permanente (estructura normativa), y son los que dictan objetivamente cómo debe proceder el investigador científico. La propuesta kuhniana (historicista) es que estos criterios internos o valores epistémicos no son condiciones suficientes para que una teoría sea calificada como científica, sino que simplemente resultan útiles para identificarla como tal, y no deben ser tomados en forma aislada, porque a veces entran en conflicto unas con otras y porque son insuficientes para elegir la mejor teoría, haciéndose por tanto necesario considerar otros factores objetivos y subjetivos, como la idiosincrasia y los intereses.

CONCLUSIÓN

La ciencia es una actividad contextualizada, histórica y sociocultural. Por consiguiente, como anota Olivé (2007), no solo se deben estudiar los procedimientos para producir y aplicar conocimientos científicos, sino también los procesos históricos, los modos de pensamiento, los usos lingüísticos, las organizaciones y las instituciones sociales, las cadenas de colaboración dentro de la comunidad científica y las relaciones de esta con el resto de la comunidad, y cómo todos estos factores influyen en el desarrollo científico. Esto exige mayor democratización y participación de los afectados por las prácticas científicas: políticos, científicos, empresarios.

Finalmente, nadie puede negar que la ciencia, y también la tecnología, sean bienes públicos que pueden ser usados para promover el bienestar social y para resolver una serie de problemas socioeconómicos y ambientales que nos aquejan seriamente. Su potencial cognoscitivo exige, por consiguiente, que se consideren no solo a los valores epistémicos sino también a los valores éticos, como ejes transversales del quehacer investigativo (en la bioética, en la ecología, en la ingeniería, etc.), ya que sus resultados impactan decididamente en la vida de nuestro planeta, mostrando también sus límites, riesgos y posibilidades. En efecto, a diferencia de otras actividades humanas, la ciencia tiene un alcance global y nadie puede escapar a sus efectos transformadores positivos, pero también negativos. De ahí la necesidad de un marco ético basado en el principio de la responsabilidad, como el que defendía el filósofo alemán Hans Jonas (1979), tanto para el proceso de investigación científica como para la aplicación de sus resultados, que garantice las condiciones objetivas y subjetivas para el presente y futuro del desarrollo integral y sostenible de la vida humana y natural en general.

REFERENCIAS

Echevarría, Javier (1995) *Filosofía de la Ciencia.* Madrid: Akal.

Guerrero, Germán (2000) "Elección de teoría, juicios de valor y racionalidad en Kuhn". *Éndoxa Series Filosófica 13*, UNED de Madrid, pp. 15-32.

Habermas, Jürgen (1968) *Ciencia y técnica como ideología.* (trad. Manuel Jiménez Redondo) Madrid: Tecnos (Traducción del Alemán, 1986).

Jonas, Hans (1979) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica* (2.ª ed) (Trad. Javier Fernández). Barcelona: Herder (Traducción del Alemán, 1994).

Kuhn, Thomas (1962) *La estructura de las revoluciones científicas.* (2.ª ed). México: Fondo de Cultura Económica. (Traducción del inglés, 1983).

Kuhn, Thomas (1982) *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Olivé, León (2007) *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, Política Epistemología.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Ransanz (1999) *Kuhn y el cambio científico.* México: Fondo de Cultura Económica.

Quintanilla, Pablo (2003) "Conocimiento, demarcación y elección de teorías". En Adolfo Chaparro y Christian Schumacher (eds). *Racionalidad y discurso mítico.* Bogotá: Universidad del Rosario.

Tarazona, Luis Alberto (2003) "Tecnociencia, sociedad y valores". *Ingeniería y Desarrollo 14.* Universidad del Norte, Colombia, pp. 38-59.

Fecha de recepción: 13-04-16
Fecha de aceptación: 14-06-16

El derecho como fenómeno político
Crítica de la interpretación estándar en la filosofía del derecho respecto de la relación entre el Derecho y la Política

Law as a political phenomenon

Critique of the standard interpretation in the philosophy of law concerning the relation between Law and Politics

Alessandro Caviglia Marconi[1]

RESUMEN

El presente trabajo presenta una crítica a la concepción sobre el derecho que señalaque este es completamente autónomo de la política y de la moral. Esta concepción ha sido construida por el positivismo jurídico y ha sido absorbida tanto por el neoconstitucionalismo y la teoría de la argumentación jurídica. Frente a esta visión del derecho, se presenta una concepción del derecho caracterizada por la reflexión y que afirma la idea de que el derecho no solo se encuentra conectado con la política, sino que brota del suelo de la política misma. Para ello se utilizarán los avances en la reflexión sobre la justicia, la política y el derecho realizados en la actual escuela de Frankfurt.

Palabras clave

Derecho, política, moral, justicia, teoría crítica de la sociedad, positivismo jurídico, neoconstitucionalismo, teoría de la argumentación jurídica, Rainer Forst, Hans Kelsen, Carlos Santiago Nino.

ABSTRACT

This work reviews the concept of right, pointing out that it is completely autonomous from politics and moral. This concept has been formulated by juridical positivism and absorbed by neoconstitutionalism and the theory of juridical argumentation. Opposite to this vision of right, the concept of law introduced is characterized by the reflection and states that the idea that law is not only connected with politics but also comes out from the politics itself. Consequently, progress made in the current school of Frankfurt on the reflection about justice, politics and law will be used.

Keywords

Right, politics, moral, justice, critical theory of society, juridical positivism, neoconstitutionalism, juridical argumentation theory, Rainer Forst, Hans Kelsen, Carlos Santiago Nino.

Cuando se ha pensado la relación entre el derecho y la política, se han asumido dos posiciones extremas entre las cuales ha sido presentada una serie de alternativas intermedias. La primera de estas posiciones extremas plantea la necesaria desconexión entre ambas dimensiones, mientras que la segunda defiende la relación entre ellas. Entre ambas posiciones, se encuentran aquellas que sostienen una conexión relativa o una conexión arbitraria. En el presente trabajo, buscaré mostrar cómo los esfuerzos por abordar esta

[1] Magíster en filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor de la carrera de Filosofía de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma y profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres. Ha publicado diversos artículos y ha presentado numerosas ponencias.

cuestión han fracasado sistemáticamente, debido a la poca ilustración filosófica que han tenido los contendientes.

1.- La interpretación estándar en la filosofía del derecho respecto de la conexión entre el derecho y la política

La posición más extendida respecto al problema de la relación entre derecho y política ha sido el positivismo, que desde John Austin (en el siglo XIX), pasando por Hans Kelsen (en el siglo XX) y reeditándose bajo las formas de *positivismo inclusivo*, *positivismo metodológico*, *neoconstitucionalismo* o *teoría de la interpretación jurídica*, entre otras variantes que pululan en las escuelas de derecho, se ha seguido manteniendo la premisa básica según la cual el derecho necesita articular un discurso autónomo. Esta exigencia de la autonomía del discurso jurídico tomó una gran importancia desde que Kelsen exigió que el derecho devenga en una ciencia, análoga a la física o las ciencias sociales, y por ello debe expulsar tanto la moral, la política como la justicia y declarar que éstas no son más que *ideología*[2].

Si bien, los seguidores contemporáneos de Kelsen han amenguado el discurso cientificista –aunque no lo han abandonado del todo-, han mantenido la misma exigencia de Kelsen, pero ahora enarbolando la bandera de la *autonomía del discurso jurídico*. De acuerdo a esta exigencia, el derecho tendía un discurso propio y originario que no se derivaría ni de la política, ni de la moral, ni de la religión o de ninguna otra fuente normativa. La normatividad propia del derecho le viene de sus procedimientos y principios que han sido generados por el mismo derecho y que no dependen de ninguna otra fuente normativa. De esta manera, el derecho tendría un discurso que se genera a sí mismo, es decir, *autopoiético*. De esta manera, el derecho se convierte en un sistema normativo autónomo que, por un lado (a) descomplica la toma de decisiones de las personas en sociedades complejas[3] (b) se autogenera a sí mismo.

Como puede observarse, uno puede seguir afirmando (a), es decir, que el derecho es un sistema normativo autónomo sin la necesidad de comprometerse con la afirmación (b), según la cual el derecho es autopoiético. Perfectamente se puede mantener la idea del derecho como un sistema normativo autónomo y afirmar, a la vez, que su validez normativa proviene de fuera del derecho mismo, como, por ejemplo, de la moral o de la política. Todas las versiones del positivismo jurídico defienden la autonomía del discurso jurídico, de forma que la afirmación (a) y (b) se confunden de tal manera que afirmar que el derecho es un sistema normativo autónomo los lleva a asumir que ello significa que necesariamente la validez normativa del derecho proviene de sí mismo. Como se puede observar, no basta con afirmar la identidad entre (a) y (b), sino que es necesario demostrar que esta es real. Lo que sucede es que los defensores de toda forma de positivismo jurídico asumen esa identidad como un *factum* del cual no es necesario dar razones. Con esto, lo que queda claro es que el positivismo ha detenido la reflexión. Pero una filosofía del derecho suficientemente reflexiva puede dar cuenta del dogmatismo en el que el positivismo se encuentra entrampado.

Es posible que algunos positivistas se den cuenta de que su posición es dogmática y que requieren de mayor reflexión, pero deciden no emprenderla pues consideran que con lo que tienen *basta y sobra*, por decirlo de algún modo, para la práctica cotidiana del abogado. Es como quien afirmó en una oportunidad que "puedo ver las deficiencias del *test de ponderación* de Robert Alexy, pero lo seguiré usando porque lo considero útil para la práctica". Quien piensa de este modo está declarando que renuncia a la reflexividad propia de la filosofía del derecho en aras de una supuesta eficacia en su desempeño como abogado.

[2] Véase al respecto KELSEN, Hans; *Teoría pura del derecho*, México: UNAM, 1983.
[3] Al respecto, véase LUHMANN, Niklas; *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general,* Barcelona: Anthopos, 1998.

Otra forma de detener la reflexión proviene de aquellos filósofos y abogados que consideran que el problema central de la filosofía del derecho lo constituye la epistemología jurídica. Hay muchos abogados y filósofos dedicados a investigar el estatuto epistemológico de las afirmaciones jurídicas. Esta actitud constituye una forma de comprometerse con la autonomía del discurso jurídico tal como la entienden los positivistas. De hecho, la pregunta por el estatuto epistemológico del derecho es una reedición de la preocupación de la cientificidad del derecho. El enfoque que estoy cuestionando no yerra porque considera que haya problemas epistémicos en el derecho que vale la pena investigar, sino porque considera que estos problemas constituyen los centrales y los únicos que valen la pena. Desde esta óptica, lo que hacen es declarar que los problemas políticos o morales del derecho no tienen lugar y toda investigación sobre ellos debe ser expulsada de la filosofía del derecho.

2.- La interpretación fallida de la conexión entre el derecho y la moral

Si en positivismo, en todas sus formas, desconecta el derecho de la moral apelando a la idea de que el derecho debe abandonar la autonomía de su discurso, hay una posición que afirma la conexión entre estas dimensiones pero que no abandona los presupuestos del positivismo. El argentino Carlos Santiago Nino abogó por una conexión de esta clase. Su posición sostiene que tanto el derecho, como la moral y la política son discursos autónomos, pero que encuentran puntos de encuentro, y sobre la base de ellos es que se busca avanzar en la superación del positivismo[4]. Sin embargo, esta solución tiene algunos problemas, entre los que destacan dos. En primer lugar, asume los presupuestos positivistas al momento de pensar el derecho, de tal manera que lo interpreta con las mismas claves que una el positivismo. Lo que creía Nino era que se podía mantener los presupuestos positivistas y hacer que el derecho, la política y la moral tuviesen puntos de intersección. Esto mismo constituye el otro problema fundamental. No es posible resolver el problema de la desconexión entre derecho y política buscando solo puntos de intersección, el decir, que no basta con decir que para ciertas situaciones complejas el derecho de por sí no basta y se requiere conectarlo con la política, como en ciertos casos de justicia constitucional.

La posición del jurista argentino en esta cuestión coincide con la del neoconstitucionalismo, que sostiene que hay casos jurídicos, como los de la ley de consulta previa o la actividad propia del Tribunal Constitucional, cuyas funciones son jurídicas y políticas al mismo tiempo. En casos como el de la consulta previa, se sostiene, no se puede proceder de la misma manera que en un caso de compra-venta, sino que debe ponerse en acción los principios que aparecen en la Constitución. Pero, como la constitución tiene una doble naturaleza, a saber, jurídica y política, es allí donde entraría en juego la coordinación entre el derecho y la política. Pero aquí, en neoconstitucionalismo, realiza una remisión limitada, pues considera que el margen de la actividad política posible es la misma Constitución, que es una norma positiva. Es decir, el debate político tiene su tope enmarcado por el derecho (representado por la Constitución). Así, en debate político no es abierto y cuenta con las alas recortadas, y con ello la conexión entre el derecho y la política se da a través de una intersección.

Ni la posición de Nino ni la del neoconstitucionalismo ofrecen una solución satisfactoria a la cuestión de la conexión entre el derecho y la política. La razón de ello se encuentra en que no han ejercido una reflexión suficiente respecto del derecho. Su escasa ilustración filosófica es la causa de esa falta de reflexión. Al asumir como puntos de partida las premisas del positivismo, especialmente la de la autonomía del discurso jurídico, adoptan posiciones dogmáticas que no permiten el desarrollo de una filosofía del derecho reflexiva que sea capaz de explorar las razones de los presupuestos de tales posiciones dogmáticas. Por esta razón, requerimos de una filosofía del derecho reflexiva para poder entender que la

[4] Cf. NINO, Carlos Santiago; *Derecho, moral y política: una revisión de la teoría general del derecho,* Barcelona: Editorial Ariel, 1994.

mejor forma posible de establecer la conexión entre el derecho y la política es mostrando que el derecho es un fenómeno de la política.

3.- El derecho como fenómeno político

Hay dos formas en las cuales alguien puede afirmar que el derecho es un fenómeno de la política. La primera es sosteniendo que la política consiste en el juego de fuerzas entre partes que buscan tener mayor cuota de poder. En este sentido, los grupos (o clases, para utilizar el lenguaje marxista) dominantes determinan el derecho. La crítica de Marx al derecho va en este sentido. Él señala que el derecho constituye una *ideología* pues, por un lado, se presenta como la herramienta que permite garantizar los derechos de todos cuando en realidad constituye un mecanismo que sirve para justificar la relación de dominación injusta. La prueba de ello la encuentra Marx en el hecho de que en las sociedades burguesas el derecho central lo constituye el de la propiedad privada. Todo el sistema jurídico, en ese tipo de sociedad, se articula en torno a ese derecho y se presenta como un sistema que garantiza las libertades de todos. Sin embargo, la propiedad se encuentra distribuida de tal manera que se encuentra concentrada en una clase que tiene pocos miembros, mientras que el resto de la sociedad se encuentra desposeída. De modo que el derecho protege sólo los intereses de una clase y no las libertades de todos.

Como se puede observar, el realismo político de Marx arroja un saldo completamente negativo a la hora de evaluar la relación entre el derecho y la política. Él presenta la idea de que el derecho es un fenómeno de la política, pero interpreta esta última como un juego de fuerzas. La posición de Carl Schmitt capitalizará el realismo político para sus fines reaccionarios, pero hará uso de la misma lógica[5]. Pero, es posible darle un giro de timón a la idea de que el derecho es un fenómeno de la política si asumimos una filosofía política reflexiva. El problema de Marx y Schmitt consiste en que sus concepciones de la política carecen de la iluminación filosófica suficiente como para estar apoyadas en una filosofía política crítica y reflexiva. Es por esta razón que pasaremos a una concepción del derecho como fenómeno de la política desde una filosofía crítica y reflexiva.

3.1.- El derecho como fenómeno político desde una filosofía política crítica y reflexiva

Una filosofía política crítica y reflexiva realiza una distinción de planos importante respecto de la política. De una parte, percibe la política desde un punto de vista fáctico de la razón teórica, como relaciones de poder. De otra parte, entiende la política desde el punto de vista de la razón práctica, como despliegue y organización pública de la libertad. La distinción entre razón teórica y razón práctica presentada aquí es la misma que Kant asume desde la *Crítica de la razón pura*. Para Kant, la razón es una pero tiene dos usos, uno teórico y otro práctico. El uso teórico de la razón se refiere al conocimiento de las cosas dentro del marco de la experiencia en tanto fenómenos. Pero, como la razón misma se hace preguntas que desbordan los límites de la experiencia, el uso práctico piensa esas cuestiones y postula ideas o piensa el noumeno. Ello no quiere decir que los objetos del pensamiento de la razón práctica sean objetos de conocimiento. Tampoco son arbitrarios, puesto que la razón requiere pensarlos para dotar de coherencia a las experiencias. Esta distinción entre uso teórico y práctico de la razón, y la consecuente distinción entre fenómeno y noumeno caracterizan a la *filosofía crítica* inaugurada por Kant. La filosofía crítica opera por medio de una reflexión suficiente para poder enfrentar las antinomias ante las cuales la filosofía pre-crítica se ha encontrado enfrentada. De esta manera, la filosofía crítica es necesariamente reflexiva. Esta reflexividad se expresa en la realización del conocido *giro copernicano*.

Si bien, se trata de una sola razón que tiene dos usos diferentes, nosotros nos referiremos a ambos usos como "razón teórica" y "razón práctica". Tal como Kant lo señala con claridad

[5] Mientras que Marx utiliza el realismo político para superar a la sociedad capitalista y avanzar en el despliegue de la historia, Schmitt lo hace para cuestionar la sociedad liberal e intentar dar marcha atrás al reloj de la humanidad.

en la primera crítica, "*práctico* es todo lo que se realiza por medio de la libertad". De esta manera, a diferencia del uso habitual de la palabra, práctico no tiene que ver con la resolución de problemas como el reparar un artefacto eléctrico. Este último no es un problema práctico sino técnico. Lo práctico tiene que ver, más bien, el considerar a las personas como libres, es decir autónomas, como fines en sí mismas. De esta manera, la libertad y la autonomía son términos centrales en este giro reflexivo de la filosofía y son centrales para una filosofía política crítica y reflexiva.

Con esto, se abre una distinción crítica y reflexiva del poder, entendido como un elemento central de la política. Esta distinción, desarrollada por Rainer Forst[6], es entre *poder fenoménico* y *poder nouménico*. Por *poder fenoménico* entiende el poder fáctico, que es el poder que carece de justificación por medio de razones sin que prevalezca por medio de la fuerza. En cambio, por *poder nouménico* entiende Forst aquel que brota de la justificación por razones. Esta distinción se encuentra acompañada de aquella otra que distingue el *poder de la justificación del poder*. El poder de la justificación es aquel que se articula por medio del consentimiento de los involucrados. Dicha articulación se consigue por medio de lo que Forst denomina *derecho a la justificación*. Este es el que asiste a toda persona que se encuentra sujeta a un esquema normativo y le da la posibilidad de exigir que se le justifique, por medio de razones, las normas que él considera injustas. De esta manera, el poder nouménico se constituye a través del derecho a la justificación. En cambio, cuando se le niega a alguien el derecho a la justificación lo que se ejerce es dominación injusta. Y cuando se impide a las personas que ejerzan su derecho a la justificación difundiendo entre ellos la creencia en un orden metafísico espeso que les señala que el orden normativo ha sido creado y querido por los dioses (como en el caso del virreinato peruano), entonces se ejerce una dominación injusta apoyada en una ideología[7].

3.2.- Dos imágenes de la justicia y del derecho

En *Justificación y crítica* Forst distingue dos imágenes de la justicia. La teoría de del filósofo de la escuela de Fráncfort nos resultará importante para poder ver con claridad la relación más adecuada entre el derecho y la política, pues nos proporciona una filosofía política suficientemente reflexiva.

3.2.1.- La primera imagen de la justicia y del derecho

La primera imagen de la justicia es una "determinada interpretación del antiguo principio de la comprensión de la justicia, *suun cuique* Śa cada cual lo suyoȘ, que es central desde Platón, y que se interpreta como como que en primer lugar importa lo que le corresponde a los individuos, en bienes, con arreglo a la justicia, es decir, quién "obtiene" qué".[8] El filósofo alemán puntualiza que esta imagen se encuentra centrada en los bienes y en la distribución, es decir, orientada al receptor. De tal manera que la justicia se centra en el problema de la asignación de bienes, de manera que deja fuera los problemas tanto de producción de los bienes como del establecimiento del esquema de distribución. De esta manera, desde esta imagen, no se pregunta respecto de las condiciones materiales y las relaciones sociales de la producción de los bienes, y tampoco de si el esquema de distribución de los mismos es justo.

Esta primera imagen de la justicia incorpora una concepción muy particular la justicia: la justicia es exclusivamente distributiva o asignativa, es decir, social; no tiene en cuenta

[6] FORST, Rainer; *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política,* Barcelona: Katz, 2014.

[7] Durante la Edad Media, la religión cristiana en occidente operó como dicho discurso ideológico que permitió que el poder injusto no sea cuestionado en masa por la población. En este sentido, la crítica de Marx a esa forma de religión es precisa. Pero esta crítica no alcanza a todas las formas de religión, pues hay formas de esta que tiene en su corazón la deliberación, la igualdad y la dotación de justificación.

[8] Forst, Rainer; *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política,* Barcelona: Katz, 2014. p. 33. El subrayado es mío.

la justicia política. Su centro de interés está en la distribución de los bienes, no en el examen de los criterios por medio de los cuales estos son distribuidos, y menos aún cuál es el procedimiento político por medio del cual se establece el criterio de distribución. Además, esta primera imagen de la justicia trae consigo una concepción particular del derecho y de los derechos. El derecho es entendido aquí como un esquema de distribución que no se explica de dónde ha surgido, mientras que los derechos son vistos como bienes, entre otros, que se distribuyen de acuerdo al criterio establecido. De esta manera, esta primera imagen de la justicia oculta injusticias políticas y sociales fundamentales.

A su vez, el esquema de distribución es visto como el que asigna de mejor manera bienes y derechos entre las personas para permitir que los individuos puedan desarrollar un tipo de vida de calidad. Pero, lo que significa "calidad de vida" es definido desde el centro distribuidor, suponiendo que los agentes que se encuentran en el centro distribuidor conocen la naturaleza humana y que, en virtud de tal conocimiento, saben lo que desarrolla la vida humana. Incluso, si los agentes que se encuentran en el centro distribuidor asumen la teoría de las capacidades desarrolladas por Amartya Sen y Martha Nussbaum, la situación no cambia, pues se sigue asumiendo cierta concepción de naturaleza humana de acuerdo con la cual estas y no otras son las capacidades humanas básicas[9]. De esta manera, esta imagen de la justicia no solo excluye la justicia política, sino que introduce presupuestos metafísicos como el de naturaleza humana o capacidades humanas básicas. En la teoría de Nussbaum, estas dificultades son patentes porque ella misma considera que su planteamiento se encuentra orientado hacia los resultados en vez de hacia el procedimiento. Una perspectiva de la justicia orientada a los resultados conoce los resultados correctos y solo después busca los procedimientos necesarios que lleven a ellos de la mejor manera posible. Esto es lo que según Rawls denomina: "justicia procedimental imperfecta". Nussbaum señala respecto de las teorías orientadas hacia los resultados o las teorías procedimentales imperfectas que:

> [Los defensores de las teorías orientadas al resultado] consideran en general que las doctrinas procedimentales ponen el carro delante del caballo: está claro que lo más importante para la justicia es la calidad de vida de las personas, y, por lo tanto, vamos a rechazar cualquier procedimiento, por más elegante que sea, que no nos dé un resultado que encaje con nuestras intuiciones acerca de la dignidad y la equidad. […] para el teórico orientado al resultado es como si un cocinero les dijera a sus invitados que tiene una máquina sofisticadísima para hacer pasta, la mejor del mercado, y que, por lo tanto, producirá una pasta buena por definición.[10]

Tal como señala Forst, las exigencias de Nussbaum respecto de la justicia fundamental, fundadas en un esquema de capacidades básicas se satisface sin pasar por la justicia política. Basta con que una élite central distribuidora (que ejerza una dictadura benévola) puede satisfacer dichas exigencias, pues ella misma puede distribuir las herramientas necesarias para las condiciones de las capacidades básicas saltando por encima de la justicia política.

3.2.2.- La segunda imagen de la justicia y del derecho

La segunda imagen se levanta como crítica de la primera y apunta a un aspecto más profundo. Mientras que la primera se orientaba a los bienes, a la distribución y consideraba a las personas como receptores de la justicia, la segunda se dirige al punto político de la justicia y considera que este es el fundamento de la justicia distributiva. De esta manera, la justicia

[9] Al respecto, véase NUSSBAUM, Martha; *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano,* Barcelona: Paidós, 2012.

[10] NUSSBAUM, Martha; *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión,* Barcelona: Paidós, 2007. Pp. 94-95.

política es el fundamento de la justicia social y distributiva.

De esta manera, señala Forst que:

> [E]l concepto de justicia posee un núcleo de significado que tiene como concepto contrapuesto esencial el de la arbitrariedad: sea ya el dominio arbitrario de individuos, sea el de una parte de la comunidad (por ejemplo de una clase), sea la aceptación de contingencias sociales que conducen a posiciones o condiciones asimétricas de dominación y que son aceptadas como impuestas por el destino e inmodificables, sin serlo… [Así], el impulso básico contra la injusticia no es primordialmente el de querer tener algo o algo más sino el de no querer seguir siendo dominado, acosado o ignorado en la pretensión y *el derecho fundamental a la justificación*.[11]

De esta manera, Forst señala, en primer lugar, que la *justicia* se opone a la *arbitrariedad*. De manera que la justicia, en un sentido fundamental, es la ausencia de arbitrariedad. Y, en segundo lugar, la arbitrariedad política es la dominación que hace caso omiso al derecho fundamental a la justificación. Así, la exigencia básica de la justicia no es tener más o querer tener más, sino el no ser dominado. La justicia no es una relación entre persona cosa, sino un tipo especial de relación entre personas que excluye la dominación arbitraria. La justicia es fundamentalmente política. La justicia política no se centra en la asignación de bienes y derechos, sino que su corazón reside en el debate respecto de los criterios de asignación. Para participar de ese debate, es necesario que a nadie se le niegue el derecho fundamental a la justificación. De esta manera, la tarea del derecho es la de institucionalizar dicho derecho, es decir, generar las condiciones institucionales para que el derecho a la justificación sea posible y nadie quede excluido de dicho derecho.

La segunda imagen muestra con claridad que la relación entre la justicia política y la justicia social y distributiva es de tal manera que la primera es la base de la segunda. No solo sucede que la justicia social y distributiva es posible si se garantiza la justicia política, sino que la justicia social deriva de la justicia política. Y, puesto que la justicia social o distributiva asigna bienes y derechos, el derecho debe ser entendido como un derivado de la justicia política.

4.- Conclusión

Si la justicia política es la base del derecho,eso significa que la conexión entre el derecho y la justicia es la siguiente: el derecho es un fenómeno de la política, es decir, el derecho es derivado de la política. En este sentido, la tesis del positivismo (que defiende la autonomía del discurso jurídico) es falsa. Pero también es falsa una posición como la de Carlos Santiago Nino, según la cual el derecho y la política se encuentran en un punto de intersección.

Ciertamente, esta conclusión puede estremecer los corazones de los juristas, puesto que ven en esta la decisión de dejar el derecho y la justicia en manos de la arbitrariedad de quien cuenta con el poder político. Pero esta reacción solo es fruto del hecho de que la reflexión sobre el derecho y la política no ha sido suficientemente desplegada. Pero una filosofía política reflexiva puede despejar aquel temor con toda tranquilidad. Así, el afirmar que el derecho es un fenómeno de la política no deja todo en mano de la arbitrariedad. Si consideramos que en el centro de la política se encuentra instalado el derecho a la justificación, entonces la protección frente a la arbitrariedad de los poderosos se encuentra suficientemente garantizada.

[11] FORST, Rainer; Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política, Barcelona: Katz, 2014. p. 35.

REFERENCIAS

Alexi, Robert, (1997) *El concepto y la validez del derecho*, Barcelona: Gedisa.

Alexi, Robert, (2008) *Teoría de los derechos fundamentales*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Austin, John, (1861) *Lectures of Jurisprudence: Or The Philosphy of Possitive Law*, Londres. P. 88.

Austin, John, (1981) *Sobre la utilidad de la jurisprudencia*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Forst, Rainer, (2014) *Justificación y crítica. Perspectivas de una teoría crítica de la política*, Barcelona: Katz.

Forst, Rainer, (2014) *The Rigth to Justification. Elements of a Constructivist Theory of Justice*, Columbia University Press.

Kelsen, Hans, (1983) *Teoría pura del derecho*, México: UNAM.

Luhmann, Niklas, (1998) *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, Barcelona: Anthopos.

Nino, Carlos Santiago, (1994) *Derecho, moral y política: una revisión de la teoría general del derecho*, Barcelona: Editorial Ariel.

Nussbaum, Martha, (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.

Nussbaum, Martha, (2007) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona: Paidós.

Pozzolo, Susanna, (2011) *Neoconstitucionalismo y positivismo jurídico*, Lima: Palestra.

Fecha de recepción: 08-03-16
Fecha de aceptación 12-04-16

Anglicismos tempranos en el Perú del siglo XIX

Early anglicisms in the 19th Perú century

Carlos Arrizabalaga Lizárraga[1]

RESUMEN

El artículo pone su atención sobre los anglicismos tempranos que se impusieron en muchos dialectos hispanoamericanos por el enorme peso del imperialismo comercial británico durante todo el siglo XIX y se hallan completamente adaptados a la fonética y a la morfología del castellano, y se transcriben con la ortografía castellana. Son palabras que, se diría, no parecen anglicismos, dado que están completamente asimiladas como "chompa" (de jumper"), "saco" y "chaqueta" (de jacket"), "lonche" (de "lunch"), "faite" (de "fighter"), "queque" (de "cake") y "gasfitero"(de"gasfiter"). Se comenta el caso de lonche con detalle de su tratamiento lexicográfico. Además, se indica la presencia de fraseología procedente del inglés y, en sentido contrario, de algunos peruanismos en el inglés hablado en el sudoeste de Estados Unidos.

Palabras clave

Anglicismos, Perú, Siglo XIX, préstamo lingüístico, fraseología.

ABSTRACT

The article focuses on the early Anglicisms imposed on many Hispanic dialects due to the great power of the British Commercial Imperialism all through the 19th century, which are completely adapted to the Spanish phonetics and morphology, and thus transcribed with the Spanish spelling. These are words that do not seem to be Anglicisms since they have been completely assimilated, such as "chompa" (from "jumper"), "saco" and "chaqueta" (from "jacket"), "lonche" (from "lunch"), "faite" (from "fighter"), "queque" (from "cake") and "gasfitero" (from "gasfiter"). The case of "lonche" is particularly mentioned regarding its lexicographical use. In addition, the article points out the existence of some phraseology taken from English, and also of some Peruvian expressions used in the English language spoken in the south west of the United States.

Keywords

Anglicisms, Peru, 19th century, loanword, phraseology.

---

[1] Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra (España). Ha sido profesor de la Universidad de Piura y profesor visitante en la Universidad Estatal de California en la Bahía de Monterrey. Ha publicado el estudio *Gramaticalización en español americano. La perífrasis concomitante norperuana* (2010) y también *El dejo piurano y otros estudios* (2008 y 2012), además de diversos artículos sobre dialectología, lexicología e historia de la lengua española ("Noticias de la desaparición del voseo en la costa norte del Perú" (2001); "Americanismos en la *Descripción geográfica del partido de Piura* de José Ignacio de Lecuanda (2007); "Comentarios a un pasaje de Gonzalo Fernández de Oviedo" (2007), "Imploraba que no lo maten. Usos del subjuntivo en español peruano (2009), "«Ya con Felicitas fuimos a ver a buscar al párroco de Santa Catalina». Discordancia gramatical y gramaticalización en español peruano" (2011), "Barbarismos en las *Papeletas lexicográficas* de Ricardo Palma" (2003); "Garcilaso y la lexicografía peruana" (2009), y notas etimológicas sobre "Encalavernarse" y "Tracalada" (2010), y "Bamba" (2011). Actualmente, es editor de la revista *Mercurio Peruano*, en la Universidad de Piura.

En Colombia y en toda Hispanoamérica –decía hace medio siglo el erudito colombiano Luis F. Flórez– se emplean ahora muchas palabras del inglés norteamericano, cosa explicable por la expansión económica, política y militar de los Estados Unidos." Verdad que se notó entonces una profusión de anglicismos –para Jerónimo Malo más que profusión fue una "invasión" y, para muchos, innecesarios–, sobre todo en el habla coloquial de algunos, que ensartan sin parar expresiones contagiadas a través del cine y la música como "sunset", "show" (pronunciado "chou"), y otros muchos como "blazer", "fólder", "finepen" (también "pluma fuente", que es un calco), "percentil", "performance", "pioner", "point", "sachet", verbos como "resetear", "chequear", "chipear", "zipear", junto con colocaciones del tipo "tener feeling", "estar full", "haber chance", etc. Hay, aparte, invenciones graciosas como la composición (apoyada en la paronasia) que producen "cholywood" o "pichiroom". Aparte de la multitud de anglicismos en los deportes, muchos de los cuales son relativamente antiguos.

Muchos anglicismos se han instalado con gran firmeza y las empleamos con naturalidad, como el sargento Lituma que dice que va a "tirar una luqueada" con el revólver en la mano en *Lituma en los Andes* (Barcelona, Planeta, 1993: 61) pero otros anglicismos resultan huachafos como cuando Carreño, en la misma novela, quería bailar con la Meche *cheak to cheak* (221).[2]

Pero, quería llamar la atención sobre los anglicismos tempranos, los que llegaron a Sudamérica con los militares y comerciantes ingleses ya desde la época de la Independencia, y se impusieron en muchos dialectos hispanoamericanos por el enorme peso del imperialismo comercial británico, que haría sentir su influencia hasta la primera Guerra Mundial. Me refiero a palabras que diríamos no parecen anglicismos, dado que están completamente asimiladas y adaptadas tanto fonética como ortográficamente (y morfológicamente también, claro) al castellano peruano. Podemos señalar al menos seis anglicismos tempranos: "chompa" (de "jumper"), "esplinático" (de "spleen", 'aburrimiento' o 'melancolía'), "faite" (de "fighter", por 'luchador'), "gasfitero" (de "gas-fitter", fontanero), "guaipe" (de "wipe", 'trapo'), "huacha" (de "washer", 'anilla') "lonche" (de "lunch"), "queque" (de "cake"), remarcable (de "remarkable") y "saco" (de "jacket", de donde viene también "chaqueta"), usuales en el Perú, además de los que se difundieron igualmente en otros países como "boicotear" y "reportero".

Martha Hildebrandt describió con esmerada pulcritud la introducción de "chompa" procedente del inglés británico a fines del siglo XIX, y la aparición de "faite" hacia 1880 (1994: 133-134). Podría hacerse la misma indagación con respecto a todos los demás vocablos, aunque no siempre es fácil encontrar fuentes que brinden testimonios tempranos de su introducción al español andino.

Los escritores suelen ser buenos observatorios del idioma, detectando con gran agudeza las innovaciones que se van produciendo. Algunas fueron ya señalados por Ricardo Palma en sus *Papeletas lexicográficas* (1903), aunque se mostrara algo reticente a los extranjerismos. Su hijo Clemente Palma incluía el vocablo *chuzo* (de "shoe"), en un glosario de argot limeño, apéndice de las *Crónicas* de su *alter ego* Apapucio Corrales (1938).

La influencia del inglés en el Perú fue muy temprana. Desde el momento mismo de la Independencia, los ingleses habían difundido sus modas y costumbres, el té y los casimires. En 1824, el acaudalado español Lucas de la Cotera abandonó Arequipa con las autoridades españolas, y en su lugar se instaló el cónsul inglés Passmore y 28 representantes de firmas comerciales británicas. Muy pronto, las mujeres elegantes de Arequipa se adornarían el cabello con bucles postizos importados de Albión bajo el nombre de "inglesas".

Inglaterra se adueña del comercio y arbitra las fronteras hasta provocar conflictos si sus intereses ven amenazados, como en caso del nitrato, componente principal de la pólvora. Entonces todo se pesaba en "libras" y se ponían

[2] La frase inglesa correcta es *cheek to cheek*, es decir, "cachete con cachete".

de moda los "bombines" (que subsisten en el Altiplano). También estuvieron a la moda los de castor de *waterproof*, según la festiva prosa de Segura (1968: 144).

Ricardo Palma registró la introducción de "boicotear" y "boicoteo", cuya historia es bien conocida: los clientes de un tendero irlandés de Londres, un tal Boycott, se negaron a seguir comprando en su tienda; esto fue en 1880, y dos décadas después, la palabra ya era bien conocida en Lima. Palma recoge estos préstamos a regañadientes, como en *lunch*: "Nadie prescinde ya de pronunciar o escribir la tal palabrita inglesa." Su comentario al respecto no puede ser más elocuente, solo cree aceptables "aquellos que se han impuesto ya en el lenguaje, y para los que no hay policía que alcance á expulsarlos de casa", sobre todo si resultan convenientes y no hay para ellos equivalentes en castellano. (1903: VIII). El propio Palma los utiliza en sus relatos y en sus cartas: "soy de los que creen que la democracia no está reñida con el *confort*" (1964: 1353).

Ricardo Alfaro en su *Diccionario de anglicismos* (1970) se mostraba implacable con el "barbarismo vulgar" propio de "gente zafia", y así calificaba a términos como "guachimán" y otros anglicismos del español americano, pero es que los españoles se equivocan al rechazar como "malsonantes" los anglicismos que son cotidianos para todos en los países americanos (1970:17). Muchos no verían la luz en el *Diccionario* oficial hasta después de muchas décadas.

En 1927, la Real Academia Española publica un *Diccionario manual e ilustrado* "con definiciones –decía Lapesa– más escuetas que el común y con multitud de vocablos y acepciones que están en uso, pero que por su origen extranjero, por su novedad no plenamente consolidada o por otras respetables consideraciones, no han tenido aún la aprobación de la Academia" (1996: 230). Julio Casares señaló que la obra nacía con vocación americanista (1950: 303). Confinados en ese lugar han quedado muchos americanismos procedentes del inglés, como "remarcable", "lonche" o "provisorio". Casares dijo que hubo "algunas inclusiones no bien justificadas" (1950: 303), pero lo que no parece justificado es que la Academia no incluyera estas y otras muchas palabras en el *Diccionario* oficial cuando por otra parte ella misma testificaba su uso continuado en las siguientes ediciones del *Diccionario Manual* (de 1950, 1983-5 y 1989).

En ese sentido, parece mentira que hayan tenido una historia tan diferente "lonche" y "ponche", cuando son tan parecidas. Ponche, forma hispanizada de *punch*, se aceptó enseguida por ser usual en ambas orillas del castellano y está desde 1880 en el *Diccionario* oficial, pero la palabra "lonche" (de "lunch"), solo recogida en el *Diccionario Manual* (1927), como propia de México, y con asterisco: recomendando que se reemplazara por "almuerzo". Y así estuvo décadas, como dice Manuel Seco, en una "cuarentena tácita", como muchos otros americanismos y extranjerismos que estuvieron "almacenados con sus corchetes en el *Diccionario Manual* en una especie de Limbo sin que la Academia terminase de decidir si las asimila oficialmente o les retiraba su interinidad" (Seco, 1993: 166).

Definitivamente en el caso de "lonche" su extensión y vitalidad merecía un mejor trato académico puesto que es de uso general y ha creado derivados plenamente aceptados como "lonchera", "lonchecito". Pues bien, ha tenido que ser esta última edición del *Diccionario* de la Academia, la 23.ª edición de 2014, la que ha incluido por fin "lonche", aunque entre las marcas geográficas no se incluye Perú ni Chile y la acepción 'comida ligera del mediodía' no es la usual en Sudamérica de comida ligera de la tarde, usualmente acompañada de té o cualquier bebida caliente. Incluye también "lonchera", con mejor fortuna, y "lonchería", establecimiento donde se ofrecen comidas ligeras, usual en México, Colombia y Venezuela.

Es posible establecer con cierta seguridad que se trata de un anglicismo temprano. El francés Paul Marcoy, al inicio de su viaje a través de América del Sur (hacia 1869), dice que se toma un "luncheon" (escrito en inglés del siglo XVI) con el cónsul inglés en Islay, y más adelante se toma también otro en casa del

subprefecto de Urubamba, en el Cusco. Y la había mencionado ya el mismo Juan de Arona en su *Diccionario de Peruanismos* de 1882, al hablar de "las tabernas que bajo el epígrafe de Cerveza y Lunch" invadían Lima desde hacía unos diez años atrás" (1974: 175). José Gálvez recordaría luego que en Lima era costumbre el bizcochuelo, el buen chocolate y el vino dulce: "lo que con el progreso se trocó un día, gracias a Field, a los ingleses y a los tiempos en el famoso *té con hojitas limeñas" (1965: 136)* Del inglés decimonónico vienen también el adjetivo "remarcable", y el delicioso "queque", del que nos ofrece un testimonio temprano, en castellano, el alemán Heinrich Witt:

> "La escasez de árboles nos llamó la atención como algo remarcable; nos dijeron que era parcialmente atribuible a la falta de agua, pero principalmente a la ociosidad de los habitantes que no querían darse el trabajo de plantarlos" (Witt, 1987: 27); "sometidos a cierta preparación y formados después como bollos, como unos queques de chocolate" (Witt, 1987: 91).

Otros varios términos proceden de esa época, algunos con vida efímera. Hacia 1840, Felipe Pardo y Aliaga ponía ya de manifiesto nítidamente, en *El espejo de mi tierra*, la ridícula y ciega admiración a los extranjeros, que sufrían muchos limeños, con lo que el afán por emplear vocablos nuevos y extraños no es una actitud exclusiva del siglo XX:

> Fulano va muy orondo, enganchado del brazo de un extranjero, a quien pasea por todas partes, a quien presenta en las casas principales, a quien luce en todos los espectáculos (…). ¿Es algún príncipe, algún noble que viaja por economía, algún sabio que quiere enriquecer la literatura con el fruto de sus peregrinaciones, algún artista, algún negociante de esmerada educación? No, señor, nada de eso: no es más que un contramaestre. Aquella remilgada damisela no sabe palabra de inglés, ni de francés, ni de italiano, ni de alemán (se entiende, dejándole a salvo su derecho a hablar mal el castellano); pero siempre ha de estar circundada de extranjeros. (1971:78)

En realidad, no solo vinieron contramaestres con los vapores que hacían la ruta de Valparaíso a San Francisco. Muchos viajeros anglosajones se interesaron por los países andinos. Si exceptuamos a los piratas y corsarios cuya huella principal fue la destrucción y el saqueo, y militares que intervinieron en las guerras de Independencia como Cochrane o Miller, tal vez el primer viajero que llegó a estas costas pudo ser David Porter, marino norteamericano que recogió impresiones sobre Chile, Perú y las Galápagos entre 1812 y 1814. También hay que considerar las noticias de Anthony Helms y Samuel Haigh, pero tal vez el más conocido y ameno relato fue el de Basilio Hall, que presenció la declaración del 28 de julio de 1821. También destaca el famoso novelista Robert Louis Stevenson, que presenció en Lima el consiguiente saqueo del tribunal de Inquisición.

Otro viajero importante fue Henry Lister Maw, autor de *Journal of a passage from the Pacific to the Atlantic* (Londres, 1829). Su viaje se inició en Lima y llegó al Amazonas pasando de Cajamarca a Chachapoyas y Moyobamba. Por su parte, el primero que plasmó sus impresiones en la prensa norteamericana fue el caricaturista satírico G. W. Carleton, que ofreció una visión descarnada y despreciativa del Perú.

James Orton elaboró un estudio etnográfico: *The Andes and the Amazon across the Continent of South America* (Nueva York, 1876). Richard Spruce llegó en 1863 para indagar las posibles ventajas del cultivo de algodón en Perú: *Notes on the valleys of Piura and Chira* (Londres, 1864). El mundo andino se convertía en una extensión de los estudios americanos y el espejo donde proyectar sus quejas y aspiraciones. De ese modo, también Perú se empezó también a conocer en los Estados Unidos, también a través de las recetas milagrosas del naturalista Paul Fontain, quien difundiría en Estados Unidos el poder de la cocaína, "the most powerful and permanent stimulant known", en un estudio más tardío: *The great mountains and forests of South America* (1904).

Los préstamos lingüísticos suelen tener direcciones recurrentes, pero también las oleadas de anglicismos tuvieron un reflujo en palabras que del español americano pasaron al inglés británico y norteamericano. Y así, el inglés adaptó palabras del quechua como *guano, cóndor, llama* y *pampa*. Los viajeros ponen en cursiva palabras como *tambo* o *locro*. El inglés americano incorporó "charqui", convertido en "jerky", común en todo Sudoeste de Estados Unidos. El peruanismo "pallar" se conoce en Estados Unidos como "lima bean", o sea, traducido literalmente: "frijol de Lima".

El primer repertorio lexicográfico que registra "faite" es el del padre Rubén Vargas Ugarte, describiéndolo con sinónimos: "matón, valiente, guapo" (1953: 21). Era término de *germanía*, o sea jerga de delincuentes. Pero en un relato de Raúl Estuardo Cornejo aparece un bandolero que enamoraba a todas las mujeres: "Como que se la daba de faite, según el decir" (2007: 154). Ha cambiado su significado.

Según José Gálvez, fue en la época de la guerra con Chile cuando aparece el término *faite* y *faiteman* en las calles de Lima, que tuvieron hasta indumentaria propia: "Abusivos y fachendosos, complacáinse en golpear a cuanto desgraciado se ponía a sus alcances", y había incluso niños que por el afán de parecerse a los faites hablaban "imitando el tono faitoso" (Ś1921Ş1947: 55-57).

Parece que no ha mantenido vitalidad suficiente el adjetivo "esplinático", con que se autodenominaba José Carlos Mariátegui (decía ser "poeta esplinático"), en clara alusión al spleen de Charles Baudelaire. El término se había puesto de moda entre los intelectuales en la España de Bretón de los Herreros, pero en el siglo XX todavía la utiliza Enrique López Albujar en su composición *Anoche estuve en Piura* (1951): "para así convencerme / de que me hallaba dentro de la realidad / y luego de lanzar un esplinático bostezo" (1954: XVII).
Y es interesante que los anglicismos hayan creado fraseología en español. Pasa con la frase "poner al breque" que vale por 'detener', 'frenar', 'apaciguar', y también 'enseñar'. Procede de la época de los primeros ferrocarriles, de donde vino "breque", 'freno' (del inglés "brake"), y se derivó "brequero", para referirse al guardafrenos. Es usual en Perú y Ecuador. La locución cuenta con un registro lexicográfico temprano en los *Barbarismos fonéticos del Ecuador* de Gustavo Lemos Ramírez: "Al desenfrenado que se le detiene con castigos correccionales o amenazas se le pone al breque." (1922: 23). Martha Hildebrandt (*El Comercio,* 15/4/2015) señala también otra frase del mismo origen: "meter en breque" para decir castigar o educar especialmente a los niños. Pero "al breque" ha tenido mayor difusión y lo muestra este ejemplo de Julio Ramón Ribeyro: "Ya Alida piensa en el remedio tradicional: un buen internado, donde lo tengan al breque" (1995: 217).

Por otra parte, en Perú, México, El Salvador, Costa Rica, Guatemala, Cuba y Colombia, se dice "la del estribo" a la copa o el trago que se toma uno al final de una reunión o, simplemente, al despedirse. Un ejemplo de Bryce Echenique: "Y también, humano muy humano, aceptó la secreta invitación que le hizo Nadine para tomarse la del estribo en su cuarto, escuchando un poco de música, conversando un rato, y mirando la luna llena de lluvia por la claraboya" (1981: 166).

También aparece en este pasaje de Mario Vargas Llosa: "La Selvática y el Bolas lo trajeron hasta la mesa, y Josefino no estaba en las últimas, qué cojudeces, la del estribo era de él, que nadie se mueva, y que la Chinguita se bajara una cervecita" (1967: 373). En México se refiere también a la última canción y en Argentina aplican la expresión al mate "del estribo" con el mismo sentido, pues es el que toma uno antes de irse de la ronda.

La frase es un calco que se explica por esta temprana influencia del inglés en el español de los países suramericanos. Lo que la hace tal vez un poco más interesante es que fue tomada del inglés cuando en ese idioma estaba casi en desuso y conforme se ha extendido en español americano ha ido desapareciendo del inglés estadounidense, que la reemplazó por otra frase: "one for the road". Debió haberse trasmitido al español americano por alguno de esos viajeros ingleses en el siglo XIX, antes

de desaparecer en el primer tercio del siglo XX. Uno de ellos fue el británico Samuel Haigh, que ya mencioné. Cuando Alberto Tauro del Pino traduce las descripciones del viajero, no tiene ninguna dificultad para usar la expresión.

> Una docena de amigos me acompañaron hasta Uchumayo donde bebimos la copa del estribo y, en compañía de nuestro cónsul, míster Passmore, que se trasladaba al puerto por negocios, me despedí de Arequipa. (Haigh, 1967: 29).

El idioma guarda testimonios de la historia recorrida por sus hablantes y en este fluir constante hay afluentes que proceden del contacto con viajeros, comerciantes y aventureros anglosajones. Ahora, son parte de nuestro castellano.

REFERENCIAS

Alfaro, Ricardo Joaquín, (1970) *Diccionario de anglicismos,* Madrid, Gredos.

Arona, Juan de, (seudónimo de Pedro Paz Soldán y Unanue) (1974) *Diccionario de peruanismos*, Edición de Estuardo Núñez, Lima, Peisa, 2 vols.

Arrizabalaga, Carlos, (2003) "Barbarismos en las Papeletas lexicográficas de Ricardo Palma", en *Revista de la Casa Museo Ricardo Palma*, 4, p. 13-28.

Bryce Echenique, Alfredo, (1981) *La vida exagerada de Martín Romaña*. Barcelona, Anagrama.
Casares, Julio, (1950) *Introducción a la lexicografía moderna.* Madrid, CSIC.

Cornejo, Raúl Estuardo, (2007) *Horizontes de sol. Cuentos tempranos.* Lima, Editorial San Marcos.

Corrales, Juan Apapucio [seudónimo de Clemente Palma] (1938) *Crónicas político-doméstico-taurinas*, Lima, Compañía de Impresiones y Publicidad.

Foley Gambetta, Enrique, (1983) *Léxico del Perú: peruanismos, replana criolla, jerga del hampa, regionalismos, provincialismos, locuciones, modismos, etc. usuales en el Perú*. Lima.

Gálvez, José, (1947) *Una Lima que se va*. Lima, Editorial PTCM.

Haigh, Samuel, (1967) "Bosquejos del Perú. 1825-1827", en Alberto Tauro del Pino, *Viajeros en el Perú republicano*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Hildebrandt, Martha, (1994) *Peruanismos*. Lima, Biblioteca Nacional del Perú.

Lapesa, Rafael, (1996) *El español moderno y contemporáneo. Estudios lingüísticos.* Barcelona, Crítica.

Mallo, Jerónimo, (1959) "La invasión del anglicismo en la lengua española de América", *Cuadernos Americanos,* XVIII (4), pp. 115-123.

Palma, Ricardo, (2003) *Papeletas lexicográficas. Dos mil setecientas voces que hacen falta en el Diccionario*. Lima, Imprenta La Industria, 1903. Nueva edición en Lima, Academia Peruana de la Lengua.

Palma, Ricardo, (1964). *Tradiciones peruanas completas.* Madrid, Aguilar, 1964.

Pardo y Aliaga, Felipe, (1971) *El espejo de mi tierra.* Edición de Alberto Tauro. Lima, Universo.

Ribeyro, Julio Ramón, (1995) *La tentación del fracaso. Memorias.* Lima, Campodónico.

Seco, Manuel, (1993) "La otra voz de la Academia Española. Notas sobre el *Diccionario Manual*", en *David Mackenzie y Ian Michael, Hispanic Linguistic Studies in Honour of F. W. Hodcroft,* Llangrannog (Wales): The Dolphin Book, pp. 153-196.

Segura, Manuel Ascensio, (1968) *Artículos de costumbres*, Lima, Universo.

Vargas Llosa, Mario, (1967) *La Casa Verde*, Barcelona, Seix Barral.

Vargas Ugarte, Rubén, (1953) *Glosario de peruanismos*. Lima.

Witt, Heinrich, *Diario y observaciones sobre el Perú (1824-1890)* (1987) Selección de Pablo Macera. Lima, COFIDE.

Fecha de recepción: 26-01-16
Fecha de aceptación: 02-06-16

De la televisión a la televisión extendida a partir de Marshall Mcluhan

From the television to the extended television after Marshall Mcluhan

Octavio Islas Carmona[1]

RESUMEN

Este texto comprende cuatro apartados. En el primero, recuperé el emotivo discurso que dictó Wilbur Schramm sobre el desarrollo de la primera transmisión de televisión, realizada el 26 de enero de 1926 por John Logie Baird, para fundamentar la pertinencia del término "Edad de la televisión". La televisión admite ser considerada como el medio emblemático de la "Edad Eléctrica". En el segundo apartado analicé las tesis que Marshall McLuhan desarrolló sobre el llamado "gigante tímido". A comienzos de la década de 1960, la televisión cautivaba a Marshall McLuhan. Desde una particular perspectiva ecuménica, el canadiense creía que la televisión restablecería el equilibrio sensitivo, propiciando el tránsito a la "aldea global". Con el paso de los años, el optimismo que profesaba por la televisión fue desvaneciéndose, y en sus últimos libros McLuhan adoptó una posición definitivamente crítica frente a esta, similar a la profesada por Neil Postman. En el tercer apartado, destaque que McLuhan anticipó la convergencia mediática, procedí a explicar su Tétrada, y referir como Bob Logan (2010) la empleó para analizar la televisión y la televisión por cable. Por último, en el cuarto apartado, recuperé la Tétrada de los McLuhan para analizar algunas de las modalidades más interesantes de la televisión extendida: Youtube, Netflix e Internet Protocol Television (IPTV)- en castellano: televisión a través de protocolo de Internet.

Palabras clave

Marshall McLuhan, televisión, Ecología de los medios, televisión extendida.

ABSTRACT

This text is composed of 4 sections. In the first one, I recovered the emotive speech made by Wilbur Schramm about the first television broadcasting carried out on January 26th 1926 by John Logie Baird in order to support the relevance of the term "Age of television". The television is actually considered as the emblematic media in the "Age of electricity". In the second section, I studied the thesis developed by Marshall McLuhan about the so-called "shy giant". At the beginning of 1960s, the television captivated Marshall McLuhan. From a particular ecumenical perspective, the Canadian researcher believed that the television would restore the sensitive balance, thus favoring the transition to the "global village". As the years went by, his optimism about the television started to vanish, and McLuhan adopted a more critical position, similar to Neil Postman's, against the television. In the third section, I stood out that McLuhan anticipated the media convergence; then, I explained his Tetrada and pointed out the way Bob Logan (2010) used it to make an analysis of the television and the cable television. Finally, in the fourth section, I recovered the Tetrada from McLuhan to study some of the most interesting modalities of extended television: Youtube, Netflix and Internet Protocol Television (IPTV).

Keywords

Marshall McLuhan, television, Media ecology, extended televisión.

---

[1] Doctor en ciencias sociales. Director del Centro de Altos Estudios en Internet y Sociedad de la Información, en la Universidad de los Hemisferios, Quito, Ecuador. Director y fundador de la revista web *Razón y Palabra,* primera publicación especializada en temas de comunicología en el ciberespacio iberoamericano [http://www.razonypalabra.org.mx]. Autor y coordinador de 14 libros. Miembro de la Media Ecology Association (MEA). Director de investigación del World Internet Project Ecuador (WIP-Ecuador).

1. La Edad de la Televisión

> "Sería fácil elaborar un manual completo para el estudio de las extensiones del hombre con pasajes escogidos de las obras de Shakespeare. Muchos se pondrán a sutilizar si se refería o no a la televisión en estas conocidas líneas de Romeo y Julieta:
> Pero suave, ¡que luz trasluce de aquella ventana?
> Habla, y sin embargo no dice nada". Marshall McLuhan.

En las memorias del "Segundo Encuentro Mundial de la Comunicación. La edad de la Televisión", acto organizado por Televisa, en julio de 1979, en Acapulco, Guerrero, Wilbur Lang Schramm (1907-1987), reconocido sociólogo estadounidense e investigador de los medios masivos de comunicación —con quien no precisamente simpatizaba Marshall McLuhan—, ofreció un emotivo discurso sobre el desarrollo de la primera transmisión de televisión, realizada el 26 de enero de 1926 por John Logie Baird (1988-1946), ingeniero y físico escocés, inventor del primer sistema de televisión mecánica, así como del primer tubo de televisión en color:

> Vamos a hablar de la Edad de la Televisión (…) En 1904, en Inglaterra, un ingeniero llamado Midford hizo un diseño de televisión que hubiera funcionado si hubieran podido fabricar los tubos. Luego vinieron Farnsworth y Lee De Forest (…) Sucedió en Inglaterra, un martes 26 de enero de 1926. Los principales invitados pertenecían a la "Royal Society": los grandes hombres de ciencia del país. Voy a leerles lo que ocurrió aquella noche: Era una fría noche de enero y los miembros de la Institución Real llegaron por parejas o de tres en tres. Al salir de la demostración, sus observaciones, por lo que pude oír, eran del tenor esperado. Algunos decían no era nada digno de consideración, otros pensaban que era algo que un joven hacía aunque realmente no sabía a ciencia cierta qué estaba haciendo. Solo unos pocos pensaron que podía ser algo interesante, a nadie se le ocurrió que este pudiera ser el nacimiento de un nuevo medio, algo que tendría más efecto en nuestra vida que ninguna otra cosa desde la invención del automóvil" Y seguía diciendo: "La imagen recibida era burda pero reconocible, como un rostro o un florero con flores, un librero abierto o cerrado o cualquier otra cosa simple de uso diario. La imagen recibida era de color rosado y tendía a oscilar de arriba abajo. No era posible ver gran cosa del aparato que estaba cubierto". Al día siguiente el periódico *The London Times* publicó esta reseña: "Era un gran disco giratorio de madera que contenía lentes tras los cuales había un obturador giratorio y una celda fotosensible. La cabeza de un muñeco de ventrílocuo era manipulada como imagen que se transmitía, aunque también se reproducía un rostro humano, primero, en un receptor en la misma habitación que el transmisor, y luego, en un receptor portátil en otra habitación. Se mostró a los visitantes una recepción reconocible de los movimientos del muñeco y de la persona que hablada y la imagen, en la transmisión, era débil y a menudo borrosa pero aún así, confirmó que el televisor, como lo llama el Sr. Baird, puede transmitir y reproducir instantáneamente los detalles de movimiento y cosas tales como las distintas expresiones de un rostro (Televisa, 1979, p. 14).

Ese fue el modesto inicio de la televisión —un gigante tímido—, como atinadamente le llamó Marshall McLuhan (1911-1980).

En el libro *Understanding Media:*[2] *The extensions of man* (1964) —en castellano: Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del hombre—, cuarto libro

[2] Conviene tener muy presente la diferencia que McLuhan estableció entre medium y media, la cual resulta fundamental en la comprensión de UM, como en la obra de McLuhan. Media remite a los medios de comunicación. Medium es cualquier extensión de nosotros, toda nueva tecnología.

de Herbert Marshall McLuhan, el capítulo XXXI fue dedicado a la televisión, el *media* emblemático de la "Edad Eléctrica". En UM como en posteriores libros, por ejemplo, *The medium is the massage* (1967) —en castellano: El medio es el masaje—, McLuhan anticipó el tránsito a una nueva etapa histórica, una edad post eléctrica que designó como *Information Age* —en castellano: Edad de la información—. El concepto "Edad de la Información", originalmente concebido por McLuhan, fue recuperado por Daniel Bell (1919-2011) en el libro *El advenimiento de la sociedad posindustrial* (1973). También Alvin Toffler (n. 1928) especuló sobre la Edad de la Información en el libro *La Tercera Ola* (1979).

La Edad eléctrica dio inicio con la invención del telégrafo. El telégrafo incrementó significativamente la velocidad con la cual circulaba la información —por primera vez en la historia, el mensaje antecedió la llegada del mensajero—. En principio, el desarrollo del telégrafo estuvo subordinado al periódico y al ferrocarril. Los vínculos entre las comunicaciones y los sistemas de transporte entonces eran evidentes. En 1844, Samuel Morse abrió una línea telegráfica entre Washington y Baltimore. En 1858, ya se había tendido el primer cable que cruzaba el Atlántico, y tres años después, en 1861, los hilos telegráficos se extendieron por toda la Unión Americana. Gracias al telégrafo, el hombre, por primera vez, logró prolongar su sistema nervioso central fuera de sí. El telégrafo nos instaló —afirmó McLuhan— ante los umbrales de la Edad de la Información:

> Es la misma provisión de lugares de interacción en los medios eléctricos la que nos fuerza a reaccionar al mundo como un todo. No obstante, es sobre todo la velocidad de la implicación eléctrica la que crea el conjunto integral de la conciencia individual y pública. Hoy en día vivimos en la Edad de la Información y de la Comunicación, porque los medios eléctricos crean, instantánea y constantemente, un campo total de acontecimientos en interacción, en los que participan todos los hombres. (McLuhan, 1996, p. 257).

La velocidad instantánea del movimiento de información, precisamente partió del telégrafo:

> [el telégrafo] revolucionó por completo los métodos de obtención y presentación de las noticias (…) Así, en 1844, año en el que se jugaba al ajedrez y a la lotería con el primer telégrafo estadounidense, Soren Kierkergaard publicó *El concepto de la angustia.* Había empezado la edad de la ansiedad. Con el telégrafo, el hombre había iniciado aquella extensión o exteriorización del sistema nervioso central que ahora se acerca a la extensión de la conciencia (McLuhan. 1996, p. 260).

Es posible afirmar que la Edad de la Electricidad —inaugurada por el telégrafo— fue también la "Edad de la Televisión" —como señaló Wilbur Schramm—. En la siguiente etapa —La Edad de la Información—, esta circula aún más rápido que en la Edad eléctrica, y en buena medida ello ha sido posible por Internet, complejo *media* con el cual se ha alcanzado la instantaneidad informativa.

2. El "gigante tímido"

A partir de un artículo de Edith Efron, Marshall McLuhan designó a la televisión como "gigante tímido". En *Understanding Media,* McLuhan ofreció la siguiente explicación sobre el sentido de tal metáfora: "Un artículo de Edith Efron en TV Guide (18-24 de mayo de 1963) calificaba a la televisión de "gigante tímido" porque no es adecuado para los temas calientes ni para las controversias nítidamente definidas" (McLuhan, 1996: p. 316).

Debemos tener presente que en el segundo capítulo de *Understanding Media* —"*Media* calientes y fríos"—, McLuhan introdujo una interesante taxonomía, derivada de la termodinámica, para clasificar a los *media* en fríos o calientes (Steam, 1967). Los *media* fríos son de baja definición y demandan la participación de los usuarios para complementar la información que ofrecen. Los *media* calientes son de alta definición y no necesitan de la participación de los usuarios para complementar la información que

ofrecen. Los *media* fríos incluyen mientras que los *media* calientes excluyen.

> Hay un principio básico que distingue un medio caliente como la radio, de otro frío como el teléfono; o un medio caliente como la película de cine de otro frío como la televisión. El medio caliente es aquel que extiende, en "alta definición", un único sentido. La alta definición es una manera de ser, rebosante de información. Una fotografía es, visualmente, de alta definición. La historieta es de "baja definición" simplemente porque aporta muy poca información visual. El teléfono es un medio frío, o de baja definición, porque el oído sólo recibe una pequeña cantidad de información. El habla es un medio de baja definición por lo poco que da y por lo mucho que debe completar el oyente. Un medio caliente, en cambio, no deja que su público lo complete tanto (McLuhan, 1996, p. 43).

McLuhan incluyó a la televisión en el repertorio de *media* fríos, de baja definición, y que, en consecuencia, deben ser complementados por la audiencia. Las culturas frías o con un bajo nivel de alfabetización —McLuhan extendió su tesis sobre los medios fríos y calientes al análisis de las sociedades, las culturas, y también de personajes de la política— no pueden tomar como espectáculos los *media* calientes del cine o de la radio. Su *media* idóneo es la televisión. En la Edad de la Televisión somos fríos (McLuhan, 1996, p. 47). Como *media* frío:

> la televisión ha introducido, en opinión de algunos, una especie de *rigor mortis* en el público como ente político. La incapacidad del medio televisivo para abordar los temas calientes se debe a su extraordinario grado de participación de la audiencia (…) Las cadenas se alegran si levantas una polémica en un país a veinte mil kilómetros de aquí: No quieren controversia, ni verdadera disidencia en casa. El comportamiento de la televisión resulta incomprensible a la gente condicionada en el medio caliente del periódico, que se centra en el choque de opiniones en vez de la implicación en profundidad de la situación (McLuhan, 1996, p. 316).

Por ser un *media* frío, la televisión rechaza las personalidades muy definidas. Además, la televisión —visualmente pobre en datos— no funciona como fondo, termina por implicarnos. La televisión "tiende a ser un medio de primer plano". De acuerdo con McLuhan, el éxito de cualquier artista de la televisión depende de conseguir un estilo de presentación de baja presión. La imagen de la televisión: "es de baja intensidad o definición y, por lo tanto, a diferencia del cine, no puede permitirse una información detallada de los objetos" (McLuhan, 1996, p. 323). Con respecto a los contenidos de los programas de televisión, McLuhan señaló: "Como la baja definición de la televisión asegura un elevado grado de implicación de la audiencia, los programas más efectivos son los que presentan situaciones que consisten en algún proceso que se ha de completar (…) La televisión no es tanto un medio de acción como de reacción" (McLuhan, 1996, p. 325).

En cuanto a las principales diferencias entre la radio —*media* caliente—, y la televisión —*media* frío—, McLuhan destacó:

> La televisión es un medio frío y participativo. Cuando se lo calienta con dramatizaciones y añadidos, no funciona tan bien porque hay menos oportunidades de participación. La radio es un medio caliente. Cuando se lo carga con una intensidad adicional, funciona mejor. La radio puede servir de fondo o de control de ruidos, como cuando el ingenioso adolescente lo utiliza para rodearse de intimidad. La televisión no funciona de fondo. Lo implica a uno. Hay que estar en ello. (McLuhan, 1996: p. 318).

Por supuesto, no han faltado críticos de McLuhan que han afirmado que la taxonomía que concibió para clasificar los *media* en fríos y calientes, en realidad fue una más de sus ocurrencias. Sin embargo, Federman y de Kerckhove (2003), en el libro *McLuhan for Managers* —en castellano: McLuhan para administradores—, particularmente en el

capítulo "*Business. Hot and cool*" —Negocios. Caliente y frío—, recuperaron la tesis de Marshall McLuhan sobre *media* fríos y calientes, adecuándola a los propósitos del referido libro para emprender el análisis de las relaciones entre directivos, instituciones y el clima laboral resultante. En el citado capítulo Federman y de Kerckhove precisamente abordaron la evolución de la televisión, señalando que, a partir del advenimiento de la televisión digital, ese *media* frío empezó a ser transformado en un *media* caliente, confirmando así la evolución de los *media* —tesis designada como "remediación" por algunos destacados teóricos en la Media Ecology –en castellano: Ecología de los Medios—, particularmente Jay Bolter y Richard Grusin (1999).

Sin embargo, debemos tener presente que para Marshall McLuhan, la baja definición de la televisión no solo representaba un atributo técnico; además, la consideraba como una condicionante de las posibilidades del discurso de la televisión:

> Con la televisión, el telespectador es la pantalla (…) La imagen de televisión es visualmente pobre en datos. La imagen televisiva no es un plano fijo. De ningún modo es fotografía, sino una ininterrumpida formación de los contornos de las cosas, trazados por barrido. El contorno plástico resultante aparece en virtud de una luz que lo *atraviesa* en lugar de iluminarlo, y la imagen así formada tiene calidad, no tanto pictórica, sino de ícono y de escritura". La imagen televisiva ofrece al telespectador unos tres millones de puntos por segundo. De estos, solo acepta unas cuantas docenas para elaborar la imagen. La imagen de cine ofrece muchísimos más millones de datos por segundo y el espectador no tiene que efectuar la misma reducción drástica de elementos para formarse una impresión. En vez de ello, tiende a aceptar la imagen como un paquete (McLuhan, 1996, p. 318).

Aun cuando McLuhan objetó la posibilidad de que la televisión pudiera ser transformada en un *media* caliente, anticipó la evolución de los *media* —tesis que hoy resulta central en el desarrollo de la teoría de las remediaciones—. Los *media* cambian gracias a la intervención del hombre: "Estos medios, por ser extensiones de nosotros, también dependen de nosotros por sus interacciones y su evolución" (McLuhan, 1998, p. 70).

Frente a la cámara de cine, la cámara de televisión presentaba importantes limitaciones. La cámara de televisión —afirmó McLuhan— "carece del ángulo de visión incorporado que tiene la de cine". McLuhan inclusive se planteó la posibilidad de que la definición de la imagen televisiva efectivamente pudiera llegar a ser similar a la imagen cinematográfica, concluyendo, sin embargo, que la televisión 'mejorada' ya no sería televisión.

De acuerdo con McLuhan, todas las tecnologías —y los medios de comunicación son tecnologías—, admiten ser consideradas como prolongaciones de los sentidos, miembros o facultades del ser humano. Cualquier extensión afecta todo el sistema psíquico o social. Todas las extensiones responden a una situación compleja: la necesidad de mantener el equilibrio en un mundo inevitablemente caótico.[3] Cuando Marshall McLuhan escribió su cuarto libro (1964), parecía cautivado por la televisión. Sin embargo, con el paso de los años paulatinamente se desilusionaría de esta. Al convertirse al catolicismo, McLuhan asumió la vida de un verdadero devoto. En sus últimos años de vida —afirman sus biógrafos— asistía a misa y comulgaba todos los días. Desde su particular visión ecuménica, explicitada por Eric McLuhan y Jacek Szkiarek en el libro *The medium and the light. Reflections on religion,* (1999), McLuhan creía que la televisión posibilitaría el tránsito a la "aldea global", que devolvería al hombre el equilibrio sensorial que perdió con el advenimiento del alfabeto. Por ello en el libro *Comprender los*

[3] Ello precisamente permite afirmar los estrechos vínculos que admite la Media Ecology –en castellano: Ecología de los Medios- con la complejidad (Morin, Luhman).

medios de comunicación: Las extensiones del ser humano, Marshall McLuhan consideró a la televisión como extensión del sentido del tacto, y no del sentido de la vista, como parecía lógico suponer (McLuhan, 1996, pág. 338). El tacto implica la interacción de todos los sentidos. Además sostenía que la imagen televisual invertía el proceso alfabético de fragmentación analítica de la vida sensorial.

En la década de 1960, la televisión resintió importantes cambios tecnológicos. La introducción de sistemas VCR, por ejemplo, modificó radicalmente los esquemas de producción televisiva. Los nuevos formatos favorecieron el desarrollo de nuevas audiencias. Entonces fue necesario producir televisores capaces de soportar un mayor número de horas en operación, pues los primeros televisores de bulbo frecuentemente se sobrecalentaban y las reparaciones resultaban muy costosas. Con la introducción de las primeras transmisiones en color, el televisor fue elevado a la condición de símbolo del estatus y el poder adquisitivo de numerosas familias de clase media, quienes orgullosamente ubicaron al televisor en un sitio privilegiado en la sala de sus hogares. La televisión, además, consiguió trascender su alcance, básicamente regional, mediante la introducción de sistemas por cable y, posteriormente, a través de enlaces satelitales. El desarrollo de la industria satelital *remedió* tanto a la televisión como a la telefonía. Las remediaciones que ha resentido la televisión a través de su historia han sido numerosas, por ejemplo, el control remoto, la televisión digital, la televisión de alta definición (HDTV), la Web TV, You Tube, televisión a través de celulares, digital video recorders (DVT), TiVo, ReplayTV, YouTube, Netflix, Internet Protocol Television (IPTV), etc.

Una de las causas de ruptura más comunes en cualquier sistema "es la fertilización cruzada con otro sistema" (McLuhan, 1996, p. 59). En los años recientes, las *remediaciones* más importantes que ha resentido la televisión proceden de Internet. Además, debemos tener presente que las audiencias han cambiado. Hoy los públicos desean proponer sus propios contenidos, y para ello aprovechan YouTube o plataformas similares:

> En palabras de Betsy Frank, vicepresidenta ejecutiva de investigación y planificación de MTV Networks, "se trata de un público que desea hacer su propia programación". Los nuevos instrumentos del consumidor ya otorgan a los teleespectadores el poder de cortar y pegar partes de programas para adecuarlos a sus preferencias personales. Este desplazamiento continuo de los tiempos estándar de los huecos en la programación se acelerará a medida que las audiencias de los medios de comunicación, provistas de nuevas tecnologías, produzcan sus propios contenidos. Al mismo tiempo que los espectadores están creando sus propios contenidos, también exigen acceder a programas "a petición" antes que al horario establecido por los medios de comunicación. En palabras de William Randolph Hearst III, "la televisión basada en el proveedor está muerta (Toffler, 2006, p. 99).

Sin duda alguna, el futuro de la televisión dependerá de la interactividad.

3.- Televisión, convergencia y la Tétrada de McLuhan

En el segundo capítulo de *Understanding Media,* McLuhan anticipó el concepto de "convergencia mediática", designándolo bajo el término "concentricidad", y señalando que la concentricidad, con su infinita concepción de planos, es necesaria para la comprensión intuitiva, ya que ningún medio tiene sentido por sí mismo, solamente en interacción constante con otros medios. Como atinadamente sostiene Henry Jenkins (n. 1958), la convergencia representa un cambio en nuestros modos de pensar nuestras relaciones con los medios. La convergencia comprende el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, cooperación entre múltiples industrias mediáticas, el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas; dispuestas a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias y entretenimiento.

En *Understanding Media,* McLuhan advirtió que las hibridaciones —como las narrativas transmediáticas—, son procesos indispensables

de renovación que nos liberan de la narcosis o el entumecimiento que pueden propiciar los *media*:

> La hibridación o encuentro de dos medios es un momento de la verdad y de la revelación del que surgen nuevas formas. El paralelismo entre dos medios nos mantiene en las fronteras de formas que nos despiertan de la Narciso-narcosis. El encuentro de varios medios es un momento de libertad y de liberación del trance ordinario y del entumecimiento que imponen a los sentidos (McLuhan, 1996, p. 76).

McLuhan desarrolló una rigurosa metodología para el estudio de los *media* y los *medium* en el libro *Laws of Media. The new science* —en castellano: Las leyes de los medios. La nueva ciencia—[4] cuya primera edición fue publicada en 1988.

Marshall McLuhan falleció el 31 de diciembre de 1980. Este libro –que de acuerdo con Eric McLuhan, admite ser considerado como la perfecta continuación de *Understanding Media*-, fue concluido por Eric, el mayor de los hijos de Marshall. Sobre los antecedentes del referido libro, cabe señalar que McLuhan primero publicó dos pequeños artículos sobre el tema, y en sus últimos años de vida continuó trabajando en ese proyecto con Eric y con otros investigadores.

En *Laws of Media,* los McLuhan introdujeron cuatro leyes que admiten ser aplicadas, sin excepción, a todas las creaciones del hombre, tangibles como intangibles, abstractas o concretas. Las cuatro leyes permitieron confirmar que las tecnologías y los medios pueden prolongar las funciones humanas. Las tecnologías mecánicas sirven para extender nuestro cuerpo físico, mientras que los medios de comunicación extienden nuestra psique o el sistema nervioso. Para definir las cuatro leyes de los medios, los McLuhan partieron de las siguientes preguntas: ¿Qué afirmaciones podemos hacer acerca de los medios de información que cualquiera pueda poner a prueba —confirmar o refutar—?; ¿qué tienen en común todos los medios informativos? Si formulamos las preguntas que soportan las cuatro leyes, estas serían: ¿Qué extienden los medios o tecnologías?, ¿Qué vuelven obsoleto?, ¿Qué recuperan?, ¿Qué revierten? La representación gráfica de las citadas interrogantes es conocida como la tétrada de McLuhan, que no debe ser considerada secuencialmente. En realidad, se trata de cuatro procesos más o menos simultáneos.

La primera ley, relativa a la extensión, indica que toda tecnología extiende una facultad física o psíquica del hombre —debemos tener presente que el concepto de extensión supone la posibilidad de prolongar, reemplazar, incrementar, reforzar, acelerar, intensificar—. Cada medio, tecnología o artefacto hecho por el hombre mejora alguna función humana.

La segunda ley, que corresponde a la obsolescencia y es consecuencia directa de la extensión, implica que cuando un medio prolonga una facultad física o psíquica, determinadas partes del entorno de lo extendido se vuelven obsoletas. Las tecnologías extienden, pero también amputan. La amputación es inevitable. Mientras determinados sentidos o facultades se incrementan, otros inevitablemente disminuyen. Toda nueva tecnología vuelve obsoletas tecnologías precedentes. McLuhan comprendía la obsolescencia, no como el final sino el comienzo de algo nuevo.

El concepto medular de la tercera ley es la recuperación. La estructura social resiente los efectos de toda nueva tecnología y paulatinamente recupera su equilibrio. En ocasiones, la recuperación es resultado de adaptaciones o procesos compensatorios.

La cuarta ley se define a partir de la reversión. Cuando la tecnología llega a su límite, —que en términos mcluhianos significa el sobrecalentamiento del medio—, suelen

[4] Vale la pena consultar un interesante sitio web que centra su atención sobre *Las leyes de los medios. La nueva ciencia:* http://www.lawsofmedia.com/bibliography.html Quizá el primer antecedente inmediato de las leyes de los medios sea el texto "Laws of the Media", publicado en la revista *Et Cetera* 34 (2): 173-79.

presentarse hechos y situaciones que revierten o "enfrían" la tendencia. Un medio solo revierte porque se ha llevado al límite.

Robert Logan (n. 1939), destacado discípulo de McLuhan y miembro de la segunda generación de la Escuela de Toronto —a pesar de su origen neoyorquino—, recuperó la Tétrada de los McLuhan para analizar varios *media*, entre ellos, la televisión, en el libro *Understanding new media: Extending Marshall McLuhan* (2010):

Figura 1. Televisión

Extiende	Revierte	Recupera	Caduca-disminuye
Mosaico de imágenes a distancia.	Somnolencia.	Recupera el espectáculo.	Hace obsoleta a la radio y el cine.

Fuente: Logan. 2010

De la televisión por cable, Logan dedujo la siguiente tétrada:

Figura 2. Televisión por cable

Extiende	Revierte	Recupera	Caduca-disminuye
Amplifica la calidad y diversidad de la recepción de la señal.	Vuelta a la radiodifusión en casa.	Recupera patrón de difusión punto a punto.	Hace obsoleta la radiodifusión.

Fuente: Logan. 2010

En el siguiente apartado, con base en la Tétrada de McLuhan procederé a analizar algunas de las más interesantes modalidades de TV extendida por Internet: YouTube, Netflix y la Internet Protocol Television (IPTV).

4.- La televisión extendida por Internet

4.1 YouTube: el parteaguas en los sistemas de distribución de videos

De acuerdo con lo asentado en *Wikipedia,* You Tube fue creada en febrero de 2005 por tres ex empleados de PayPal: los ingenieros Chad Hurley (n. 1977), Steve Chen (n. 1978) y Jawed Karim (n. 1979), diseñador alemán. Como ocurrió con algunos de los grandes inventos en la historia, YouTube derivó de una preocupación muy modesta: poder subir a Internet videos que fueron realizados durante una fiesta. Sin embargo, Jawed Karim ha negado tal versión, atribuyéndose la autoría intelectual de YouTube.

El dominio de YouTube fue activado el 15 de febrero de 2005, y el 23 de abril fue incorporado el primer video: *"Me at the Zoo"* —en castellano: yo en el zoológico Steve Chen—, realizado por Jawed Karim. El tráfico se disparó cuando los usuarios de MySpace empezaron a extender vínculos hacia YouTube, al descubrir que en esa plataforma resultaba muy sencillo poder subir videos. En octubre de 2005, Nike colocó en YouTube un comercial protagonizado por Ronaldinho, el reconocido futbolista brasileño, entonces gran estrella en el club Barcelona. Ello despertó el interés de las grandes firmas de publicidad. Time Warner y Sequoia Capital decidieron invertir en YouTube. En diciembre de 2005, YouTube registraba un promedio de 50 millones de visitas al día. Sin embargo, después de que fue incorporado a YouTube el video musical *Lazy Sunday* —en castellano: Lunes flojo—, el cual originalmente fue transmitido en la popular serie de la televisión estadounidense *Saturday Night Live* —en castellano: sábados por la noche en vivo—, el promedio de visitas diarias se disparó a 250 millones por día.

En mayo de 2006, You Tube alcanzó 2,000 millones de visitas diarias. Entonces el *New York Post* estimó el valor de YouTube entre 600 y 1,000 millones de dólares. Por supuesto, surgieron algunos imitadores. Google y MySpace.com presentaron sus respectivas versiones, sin embargo, estas no tuvieron éxito. En septiembre de ese

año, Mark Cuban (n. 1958), fundador de Broadcast.com —hoy presidente de la cadena de cable AXS TV (HDTV)—, declaró que "solo un tonto compraría YouTube por los potenciales problemas que generaría". Para colmo, en el mes de octubre un vocero de Universal Music Group declaró que YouTube les debía una millonaria suma de dinero por violaciones a derechos de autor. Sin embargo, una filtración publicada en *The Wall Street Journal,* calificada entonces por YouTube y Google como simple rumor, anticipó la venta de YouTube a Google por 1,600 millones de dólares —en realidad fue concretada en 1,650 millones de dólares—. Google fue el "tonto" que compró YouTube. Entonces el promedio de videos que diariamente eran incorporados a YouTube ascendía a 65,000 y se estimaba que 100 millones de videos ya habían sido incorporados a la plataforma, la cual registraba un promedio de 72 millones de visitas mensuales. En las oficinas de YouTube, ubicadas en el segundo piso de un edificio ubicado en el condado de San Mateo, entonces laboraban 67 personas. Hurley y Chen siguen laborando en YouTube, hoy propiedad de Alphabet Inc —corporativo derivado de Google—. El lema de YouTube es *Broadcast Yourself* —transmite tú mismo—.

YouTube admite ser considerado como un parteaguas histórico que ha transformado tanto a los sistemas de producción como de distribución de videos. A través de esta gran videoteca digital, los usuarios de Internet pueden compartir videos, clips de películas, programas de televisión, videos musicales, videoblogs, etc, sin pasar por la burocracia que determina la selección de nuevos contenidos en los canales de televisión, quienes eligen qué videos o producciones son transmitidas y cuáles no.

A pesar de que cuenta con más de mil millones de usuarios, YouTube no precisamente representa un atractivo negocio para Alphabet Inc. La infraestructura es cara y se estima que 40 por ciento de los usuarios de YouTube emplea Adblock para evitar los anuncios. Por ello fue incorporado YouTube Red, servicio que comprende un sistema de pagos por suscripción (10 dólares), y que ofrece videos *offline* y contenidos originales a los suscriptores, evitándoles la exposición a anuncios.

Figura 3. YouTube

Extiende	Revierte	Recupera	Caduca-disminuye
Amplía la diversidad de la televisión, posibilitando la exposición de videos realizados por videoastas amateurs e independientes.	Litigios en materia de derechos de imagen, derechos de autor y propiedad intelectual.	Recupera la producción de videos caseros.	Hace obsoleta los sistemas de evaluación y selección de nuevos contenidos en canales y estaciones de televisión.

Fuente: Elaboración propia

4.2 Netflix

De acuerdo con Wikipedia, Netflix Inc. es una firma estadounidense fundada en 1997 por Reed Hastings (n. 1960) y Marc Randolph (n. 1962), con sede en Los Gatos, California, y que originalmente fue concebida como una especie de videoclub. Su principal fortaleza fue ofrecer vía *streaming* —en castellano: mediaflujo— películas y series de televisión bajo demanda por Internet, y DVD por correo. Los DVD —ahora principalmente Blu-ray— son enviados mediante Permit Reply Mail. El servicio de *streaming* de Netflix funciona con un reproductor basado en Microsoft Silverlight, el cual impide que el contenido audiovisual sea descargado, aunque también cuenta con la opción de usar un reproductor creado con HTML5.

El 25 de febrero de 2007, Netflix entregó el DVD número mil millones. Dos años después, en 2009, la firma ofrecía una colección de 100,000 títulos en DVD y Blu-ray, y había alcanzado 10 millones de suscriptores. En abril de 2011, ya contaba con más de 23 millones de suscriptores en Estados Unidos y 26 millones más en el mundo. Actualmente, tiene más

de 60 millones de suscriptores en el mundo, y ha producido algunas series exitosas, como *House of cards*. Además, Netflix ha producido algunas exitosas series para el público latino, como "Narcos", inspirada en la vida de Pablo Escobar Gaviria (1949-1993), famoso narcotraficante colombiano, líder histórico del Cartel de Medellín.

En años recientes, Netflix ha empezado a posicionarse como un servicio de lujo, con ofertas de calidad, dejando atrás la época en la cual pretendió ser reconocido como un enorme catálogo de películas y series —estrategia que hoy observa— Hulu, firma que en Estados Unidos compite contra Netflix. Hulu es propiedad de NBC Universal, News Corporation y también participa Disney.

Figura 4. Netflix

Extiende	Revierte	Recupera	Caduca-disminuye
Amplía los contenidos de la televisión.	Saturación al multiplicarse las posibilidades de entretenimiento.	Recupera la producción de grandes series de TV.	Hace obsoleta las series y películas en discos DVD o Blu-ray.

Fuente: Elaboración propia

4.3 IPTV

La IPTV —en castellano: televisión a través de protocolo de Internet— ha sido desarrollada con base en el video *streaming*. Se afirma que la televisión actual, en un futuro relativamente próximo, podría evolucionar definitivamente a IPTV. Para ello, sin embargo, resulta indispensable disponer de redes de banda ancha mucho más rápidas, para poder garantizar la deseable calidad en el servicio.

Es importante señalar uno de los aspectos distintivos de la IPTV. A diferencia de los sistemas de televisión abierta, el proveedor no transmite los contenidos esperando que el espectador se conecte. Los contenidos llegan solo cuando el cliente los solicita. Como modalidad de televisión restringida, el usuario paga por el contenido demandado. De acuerdo con Wikipedia, el usuario dispone de un aparato conectado a su ordenador cuya función es agregar una "capa de computación" a su televisor y a través de una guía podrá seleccionar los contenidos que desea ver o acceder a los contenidos que tiene seleccionados desde otras herramientas que usa como Facebook. El aparato conectado dispone de la capacidad necesaria para almacenar contenidos, y de esa manera poder visualizarlos aun cuando está desconectado.

Los contenidos a ofrecer a través de IPTV pueden derivar de los canales tradicionales, como de contenidos más específicos, permitiendo así que los clientes seleccionen aquellos que son de su preferencia, sin importar quién produce los contenidos. Ello, sin duda, favorece el desarrollo de campañas publicitarias de gran precisión, pues los anuncios se pueden dirigir efectivamente a los destinatarios idóneos, y su efectividad también puede ser medida en tiempo real. Por supuesto, el usuario puede bloquear determinados contenidos, por ejemplo, aquellos que considere inapropiados para los niños y menores de edad. De igual modo, el cliente puede solicitar aquellos contenidos que efectivamente se ajusten a demandas temáticas muy específicas.

Figura 5. IPTV

Extiende	Revierte	Recupera	Caduca-disminuye
Amplía los contenidos de la televisión.	Saturación al multiplicarse las posibilidades de entretenimiento.	Recupera la posibilidad de personalizar el consumo televisivo.	Hace obsoleta las series y películas de la televisión abierta, así como en discos DVD o Blu-ray.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIÓN

Efectivamente, hubo una "Edad de la Televisión" y no fue hace mucho tiempo. Durante la segunda mitad del siglo XX, la televisión fue el medio de comunicación masiva que, en buena medida, definió las posibilidades del tiempo libre en la mayoría de las sociedades modernas. En años recientes, con el advenimiento de Internet, las audiencias —principalmente los más jóvenes— paulatinamente fueron relegando a la televisión a un segundo plano. Internet es una plataforma híbrida, resultante del desarrollo de las telecomunicaciones y la computación. La red extiende la mente, convirtiendo al planeta en una aldea global efectivamente interconectada. Internet permite compartir información de forma sincrónica y asincrónica, incluyendo textos, imágenes, audio y video. Internet reubicó a los *media* que le precedieron. La televisión fue uno de ellos. En la nueva ecología cultural impuesta por Internet, la televisión sencillamente tendrá que adaptarse a nuevos usos culturales. Repensar la televisión a partir de la Tétrada de McLuhan, permite confirmarlo.

Marshall McLuhan inauguró formalmente el estudio de los medios de comunicación electrónicos, anticipando, además, el estudio de los medios digitales, cuyo desarrollo no presenció, pues falleció el 31 de diciembre de 1980 en Toronto, Canadá:

> no pudo presenciar la comercialización masiva del ordenador, en la cual el microprocesador, el chip de silicona, Bill Gates, Apple, Netscape y el módem inauguraron la era del PC, Internet, la Red y la realidad virtual. Tampoco pudo implicarse en los correspondientes debates de lo ciberpunk, lo posthumano, la teoría ciborg y la proliferación de cursos académicos sobre medios digitales (Horrocks, 2000, pp. 22-23).

En años recientes, la industria televisiva ha registrado cuantiosas pérdidas. La inversión publicitaria ha disminuido considerablemente, y en buena medida ello se debe a que esta ha sido transferida a Internet, pues a Internet han migrado las audiencias —principalmente los jóvenes—. En el Reino Unido, la inversión publicitaria en Internet supera a la inversión publicitaria en televisión. En Estados Unidos, están a la par. Sin embargo, resulta factible suponer que en los próximos años se incrementará la inversión publicitaria en Internet.

En años recientes, la narrativa de cierto tipo de televisión ha registrado una incuestionable evolución. La teleserie *Lost* es perfecto ejemplo de ello. La exitosa producción —concebida originalmente para televisión— propició el desarrollo de un amplio número de plataformas *cross media*. La intersección entre Internet y televisión, definitivamente, no se agota en la televisión extendida. Una de las causas de ruptura más comunes en cualquier sistema "es la fertilización cruzada con otro sistema" (McLuhan, 1996, p. 59). Ello ha ocurrido precisamente con la televisión. Internet la ha transformado. El futuro de la televisión, sin embargo, dependerá de la interactividad.

REFERENCIAS

Bolter, J., y Grusin, R. (1999) *Remediation. Understanding New Media,* USA, The MIT Press.

Casey, Man Kong Lum (Primavera de 2000) "The Intellectual Roots of Media Ecology". En *The New Jersey Journal of Communication*. Vol. 8. Número 1, pp.1-8.

Costa, J. (2009) *Imagen corporativa en el siglo XXI.* Buenos Aires: La Crujía.

Crosby, H., and Bond, G. (Editors) (1968) *The McLuhan Explosion.* New York: American Book Company.

Coupland, D. (2009) *Marshall McLuhan.* Canadá: Extraordinary Canadians.

Czitrom, D. (1985) *De Morse a McLuhan.* México: Publigraphics.

Day, B. (1967) *The Message of Marshall McLuhan.* London: Lintas.

De Kerckhove, D. (1997) *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web.* Barcelona: Gedisa.

De Kerckhove, D. (1999) *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica.* Barcelona: Gedisa.

DeMott, B. "Against McLuhan". En Stearn, G. (ed). (1967) *Hot and Cool A Critical Symposium.* New York: The Dial Press.

Duffy, D. (1969) *Marshall McLuhan*. Toronto: McClelland and Stewart.

Federman M, De Kerckhove, D. (2003) *McLuhan for managers.* Canadá: Viking.

Fernández, C., y Hernández, R. (2004) *Marshall McLuhan, de la torre de control a la torre de marfil.* México: Instituto Politécnico Nacional. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/MarshallMcLuhan_DeLaTorreDeMarfilALaTorreDeControl.PDF

Finkelstein, W. (1968) *Sense and Nonsense of McLuhan.* New York: International Publishers.

Fitzgerald, J. (2001) *Marshall McLuhan: wize guy.* Montreal: XYZ Publishing.

Goody, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind.* Cambridge, England and New York: Cambridge University Press.

Gordon, W.T. (1988) *Marshall McLuhan. Escape into Understanding: the Authorized Biography.* USA: Basic Books.

Gordon, T. (1997) *McLuhan for begginers.* Nueva York: Writers and readers.

Gordon, W.T (2003) *Understanding media: the extension of man. Critical edition.* Germany: Ginko Press.

Gordon, W.T. (2010) *McLuhan.* USA: Continuum.

Gordon, W.T. (2010) *McLuhan. A Guide for the Perplexed.* USA: Continuum.

Gordon, W.T, y Willmarth, S. (1988) *McLuhan para principiantes.* Argentina, Era Naciente NRL.

Gordon, T. (Ed.). (2003) *Marshall McLuhan Understanding media. The extensions of man. Critical Edition.* Canadá: Ginko Press.

Harrocks, C. (2004) *McLuhan y la realidad virtual.* España: Gedisa.

Harnecker, M. (2007) Los conceptos elementales del materialismo histórico. México: Siglo XXI.

Innis, H. (1952) *Changing Concepts of Time*. Toronto: University of Toronto Press.

Innis, Harold. (1999) *The bias of communication*. Toronto: University of Toronto Press,

Innis, H. (2007) *Empire and communications*. Canadá: Dundurn Press.

Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* España: Paidós.

Johnson, S. (1997) *Interface culture: How new technology transforms the way we create and communicate.* New York: Harper Collins.

Johnson, E; Wolfe, T. (1973) *The New Journalism.* New York: Harper & Row.

Kong, C. (2006) *Perspectives on culture, technology and communication*. USA: Hampton Press.

Kroker, A. (1985) *Technology and the Canadian Mind: Innis/McLuhan/Grant*. New York, St. Martin's.

Lessig, L. (2006) *CODE Version 2.0* New York: Basic Books.

Logan, R. (2004) *The alphabet effect. A Media Ecology understanding of the making of Western Civilization.* USA: Hampton Press.

Logan, R. (2010) *Understanding new media: Extending Marshall McLuhan.* New York: Peter Lang.

Logan, R. (2013) *McLuhan misunderstood. Setting the record straight.* Toronto: Key Publishing House.

Marchand P. (1989) *Marshall McLuhan: The medium and the messanger*. Toronto: Random House.

Marques de Melo, J. (2007) *Entre el saber y el poder. Pensamiento comunicacional latinoamericano.* México: UNESCO.

Mattelart, A. (1998) *La mundialización de la comunicación.* Barcelona: Paidós

Mattelart, A. (2001) *Historia de la sociedad de la información.* Barcelona: Paidós.

Mattelart, A. (2002) *Historia de la utopía planetaria. De la ciudad profética a la sociedad global.* Barcelona: Paidós.

McLuhan E., McLuhan M. (2011) *Theories of communication.* New York. Peter Lang.

McLuhan, M. (1962) *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man. Canadá:* Toronto Press.

McLuhan, M. (1969) *Counterblast.* Toronto: McClelland and Stewart.

McLuhan, M. (1970) *Culture is our Business.* New York: McGraw-Hill.

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

McLuhan, M. (1999) *The medium and the light. Reflections on religion.* Toronto: Stodart.

McLuhan M. (2002) *The mechanichal bridge: Folcklore of the Industrial Man*.

McLuhan, M. (2005) *Marshall McLuhan Unbound.* California, Gingko Press.

McLuhan, M., y Carson, D. (2003) *The book of probes.* New York: Ginko Press.

McLuhan, M y Carpenter, E. (1970) *Explorations in Communications.* London: Cape.

McLuhan, M y Fiore, Q. (1967) *The medium is the message. An inventory of effects.* New York: Bantam Books

McLuhan, M y Fiore, Q. (1968) *War and peace in the global village.* New York: Bantam Books.

McLuhan, M., y McLuhan, E. (1988) *Laws of media. The new science.* Toronto: University of Toronto Press.

McLuhan, M., y McLuhan, E. (2011) *Media and formal cause.* Texas: NeoPoiesis Press.

McLuhan M., y McLuhan, E., y Hutchcon, K. (1977) *The City As Classroom.* Ontario: Book Society

McLuhan M., y Nevitt, B. (1972) *Take Today: The Executive As Dropout.* New York: Harcourt Brace.

McLuhan, M., y Parker, H. (1968) *Through the Vanishing Point: Space in Poetry and Painting.* New York: Harper.

McLuhan, M., y Powers, B. (1989) *The global village, Transformations in world life and media in the 21st Century.* New York: Oxford University Press.

McLuhan, M., y Watson, W. (2011) *From Cliche to archetype.* Canadá: Ginko Press.

McLuhan, S., Staines, D (Eds.). (2003) *Marshall McLuhan. Understanding me. Lectures and interviews.* Toronto: M&S.

Miller, J. (1973) *McLuhan.* Barcelona: Grijalbo.

Molinaro, M., McLuhan, C., Toye, W. (Eds.). (1987) *Letters of Marshall McLuhan.* Toronto: Oxford University Press.

Morrison, J. (2000) "Hypermedia and synesthesia". Proceedings of the Media Ecology Association, Inaugural Convention, Fordham University, New York, N. Y., June 16-17.

Mumford, L. (1961) *La ciudad en la historia: sus orígenes, transformaciones y perspectivas.* Buenos Aires: Infinito.

Pavlik, J. (1998) *New Media Technology. Cultural and commercial perspectives.* MA: Allyn & Bacon.

Postman, N. (1986) *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business.* New York: Penguin.

Postman, N. (1992) *Technopoly: The surrender of culture to technology.* New York: Knopf.

Postman, N., y Weingartner, C. (1969) *Teaching as a Subversive Activity.* New York: Delacorte.

Rosenthal, R. (ed). (1968) *McLuhan: Pro and Con.* USA: Funk and Wagnalls.

Rushkoff, D. (2006) *Screenagers. Lessons in chaos from digital kids.* New York: Hampton Press.

Sanderson, G., y McDonald, F. (1989) *The unknown McLuhan.* Colorado: Fulcrum.

Sanderson, F., y Mcdonald, F. (1989) *Marshall McLuhan: The Man and His Message.* Colorado: Fulcrum.

Scolari, C. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para hacer una teoría de la comunicación digital interactiva.* Barcelona: Gedisa.

Steam, G. (1967) *McLuhan: hot & cool.* Nueva York: The Dial Press.

Strate, L. (2014) *Amazing ourselves to death. Neil Postman´s brave new world revisted.* New York: Peter Land.

Strate, L., Jacobson, R & Gibson, S. (2003) (Eds.). *Communication and Cyberspace. Social Interaction in an electronic environment.* USA: Hampton Press.

Surowiecki, J. (2004) *The wisdom of crowds.* New York: Anchor Books.

Theall, D. (1971) *Understanding McLuhan. The medium is the rear view mirror.* Montreal: McGill-Queen´s University Press.

Theall, D. (2001) *The virtual Marshall McLuhan.* Montreal: McGill-Queen´s University Press.

Toffler, A. (1981) *La tercera ola.* México: Edivisión.

Fecha de recepción: 01-06-16
Fecha de aceptación: 24-06-16

El cerebro, la lectura y el *homo videns*

The brain, the reading and the homo videns

Manuel Arboccó de los Heros[1]

RESUMEN

El siguiente ensayo presenta una serie de investigaciones, reflexiones y citas por demás interesantes sobre áreas como las neurociencias, la pedagogía y la psicología; cada una especializada en ciertas materias, pero que en algún momento se encuentran y comparten territorio, se nutren entre sí y nos ayudan a entender cada vez más el complejo mundo del conocimiento, el funcionamiento del cerebro y el comportamiento humano.

Particularmente, hoy nos preocupa el decaimiento de la palabra, de la lectura y sus posibilidades; asi como el aumento de intereses mediáticos, como la televisión tan venida a menos en las últimas tres décadas. Creemos que ciertas costumbres muy de moda en la actualidad, en vez de mejorar nuestra producción y nuestra intelectualidad, lo que generan es un empobrecimiento mental alarmante que se empieza a notar en adolescentes (inclusive universitarios) y en niños.

Iniciaremos recordando algunos descubrimientos generales del campo de las neurociencias para luego pasar al impacto de la vida postmoderna y de la tecnología mal usada en el deterioro del aparato cognitivo (y afectivo) del homo sapiens *que, como diría Govanni Sartori, ya se ha vuelto un "homo videns", un ser dependiente de estímulos visuales, en detrimento del pensamiento, la abstracción y la lectura profunda.*

Finalmente, también esperamos que estas reflexiones sean de interés y de impulso a otras nuevas.

Palabras clave

Neurociencias, cerebro trino, neuronas espejo, aprendizaje, lectura, salud mental, homo videns.

ABSTRACT

The following essay introduces a number of researches, reflections, and quotes extremely relevant on areas such as neuroscience, pedagogy and psychology. Each area specializes in certain subjects but, in some moment, they meet and share common ground, nourish each other and help us understand more and more the complex world of knowledge, the functioning of the brain and the human behavior. Our concern today is the decline of the word, reading and its possibilities, as well as the increase of media interests such as the television that has deeply depreciated in the last three decades. We believe that certain trendy practices today have not contributed to improve our production and intellectuality; instead, said practices have led to an alarming mental impoverishment easy to observe in teenagers (even undergraduate students) and children.

We will start recalling some general discoveries in the field of neuroscience, then we will deal with the impact of postmodern life and technology misused in the impairment of cognitive (and affective) system of the homo sapiens, or –as Giovanni Sartori would say– the "homo videns", since it has become a dependent being of visual stimuli, to the detriment of thinking, abstraction and deep reading.

Finally, we also hope these reflections will arouse interest and boost new thoughts.

Keywords

Neuroscience, trino brain, mirror neurons, learning, reading, mental health, homo videns.

[1] Psicólogo. Psicoterapeuta. Profesor de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Correo: manoloarbocco@gmail.com

El *homo sapiens* y las neurociencias

Siempre se nos ha dicho que el hombre es el *homo sapiens,* el hombre que sabe, el hombre sabio. Olvidan, los que eso dicen, que el hombre por naturaleza (y por cronología evolutiva) primero siente, luego piensa. Es un "hombre sentidor", es emocional antes que sabio. Lo vemos tanto en la historia de la humanidad como en el desarrollo ontológico de cada ser humano. Primero se siente (miedo, alegría, cólera, dolor) y luego irán apareciendo los procesos cognitivos superiores como la imaginación, el análisis, la deducción y la razón.

Si vemos esto desde las neurociencias, campo en un feliz desarrollo, estas nos han informado de los distintos cerebros que tenemos. Paul Mac Lean (1913-2007), famoso neurólogo norteamericano, notició del cerebro triuno conformado por el cerebro reptil, que regula los elementos básicos de supervivencia; el cerebro paleomamífero, que comprende el sistema límbico y resultado de ello son las experiencias emocionales, y el cerebro neomamífero, la neocorteza que nos permite la interpretación de lo acontecido y la toma de decisiones pensadas. A diferencia de la gran mayoría de los mamíferos inferiores, el ser humano tiene los tres.

> La teoría del cerebro triuno concibe la persona como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias; de allí su carácter integral y holístico que permite explicar el comportamiento humano desde una perspectiva más integrada, donde el pensar, sentir y actuar se compenetran en un todo que influye en el desempeño del individuo, tanto en lo personal y laboral, como en lo profesional y social (Velásquez Burgos et al, 2006, p. 232).

Investigaciones hechas en laboratorios demuestran que las áreas cerebrales más ligadas a la humanidad y al comportamiento civilizado tienen relación directa con el lóbulo frontal, encargado del juicio, el control de impulsos y la planificación, entre otras funciones, y estas zonas aparecen activadas mayormente a medida que crecemos; por el contrario, en el niño y en el adolescente hay un predominio de zonas límbicas (LeDoux, 1999). Dato adicional, hay estudios que documentan haber encontrado que en el cerebro de asesinos en serie y en esquizofrénicos hay daños en zonas frontales y prefrontales (Gil Verona, 2002).

El hecho de crecer, aprender, socializar y madurar guarda una relación con el buen desempeño cerebral y en especial con las zonas del neocórtex. Asimismo, se está investigando cómo la violencia verbal y psicológica estarían retrasando el desarrollo normal de nuestro cerebro durante la infancia (Mesa-Gresa, 2011). Tiene mucho sentido, ya que infantes y niños así lastimados tienen luego dificultades para el autocontrol, el aprendizaje y el equilibrio emocional. Las neurociencias dan luz en el interesante y complejo mundo psicológico.

Sigamos viendo algunas diferencias entre los cerebros de hombres y mujeres.

El cerebro masculino y el cerebro femenino

Los estudios científicos han venido dando algo de luz en el complicado mundo de los sexos y las relaciones de género. Intentar explicar ciertas diferencias entre hombres y mujeres ha sido la tarea de psicólogos, sociólogos, antropólogos, así como sexólogos y ahora neurocientíficos (Ledoux, 1999; Iacoboni, 2009).

Vemos cómo existen marcadas predisposiciones mentales y conductuales según el género. Así, por ejemplo, la hiperactividad infantil y la afasia (dificultades con el lenguaje) se dan más en niños que en niñas; la depresión por su parte, mayormente la padecen las mujeres; la esquizofrenia, el autismo y el trastorno de personalidad psicopático se dan más en varones (Aamodt y Wang, 2008; Bragdon y Gamon, 2005). ¿Por qué ocurren situaciones como las mencionadas? La ciencia y en especial las neurociencias están brindando respuestas por lo demás interesantes. Respuestas que no descartan (y muchas veces se complementan) otras de tipo familiar, sociocultural (aprendizaje, trato, costumbres).

Hace algunas décadas, se comprobó que el cuerpo calloso (región que une ambos hemisferios cerebrales) es más grueso y más grande en las mujeres que en los hombres. Se descubrió que las mujeres emplean ambos hemisferios para casi todo y que el cerebro del hombre produce testosterona desde que está en el vientre de la madre, esto es, desde que es un feto. Además, el hipotálamo tiene casi el doble del tamaño en hombres que en mujeres.

Siguiendo con estas tendencias, observamos que la emocionalidad y la organización suelen ser femeninas, mientras que la violencia y la corrupción son mayormente masculinas. Las mujeres tienen mejor memoria emocional mientras que los hombres salen mejor en pruebas de razonamiento matemático y tareas mecánico-espaciales. El hombre está más capacitado para la concentración en una sola tarea a la vez, por su parte la mujer puede realizar más tareas simultáneamente. El tema es largo, pero estos son solo algunos ejemplos (Ledoux, 1999; Santana Martinez, 2010; Aamodt y Wang, 2008).

No se propone con esto, como erróneamente se podría creer, que un sexo es mejor que el otro o que determinadas cualidades o problemas son exclusivos de ellos o de ellas. Por el contrario, conocernos mejor tanto en el aspecto mental, sexual como comportamental es de gran ayuda en el proceso de desarrollo personal y de convivencia social.

A continuación, algunas reflexiones a partir del hallazgo de las llamadas neuronas espejo.

El hallazgo de las neuronas espejo

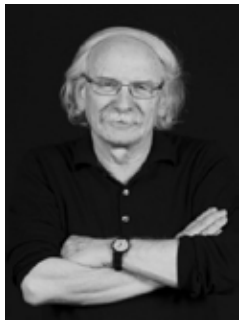
En el año 1996, los neurocientíficos italianos Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi y Vittorio Gallese que estaban estudiando la planificación y el control motor, colocaron electrodos en el cerebro de un mono. Notaron que cuando uno de estos animales observaba a otro realizar una acción, *algunas de sus neuronas* (del área motora) *reaccionaban*. Al principio, cuentan que pensaron era un error de medición o un fallo en el equipo. Al verificar que todo estaba bien, se encontraron con un enorme descubrimiento científico.

Así, casi de casualidad como ocurren también muchos descubrimientos importantes, hallaron un grupo de neuronas conocidas como las *neuronas espejo* o *neuronas especulares*. Se denominan así a cierta clase de neuronas que se activan cuando un animal o una persona observa una acción realizada por un semejante. Es decir, basta observar a otro haciendo algo para que de manera similar a lo que sucede en su cerebro, en el nuestro también se activen esas neuronas implicadas. Tales neuronas habían sido observadas, en primer lugar, en primates, luego se encontraron en algunas aves y de la misma forma en los seres humanos (Iacoboni, 2009).

En estudios posteriores, se pudo constatar que las neuronas espejo no solo se activan cuando vemos a alguien realizar determinada acción, es suficiente con que lo imaginemos. Por ejemplo, cuando nos imaginamos haciendo algo como trepando un árbol. Parece que, hasta cierto punto, el cerebro no diferencia lo que es real de lo que es producto de la imaginación.

El hallazgo de las neuronas espejo permite ahora entender por qué cuando vemos a otros bostezar o reír o llorar existe una suerte de "conexión emocional" (cuando la hay) con estas personas, terminando en una especie de "contagio" que reproduce en nosotros aquellas conductas (también bostezamos, reímos y de pronto lloramos).

Este descubrimiento del campo de las neurociencias permite tener una mejor explicación evolutiva y cerebral para una serie de aspectos como el aprendizaje, la imitación, la identificación y la empatía, entre otros, tan importantes para la vida y, sobre todo, para la vida social. Es probable también que estos circuitos de neuronas no se activen o que se activen deficientemente en los psicópatas, en los esquizofrénicos, en los autistas y retrasados mentales más graves (Iacoboni, 2009; Santana Martinez, 2010). A continuación, las fotografías de los descubridores de estas neuronas.



Giacomo Rizzolatti (1937-). Imagen tomada de: https://www.researchitaly.it/uploads/images/rizzolatti_400.jpg

Leonardo Fogassi (1958-). Imagen tomada de: http://www.esforum.de/photos/esf10/p7lsm_img_1/fullsize/Leonardo_Fogassi_fs_fs.jpg

Vittorio Gallese (1959-). Imagen tomada de: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/4/40/Gallese.jpg/220px-Gallese.jpg

El libro y el celular

Proponemos el siguiente ejercicio. Acérquenle a un(a) niño(a) pequeño(a) un libro y un celular y fíjense por cuál de los dos se inclina el pequeño. Lo más probable es que termine eligiendo el celular y esto no tiene nada de raro al ser un aparato que permite la interacción, tiene efectos sonoros, brinda imágenes y juegos. Es aquí donde el adulto ingresa en escena. Como adultos y personas racionales sabemos que el principal aspecto que necesita la humanidad en su proceso de formación es la palabra, el verbo, la argumentación. La lectura y luego la escritura son tareas exclusivamente humanas que nos permiten adaptarnos, socializar y solucionar muchos problemas. Y como adultos buscamos que desde pequeños, los humanos aprendan la importancia de leer y el placer de hacerlo, situación que nos permitirá acercarnos a la civilización, el entendimiento y la cultura. Pero hoy, los niños tienen desde muy temprana edad –algunos ya desde bebés– acceso al celular, la *tablet* y la TV y aprender a emplearlos mucho antes que a leer, y vemos que sus cerebros se están acostumbrando a no leer, con lo que puede verse limitada su imaginación, su desarrollo verbal, su capacidad de análisis y de ordenar las ideas (Sartori, 2004).

En una entrevista periodística al escritor y profesor universitario Jorge Eslava, nos recuerda que *"una buena lectura es una experiencia de inteligencia e imaginación. También de sensibilidad. Creo que desarrollar la lectura desde niños cultiva y modela el espíritu"* (Eslava, 2015, p.7). Por su parte, para la psicóloga y escritora Pilar González Vigil *"la lectura desarrolla la imaginación de los niños, y ahora se sabe, gracias a las investigaciones en el campo de las neurociencias, que nuestro cerebro no diferencia entre lo que imaginamos y lo que experimentamos en la realidad. Entonces, en su mente los lectores viven la historia junto a los personajes"* (González Vigil, 2015, p. 7). En estos dos comentarios, encontramos cómo formar el hábito de la lectura es fundamental en las personas, y cómo todo buen hábito debe ser formado desde pequeño. Porque el niño solo no lo hará, él se dirigirá hacia el celular (que se lo prestan siempre que lo pide) o hacia la TV (que se la encienden a toda hora) cuando de pronto tendríamos que acercarlo creativa, divertida y amorosamente al texto, al libro. La lectura (sobre todo su práctica desde pequeños) promueve el ejercicio de la atención, la imaginación, la creatividad, potencia el pensamiento abstracto y el desarrollo del lenguaje (Beltrán y Seinfeld, 2012); hay quienes ven también que la lectura nos lleva a aprender muchas otras cosas, a ser más tolerantes y nos da lecciones morales inclusive. Por su parte, el polígrafo Marco Aurelio Denegri la considera "el único vicio saludable", dice así: "Se trata, empero, de una medicina que, curiosamente, satisface un vicio; solo que un vicio saludable, el único vicio saludable: el de la lectura" (Denegri, 2011, p.70).

El *homo sapiens* en la era del consumo exagerado

(Desde tecnología que no necesitas hasta programas de tv que te idiotizan)

"El peligro del pasado era que los hombres fueran esclavos. Pero el peligro del futuro es que los hombres se conviertan en robots"
Erich Fromm

"El mundo actual es un mundo Popeye" nos dice el psicólogo Claudio García Pintos en su texto *La vida es una moneda*. Así *"la fuerza viene en forma de lata de cerveza, pastillas para dormir, para tener mayor vigor sexual, teléfonos de ultimísima generación y automóviles espectaculares que marcan mi nivel social, etc. Creemos ser lo que tenemos, lo que ostentamos, lo que hacemos. Compramos, consumimos, tomamos, pero la aguja sigue sin ser encontrada"* (García Pintos, 2010, p. 90).

Por tanto, el hombre actual (niño o adulto) consume y consume nimiedades y ocurre algo curioso: se hace adicto a estas y ya no puede en adelante consumir menos de ellas, necesita igual o mayor cantidad para no padecer el respectivo síndrome de abstinencia y así, seguirá embotado. Se dice que nadie está obligado a dejar de hacer lo que la ley no prohíbe y como no hay ley que prohíba adormecer o embrutecer a la gente o esparcir porquería como lo hacen muchos de los medios de comunicación (sobre todo cuando la gente misma lo aprueba: léase *rating*) entonces el circuito nefasto continúa. En un trabajo anterior (Arboccó, M. y O'Brien, J., 2012), hemos investigado este punto. Detrás existen mezquinos intereses, monopolios, grupos de poder así como nula consciencia social. Conviene tener a la masa (de votantes, de lectores, de televidentes, de radioescuchas) adormecida, confundida, idiotizada, ignorante, y temerosa, así serán más manejables, así serán "menos peligrosos". Ya estamos viendo el bajo nivel de comprensión lectora que ostentan los muchachos hoy en día. Cierto es que este problema tiene varias causas.

Recordemos una reflexión de Mario Vargas Llosa en *La civilización del espectáculo*:

> *"La adquisición obsesiva de productos manufacturados, que mantengan activa y creciente la fabricación de mercancías, produce el fenómeno de la "reificación" o "cosificación" del individuo, entregado al consumo sistemático de objetos, muchas veces inútiles o superfluos, que las modas y la publicidad le van imponiendo, vaciando su vida interior de inquietudes sociales, espirituales o simplemente humanas, aislándolo y destruyendo su conciencia de los otros, de su clase y de sí mismo"* (Vargas Llosa, 2012, p. 16).

El *homo videns* de Sartori

"Vivimos la cultura, de la incultura"
Giovanni Sartori

En su texto *Homo videns: la sociedad teledirigida* (2004), el politicólogo italiano Giovanni Sartori analiza el peligro de exponer a los niños (el los llama los video-niños) ante la televisión basura y nos deja una serie de afirmaciones y estadísticas que bien puede ser tomadas en cuenta en muchas realidades sociales, las mismas que están debidamente planteadas y fundamentadas en la obra mencionada. Por ejemplo, indica que el niño ensimismado con la TV no lee; la TV modifica radicalmente y empobrece el aparato cognoscitivo del *homo sapiens*, el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, luego ese adulto responderá solo a estímulos audiovisuales (Sartori, 2004). Además, nos recuerda que el acto de ver está atrofiando la capacidad de entender, que el hombre que lee está decayendo rápidamente y lo peor de todo es que (en este mundo actual pareciera que) "ya no se necesita leer".

Giovanni Sartori (1924-). Imagen tomada de: http://mlm-s1-p.mlstatic.com/homo-videns-la-sociedad-teledirigida-giovanni-sartori-pu-408001-MLM20253734763_022015-O.jpg

Sartori señala investigaciones indicando que un joven antes de terminar su adolescencia habrá

observado horas y horas de telebasura (Sartori, 2004). Ese niño luego se transformará en un adulto empobrecido, que no lee, que responde a estímulos casi exclusivamente audiovisuales. Entre los mecanismos psicológicos de respuesta ante la telebasura están: la identificación con ciertos personajes, la imitación, la indirecta agudización de ciertos temas cuando son tratados de forma superficial y sin asesoría profesional, la asociación incorrecta de ciertos estímulos (ejemplo violencia-cotidianidad, mujer-objeto sexual, felicidad-consumismo, homosexualidad-enfermedad, amor de pareja-sufrimiento necesario, entre otros); también la desensibilización ante el dolor ajeno y la vulgaridad. La enorme influencia social de la tv y otros medios multiplican de forma exponencial los efectos negativos de este tipo de mensajes (Sartori, 2004).

De esta forma, vemos cómo los medios de comunicación aportan a la construcción (y destrucción) de modos de ser, de modelos de comportamientos individuales y colectivos. Nos animamos a afirmar que así se van formando modelos pobres, incultos y dependientes de las sensaciones (imágenes, sonidos) descuidando los estímulos ligados al pensamiento (la razón y la lógica). Pensamos que la lectura es una herramienta de protección contra esta época de aparatos y pantallas. Veamos eso a continuación.

La lectura como un escudo protector

"Lean lo que les apasione, será lo único que los ayudará a soportar la existencia"
Ernesto Sábato
"La lectura es un arma de resistencia ante la animalidad"
Jorge Eslava

"No estás deprimido, estás distraído" nos avisaba el cantautor argentino Facundo Cabral. Y lo recordamos hace unos meses cuando visitamos una edición más de la Feria del libro de Lima. Hoy, que se habla tanto de niños y adolescentes aburridos (y adultos también), de niños y jóvenes con problemas de atención y concentración, de personas deprimidas; me preguntaba si con tanto por leer, con tantos mundos por conocer (a través de la lectura) de pronto no es que estemos tristes –como decía Cabral- sino desatentos, distraídos, mirando hacia sitios equivocados, buscando donde no hay que buscar, mirando hoy estímulos brindados por los medios que no estimulan realmente y hasta nos empobrecen cognitiva y afectivamente (Sartori, 2004).

Alguna vez oímos la frase *el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional*. Pensamos que el sufrimiento es parte de la vida, no porque la vida sea solo pesar, sino que hay situaciones inevitables, *situaciones límite* que tarde o temprano aparecerán. Por ejemplo, una enfermedad, la muerte de algún ser amado, separaciones, golpes climáticos, epidemias, crisis económicas y otras contingencias que involucra el estar vivo. Curiosamente la muerte, es lo que parece darle sentido a la vida. Al saberme finito y al desconocer el día de mi muerte entonces yo veo tres posibilidades: me paralizo, o me desmoralizo y me estanco o (esta es la mejor) activo mi creatividad y trato de hacer algo conmigo hoy. Hoy, porque no sabré si mañana estaré vivo. Pero hoy puedo decidir vivir, aprender algo, leer, conocer a alguien, pasear, perdonar, etc. Si yo fuera eterno, o viviera 3500 años y con plena seguridad de vivir ese tiempo, me parece que mucho –o todo- sería muy aburrido, letárgico, pero es esta finitud la que nos puede motivar a vivir mejor, a trabajar, a estudiar, a mejorar mis relaciones, a amar lo que hago, a evitar el dolor innecesario y a tomarme muchas cosas con sentido del humor.

La lectura es un pasatiempo enriquecedor que, de hacerse un hábito, consideramos puede convertirse en un escudo protector, de algunos de los males de la sociedad. Es una vacuna contra la estupidez, el aburrimiento, la chabacanería y el miedo. En este refugio, dejamos volar nuestra imaginación, potenciamos nuestra concentración, estimulamos nuestro pensamiento y nuestras capacidades lingüísticas, además de la inteligencia general y el nivel de conocimientos. Regresando al tema del sufrimiento, creemos que hay un dolor o pesar normal, necesario, sano, inclusive del que podemos aprender algo, del que podemos salir más fuertes, más dignos, más fortalecidos. (Frankl, 1991) También creo

que hay mucho sufrimiento estéril, neurótico, estúpido, tipo telenovela. Y mucha gente no lee, pero ve telenovelas y otros programas llamados "TV basura" (Arboccó & O'Brien, 2012).

El lenguaje del Chat: Deformaciones y nuevas formaciones

Hace un par de años, un familiar, por entonces incipiente adolescente, nos mandó un mensaje de texto vía celular y yo no lo pude leer. Fue una mezcla de sorpresa e impotencia. Despertó entonces el interés por investigar sobre este nuevo tipo de lenguaje que es el *lenguaje del chat*. Sorprende que no muchos se preocupen por esto: será quizá un fenómeno nuevo o difícil de abordar también. Luego oímos a algunos entendidos en el lenguaje y el manejo de los términos, así como lingüistas de carrera, que mientras este conjunto de símbolos cumpla el papel principal del lenguaje, refiriéndose al de la comunicación, todo marcha bien. Uno envía, el otro recibe, hay un código, que llega por un canal, el receptor lo comprende y responde y así hasta el infinito o la muerte o hasta que se corte el internet, que para el caso de los chicos de hoy es lo mismo.

Pero ¿y qué hay de las otras posibilidades del lenguaje que quedan de lado? Además de la comunicacional, el lenguaje presenta otras funciones. Karl Bühler (lingüista y filósofo alemán, 1879-1963) nos enseñó hace tiempo que existe una función expresiva (por ejemplo, "*siento que esta semana que ha pasado ha sido muy provechosa*") y una apelativa u operativa ("*debes dejar de huir del problema y encararlo de una buena vez*").

Por su parte, el lingüista y fonólogo ruso Roman Jakobson (1896-1982) nos hablaba de funciones secundarias del lenguaje, pero no por eso desestimables, como la función fática (iniciar, prolongar, interrumpir o finalizar una conversación o bien sencillamente comprobar si existe algún tipo de contacto), la función poética ("*inventarte es mi forma de creerte*", poema *Mejor te invento* de Mario Benedetti) y la función metalingüística (usar el lenguaje para hablar acerca del lenguaje, a lo Wittgenstein por ejemplo).

Es importante reflexionar que inclusive dentro de la función comunicativa el lenguaje "moderno" tampoco permite comunicarse con todos ya que es casi un dialecto entre quienes lo emplean. Es su propio gran código –aunque reducido, dicho sea de paso- con el que buscan distinguirse y alejarse. Algunas investigaciones sobre el tema indican que un jovencito peruano hoy por hoy maneja menos de 300 vocablos, cuando en el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) existen mucho más de 90,000.

Pensamos que se sacrifica absurdamente estas otras funciones nobles, elaboradas, estéticas e inteligentes, por emplear –ya sin esfuerzo- este minúsculo grupo de opciones. A esto se suma la enorme ayuda embrutecedora de los medios (léase radio, televisión, prensa escrita) para no necesitar esforzarse por levantar nuestro subterráneo hablar y escribir. Si dejamos de leer y dejamos también de escribir (como viene pasando), perdemos maravillosas oportunidades de desarrollo intelectual y personal.

El interés masivo por la "caja boba"

"La televisión ha hecho maravillas por mi cultura. En cuanto alguien enciende la televisión, voy a la biblioteca y me leo un buen libro"
Groucho Marx

La TV basura parecer ser el medio de entretenimiento general para la juventud (y no solo la más pobre), en un proceso que refuerza el consumismo, lo superficial y lo chabacano. Las cadenas televisivas han ido produciendo ciudadanos que muy poco saben y que se interesan por banalidades, y no son muchos los jóvenes que se percatan de esto. Vemos con pena como cientos darían la vida por ser parte de uno de estos *realitys* de ahora.

Entonces, dado esto, es obvio que los medios de (in)comunicación aportan a la construcción de ciertos modos de ser. Nos animamos a afirmar que así se van formando modelos superficiales, incultos y dependientes de las sensaciones descuidando los estímulos ligados al pensamiento y la razón.

¿Qué nos ofrece esta TV actual? Historias cotidianas, las cuales son presentadas como tremendas historias de vida; mucha violencia; el desprecio por los derechos fundamentales como el honor, la dignidad o la presunción de inocencia, la idea de que lo importante es ser famoso sea como sea; la glorificación del cuerpo en desmedro de lo intelectual y lo moral, la pérdida de la intimidad y su protección, así como olvidar el comportamiento cívico y amable para con el otro ser humano.

Hoy, lamentablemente, el modelo reconocido no es el sujeto más inteligente, el más solidario o el más estudioso, por el contrario, es el más gracioso, la de mejor trasero, el más matón, la más histérica, el más escandaloso o el futbolista que tiene más dinero. Fijémonos en eso llamado "rating". Son los nuevos modelos de esta preocupante sociedad *light*. A estar atentos con lo que dejamos entrar a casa vía TV (Arboccó & O'Brien, 2012).

REFLEXIÓN FINAL

Leer, sobre todo leer

En esta sociedad tecnocrática, de banalidades y chismerías, que idolatra pantallas e iguala el éxito con tener dinero o salir en la TV, es fundamental que promovamos el interés por la lectura en los más jóvenes, y este gusto por la lectura se logra en el niño pequeño cuando se le lee y en un ambiente cómodo, lúdico y afectuoso. Ese niño que se acerca positivamente al libro seguirá con él luego, ya de mayor, y estimulará constantemente su cerebro con palabras, historias e ideas.

El Plan Lector (una buena idea) debe mejorarse y potenciarse. Solo así, acercando al estudiante a la enciclopedia, al cuento, a la novela y al libro, podemos pensar que las futuras generaciones desarrollarán la interioridad, el mundo interno, hoy no estimulado por efectos mediáticos muchas veces nocivos.

Muchos padres necesitarían una consejería mínima de cómo criar a sus hijos. Una crianza que involucre el aspecto cultural desde la más tierna infancia. El papel de la lectura, el teatro, el estudio y las artes en la formación personal ya ha sido investigado, y están documentados los efectos positivos y a largo plazo que brindan en los seres humanos.

El lingüista y profesor universitario Luis Jaime Cisneros (1921-2011) decía que el único mérito que podía reclamar como propio era la lectura. Recordaba haber crecido en una casa llena de libros y cada vez que su padre le leía, párrafos del Quijote, eso era buen anticipo de los alimentos.

En las aulas, hoy vemos jóvenes con dificultades para leer, que prácticamente ya no escriben, pero son diestros en el manejo de sus pulgares, con argumentos falaces y rudimentarios a la hora de defender una posición, pegados todo el día a unos audífonos y con serias dificultades para concentrarse sin ellos y hasta para hacer algún mínimo cálculo mental. Todo esto requiere exigir a nuestro cerebro, y, si no lo habituamos desde chicos, probablemente ya de grandes será casi imposible. Si esto lo observamos en las aulas universitarias ¿qué pasará en quienes no se han insertado en el mundo académico? El maestro Jorge Luis Borges decía que, de los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso era el libro; todos los demás eran extensiones de su cuerpo, pero solo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria. A tenerlo en cuenta.

REFERENCIAS

Aamodt, S. y Wang, S. (2008) *Entra en tu cerebro*. Barcelona: España. Ediciones B.

Arboccó, M. & O'Brien, J. (2012) *Impacto de la televisión basura en la mente y la conducta de niños y adolescentes*. Avances en Psicología, UNIFÉ, Lima, Vol. 2. pp. 43-57. Disponible en versión online en: http://www.detrasdelacortina.com.pe/download/Impactotvbasura.pdf

Bragdon, A. y Gamon, D. (2005) *Cerebros que funcionan un poco diferente*. México. Grupo Editorial Tomo.

Dengri, M.A. (2011) *Esmórgasbord*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Eslava. J. (1 de marzo del 2015) La lectura en los niños. Entrevista del *Diario El Comercio, Suplemento El Dominical*, p. 6-7.

Frankl, V.E. (1991) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder.

Gil Verona, J.A. y cols. (2002) Psicobiología de las conductas agresivas. En *Anales de Psicología*, Vol. 18, N° 2, diciembre, p. 293-303. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

González Vigil, P. (1 de marzo del 2015) Narrar para inspirar. Entrevista del *Diario El Comercio, Suplemento El Dominical*, p. 11.

Iacoboni, M. (2009) Las neuronas espejo. Madrid: Katz Editores.

LeDoux. J. (1999) El cerebro emocional. Argentinas: Editorial Planeta.

Mesa-Gresa, P. et al (2011) Neurobiología del maltrato infantil: "El ciclo de la violencia". En *Rev. Neurol*. 2011; 52: 489-503. España: Departamento de Psicobiología. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia. Valencia.

Nietzsche, F. (2007) *Estética y teoría de las artes*. Madrid: Editorial Tecnos.

Santana Martínez, R. (2010) *Neuropsicología para padres, maestros y especialistas en el área*. Ensayo. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Sartori, G. (2004) *Homo videns. La sociedad teledirigida.* España: Editorial Taurus.

Vargas Llosa, Mario (2012) *La civilización del espectáculo*. Lima: Santillana ediciones.

Velásquez Burgos, B. et al (2006) Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. En *Tabula Rasa*, No.5: 229-245, julio-diciembre. Bogotá: Colombia. Recuperado el 30 de octubre del 2015 en http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n5/n5a12.pdf.

Fecha de recepción: 08-02-16

Fecha de aceptación: 20-05-16

Calidad del servicio educativo utilizando los estándares del SINEACE, el caso de la carrera administración de negocios internacionales de un ISTP

Educational Service Quality Using The Sineace Standards (National System of Evaluation, Accreditation And Certification of Higher Education) – Case study: International Business Management at a Higher Technological Institute

Verónica Díaz Noel[1]

RESUMEN

En la presente investigación, se ha evaluado la calidad del servicio educativo de la carrera Administración de Negocios Internacionales de un Instituto Superior Tecnológico Privado (ISTP); se trata de una investigación descriptiva, dicha evaluación se realizó tomando como base los estándares del SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad Educativa), y se utilizaron diversas técnicas como encuestas, entrevistas, análisis documental, observación in situ.

La investigación concluye en que el servicio educativo de la carrera evaluada tiene un nivel de calidad bajo, y, en consecuencia, no se encuentra lista para obtener la acreditación.

Finalmente, se brindan algunas recomendaciones para elevar dicho nivel de calidad y así lograr la acreditación requerida.

Palabras clave

Calidad educativa, evaluación del servicio educativo, acreditación, SINEACE.

ABSTRACT

This descriptive research aims to assess the quality of educational service of the career of International Business Management provided at a Higher Technological Institute. This study was carried out on the basis of the SINEACE standards (National System of Evaluation, Accreditation and Certification of Higher Education); for this purpose, various techniques were used such as surveys, interviews, documentary analysis, in situ observation.

The research concludes that the educational service of the career under study has a low quality level; therefore, it is not ready to obtain the accreditation.

Finally, some recommendations are provided to increase such quality level and achieve the required accreditation.

Keywords

Educational quality, Evaluation of educational service, Accreditation, SINEACE (National System of Evaluation, Accreditation and Certification of Higher Education).

---

[1] Magister en Administración de Empresas de Centrum – PUCP - Maastricht, egresada de la maestría en Educación con mención en Evaluación y Acreditación en la Calidad de la Educación de UNMSM, titulada en Ingeniería Electrónica de UNMSM, Directora de Carreras en el ISTP D. Alcides Carrión.

INTRODUCCIÓN

La acreditación en la calidad de la educación es un tema que en muchos países ha cobrado fuerza en los últimos tiempos, razón por la cual se consideró relevante realizar la evaluación con fines de acreditación de la carrera Administración de Negocios Internacionales de un ISTP. La acreditación puede tener muchas ventajas tanto académicas como comerciales, pero cabe mencionar que no es útil si la institución solo crea documentos que no los aplica en la realidad, es decir, la institución debe primero decidir si su objetivo es solo comercial, o si por el contrario es asumir la calidad y la mejora continua como un estilo de vida. Cabe resaltar que el hecho de ir por el camino de la calidad tiene recompensas comerciales a largo plazo y sostenibles en el tiempo.

La comunidad educativa del ISTP percibe una mejora en la calidad del servicio educativo con respecto a hace 3 años, pero la institución aún no ha sido acreditada; además, teniendo en cuenta que la acreditación es un medio para implementar la cultura de calidad, se ha concluido en la necesidad de aprobar la evaluación con respecto a los estándares del SINEACE (antes CONEACES); para ello, el primer paso es determinar la situación actual a través de una autoevaluación, y el segundo paso es diseñar y ejecutar las medidas correctivas necesarias para obtener dicha acreditación.

Por otro lado, debido a la coyuntura que se vive actualmente en el Perú, en la que el gobierno y muchas instituciones educativas están trabajando en pro de la calidad educativa, se ha determinado implementar un sistema de mejora continua utilizando la herramienta Cuadro de Mando Integral e iniciando con la evaluación diagnóstica que se presenta en esta investigación.

I. EL PROBLEMA

Problema General

¿Cuál es el nivel de calidad del servicio educativo de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP con respecto a los estándares del SINEACE (CONEACES) para la evaluación y acreditación en el año 2015?

Objetivo General

Identificar, especificar y precisar el nivel de calidad del servicio educativo de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP con respecto a los estándares del SINEACE (CONEACES) para la evaluación y acreditación en el año 2015.

Justificación

Considerando los beneficios de la Acreditación en la Calidad de la Educación, se fundamenta la necesidad de que la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP sea evaluada utilizando los estándares del SINEACE, y de esta manera se puedan identificar las fortalezas y las oportunidades de mejora para que la carrera obtenga dicha acreditación, lo cual redundará en un incremento positivo de la imagen institucional en la percepción del público objetivo, y, en consecuencia, se tendrá un aumento en los resultados económicos para los accionistas. Por otro lado, la acreditación de la carrera Administración de Negocios Internacionales sentará las bases para la evaluación y acreditación del resto de carreras del ISTP.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Dentro de los antecedentes consultados, podemos mencionar a Ospina (2011) quien desarrolla una investigación titulada *Evaluación de la Calidad en Educación Superior*, cuyo objetivo general fue identificar y determinar los criterios de evaluación de la calidad en educación; para ello, consideró como población a tres programas académicos de diferentes disciplinas pertenecientes a dos instituciones de educación superior, clasificados en cinco categorías: a) estudiantes, b) profesores, c) directivos y administrativos, d) egresados; y e) empleadores. De la población total, 677 personas, para los tres programas,

se tomó por consenso de los respectivos comités de evaluación una muestra de 242 personas, equivalente al 36%, conformándose finalmente los tres grupos académicos evaluadores según el ordenamiento por categorías; la metodología utilizada fue el estudio colectivo de casos, llegando a la conclusión de que existe una debilidad en indicadores para medir los factores de impacto, innovación, mejora permanente e internacionalización de la educación, por lo que se recomienda a los responsables de los lineamientos de acreditación fortalecer estos factores con el número suficiente de indicadores y con criterios comunes, válidos y confiables para la evaluación integral de la calidad de los programas.

Por otro lado, Vega (2010) realizó un estudio titulado *La evaluación como estrategia de política educativa en el establecimiento de la calidad educativa en las universidades peruanas del estado, casos: Costa, Sierra, Selva*, teniendo como objetivo general identificar y caracterizar la evaluación como estrategia de política educativa, en sus diversos aspectos, que permiten el establecimiento de la calidad educativa en las Universidades Peruanas del Estado. La población a la que se le aplicó el estudio fueron docentes de la costa, sierra y selva (20 docentes de cada región). El investigador concluyó que se debe capacitar a los miembros de la Comisión de Evaluación y Acreditación para que, siguiendo todos los pasos metodológicos, promuevan y desarrollen políticas evaluativas en cada una de las unidades académicas y administrativas de las universidades y se pueda implementar y desarrollar una adecuada política de evaluación y acreditación debidamente contextualizada. Además, señala que se debe brindar una capacitación a todos los docentes y autoridades de las universidades para la formulación de políticas educativas y políticas evaluativas para proponer el desarrollo de cultura evaluativa de calidad, y así desarrollar a la institución universitaria en general y a las facultades en particular.

2.2. Bases Legales

- Ley N.° 28044, Ley General de Educación,
- Ley N.° 28740, artículo 18.°,
- Decreto Supremo N.° 018-2007-ED, artículo 41.°.

2.3. Bases Teóricas

Águila (2005), en su ensayo *El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional,* afirma que la calidad posee múltiples dimensiones, visiones e interpretaciones. Para el autor, el problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, pues ya existen muchas en la literatura actual, sino en determinar aquella que más se ajuste a la realidad latinoamericana, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto, pues no se puede concebir una institución de educación superior, de calidad que no sea pertinente en su entorno social.

Borroto & Salas (2004), en el artículo *Acreditación y Evaluación Universitarias,* señalan:

> *la acreditación universitaria es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento metódico y voluntario de la institución de educación superior, que permite obtener información real y objetiva sobre la calidad de las instituciones y programas universitarios que desarrolla. La acreditación permite atestiguar ante la sociedad la calidad de los procesos que se llevan a cabo en dicha institución.*

Según Trindade (1996), en su ensayo *Evaluación institucional y calidad académica: resistencia y construcción,* indica que el proceso de evaluación institucional debe estar orientado hacia un triple objetivo:

- Mejorar la calidad de la educación superior que desarrolla,
- Mejorar la gestión universitaria,
- Rendir cuentas a la sociedad,

Tabla 1: DIMENSIONES, FACTORES, CRITERIOS Y ESTÁNDARES DEL SINEACE

DIMENSIÓN	FACTOR	CRITERIO	Nº DE ESTÁNDARES
GESTIÓN INSTITUCIONAL	1.1. Proyecto educativo institucional	El instituto elabora, aprueba y actualiza permanentemente su misión, visión y valores, en concordancia con las políticas nacionales y propósitos institucionales, articulándolo con su propuesta pedagógica y las demandas del entorno.	3
	1.2. Organización y gestión administrativa	Se cuenta con una estructura organizacional que garantiza una gestión de calidad de los procesos del IFD.	5
	1.3. Gestión docente	El IFD dispone de políticas y procedimientos para la selección, evaluación y promoción de formadores.	6
	1.4. Gestión presupuestal	Los recursos económicos del IFD son administrados de manera eficiente.	3
PROCESOS ACADÉMICOS	2.1. Diseño curricular	El instituto garantiza una formación integral y actualizada, cumple con la implementación de políticas curriculares y co-curriculares y adecúa una metodología pertinente para su desarrollo.	7
	2.2. Admisión	El IFD cuenta con una oferta educativa, selecciona y admite ingresantes.	2
	2.3. Enseñanza – aprendizaje	El IFD implementa, ejecuta, evalúa, actualiza y mejora sus procesos académicos.	7
	2.4. Titulación	La titulación refleja el éxito de la oferta educativa institucional.	2
	2.5. Consejería	El IFD apoya de manera personalizada, a aquellos estudiantes que requieren asistencia en aspectos académicos y otros, en aspectos que afectan su rendimiento.	2
	2.6. Investigación	El IFD ha definido políticas y estrategias para promover el desarrollo de la investigación.	5
SERVICIOS DE APOYO	3.1. Desarrollo del personal administrativo	El IFD dispone de políticas y procedimientos para el desarrollo del personal administrativo, facilitando el cumplimiento de los objetivos académicos.	3
	3.2. Sistema de información	El IFD garantiza una adecuada organización de su sistema de información.	4
	3.3. Bienestar	El IFD promueve la participación de los estudiantes en actividades cocurriculares y los asiste en sus necesidades para un buen rendimiento académico.	4
	3.4. Infraestructura, equipamiento y tecnología	El IFD tiene una infraestructura, equipamiento y tecnología moderna para el desarrollo de sus actividades académicas y administrativas. Realiza labores de mantenimiento preventivo y correctivo y aplica acciones de protección del ambiente.	8
RESULTADOS E IMPACTO	4.1. Imagen institucional	El IFD tiene una imagen posicionada dentro del medio social, cultural y productivo de su localidad. Establece su participación en la sociedad y busca ejercer influencia positiva sobre su entorno.	2
	4.2. Proyección social	El IFD expresa su responsabilidad social, a través de programas de proyección en beneficio de la comunidad.	3
	4.3. Egresados	El IFD realiza el seguimiento de sus egresados, los convoca y organiza a fin de tener información sobre su experiencia laboral, actualización y servicio de empleo.	4
		TOTAL	**70**

Fuente: CONEACES (ahora SINEACE) 2014.

En el ámbito mundial, son los Ministerios de Educación de los países los encargados de establecer los lineamientos para que las instituciones educativas obtengan la acreditación. En el Perú, esta función la cumple el SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa), el cual establece los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación que aseguren los niveles de calidad que deben brindar dichas instituciones educativas.

El modelo de acreditación del SINEACE evalúa la calidad educativa a través de cuatro dimensiones:

a. Gestión institucional,
b. Procesos académicos,
c. Servicios de apoyo para la información profesional,
d. Resultados e impacto social.

Según el marco normativo del SINEACE, la acreditación es un proceso voluntario; pero la creciente necesidad por demostrar que una Institución Educativa Superior (IES) carrera o programa cumplen con los requisitos correspondientes al estatus que aspira hace de este proceso una exigencia para promover y asegurar la calidad de la educación de nuestras instituciones.

En la tabla 1, se presentan los factores de cada dimensión, los criterios que se consideran en cada factor y el número de estándares que integran cada factor.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la investigación, se utilizaron diversos materiales y métodos, los cuales han permitido medir algunos indicadores de la variable **Calidad del Servicio Educativo** en más de una forma, ello ha enriquecido la investigación, ya que se ha podido triangular los resultados.

I. MÉTODOS

- Encuestas,
- Entrevistas,
- Análisis documentario,
- Observación.

II. MATERIALES

- Cuestionario de encuestas dirigidas a:
  - Alumnos,
  - Docentes,
  - Personal Administrativo,
  - Egresados,
- Cuestionario de entrevistas dirigidas a:
  - Alumnos,
  - Directivos,
  - Personal administrativo,
  - Padres de familia,
  - Empleadores,
- Rúbrica de Análisis documentario,
- Lista de cotejo,
- Ficha de observación.

RESULTADOS

En las tablas 2, 3, 4 y 5, se muestran los resultados para cada una de las dimensiones que señala el SINEACE, resultados que fueron obtenidos utilizando diversos instrumentos (cuestionarios de entrevistas, de encuestas, fichas de observación, listas de cotejo y rúbricas de análisis documental). Cabe mencionar que el utilizar más de un instrumento para medir cada dimensión, ha permitido llegar a conclusiones más confiables, ya que se han triangulado dichos resultados, es decir, se observa que con los diversos instrumentos los resultados son los mismos en más del 50% de las veces. En cada tabla solo se presenta los valores que han obtenido mayor porcentaje o el mayor puntaje según sea el caso.

Previo a la presentación de los resultados, es importante señalar que las dimensiones de la variable "Calidad del Servicio Educativo" pueden tomar los siguientes valores: Alto, Medio, Bajo y Muy Bajo.

Tabla 2: Resultados de la dimensión "Gestión Institucional"

Encuesta a Alumnos	Encuesta a Docentes	Encuesta al Personal Administrativo	Entrevista a Alumnos
41%	46%	44%	55%
Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
12%	25%	11%	25%
Muy Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo

Entrevista al Personal Administrativo	Entrevista al Personal Directivo	Lista de Cotejo	Rúbrica de Análisis Documental
40%	60%	114	29
Bajo	Alto	Bajo	Medio
20%	0%		
Muy Bajo	Bajo		

Tabla 3: Resultados de la dimensión "Procesos Académicos"

Encuesta a Alumnos	Encuesta a Egresados	Entrevista a Alumnos	Lista de Cotejo
47%	47%	75%	116
Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
6%	10%		
Muy Bajo	Muy Bajo		

Rúbrica de Análisis Documental	Ficha de Observación
25	6
Muy Bajo	Bajo

Tabla 4: Resultados de la dimensión "Servicios de Apoyo"

Encuesta a Alumnos	Encuesta a Docentes	Encuesta al Personal Administrativo	Entrevista al Personal Administrativo
36%	59%	40%	100%
Bajo	Bajo	Bajo	Muy bajo
7%	18%	20%	
Muy Bajo	Muy Bajo	Muy Bajo	
Entrevista al Personal Directivo	**Lista de Cotejo**	**Rúbrica de Análisis Documental**	**Ficha de Observación**
100%	138	18	23
Muy Bajo	Bajo	Medio	Medio

Tabla 5: Resultados de la dimensión "Resultados e Impacto"

Encuesta a Alumnos	Encuesta a Egresados	Entrevista a Padres de Familia	Entrevista a Empleadores
42%	40%	50%	57%
Neutro	Medio	Medio	Medio

Lista de Cotejo	Rúbrica de Análisis Documental	Ficha de Observación
27	5	6
Muy bajo	Bajo	Bajo

DISCUSIÓN

Para la dimensión **"Gestión Institucional",** se ha obtenido que tanto en la encuesta a los alumnos, la encuesta a los docentes como la entrevista a los alumnos y la entrevista al personal administrativo, los valores "Bajo" y "Muy Bajo" superan el 50%, es decir, con 04 de 05 instrumentos se verifica que el nivel de calidad es "Bajo", ello sumado a que también con el instrumento "Lista de Cotejo" se obtuvo el valor "Bajo", cabe mencionar que con el instrumento "Rúbrica de Análisis Documental" se obtuvo el valor "Medio", ello se debe a que la carrera sí cuenta con algunos de los documentos que solicita el SINEACE para esta dimensión, pero tal como lo evidencian los resultados en las encuestas y entrevistas, la existencia de estos documentos no es percibida por los sujetos encuestados y entrevistados.

Lo expuesto anteriormente es reforzado por Ramirez & Baidez (2011), quienes señalan que toda organización educativa debe implantar su "filosofía de acción" como marco de referencia de sus diversas acciones en función del logro de sus objetivos. A dicha filosofía de acción se le llamará la política general, de la cual surgen otras políticas estructurales y funcionales.

Con respecto a la dimensión **"Procesos Académicos",** se ha evidenciado tanto en la encuesta a los alumnos como en la encuesta a los docentes un resultado por encima del 50% entre los valores "Bajo" y "Muy Bajo", además, en la entrevista a los alumnos se obtuvo el 75% con el valor "Negativo" el cual es comparable o equivalente al valor "Bajo", a ello le añadimos el hecho de que con los instrumentos "Lista de Cotejo" y "Ficha de Observación" se obtuvieron los valores "Bajo" en ambos casos, y, por último, con el instrumento "Rúbrica de Análisis Documental" se obtuvo el valor "Muy Bajo", es decir que, con los 06 instrumentos aplicados, los resultados obtenidos fueron entre "Bajo" y "Muy Bajo", esto es comprensible porque a pesar de que se han hecho algunos esfuerzos por actualizar la malla curricular y capacitar a los docentes, aún falta desarrollar algunos aspectos que exige el SINEACE como la motivación a los docentes, el sistema de tutoría a los estudiantes, el soporte para que los docentes realicen investigaciones y el apoyo para que los egresados logren la titulación.

En ese sentido, Toro (2012) ratifica que en los procesos académicos deben estar incluidos cuatro tipos de procesos, algunas veces relacionados:

- Procesos requeridos para la realización de los programas académicos formales que la institución ofrece (diseño curricular, proceso de admisión, proceso de enseñanza – aprendizaje).
- Procesos de apoyo y bienestar a los estudiantes (tutoría).
- Procesos asociados a la investigación (investigación).
- Procesos asociados a otros servicios de tipo educativo o profesional que la IES ofrece a la comunidad, como la educación continua o consultoría especializada.

Con relación a la dimensión **"Servicios de Apoyo"**, si bien es cierto que la dimensión ha obtenido el 43% entre los valores "Bajo" y "Muy Bajo", es decir, por debajo del 50%, encontramos que "Medio" es el siguiente valor con mayor porcentaje, es decir, la mayoría de los alumnos no perciben una mala calidad en esta dimensión, pero tampoco la perciben con una alta calidad, esto se debe a que aunque por un lado se han realizado mejoras significativas en la infraestructura y en el mobiliario del ISTP, por otro lado, es contrarrestado con servicios negativos como, por ejemplo, la mala atención que se tiene en la caja. Por otro lado, tanto en la encuesta a docentes como en la encuesta al personal administrativo, los valores "Bajo" y Muy Bajo" superan el 50%, a ello se añade el hecho de que en las entrevistas al personal directivo y administrativo se obtuvo como resultado el valor "Muy Bajo" con un 100%, esto se debe básicamente a que la institución no cuenta con un sistema de intranet tal como lo solicitan los estándares de evaluación. Además, con el instrumento "Lista de cotejo" el valor obtenido fue "Bajo", es decir, en 05 de los 07 instrumentos aplicados se obtuvo entre los valores "Bajo" y "Muy Bajo", en los otros 02 instrumentos se obtuvo el valor "Medio", esto se debe a que la institución cuenta con algunos

de los documentos que esta dimensión exige, ello se verifica en el instrumento "Rúbrica de análisis documental", así como también cuenta con algunos de los servicios que esta dimensión solicita, como los servicios de salud, biblioteca, agua y luz, todo esto se evidencia en el instrumento "Ficha de observación".

Finalmente, para la dimensión **"Resultados e Impacto"** se ha verificado tanto en las encuestas a los alumnos, a los egresados, como en las entrevistas a los padres de familia y empleadores que se obtuvo como resultado el valor "Medio" o "Neutro", es decir, la percepción de los encuestados y entrevistados no es ni de una baja ni alta calidad en esta dimensión; sin embargo, los instrumentos "Lista de cotejo", "Rúbrica de análisis documental" y "Ficha de observación" dieron como resultado los valores "Bajo" y "Muy Bajo", esto se debe a que, si bien es cierto que la percepción de los sujetos encuestados y entrevistados no es mala, la institución no cumple con ciertos aspectos que pide el SINEACE para esta dimensión como, por ejemplo, el sistema de seguimiento a los egresados y las actividades de proyección social.

CONCLUSIONES

Después de haber aplicado las encuestas, haber realizado algunas entrevistas, haber verificado la existencia de algunos documentos, haber analizado los documentos, y haber observado la existencia de ciertos espacios físicos llegamos a las siguientes conclusiones.

- El nivel de calidad del servicio educativo de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP es **"Bajo"**.
- La carrera evaluada no se encuentra lista para obtener la acreditación según los estándares del SINEACE.
- La dimensión Gestión Institucional de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP tiene un nivel de calidad **"Bajo"**.
- La dimensión Procesos Académicos de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP tiene un nivel de calidad **"Bajo".**
- La dimensión Servicios de Apoyo de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP tiene un nivel de calidad **"Bajo".**
- La dimensión Resultados e Impacto de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP tiene un nivel de calidad **"Bajo".**
- La calidad del servicio educativo de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP es una variable que está compuesta de varias aristas, entre ellas se encuentra la satisfacción de los alumnos, docentes y egresados, los recursos físicos, materiales y humanos que la institución proporciona para brindar el servicio en mención y la imagen que la institución proyecta a la sociedad.
- La variable "calidad del servicio educativo" de la carrera Administración de Negocios Internacionales del ISTP requiere de un conjunto de indicadores para ser medida, es decir, la opinión de los *stakeholders* (alumnos, docentes, personal administrativo, directivos, padres de familia y empleadores), el cumplimiento de la documentación requerida y la comprobación de que la información que figura en dicha documentación es real y fidedigna.

RECOMENDACIONES

A fin de que la institución educativa asegure calidad en el servicio que brinda, y así poder obtener el sello de Acreditación, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Para elevar el nivel de calidad de la dimensión Gestión Institucional, se recomienda:
  - Elaborar el PEI en conjunto con los *stakeholders*, es decir uno o dos representantes de cada grupo.

- Elaborar el PEI basándose en documentos como el Proyecto Educativo Nacional, investigaciones de mercado, y otros documentos que se consideren pertinentes. Archivar toda esta documentación, para posteriormente evidenciar su uso.
- Difundir los puntos más importantes del PEI a través de boletines, correos electrónicos, reuniones periódicas y otras acciones que la institución considere conveniente.
- Implementar el área de calidad, para que se encargue de supervisar en toda la institución el cumplimiento de lo requerido en los estándares del SINEACE.

- Para el caso de la dimensión Procesos Académicos, se recomienda:
  - Implementar un plan de acompañamiento al docente, con el fin de asegurar el cumplimiento de lo programado en los sílabos, así como la aplicación de las estrategias metodológicas que están enfocadas hacia el logro de los aprendizajes.
  - Implementar y ejecutar un programa de tutoría para todos los estudiantes, en sesiones individuales o grupales según sus necesidades.
  - Brindar el soporte necesario a los docentes para que realicen investigaciones, y que luego estas puedan ser indexadas en páginas web reconocidas para este fin.

- Con respecto a la dimensión Servicios de Apoyo, se recomienda lo siguiente:
  - Desarrollar y ejecutar un plan de capacitación y evaluación al personal administrativo.
  - Implementar la intranet, y que esta sea funcional y transparente para todos.
  - Brindar servicios de psicología dentro de los servicios de salud.
  - Capacitar en temas de atención al cliente al personal de las áreas de Atención al alumno y Caja.

- Por último, para la dimensión Resultados e Impacto, se recomienda lo siguiente:
  - Generar alianzas estratégicas con instituciones nacionales reconocidas por su prestigio, y hacer públicas estas alianzas a modo de reportajes.
  - Implementar y ejecutar el planeamiento de las actividades de proyección social.
  - Desarrollar e implementar el proceso de seguimiento al egresado.

REFERENCIAS

Águila Cabrera (2005) *El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional*. Documento elaborado para la revista Ibero Americana de Educación. OEI. http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF

Borroto Cruz & Salas Perea, *Acreditación y evaluación universitarias.* http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_3_04/ems01304.htm

MINEDU: www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=coneaces_estandares_presentacion%20(4).pdf. Consultado el 12 de agosto del 2014.

Ospina R. (2011) *Evaluación de la calidad en educación superior* (tesis para obtener el grado de Doctor). Universidad Complutense de Madrid, España.

SINEACE: https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/institutos-y-escuelas-de-educacion-superior. Consultado el 07 de enero del 2016.

Toro R. (2012) *Gestión interna de la calidad en las instituciones de educación superior*. Chile: RIL Editores.

Trindade H. (1996) *Evaluación institucional y calidad académica: resistencia y construcción*. En: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana: CRESALC/MES.

Vega P. (2010) *La evaluación como estrategia de política educativa en el establecimiento de la calidad educativa en las universidades peruanas del estado, casos: Costa, Sierra, Selva*.

Fecha de recepción: 29-03-16
Fecha de aceptación: 18-04-16

Clima social escolar y el autoconcepto en estudiantes en una institución educativa nacional de Lima Norte

School social climate and self in a national students in college of North Lima

Jorge Alberto Flores Morales[1]
Lidia Neyra Huamaní[2]

RESUMEN
*El objetivo de la investigación fue determinar la correlación entre la calidad del clima social escolar y el autoconcepto. El tipo de investigación fue basica de nivel descriptivo cuyo diseño de investigación fue correlacional y de enfoque cuantitativo. La población censal estuvo conformada por 164 estudiantes de colegio nacional cuyas edades fluctuaban entre 16 y 18 años. La técnica que se utilizó fue la encuesta. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario para evaluar el clima social del centro (CECSE) construido a partir de los items del California School Climate and Safety Survey adaptado por Trianes, et al (2006). Además, el cuestionario de autoconcepto GARLEY de Belen Garcia Torres. Para la confiabilidad de ambos instrumentos se utilizó el alfa de Cronbach cuyos resultados fueron: 0.73 para la variable clima social escolar y 0.77 para la variable autoconcepto. En la presente investigación se arribó a la conclusión: existe relación entre el clima social escolar y autoconcepto obteniéndose un coeficiente de correlación positiva de rs= 0.495**,p valor= 0.000<0.05 en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria de la Institución. Asimismo, la percepción en cuanto al autoconcepto de los estudiantes varones y mujeres no hay diferencia ya que puntúan un nivel de tendencia alto. De igual forma, en lo referente al clima escolar consideran el ambiente de manera positiva.*

Palabras clave
Clima social, autoconcepto, autoestima, adolescentes, violencia escolar.

ABSTRACT
The goal of the research was to determine the correlation between the quality of the school social climate and the self-concept. This research was basic, of descriptive level, correlational design and quantitative approach. The census population comprised a total of 164 students from a public school, with ages between 16 and 18 years old. The technique used was the survey. The instrument to collect data was the questionnaire to evaluate the social climate in the institution (CECSE), created from the items of California School Climate and Safety Survey adapted by Trianes, et al (2006). Besides, the questionnaire of self-concept GARLEY de Belén García Torres. For the reliability of both instruments, it was needed Cronbach's alpha, which results were: 0.73 for the school social climate variable and 0.77 for the self-concept variable.
*In this research the conclusion was that there is a connection between the school social climate and the self-concept, showing a positive correlational coefficient rs=0.495**, p value = 0.000<0.05 in students of eleventh to twelfth secondary grade in the institution. Besides, there is no difference in the perception of self-concept of male and female students, since they both have a high level. Likewise, in the case of school climate, they consider the environment as positive.*

Keywords
Social climate, self-concept, self-esteem, adolescents, school violence.

[1] Doctor y Magister en Administración de la educación, Licenciado en Psicología y Educación, Bachiller en Teología. Docente de Pre y Postgrado.
[2] Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Didáctica de la Comunicación, Licenciada en Lengua y Literatura y Bachiller en Educación. Docente de Pre y Pos Grado.

1. INTRODUCCIÓN

En muchos casos el comportamiento de los estudiantes en el aula se expresa con manifestaciones de violencia, bajo rendimiento, acoso escolar, etc. Con frecuencia se ve influido por la percepción de un clima social escolar adverso o permisivo que da cobijo a esas actitudes. Esa situación se agrava si el estudiante ha desarrollado un autoconcepto disminuido de sí mismo. Lo cual, genera mayor índice de insatisfacción en el ambiente y en su persona. Entonces, evaluar el clima social permite al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la realidad en la que viven los estudiantes. Al mismo tiempo, indagar sobre su percepción de sí mismo en los distintos ámbitos donde desarrolla su experiencia de aprendizaje (Sánchez, 2009).

En el ambiente educativo, el clima social escolar y el autoconcepto son generadores de distintos comportamientos en términos de promover o bloquear conductas prosociales y construir percepciones negativas o positivas acerca de sí mismos y del ambiente que les rodea. Por ello mismo, los gestores educativos han de promover un ambiente escolar positivo donde el estudiante tenga la posibilidad de desarrollar un autoconcepto alto de sí que fomente una actitud de apertura hacia la comunidad y favorezca talentos personales e iniciativas creativas en mejora de su contexto (Estela, 2013).

Esta situación negativa que se expresa a nivel nacional, nos lleva a reflexionar sobre la problemática de la convivencia de los estudiantes en sus centros educativos, en especial de los últimos años de estudio en Educación Básica Regular. Además, sobre cómo se asocia con el autoconcepto personal del estudiante en las diversas facetas de su existencia. Así, cuando se percibe un clima escolar adverso, el núcleo íntimo de la persona esta se ve afectada.

Lamentablemente, nuestras instituciones educativas solo priorizan las acciones académicas curriculares y desatienden el bienestar emocional de los alumnos. Ello incide, con el tiempo, en efectos negativos de convivencia dentro del aula y en creencias falsas sobre las cualidades personales (Peralta y Sánchez, 2006).

Esa situación problemática de la calidad del clima social escolar se asocia a que cada uno de los estudiantes se sienta mal o bien dentro de ella. Si es percibida como un ambiente agresivo y violento de hecho que puede impactar de forma negativa en la autoimagen del estudiante en diversas facetas de su vida personal. En este contexto, es necesario explorar el autoconcepto que tienen los estudiantes de sí mismos y la percepción de su centro educativo. Si les resulta seguro o no al estar en contacto con sus compañeros de clase, además de evaluar el trato de los docentes hacia ellos (Valdez y Carlos, 2014).

1.1 Revisión de la Literatura

Fariña, García y Vilariño (2010) comprobaron que los factores psicosociales y biológicos actúan en la adolescencia como elementos de riesgo o de protección ante el comportamiento antisocial y delictivo. Entre sus conclusiones más relevantes señalan que los efectos intersujetos ponen de manifiesto que los menores de reforma tienen menos desarrollado en autoconcepto emocional y familiar que los normalizados.

Por otro lado, Meza (2010) señaló que el hábito de estudio es necesario si se quiere progresar en el campo educativo. Asimismo, que conviene sacar el máximo provecho con técnicas adecuadas. En este caso, la perseverancia, en cuanto rasgo de personalidad, ayuda a obtener buenos resultados.

Asimismo, Chuquillanqui (2012), en su estudio sobre el funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao, evidenció que entre las dos dimensiones estudiadas en el funcionamiento familiar, es la cohesión la que estaría determinando los niveles adecuados del desarrollo del autoconcepto de los niños.

De acuerdo a Epstein (1990), el autoconcepto es una realidad compleja que está integrada por

diversos autoconceptos como el físico, social, emocional y académico. Se caracteriza como una realidad concreta y dinámica generada a través de la experiencia, especialmente social, donde las personas significativas son la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas o comportamientos de las personas.

De igual forma, Arón y Milic (1999) expresaron que el clima social escolar es el escenario donde se desarrolla las condiciones ambientales de interacción entre directivos, docentes, alumnos y padres de familia y la percepción que tienen estos sobre la escuela.

2. MATERIAL

2.1 Clima social

El clima social en el aula es un conjunto de situaciones percibidas tanto por los docentes y alumnos que tienen características idiosincráticas propias que lo distingue de los demás ambientes (Moos, 1979). La base de esta propuesta está en las percepciones que los miembros del grupo tienen de las interacciones dentro del aula. Ella es dada por las interrelaciones alumno-alumno y profesor-alumno.

Moos (1979) agrupa el clima del aula en seis tipos que se manifiestan y estructuran de la siguiente manera en aulas orientadas a:

La innovación
La relación estructurada
El rendimiento académico con apoyo del profesor
La colaboración solidaria
La competición individual desmesurada
El control.

Este autor desarrolla una escala de clima social escolar a partir de los estudios realizados en la Universidad de Standford, California, en su laboratorio de Ecología Social (Moos, R.; Moos, B. y Tricket, 1989). Estos tres últimos autores proponen las siguientes dimensiones:

Relaciones: incluye los aspectos de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. Esta interacción se evidencia en las clases, debates y otras actividades académicas.

Autorrealización: orientación a metas, se refieren al funcionamiento especifico del ambiente de clase. Se expresa en la importancia de cumplir con las tareas encomendadas y en la valoración del esfuerzo personal.

Estabilidad y Cambio: se relaciona con las normas y reglamentos que marcan las innovaciones de la clase y el profesor. Se expresa en la importancia que se da al cumplimiento del trabajo bien ejecutado. Además, en el cumplimiento de las normas y las consecuencias que se derivan de no acatarlas como el grado de seguridad con que el profesor aplica las normas, etc.

Asimismo, Arón y Milic (1999) señalaron que el clima social escolar es el escenario donde se desarrollan las condiciones ambientales de interacción entre directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Incluso la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso el colegio. Después de un tiempo, Arón y Milic (2000) añadieron que existen climas sociales escolares tóxicos y nutritivos. Es por ello que "Un clima social positivo es donde las personas son sensibles a las situaciones difíciles y son capaces de dar apoyo emocional" (p. 118). Las características de un clima social nutritivo o positivo son:

Se percibe un clima de justicia
Reconocimiento explícito de los logros
Predomina la valoración positiva
Tolerancia a los errores
Sensación de ser alguien valioso
Sentido de pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de sus transgresiones
Flexibilidad de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad a información relevante
Favorece el crecimiento personal
Favorece la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos.

Asimismo, Arón y Milic (2000, p. 118) definen que los climas sociales tóxicos son "aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas".

Las características de un clima social tóxico o negativo son:

Percepción de injusticia
Ausencia de reconocimiento y o descalificación
Predominio de la crítica
Sobrefocalización de los errores
Sensación de ser invisible
Sensación de marginalidad de no pertenencia
Desconocimiento y arbitrariedad de las normas y las consecuencias de su trasgresión
Rigidez de las normas
No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias
Falta de transparencia en los sistemas de información
Interferencia en el crecimiento personal, etc. (Arón y Milic, 2000 p. 120)

De hecho, al evocar la frase "clima social escolar positivo o clima social escolar de amigable" el consenso no es unánime. Pero indica que el alumno se siente cómodo o apoyado por los docentes y compañeros de clase. De esta forma, percibe al centro educativo como un buen ambiente donde desarrolla su experiencia estudiantil.

Entonces, el clima indicado para educar es un ambiente social positivo. El cual permite la convivencia de todos sus miembros en las actividades colectivas. En este contexto se expresan valores positivos de progreso académico y emocional.

En esta misma línea, Trianes, et ál. (2006) afirmaron que el clima social escolar es la percepción favorable y positiva de los estudiantes y docentes sobre la clase. Por tanto, este da cuenta de una convivencia escolar pacífica. Obviamente, esta situación potencia el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello, que estos autores parten del punto de vista del alumno relativo al centro de estudio y relativo al profesorado al analizar el cuestionario CECSCE.

2.2 Autoconcepto

En la actualidad hay confusión por el término autoconcepto. Esto se debe por la naturaleza del término y sus implicancias de su medición o evaluación del yo. Para la corriente del psicoanálisis iniciada por Freud el "yo" es la estructura que integra las fuerzas del ello y superyó dando el soporte al aparato psíquico. En este sentido, la persona mantiene el equilibro con el principio de la realidad y con el concepto de sí mismo en el mundo. Frente a esta mirada interna del sujeto, la corriente conductista entre cuyos representantes connotados están Watson, Thornike, Skinner y otros, no la toma en cuenta. Es que para el conductismo los procesos internos tales como la conciencia, el yo, la autoestima, la atención, etc. son carentes de rigor científico. En cambio, el comportamiento sí puede ser analizado experimentalmente.

A pesar que el conductismo tuvo mucha repercusión en el campo de la psicología y en la educación. El estudio del *self* (yo, sí-mismo) no queda de todo relegado. Pues las corrientes psicológicas de corte fenomenológico y humanista mantienen el concepto del yo como un aspecto central de su propuesta. Para Rollo May, Rogers, Maslow y Kelly el sujeto percibe el mundo de manera singular y su experiencia dentro de ella es su realidad única. El *self* configura su experiencia y percepciones siendo conocido simbólicamente como autoconcepto.

Apreciamos como el autoconcepto juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad tal como lo toman en cuenta las corrientes psicológicas. Se busca un autoconcepto positivo que ayude al sujeto a enfrentar el mundo que lo rodea. Es por ello que en el campo educativo se busque el desarrollo socio afectivo de los estudiantes y docentes.

En este sentido, consideramos a Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) quienes señalaron:

> el logro de un equilibrio socioafectivo en el alumnado a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo figure entre las finalidades tanto de la Educación Primaria

> como de la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí también que lograr un autoconcepto positivo sea uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención psicológica (educativa, clínica, comunitaria, cívica…) para los que se demandan estrategias y recursos que permitan su mejora. (p. 70)

Al revisar los factores asociados a la persona nos encontramos con tres acercamientos básicos comúnmente aceptados: Primero, el cognitivo relativo al pensamiento, este al analizarlo hace referencia al factor autoconcepto. Segundo, el afectivo relativo al sentimiento, corresponde al factor autoestima. Tercero, el conativo referido al comportamiento, corresponde al factor autoeficacia.

Entonces, el autoconcepto tendría que limitarse a los aspectos descriptivos o cognoscitivos del *self* y la autoestima para designar los aspectos evaluativos y afectivos (Loperena, 2008). Pero estas realidades en la vida humana van juntas y son difíciles de disociar, debido a que toda percepción sobre uno mismo implica una valoración afectiva porque la autoestima, como componente afectivo del autoconcepto, es uno de los factores más importantes.

En este sentido, el autoconcepto se asocia a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo. Por otro lado, la autoestima está más vinculada a los aspectos evaluativos y afectivos. En resumidas cuentas, el autoconcepto es una organización cognitiva y afectiva. Además, el autoconcepto está conformado por los juicios evaluativos que los jóvenes llevan a cabo sobre sus atributos y es una construcción tanto cognitiva como social. (Harter, 1999). Así, las percepciones en las diferentes dimensiones del autoconcepto ayudan a entender el comportamiento de los sujetos. Por ejemplo, un estudiante que se percibe con alta competencia matemática, se verá reforzado con altas calificaciones en dicha área. Más aún, su conducta se abocará a mantenerlas a través del tiempo.

De igual forma, García y Musitu (2009) señalaron que la autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo según sus cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación proveniente de su experiencia y que la persona la considera como positivas o negativas. Entonces, el autoconcepto se presenta como producto de la actividad reflexiva del individuo sobre sí mismo. Además, involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. En ella se configuran las percepciones de sí mismo que son aceptadas por la conciencia y el conocimiento.

De acuerdo a Epstein (1990) el autoconcepto es una realidad compleja, está integrada por diversos autoconceptos como el físico, social, emocional y académico. Se caracterizan como una realidad concreta y dinámica a través de la experiencia, especialmente de las sociales, donde las personas significativas son la clave para la comprensión de los pensamientos, sentimientos y conductas o comportamientos de las personas. En cambio, la autoestima hace referencia al aprecio, estima o amor que cada individuo siente sobre sí mismo. Así, como señala Gonzales (2011 p. 33 citando a Hattie, 1992) los términos como "autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia son equiparables a autoconcepto; mientras los que mejor se intercambian con el término autoestima son los de autoconsideración, autogeneración, autoaceptación, autorrespeto, autovalía, autosentimiento y autoevaluación".

Markus y Kunda (1986) consideran que el autoconcepto es un proceso que se construye en interacción recíproca entre el sujeto y el medio. Influye en la conducta mediado por el afecto y la motivación. En tanto que el constructo de autoconcepto operativo se hace accesible y se configura en base al contexto social, al estado motivacional y al afectivo en que se halla el sujeto; afecta los cambios temporales en la autoestima, las emociones, el pensamiento y la acción. Los cuales funcionan como un incentivo para la conducta futura, al mismo tiempo, son el contexto para evaluar e interpretar la percepción de sí mismo en el presente.

Cuando el niño logra un autoconcepto positivo aceptándose como es y resaltando sus cualidades, su autoestima se va fortaleciendo.

Por ello, los padres deben tener cuidado de lo que dicen a sus hijos en todo tiempo y, sobre todo, en la manera cómo lo dicen. Si a los niños le decimos que son inteligentes amables, capaces de asumir compromisos, etc. muy probablemente crecerán asumiendo estas palabras como ciertas que generaran actitudes positivas. (De Narvaéz, 2002). El autoconcepto se presenta como una estructura cognitiva de elementos organizados en una relación semántica que se da en esta interrelación sujeto y entorno social.

De esta manera, el autoconcepto según Branden (1993) no es un simple concepto, sino que ella misma lleva una serie de imágenes y perspectivas abstractas respecto a sus rasgos sean reales o imaginarios. Entonces, el autoconcepto resulta ser un término más amplio que el de la autoestima. La imagen sería pensar la autoestima como un círculo dentro de otro mayor correspondiente al autoconcepto. Este autor señaló, además, que la autoestima representa una evaluación de la conciencia que no se basa en éxitos o fracasos o conocimientos o habilidades debido que uno puede estar seguro de sí mismo en el nivel fundamental. Pero al sentirse inseguro en situaciones particulares del trabajo, casa, amigos, etc., de hecho, se podrá desenvolverse figurativamente en el ambiente social y ser dubitativo interiormente.

Teniendo en cuenta estos fundamentos, asumimos en este estudio el autoconcepto como un conjunto de conocimientos, actitudes y sentido que tiene cada persona hacia sí mismo, todo lo cual asigna características y atributos para describirse y conocerse. Es una apreciación descriptiva y de matiz cognitivo. Obviamente, influye en la actuación de cada persona, además, no es estático, se va formando en un proceso activo de construcción a lo largo de la vida sobre la base de las experiencias propias en relación con los demás.

3. MÉTODO

En el presente estudio se utilizó el método hipotético-deductivo desde un enfoque cuantitativo. El cual consiste en partir de un supuesto o afirmación por demostrar para luego llegar a descomponer en sus variables y a continuación deducir los indicadores de cada uno de ellos con la finalidad de recoger información a partir de los indicadores (Centty, 2006).

3.1 Tipo y diseño: Los tipos de investigación, según Valderrama (2012, p. 38), son básica, aplicada y tecnológica. Este estudio corresponde al tipo de investigación básica porque "busca poner aprueba una teoría con escasa o ninguna intención de aplicar sus resultados a problemas prácticos".

El Diseño correspondiente, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), es no experimental, transaccional, descriptivo-correlacional. Es un diseño de estudio descriptivo porque mide y reporta el Clima social escolar y el Autoconcepto en la población seleccionada. Es un estudio correlacional porque mide el grado de relación o asociación entre las variables descritas.

3.2 Población y muestra: Valderrama (2013 p. 182) indicó que la población "es el conjunto de la totalidad de las medidas de la(s) variable(s) en estudio en cada una de las unidades del universo". En nuestro caso, la población y muestra estuvo constituida por 164 estudiantes de la Institución Educativa No. 2040 –Comas, 2013. En este caso es una población censal.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos

La técnica es la encuesta y el instrumento son los cuestionarios de: Clima social escolar y autoconcepto.

El cuestionario para evaluar el clima social del centro (CECSCE) fue construido a partir de los ítems del California School Climate and Safety Survey. El CECSCE muestra una estructura factorial estable Oblimin con dos factores de clima social: 1) relativo al centro, y 2) relativo al profesorado. Ambos factores presentan una correlación que oscila entre 0.42 y 0.48. y explican un 54,2% y un 45,6% de la varianza, respectivamente. Este instrumento validado y adaptado a lengua española con una consistencia interna para cada uno de

los factores un alfa de 0.77 para el factor clima referente al centro y 0.72 para el factor clima referente al profesorado según Trianes y otros (2006) de la Universidad de Málaga. En Latinoamérica en Chile lo adapta Guerra y otros (2010) que concluyen que presenta adecuados índices de fiabilidad y validez (factorial y convergente). En este estudio se obtuvo una adecuada fiabilidad, obteniéndose un alfa de 0,859.

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario de autoconcepto GARLEY de Belén García Torres autora de este cuestionario con la asesoría estadística de Rosario Martínez Arias. El instrumento permite el estudio del Autoconcepto desde una perspectiva multidimensional y considera seis dimensiones: Autoconcepto Físico, Autoconcepto Social, Autoconcepto intelectual, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto como Sensación de control y el Autoconcepto personal.

La autora trabajó con una muestra de 957 sujetos de los cuales 485 eran varones y 472 mujeres. La selección de este instrumento se debe a que es una herramienta muy útil para el estudio del autoconcepto en sujetos que pueden leer con fluidez (7-8 años) hasta el final de la escolarización (17-18 años). La fiabilidad de la prueba se ha obtenido mediante el coeficiente de Cronbach y arroja un valor de 0.87 que se puede considerar indicativo de alta consistencia interna.

4. RESULTADOS

Tabla 1: Variable clima social y autoconcepto

Correlaciones

			clima_social	autoconcepto
Rho de Spearman	clima_social	Coeficiente de correlación	1.000	0.495**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	164	164
	auto_concep	Coeficiente de correlación	0.495**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	164	164

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Interpretación:
En la tabla 1, se observa que el coeficiente de correlación *rho de Spearman* existente entre las variables muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa (r_s = .495**, p valor = 0.000 < .05). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe una correlación moderada entre el clima social del aula y el autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 2040–Comas.

Tabla 2: Variable clima social y autoconcepto académico/intelectual

Correlaciones

			clima_social	intelec_d
Rho de Spearman	clima_social	Coeficiente de correlación	1.000	0.296**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	164	164
	intelec_d	Coeficiente de correlación	0.296**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	164	164

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En la tabla 2 sobre el Clima social y el autoconcepto académico/ Intelectual, está relacionado directamente en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria en la Institución Educativa N° 2040 –Comas, según la correlación de Spearman de 0.296, representando ésta una baja asociación significativa de las variables.

Tabla 3: Variable clima social y autoconcepto social

Correlaciones

			clima_social	social_d
Rho de Spearman	clima_social	Coeficiente de correlación	1.000	0.434**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	164	164
	social_d	Coeficiente de correlación	0.434**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	164	164

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En la tabla 3 sobre el clima social y el autoconcepto social, está relacionado directamente en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria en la Institución Educativa N° 2040–Comas según la correlación de Spearman de 0.434 representando esta una modera asociación de las variables y siendo significativo.

Tabla 4: Variable clima social y autoconcepto emocional/control

Correlaciones

			clima_social	control_d
Rho de Spearman	clima_social	Coeficiente de correlación	1.000	0.408**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	164	164
	control_d	Coeficiente de correlación	0.408**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	164	164

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Como se muestra en la tabla 4 el Clima social y el Autoconcepto emocional/control está relacionado directamente en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria en la Institución Educativa N° 2040–Comas según la correlación de Spearman de 0.408 representando ésta una modera asociación de las variables siendo significativo.

Tabla 5: Variable clima social y autoconcepto familiar

Correlaciones

			clima_social	familiar_d
Rho de Spearman	clima_social	Coeficiente de correlación	1,000	0.366**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	164	164
	familiar_d	Coeficiente de correlación	0.366**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	164	164

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Como se muestra en la tabla 5 sobre el Clima social y el Autoconcepto en la dimensión familiar está relacionada directamente en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria en la Institución Educativa N° 2040–Comas, según la correlación de Spearman de 0.408 representando ésta una modera asociación de las variables. Por el cual, se acepta la relación entre la Clima social y Autoconcepto familiar.

Tabla 6: Variable Clima social y Autoconcepto físico

Correlaciones

			clima_social	fisico_d
Rho de Spearman	clima_social	Coeficiente de correlación	1.000	0.279**
		Sig. (bilateral)	.	0.000
		N	164	164
	fisico_d	Coeficiente de correlación	0.279**	1.000
		Sig. (bilateral)	0.000	.
		N	164	164

**. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En la tabla 6 del Clima social y el Autoconcepto en su dimensión físico está relacionada directamente en los estudiantes del 4to y 5to de secundaria en la Institución Educativa N° 2040Re–Comas, según la correlación de Spearman de 0.279 representando esta una baja correlación significativa de las variables.

5.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos nos muestran que existe una relación entre el clima social del aula y el autoconcepto donde el coeficiente de correlación *rho de Spearman* da como resultado $r_s = 0.495^{**}$, y un p valor = 0.000 < 0.05, siendo una correlación positiva y estadísticamente significativa, aunque baja. Este resultado concuerda con lo investigado por Estela (2013) quien en sus resultados llega a la misma conclusión de una correlación positiva. De hecho que el ambiente de aula repercute en los estudiantes porque pasan la mayor parte de tiempo de sus estudios en la institución educativa y el concepto de sí mismos y su imagen se verá reforzado positiva o negativamente si sienten que este sea o no un lugar seguro para su persona. No se descarta tampoco otros factores que afecten estas variables en especial el clima del aula como la disciplina de la institución educativa, la personalidad del estudiante que ha creado tolerancia al medio, características físicas del aula etc. (Sánchez, 2009). Por el cual, hacen que estos resultados sean moderados. Pero lo que es seguro que el clima de aula tiene un impacto en el autoconcepto del estudiante.

En cuanto a la hipótesis específica del clima social y el autoconcepto académico/intelectual está relacionado directamente que según la correlación de Spearman es de 0.296, representando una correlación positiva y estadísticamente significativa, aunque baja de estas variables. Según los resultados existe un 33.5 % que se considera que existe la percepción de un moderado clima social del aula que favorece su trabajo académico o intelectual. Este resultado bajo coincide con el estudio de Meza (2010) en el cual señala que existen otros factores en el clima del aula como la autonomía, cooperación y comunicación, etc. que inciden en el ambiente que el estudiante vive la experiencia de aprendizaje. En los estudios sobre autoconcepto e inteligencia en una de sus expresiones como es inteligencia emocional se señala una correlación positiva (Matalinares, 2005; Amezcua, 2000). Asimismo, el que haya resultado bajo en estas correlaciones puede deberse a que el autoconcepto tiene, por una parte, un papel mediador en el proceso de aprendizaje; y, por otra, la existencia de otros factores personales como hábitos de estudio, autoestima positiva, motivación o cómo este se involucre en los estudios dentro del ambiente escolar que hacen que el estudiante tenga un concepto favorable de su capacidad intelectual, como lo señaló Gonzales (1999).

De acuerdo a los resultados obtenidos del Clima social y el autoconcepto social están relacionados directamente en los estudiantes según la correlación de Spearman de 0.434 representando esta una modera asociación de las variables y siendo significativo. Ello quiere indicar que existe en los estudiantes de la institución educativa un nivel de interacción aceptable entre sus pares y la habilidad para ser aceptados por los otros compañeros de clase. El proporcionar un buen clima en el aula se ve favorecido por programas, talleres, etc. que favorecen aspectos de socialización, de aprendizajes de normas de convivencia para reducir tensiones como señala en sus estudios Sánchez (2009); Sánchez, Rivas y Trianes (2006) y otros que demuestran resultados positivos.

Los resultados obtenidos del Clima social y el autoconcepto emocional/control está relacionado directamente según la correlación de Spearman de 0.408 representando una modera asociación de las variables y siendo significativo. Ello quiere indicar que los estudiantes tienen la percepción de cierto control de la realidad y de las emociones que estas conllevan para desenvolverse en el ámbito escolar de manera acorde o esperada por el grupo de compañeros de clase. Ello ayuda que al percibirse con un manejo adecuado de su conducta y emociones tengan menos riesgos de asumir conductas de riesgo como señala los estudios de Pastor, Balaguer y García (2005).

Los resultados obtenidos sobre el clima social y el autoconcepto en la dimensión familiar están relacionados directamente según la correlación de Spearman de 0.408 representando una moderada asociación de las variables y siendo significativo. Ello demuestra los estudiantes consideran que es importante el relacionarse de forma adecuada con sus familiares. A pesar de estar en la adolescencia donde muchas actitudes son contestatarias frente a la autoridad, los estudiantes consideran importante los nexos familiares. Existe un 28.3% de estudiantes que consideran positiva la presencia de la familia como un soporte moderado en el ambiente escolar.

Los resultados obtenidos del clima social y el autoconcepto en su dimensión físico están relacionados directamente según la correlación de Spearman de 0.279 representando una baja correlación de las variables. Según Rodríguez (2008), el autoconcepto físico guarda una relación de signo positivo con el bienestar psicológico y una relación negativa con el malestar psicológico. Entonces, un bajo autoconcepto físico en los estudiantes crea una percepción de malestar emocional que arrastra toda la adolescencia. En palabras de Rodríguez la "relación autoconcepto físico-bienestar guarda coherencia lógica con la propia naturaleza del bienestar psicológico dado que es un constructo que engloba un juicio acerca de la satisfacción que causa al sujeto determinadas áreas de su vida, entre las que se encuentra la propia persona, es decir, el yo" (2008, p. 158)

Los resultados obtenidos del Clima social y el autoconcepto en la dimensión personal están relacionados directamente según la correlación de Spearman en 0.322, representando una modera asociación de las variables y siendo significativo. De hecho, una percepción positiva de sí mismo lleva consigo a una mejor adaptación al medio que lo rodea dependiendo las condiciones del sujeto como del ambiente escolar. Estudios como los de Ruiz de Azúa *et al*, 2008; Rodríguez, 2008b, lo confirma.

Finalmente, se ha de buscar sensibilizar a los líderes directivos y docentes de educación para favorecer un clima social escolar que favorezca mayor intercambio de relaciones positivas entre los estudiantes y de los estudiantes con los docentes. Promover en la institución educativa, a partir de la alta dirección, talleres de desarrollo personal, autoconcepto, autoestima y temas afines. Además, promover las posibilidades de crecimiento personal, intelectual, familiar, etc. de los estudiantes. Asimismo, implementar debates y conversatorios entre los docentes y estudiantes. Todo lo cual promueve acciones directas de mejora de la percepción del ambiente escolar y el autoconcepto.

REFERENCIAS

American Psychological Association (2010b) *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed.). México: Manual Moderno.

Amezcua, J.A. (2000) *El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años.* Granada, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Arón, A. y Milicic, N. (1999) *Clima Social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento.* Santiago de Chile: Andrés Bello.

Arón, A. y Milicic, N. (2000) Climas Sociales tóxicos y Clima Sociales Nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar, en *Revista Psikhé,* Vol. 9, N.° 2, 117-123.

Bass, R. y Del Rey, R. (2003) *La violencia escolar. Estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.

Branden, N. (1993) *El poder de la autoestima.* Barcelona: Paidos.

Centty, D. (2006) *Manual metodológico para el investigador científico.* Arequipa: Nuevo Mundo, investigadores y consultores.

Chuquillanqui, I. S. (2012) *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la red 8 Callao* (Tesis de Maestría en Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú) Recuperado el 8 de noviembre 2014 de http://goo.gl/Tp8yNB.

De Narváez, Mª T. (2002) Aprendiendo y creciendo juntos. Vol. III. Editora contusalud.com. Recuperado el 16 de junio de 2004 de la wold wide web: www. contusalud.com/wedside/fólder/ sepa_psicología-autoestima.htm

Esnaola, I.; Goñi, A. y Madariaga, J. (2008) El autoconcepto: perspectiva de investigación, en *Psicodidáctica*. Vol. 13, No. 1, 179-194.

Epstein, N. (1990) *Identificación de los factores educativos de un modelo de resiliencia que los padres estén activamente involucrados*. Recuperado el 11 de febrero de 2010
www.human.ula.ve/ doctorado en educación/ documentos/ anzola. Pdf

Estela, F. (2013) *Clima social escolar y autoconcepto en los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la I.E N°123 "los árboles", Santa Anita-2013*-Tesis de Maestría. Lima: Universidad César Vallejo.

Fariña, F.; García, P. y Vilariño, M. (2010) Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores**.** *Revista de Investigación en Educación*, N° 7, 2010, España: Universidad de Santiago de Compostela, 113-121.

García, F. y Musitu, G. (2009) *AF5: Autoconcepto Forma* 5 ŚAF5: Self-concept form5Ș (3° ed.). Madrid, España: Tea.

Gonzales, M. (1999) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Universidad de Navarra: EUNSA.

Gonzales, O. (2011) *La presión sociocultural percibida sobre el autoconcepto físico: Naturaleza, medida y viabilidad*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco Euskal Herrico Unibertsitateko. España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Harter, S. (1999) *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010) *Metodología de la Investigación.* (5.ª ed.). México: Mc Graw – Hill.

Loperena, M. (2008) El autoconcepto en niños de cuatro a seis años, en *Tiempo de Educar,* Vol. 9, N.° 18, 307-327.

Matalinares et al (2005) Inteligencia emocional y autoconcepto en Colegiales de Lima metropolitana, en *Revista IIPSI*. Vol. 8, N.° 2 – 2005. Lima: Universidad Mayor de San Marcos. 41 – 55.

Markus, H. y Kunda, Z. (1986) Stability and malleability of the self-concept, en *Journal of personality and social psychology*, Vol. 51, N.° 4, 858-866.

Meza, C. (2010) *Clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria en una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría) Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.

Moos, R. (1979) *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey.

Moos, R. H., Moos, B. S. & Tricket, E. J. (1989) *Escalas de clima social: Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Madrid: Consulting Psychologists Press. Adaptación española, TEA Ediciones S.A.

Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2006) Relación de autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. I (I), 95-120. ISSN:1696-2095.

Pastor, Y.; Balaguer, I. y García-Merita, M. (2005) Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio, en *Psicothema* 2006. Vol. 18, N.° 1, 18-24. CODEN PSOTEG.

Sánchez, C. (2009) *Nivel de implicancia en bullying entre escolares de educación primaria*. Relación con el estatus social y la percepción del clima social, familiar y escolar. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. España: Murcia.

Sánchez, A. M.; Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006) Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar algunos resultados *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*. Vol. 4 (2), N° 9, 353-370.

Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2006) Relación de autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación de primaria. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. I (I),95-120.

Rodríguez, A. (2008) Autoconcepto físico y bienestar/ malestar. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 14, N.° 1, 2009, 155-158, España: Universidad delPaís Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Rodríguez, A. (2008b) Malestar psicológico y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.). *El autoconcepto físico: Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.

Ruiz de Azua, S., Goñi, A. y Madariaga, J. (2008) Variabilidad del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación.* Madrid: Pirámide.

Trianes, M. et al (2006) Un cuestionario para evaluar el clima social escolar. En *Psicotema* Vol. 18. N.° 2, pp. 272-277. España: Universidad de Málaga. Recuperado en: http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf.

Valderrama, S. (2013) *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica*. Lima: San Marcos.

Valdez, A. A. y Carlos, E.A. (2014) Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. en *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*/Bogotá (Colombia) Vol. 32 N.° 3. 447-457.

Fecha de recepción: 18-03- 16
Fecha de aceptación: 13-06-16

COLABORADORES EN EL PRESENTE NÚMERO

MANUEL ARBOCCÓ DE LOS HEROS. Psicólogo y psicoterapeuta. Con estudios concluidos de Maestría en Psicología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesor universitario. Docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y docente en la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Con Formación Psicoterapéutica como analista transaccional. Tiene un diplomado en Logoterapia y viene siguiendo la Formación en Logoterapia Clínica. Es autor de varios artículos de psicología y humanidades en revistas de la especialidad. Articulista del Diario Oficial *El Peruano*. Ponente en jornadas de psicología, educación y psicoterapia.

marboccod@unife.edu.pe

CARLOS ARRIZABALAGA LIZÁRRAGA. Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Navarra (España). Ha sido profesor de la Universidad de Piura y profesor visitante en la Universidad Estatal de California en la Bahía de Monterrey. Ha publicado el estudio *Gramaticalización en español americano. La perífrasis concomitante norperuana* (2010) y también *El dejo piurano y otros estudios* (2008 y 2012), además de diversos artículos sobre dialectología, lexicología e historia de la lengua española ("Noticias de la desaparición del voseo en la costa norte del Perú" (2001); "Americanismos en la *Descripción geográfica del partido de Piura* de José Ignacio de Lecuanda (2007); "Comentarios a un pasaje de Gonzalo Fernández de Oviedo" (2007), "Imploraba que no lo maten. Usos del subjuntivo en español peruano (2009), "«Ya con Felicitas fuimos a ver a buscar al párroco de Santa Catalina». Discordancia gramatical y gramaticalización en español peruano" (2011), "Barbarismos en las *Papeletas lexicográficas* de Ricardo Palma" (2003); "Garcilaso y la lexicografía peruana" (2009), y notas etimológicas sobre "Encalavernarse" y "Tracalada" (2010), y "Bamba" (2011). Actualmente es editor de la revista *Mercurio Peruano*, en la Universidad de Piura.

arrizabalaga@yahoo.com

ALESSANDRO CAVIGLIA MARCONI. Magíster en filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor de la carrera de Filosofía de la universidad Antonio Ruiz de Montoya, profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma y profesor de la Facultad de de Derecho de la Universidad San Martín de Porres. Ha publicado diversos artículos y ha presentado numerosas ponencias.

ascaviglia@yahoo.com

ANGELA VERÓNICA DÍAZ NOEL. Magister en Administración de Empresas de Centrum – PUCP, Magister en Dirección de Empresas en Maastrict – Holanda, egresada de la maestría en Educación con mención en Evaluación y Acreditación en la Calidad de la Educación de UNMSM, titulada en Ingeniería Electrónica de UNMSM, diplomado en Gestión de Organizaciones Educativas en PUCP. Cursos de Balanced Scorecard en UPC y Project Management Professional en USIL. Actualmente es Directora de Carreras en el ISTP Daniel Alcides Carrión, antes fue Coordinadora Académica en el ISTP Avansys, Jefa de la Escuela de Joyería del SENATI, Gerente de Veka Joyas. Docente de Matemáticas y Atención al cliente.

veronicadiaznoel@hotamil.com

JORGE ALBERTO FLORES MORALES. Doctor en Administración de la Educación de la Universidad César Vallejo (UCV) y Magister en Administración de la Educación de Universidad Marcelino Champagnat-Lima. Licenciado en Psicología en la Universidad Federico Villarreal y en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Bachiller en Teología por la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Actualmente sigue estudio de Doctorado en Psicología de la UCV. Trabaja como docente universitario en proyecto y desarrollo de tesis y en el área psicopedagógica.

Jorge3236@hotmail.com

LIDIA NEYRA HUAMANI. Doctora en Ciencias de la Educación y Magister en Didáctica de la Comunicación por la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Licenciada en Lenguaje y Literatura por la Universidad Marcelino Champagnat-Lima. Actualmente trabaja como docente en la Universidad Enrique Guzmán y Valle y el Post Grado de la Universidad César Vallejo. Trabajó (2007 al 2011) en el Programa Nacional de Formación y Capacitación (PRONAFCAP) en el cual, se desempeñó como Capacitadora y monitora en el Área de Comunicación. Publicó textos: *Comprensión y producción textual* (2011), *Lingüística textual y Comprensión lectora* (2008). Además, módulos y separatas.

lilyneyra6@yahoo.com

ÁNGEL GÓMEZ NAVARRO. Doctor y Magíster en Ciencias de la Religión por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, con estudios completos de doctorado en Ciencias de la Educación y en Ciencias Sociales, especialidad Sociología, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actuamente se desempeña como docente investigador y Director del Departamento Académico de Filosofía y Teología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

agomez@unife.edu.pe

JOSÉ OCTAVIO ISLAS CARMONA (MÉXICO). Licenciado en sociología, maestro en comunicación y desarrollo, maestro en administración en tecnologías de información, doctor en Ciencias Sociales. Director fundador de la revista web Razón y Palabra, primera publicación especializada en temas de comunicología en el ciberespacio iberoamericano. Autor y coordinador de 16 libros, más de 70 textos arbitrados y más de 600 columnas en diarios.Miembro activo de la Media Ecology Association (MEA). Director de la Cátedra Itinerante de Nueva Teoría Estratégica (CiNTE). Director de la Cátedra Julian Assange de Tecnopolítica y Cultura, CIESPAL. Miembro del Grupo Hacia una Ingeniería en Comunicación (GICOM). Actualmente se desempeña como director del Centro de Altos Estudios en Internet y Sociedad de la Información en la Universidad de los Hemisferios, Ecuador.

octavio.islas@uhemisferios.edu.ec

REVISTA "*CONSENSUS*" Vol. 21 N.º 2
2016

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Se recibirá artículos originales, no publicados y no enviados para su publicación a ningún otro medio de comunicación.
2. Los temas de investigación son de libre elección del investigador. Por características que son propias, la UNIFÉ promueve, particularmente, la investigación sobre la mujer peruana y su rol en la sociedad.
3. Los artículos pueden ser: científicos, técnicos, de opinión y comentarios. Los primeros, son resultados de investigaciones ya realizadas. Los segundos, presentan información que puede ser resultados de investigaciones preliminares o de un hecho relevante y bien documentada con datos científicamente válidos. Los terceros, de opinión y comentarios, se basan en información de temas vigentes selectos de la realidad nacional; los autores pueden ser invitados para la publicación de esta sección.
4. El formato de los Artículos Científicos y Técnicos es el mismo, aunque éste puede variar, según la investigación. El texto debe ordenarse en las siguientes secciones:
   Página del título y autor; resumen, palabras clave, abstract, keywords; introducción; material y método; resultados; discusión; conclusiones; agradecimientos y referencias bibliográficas.
   Las páginas deben estar numeradas; como máximo 20; incluyendo tablas e ilustraciones escritas en letra Garamond tamaño 11; a espacio sencillo y en formato Microsoft Word 2003; y CD-RW; e impreso en hojas A-4 en una sola cara.
   El texto puede incluir ilustraciones (figuras, recuadros, diagramas y cuadros, máximo seis).
   Los autores deberán enviar su curriculum vitae en un párrafo de diez líneas, incluyendo correo electrónico, teléfono y dirección postal.
5. Para la aceptación y publicación final de los artículos, deben ser revisados (árbitros) por pares y por el Comité Editorial de la Revista Consensus - UNIFÉ.
6. Los autores ceden y transfieren en forma exclusiva, **a través de una carta dirigida a la Dirección del Centro de Investigación – UNIFÉ** (*), el derecho de publicar, distribuir y divulgar su obra a través de la Revista Institucional ***CONSENSUS***, tanto en el territorio nacional como fuera del país.
7. La responsabilidad del contenido, autoría y originalidad del artículo es exclusivamente de sus autores.
8. Los autores recibirán tres ejemplares de la revista.
9. La redacción del texto debe realizarse en lenguaje claro y preciso, teniendo en cuenta al lector no especialista.
10. Los autores deben considerar las siguientes pautas formales:
    - Los nombres científicos deben estar en cursiva y para resaltar algún término, frase u oración debe escribirlas en negritas.
    - Citas, textuales cortas en el texto deben escribirse entre comillas y en cursiva, indicando al final la referencia bibliográfica. Ejemplo: "*El tributo colonial y monetario, elevado continuamente, constituyó entonces un pero mucho mayor que la antigua entrega de energía humana*" (Pease, 1989, p. 186). Las citas textuales largas vas sin comillas, en cursiva, con sangría y referencia.
    - La mención de una obra o de una referencia, se colocará entre paréntesis el autor y el año de la publicación. Ejemplo (Cotler, 1975).

- Si la mención de un autor es explícita se escribirá entre paréntesis el año de la publicación de la obra en referencia. Ejemplo Brack (2001)…; o también: En Ecología del Perú (2001), Brack describe…
- O bien puede ser, en caso de varios autores, (Nelson et al., 1981).
- Las notas: se ubicarán al pie de la página del texto numerando con superíndice sobre la palabra referencial, ejemplo:
  En la UNIFÉ, la Asamblea Universitaria es el ente rector de la Universidad y analiza, evalúa y aprueba los Planes de Funcionamiento[1].
- Reseña bibliográfica, deberá haber correspondencia entre las citas del texto, salvo las fuentes por comunicación personal, debe estar organizada en orden alfabético y sin numeración. Ejemplo:
  - Blondet, C. y Carmen, M. (1994) *La situación de la mujer en el Perú*: 1980 – 1994. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
  - McAdam, D. (1999) Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación, en McAdam, D.; McCarthy, J., y Zald, M. (editores) *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas.* Madrid: Istmo.
  - Rowe, J. (1985) Probanza de los Incas nietos de los conquistadores, en *Histórica* Vol. IX, Nº 2. Lima: PUC. 193 – 220.
  - Tarrow, S. (1997) *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universitaria.
- En caso de una referencia Online se debe presentar según el modelo:
  - Juan Carlos Tedesco, (Enero - Abril 2004) ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? en *La Revista Iberoamericana de Educación* Nº 34 (on line) ISSN: 1681-5653. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en Internet http://www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm. Consultado el 20 de abril de 2004.
- Las abreviaturas símbolos, acrónimos y siglas deberán ser definidos en la primera vez que son usados, excepto en el resumen, salvo si se repiten más de una vez (a partir de la segunda se usará las abreviaciones).

11. Los artículos serán recibidos en: Centro de Investigación – UNIFÉ (Segundo nivel del Pabellón Cubero). Av. Los Frutales 954, Urbanización Santa Magdalena Sofía – La Molina. Email: cinv@unife.edu.pe

La Molina, agosto, 2016.

(*) El formato de la Carta debe recogerse en el Centro de Investigación, y que se debe devolver firmada por los autores al momento de entregar el artículo impreso y las unidades de almacenamiento digital (léase CDs-RW). Los extranjeros recibirán el formato de carta vía mail y lo enviarán firmado vía fax al (511) 4363247.

[1] Está conformada por la Rectora, los Vicerrectores, los Decanos, los representantes de los docentes, de las alumnas y de la Entidad Fundadora.

Revista impresa en los talleres de
GRAFIMAG S.R.L.
Jr. Ica 713 - Lima
Teléfono: 424-7531
Email: grafimag@amauta.rcp.net.pe
grafimag@gmail.com