

20/1/83



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**"LUGAR QUE OCUPA LA EDUCACION UNIVERSITARIA  
EN EL CAMPO COGNOSCITIVO DEL ALUMNO".**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
TOMAS ALBERTO VALDIVIESO MONTERO

México, D. F.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

1988



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# I N D I C E

PAGS.

## INTRODUCCION

### CAPITULO 1 DE LOS ANTECEDENTES

#### LA INSTITUCION UNIVERSITARIA Y SU INFLUENCIA EN SUS ALUMNOS Y LA SOCIEDAD

1.- ASPECTOS HISTORICOS DE LAS UNIVERSIDADES.....	1
2.- LA U.N.A.M. EN EL PRESENTE.....	8
3.- NATURALEZA PROFESIONALIZANTE DE LA UNIVERSIDAD.....	16
4.- LA PREPONDERANCIA Y LARGA ESTANCIA DE LA ESCUELA -- COMO A.I.E. DOMINANTE.....	21

CONCLUSIONES.....	30
-------------------	----

## BIBLIOGRAFIA

### CAPITULO 2 DE LOS ANTECEDENTES

#### REVISION DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS DE LA PSICOLOGIA DE LA GESTALT

PRECURSORES Y ANTECEDENTES.....	2
DESCRIPCION FENOMENOLOGICA.....	5
EMERGENCIA DE LA FORMA EN METODOS.....	7
SIGNIFICADOS Y OBJETOS.....	8
PSICOLOGOS DE LA GESTALT.....	9
DESCRIPCION DE LA PSICOLOGIA DE LA GESTALT.....	12

## BIBLIOGRAFIA

### CAPITULO 1 DEL MARCO TEORICO DE REFERENCIAS

#### "TEORIA DEL CAMPO DE KURT LEWIN"

TEORIA DEL CAMPO DE KURT LEWIN.....	1
TOPOLOGIA.....	5
ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD.....	6
AMBIENTE PSICOLOGICO.....	7
ESPACIO VITAL.....	8
AMBIENTE PSICOLOGICO DIFERENCIADO.....	11
CONEXIONES ENTRE LAS REGIONES.....	12
NUMERO DE REGIONES.....	15
RELACIONES ENTRE ESPACIO FISICO Y ESPACIO PSICOLOGICO...	27
LA REGION DE LIBERTAD DE MOVIMIENTO.....	29
PROPIEDADES FUNDAMENTALES DE LOS CAMPOS DE FUERZAS.....	29
RELACION DE LA TEORIA DEL CAMPO DE K. LEWIN CON EL ENFOQUE TERAPEUTICO "BASADO EN LA PERSONA".....	35
CRITICAS A LA TEORIA DE K. LEWIN.....	40

## BIBLIOGRAFIA

### CAPITULO 2 DEL MARCO TEORICO DE REFERENCIAS

#### TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO

ACLARACION PREVIA.....	1
------------------------	---

	PAGS.
ORIGENES FILOSOFICOS DE LA TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO	2
CARACTERISITICAS DE LA PSICOLOGIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO O TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO.....	5
DEFINICION RELATIVISTA DE LA PERCEPCION Y LA REALIDAD...	6
INTENCIONALIDAD DE LA CONDUCTA.....	8
ENFASIS EN LAS FUNCIONES PSICOLOGICAS.....	10
PRINCIPIO DE CONTEMPORANEIDAD.....	11
EL APRENDIZAJE SEGUN LA TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO...	13
EL APRENDIZAJE COMO CAMBIO EN LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA	17
CAMBIOS DE LAS ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS.....	20
EL APRENDIZAJE COMO CAMBIO EN LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA	22
CAMBIO EN LA MOTIVACION.....	29
CAMBIO EN LA PERTENENCIA AL GRUPO A LA IDEOLOGIA.....	33
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	

#### CAPITULO DE PROCEDIMIENTOS

INTRODUCCION.....	1
INTRODUCCION.....	3
HIPOTESIS EXPERIMENTALES.....	3
HIPOTESIS ALTERNAS.....	7
HIPOTESIS NULAS.....	11
METODOLOGIA.....	16
INSTRUMENTO DE MEDICION.....	16
DIMENSIONES DEL DIFERENCIAL SEMATICO.....	23
CARACTERISTICAS PSICOMETRICAS DEL DIFERENCIAL SEMATICO..	26
ELABORACION DEL CUESTIONARIO QUE EXPLORA EL CAMPO COGNOS CITIVO DEL ALUMNO UNIVERSITARIO A TRAVES DEL DIFERENCIAL SEMATICO MODIFICADO.....	29
MUESTRA POBLACIONAL.....	32
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	

#### CAPITULO DE RESULTADOS

INTRODUCCION.....	1
TRATAMIENTO ESTADISTICO.....	1
I. OBTENCION DE LOS PUNTAJES FACTORIALES DE LAS ESCALAS EVALUATIVAS.....	2
II. CONVERSION DE LOS PUNTAJES FECTORIALES.....	2
III. DESVIACIONES STANDARD Y PROMEDIOS.....	2
RESUMEN DE PROMEDIOS DE LOS PUNTAJES FACTORIALES CONVER- TIDOS A UNA ESCALA DE 0.00 a 7.00.....	16
DESVIACIONES STANDARD Y POR COMPARACIONES.....	17
RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES CON LA "t" DE STUDENT...	24
EVIDENCIAS FRASE POR FRASE CON LAS HIPOTESIS NULAS.....	27
RESUMEN DE EVIDENCIAS.....	36
DISCUSION.....	37
CONCLUSIONES.....	38
<b>GRAFICAS</b>	



**A N E X O S**

**PAGS.**

**A N E X O 1**

**PRIMER GRUPO DE ESCALAS Y FRASES PARA LA  
ELABORACION DEL CUESTIONARIO**

**BIBLIOGRAFIA**

**A N E X O 2**

**SEGUNDO GRUPO DE FRASES PARA LA ELABORACION  
DEL CUESTIONARIO**

**BIBLIOGRAFIA**

**A N E X O 3**

**CUESTIONARIO DEFINITIVO QUE EXPLORA EL CAMPO  
COGNOSCITIVO DEL ALUMNO A TRAVES DEL DIFERENCIAL SEMATICO**

**A N E X O 4**

**LEYES DE EDUCACIONES DE "LAS SIETE PARTIDAS" DE  
ALFONSO EL SABIO REY DE ESPAÑA**

**PARTIDA SEGUNDA**

**BIBLIOGRAFIA GENERAL**

## INTRODUCCION

Esta investigación se originó debido al interés del autor en la teoría del Campo de Kurt Lewin que intenta explicar la personalidad de manera sistemática, al conocer la existencia de la teoría del Campo Cognoscitivo derivada de la de Lewin y su relación con el ámbito educativo, tomó forma el camino para una investigación de la personalidad y de su posible evolución revisando los cambios por los que pudieran pasar conceptos globales como "educación universitaria", "conducta escolar", "relación maestro-alumno" o "carácter universitario" que son frecuentemente empleados para referirse al comportamiento escolar y en general a todo comportamiento de quienes se encuentran inmersos en el ambiente universitario a modo de saber que tanto cambia alguna parte de la personalidad por el hecho y la actividad de cursar el Bachillerato y la carrera universitaria en la U.N.A.M. y saber a que nos referimos cuando llamamos a alguien "universitario".

Los objetivos originales fueron :

- 1.- Encontrar o establecer cual es el concepto que tiene el alumno de la educación universitaria y si tiene alguna correspondencia con la realidad educativa.
- 2.- Encontrar o establecer si la conducta escolar del alumnado esta basada en el establecimiento de metas adecuadas o si solo se cumple con los objetivos curriculares.
- 3.- Encontrar o establecer como se encuentran definidas para el alumnado las relaciones maestro-alumno, compañeros-alumno y contenido académico-alumno.
- 4.- Encontrar o establecer si el alumno comprende la participación de su propia personalidad en el proceso educativo universitario, es decir, si desarrolla una identificación positiva y productiva con la institución.

En los antecedentes se hace una revisión de la institución universitaria como generadora de conocimientos y formativa de la personalidad, así como las relaciones de esta institución con la socialización y los problemas del país así como la posible comparación de la capacidad educativa de la universidad con la de los medios masivos de comunicación.

También en los antecedentes se hace una breve revisión de del origen y desarrollo de los principales conceptos de la Psicología de la Gestalt que es el antecedente de donde surge la Psicología del Campo de Lewin.

El marco teórico de referencias esta formado por la exposición de los constructos que forman la teoría del Campo de Lewin para explicar la personalidad humana y su dinámica tales como Espacio Vital, Ambiente Psicológico, Valencias, Vectores y Estructura Cognoscitiva entre otros.

La parte principal del marco teórico de referencias es la exposición de los constructos de la teoría del Campo Cognoscitivo derivada de la de Lewin y que establece la diferenciación y el enriquecimiento de una región de la personalidad que se va especializando como resultado de la educación del individuo, definiendo entre otros los conceptos de Relativismo Perceptual, Insight, Intencionalidad de la Conducta, Contemporaneidad y Cambio de Estructura Cognoscitiva.

Al plantear el cambio de estructura cognoscitiva y para explorarla de acuerdo a los objetivos originales, se decidió investigar seis áreas de la región de la personalidad llamada "Educación", las áreas escogidas determinaron el contenido del instrumento de medición que fue un cuestionario de 50 frases a calificar, las áreas fueron:

I.- Conocimiento de la universidad como institución de educación superior

II Conocimiento del funcionamiento académico y administra

tivo de la universidad.

III Conducta escolar y su efectividad, hábitos de estudio.

IV Pertenencia a la universidad en que se considera a sí mismo el alumno, identificación con la institución.

V Conocimiento de la influencia de la universidad en la formación social del país.

VI Comparación de la efectividad educativa de la universidad con la de los medios masivos de comunicación.

Originalmente se esperaba analizar los resultados de todas estas áreas investigadas pero luego de la aplicación de los - 250 cuestionarios y de la cantidad de datos obtenidos, se escogió la número IV para realizarle el tratamiento estadístico para obtener las conclusiones por ser la que explora más a fondo la posible aparición paulatina de la identificación de la personalidad del alumno con la personalidad de la institución universitaria.

La investigación se llevó a cabo diseñando y validando un cuestionario de 50 frases con diferentes cantidades de ellas para cada una de las 6 áreas originales, se diseñó con los lineamientos del Diferencial Semántico del Idioma Español como técnica de exploración de los conceptos expresados en 50 frases o conceptos con 10 escalas evaluativas para cada una de ellas, de las cuales 15 correspondieron al área IV analizada e interpretada estadísticamente.

La muestra de sujetos investigados se hizo dividiendo a la población representativa de alumnos universitarios en 5 grupos representativos, Quinto año del Bachillerato, Sexto año del Bachillerato, Segundo semestre de Facultad, Quinto semestre de Facultad y Noveno semestre de Facultad de modo que fuera posible observar las respuestas a los mismos conceptos por alumnos

de niveles representativos de la educación universitaria en -  
una muestra lineal y simultánea en el tiempo presente de la U.  
N.A.M.

El tratamiento estadístico se llevó a cabo con la "t" de  
Student para muestras o grupos pequeños de datos, del Diferen--  
cial Semántico se tomó en cuenta solo la dimensión Evaluativa  
de las tres de que esta compuesto.

## ANTECEDENTES

**CAPITULO 1 DE LOS ANTECEDENTES**

**LA INSTITUCION UNIVERSITARIA Y SU INFLUENCIA  
EN SUS ALUMNOS Y EN LA SOCIEDAD.**



## CAPITULO 1

### 1) Aspectos Históricos de las Universidades

La institución universitaria aparece en la forma y organización que hoy le conocemos en los siglos XII y XIII en las grandes ciudades europeas de entonces, el término "universitas" fue el que originalmente se usó para denominar a una comunidad dedicada a instruir y a educar, los maestros de entonces conocidos como "magister scolari" aparecen primero como una asociación de instructores e intelectuales reunidos para la enseñanza en grupos gremiales semejantes a los gremios de artesanos y su organización es imitada y seguida por diversos grupos por todo el continente.

Estos gremios de la enseñanza originalmente estaban conectados con catedrales, conventos y abadías donde generalmente las cátedras eran de teología, las primeras universidades fueron llamadas "Studium" y en casi todas ellas el plan de estudios tuvo como base las siete artes liberales de la Edad Media: Gramática, Lógica, Retórica, Aritmética, Geometría, Música y Astronomía, así como Teología, Derecho y Medicina (1).

No obstante ser en su mayoría de origen religioso, estas primeras universidades eran hermandades de estudiantes o intelectuales que escogían su propia manera de administración y gobierno, las primeras universidades que tuvieron mayor influencia en Europa fueron las universidades de Bolonia y Salerno en Italia y la U. de París Francia y más tarde las de Oxford y Cambridge de Inglaterra.

La U. de Bolonia fue concertada por religiosos y comercian-

tes ávidos de conocimientos legales, comerciales y de intercambio que llamaron a los profesores e instructores para que les instruyeran sobre los procesos que les ayudarían a mejorar sus tratos comerciales, en esta universidad la agrupación de estudiantes estaba a cargo de la dirección, administración, el orden y la planeación de todas las actividades debido a que provenían de la nobleza y de la burguesía rica y a que podían pagar los honorarios de los profesores a quienes llamaban "doctores", asimismo era un alumno destacado quien asumía las funciones del cargo de un Rector.

En París fueron los profesores los que concertaron a los alumnos para dilucidar las controversias entre el Nominalismo y el Realismo, requerían prosélitos para fortalecer sus posiciones y auditorio para difundir sus ideas, esta universidad se originó en el claustro de la catedral de Notre Dame y recibió fuerte apoyo de la monarquía francesa, llamada "Studium Generale" de París entre 1100 y 1200 llegó a tener alrededor de 2 500 a 5 000 estudiantes, aproximadamente el 10% de los habitantes del París de entonces y con el tiempo logró alcanzar gran autonomía de la monarquía y la iglesia llegando a ser una de las primeras universidades laicas de Europa, esto le dio gran solidez como institución internacional europea donde los maestros elegían a un Canciller quien también era un destacado maestro y a quien reconocían como cabeza y responsable de la institución, en ella llegaron a agruparse alumnos y profesores de toda Europa, especialmente su Escuela De Artes fue hasta 1499 la institución cultural más importante de Europa.

La U. de Salerno se concertó para desarrollar recursos médicos que le permitieran a la población hacerle frente a las frecuentes epidemias que padecían, empezó como un centro práctico de enseñanza y aplicación de la medicina de su tiempo en la isla de Sicilia de Italia y ese aspecto práctico y de urgen

cia originó la traducción de muy diversos tratados médicos que se volvieron textos universitarios, probablemente los primeros de ellos así como del desarrollo de nuevos adelantos y técnicas en la medicina de entonces, en el siglo XII la reputación de esta universidad de Salerno en la Medicina era tan grande como la de la U. de Bolonia en Leyes o la de la U. de París en Artes.

Estas primeras universidades fueron tomadas como modelos de organización para dar origen a las universidades inglesas de Oxford y Cambridge, de hecho se piensa que la U. de Oxford en sus inicios en 1167 se integró con eruditos extranjeros extraídos o expulsados de la U. de París en tanto que la de Cambridge a su vez se considera iniciada por una migración de eruditos posiblemente de Oxford en 1209 (1) (2).

Tomando las palabras de Jaime Castrejón Díez (1): "en el estudio de las universidades, el caso de Salerno es siempre motivo de discusión. Si tomamos los tres casos presentados, Bolonia, París y Salerno podemos tratar de encontrar la razón por la cual las dos primeras perduraron y la última no, Bolonia y Salerno desarrollaron cuerpos de conocimiento sistematizado que abrieron el camino para poder enseñar con altos niveles académicos, París no pero Bolonia y París establecieron estructuras políticas, académicas y administrativas que les permitieron preservar su identidad en entornos sociales muchas veces adversos, Salerno no.

Si consideramos que la institución universitaria ha sobrevivido por varios siglos y que en este tiempo han evolucionado muchas veces los cuerpos de conocimientos y que muchos de ellos ya no son válidos, nos damos cuenta de que la universidad perdura solamente por su estructura. Es por eso que cuando se define una universidad como una institución, una organización y una comunidad no aparece en la definición el contenido académico. El efecto de Bolonia y París en las universidades modernas se detecta en sus estructuras y mucho de lo que son las universidades modernas -- proviene de la interacción de la sociedad con estas estructuras"

El siglo XIII fue un periodo de amplia expansión de la concepción universitaria, Bolonia y París habían propagado su prestigio por todo el continente como los principales prototipos de universidad influyendo en la aparición de universidades en Inglaterra, Alemania y Nápoles.

El caso de la universidad española esta directamente relacionado con la influencia ejercida por la universidad de Nápoles que sirve de modelo para la de Palencia aparecida en 1208 y para la de Salamanca que llegó a ser la más importante de España y la de mayor influencia en la educación superior del nuevo mundo, es decir, Latinoamérica.

La universidad de Salamanca fue establecida tomando a la de Nápoles como modelo y por lo tanto el sistema de gobierno estudiantil del prototipo de Bolonia, esta universidad con el apoyo de la iglesia y de los reyes de España alcanzó pronto gran prestigio en toda Europa y una numerosa población de todo el continente llegando a ser la universidad más conocida y prestigiada de España con gran influencia en la corte y en la realeza españolas, desde su fundación tuvo gran participación estudiantil, el poder lo compartían los estudiantes representados por un Rector con su Consejo Universitario, con los escolásticos religiosos de la catedral así como por el Canciller designado por la realeza. Funcionaba ya desde 1227 o 28 aunque la Bula Papal que oficialmente la creó se publicó hasta 1255 (1).

Los años 1256 a 1263 son la época en que se redactaron las llamadas "Las Siete Partidas" en España durante el reinado de Alfonso X rey llamado Alfonso "el Sabio" quien dentro de sus muchos escritos y publicaciones, y en vista del desorden legal de entonces decidiera llevar a cabo una compilación de carácter legislativo, de tipo religioso, de derecho canónico, derecho civil y gubernamental, leyes de Caballería, procedimientos judiciales, matrimonio, leyes relativas a la esclavitud, comercio, herencias, tutela de huérfanos y menores entre otras leyes, a manera

de establecer algun orden para el comportamiento de sus súbditos. Así en la "Partida Segunda", título XXXI se promulgan las leyes:

Ley I Que cosa es estudio, et cuantas maneras son del, et por cuyo mandato debe ser fecho

Ley II En que logar debe ser establescido el estudio, et como deben ser seguros los maestros et los escolares que y vinieren a leer et aprender

hasta la ley XI, todas las cuales se refieren a como organizar las escuelas, a los alumnos, profesores, la enseñanza, los pre -- mios etc. de la educación de entonces, la Ley IX dice:

Ley IX Como deben probar al escolar que quiere seer maestro ante quel otorguen licencia (ver Anexo 4).

Cabe recordar que estas leyes empezaron a cumplirse durante el reinado de Alfonso X aunque oficialmente se promulgaron en 1348, en tiempos de Alfonso XI y del Arcipreste de Hita (20).

En 1422, Siglo XV, el gobierno y la administración de la universidad de Salamanca pasan a manos de los escolásticos religiosos y de los profesores y ya sin el apoyo de la corona es este el modelo de comunidad universitaria el que va a ser trasplantedo y reproducido en las instituciones de educación superior del nuevo mundo, las razones de esto estan en que por entonces la U. de Salamanca ya posee un prominente acervo cultural y un prestigio que serán aun mayores despues del descubrimiento de América y la Conquista de México y su colonización.

En este país, La Nueva España, antes de existir una universidad, solo hay colegios de religiosas y misioneros, la iglesia es quien imparte la educación a los indígenas y religiosos a niveles que van desde la castellanización de los naturales hasta la formación superior de preladados y obispos, formación superior a la que también empiezan a tener acceso los indígenas (1).

La Real Universidad de México fue creada el 21 de Septiembre de 1551 a través de la Cédula Real emitida por los reyes de España en la que concedían los mismos privilegios, franquicias y libertades para esta nueva universidad que los que gozaba la U. de Salamanca (3). Otras instituciones toman también el modelo de Salamanca como el Colegio de Tlatelolco y la U. de Michoacán, tanto en ellas como en la Real U. de México la enseñanza está organizada por cátedras y las primeras de ellas que no son religiosas fueron las de Jurisprudencia, Medicina y en algunos otros casos Música y Artes (1).

La R.U. de México es oficialmente fundada el 25 de Enero de 1553 con el nombre de Real y Pontificia Universidad de México y empieza a regirse por los estatutos de la U. de Salamanca hasta que en 1615 son aprobados estatutos nuevos, distintos e independientes a los anteriores, a fines del siglo XVIII se habían graduado en la R. y P. U. de México más de tres mil profesionistas entre doctores, licenciados y bachilleres además de obispos y eclesiásticos diversos (3) esto continuó así hasta el año de 1833.

Entre 1833 y 1865 la R. y P. U. de México fue clausurada y vuelta a reestablecer varias veces hasta que apareció la Ley Orgánica de Instrucción Pública promulgada por B. Juárez el 2 de Diciembre de 1867, perfeccionada en 1869 e inspirada en el pensamiento positivista de Gabino Barreda discípulo de Auguste Comte, filósofo francés del Positivismo europeo (3), esta ley le da origen a las siguientes escuelas o tipos de enseñanza:

La Escuela Nacional Preparatoria, la Instrucción Secundaria la Escuela de Jurisprudencia, La Escuela de Medicina, La Escuela de Agricultura, La Escuela de Ingenieros, La Escuela de Bellas Artes, La Escuela de Comercio y Administración, La Escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Sordomudos (3).

Desde un principio el pensamiento positivista de Gabino - Barreda influyó profundamente en la elaboración de los programas de estudio, la orientación de la investigación y el ejercicio de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria, Barreda quiere una educación universal y abierta a todos los conocimientos, donde puedan saberse todas las ciencias libres de dogmas religiosos o políticos sobre bases científicas firmes que permitan alcanzar la verdad (3).

La mayor parte de los hombres mexicanos notables de fines del siglo XIX recibió la fuerte influencia del Positivismo de Barreda en su formación profesional, dentro de la E.N.P. en el año de 1910 después de cuarenta años de Positivismo apareció una agrupación estudiantil llamada El Ateneo de la Juventud que propició una fuerte reacción en contra del Positivismo como filosofía educativa, el grupo fue encabezado entre otros por José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Cravioto, Isidro Favela, Alfonso Reyes y Carlos Pellicer quienes más tarde serán intelectuales muy destacados en las artes, la educación y la política y que originaron gran parte de la herencia cultural de México durante y después de la revolución armada, 1910 es también el año en que el 29 de Abril el maestro Justo Sierra entonces ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes anula la iniciativa que creará la Universidad Nacional de México que se reconfirma como tal el 22 de Septiembre a escasos dos meses previos al estallido de la Revolución Mexicana (3).

Ya desde 1917 fue detectándose la intervención política - del gobierno mexicano en la organización académica y administrativa de las universidades del país y desde ese año hasta - la abierta lucha universitaria en 1929 esta influencia resulta casi siempre pernicioso y atrofiante en la formación de los universitarios y cada vez fue más necesario para las instituciones universitarias del país reaccionar en contra de esa intervención del gobierno así como afirmar y consolidar -- los propios valores y capacidades de la institución(1), este es el más probable origen o inicio de la necesidad de la autonomía universitaria.

La Universidad Nacional de México obtuvo su autonomía y el gobierno la reconoció el 10 de Julio de 1929 a través de la - publicación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México que la convierte en organismo descentralizado del Estado Mexicano, formador de profesionales y técnicos, en órgano difusor e impulsor de la cultura con derecho a organizarse y a administrarse de acuerdo con el principio de la Libertad de Cátedra y la Libertad de Investigación, derechos a - los que se aproximó más en 1933 y 1945 esta ley Orgánica de - la U.N.A.M. (4).

## 2) La U.N.A.M. en el Presente

Puede considerarse el presente de la U.N.A.M. a partir de la obtención de su autonomía y especialmente desde la aparición de la Ley Orgánica de la U.N.A.M. de 1933 que le otorga la llamada Plena Autonomía y que la vincula a un destino social como institución originadora de cultura, de investigación científica y de formación de profesionistas y técnicos útiles a la sociedad mexicana, citando a José Gomez Morán Rector de la U.N.A.M. en 1934 encontramos:



a la sociedad mexicana, citando a José Gómez Morín Rector de la U.N.A.M. en 1934 encontramos:

"La universidad no es una institución aislada de la comunidad sino que esta hondamente arraigada en ella, unida a las demás instituciones sociales estrechamente y obligada por su esencia misma a revertir sobre la sociedad entera el fruto íntegro de su trabajo.

La universidad no vivirá distante de las necesidades y de los anhelos de los hombres ni al margen de sus dolores o de su esperanza.

Estará en medio de la vida social, sensible no solo a las fuerzas visibles que agitan a todos los hombres y a todas las mujeres, sino también a la creación, al descubrimiento y a la crítica individuales que han de tornarse en fuerzas de la colectividad"(3).

En estas ideas se encuentran implícitas las concepciones y finalidades de los iniciadores de la Universidad en 1910, Gabino Barreda con su Positivismo, Justo Sierra con su iniciativa y el grupo de intelectuales del Ateneo de la Juventud.

El presente de la U.N.A.M. es necesario verlo en su complejo conjunto con sus diversas partes interrelacionadas además de evitar caer en concepciones emocionales o idealizantes. Una de sus características inicial y aun vigente es la capacidad de sus integrantes para prever, plantear y hasta intentar sus propios conceptos de una comunidad humana productiva y originar cambios en el hombre y en la sociedad existentes para lograr el bienestar del país.

Por su naturaleza abierta a todos los modos de pensar, la U.N.A.M. tiene que servir en medio de la política y el cam-social, en medio de la lucha de ideas y es también el lugar donde se analizan, modifican y se destruyen los dogmas, donde se forman, preparan y maduran los cuadros directivos de nues-

tra sociedad, de manera que no es posible separar al ejercicio universitario del desarrollo y del cambio social del país(5), (6), (7), (8), (9).

Allain Touraine(1) considera a las universidades del presente como establecimientos que amparan e integran tres funciones básicas: producción, transmisión y utilización de los conocimientos, este establecimiento de las funciones educativas de cualquier universidad tiene la finalidad de formar las técnicas superiores de la sociedad y por ello a la mayor parte de sus ciudadanos dirigentes, es centro de investigaciones científicas, del pensamiento científico creador e integra grupos de investigación económica, psicológica, antropológica y social, en la U.N.A.M. la investigación científica y la enseñanza se consideran como inseparables, selecciona y forma investigadores y profesionistas a quienes integra a la sociedad lo que hace que se le reconozca como institución educativa originadora de la cultura y de renovación social (10).

Al cumplir los conceptos planteados por Touraine:

- 1) Producción de los conocimientos (investigación).
- 2) Enseñanza del conocimiento científico (preparación de los investigadores, científicos y profesores).
- 3) Aplicación de la Ciencia (ejercicio de las profesiones).

Puede considerarse a la U.N.A.M. como una universidad "integrada" o completa si además es reconocida por el Estado como una Institución, si esta administrativamente bien organizada y si sus integrantes forman una comunidad que cumple sus tareas y que vincula a la institución con las necesidades políticas, económicas y sociales del país que la sostiene (1).

Existen otras características imprescindibles e inconfundibles de la U.N.A.M. que son:

La Libertad de Cátedra

La Libertad de Investigación  
La Autonomía Universitaria  
Las Responsabilidades Universitarias

Sin pretender analizarlas exhaustivamente vamos a expresar de ellas tres opiniones actuales (11), (12), (13), sobre su vigencia, importancia y actualidad tanto para la comunidad universitaria como para la sociedad:

"La Libertad de Cátedra e Investigación pueden ser entendidas como el ejercicio responsable de la voluntad consciente de los universitarios agrupados en una institución profesional, técnica y científica como son: aprender, investigar, enseñar, y como parte de ello discutir, reflexionar, corregir, evaluar, criticar, producir, mejorar, cambiar y difundir el conocimiento de cualquier disciplina científica o social escogida por los universitarios."

"La práctica de la Libertad de Cátedra se concreta en actividades tales como formular el plan y el programa de trabajo y estudio, el énfasis de la investigación, la docencia, la extensión y administración académicas; preparar e impartir las clases, dictar conferencias, producir y difundir libros, revistas, folletos y material didáctico."

"Por su parte la Autonomía Universitaria significa autogobierno y autogestión refiriéndose al ejercicio por parte de profesores y estudiantes de cumplir sus derechos y obligaciones para que se lleven a cabo en forma adecuada los procesos de producción de la investigación, la docencia y la extensión de los beneficios de la cultura."

"Los fines y propósitos de la U.N.A.M. están debidamente determinados en el primer artículo de su ley Orgánica, su cumplimiento responsable depende de los profesores, investigadores y estudiantes, de las autoridades y funcionarios que también se

son universitarios y que están obligados a ejercer su acción dentro de normas técnicas precisas para cumplir los compromisos contraídos con la institución y con la sociedad."

"En el ejercicio de la Autonomía, son los propios universitarios los que tienen el derecho para ordenar la estructura orgánica de su institución y depurar sus formas de gobierno."

"La libertad no se da vaga e indeterminadamente, al principio de la libertad de Cátedra e Investigación se anteponen los fines de docencia, investigación pertinente y útil y la extensión que son la esencia misma de la institución, a lo que todo universitario tiene la obligación de supeditarse para dar vida a la U.N.A.M. así como para acrecentar su patrimonio y usar racionalmente sus recursos económicos, técnicos y de organización para la formación y capacitación de profesionistas, investigadores, profesores y técnicos útiles a la sociedad."

"Naturalmente la actividad de la universidad se ve influida por los límites de la acción-cacción del sistema económico y social del régimen capitalista en que vivimos, el modo de producción indica las necesidades de formación profesional que requiere este sistema; la universidad tiene así una inevitable dependencia de manera que por el hecho de ser autónoma y de ejercer los principios de libertad de Cátedra e Investigación no escapa a la lucha de ideas y tendencias que se da en la sociedad mexicana", palabras de Susana Hernández Michel (11).

Otra opinión es la expresada por el exrector G. Soberón A. quien intenta encontrar un sentido de la universidad refiriéndose globalmente a la comunidad universitaria:

"En primer término, la idea de comunidad involucra sólo a profesores y estudiantes, en su conformación lleva implícito el establecimiento de normas que contienen derechos y

obligaciones reciprocas. Una comunidad no puede subsistir sin - que entre sus miembros exista una clara definici6n de sus responsabilidades que corresponden a cada quien frente a los dem6s miembros y sin la precisi6n de cada uno frente al conjunto."

"La normatividad por lo mismo, constituye la parte vertebral de la vida comunitaria."

"Por lo tanto tambien he se~alado que la Universidad mantiene una actitud crítica ante los conocimientos que su comunidad maneja, elabora y difunde. Este cuestionamiento esencial de lugar a un proceso continuo para la b6squeda de la verdad a través de las actividades docentes y de investigaci6n. As6 se explica la necesidad social de las universidades y la necesidad universitaria de la sociedad. Existe una interrelaci6n estrecha íntima y perenne entre las instituciones a las que llamo universidades generadoras y renovadoras del saber y las sociedades que se benefician con el trabajo de sus comunidades universitarias."

"Incluso en sus niveles m6s abstractos, la investigaci6n b6sica sirve de sustento a la aplicada y entre ésta y los problemas nacionales en cuya soluci6n intervienen las comunidades universitarias existe un indiscutible nexo."

"La Autonomía Universitaria, entendida como una forma de gesti6n de la vida interna de las instituciones surgi6 como una posici6n frente al Estado que se ha transformado con el correr de las décadas en una forma de respeto mutuo entre ambos."

"Debe reconocerse que el respeto pleno por la autonomía conduce en buena medida, el carácter científico de la sociedad en la que la U.N.A.M. encuentra apoyo. La Autonomía tiene como consecuencia directa el pluralismo ideol6gico en la medida que propicia la irrestricta pero responsable expresi6n de las ideas. Sin esto, sin una permanente confrontaci6n de ideas, ser6a im-

posible que los universitarios se acercaran a la verdad y acrecentaran y transmitieran el saber. Así, la suma de elementos, libertad de Cátedra e Investigación, excelencia académica y pluralismo ideológico permiten a las comunidades llegar a la formulación de juicios válidos y críticos."

"Finalmente, la U.N.A.M. es depositaria, preservadora e impulsora de tradiciones y valores culturales. El trabajo académico siempre ha seguido normas que se consideran perdurables. Sin embargo, las instituciones universitarias también experimentan los cambios de la sociedad y tienen que ajustarse a ellos para a su vez convertirse en agentes de nuevos cambios y de nuevas opciones para la sociedad misma. En esto consiste la flexibilidad de las universidades que junto con la estabilidad son elementos entre los cuales se debe lograr un permanente equilibrio" (12).

Con respecto a las responsabilidades de la U.N.A.M., en un breve ensayo Cuauhtemoc Valdés Olmedo señala:

"Desde nuestro punto de vista la cuestión de las responsabilidades sociales de la U.N.A.M. puede plantearse en cuatro aspectos :

1) Las responsabilidades de la U.N.A.M. consigo misma

En primer término nos referimos a las responsabilidades que trae la capacidad de una institución específica para delimitar su contenido particular, en este sentido conviene apuntar como elementos que ayudan a precisar esta función: los ordenamientos jurídicos que dan origen a la universidad, el carácter de ella: pública, estatal o autónoma y en este caso los propósitos de los grupos sociales que la sustentan, las necesidades que el desarrollo general del país impone en el campo de la educación superior, la investigación y la mayor extensión po

sible de los beneficios de la cultura; finalmente las contribuciones aportadas por la Universidad al desenvolvimiento general de la sociedad.

## II) Las responsabilidades en el conjunto de universidades

En segundo término están las responsabilidades de la Universidad en el conjunto por ellas integrado a nivel regional, nacional e internacional."

"En el conjunto de cada uno de los tipos de instituciones de educación superior se diferencian cada uno de ellos por su orientación y propósitos vinculados a su naturaleza y carácter, así por ejemplo las universidades ofrecen un amplio espectro de oportunidades para la educación; los tecnológicos se restringen a los campos agropecuario o industrial; el sistema de educación normalista se guía por el fortalecimiento del sistema educativo, fundamentalmente en los niveles básico y medio; las instituciones privadas se vinculan casi generalmente a profesiones de ciertas ramas del mercado de servicios."

"Así la definición de las responsabilidades sociales de la Universidad se convierte en un ejercicio participativo, armonizado y coherente en el contexto de un sistema de educación superior integrado que hay que favorecer y enriquecer.

## III) Las responsabilidades de la Universidad con la sociedad.

Las responsabilidades de la universidad consigo misma y en el conjunto integrado de ellas derivan en el delineamiento de las responsabilidades ante la sociedad, fundamentalmente ante el Estado y ante grupos sociales específicos."

"En este sentido se ha dicho que los programas universitarios y el cumplimiento de las tareas de la Universidad

no cobrarán su verdadera dimensión hasta reubicarse en el contexto más amplio de las políticas, las tareas institucionales - nacionales, las universidades son instituciones socialmente útiles y necesarias para el desenvolvimiento de una nación y su aporte no tiene par con las entidades sociales.

#### IV) El cumplimiento de las Responsabilidades

a) en la medida en que se cumplen se proporcionará una interacción creciente con beneficios mutuos para la universidad y la sociedad.

b) en la medida en que no se cumplen se corren riesgos tales como la pérdida de la imagen de la Universidad ante la sociedad, la pérdida de posición en las prioridades nacionales y consecuentemente la disminución de su financiamiento entre otras<sup>13</sup>.

#### 3) Naturaleza Profesionalizante de la Universidad

El profesionalismo universitario, el ejercicio de una profesión para subsistir y pertenecer a una sociedad y una cultura en la actualidad ya no puede ni podrá desempeñarse de manera ajena o alejada de las necesidades reales de una compleja sociedad cambiante, en desarrollo o en crisis, este ejercicio necesariamente lleva al análisis de las relaciones de la U.N.A.M. con la sociedad mexicana actual, con el Estado y con las demás instituciones de educación superior.

Hablado de estas relaciones de la universidad y de la educación en general se hace necesario ubicar que papel tiene la educación en la sociedad.

Dentro del Materialismo Histórico que trate de estudiar la historia científicamente L. Althusser (14) ubica a la función educativa como uno de los aparatos ideológicos sostenidos por



el Estado, destinados a reproducir las relaciones de producción intelectuales y materiales ya existentes.

Partiendo del hecho de que toda formación social proviene de un modo dominante de producción, puede considerarse que el proceso de producción activa a las fuerzas productivas de esa sociedad bajo normas y condiciones específicas de producción y hace necesaria la reproducción y el mantenimiento de los medios y de las relaciones de producción existentes (14).

En la actualidad se reconoce que no hay posibilidad de mantener cualquier producción sin asegurarse la reproducción de las condiciones materiales de producción, es decir, tener siempre listos los medios de producción, materias primas, máquinas, transportes, fábricas, oficinas, instrumentos de producción que hay que mantener o renovar constantemente en todas las empresas productivas interrelacionadas para poder ofrecer los productos que se demanden, también la fuerza de trabajo debe reproducirse, la que ya existe, es decir, la mano de obra del trabajador manual o intelectual se reproduce por medio del salario necesario para la reconstrucción de su fuerza de trabajo, es decir la satisfacción de sus necesidades, vestirse, alimentarse, criar y educar a los hijos, según Althusser: "...no basta con asegurar las condiciones materiales de reproducción a la fuerza de trabajo para que ésta se reproduzca como tal, la fuerza de trabajo debe ser "competente", es decir, capaz de participar en el complejo sistema del proceso productivo, debe estar "diversamente" calificada, es decir, según las exigencias de la división técnico-social del trabajo en los diversos "puestos y empleos" (14).

Esta reproducción y calificación diversificada de la fuerza de trabajo es asegurada en el sistema industrial ya no mediante el aprendizaje directo durante la producción misma (fá-

brica, taller, campos de cultivo, etc.), sino más bien afuera y a parte de la producción, mediante el sistema educacional vigente y otras instituciones sociales.

La escuela y estas instituciones enseñan a los trabajadores ciertos tipos de comportamientos que aseguran y perpetúan la "práctica" o dominio de la ideología imperante, así como todos los agentes de producción, los aparatos represivos e ideológicos del Estado deben estar compenetrados por esta ideología para asumir su tarea como trabajadores o como funcionarios de la ideología.

Para plantear la reproducción de las relaciones de producción y de como se lleva a cabo se hace necesario definir primero que es el Estado y cuales son sus aparatos para después explicar brevemente sus funciones y el lugar que ocupa la educación entre ellas.

El Materialismo Histórico considera al Govno. en el poder como un sistema administrativo y burocrático que permite a las clases sociales dominantes de una sociedad asegurarse la dominación sobre la clase trabajadora que produce la fuerza laboral, los bienes y servicios para la sociedad, el Estado es así una máquina o una fuerza al servicio de las clases dominantes, la práctica jurídica, la policía, el ejército, los tribunales, las prisiones son considerados como fuerzas represivas del Estado que le dan poder que es precisamente la razón de su existencia.

Para asegurarse este poder del Estado sobre la clase trabajadora, el Estado mismo y las clases dominantes se sirven de los llamados "Aparatos Ideológicos del Estado". (14).

Althusser dice que existen en funciones para el Estado dos tipos de aparatos útiles para reproducir las relaciones de producción necesarias:

1.- Aparatos Represivos del Estado, el adjetivo "represivo" indica que estos aparatos funcionan coaccionando a la población

mediante la represión o la amenaza abierta o velada represión estos aparatos son generalmente la administración gubernamental burocrática, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones y otros, su ejercicio no implica necesariamente la represión física directa, sino que trata de hacer resaltar los valores ideológicos que los sustentan, "el orden público", "la patria", "la nación", "la defensa", "la ley".

2.- Aparatos Ideológicos del Estado, se trata de un grupo de instituciones sociales cuya función esta bien especializada la lista proporcionada por Althusser es;

- A.I.E. Religiosos, iglesias y diversos
- A.I.E. Familiares, usos y costumbres familiares
- A.I.E. Jurídicos, leyes, tribunales
- A.I.E. Educativos, escuelas, deportivos, universidades.
- A.I.E. Políticos, partidos políticos
- A.I.E. Sindicales
- A.I.E. Informativos, prensa, radio, cine, TV.
- A.I.E. Culturales, museos, monumentos

Sus diferencias con los aparatos represivos estan en la pluralidad de sus instituciones, pluralidad unificada en sus principios y propósitos sociales, las instituciones pueden no pertenecer al Estado pero cumplir su función ideológica bajo cánones ya impuestos por el Estado, el funcionamiento de estos aparatos se da a través de la ideología, es decir, transmitiendo y haciendo valer las costumbres, reglas, valores y conocimientos vigentes y útiles a la clase dominante, en estas funciones verbales y de convencimiento no es usada la represión violenta, cuando menos no hay una práctica físicamente represiva sino una serie de sanciones jurídicas, educativas, morales, etc., todas ellas unificadas y bajo los valores de la ideología dominante que es la clase detenta el poder y a quien sirve el Estado con sus aparatos (14).

Citando a Althusser :

"Si los A.I.E. funcionan de modo predominantemente ideológico, lo que unifica su diversidad es su mismo funcionamiento - en la medida en que la ideología según la cual funcionan este siempre unificada a pesar de sus contradicciones y su diversidad y bajo la ideología de la clase dominante quien detenta el poder y dispone del aparato represivo del Estado, podemos admitir que la misma clase dominante esta activa en los aparatos - ideológicos del Estado en la medida en que, a través de sus mismas contradicciones la ideología dominante se realiza entre aparatos ideológicos del Estado, así ninguna clase puede detentar el poder del Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía - sobre y en los aparatos ideológicos del Estado"(14).

En la sociedad industrial actual Althusser propone que junto con la Familia y el A.I.E. Político, el A.I.E. Educativo - es el trío de aparatos dominantes y responsables de la reproducción de las relaciones de producción en la sociedad capitalista madura:

"Pensamos que el A.I. Estatal que ha quedado en la posición más dominante en las formaciones capitalistas maduras después de la violenta lucha de clases, política e ideológica contra el antiguo aparato dominante es el A.I.E. Educativo"(14).

Las razones básicas que expone Althusser son cuatro:

1.- Todos los A.I.E. tienen como finalidad propiciar la reproducción de las relaciones de producción.

2.- Cada A.I.E. colabora a su propio modo para alcanzar este objetivo.

3.- La única "partitura" en este "concierto" es el contenido de la ideología dominante al poder que integra temas como el humanismo y los ejemplos de las civilizaciones que lograron el éxito con esos valores, como los griegos, romanos, así como el nacionalismo, etc.

4.- La preponderancia y larga estancia de la escuela como A.I.E. dominante:

La escuela recibe y disciplina a los niños de todas - clases sociales y desde muy temprana edad les inculca "saberes prácticos" y científicos, tomados de la ideología dominante (lenguaje, valores, ciencias, artes etc.). Prepara a los jóvenes para iniciar una formación profesional que desembocará en empleos y cargos medianos, como empleados, comerciantes o funcionarios menores y profesionistas, de los cuales algunos llegan a la cima económica para ejercer la ideología dominante, como industriales, empresarios, o bien agentes de la represión como políticos y funcionarios administrativos del Estado (14). Todo esto es aprendido y practicado más consistentemente a través de la práctica de un A.I.E. que mantenga por más tiempo una audiencia obligatoria, 5 o 6 días de la semana desde la infancia, varias horas diarias hasta convertirse en técnico o profesionista y Althusser sostiene que sólo el A.I.E. escolar puede hacer esto :

"Las relaciones de producción de una formación social capitalista se reproducen en gran parte precisamente mediante el aprendizaje de saberes prácticos durante la inculcación masiva de la ideología dominante. Los mecanismos que producen este resultado vital están disimulados mediante una ideología universalmente vigente en la escuela, una ideología que representa a la escuela como medio neutro desprovisto de política e ideología con conocimientos científicos que permiten acceder a la libertad, a la moralidad y responsabilidad de adultos mediante sus conocimientos..." (14).

Althusser sostiene que la escuela en general ha reemplazado a la iglesia como A.I.E. preponderante y que forma pareja con la familia como antes la familia formaba pareja con la iglesia. (14).

Dentro de este contexto y marco de referencia acerca del papel de las escuelas como A.I.E. encontramos que se le han hecho varias críticas de fondo al carácter profesionalizante de la U. N.A.M. y de las demás universidades latinoamericanas.

Uno de los puntos cruciales de la sociedad latinoamericana es su dependencia económica, social y política de los países industrializados y desarrollados y la primera de estas críticas brevemente reseñadas enfatiza el desempeño de las universidades latinoamericanas a la luz de estas dependencias.

Esta dependencia en América Latina no es solo de modelos educativos sino también económicos y sociales, y es en este sentido que citamos a Pablo Latapí(9) :

"América Latina es incorporada como área "periférica" en el proceso histórico mundial de la expansión del capitalismo, lo que significa que "experimenta el surgimiento de formaciones socioeconómicas específicas, caracterizadas por su dependencia. En consecuencia, en las sociedades latinoamericanas dependientes la producción de bienes y servicios se encuentra estructuralmente distorsionada: "no se orienta a la satisfacción de las necesidades de todos los grupos sociales sino a la producción de satisfactores abundantes, diversificados y aun lujosos para las capas sociales de mayor poder adquisitivo". Además "esta distorsión se refleja también en la oferta de servicios profesionales, es decir, en las carreras que presentan las universidades"(9).

Carreras que según Latapí no satisfacen las necesidades reales de las grandes mayorías latinas y que el perfil de las carreras y de las condiciones de su ejercicio tienen el mismo sesgo elitista y polarizado de una sociedad dependiente, la oferta es de servicios para quienes pueden pagarlos y no para las necesidades elementales de la mayoría de los pobladores(9).

Otra crítica y análisis lo realiza Marcos Kaplan quien habla de la "masificación" de la profesionalización en América - Latina, como un proceso en el que se ilusiona falsamente al estudiante con carreras y profesiones que le darán capacidad y status científicos y con ellos ascenso social, satisfacciones e o nómicas e influencia social, cosas todas ellas ilusorias, o ca si todas al ver la realidad latinoamericana actual, de manera - que la profesionalización de muchas universidades latinoamericanas esta distorsionada o es ilusoria quedándose inadecuada a las verdaderas necesidades de América Latina y más en promesa o intención que en realidad palpable (15).

Un tercer análisis crítico realizado por H.A. Steger apunta un poco hacia el futuro de las universidades, su interés o n siste más en la llamada "Ilustración Tecnológica", es decir, la relación entre inversiones tecnológicas y producción de bienes y servicios, refiriéndose al alto o n grado de industrialización o n tual, textualmente:

"Cuando la tecnología estaba basada en "el gran proyecto de dominar a la naturaleza a través de la matematización dentro de un espacio homogéneo", la ilustración tecnológica (profesionalización) se dirigía hacia una "abstracción" (capacitación y comprensión del profesionalista), cuya realización práctica requería cada vez más esfuerzos físicos, científicos, académicos y tecnológicos y también más inversiones de capitales financieros e industriales cada vez mayores" (16).

El panorama cambia ante el surgimiento de un nuevo tipo de maquinaria automatizada en base a la electrónica "computarizada" que puede por primera vez combinar funciones aritméticas y lógicas, es decir pueden ejercer simultáneamente operaciones de cálculo y de decisión, de esta manera la producción moderna, con todas sus industrias, empieza a producir su propia inteli -

gencia técnica, sin necesitar más tanta inteligencia humana, lo cual deriva un profundo cambio de las calificaciones necesarias para los futuros trabajadores y profesionistas, pues ya no se necesitarán trabajadores especializados, sino más bien técnicos para el control de las máquinas y unos pocos profesionistas especializados en computadoras y sus ramales.

Stager sostiene que la estructura profesionalizante de nuestras universidades y sistemas educativos, no corresponde todavía a esta nueva situación, las perspectivas profesionales han cambiado profundamente mientras el acceso al sistema educativo sigue todavía las exigencias profesionales de la situación anterior, Stager da a entender que debido a los cambios fundamentales en el proceso del "iluminismo tecnológico", la industrialización actual es tal que las perspectivas profesionales no son iguales que en el pasado a causa de la desaparición de la "alianza entre crecimiento social, progreso tecnológico y empleo" (17).

Con referencia a Latinoamérica, donde la tecnología es importada Stager considera la situación más grave, abriéndose la posibilidad de que la función profesionalizante de las universidades latinoamericanas "se convierta en una agencia de enajenación cultural de la juventud, que se hará profesionista puesto que la formación profesional se orientará en patrones profesionales de sociedades que les son ajenas" (17).

Estos trabajos de análisis crítico de las funciones profesionalizantes de las universidades latinoamericanas y de la U. N. A. M. entre ellas así como el planteamiento acerca de los medios masivos de comunicación son mencionados aquí por considerarse que ayudarán a situar el lugar que ocupa, las relaciones y la posible influencia de la U. N. A. M. para con sus alumnos en la actualidad que es propósito de la presente investigación.



En discrepancia con el planteamiento de L. Althusser sobre la supremacía de la educación como A.I.E. preponderante, reproductor de las relaciones de producción y transmisor principal de la ideología dominante, mencionaremos con más detalle el papel educativo ideologizante y socializante de los medios masivos de comunicación a través de la posición y planteamientos de Javier Esteinou Madrid (18) por considerarla de mayor actualidad.

J. Esteinou Madrid sostiene que los medios masivos de comunicación son los A.I.E. más preponderantes cuya acción supera a la del aparato educativo. Esta comparación servirá para elaborar algunas conclusiones a todo este respecto, J. Esteinou M. acepta que en épocas anteriores las instituciones educativas - si fueron los principales aparatos ideológicos transmisores de la ideología dominante como fue propuesto por Gramsci en 1917 y 1923 y retomado por Althusser en 1970 (14), sin embargo a partir de 1930, año en que se inicia el desarrollo masivo de los medios electrónicos de comunicación, la tarea de enculturación y transmisión de la ideología se empieza a hacer a través de estos medios masivos de difusión, que son considerados como instituciones nuevas que apoyadas en los adelantos tecnológicos especialmente los eléctricos, que son capaces de producir, inculcar y transmitir la ideología dominante en una proporción más voluminosa, en una cobertura más amplia a todos los grupos sociales existentes.

"Esto significa que en las formaciones capitalistas contemporáneas y en particular en América Latina los medios de difusión colectiva se han convertido en instrumentos más eficaces para lograr, masiva y casi insensiblemente, la articulación consensual de la base económica, la clase trabajadora, sobre los valores de la ideología dominante, esto se debe a dos razones:

por una parte a que los avances científicos que han conquistado las industrias electrónicas, han permitido reducir materialmente los tiempos y la complejidad de las condiciones materiales que exige la realización de la comunicación social (es decir, las personas se enteran más rápida y fácilmente de quienes son la clase dominante). Por otra parte la refuncionalización de dichas técnicas y avances cibernéticos, realizada por los Estados, ha colaborado a afianzar e impulsar sus proyectos de desarrollo" (18) (19).

A diferencia de Althusser, Esteinou M. concede más funciones y mayor preponderancia a los medios masivos de comunicación que a los solamente educativos formales.

Mientras que según Althusser las escuelas formales de pre-escolar a profesional cumplen con dos funciones que son la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología dominante, Esteinou Madrid (18), propone que los medios masivos de comunicación (TV Radio, Cine) como aparatos ideológicos del Edo. cumplen en realidad con tres funciones a las que llama hegemónicas y que son:

- a) La reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo.

Conforme han ido consolidando sus características y capacidades desde la década de 1940-1950 se han empezado a utilizar los medios masivos de comunicación, primero como auxiliares educativos y luego como sistemas educativos completos y complementarios de la educación tradicional de toda escuela.

A partir de la mencionada década, la escuela de siempre deja de ser el único A.I.E. que reproduce la calificación de la fuerza de trabajo para compartir esta función con los medios masivos de comunicación, aunque éstos la hayan rebasado todavía

"...uno de los aspectos de refuncionalización más relevantes , que en las últimas décadas ha desarrollado el aparato pedagógico es la tendencia a elegir el aparato global de difusión de masas como su principal prolongación técnico-institucional. Mediante éste, el Estado y los sectores del poder que participan en dicho proceso, ejecutan a escala ampliada, las dos funciones concretas que le corresponden a la escuela capitalista : la inculcación de la ideología dominante y la formación de la capacitación de la fuerza de trabajo." (18).

Debido a la sofisticación de la industria moderna, se requiere mucha más mano de obra, altamente calificada y de rápido desarrollo, por lo que empezó a capacitarse primero a los trabajadores ya empleados a través de cursos de especialización, actualización y promoción y luego de las empresas se empezó a generalizar el uso de los medios masivos de comunicación para la nueva instrucción llegando a la difusión primero de cursos y materiales de apoyo a la enseñanza preescolar (Plaza Sésamo), Básica (Temas de Primaria, Primaria para adultos), Media Básica (Telesecundaria) y Superior (Introducción a la Universidad, Prisma Universitario), hasta la extensión masiva de la educación y la cultura dominantes.

#### b) La inculcación de la ideología dominante

Considerada como la segunda función de los medios masivos de comunicación y que consiste en convertir la ideología de la clase en el poder en la principal ideología dominante del conjunto social, esta tarea es realizada por los medios masivos de comunicación conjuntamente con los demás A.I.E. culturales, pero los medios masivos de comunicación lo hacen de una manera masiva, instantánea, con perfección tecnológica constante y de manera muy amplia, es decir, llegando a más sectores de población y a lugares más lejanos, que a los que pueden llegar es

cuelas, sindicatos, etc., alcanzando millones de personas, de todas las regiones y además simultáneamente, como en el caso de la radio, TV o el cine los cuales transmiten muchas horas diarias - sin interrupción; los medios masivos de comunicación estatales y privados cuentan desde modestas instalaciones radiofónicas, pequeñas imprentas hasta los sistemas de satélites en órbita - terrestre que cubrirán las necesidades de un sistema televisivo que alcanzará a todo el país y probablemente una amplia zona de latinoamérica(18).

Otro factor de esta preponderancia de los medios masivos de comunicación es la temprana edad a la que empiezan a exponerse los individuos ante estos medios, la radio y TV, principalmente, impactan al ser humano desde edades preescolares o anteriores al mismo tiempo que los miembros de su propia familia - empezando a ser enculturizados aún antes de aprender a leer y a escribir, antes de poder ir a la escuela formal. Este impacto de los medios masivos de comunicación vincula socialmente a cada sujeto de manera multiplicada, socializándolo conforme a los intereses culturales imperantes en su sociedad, ya sea a través de dibujos animados, programas educativos de aventuras, deportivos, sociales o musicales, la enculturación es continua a lo largo del día y constante a través de los años de modo que a cierta edad, 9-10 años, se ha tenido ya una larga experiencia como espectador de casi todo tipo de programas televisivos, música radiada o se han leído infinidad de historias, etc., que tienden a reemplazar juegos activos de contacto - entre los menores de todas las clases(18).

Todo esto es completamente extracurricular de modo que la escuela y los medios masivos de comunicación tienen un desigual desempeño en cuanto al papel que juegan en la formación de la personalidad, hábitos y valores de cada individuo de la sociedad.

Los medios masivos de comunicación tienen la facultad de lograr el consenso o acuerdo en el mayor número de personas y en consecuencia de movilizarlos socialmente. "Si bien es cierto que, debido a la dinámica de persuasión controlada, que se establece entre el maestro-inculcador y el alumno-receptor, el aparato educativo tradicional aún posee mayores ventajas para sensibilizar los campos de conciencia de los agentes sociales, también es cierto que no puede provocar la socialización y movilización de la conciencia social en forma tan amplia y constante como lo realizan el conjunto de aparatos de difusión para las masas que forman parte del complejo global de comunicación-información", (18). Prueba de estas afirmaciones es el hecho de que los medios masivos de comunicación crean en cada individuo un sentido colectivo de la realidad circundante que se establece como el principal acuerdo y consenso social, y es a partir de estos aparatos de difusión masiva que cada gente empieza a adquirir o entender la dirección ideológica fundamental de su sociedad.

c) La aceleración del proceso de circulación material de las mercancías

Para explicar esta función citemos textualmente a Estelinou M.: "Una primera función estructural que desempeñan los aparatos masivos de difusión en la sociedad capitalista moderna es la operación económico-cultural de acelerar el proceso de circulación del capital y en consecuencia, de realizarlo como plusvalía.

Esto significa que, después de haber sido producidas las mercancías y después de haberse realizado el primer momento de la circulación de las mismas que las transporta del centro de producción al centro de venta, el discurso publicitario que el

boran, transmiten e inculcan los aparatos de difusión de masas, contribuye sustancialmente a reducir el tiempo que transcurre entre el momento de exhibición comercial de los bienes y su venta. Con esta práctica ideológica se suprime considerablemente el tiempo de venta de las mercancías, especialmente cuando el discurso de la difusión masiva se construye sobre el parámetro fetichista de las mercancías que introduce como variable social el valor de uso de las mismas, lo que permite que éstas sean consumidas, no por lo que encierran sus cualidades materiales, sino por lo que representan socialmente para el consumidor. Con ello se armoniza el ritmo y la producción de bienes con la velocidad y la masa de mercancías consumidas, es decir, para la producción a gran escala se crea un consumo masificado que se extiende, primero en un espacio regional y luego en una cobertura internacional. Así se puede decir que con la nueva práctica cultural que desde 1900 (1930 electrónicamente) en adelante ejercen los aparatos de difusión colectiva, se introduce masivamente en las sociedades civiles capitalistas contemporáneas, una nueva relación económico-cultural que se expresa así: si la industrialización del capital masifica la producción, la práctica publicitaria de los aparatos de difusión de masas, masifica el consumo" (18).

#### CONCLUSIONES

Luego de hacer una comparación de la U.N.A.M. con el rol que juega como uno de los A.I.E., así como el papel que juegan los medios de difusión masiva como A.I.E. también podemos intentar situar el lugar actual que ocupan las universidades dentro del contexto educativo, comunicativo y social de América Latina.

Debido al enorme alcance simultáneo y penetrante de los me-

dios de difusión masiva, radio, prensa. TV. teléfono, cine, videocine y otros, el rebase de las escuelas convencionales

como principal A.I.E. responsable de la reproducción de las relaciones de producción, papel atribuido a la educación y con ello a las universidades, es un hecho muy complejo y en muchos aspectos y países casi completamente consumado, concebidos como extensiones de los sentidos principales del hombre (19), los medios masivos de comunicación son ahora los A.I.E. más poderosos, los que llegan a mayor número de personas durante todo el tiempo y movilizan también mayores recursos humanos y económicos, mientras que buscando el papel educativo que puedan jugar, se han encontrado muchas nuevas posibilidades que se han dado en llamar educativas o formativas pero que más bien preparan a la población para su futuro rol como consumidor, trabajador, agente productor de capital convencido de los valores y la justicia de su sociedad más que un ser humano educado, informado y capaz de convertirse en alguien con pensamiento crítico y propio.

En México y en muchos países de latinoamérica seguramente y debido al bajo índice de escolaridad ya que muchas personas no tienen acceso a la educación superior, los medios de difusión masiva como la radio, la prensa, el cine y sobre todos la TV son los A.I.E. más preponderantes y con mayor relevancia entre la gente y por ello contribuyen a reproducir muchas de las relaciones de producción prevalecientes pero las universidades no dejan de tener un papel que tambien es relevante para la vida de los países de latinoamérica, si bien una universidad como la conocemos, no tiene el enorme poder generalizado y empleado para llegar a tantos millones de personas y convencerlas, los medios de difusión masiva por su mismo carácter masivo y amplio, son un medio impersonal de comunicación donde no existe un contacto directo y personalizado del comunicador con el receptor y

es en este sentido donde la estructura, administración y el funcionamiento de una universidad demuestra ser más educativa y formativa del carácter y el comportamiento de las personas que los medios masivos de comunicación que si pueden crear fuertes patrones conductuales, pero siendo conductas automatizadas y poco sistematizadas, no podemos considerar con mayor capacidad formativa a las universidades debido al contacto personal directo y al constante diálogo de quienes en ellas cumplen los roles de educador y aprendiz, pueden considerarse de lo más impresionantes los avances científicos, tecnológicos y espaciales de las comunicaciones, pero los medios masivos de comunicación aún llegando a ser masivos siguen siendo medios, es decir, caminos unidireccionales para llegar a diversos fines preestablecidos, uno de los cuales puede ser la educación y en este cumplimiento - los medios masivos de difusión han probado ser auxiliares de la educación universitaria, instrumentos de apoyo útiles para los fines educativos pero apoyados por la planeación previa que se desprende de los propósitos de una institución como una universidad.

Después de aproximadamente siete siglos de existencia, las estructuras básicas de las universidades persisten y han sobrevivido a todos los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de una buena parte de la historia de la humanidad y difícilmente serán rebasadas por otras instituciones aunque en alcance y difusión puedan rebasarlas los medios masivos de comunicación de los que también se sirven para educar, propósito de toda universidad cuyas otras actividades o propósitos, la investigación científica que le dio origen precisamente a los medios masivos de difusión, y la extensión y difusión de la cultura se han entrelazado íntimamente con el avance de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la cultura.



En conclusión, esta discusión que compara a los medios de difusión masiva con la universidad como aparatos ideológicos - del Edo. utilizados para la reproducción de la calidad de la fuerza de trabajo, la ideologización y la enculturación a través de la educación o dimensión educativa ha tenido el propósito de demostrar que como agente educativo y estimulante de la formación de la personalidad, la institución universitaria resulta ser todavía más importante y preponderante que los medios masivos de comunicación como la TV, la radio o el cine, en la discusión y en el contacto personalizado y multidireccional - que prevalece en las aulas universitarias, comparados con el mayor alcance a mayor cantidad de individuos hasta lograr el consenso y algún acuerdo entre ellos solo usando una comunicación unidireccional, impersonal constante y con una escasa retroalimentación por parte de los receptores como características de los medios masivos de comunicación.

Además de lo anterior es necesario agregar que la institución universitaria tiene 700 o más años de existencia y de mantenerse actualizándose y siendo la institución que prepara a los cuadros dirigentes, administrativos, educativos y ejecutivos de la sociedad desde entonces y más claramente ahora, así como agregar que los adelantos científicos y técnicos que permitieron el desarrollo de los medios masivos de comunicación se originaron en las investigaciones y experimentaciones de aulas y laboratorios universitarios y que al grado de desarrollo que han alcanzado dichos medios también van siendo incorporados al ejercicio educativo universitario, argumentos que parecen situar en una perspectiva más clara el orden de importancia que puedan tener tales instancias para la educación y para la formación de la personalidad del individuo.

BIBLIOGRAFIA  
CAPITULO 1 DE LOS ANTECEDENTES  
LA INSTITUCION UNIVERSITARIA

- 1.- Jaime Castrejón Díez  
" El Concepto de Universidad"  
Edit. Océano México D.F. 1a. Edición 1982.
- 2.- Rodolfo Mondolfo  
"Las Universidades"  
Edit. EUDEBA, Buenos Aires Argentina 1962.
- 3.- Jesús Silva Herzog  
"Una Historia de la Universidad de México y  
sus Problemas"  
Edit. Siglo XXI México D.F. 3a. Edición 1979.
- 4.- Miguel Bueno  
"La Autonomía Universitaria"  
Cuaderno No.66 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. Junio 1975.
- 5.- Javier Barros Sierra  
"1968 Conversaciones con Gastón García Cantú"  
Edit. Siglo XXI México D.F. 1a. Edición 1972.
- 6.- Sergio Zermeno  
"México, Una Democracia Utópica, El Movimiento  
Estudiantil del '68"  
Edit. Siglo XXI México D.F. 3a. Edición 1983.
- 7.- Paul Ricour  
"Perspectivas de la Universidad Contemporánea  
para 1980"

Cuaderno No.7 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M. 1979.

8.- Lorenza del Río Icaza

"La Sociedad en Crisis y sus Repercusiones en la  
Vida Universitaria"

Cuaderno No. 72 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M. Diciembre 1975.

9.- Pablo Latapí

"Universidad y Sociedad, un enfoque basado en las  
experiencias latinoamericanas"

Cuaderno No. 85 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M. Enero 1977.

10.- Rodolfo Mondolfo

"La Universidad Latinoamericana como creadora de  
cultura"

Cuaderno No. 24 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M., sin fecha.

11.- Susana Hernández Michel

"Autonomía y libertad de cátedra e investigación  
para el cumplimiento de los fines universitarios"

Cuaderno No. 25 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M., sin fecha.

- 12.- Guillermo Soherón Acevedo  
"El Sentido de la Universidad"  
Revista Pensamiento Universitario No. 47  
C.E.S.U. México D.F. U.N.A.M., 1982.
- 13.- Cuauhtemoc Valdez Olmedo  
"Sobre las Responsabilidades de la Universidad"  
Revista Pensamiento Universitario No. 58  
C.E.S.U. México D.F. U.N.A.M. Diciembre 1982.
- 14.- Louis Althusser  
"La Filosofía Como Arma de la Revolución"  
Edit. Cuadernos de Pasado y Presente No. 4  
México D.F. 13a. Edición 1983.
- 15.- Marcos Kaplan  
"Bloqueos Sociopolíticos a la Ciencia y a la  
Universidad en América Latina"  
Cuaderno No. 140 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dif. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M. Agosto 1979.
- 16.- Richard Otto  
"Sobre la Naturaleza Profesionalizante de la  
Universidad"  
Revista Pensamiento Universitario No. 56  
C.E.S.U. México D.F. U.N.A.M. Octubre 1982.
- 17.- Hands Albert Steger  
"Aspectos Socioeconómicos de las Perspectivas  
Profesionales del Futuro"  
Cuaderno No. 116 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. U.N.A.M. Agosto 1979.

18.- Javier Esteinou Madrid

"Los Medios de Comunicación y la Construcción  
de la Hegemonía"

Edit. Nueva Imagen (C.E.E.S.T.E.M.)

México D.F. 1a. Edición 1983.

19.- Marshall McLuhan

"La Comprensión de los Medios Como las Extensiones  
del Hombre"

Edit. Diana

México D.F. 1a. Edición 1969.

20.- Alfonso El Sabio

"Antología"

Colección "Sepan Cuantos..." No. 229

Edit. Porrúa S.A.

3a. Edición: México 1982.

**CAPITULO 2 DE LOS ANTECEDENTES**

**REVISION DEL ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS  
DE LA PSICOLOGIA DE LA GESTALT.**

De manera distinta al Funcionalismo de J. Dewey, al Conductismo de Watson o al Psicoanálisis de S. Freud, la Psicología de la Gestalt de M. Wertheimer, K. Koffka y W. Köhler trata de explicar la conducta de manera más bien total, antes que dividirla en segmentos o en componentes aislados unos de otros.

Se considera a la Psicología de la Gestalt como contemporánea del Conductismo, el punto de partida de la moderna Gestalt es el artículo de Max Wertheimer sobre el movimiento visual publicado en el mes de Junio de 1912 y el del Conductismo es el artículo "La Psicología Como la Ve Un Conductista" de John B. Watson en Marzo de 1913, estos movimientos se originan como protestas ante la Psicología de finales del Siglo XIX de W. Wundt, G. E. Müller y E. B. Titchener, la Gestalt se oponía al análisis de la conciencia en elementos y a la exclusión de valores provenientes de los datos de la misma conciencia (1).

En realidad, la idea de que no es posible comprender un proceso mediante el estudio aislado de sus partes constituyentes, sino mediante el estudio de su totalidad es probablemente de la antigüedad, Gardner Murphy sugiere que se le puede encontrar en la literatura presocrática, refiriéndose a que varios pensadores griegos propusieron que se puede estudiar y comprender al universo mejor a través de leyes o principios de orden general antes que descomponiéndolo en elementos menores como lo hacían los atomistas (2).

"La Psicología de la Gestalt tiene un problema con su nombre, Gestalt significa forma, o más ampliamente, manera y aun esencia. Los equivalentes en el inglés también se usan mucho: "en su mejor forma, en buena forma."

"Spearman ha hablado de la "psicología de la forma" (1925), Titchener habló del "configuracionismo" (1925), pero el primer término también puede sugerir una conformación especial, mientras que el último implica ordenamiento de las partes." Psicología

gía estructural (Strukturpsychologie) podría haber servido, ya que una estructura es un todo en el cual la organización total se altera por el cambio de cualquiera de sus partes, pero el término ya había sido vaciado por William James para indicar el opuesto titcheneriano de la Psicología Funcional. La Psicología estructural de Titchener era la anatomía descriptiva de los elementos de la conciencia (exactamente lo opuesto de la Psicología de la Gestalt)"(1).

"...y el "holism" de Jan Smuts (1926) que sería el verdadero significado por su etimología griega, nunca fue aceptado. El resultado es que podemos considerar a la palabra "Gestalt" como ya incorporada a la lengua en forma permanente"(1).

#### PRECURSORES Y ANTECEDENTES

Entre los precursores esta Ernst Mach (1838-1916), de origen austriaco, profesor de física y matemáticas en Praga, estaba interesado en la percepción visual del espacio, la audición y el sentido del tiempo, sugiere que la Física y la Psicología -- son esencialmente lo mismo, la Psicología debe tener en cuenta tanto la naturaleza de los estímulos ambientales como las relaciones que éstos tienen con la capacidad perceptual del hombre relaciones a las que llamó "no físicas", dando como ejemplo el de los tres puntos dibujados sobre una hoja de papel, los cuales pueden interpretarse como un triángulo(1), (3).

Desde 1860 había hecho publicaciones sobre percepción visual y del espacio, en su publicación "Analyse der Empfindungen" de 1886 (1), la tesis principal es su insistencia en que las sensaciones son los datos de toda la ciencia, en la reducción de todos los fenómenos de la Física y de la Psicología a los datos inmediatos de su observación y registro sensoriales expresando que toda la experiencia es sensación y planteando que las sensaciones espaciales y temporales son atributos de la experiencia



misma de cada sujeto y por lo tanto datos experimentales importantes en la investigación, esta concepción se volvió un asunto importante en la preparación de la aparición de la Psicología de la Gestalt que reconoció de manera total el estatus fenomenológico tanto de la extensión como de la calidad de las sensaciones (1).

Otro importante antecedente es la Psicología del Acto de Franz Brentano quien propone que los fenómenos psicológicos deben entenderse como "actos", cuando se percibe un color, no es el tono del color lo que importa sino el acto de "ver" y el ver no tiene ningún sentido a menos que estemos viendo algo, el acto psicológico implica siempre un objeto, se refiere siempre a un contenido, un acto psicológico no se contiene a sí mismo sino que contiene a su objeto dentro de sí mismo en forma intencional, a esto Brentano le llamó "Objetividad Inmanente" (1).

Bajo la influencia de Franz Brentano, E.G. Husserl inauguró la fenomenología, en su publicación "Logische Untersuchungen" de 1900 (1) luego de dedicarse muchos años a la fenomenología siendo alumno de Brentano.

Husserl seguía a Brentano al definir a la Psicología como la ciencia empírica de los hechos experiencias o actos del sujeto que tiene por objeto a los hechos materiales no experienciales (conducta) que son objeto de la Física (movimientos), el interés principal de Husserl no era la Psicología pero continuando con la posición de la Psicología del Acto y sin meterse en los contenidos de las experiencias llegó a desarrollar de manera diferente la posición de Brentano (1).

Más tarde Oswald Külpe en la escuela de Würzburgo (1912) integró algunas de las ideas y planteamientos de Brentano y Husserl a una Psicología "Bipartita" del Acto y el Contenido tratando de reunirlos en un mismo cuerpo de planteamientos.

Sobre estas bases precursoras, el antecedente más directo y más cercano a los orígenes de la Psicología de la Gestalt son -

los planteamientos de Carl Stumpf.

De origen alemán, Carl Stumpf (1848-1936) abogado interesado en la música, realizó investigaciones sobre la música primitiva y las tonalidades musicales y sonoras, trató de reunir sus intereses en la filosofía, la Psicología y la música realizando experimentación psicofísica de la percepción auditiva de los tonos sonoros, su combinación y la distancia a la que se perciben, jugó un papel importante en la revisión de la Psicofísica iniciada por Weber y Fechner.

En su obra "Tonpsychologie" de 1883 se encuentra su concepto de la atención y su discusión sobre temas como la práctica, el análisis, la sustitución, la comparación y la fatiga perceptuales, (1).

Estableció una clasificación de la experiencia inmediatamente dada distinguiendo tres clases principales de experiencias :

- 1.- Primero están los "fenómenos" que son los datos sensoriales, tales como los colores, los tonos sonoros e imágenes visuales que son el objeto de estudio de la "fenomenología", disciplina que recoge el material experimental para la Física y la Psicología.
- 2.- Después están las "Funciones Psíquicas" como la percepción, la volición, la agrupación, la concepción o el deseo
- 3.- La tercera clase es la de las "Relaciones", que según Stumpf, parece ser que llegan en forma inmediata a la experiencia pero no de la misma manera que las sensaciones, las relaciones siempre han sido un problema dentro de la Psicología (1).

Stumpf teniendo hábitos empíricos y explorando el comportamiento, los actos y la sensibilidad, se valió de la fenomenología como Husserl y Brentano ya que a pesar de estar también interesado en la Filosofía, observaba los actos y los fenómenos para

derivar sus conclusiones.

En los años de 1890 a 1900, siguiendo las ideas de Mach, - Christian von Ehrenfels (1859-1932), declara que las percepciones tienen en cada sujeto mejor representación en sus cualidades que en los objetos mismos, queriendo decir con esto que es el sujeto espectador quien les da la forma y el significado a los estímulos que percibe (3).

La dinámica de los antecedentes de la Psicología de la - Gestalt puede entenderse mejor si los conceptos y actitudes de los diversos autores e investigadores son agrupados en tres fases o tendencias que se fueron conformando para originarla y que a su vez fueron sustituyendo a las formas previas de abordar y explicar el comportamiento y que fueron :

- 1.- Descripción Fenomenológica frente al Análisis en Elementos
- 2.- Emergencia de la Forma en Totalidades frente a Cúmulos Asociativos
- 3.- Significados y Objetos frente a Contenidos. Sensoriales. (1).

#### DESCRIPCION FENOMENOLOGICA

En el prefacio de su conferencia "William James", W. Köhler hizo notar lo siguiente: "Creo que nunca seremos capaces de resolver ningún problema sobre los últimos principios si no regresamos a las fuentes de nuestros conceptos; en otras palabras si no usamos el método fenomenológico, el análisis cualitativo de la experiencia". Añadió después la observación de que el método no había recibido una aceptación general y habló de sus oponentes como de aquellos que "prefieren trabajar con conceptos que han adquirido cierto brillo de la historia del pensamiento científico y... piensan muy poco en los temas a los que esos conceptos no pueden aplicarse directamente". Así defendió a la fenomenología como descripción libre de la experiencia inmediata, sin analizarla en sus elementos formales.

En el pasado, la mayor parte de la Psicofísica de G. Fechner era fenomenológica, sus observaciones de la memoria cromática a la que más tarde los psicólogos de la Gestalt llamaron Constancia del Color, eran fenomenológicas, del mismo modo que su observación de que los objetos que se alejan no disminuyen de tamaño tan rápidamente como sus imágenes en la retina del ojo humano (Constancia del Tamaño).

E. Hering al igual que Fechner, describió estas dos constancias del Color y del Tamaño en una época en que los investigadores empezaron a desprenderse de las limitaciones wundtianas en lo que a la descripción de los fenómenos se refiere.

El término fenomenología se introdujo en la psicología porque en 1901 E. G. Husserl fue el primero en llamar la atención al respecto. Cuando Stumpf en 1907 planteó que la Psicología es la ciencia de las funciones psíquicas y no de los contenidos, asignó el cuerpo de la Psicología del contenido a la fenomenología, también es cierto que E. Mach al considerar el espacio como sensación en 1886 y O. Külpe, al añadir la extensión a la lista de atributos sensoriales en 1893, estaban tomando una posición fenomenológica al aceptar los datos de la experiencia a pesar de que la ortodoxia de la experimentación de la época era contraria.

Otro hecho que demuestra que la fenomenología ya estaba empezando a prevalecer son las publicaciones del laboratorio de G. E. Müller en la universidad de Göttingen de algunas monografías escritas por E. R. Jaensch, D. Katz y E. Rubin entre los años 1909 a 1915, Edwin C. Boring en su "Historia de la Psicología Experimental" (1) (1978), asegura que tanto Jaensch como Katz se anticiparon en estas monografías a Max Wertheimer en la "anunciación" de la emergencia o próxima aparición de la Psicología de la Gestalt en 1912 (1).

Erich R. Jaensch (1883-1940) se doctoró con Müller en 1908 con una investigación acerca de los complejos problemas rela--

cionados con la forma en que la agudeza visual varía en relación a la visión cercana y lejana centrándose en la dinámica del sistema visual y siendo una investigación plenamente fenomenológica.

David Katz (nacido en 1884) también se doctoró con Müller pero en 1906, publicó en 1907 un artículo sobre la memoria de los colores, pero su monografía sobre el color aparecida en 1911 fue la más importante ya que fue un verdadero estudio fenomenológico acerca de los problemas de la percepción del color y del espacio en que se interrelacionan los colores cuando no pueden separarse. Katz descubrió que existían tres clases de colores: a) Colores de Superficie que son bidimensionales y que se localizan a cierta distancia y son generalmente los colores de los objetos percibidos.

b) Colores de Volumen, que son los colores tridimensionales de los medios transparentes como la apariencia del espacio o aire coloreado o los líquidos que reflejan la luz del día y

c) Colores de Películas que son colores primarios y que no tienen localización o características especiales precisas, como el color en un espectroscopio.

Katz publicó en 1925 un estudio fenomenológico sobre el tacto y siempre se le ha considerado un aliado desde entonces de la Psicología de la Gestalt (1).

#### EMERGENCIA DE LA FORMA EN TODOS

En 1923 M. Wertheimer escribió: "Me paro frente a la ventana y veo una casa, árboles y el cielo. Ahora sobre bases teóricas, tratar de contarlas y decir: hay 327 brillos y matices, ¿acaso tengo "327"? no, tengo la casa, el cielo y los árboles. Ningún hombre se da cuenta de que tiene "327" como tal.

La constitución de una percepción por la simple acumulación de elementos en un conglomerado es a lo que Wertheimer -- llamó la "hipótesis de la aglomeración" y la Psicología de la Gestalt fue una protesta contra esa adición o suma simple de partes a partes afirmando que es casi seguro que el todo es más que la colección de sus partes y que su integración es más que un conglomerado.

E. Titchener probablemente pensó lo mismo cuando afirmó, en su teoría del contexto de la percepción, que se necesitaban por lo menos dos sensaciones para formar un significado, en otras palabras, aun las dos sensaciones al formar un significado como afirma Titchener muestran la emergencia, a saber, la emergencia del significado en la relación de ambas sensaciones.

Desde luego que la emergencia no era entonces fácil de ver la simple asociación aparecía como una suma de sensaciones sin integración y esa simplicidad era apreciada por los investigadores de entonces (1).

#### SIGNIFICADOS Y OBJETOS

Una notable anticipación a la Psicología de la Gestalt en el aspecto de incluir los objetos de la experiencia y los significados dentro de los datos de la Psicología la hizo O. Külpe en la escuela de Würzburgo, estudió el pensamiento sin imágenes como se le denominaba y con él también el de los contenidos sin sensaciones, afirmó más tarde que esas percepciones intangibles deberían describirse retrospectivamente, mientras que los contenidos sensoriales se prestan para una inspección inmediata (1).

Tomando estas nociones iniciales, Wertheimer y los psicólogos de la Gestalt se apoyaron en Külpe y fueron más adelante -- que las posiciones asociacionistas que plantearon los estados de conciencia o representaciones como relaciones de dos o más sensaciones que se asocian dando un significado y que por ello la observación nos pone en presencia de una serie de fenómenos

o hechos físicos cuyos lazos de causalidad son deducidos pero - no percibidos, según el Asociacionismo, la causa de un comporta-- miento no es más que el antecedente invariable a ese comporta-- miento con el que está siempre asociado y que es siempre neces<sup>ario</sup> para que aparezca.

La Psicología de la Gestalt puso en duda la exactitud de esa proposición, desde el punto de vista puramente fenomenológico la experiencia inmediata no da más que una simple sucesión de contenidos de conciencia, tenemos la impresión de que el segundo es tado resulta del primero pero su continuidad necesaria no es da al mismo tiempo que su contenido y es artificialmente que se - los separa.

Según la Psicología de la Gestalt no se debe decir : "como - tengo sed bebo un vaso de cerveza y experimento un sentimiento de bienestar, escucho música y experimento placer o admiración"- en realidad este bienestar proviene de los efectos de la bebida y la admiración es inherente a la percepción musical. No debe atribuirse la impresión de bienestar a las percepciones visuales táctiles etc. que coexisten con la percepción olfatoria y gusta tiva de la cerveza ni la emoción admirativa a los objetos visi- bles alrededor sino a la música que se escucha (12), (13).

La Psicología de la Gestalt no plantea para estas relaciones de causalidad un problema análogo a los que el físico o el fisiólogo encuentran tan frecuentemente en la interpretación de la naturaleza ni son tampoco concluidas de comparaciones que son directamente percibidas sin separar causa de efecto en elementos atomizados como tales (12) (13).

#### PSICOLOGOS DE LA GESTALT

Max Wertheimer dió a conocer públicamente la Psicología de la Gestalt en su reporte de 1912 sobre sus investigaciones de - lo que se dió en llamar el fenómeno del movimiento aparente de

lo que sucede cuando dos luces contiguas se encienden alternadamente, la iluminación parece moverse de un lugar a otro (efecto actualmente utilizado en los anuncios publicitarios luminosos), cuando en realidad no hay movimiento alguno sino que los focos se encienden a destiempo uno después del otro creando la ilusión del movimiento, este primer estudio de Wertheimer del fenómeno descrito al que llamó "Fenómeno Phi" constituyó para él una prueba que demuestra que es posible estudiar los fenómenos perceptuales como totalidades o "gestalten" y lo inútil -- que consideraba el descomponer a los fenómenos en sus partes como lo hacía el Estructuralismo, insistió en cambio en afirmar que percibimos a los fenómenos de manera global, como entidades significativas y coherentes, así Wertheimer inicia una rebelión o reacción en contra de la psicología convencional vigente en esa época que intenta explicar el comportamiento dividiéndolo artificialmente en segmentos diversos para reunirlos nuevamente de manera legible, así la percepción es una suma y asociación de los estímulos y los órganos sensoriales, sin más explicación que esa, el pensamiento está compuesto de imágenes asociadas, planteamiento propuesto por Wundt y Pavlov inicialmente, Wertheimer rechaza estas nociones por considerar que son un verdadero "demembramiento" de las funciones psicológicas, se opone también al conexionismo estímulo-respuesta planteado por Watson quien deliberadamente ignora o descarta lo que ocurre dentro del organismo que aprende nuevos comportamientos (1), (4) (5).

La Psicología de la Gestalt estudió la personalidad haciendo énfasis en los sistemas totales en los cuales todas las partes y funciones participantes están dinámicamente interrelacionadas en tal forma que el todo no puede ser inferido o conocido, observado o entendido separadamente de las partes que lo constituyen, así, cada objeto percibido, visual, auditiva o táctil



mente es en sí una gestalt o configuración, organizada y completa siempre y cuando se pueda entender o relacionar con otras configuraciones igualmente significativas, ejemplo de esto lo constituye una pieza de música sinfónica donde cada instrumento con su propia configuración acústica toca su propia parte armonizándose con las otras partes que tocan los demás instrumentos, en este caso puede entenderse, evaluarse y aprenderse la pieza escuchándola o ejecutándola más que leyendo las partituras por separado o escuchando las tonalidades de cada instrumento separado de los demás.

Desde el principio Wertheimer tuvo dos compañeros de investigación Wolfgang Köhler y Kurt Kofka quienes trabajaron también en sus propias investigaciones por separado, ambos publicaron casi todo lo hoy conocido de la corriente de la Gestalt y con Wertheimer formaron en Berlín Alemania el núcleo de esta nueva psicología, los tres emigraron a los Estados Unidos poco antes de la Segunda Guerra Mundial.

W. Köhler hizo investigaciones acerca del aprendizaje en los chimpancés y Kurt Lewin, colaborador de Kofka y Köhler en las investigaciones perceptuales elaboró una teoría de la personalidad con terminología tomada de la física y de las matemáticas, estableciendo una teoría de la personalidad topológica y vectorial que es una construcción o estructura global que sirve como explicación de la personalidad humana como una configuración completa, coherente y en armonía con todos sus componentes, en ella actúan fuerzas y contenidos para explicar los sentimientos, motivaciones personales y sociales del ser humano (1), (6).

## DESCRIPCION DE LA PSICOLOGIA DE LA GESTALT

A partir de su establecimiento formal, la psicología de la Gestalt se impone una serie de tareas englobadas en su definición propia como el estudio científico de la conducta en su relación causal con el campo psicofísico, afirmando que el campo psicofísico es una organización psicológica que esta compuesta por la polaridad del sujeto y el medio ambiente, cada uno estructurado pero interactuando dinámicamente, de este modo, el medio ambiente no es ni un mosaico de estímulos ni una floreciente y "zumbante" confusión como lo expresa K. Koffka en (6), ni una borrosa y vaga unidad total, más bien consiste en una cantidad definida de objetos, estímulos y sucesos separados que como tales, son productos de su propia organización. Del mismo modo el sujeto que percibe no es ni un punto ni una suma o mosaico de impulsos o necesidades.

Estos investigadores introducen el concepto de personalidad como lo conocemos ahora con toda su complejidad para afirmar que se proponen estudiar a la conducta humana como un acontecimiento bien definido y que ocurre en el campo psicofísico, Koffka propone cinco pasos para alcanzar la capacidad de llevar a cabo este fin y entender el comportamiento :

- 1.- Estudiar la organización del campo conductual, lo cual significa:
  - a) Descubrir las fuerzas físicas que organizan el campo conductual en objetos y fenómenos separados.
  - b) Descubrir las fuerzas que existen entre estos fenómenos físicos y fenómenos diferentes.
  - c) Descubrir como producen estas fuerzas físicas el acampo ambiental y psicológico del comportamiento.

- 2.- Investigar como pueden influir en tales fuerzas - los movimientos del cuerpo.
- 3.- Estudiar al sujeto humano como una de las principales partes del campo psicofísico.
- 4.- Demostrar que las fuerzas que enlazan al sujeto humano con las otras partes del campo son de la misma naturaleza que aquellas que vinculan diferentes partes del ámbito conductual.
- 5.- Recordar que el campo psicofísico existe dentro de un organismo real que a su vez existe en un medio geográfico, de manera que las cuestiones de la cognición y la adecuada adaptación al ambiente también le conciernen directamente y son de vital interés para la psicología de la Gestalt (6).

K.Koffka antes de plantear que es y como ocurre la percepción, el aprendizaje o el pensamiento, establece dos tipos complementarios de conducta y dos ámbitos conductuales donde tienen lugar estas conductas.

#### Conducta Masiva y Conducta Molecular

Se trata de dos maneras de abordar y de explicar con dos enfoques el comportamiento, por una parte se observan comportamientos visibles como pueden ser el discurso verbal de un profesor ante sus alumnos, las operaciones físicas necesarias para navegar un barco, la persecución del perro de caza tras la presa o los movimientos de ataque y defensa del pez o del hombre, todos ellos son ejemplo de la conducta masiva, conducta que puede observarse, describirse y entenderse de manera relativamente fácil, mientras existe otra conducta que se inicia con la excita-

ción de la piel sensible de un animal, que continúa por las fibras nerviosas hasta los centros sensoriales del cerebro quienes envían de vuelta hacia el exterior por canales nerviosos - la orden de que se realice una secreción glandular o una contracción muscular, es decir, la llamada conducta molecular que ocurre en el interior del organismo y por ello solo puede razonarse que ha ocurrido observando cambios en la conducta masiva mientras los investigadores de la psicología conductual consideran a la conducta masiva como lo más importante para establecer relaciones o principios (5), los gestaltistas consideran -- que la conducta molecular, es decir, lo que ocurre dentro del organismo es realmente lo más importante solo hay que inferirlo - desde la observación de la conducta masiva.

De aquí se desprende que la conducta masiva necesariamente debe ocurrir en un ámbito formado por los factores ambientales conocidos como estímulos, sin embargo, para cada sujeto la conducta realmente ocurre en dos ámbitos distintos que deben distinguirse uno del otro:

#### Ambiente Geográfico y Ambiente Conductual

Tomando el ejemplo de un cazador persiguiendo a su presa, supongamos que corriendo entre la nieve, la presa escapa hacia un claro de la pradera cubierto de hielo y nieve y el cazador le dá alcance en medio del claro y la captura ahí mismo, hasta ahí ha ocurrido algo simple y fácil de entender, pero ¿que pasa cuando uno de los acompañantes anuncia al cazador que la captura ocurrió sobre el lago Constanza por ejemplo?, al oírlo el cazador probablemente no salga de su asombro y después de un tiempo le costará trabajo creer que realmente estuvo corriendo sobre el lago, la pregunta es ¿en que ámbito tuvo lugar la conducta del cazador?, en el lago claro está pues es verdad que estu-

vo sobre él, sin embargo esto no es del todo cierto pues el hecho de ser un lago helado y no el suelo sólido y común no afectó su conducta lo más mínimo, geográficamente estaba sobre el lago pero psicológicamente para el cazador fue lo mismo que estar sobre la tierra firme y no el lago, el investigador de la conducta sabe además que el cazador de haberlo sabido desde antes, su comportamiento hubiese sido muy distinta de lo que fué, así que en la psicología de la Gestalt se considera que existe una segunda acepción de la palabra ámbito de acuerdo con el --cual nuestro cazador en el ejemplo no persiguió a su presa sobre el lago Constanza sino sobre una simple y normal llanura --cubierta de hielo y nieve, su conducta fue correr-sobre-llanura y no correr-sobre-lago.

Lo que se verifica en el caso del cazador se verifica para cada conducta, ¿corre la rata en el laberinto del experimentador?, para el experimentador así es, ¿como es para la rata?, podemos entonces distinguir entre el ámbito geográfico real y el ámbito conductual o psicológico donde ocurre el comportamiento.

El establecer estos dos tipos de conducta y estos dos tipos de ámbitos plantea la dificultad de escoger entre estudiar la conducta solo de manera masiva o solo molecular y en escoger estudiarla en el ambiente geográfico o en el ambiente conductual.

Buscando una solución más satisfactoria a este problema, M. Wertheimer empieza a considerar las relaciones de los fenómenos conscientes con los fenómenos fisiológicos subyacentes del sistema nervioso humano y para él estos fenómenos o procesos --fisiológicos pueden considerarse como conductas masivas más --que moleculares vistas ya en conjunto puesto que no se encuentran aisladas del resto de la fisiología corporal y empieza a nacer el concepto del Isomorfismo formulado por W. Köhler en el año 1920 en el cual se plantea lo siguiente :

"cualquier conciencia real, en cada caso no solo esta estrechamente enlazada con sus correspondientes procesos psicofisiológicos, sino que es afín a ellos en las propiedades estructurales esenciales", (6).

Otras definiciones que aclaran este concepto son :

"El Isomorfismo es la correspondencia estructural de los campos excitativos con los contenidos experimentados en la conciencia" (7).

"La ordenación concreta de una serie dada de vivencias es fiel reproducción de la ordenación dinámico-funcional de los procesos fisiológicos cerebrales correspondientes" (8).

"el campo perceptual corresponde a un campo cerebral excitatorio subyacente en sus relaciones de orden, aunque no necesariamente en forma exacta" (1).

De este modo, el Isomorfismo lanza la novedosa y atrevida presunción de que los movimientos de los átomos y moléculas del cerebro no son fundamentalmente distintos de los pensamientos y los sentimientos y que en realidad éstos últimos son procesos de extensión idénticos a los primeros pero en contacto con el ambiente geográfico del comportamiento.

De esta manera al considerar a los procesos fisiológicos como procesos masivos se ha logrado según la psicología de la Gestalt evitar escoger la conducta molecular y explicar así de manera puramente fisiológica al comportamiento, con el Isomorfismo en cambio pueden abarcarse muchas conductas de diversa índole, se puede ver así la relación entre los hechos masivos y moleculares sin tener que escoger o decidirse por uno de ellos desechando al otro evitando así caer en explicaciones E-R o en las puramente fisiológicas.

La psicología gestáltica se revela así, como una teoría que no puede considerarse puramente fisiológicamente o puramente conductual o de la conciencia que no trata más que explicar que, debido a la compleja trama u organización de estos sucesos

fisiológicos del sistema nervioso, que ellos mismos se "revelan" y aparecen acompañados de conciencia, si en ellos mismos la conciencia como la conocemos es algo que no puede afirmarse ahora y quizás no pueda afirmarse jamás, luego de plantear el Isomorfismo en su época, la conciencia ya no puede ser considerada -- más como un mero epifenómeno, como interpretación caprichosa o filosófica de la cual pudiera presindirse porque en un aspecto que aún no conocemos estos procesos podrían ser distintos si -- no estuvieran acompañados de conciencia como es el caso de los procesos ocurridos en el sistema nervioso de animales inferiores, ¿hay algún punto definido en las series filogenéticas en donde surge la conciencia?, si es así, ¿donde está?, no hay todavía respuesta para estas preguntas pero teniendo en cuenta al Isomorfismo realmente resultan preguntas sin mucha importancia donde surge la conciencia?, ¿donde está?, a estas preguntas, la ciencia médica responde que en el ser humano el estado de alerta y la conciencia se derivan de las funciones del Sistema Reticular Activador Ascendente y de los lóbulos especializados de la Corteza Cerebral del Encéfalo aunque la forma exacta cómo ocurren no esté del todo clara y teniendo en cuenta al Isomorfismo resultan preguntas de menor importancia ya que la conducta -- masiva va a convertirse en un proceso de campo y estudiándola -- desde ese punto de vista y no desde el punto de vista neurofisiológico, puede saberse en que ámbito suceden y por este concepto del Isomorfismo describirlos en función de la conducta misma antes que como función puramente fisiológica (6), (11).

Con estas bases y las investigaciones y los planteamientos de W. Köhler, K. Koffka y M. Wertheimer la psicología de la Gestalt explica como ocurren la Percepción y que leyes la rigen, el Aprendizaje, el Pensamiento, la Memoria y las relaciones interpersonales. K. Lewin elabora una teoría de la Personalidad nueva y de tipo gestáltica que es conocida como Teoría del Campo o Teo

ría Topológica de la Personalidad que será descrita en sus aspectos más importantes en un capítulo específico.

### Percepción

Las nociones básicas de la percepción formuladas por la Gestalt siendo menos relevantes para la presente investigación serán descritas sucintamente.

#### Movimiento Real

Una de las propiedades más llamativas de un estímulo es su movimiento, las personas responden más fácil y rápidamente a estímulos que cambian de lugar que a estímulos estáticos (9).

#### Movimiento Aparente

Es la percepción del movimiento cuando se exponen en breve sucesión estímulos estáticos, es un movimiento ilusorio también conocido con el nombre de fenómeno Phi (7).

#### Organización Figura-Fondo

La relación entre el estímulo principal o destacado y cualquier estímulo o estímulos a su alrededor se llama relación figura-fondo y por lo general dicha relación determina la forma de distinguir al estímulo principal (figura) dentro del contexto total que le rodea (fondo) (9).

#### Ley de la Prágnancia

Esta es la ley básica que rige la segregación del campo perceptual en formas separadas, los elementos del campo tienden a ser segregados en formas que son más estables o que crean un mínimo de énfasis, se comprende que la forma buena o que cumple con la prágnancia es aquella que constituye la forma más simple de estructura estable, los criterios de prágnancia abarcan propiedades como la regularidad, la simetría, la simplicidad, la



inclusividad, la continuidad y la unificación, las otras leyes -  
gestaltistas de la organización identifican esencialmente los  
principios que rigen la segregación del complejo del estímulo-  
en formas que contienen el más alto grado de pregnancia, en rea-  
lidad se trata de subdivisiones, todas bajo el principio de la  
pregnancia, a estas otras leyes se les conoce como las leyes de  
la constelación y son las leyes que se rigen principalmente -  
por los elementos que configuran el estímulo y que son :

- 1.- Ley de la Semejanza de los Estímulos
- 2.- Ley de la Proximidad de los Estímulos
- 3.- Ley del Cierre
- 4.- Ley de la Inclusividad de los Estímulos
- 5.- Ley de la Buena Continuidad y Dirección de los Estí-  
mulos. (10).

#### Constancias Perceptuales

##### Constancia de Color y Brillantez

La primera propiedad constante de la percepción esta or-  
ganizada básicamente a nivel sensorial, esta propiedad es la --  
constancia de la brillantez de los objetos percibidos y que es  
parte de una más amplia llamada constancia del color, la brillan-  
tez de un objeto no se determina simplemente según el nivel de  
energía de la fuente que lo ilumina sino de acuerdo con la pro-  
porción que el objeto refleja de esta luz en relación a la pro-  
porción de la luz reflejada por objetos de referencia en el --  
mismo ambiente, sabemos que el blanco, el gris o el negro de los  
diversos objetos que vemos en el mundo diario permanecen regu-  
larmente constantes a pesar de las variaciones en la ilumina-  
ción incidente causada por fenómenos naturales.

##### Constancia de la Forma

Se refiere al hecho de que la forma percibida de un obje-

to se mantiene relativamente invariable con respecto a los cambios de imagen en la retina, así, un objeto de forma rectangular inclinado a cierta distancia todavía se parece a un rectángulo aunque en la retina aparezca ya como un rombo o trapecio.

#### Constancia de Tamaño

Sabemos que el tamaño de un objeto en la retina disminuye a medida que aumenta su distancia con respecto al ojo pero el tamaño percibido y aprendido no se reduce con la distancia, en realidad permanece cercano al tamaño objetivamente estimado (10).

Estas constancias confirman además el conocimiento axiomático acerca del Sistema Nervioso humano que se refiere a su capacidad inherente para organizar a la Percepción y a las experiencias coherentemente (10), (11).

#### Aprendizaje

El aprendizaje es abordado por la psicología de la gestalt desde el punto de vista perceptual-fisiológico con terminología perceptual, en vez de plantearse la interrogante de que aprendió a hacer algún individuo, los gestaltistas se preguntan de que manera aprendió a percibir tal o cual situación y de que manera quedó reestructurado el Campo Perceptual de ese individuo.

Los gestaltistas al hablar de aprendizaje toman en cuenta el papel que en él desempeña la memoria como fenómeno fisiológico del sistema nervioso, memoria sobre la cual el aprendizaje deja impresas huellas fisiológicas como resultado de la exposición del individuo a las experiencias conductuales, estas impresiones en vez de ser elementos aislados son en realidad totalidades organizadas, es decir, gestalten (configuraciones), entonces, el aprendizaje no es una cuestión de agregar fisiológicamente nuevas huellas luego de nuevas experiencias o de sustra-

er o borrar las antiguas, sino de ampliar o reducir y cambiar una configuración por otra, enriquecer y mejorar las huellas ya presentes reestructurándolas y fijándolas en la memoria, todos estos cambios pueden ocurrir a través de una o varias experiencias nuevas, mediante el ejercicio del razonamiento o por el mero paso del tiempo o por el deterioro orgánico del cerebro, toda la teoría *gestáltica* del aprendizaje se ocupa detalladamente de como ocurren estas reestructuraciones (6).

La contribución más importante de la teoría de la Gestalt al conocimiento de lo que es el aprendizaje es el estudio y la proposición del término *Insight*, palabra inglesa que puede traducirse como "invisión" o "comprensión" que propone que el aprendizaje se produce o puede producirse de manera repentina - junto con la sensación de que en ese preciso momento acabamos de comprender real y claramente de que se trata o como ocurre el fenómeno que nos interesa o la solución que buscamos y que tal aprendizaje es especialmente resistente al olvido y fácilmente transferible a situaciones nuevas (5).

Al referirse a este tipo de aprendizaje los *gestaltistas* afirman que implica una comprensión profunda (*insight*) de lo aprendido que es aplicable especialmente, en lenguaje *gestaltista*, a la reorganización o reordenación del llamado "Campo Cognocitivo", la persona que aprende y que tiene *insight* ve toda la situación que le interesa bajo un nuevo aspecto que incluye la comprensión de las relaciones, la estructuración de lo aprendido y los fines que puede alcanzar con ese aprendizaje, evidencias de esta reordenación del campo cognocitivo empezaron a plantearse desde los experimentos ya clásicos de W. Köhler hechos con chimpancés en las islas Canarias que detalló en su libro "Mentality of Apes" donde además sugiere que el fenómeno del *insight* no está restringido o solamente presente en los seres humanos (5),

También están las investigaciones de varios autores que -

postulan su "Teoría del Aprendizaje del Campo Cognocitivo" don de investigan que contiene y como está estructurado este campo y si es posible enseñar y aprender en base al insight (3), sobre este tema y por su importancia para esta investigación, será desarrollado un capítulo completo en el presente trabajo.

De esta manera desde sus antecedentes y sus orígenes, la descripción de la psicología de la Gestalt se han tratado de señalar las áreas del comportamiento en las que investigaron y profundizaron sus representantes como fueron la Percepción, el Aprendizaje y la Personalidad así como los propósitos que se marcaron para llegar a explicaciones nuevas y alcanzadas por la observación y comprobación fenomenológica y experimental, los principios establecidos por la psicología de la Gestalt, además de ser reconocidos como válidos y aceptados, pasaron a formar parte del saber ya consolidado y oficial de la Psicología General (6), (10), (13).

En cuanto a las posibles relaciones de la Psicología de la Gestalt con algunas otras aproximaciones a la explicación y comprensión del comportamiento, podemos iniciar el punto comparando la forma como conceptúan la Gestalt y el Neoconductismo de B.F. Skinner aspectos como el medio ambiente, la Percepción, la interacción de las personas con el ambiente, la Motivación y el Aprendizaje.

Desde el punto de vista del medio ambiente, para los neoconductistas el ambiente psicológico y el físico de cualquier organismo son iguales, su ambiente consiste en todo estímulo físico y social que le rodea, debido a que se define en términos físicos, el ambiente de los organismos se constata o demuestra sensorialmente.

Para los gestaltistas el ambiente importante es el ambiente de las personas y el ambiente de una persona es psicológico y consiste en lo que esa persona hace con la impresión sensorial

de todo aquello que le rodea, su ambiente es considerado ambiente psicológico e incluye impresiones sensoriales de partes del ambiente físico pero no necesariamente todas ellas, así como que se extiende también más allá del medio puramente físico para incluir expectativas a futuro o recuerdos del pasado cercano o lejano así como eventos posibles que no han ocurrido y eventos -- que no han de ocurrir (imaginación) nunca. Los gestaltistas plantean un ambiente psicológico diferente o propio para cada persona aunque dos o más personas parezcan estar o se encuentren en el mismo ambiente físico, (3).

La Percepción para los neoconductistas es análoga al registro o lectura del ambiente físico a través de los órganos sensoriales y el sistema nervioso, proceso que se da en dos etapas, - primero el registro o sensación y luego la deducción de su significado producido por objetos particulares del ambiente físico que ya están cargados de ese significado debido a los condicionamientos previos por los que ha pasado el organismo en cuestión

La Gestalt en cambio no separa la sensación de un objeto de su significado, una persona tendrá la sensación del objeto siempre y cuando dicho objeto tenga alguna pertinencia para sus fines. El hecho de ser pertinente para alguna finalidad del sujeto le da una cualidad instrumental y eso es lo que lo hace significativo, según la Gestalt, a menos que una persona vea cierto significado en un objeto o en un estímulo, le dedicará poca o ninguna atención.

La Percepción es para los gestaltistas un proceso unitario en el que la sensación depende del significado y este último depende de la existencia de dicha sensación determinándose simultáneamente tanto la sensación como el significado que adquiere para el sujeto en cuestión sin la mediación de condicionamiento alguno (3).

El término de interacción se utiliza comúnmente para describir el proceso conductual mutuo que ocurre entre las personas y

el ambiente por medio del cual se percibe la realidad, incluyendo en el ambiente a las otras personas.

Para los investigadores del condicionamiento E-R se considera al organismo animal o humano como un receptor más bien pasivo de los estímulos del medio ambiente controlado o bien conocido, su posición habitual es de espera o reposo expectante o bien de abierta expectativa y cuando recibe un estímulo responde en la forma que se espera o se predice que debe hacerlo, es decir, de acuerdo a la conducta condicionada por las consecuencias que le siguen, ese comportamiento le dá la oportunidad de cambiar o de influir en su ambiente físico o social, de manera que la interacción es una secuencia conductual y temporal estímulo-reacción - estímulo-reacción y así sucesivamente o indefinidamente.

Los neoconductistas consideran que la interacción incluye - solo procesos físico-fisiológicos o ambientales-sensorio-corticales de manera mecánica e invariablemente predecibles y controlables.

Los gestaltistas consideran que en las relaciones con el medio ambiente, una persona trata intencionalmente de ver cual es el significado de ese su ambiente y de emplear propositivamente los estímulos y objetos que se encuentran ahí y al interpretar y utilizar su ambiente para sus propios fines, ambos, persona y su ambiente, cambian, a esto lo llamaron una interacción "simultánea y mutua", el ambiente físico de la persona puede cambiar o no en modos observables para otras personas pero en cualquier caso, su significado cambiará de tal modo que parezca distinto o nuevo para la persona misma que interactúa con él, el individuo cambia también en el sentido de que debido a la interacción alcanza nuevas perspectivas conductuales que transforman sus conceptos, convicciones o formas de su comportamiento por lo menos mínimamente.

De este modo, en lugar de una reacción mecánica y automática de un organismo pasivo ante un estímulo y de una cadena subse--

y de acuerdo con este punto de vista no puede decirse que la mo tivación sea solo el impulso de actuar desencadenado por uno o varios estímulos del ambiente físico del organismo, los gestal-- tistas consideran a la motivación como el producto de un dese-- quilibrio dentro del Espacio Vital del organismo en cuestión, un espacio vital incluye las características y necesidades orgáni-- cas comunes del humano con las de los animales además de metas y obstáculos para alcanzarlas, una meta puede ser positiva o ne-- gativa, algo que se quiere alcanzar o evitar y cuando aparece una barrera para evitar el alcance de la meta, las personas sienten tensión y tratan de aliviarla superando o eliminando esa ba-- rrera, la tendencia a liberar la tensión y avanzar conductualmente hacia una meta incluyendo la superación del obstáculo que -- pueda presentarse es la motivación porque activa unitariamente al organismo a moverse y a comportarse propositivamente.

La forma particular que adopta la motivación y su intensi-- dad son entonces funciones de un campo de fuerzas psicológicas en el cual no puede hacerse ninguna distinción entre "interior" y "exterior", es decir, no es posible identificar una categoría - de fuerzas que se deriven exclusivamente de impulsos fisiológicos y otra que proceda del ambiente exterior exclusivamente, (3) (6).

Los conductistas utilizan mucho las nociones de placer y dolor o de satisfacción y desagrado, así como la de privación de satisfactores como instigadores del comportamiento, de manera di-- ferente, los gestaltistas tienen más tendencia a plantear sin me-- nospreciar los motivadores básicos a considerar al éxito y al - fracaso como fuerzas motivadoras, siendo el éxito la verdadera - recompensa por la realización. El éxito y el fracaso representan la relación existente entre las metas de una persona u orga-- nismo y sus realizaciones y si sus metas tienen cierto nivel o posibilidad de ser alcanzadas, el sujeto sentirá satisfacción, así, las metas tienden a establecerse por los sujetos mismos, más

que por el ambiente y quien lo controle y se modifican dinámicamente con cada nueva experiencia, (3), (6).

El Aprendizaje es conceptualizado como el cambio apreciable del comportamiento más o menos permanente debido a la experiencia, es abordado de manera diferente por cada una de estas escuelas.

Para los neoconductistas el aprendizaje ocurre de igual forma para humanos y animales, sostienen que la conducta se compone de actos resultantes de fuerzas o estímulos que el ambiente ejerce sobre el organismo incluyendo las verbalizaciones del ambiente humano, así, el comportamiento se va moldeando de manera tal que el aprendizaje ocurre constantemente y va dejando cambios más o menos permanentes del comportamiento resultante de esa práctica.

De acuerdo a esto el proceso de aprendizaje consiste en impresiones conductuales o testimonios conductuales de nuevos patrones de reacción ante los estímulos del medio ambiente sobre organismos flexibles, sensibles y pasivos, expectantes a lo que ocurre en ese ambiente y así el aprendizaje se debe a una acción recíproca de los organismos y sus ambientes, los elementos básicos y más importantes para los conductistas son los estímulos y las respuestas o reacciones a esos estímulos dadas por los organismos sin ocuparse de lo ocurrido dentro del organismo mismo y centrándose siempre o enfatizando la importancia de la conducta observable y cuantificable.

Dentro del neoconductismo de Estímulo-Respuesta se considera que todo aprendizaje es un condicionamiento más avanzado que el condicionamiento reflejo de Ivan P. Pavlov y del cual los conductistas y neoconductistas distinguen el suyo como condicionamiento operante (3).

La concepción de aprendizaje postulada por los gestaltistas parte desde el enfoque globalizante o unificado que es su principal característica, ellos toman en cuenta tanto los estímulos



los del ambiente, lo que sucede en el organismo que aprende, así como sus respuestas o comportamientos visibles dando mayor énfasis a la explicación de lo ocurrido al organismo en cuestión durante el proceso de aprendizaje, la forma en que se aprende - postulada por los gestaltistas es el llamado "insight" palabra en inglés cuyo significado puede traducirse como "invisión" o "comprensión" y que es explicada como el alcance del aprendizaje a la comprensión del patrón de hechos u operaciones necesarias para lograr la solución a un problema o para terminar con las dudas respecto a algún tema o hecho, también se le considera como la súbita visión completa y personal de las relaciones de los hechos o sucesión de eventos necesarios o que son la solución, la persona o el organismo alcanza el insight cuando por sí mismo ve toda la situación bajo un nuevo aspecto o enfoque que previamente no había considerado y que incluye las relaciones lógicas o la percepción de las conexiones entre medios y - los fines necesarios para la solución o para la comprensión del fenómeno en cuestión (3)(6).

También es considerado al insight como la modificación parcial o total de las ideas o conocimientos previos del sujeto y en este sentido ven al aprendizaje como una empresa intencional explorativa y creativa del aprendiz apartándose de la idea conductista de que el aprendizaje sea un enlace estímulo-respuesta o asociación estímulo-respuesta y en lugar de ello se le considera como un proceso que involucra al pensamiento o cognición, es decir, una derivación del conocimiento debida a la afrontación de hechos, problemas o necesidades, se dá el insight cuando el individuo al perseguir sus fines, advierte o encuentra nuevos modos de utilizar los elementos de su experiencia previa y de su ambiente incluyendo su propia estructura corporal dando a entender que el aprendizaje lleva también la connotación del alcance de nuevas ideas y significados(3).

El insight se presenta inicialmente como una vaga sensa---

ción de la posible o real relación entre los elementos disponibles en ese momento para él, permitiéndole formular verbal o no verbalmente una hipótesis de posible solución con un posible patrón de acción sujetos a comprobación o rechazo de su parte (3).

Los gestaltistas aclaran (3) que dicha hipótesis puede como tal ser falsa o cierta pero que el hecho de alcanzar a establecerla como resultado de la observación de la relación entre los elementos disponibles o como un patrón consistente de hechos es ya un insight que sin ser la descripción física real y apegada a los hechos del ambiente es una interpretación individual y estructurada del sujeto aprendiz que puede ser enteramente propia o compartida pero que le permite alcanzar alguna explicación o solución, una comprensión o una decisión respecto a la experiencia que afronta, un insight puede ser cierto o falso pero es de todas maneras una comprensión, también aproximada, exacta o equivocada que permite al aprendiz dirigir su comportamiento o tomar decisiones, así el aprendizaje por ensayo y error bien puede explicarse como una serie de comportamientos decididos y ejecutados tentativamente hasta aproximarse y luego acertar a una solución adecuada al problema planteado, cualquier grado de sensibilidad o "sensación de un patrón" o "comprensión de las relaciones" de los eventos es aprendizaje por insight y los gestaltistas afirman que involucra una reestructuración perceptual y cognitiva (3), (6).

En lo referente a las relaciones de la Psicología de la Gestalt con la Teoría Cognocitivista de Jean Piaget y los neocognocitivistas encontramos que al plantear el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia del niño específicamente al hablar del desarrollo de las percepciones, Piaget sin apegarse completamente a la psicología de la Gestalt utiliza los términos "constancia de la forma" y "constancia del tamaño" así como "campo" refiriéndose al campo visual como referencias perceptuales

vigentes y aceptadas para equipararlas con sus propias nociones de las operaciones del pensamiento específicamente la de Conser  
vación proponiendo la equivalencia entre las Constancias Percep  
tuales (Percepción ) y las Conservaciones Operatorias (Pensa---  
miento e Inteligencia)(13).

En lo referente a las relaciones de la psicología de la Ges  
talt con la teoría del Procesamiento de la Información, encontra  
mos en el área de la Interpretación de la Información se consi  
dera a la Percepción como al proceso de interpretar o extraer -  
información contenida en las señales nerviosas procedentes de -  
los órganos sensoriales y que es llamada información sensorial  
o de "entrada"(14).

El propósito del proceso perceptual es dar una interpreta--  
ción confiable del mundo circundante, de manera que el organismo  
pueda actuar de acuerdo con las condiciones de ese mundo y en -  
función de sus necesidades presentes.

Profundizando ya en el estudio e interpretación del sistema  
perceptual y de los procesos que involucra encontramos en el li  
bro de Serafín Mercado D. "Procesamiento Humano De La Informa--  
ción"(14), el planteamiento del problema de saber como el siste  
ma visual separa a las entidades o señales perceptuales u obje  
tos para su percepción :

"Existen evidencias de que la separación de objetos es un  
proceso básico de todas las otras operaciones visuales que apa  
recen dependiendo de ésta".

"La estructuración de las figuras está determinada por las  
propiedades topológicas de las mismas, como el cierre del contor  
no y las relaciones de inclusión y exclusión, así como las leyes  
de Pragnanz que inducen la percepción de la estructura más sim  
ple posible, la cual también depende de las fluctuaciones volun  
tarias e involuntarias de la atención".

"La segregación de las figuras es el primer paso; el segundo es la integración de estructuras supraordinarias. Algunas de las leyes que establecieron los psicólogos de la escuela de la gestalt tienen su aplicación aquí, por ejemplo: las de la cercanía, las de la similitud y las del destino común".

"Una vez que se han estructurado las figuras sobre el fondo, se plantean dos problemas: el de la naturaleza de los límites de la figura o contorno y el de la naturaleza de la forma".

"Los límites de la figura, o sean los contornos, se producen por variaciones o discontinuidades de brillo. El ojo parece tener un mecanismo analizador de las diferencias de brillo, que hace resaltar los contornos al nivel de las conexiones celulares de la retina misma; de manera que la información de los contornos se envía directamente del ojo al cerebro. En este mecanismo juegan un papel preponderante los movimientos involuntarios del ojo".

"El segundo problema es el reconocimiento de la forma de la figura. La forma de la figura depende de la dirección de los contornos. Los contornos pueden ser sustituidos por líneas que indiquen el cambio de brillo sin necesidad de que el área comprendida mantenga uniformidad de iluminación".

"Así como la existencia del contorno depende de un cambio o diferencia en el brillo o reflectancia de un área, así la forma depende de modificaciones en la dirección de un contorno. Los contornos más simples son, por supuesto, la línea recta, que implica que no existe cambio de dirección y la línea con curvatura constante, donde por su fijeza, el cambio es previsible".

"Por implicación, las figuras más simples son el círculo, figura encerrada en una línea de curvatura constante; y el cuadrado, figura con contornos rectos iguales y con ángulos rectos que parecen más simples que otros".

"Un principio que la escuela de la gestalt enfatizó en rela-

ción con la percepción fue el llamado principio de Pragnanz. De acuerdo con esta ley, la figura más simple y continuada posible se percibe mejor. Así pues, el principio de Pragnanz puede formularse en términos de que, en situación de varias alternativas, el sujeto percibirá la figura que posea menor contenido informativo", (14) (Pags. 30 a 35).

Respecto a las relaciones de la Psicología de la Gestalt con la Psicolingüística encontramos una forma o método gestáltico o globalizante en la manera de enseñar a leer y escribir entre los diversos métodos empleado para ello en México, la enseñanza de la lectura y escritura por métodos globalizantes comprende las siguientes características generales :

- 1.- Aprovechan los intereses peculiares del aprendiz
- 2.- Usan la oración completa como la unidad en la expresión del pensamiento.
- 3.- Son generalmente analíticos.
- 4.- Generalmente aceptan la simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura.
- 5.- Relacionan la enseñanza con el mayor número de actividades y funciones del aprendiz.
- 6.- Brindan mayor oportunidad a la expresión espontánea de los intereses del aprendiz. (15).

De esta manera se ha revisado la psicología de la Gestalt desde sus antecedentes más antiguos, en sus orígenes más probables mencionando a los autores y sus investigaciones más cercanas a y originadoras de la Gestalt como hoy la conocemos, se revisaron también las características de su contenido y a los autores que la impulsaron, así como los campos o áreas de la psicología donde sus aportaciones fueron pertinentes y por último se exploraron las posibles relaciones, coincidencias y diferencias

entre la psicología de la Gestalt y algunas otras aproximaciones como la Conductual o Conductista, la Cognocitivistista, la Teoría del Procesamiento de la Información y alguna parte de la --  
Psicolingüística.

## BIBLIOGRAFIA

### CAPITULO 2 DE LOS ANTECEDENTES

### ORIGEN Y DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS DE LA PSICOLOGIA DE LA GESTALT.

- 1.- Edwin G.Boring  
"Historia de la Psicología Experimental".  
Edit. Trillas México,1978  
4a. Reimpresión Spt. 1985.
- 2.- Gardner Murphy  
"Historical Introduction To Modern Psychology"  
citado por:  
Morris L.Bigge  
"Teorías Del Aprendizaje Para Maestros"  
Edit. Trillas México,1975.  
6a. Reimpresión Julio 1982.
- 3.- Morris L.Bigge  
"Teorías Del Aprendizaje Para Maestros"  
Edit. Trillas México D.F. 1975  
6a. Reimpresión Jul. 1982.
- 4.- John B.Watson  
"Psychology From The Standpoint Of A Behaviorist"  
Edit. Lippincott Philadelphia,U.S.A.,1924.  
citado en (2).
- 5.- Winfred F.Hill  
"Teorías Contemporáneas del Aprendizaje".  
Edit. Paidós,Col. Biblioteca Psicologías del Siglo XX  
Edición revisada y ampliada  
México D.F.1983.  
1a. Edición Jul. 1983.

- 6.- Kurt Koffka  
"Principios De Psicología De La Forma"  
Edit. Paidós, Col. Biblioteca Psicologías del Siglo XX  
Buenos Aires Argentina 1973.
- 7.- Howard C. Warren, editor  
Diccionario de Psicología  
Edit. Fondo de Cultura Económica Pág. 191.  
México D.F. 1983.
- 8.- Frederich Dorch  
Diccionario de Psicología  
Edit. Herder Barcelona.  
Barcelona, España 1981.
- 9.- Arno F. Wittig  
"Introducción a la Psicología"  
Edit. McGraw-Hill, Serie Compendios Schaum.  
1a. Edición México D.F. 1981.
- 10.- Ronald H. Fergus  
"Percepción, Proceso Básico en el Desarrollo Cognocitivo"  
Edit. Trillas México D.F. 1972.
- 11.- Jozef Cohen  
"Sensación y Percepción Visuales"  
Colección "Temas de Psicología" Tomo 1  
Edit. Trillas  
1a. Edición, México D.F. 1973.
- 12.- Paul Guillaume  
"Psicología de la Forma"  
Edit. Psique  
Buenos Aires, Argentina 1975.
- 13.- Jean Piaget  
B. Inhelder



**"Psicología del Niño"**

**Edit. Morata**

**12a. Edición, Madrid España, 1984.**

**14.- Serafín J. Mercado Domenech**

**"Procesamiento Humano De La Información"**

**Edit. Trillas**

**1a. Reimpresión Feb. 1981.**

**México D.F. 1978.**

**15.- Antonio Barbosa Heldt**

**"Como Han Aprendido A Leer Y A Escribir Los Mexicanos"**

**Edit. Pax-México**

**3a. Reimpresión Ago. 1985.**

**México D.F., 1971.**

**MARCO TEORICO DE REFERENCIAS.**

## CAPITULO 1 DEL MARCO TEORICO DE REFERENCIAS

"TEORIA DEL CAMPO DE KURT LEWIN".

## "TEORIA DEL CAMPO DE KURT LEWIN"

Kurt Lewin fue un psicólogo alemán nacido en 1895 y fallecido en 1947, en 1921 fue profesor en la Universidad de Berlín - donde colaboró en experimentos de la Psicología de la Gestalt - con Max Wertheimer, Kurt Kofka y Wolfgang Köhler; desde 1935 fue profesor de Psicología en la Universidad de Cornell en los Estados Unidos (1), país en el que vivió desde 1926 (2).

Antes de iniciar esta exposición de los conceptos de K. Lewin es necesario señalar que lo que su Teoría aporta a la Psicología es el método de representación de la realidad de la personalidad humana y no los verdaderos conceptos o hechos físicos en sí mismos. Lewin está considerado como el investigador que creó la aplicación de la Teoría del Campo a todas las ramas de la Psicología y su Teoría se considera como un conjunto de conceptos llamados "constructos hipotéticos" por medio de los cuales es posible representar y explicar la realidad psicológica de manera suficientemente amplia como para poder explicar - muchos tipos de comportamientos individuales y sociales como - para representar a una persona definida en una situación concreta.

Esta Teoría de la Personalidad como muchos planteamientos de la Psicología de la Gestalt es manifestación de la influencia de la Teoría Física del Campo elaborada a partir de las investigaciones de Faraday, Maxwell y Hertz sobre los campos electromagnéticos y culminada por Einstein con su Teoría de la Relatividad, partiendo del principio fundamental de la Psicología de la Gestalt que sostiene que cada objeto es percibido de una manera determinada por el contexto o configuración total en el que está incluido (2) (3).

Lewin desarrolla una Teoría de la Personalidad y su desenvolvimiento como un campo o configuración que va integrando - sus componentes básicos hasta organizarse y completarse satisfactoriamente. Lewin tomó algunos símbolos de las matemáticas, especialmente de la Geometría para crear los conceptos y signos para representar la conducta, estos símbolos son no-métricos y están tomados de la Topología, sirven como representación de los espacios donde se representa a los sujetos, son no-métricos porque en ellos las distancias, tamaños así como las cantidades no tienen importancia, solo hay referencias del lugar y relación entre los eventos en sus representaciones geométricas

Lewin no se consideraba a sí mismo como un matemático, ni su teoría sobrepasó las etapas de definición y representación gráfica, tampoco sus diagramas establecen reglas para operaciones matemáticas; Lewin se sirve de los signos matemáticos por considerarlos más útiles para la representación de la conducta relaciones entre personas, características de la personalidad y condiciones de esa personalidad, (1).

Las principales características de la teoría lewiniana del campo pueden ser resumidas así :

- 1) La conducta es una función del campo geográfico existente en el momento en que esa conducta tiene lugar.
- 2) El análisis comienza considerando la situación como un todo a partir del cual se diferencian las partes componentes y
- 3) La persona concreta en una situación concreta puede ser matemáticamente representada.

Lewin destaca también la presencia de las fuerzas subyacentes en el individuo como determinantes de la conducta y de los vectores que esas fuerzas toman con dirección y sentido para alcanzar la resolución de dichas fuerzas y expresa su preferencia por la descripción psicológica del campo en lugar de la física o la fisiológica.

Lewin define el "campo" como "la totalidad de los hechos -

coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes"(4), su Teoría del Campo o Psicología Topológica concibe al "campo" como todas las actividades que están en función de la totalidad de factores coexistentes que además son mutuamente interdependientes, este campo incluye el mundo total en que vive una persona con su pasado presente y futuro psicológicos, la realidad concreta e imaginaria, todos aspectos simultáneos de la situación actual (5).

Este autor pensaba que el efecto neto de las fuerzas psicológicas simultáneas que operan en un campo psicológico de un individuo, fomenta la organización y reorganización de ese campo y de esa forma proporciona las bases de la conducta.

De esta manera su concepto básico y más importante es el de el Espacio Vital que incluye todo lo que se necesita saber sobre una persona con el fin de comprender su conducta concreta en un ambiente específico en un momento dado, también incluye - tanto a la persona que se está estudiando como a su ambiente psicológico, el uso del concepto del Espacio Vital significa que no es posible comprender porque se comporta un individuo como lo hace, conociendo simplemente las características de tal individuo o las de su ambiente, en vez de alguno de ellos, es preciso conocer ambos y los puntos o aspectos en que se influyen mutuamente (5).

La meta de Kurt Lewin fue hacer que los conceptos de la Psicología del Campo tuvieran suficiente alcance para poder aplicarse a todos los tipos de conductas y por otra parte, fueran lo bastante específicos para permitir la representación de una persona definida en una situación concreta, pensaba que la objetividad en Psicología exigía la representación adecuada y precisa del campo, tal como existe para el individuo en un momento dado, haciéndose necesario observar las situaciones tal como las percibe la persona que se estudia.

La Psicología del Campo de Lewin es conocida también como

Psicología Topológica y Vectorial, Lewin tomo la Topología de la Geometría y los vectores de la Física para representar esquemáticamente la realidad psicológica de acuerdo con las relaciones del campo de una persona con su ambiente y sus propias motivaciones, conceptos, ideas, recuerdos o pensamientos. De este tipo de representaciones Lewin propende a desarrollar y a usar teorías, hipótesis y conceptos inventados, en su opinión las teorías desempeñan dos funciones coordinadas: explican lo que se conoce de la personalidad y señalan el camino para la búsqueda de nuevos conocimientos haciendo de su método no solo la observación y clasificación de los datos sino también la formulación y comprobación de sus hipótesis, (5), en 1936 escribió :

"Solamente con la ayuda de las teorías es posible determinar las relaciones recíprocas causales. Una ciencia sin teoría estará a ciegas, puesto que carecerá del elemento único capaz de organizar los hechos para darle sentido a la investigación. Incluso desde un punto de vista práctico la simple reunión de datos tiene un valor limitado. No puede responder a la pregunta más importante para todos los fines útiles, es decir, ¿que debe hacerse para obtener un efecto deseado en casos concretos?. Para responder a esa pregunta, es necesario disponer de una teoría que sea empírica y no especulativa. Esto quiere decir que las teorías y los hechos deben estar estrechamente relacionados entre sí", (3).

La finalidad de Lewin fue la de formular leyes que predigan la conducta de personas individuales en sus espacios vitales específicos. Estaba convencido de que para poder comprender y predecir el comportamiento, es preciso considerar a una persona y a su ambiente como un patrón de hechos y funciones interdependientes. Además consideraba como legítimos a todos los eventos ocurridos en el espacio de vida de una persona, incluso los acontecidos una sola vez, así, en lugar de enfatizar solo un pro

medio matemático de tantos casos diferentes como fuera posible centraba su atención en descripciones cuidadosas y completas - de situaciones particulares entre las personas y sus ambientes (5).

En 1951 escribió de acuerdo o a propósito de esto :

"Las leyes generales de la Psicología son enunciados de las relaciones empíricas entre esos elementos constructivos o algunas de sus propiedades. Es posible constituir un número infinito de constelaciones (espacios vitales) que vayan de acuerdo con esas leyes; cada una de esas constelaciones corresponderá a un caso individual en un momento dado" (6).

#### CONSTRUCTOS MATEMATICOS DE LA TEORIA DEL CAMPO.

A continuación son expuestos los conceptos ideados por Lewin para explicar como puede representarse la personalidad del hombre y como funciona de acuerdo a su teoría, estos conceptos principales son llamados generalmente "constructos matemáticos" y han sido tomados de la Geometría y la Física, son no-métricos y describen relaciones espaciales en términos no euclidianos, solo determinan interconexiones entre regiones espaciales sin considerar su tamaño, ni su forma (4). Se les llama "constructos" porque son conceptos o elaboraciones básicas que nos hacen comprensibles los fenómenos aunque como elaboraciones no tengan lugar en el espacio y "matemáticos" por ser tomados de las ciencias exactas.

#### TOPOLOGIA

Se trata de la descripción, forma y resolución de los espacios que representan a la personalidad para diferenciarla de los demás seres y objetos (3).



## ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD

Para Lewin lo primero que se requiere para la definición de la persona como concepto estructural, es representarla como una entidad separada de cualquier otra cosa del mundo, sin embargo, la diferenciación mediante conceptos verbales no satisface a Lewin que opta por las representaciones topológicas que son espaciales, que pueden ser tratadas matemáticamente y que sirven para definir todos los componentes estructurales de la personalidad. Estas representaciones según Lewin pueden revelar mediante la realización de diversas operaciones matemáticas, informaciones y solucionar diversas incógnitas de la personalidad y permiten formulaciones precisas, ecuaciones racionales y diferentes conexiones dinámicas de las estructuras de la personalidad que son relaciones funcionales entre la persona y su medio ambiente. Debido al carácter no métrico y a su descripción de las relaciones espaciales (Topología), los esquemas de Lewin están destinados a representar las interconexiones entre regiones de representación espaciales que conforman el ambiente psicológico de una persona (2).

### LA PERSONA.

La separación de la persona del resto del universo se expresa mediante el dibujo de una figura cerrada cuyo contorno define los límites de la entidad conocida como Persona, todo cuanto

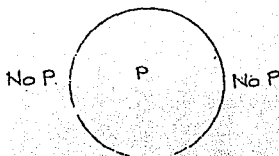


Figura 1

existe dentro de esos límites es "P" (la Persona) y todo lo que está fuera de ellos es "no-P" no importa si la figura que la representa es circular o cuadrada o irregular en tanto este cerrada (figura 1), así la persona representada como separada de una totalidad mayor y a la vez incluida dentro de ella, análogamente a esta representación pueden considerarse a la piel o a la ropa, como límites reales y visibles que separan a la persona del mundo que es mayor que ella y dentro del cual se mueve y al que evidentemente pertenece. (2).

#### AMBIENTE PSICOLOGICO

El ambiente psicológico es representado por Lewin dibujando otra figura mayor y cerrada alrededor del círculo que representa a la persona (P), su forma y tamaño no importan mientras sea mayor, incluya en su interior a la persona y no comparta ninguna sección del límite del círculo que representa a la persona, la región entre los dos perímetros es el ambiente Psicológico, (A), (Fig.2).

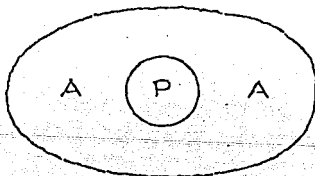


Figura 2

El área total dentro de la elipse incluyendo al círculo es el Espacio Vital (V) y el espacio fuera de la elipse representa los aspectos no psicológicos del universo (2).

## ESPACIO VITAL

El Espacio Vital es el todo de la realidad psicológica del hombre, contiene la totalidad de los hechos posibles capaces de determinar la conducta de una persona, incluye todo cuanto es necesario conocer para comprender a un individuo específico en un ambiente psicológico en determinado momento.

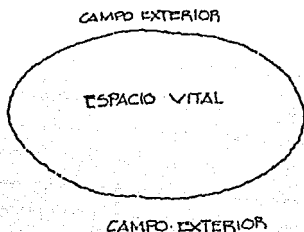


Figura 3

La conducta es una función del Espacio Vital, (2) :

$$C = (f) V$$

Lewin afirmaba a este respecto:

"La tarea de la psicología dinámica es derivar unívocamente la conducta de un individuo dado de la totalidad de los hechos psicológicos que existen en el espacio vital en un cierto momento"(3).

El hecho de que el Espacio vital esté conformado en una zo-

na del mundo físico y rodeado por el mismo, no significa que forme parte, necesariamente de ese mundo, (Fig.3), tanto el Espacio Vital como el espacio que está más allá de él son regiones separadas y diferenciadas de una entidad o totalidad mayor que ambas, la posibilidad de que esa totalidad mayor, el universo sea mayor o menor, finita o infinita, interesa a la Psicología solo en lo referente a los acontecimientos cercanos o adyacentes a los límites del Espacio Vital, la llamada "Corteza Externa del Espacio Vital"(2), se trata de los hechos o eventos del mundo físico cercanos e inmediatos que pueden influir y modificar los hechos psicológicos ocurridos en el ambiente psicológico. Así mismo, los hechos del ambiente psicológico pueden producir cambios en el mundo físico, puesto que entre ambos dominios existe una doble comunicación, Lewin dice que el límite entre ellos es más semejante a una membrana permeable que a una pared o una bóveda rígida y que esta dotado de una permeabilidad como propiedad de permitir la mutua interacción entre el ambiente psicológico y el espacio físico, es decir, un hecho debe existir en el ambiente psicológico antes de poder influir sobre la persona o ser influido por ella, pueden ser isomórficos y paralelos en el espacio físico y en el espacio vital.

Es necesario considerar otra característica del espacio vital, es el hecho de que aunque la persona (P) se encuentre rodeada de su Ambiente Psicológico (A), la persona no constituye una de sus partes, ni esta incluida en él, el ambiente psicológico termina en el perímetro del círculo, del mismo modo que el mundo no psicológico concluye en el perímetro de la elipse; no obstante como ese perímetro es permeable, los hechos físicos ambientales pueden influir en la persona y a su vez los hechos personales pueden influir sobre el ambiente, (2), esto fue expresado por Lewin por las fórmulas :

$P = H (A)$       donde : P es la persona  
H son los hechos ocurridos  
A es el ambiente físico.

Esta fórmula establece que los hechos (H)ocurridos en el ambiente físico (A), afectan a la persona (P).

$A = H (P)$       donde : P es la persona  
H son los hechos personales o-  
curridos  
A es el ambiente físico

Esta fórmula establece que los hechos (H) personales o es-  
pecíficos de la persona (P) afectan o influyen también al am-  
biente físico (A) que la rodea.

#### LA PERSONA DIFERENCIADA

Según Lewin la personalidad está estructurada de manera he-  
terogénea, es decir, el interior está dividido en partes separa-  
das pero intercomunicadas e interdependientes entre sí, esto es  
representado dividiendo el círculo original en dos concéntri-  
cos, el exterior representa la región Perceptual-Motora (P-M),  
la sección central es la Personal-Interna (P-I), rodeada por  
la región Perceptual-Motora de manera que no tiene contacto -  
directo con el límite que separa a la persona del ambiente ,  
(Fig.4).

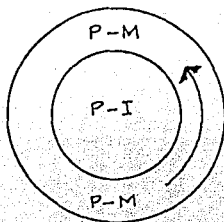


Figura 4

Lewin considera que la región Perceptual-Motora actúa como una unidad integrada totalmente ya que realiza acciones que involucran tanto a la motricidad como a la percepción del cuerpo sincronizadas y correctamente coordinadas por lo que es una región global y sin divisiones. La región Personal-Interna esta dividida en celdas o células de dos tipos, las adyacentes a la región Perceptual-Motora se llaman celdillas periféricas "p" y aquellas dentro del círculo que son denominadas celdillas "c", ambos tipos de celdillas o células se van formando con el desarrollo del sujeto a partir de la diferenciación y la integración de su personalidad, (Fig.5).

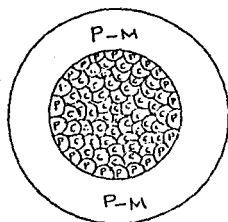


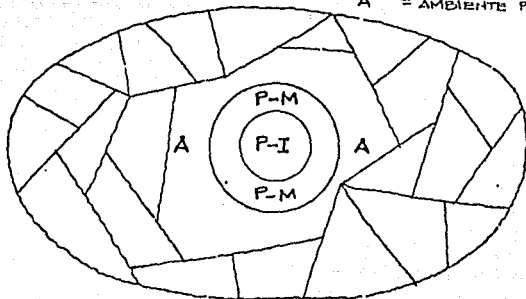
Figura 5

#### AMBIENTE PSICOLOGICO DIFERENCIADO

Un ambiente psicológico homogéneo o no diferenciado sería aquel cuyos hechos y regiones influieran sobre la persona siempre de la misma manera y en tal ambiente la persona tendría toda libertad de movimientos ya que no encontraría barrera alguna a sus propósitos, como tal ambiente psicológico no existe, Lewin considera necesario subdividirlo en regiones parciales y diversas que son consideradas semejantes, por lo que cualquier dibujo con líneas entrecruzadas será suficiente, (Fig.6)(2)(4).

Figura 6.

P-M = REGION PERCEPTUAL-MOTIVA  
P-I = REGION PERSONAL-INTERNA  
A = AMBIENTE PSICOLÓGICO



#### CONEXIONES ENTRE LAS REGIONES.

Teniendo al Espacio Vital representado por la Persona Diferenciada y rodeada por un Ambiente Psicológico Diferenciado, trazando líneas que limitan a las regiones encontramos al ambiente convertido en regiones interconectadas con límites permeables entre sí que las hacen interdependientes. Para explicar las conexiones entre las regiones supone que cada una contiene un hecho psicológico y que tal hecho o hechos solo aparecen en una región a la vez, Lewin usa la palabra "hecho" para denotar no solo un objeto o un fenómeno observable sino también para una experiencia o algún fenómeno hipotético no observable o solamente inferible (2), (4), es decir cualquier cosa sentida o inferida constituye un "hecho" en la terminología de Lewin.

Se dice que dos regiones están conectadas cuando un hecho de una región está en comunicación con otro de diferente región por ejemplo, Lewin afirma que el sujeto está conectado con el ambiente porque un fenómeno del medio físico puede alterar, desplazar, disminuir o modificar los hechos dentro de su ambiente

psicológico , es decir, el ambiente físico puede cambiar el sujeto y el sujeto puede afectar al ambiente físico que le rodea

Lewin afirma que las regiones en lo referente a sus límites son permeables cuando los hechos de una son accesibles a los de la otra y en este sentido son regiones conectadas, esto es representado gráficamente por las regiones cerca una de otra, afirma también que las regiones se tienen una mayor y fuerte influencia debido a la accesibilidad de sus contenidos, (2)(4), (Fig.7).

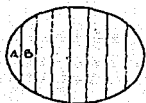


Figura 7

Cuando las regiones están lejanas su influencia es débil ya que el número y espesor de las regiones que existen entre una y otra representan la extensión de la influencia mutua que se ejercen, este tipo de representación es llamada dimensión "cercanía-lejanía", (Fig.8).

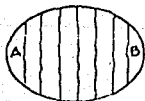


Figura 8



Los límites pueden ser tanto "permeables" como "resistentes", es decir, una región puede no ser totalmente permeable en todas partes y así tener fuerte influencia en la región cercana pero no ser fuertemente influida por esta región cercana, es to es representado gráficamente con una línea gruesa que separa dos regiones cercanas para indicar lo firme o débil del acceso de las regiones, a este fenómeno Lewin le llama "dimensión firmeza-debilidad". También hay otra forma de representar las interconexiones entre las diversas regiones conocida como "fluidez-rigidez" en la que se toma en cuenta lo flexible y lo blando de cada región cercana, cuando una región es de límites flexibles y blandos, Lewin la considera fluida e influenciada, en tanto que una región de límite considerado de contenido rígido y duro es menos flexible o inflexible y resiste a la influencia y al cambio, (Fig.9).

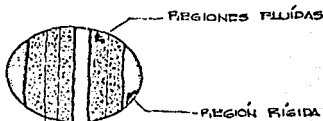


Figura 9

Mediante el uso de conceptos como Firmeza-Debilidad, Fluidez-Rigidez o Cercanía-Lejanía, pueden representarse la mayoría de las posibles conexiones de las regiones del Espacio Vital.

Es necesario tener en cuenta que los dibujos representan situaciones momentáneas que nada tienen de estático o fijo y que están en constante cambio debido a la acción de fuerzas dinámicas, un límite puede disolverse repentinamente o un límite débil volverse fuerte, regiones apartadas pueden aproximarse, un medio rígido puede ablandarse y uno flexible endurecerse, incluso el número de regiones puede disminuir o aumentar inesperadamente, de esta manera por el cambio constante o continuo de la realidad psicológica, estas mismas representaciones tienen un

valor momentáneo, Lewin afirma que no hay rasgos fijos u otras constantes de la personalidad que deban representarse siempre de la misma manera (2).

#### NUMERO DE REGIONES

El número de regiones está determinado por la cantidad de hechos psicológicos distintos, y separados que existan en el sujeto en cualquier momento dado, al surgir un nuevo fenómeno, una región nueva empieza a diferenciarse en el espacio vital, una región desaparece cuando un hecho también desaparece o se fusiona con otro, un hecho psicológico está coordinado con una región psicológica del Espacio Vital y el número de regiones también está determinado por la cantidad de hechos personales que existen.

Los fenómenos en la región Personal-Interna son llamados por Lewin "Necesidades" y cada necesidad ocupa una zona separada en esta región, a las del Ambiente Psicológico las llama "Valencias" siendo estas valencias la carga de atracción y repulsión que el sujeto asigna a los objetos y que tienen cada una su propia región en el Ambiente Psicológico, para explicar las regiones, su conformación y la solución de sus necesidades Lewin emplea las formas de interacción de la personalidad topológicas que explicaremos más adelante (2)(4).

#### LA PERSONA EN EL AMBIENTE

En cuanto el ambiente se vuelve diverso en regiones limitadas y definidas, la posición o plano donde se encuentre el círculo que represente la región Personal-Interna, los hechos y contenidos de la región más cercana o cercanas del campo psicológico tendrán más influencia sobre dicha región (también llamada "Persona" por Lewin), que aquellos de cualquier otra región, por lo tanto es necesario saber en donde se encuentra la región Personal-Interna para comprender la situación psicológica que prevalece (2).

## LOCOMOCION Y COMUNICACION

La locomoción y la Comunicación son eventos resultantes - de la interacción de los hechos psicológicos que poseen sus - respectivas regiones en el espacio vital, es decir, un "evento" - representa la manera en que se relacionan dos o más regiones; Lewin afirma que para derivar eventos como la locomoción y la comunicación deben seguirse tres principios:

a) Principio de Relación, que establece que un evento es siempre resultado de una interacción entre dos o más hechos, un hecho por sí solo, no puede causar un evento, para que ocurra - una locomoción es necesaria la participación de por lo menos - dos hechos.

b) Principio de Concretidad, que dice solo aquellos hechos - concretos pueden tener efectos, un hecho concreto es el que realmente existe psicológicamente en el espacio vital; hechos posibles o probables que no acontecen en ese momento no pueden causar tampoco eventos actuales.

c) Principio de Contemporaneidad, que establece que sólo los hechos actuales pueden producir la conducta actual, aquellos fenómenos que existieron alguna vez pero que ya desaparecieron no pueden influir sobre el presente, Lewin afirma que los hechos - de la infancia o la niñez no tienen influjo sobre la conducta del adulto a menos que hayan logrado permanecer latentes y presentes de alguna manera a lo largo de la vida del sujeto, (2) (3) (4).

## REESTRUCTURACION DEL ESPACIO VITAL

La locomoción y la comunicación no son los únicos eventos que pueden ocurrir como resultado de que una región (hecho) - impacte a otra región (otro hecho), pueden surgir otras diversas consecuencias como el aumento o disminución del número de re -

ciones, dependiendo de la aparición o desaparición de los hechos en el Espacio Vital; también es posible la alteración de las posiciones de las regiones, puede ocurrir el acercamiento o alejamiento de dos o más regiones entre sí o con respecto a otras regiones y viceversa; también pueden ocurrir cambios en los límites, en cuanto a la permeabilidad, fluidez, flexibilidad o a la dureza, pueden darse fusiones de las regiones e incluso divisiones variadas de éstas, todos estos cambios estructurales son postulados por Lewin como la reestructuración del Espacio Vital, (2), (4), (6).

#### NIVELES DE REALIDAD

Para completar la representación del Espacio Vital es necesario una dimensión más, que es el concepto o grado de realidad e irrealdad. En tanto la realidad constituye un verdadero movimiento entre las zonas (locomoción), la realidad constituye para Lewin un movimiento puramente imaginario y entre la realidad y la imaginación pura, existen grados o niveles, por ejemplo, una persona puede entrenarse, competir y volverse un atleta de buena calidad, planear como hacerlo o simplemente imaginar o fantasear en hacerlo, la planeación es un nivel intermedio entre la ejecución que es real y la fantasía pura, es ésta un nivel previo pero esta ausente de la realidad.

Lewin sostiene que mientras más se asciende desde la irrealdad a la realidad, la facilidad para la locomoción aumenta, los límites son menos rígidos entre las regiones que vuelven sus superficies más fluidas, Lewin también plantea que el concepto de los niveles de realidad se aplica además de a la estructura del Espacio Vital también a la región Personal-Interna (2)(4).

#### DINAMICA DE LA PERSONALIDAD

La representación estructural de la persona y su ambien-

te ya tiene todos los hechos que se necesitan conocer o saberse para intentar explicar la posible conducta del sujeto en un determinado momento, no obstante esta representación aún bien detallada no permite predecir como se va a comportar una persona, es decir, estos conceptos estructurales por sí solos no pueden explicar y predecir conductas específicas del sujeto, para ese tipo de explicación se hacen necesarios los los conceptos dinámicos tomados de la Topología que plantean las formas de interacción de la personalidad como son: energía, tensión, necesidad, valencia y vector o fuerza, (2)(4).

#### ENERGIAS

Lewin comparte con la mayoría de los teóricos de la personalidad la idea de que la persona es un complejo sistema de energía, postula o denomina energía psíquica a la energía que realiza el trabajo psicológico, no considera necesario afrontar la cuestión de la relación de esta energía psicológica con las otras clases de energía física ya que su teoría es de carácter exclusivamente psicológico.

La energía es liberada cuando la persona (P) procura recuperar el equilibrio luego de haber estado en desequilibrio como resultado de un aumento de tensión en alguna parte del sistema conectado con el resto del mismo sistema o bien, tensión de las diversas partes que resulta de la estimulación venida del exterior, cuando la tensión de las diversas partes del sistema es igualada, la descarga de energía se detiene y el sistema entero entra en reposo (2)(4).

#### TENSION

La tensión es un estado de la región Personal-Interna en lo que se refiere a una de sus llamadas celdillas en relación a las demás celdillas, cuando Lewin se refiere a las propiedades -

des de una región o celdilla de la región P+I. le llama "sistema" (4).

La tensión tiene dos importantes propiedades, la primera - de ellas es que un estado de tensión en un sistema específico, (celdilla), tiende a igualarse con la cantidad de tensión que le rodea. El medio psicológico por el cual se iguala la tensión es llamado "proceso", pensar, sentir, actuar, aprender, recordar en tre otros son "procesos".

Aunque la tensión siempre se dirige a la condición equilibrada esta propiedad es aplicable sólo al sistema como totalidad y no necesariamente a todas sus partes o celdillas, una parte puede volverse más tensa mientras que el resto de ellas se van equilibrando. Por otra parte el estado de equilibrio no significa ausencia de tensión en el sistema de celdillas sino más bien que la tensión a lo largo del sistema esta igualada en todas las celdillas o que alguna de las celdillas más tensa que las demás está bien aislada del resto; Lewin piensa que tal región tensa puede constituir una reserva de energía más o menos permanente y capaz de abortar tal energía continuamente.

También es afirmado que el equilibrio de la tensión de tales regiones puede lograrse a niveles altos, medianos o bajos una persona que ha establecido el equilibrio en un nivel alto de tensión es diferente de otra con un nivel bajo de tensión - sostenida, el primero tendrá mayor presión en la región motora y probablemente un escape continuo de energía, es decir, tendrá gran cantidad de conductas y movimientos de inquietud y confusión (2) (4).

La segunda propiedad de la tensión es que ejerce presión sobre los límites del sistema, si es firme o rígida la difusión de la tensión de una celdilla a otra, será consistentemente impedida, pero si el límite es débil, fluirá con facilidad de una celdilla a otras, en estos casos la resistencia de una parte de el límite de la celdilla puede ser más débil que en otras de

sus partes, esto permitirá que la tensión pase en ciertas direcciones, más eficientemente que en otras, esto significa que la comunicación entre los sistemas es algo variable y puede explicarse en lo referente a las direcciones resultantes con los "vectores" que tienen fuerza y dirección definidos. Desde un punto de vista dinámico un límite es una región de resistencia como barrera corresponde a una fuerza restrictiva, pero Lewin piensa que en sí mismo no tiene propiedad de ser un sistema en tensión (2)(4).

#### NECESIDAD

El aumento en la tensión o la descarga de la energía en una región P-I esta causada por el surgimiento de una necesidad; una necesidad puede ser una condición fisiológica como la sed el sexo o el hambre; puede ser un deseo por algo más complejo como una esposa, un automóvil, puede ser una intención de hacer o completar algo, para Lewin la necesidad es un término motivacional equivalente a la pulsión, deseo, motivo o urgencia (2)(4).

Cada necesidad es un hecho concreto y a menos que sea descrita en toda su particularidad y detalles uno no podrá ser capaz de entender su verdadera realidad psicológica.

Al hablar de necesidades, Lewin establece que se pueden distinguir tres estados, uno de hambre, otro de saciedad y otro o el último de sobresaturación, que corresponden a valencias positiva, neutral y negativa respectivamente, de las regiones de actividad que están relacionadas con una necesidad en particular, la sobresaciedad significa que el objeto deseado brevemente se ha vuelto desagradable debido a la excesiva exposición a su presencia, Lewin piensa que las necesidades de cada persona, están determinadas en gran parte por factores sociales (2)(4).

#### VALENCIA

La valencia es una propiedad conceptual de una región del ambiente psicológico y es el valor de esa región para una per-

sona, hay dos tipos de valores, negativos y positivos, una región con valor positivo es la que contiene un objeto o actividad satisfactorios y que ejerce o provoca en el sujeto una conducta de acercamiento o "adiente" cuando la valencia es positiva y que reduce la tensión cuando la persona entra en tal región, mientras que una región con valor negativo, valencia negativa, provoca en el sujeto una conducta de alejamiento o "abiente" - que hará aumentar la tensión (8).

Cada valencia está coordinada con una necesidad y las necesidades en conjunto imparten valores al ambiente psicológico y lo organizan en regiones atractivas y repelentes que forman una red de valencias que se ven influenciadas, tanto por las razones psicológicas como biológicas del sujeto, una valencia puede variar, puede ser fuerte, mediana o débil y esto dependerá de la necesidad y de su apoyo o razón biológica; una valencia no es - una fuerza, es una dirección que guía a la persona a través de su ambiente psicológico, sin prestarle el poder motivante para realizar la locomoción.

Las valencias en el ambiente psicológico se han considerado como útiles para explicar por lo menos en parte el conflicto motivacional del sujeto bajo tres modalidades:

- a) acercamiento - acercamiento
- b) acercamiento - alejamiento
- c) alejamiento - alejamiento (2)(3)(4).



## FUERZA O VECTOR

Una locomoción ocurre cuando una fuerza de suficiente intensidad actúa sobre la persona, una fuerza o vector está coordinada con la necesidad específica pero no es una tensión, una tensión es una propiedad del sistema personal interno mientras que un vector existe en el ambiente psicológico y es además la resolución de las fuerzas que se encuentran en el contexto dinámico de la personalidad.

Las propiedades conceptuales de la fuerza o vector son: dirección, intensidad y punto de aplicación, estas propiedades son representadas en forma de vector matemático, su longitud representa la intensidad de la fuerza y el lugar donde apunta el vértice de la flecha hace contacto sobre el límite exterior de la persona (P) y representa el punto de aplicación, un vector siempre es representado fuera de la persona (P) y nunca dentro porque los vectores son fuerzas psicológicas que se mueven en el ambiente psicológico y no en el sujeto o persona (P), (Figura 10).

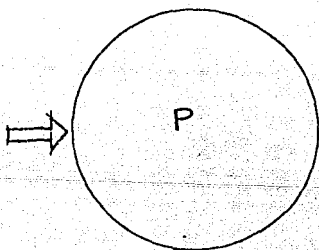


Figura 10.

Las locomociones son siempre resultados de la interacción de las fuerzas presentes en el ambiente psicológico. La dirección de un vector está directamente determinada por la localización de una región con una valencia positiva o negativa, la intensidad de la valencia específica y con la relativa notencia de otras valencias (2)(4).

#### LOCOMOCION

La locomoción es el cambio específico que una persona realizará al moverse a través de su ambiente psicológica, (2)(4).

#### REESTRUCTURACION DINAMICA DEL AMBIENTE PSICOLOGICO

La dinámica del ambiente psicológico puede cambiar en cuatro formas específicas :

- a) El valor de la región puede cambiar cualitativamente, puede ser de menos positiva a más positiva; pueden aparecer nuevas valencias y otras pueden desaparecer.
- b) Los vectores pueden cambiar en fuerza o en dirección o en ambos aspectos
- c) Los límites se pueden volver más débiles o más fuertes, aparecer o desaparecer.
- d) Las propiedades materiales de una región, como la fluidez o rigidez pueden alterarse.

La reestructuración del ambiente psicológico puede llevarse a efecto como resultado de cambios en los sistemas de tensión de la persona o como resultado de procesos cognocitivos.

La reestructuración cognocitiva se lleva a cabo cuando la persona descubre una nueva forma de resolver un problema (insight), recuerda algo que había olvidado o percibe algo en su ambiente que no había notado antes. La reestructuración también puede resultar de la intrusión de factores ajenos al campo ex-

terior en el ambiente psicológico (2).

#### RETORNO AL EQUILIBRIO

La meta última de todos los procesos psicológicos es regresar y mantener en estado de equilibrio a la persona, esta meta puede alcanzarse de diversas maneras, según el proceso particular y como lo señalaremos más adelante.

El desequilibrio es definido como un estado de desigual tensión entre los diversos sistemas de la persona, supongamos que uno de estos sistemas de la persona interna se halla en estado de tensión elevada mientras que el nivel de los restantes es bajo, uno de los medios para alcanzar el equilibrio será la difusión de la tensión del primer sistema más tenso a través de todos los otros sistemas hasta lograr un nivel tensional uniforme en la esfera personal interna, si la energía de esta esfera no se pierde el resultado de la difusión será la elevación del nivel tensional de todo el sistema y el aumento de la presión sobre el límite existente entre la esfera personal interna y la región perceptual motora, en tales condiciones se asume que el sujeto se halla en un estado de gran tensión interna y en el momento en que el límite de la región personal interna, ya no pueda detener o resistir más la presión se producirá una repentina aparición de energía en la región perceptual motora que ha de producir un comportamiento exaltado, esta es según Lewin la explicación de lo que ocurre cuando una persona sufre un arrebató de alegría o un exceso de ira.

Si el límite entre la esfera personal interna y la región perceptual motora es lo suficientemente permeable la tensión puede ser disipada mediante una actividad continua o incesante que es una forma rudimentaria de reducir la tensión y que es común en la infancia, por ejemplo, a medida que aumenta el hambre del pequeño, aumenta también su inquietud, lo que contribuye a aliviar su tensión.

Entre los métodos antes para producir el retorno al equilibrio está el que consiste en la ejecución de una locomoción adecuada en el ambiente psicológico, es decir, una locomoción ca paz de conducir a la persona hacia la región del espacio vital donde se encuentra el objetivo satisfactorio, por ejemplo el es tado de tensión que una persona padece a causa de no tener empleo, los constantes movimientos de búsqueda y de preocupación sirven de alivio a la tensión hasta que alcance el fin deseado.

La tensión puede ser reducida y restaurado el equilibrio, mediante una locomoción sustitutiva, proceso que requiere la existencia de dos necesidades íntimamente interdependientes de modo que la satisfacción de una de ellas descargue la tensión del otro sistema de necesidad como podría ser el aceptar una indemnización debido al despido obligado por reducción del per sonal de una empresa.

La tensión puede también reducirse mediante locomociones puramente imaginarias, una persona que se imagina realizando - una difícil hazaña o bien ocupando una posición popular o pr ivilegiada obtiene cierta satisfacción pasajera por la mera en soñación del éxito, incluso, según Lewin socialmente disponemos de ensueños prefabricados en forma de novelas, piezas de teatro y cine, en nuestro país son notorios como tales las telenovelas, los espectáculos deportivos y televisivos. (2)(4)(7).

#### CONDUCTA PSICOLOGICA

Al referirse a la conducta, la Psicología del Camino de Lewin implica una locomoción, no necesariamente uno o varios even tos fisiológicos, alguien puede "alejarse" o "acercarse" a otra persona y no obstante no mostrar ninguna evidencia física visi ble de tales locomociones.

La conducta psicológica tiene lugar en el Espacio Vital - más que en algún espacio directamente observable, es más o me - nos conciente, verbal o simbólica y puede equipararse a lo que

comunmente se llama experiencia, pero definida de manera más amplia, conducta significa cualquier cambio en un espacio vital, que esté sujeto a leyes psicológicas de modo que va desde un sencillo cambio en la ubicación relativa de una persona y su ambiente, hasta la total reestructuración de su Espacio Vital; incluye también cualquier cambio de valencia en cualquiera de sus áreas. De esta manera, conducta psicológica y locomoción son conceptos análogos, el término "Conducta" describe los cambios - funcionales simultáneos dentro del Espacio Vital de una persona, en tanto que el de "Locomoción" se refiere a las posiciones relativas de las regiones respectivas de los espacios vitales, temporalmente continuos de una persona.

Cuando es estudiada una persona y su situación ambiental presente, la "Conducta" denota adecuadamente los cambios que se producen en el Espacio Vital, sin embargo, cuando tenemos en cuenta el elemento tiempo entonces una persona parece ocupar una serie de espacios vitales yuxtapuestos y cambiantes. Los espacios vitales manifiestan habitualmente una continuidad, es decir, son similares pero no idénticos ya que van cambiando al paso del tiempo, ese cambio en los espacios vitales es la "Locomoción", así es posible interpretar cualquier cambio psicológico de acuerdo a la locomoción, la conducta se centra en como se evalúan las cosas y la locomoción en lo que hace a la esfera personal interior, al pasar el sujeto a nuevos espacios vitales así, la conducta psicológica puede ser :

- a) Un acto intencional observable
  - b) Un cambio de actitud
  - c) Un cambio en el valor percibido de un objeto o una actividad
  - d) Una nueva relación establecida entre dos o más eventos
- (5).

## RELACIONES ENTRE ESPACIO FISICO Y ESPACIO PSICOLOGICO.

Desde hace tiempo se sabe que es importante el efecto psicológico del medio ambiente sobre el desarrollo y la conducta de los sujetos; a este respecto para Lewin, se debe tener en cuenta la situación total del sujeto en su individualidad concreta y momentánea y su relación directa con la estructura de su medio ambiente psicológico y externo.

En el medio ambiente físico existen para el sujeto y desde la niñez, muchos objetos y actividades que Lewin llama cuasi-físicos y cuasi-sociales por ser objetos y actividades que van cobrando definición, significado e importancia conforme el desarrollo, expandiéndose al paso del tiempo para cada sujeto, por eso, la historia misma del sujeto, lo que ha hecho y le ha pasado, es también un determinante psicológico importante en la teoría de Lewin, de manera que las cosas, personas y actividades que hay en el ambiente que rodea al sujeto poseen ciertas propiedades específicas que evitan que sean neutros para el sujeto y que hacen que tengan sobre él algún efecto en su comportamiento, muchas cosas pueden atraerlo como los alimentos, los juegos o los amigos y conocidos, otros pueden repelerle como las personas desconocidas, los ruidos desagradables, los animales o la obscuridad.

Estos factores ambientales imperativos son llamados por Lewin "valencias" y son los factores que determinan la dirección de la conducta, particularmente desde el punto de vista de la dinámica de la personalidad, las valencias, su signo, intensidad y distribución deben considerarse entre las propiedades importantes de la dinámica personal.

La valencia de un objeto deriva de que el objeto es un medio para satisfacer alguna necesidad del sujeto tiene directamente relación con la satisfacción de una necesidad, la cualidad o sig

no positivo o negativo y la intensidad de la valencia de un objeto u actividad depende directamente de la condición momentánea - de las necesidades del individuo en cuestión, la valencia de los objetos ambientales y las necesidades del individuo son siempre correlativas, es decir, interdependientes, si una cambia, ese cambio afecta a la otra, la correlación entre valencia y ambiente conduce a un cambio fundamental en la valencia al cambiar las necesidades con el incremento en la edad, los cambios de actitudes o las satisfacciones obtenidas, los objetos que poseen valencia son diferentes para el bebé, el niño preescolar, el adolescente o el adulto.

Las valencias cambian también según el estado momentáneo de las necesidades del individuo en cuestión, cuando la necesidad de alimentarse o de leer, un poco de comida o un libro pueden atraer al individuo, es decir tienen valencia positiva y al acercarse o terminar de comer, cuando esas necesidades se hayan satisfechas, los objetos como los libros o los alimentos resultan indiferentes al individuo y de llegar al estado de hipersaciedad de tales necesidades, adquirirán valencia negativa y serán desagradables al sujeto como cuando se ve bombardeado de anuncios de alimentos después de haber comido.

Lewin pensó que si partimos del ambiente psicológico y le prestamos la debida atención a su dependencia respecto a la condición momentánea del individuo sin descuidar ni dejar de tener en cuenta la estructura total de la situación existente que rodea al sujeto, entonces es posible descubrir principios válidos sobre los efectos dinámicos del medio ambiente sobre el individuo a lo que llamó "fuerzas ambientales psicológicas" es decir, el conjunto de estímulos del medio ambiente que en el ambiente psicológico del individuo originan valencias que le atraen o repelen y guían su comportamiento, para estudiar el efecto que estas fuerzas ejercen en el sujeto, Lewin propone estudiarlas en el es-

pacio vital agrupadas en lo que llama "campos de fuerzas" (8).

#### LA REGION DE LIBERTAD DE MOVIMIENTO

Antes de describir los campos de fuerzas y sus características, es preciso ubicar al sujeto en cuestión para comprender su comportamiento. Además de la edad, el grado escolar y el estado civil, es necesario determinar el nivel psicológico en que se encuentra así como su región de libertad de movimientos, es decir, cuáles zonas le son accesibles conductual, emocional e intelectualmente, por ejemplo, en una conversación si es capaz de aportar algo nuevo a lo ya dicho porque conoce el tema o bien aquellas otras zonas que psicológicamente existen pero que le son inaccesibles debido a diversas razones, como cuando un niño es incapaz de comprender la lectura de un libro de filosofía o de derecho debido a sus escasos o nulos conocimientos al respecto o cuando un adulto desconoce tales conceptos por ser marginado, por no haber estudiado más allá de la primaria o por limitaciones de retardo intelectual. El que esta región de libertad de movimientos sea grande o pequeña tiene significación para la conducta social del individuo desde la niñez.

Podemos entender esta región de libertad de movimientos como el conjunto de zonas del espacio vital que son accesibles al sujeto y aquellas zonas que existen psicológicamente para él -- aunque no siempre sean del todo accesibles, pero que le permitan algunos desplazamientos psicodinámicos, corporales y sociales representables o posibles de entender mediante la representación topológica. (8).

#### PROPIEDADES FUNDAMENTALES DE LOS CAMPOS DE FUERZAS

##### FUERZA

Para determinar no solo cuales caminos son posibles, sino también que desplazamientos pueden producirse en un determinado



momento, es necesario utilizar el concepto de "fuerza", una fuerza se define a través de tres propiedades:

- 1) Dirección
- 2) Intensidad
- 3) Punto de Aplicación.

La primera y la segunda propiedades son representadas a través del concepto matemático del "vector" mientras que el punto de aplicación se indica en las figuras por una punta de flecha.

Dinámicamente la fuerza se correlaciona con los desplazamientos psicológicos punto por punto. "Un desplazamiento real tiene que ocurrir en cualquier caso de acuerdo a la dirección y la intensidad de la resultante de las fuerzas que actúan en ese momento" (8). "En cualquier caso de desplazamiento existe una resultante de fuerzas que van en su dirección" (8).

La dirección que la valencia impone al comportamiento varía de acuerdo al contenido de las necesidades y deseos del sujeto - pero pueden distinguirse desde temprana edad dos grupos de valencias de acuerdo al tipo de conducta inicial que proponen o que ponen en marcha:

- (+) Las valencias positivas que producen movimientos de aproximación y
- (-) Las valencias negativas que producen movimientos de rechazo o alejamiento

#### ACCIONES

Las "acciones", siendo movimientos físicos corporales ejecutados en dirección a la valencia, pueden manifestarse bajo la forma de una conducta impulsiva e incontrolada o de una actividad personalmente dirigida, en la niñez predomina la primera y la segunda se va estableciendo y desarrollando conforme el sujeto madura y se socializa adecuadamente a su medio, las acciones además pueden ser apropiadas o inapropiadas según el sistema de valencias y actitudes del sujeto en cuestión.

## INHIBICIONES

Existen también para el sujeto desde edades tempranas algunos impedimentos a sus comportamientos ya sea que no se lo permitan los demás o que físicamente le sea imposible al sujeto ya -- que se las ve con barreras que Lewin llama "inhibiciones" que a diferencia de las valencias positivas y negativas que le impelen a hacer algo, estas inhibiciones le impiden el acceso a algún propósito de cualquier valencia.

## DIRECCION DEL CAMPO DE FUERZA

Podemos comprobar que la valencia no se halla meramente asociada a una experiencia psicológica de dirección, sino que interviene una fuerza rectora y determinante de la conducta en el hecho de que un cambio en la posición de los objetos o actividades atrayentes determina bajo las mismas circunstancias otro cambio en la dirección de los movimientos del sujeto.

Se ha encontrado que la dirección de los campos de fuerza -- juega un papel importante en los comportamientos persistentes y propositivos considerados como inteligentes que requieren la consistencia de las valencias en cuanto a su signo y presencia en -- el espacio vital del sujeto como cuando es necesario hacer un rodeo hacia una meta que se encuentra detrás de alguna barrera que hace que el sujeto realice un mayor y más sostenido esfuerzo para alcanzarla (9) y en lo referente a la reestructuración del -- campo de fuerzas, ésta ocurre cuando se alcanza la meta luego del rodeo o luego de encontrar una solución a algún problema semejante (10).

A estas alturas se hace necesario aclarar que la dirección del campo de fuerzas no necesariamente debe ser identificada -- con la dirección física nada más, sino que tiene que tener que ser definida primordialmente en términos psicológicos, es decir, vectoriales y en lo referente a su signo además del comportamiento o conducta observable.

## INTENSIDAD DE LOS CAMPOS DE FUERZA

Se trata del grado de la energía con que un campo de fuerza se dirige hacia alguna meta o actividad y exteriormente es considerada como la urgencia del individuo por alcanzar tal meta o actividad, para esta intensidad es de importancia tanto los factores internos de la personalidad del sujeto en cuestión, como las regiones del espacio vital, su organización y dinámica así como el estado momentáneo actual por el que están pasando sus necesidades, como la frustración, satisfacción o ignorancia parciales o totales de esas necesidades, además, la intensidad de los campos de fuerza que se derivan de una valencia es también dependiente de la posición de la valencia en el espacio vital del sujeto y de la presencia o ausencia de otras valencias, la intensidad de la valencia aumenta con la proximidad espacial, psicológica o temporal del objeto o la actividad capaz de aliviar la tensión y satisfacer al individuo, la actividad física o comportamiento también aumentan con la proximidad del satisfactor, (8).

## ESTADO DE TENSION

La oposición de dos o más campos de fuerza en una situación de conflicto o dificultad para escoger o decidirse conduce directamente a un estado de aumento total de la tensión del espacio vital del sujeto y especialmente cuando existe una barrera exterior al sujeto que le impide acceder al satisfactor.

"Especialmente en el caso de los niños, en los que la delimitación psicológica entre el yo y el medio ambiente es aún ligera se suele reflejar gráficamente el incremento de la tensión ambiental. Se puede evidenciar esta sensibilidad en el hecho de que un estado de ánimo triste o, por el contrario, eufórico en el medio ambiente, los preparativos para un viaje, el mal humor de la madre o cualquier otra excitación, se transfiere usualmente al niño, incluso cuando se realizan toda clase de esfuerzos para ocultarle estas circunstancias", (8).

Lewin afirma (8), que hasta en el caso en que el sujeto presenta un comportamiento inquieto, es posible creer que tiene un estado de aumento general de la tensión y que ese comportamiento sea una descarga o intento de descarga que es difusa y no está bien dirigida ya sea por la frustración del sujeto o porque la meta no es alcanzable, es fugaz o ha desaparecido situación que en acuerdo a las fuerzas del ambiente puede originar explosiones de tipo emocional como las rabietas de los niños o los accesos de ira o descontento en los adultos.

Aunque una conducta de inquietud sea una descarga difusa de energía, Lewin afirma que su "forma visible" depende de la situación misma, de su estructura espacial o temporal concretas del momento, por ejemplo, si la conducta de inquietud de un niño se debe al hecho de que existe una barrera entre él y el satisfactor de valencia positiva como puede ser un juego o una golosina, los movimientos de inquietud ocurren de tal manera que no aumentan la distancia que separa al niño de la meta, es decir, los movimientos de inquietud se producen en la línea de equilibrio entre las fuerzas que impulsan al pequeño a acercarse y la fuerza de la barrera que lo impide como puede ser la prohibición de los padres, la imposibilidad física o económica, de cualquier manera, afirma Lewin que esos movimientos toman una dirección perpendicular a la del vector que tiende hacia la valencia.

#### CAMPOS SOCIALES

Desde la infancia la conducta de toda persona está sujeta a diversos controles siendo así que el sujeto ya en la edad adulta gana control sobre su comportamiento sin dejar de estar del todo ajeno al ambiente social y cultural que le rodea desde la infancia.

El humano, desde pequeño, ve su comportamiento sujeta al control de los adultos y se enfrenta a diversas exigencias y difi-

cultades que para Lewin surgen de los aspectos físicos del ambiente y de las propias limitaciones que le imponen al niño sus propias capacidades y su manifestación, en el proceso de la socialización que se inicia en la infancia, Lewin considera importantes los factores sociales prevaletentes y especialmente la autoridad y poderío de los adultos así como la presencia y significado de los demás niños, (8).

Mientras que en el período neonatal las valencias dependen de las necesidades propias y de la condición desvalida del menor en ese momento, en edades avanzadas de la infancia el niño percibe al adulto como a alguien con poderío y autoridad que prohíbe o permite el manejo de ciertos objetos, el ejercicio de los juegos y comunicaciones, quien caracteriza a la conducta como buena o mala y es quien tiene siempre una influencia directa y poderosa que puede tener valencia positiva o negativa pero que hace aumentar la realidad psicológica del pequeño especialmente generalizando su poderío hacia los demás adultos.

Muchos objetos del medio ambiente, muchos modos de comportarse y muchos objetivos a alcanzar adquieren valencia positiva o negativa ya no necesariamente debido a las puras necesidades del niño o el adolescente sino a través de la observación e interacción con otra persona que puede ser otro adulto, otro niño mayor o una imagen que sea un modelo más que un sujeto propiamente dicho como un héroe de ficción. Se puede obtener esta inducción mediante la prohibición o el mandato expresos, pero es para Lewin más importante la conducta que caracteriza a los adultos en cuanto a que es positiva o negativa a los ojos del niño o el adolescente, incluso un menor de poca edad, posee una sensibilidad fina para la valoración social y para la valoración de las fuerzas -- que intervienen en su medio ambiente.

Al transcurrir el desarrollo del mismo adolescente, va participando no sin convencerse cabalmente de esos mismos comportamientos con valencia positiva que observa en los adultos y que -

al llegar a la edad adulta es posible que sean suyos, valores y valencias, comportamientos, metas y fines positivamente valorados como propios.

Desde la infancia la intensidad y la extensión de los cambios de fuerza de las demás personas en el medio ambiente varían en extremo dependiendo especialmente según Lewin de la situación económica, del carácter de los padres, del número, sexo y cualidades del niño o niña mismos dentro de la familia y entre los amigos o amigas que tenga (8).

Al avanzar en edad, el adolescente va aumentando su esfera de poderío en amplitud y fuerza de manera que su comportamiento y el de los adultos poco a poco se va quedando sancionado y bajo la influencia de las instituciones que hacen una sociedad funcionar establemente y la influencia del campo de los padres empieza a compartir esa función en la socialización del individuo, dentro de las instituciones se encuentra la que desde la edad de los seis o siete años comparte con los padres la formación cultural de los hijos que es la escuela que de ser seguida hasta la universidad tendrá el papel fundamental en la formación de la personalidad del sujeto.

#### RELACION DE LA TEORIA DEL CAMPO DE K. LEWIN CON EL ENFOQUE TERAPEUTICO "BAJADO EN LA PERSONA".

La relación más cercana entre estos dos enfoques que abordan la estructura de la personalidad humana se encuentra al revisar la manera fenomenológica en que Carl L. Rogers trata de formular una teoría de la Personalidad en base o con los aportes de su experiencia terapéutica de muchos años.

En una serie de entrevistas realizadas por Richard I. Evans en 1975 (11), refiriéndose al enfoque "no directivo" y "centrado en el Cliente" de Rogers y discutiendo las diferencias y las posibles influencias de las demás teorías de la personalidad

y la práctica de las demás terapias en la desarrollada por Rogers, encontramos el siguiente diálogo:

"EVANS: La tendencia actual a enfocar la visión del campo presente del cliente está en claro contraste con la noción freudiana de regresar en el pasado en la historia del paciente. A este respecto sus teorías son consistentes con la noción de la teoría del Campo de Kurt Lewin, la cual implica que la conducta es una función de la persona interactuando con su ambiente actual. ¿Fue Usted afectado literalmente por el trabajo de Lewin?, ¿se daba cuenta de ello?.

ROGERS: No me di cuenta muy claramente de ello. Cuando me di cuenta, realmente comprendí que estaba operando desde el punto de vista de la teoría del Campo en el sentido de analizar todas las influencias sobre el individuo en su situación presente y no desde una teoría genética en el sentido de analizar el pasado histórico del individuo", (11).

En "Psicoterapia Centrada en el Cliente" del mismo C.R. Rogers (12), encontramos en la parte III llamada "Implicaciones para La Teoría Psicológica", en el capítulo XI llamado "Una Teoría de la Personalidad Y de la Conducta" una serie de afirmaciones que Rogers llama "Proposiciones" que pueden considerarse en su mayoría como hipótesis sujetas a confirmación o refutación y que en conjunto como un todo son una teoría de la conducta que intenta explicar a la personalidad refiriéndose al sujeto en relación a su ambiente desde un punto de vista semejante al del Campo de Kurt Lewin, en su conjunto estas proposiciones son conocidas como "Las Veintidós Proposiciones de Carl Rogers Sobre la Personalidad" y mencionaremos de ellas las que en su planteamiento demuestren su relación o semejanza con la teoría del Cam

po de Lewin.

Las Proposiciones son:

- 1) "Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro".
- 2) "El organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo conceptual es, para el individuo la "realidad" ?
- 3) "El organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico".
- 4) "El organismo tiene una tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar al organismo experimentante".
- 5) "La conducta es básicamente el esfuerzo intencional del organismo por satisfacer sus necesidades tal como las experimenta, en el campo tal como lo percibe".
- 7) "El mejor punto de vista para comprender la conducta es desde el propio marco de referencia del individuo".
- 8) "Una parte del campo perceptual total se diferencia gradualmente constituyendo el sí-mismo (self)".
- 9) "Como resultado de la interacción con el ambiente, y particularmente como resultado de la interacción valorativa con los demás, se forma la estructura del sí-mismo (self): una pauta conceptual organizada, fluida pero congruente, de percepciones de las características y relaciones del "yo" o del "mí" conjuntamente con los valores ligados a estos conceptos".
- 10) "Los valores ligados a las experiencias, y los valores que son parte de la propia estructura, en algunos casos - son experimentados directamente por el organismo, y en o-



tros son valores introyectados o recibidos de otros, pero percibidos, de una manera distorcionada, como si hubieran sido experimentados directamente".

- 11) "A medida que se producen experiencias en la vida del individuo éstas son: a) simbolizadas, percibidas y organizadas en cierta relación con la estructura del sí-mismo b) ignoradas porque no se percibe ninguna relación con la estructura del sí-mismo, c) se les niega la simbolización o se las simboliza distorcionadamente porque la experiencia no es compatible con la estructura del sí-mismo".
- 12) "La mayoría de las modalidades de conducta que el organismo adopta son compatibles con el concepto de sí-mismo".
- 13) "La conducta puede surgir, en algunos casos, a partir de experiencias y necesidades orgánicas que no han sido simbolizadas. Tal conducta puede ser incompatible con la estructura del sí-mismo, pero en esos casos el individuo no es "dueño" de sí".
- 14) "La inadaptación psicológica se produce cuando el organismo rechaza de la conciencia experiencias sensoriales y viscerales significativas, que en consecuencia no son simbolizadas y organizadas en la totalidad de la estructura de su sí-mismo. Cuando se produce esta situación -- hay una tensión psicológica básica o potencial".
- 15) "La adaptación psicológica existe cuando el concepto de sí-mismo es tal que todas las experiencias sensoriales y viscerales del organismo son, o pueden ser, asimiladas en un nivel simbólico en relación compatible con el concepto que tiene de sí".
- 16) "Cualquier experiencia incompatible con la organiza---

ción o estructura de la persona puede ser percibida como una amenaza, y cuanto más numerosas sean esas percepciones, más rígidamente se organizará la estructura de la persona para preservarse".

- 17) "En ciertas condiciones, que implican principalmente una ausencia total de amenazas para la estructura del sí-mismo, se pueden percibir y examinar experiencias incompatibles, y se puede revisar la estructura del sí-mismo para asimilar e incluir tales experiencias".
- 18) "Cuando el individuo percibe y acepta en un sistema compatible e integrado todas sus experiencias sensoriales y viscerales, necesariamente comprende más a los demás y los acepta como personas diferenciadas".
- 19) "A medida que el individuo percibe y acepta más experiencias orgánicas en su estructura del sí-mismo, encuentra que está reemplazando su actual sistema de valores basado en gran medida en introyecciones simbolizadas de manera distorsionada por un proceso continuo de evolución organísmica" (1), (12).

Todas estas proposiciones o afirmaciones de Rogers contienen conceptos que a partir del concepto del "Campo" y del de tener en cuenta la situación presente del individuo pueden hacerse equiparables con los de la Teoría de K. Lewin, el sí-mismo de Rogers podría ser el Núcleo Personal dentro del Espacio Vital de la teoría de Lewin, la Persona o "Yo" de Rogers podría ser el Campo Vital de Lewin, los "valores ligados a las experiencias" planteados por Rogers pueden ser las valencias que plantea Lewin en su teoría, la simbolización planteada por Rogers puede ser la formación de las celdillas del Núcleo Personal Interno que postula la teoría Lewiniana y las "locomociones" que plantea Lewin pueden corresponder a las proposiciones de Rogers re-

pecto a como se origina la conducta del individuo y a los fines que intenta alcanzar.

Las características de la dinámica de la personalidad como las plantea Lewin se asemejan a los conceptos de fiidez y congruencia de las pautas del comportamiento del sujeto en relación con los valores que asigna al mundo externo y a los demás sujetos así como a él mismo.

En cuanto Rogers hace alusión a la percepción que el sujeto tiene de sus experiencias sensoriales y corporales que lo diferencian en su estructura del sí-mismo con respecto a la de los demás sujetos hace alusión al proceso de paulatina diferenciación de las zonas del Espacio Vital planteada por Lewin y que hace diferente a la personalidad en su conjunto y reconocible como tal ante los demás tal como lo plantea también Rogers.

#### CRITICAS A LA TEORIA DE K. LEWIN.

M.G. Yaroshevsky (13), doctor soviético en Psicología afirma que Lewin fue siempre proclive a la experimentación y apegado a la metodología gestalista y plantea que se hallaba bajo la impresión o influencia del filósofo neokantiano E. Cassier ideas, según las cuales:

"...el progreso de las ciencias naturales depende del cambio en el carácter de los conceptos y constituye, en particular, un síntoma de progreso el paso de los conceptos "de cosas" a los "de relaciones", "(13).

Yaroshevsky dice que Lewin consideraba que la Psicología ha de tomar de las ciencias naturales el procedimiento general para explicar los fenómenos e interpretarlos en categorías de "relaciones" entre los fenómenos conductuales mismos y no de "cosas" aisladas como las zonas responsables del comportamiento -- en el cerebro o en causas únicas del comportamiento.

"El ser... de acudir a la metodología y a los resultados de la Física, según Lewin, no consistía en reducir los conceptos a operaciones del experimentador como proponen Tolman y otros, ni a la traducción de los enunciados sobre los fenómenos de la conciencia al lenguaje de la Física como postulaban Carnap y otros neopositivistas, sino la reconstrucción del tipo mismo de pensamiento psicológico tomando como modelo el pensamiento en las ciencias exactas"(13).

Lewin expuso su posición en el trabajo llamado "Sobre El Modo Aristotélico Y El Galileano De Pensar" en el que revisa como Galileo Galilei inicia la nueva Física que sustituye a la aristotélica observando el modo de pensar de dichas épocas y la evolución desde entonces del modo de pensar y de explicar el comportamiento comparativamente con la Física, Yaroshevsky plantea al final de la exposición del trabajo de Lewin que :

"El mundo de la Psicología contemporánea, según Lewin, era (e en su época) tan heterogéneo como el mundo de la Física en los tiempos aristotélicos. Y mientras la Física del Siglo XX, siguiendo la tradición galileana ha llegado a Einstein, la Psicología, aunque había hecho suyos tales atributos de la ciencia postgalileana como los métodos experimentales y matemáticos, por los procedimientos que entonces empleaba en el análisis causal de la conducta, permanecía aún en el estadio pregalileano"(13).

Es claro que Lewin no se refería a las relaciones causales o a todas las áreas del comportamiento sino a la forma en que por entonces se explicaban los orígenes o motivación del comportamiento :

"Precisamente respecto al problema del motivo, la Psicología, a su juicio, había permanecido dentro de los límites del pensamiento aristotélico. Todo el ulterior trabajo de Lewin tendió a afirmar el exámen "galileano" de la motivación. A pesar de algunos puntos que le unieron con la gestaltpsychologie (ante todo

la concepción del "campo dinámico"), su teoría y su escuela han de considerarse como una orientación independiente. De la escuela gestáltica se diferenciaban ya por el hecho de tener ésta, como categoría central, la de imagen, mientras que Lewin tomó como eje la categoría de motivo." (13).

Continúa Yaroshevsky :

"Lewin creía necesario superar la visión del motivo como -- fuerza interna oculta que actúa independientemente del medio. La conducta siempre ha de considerarse como resultado de la acción recíproca entre el individuo y su medio ambiente inmediato. Lewin denominó "espacio vital" al conjunto de factores que influyen -- sobre el sujeto en un lapso concreto de tiempo". (13).

"Mediante este término, la representación general de "campo" como "todo dinámico" se aplicó a la descripción de las relaciones entre el sujeto y su entorno. Para los gestaltistas, el "campo" en psicología es una estructura perceptiva. Para Lewin es el "campo" una estructura en la cual se realiza la conducta, dicha estructura abarca, de manera indivisible, las tendencias motivacionales (intenciones) del individuo y los objetos de esas tendencias, que existen fuera de él" (13)

"Lewin dirigió sus esfuerzos a transformar el saber psicológico sobre la esfera motivacional (incluyendo todos los niveles de su organización). Aplicó un mismo procedimiento de estudio a todas las manifestaciones de esta esfera, desde las inclinaciones elementales hasta los actos "volitivos superiores" (13). Todos estos fenómenos se derivaban de una fórmula general: la conducta es una función del individuo y del medio. Las particularidades -- de la conducta empíricamente dadas no pueden explicarse ni partiendo del individuo por sí mismo, tomado en calidad de "esencia" independiente, ni partiendo del medio por sí solo y como tal". (13).

Para Yaroshevsky Lewin concluye :

"El psicólogo debe renunciar a la representación de los obje

tos (comportamientos como objetos de su investigación) partiendo de la categoría de "cosa" y ha de pasar al pensamiento "mediante relaciones". El concepto de "campo único", de "espacio vital" ha de consolidar, según el plan de Lewin, el nuevo procedimiento de "relaciones" para describir la conducta "real", "(13).

Ledford S. Bischof (1) en su "Interpretación de las Teorías de la Personalidad", muy brevemente en el apartado correspondiente afirma de K. Lewin :

"Kurt Lewin ha sido fuerza importante en la psicología norteamericana, ante todo debido a su metodología. Utilizó formas geométricas tomadas de las matemáticas para ilustrar sus conceptos, pero sin usar totalmente los procedimientos matemáticos" (1).

Lewin murió joven (49 años), con muchos trabajos que repercuten en forma operativa en la Psicología Social y muchos no han sido entendidos y muchos otros han sido distorcionados, a él y a varios otros investigadores (Ovsiankina, Zeigarnik, Lippitt y White entre otros) les llegaron a decir "Los Rebeldes Sin Método", sin embargo sus evidencias son claras y no se les puede discutir, todas sus investigaciones parten de un axioma que dice: "El Sistema Nervioso tiene una capacidad innata de organización" -- axioma del cual surgió la Psicología de la Gestalt inicialmente

Los experimentos de dichos investigadores demostraron que tomaron el método experimental de la ciencia como control experimental y estadístico para cumplir como científicos pero también demostraron que la ciencia va más allá de esto pues tiene la función de establecer las relaciones funcionales entre los eventos del ambiente incluyendo a la conducta de los seres vivos.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO 1 DEL MARCO TEORICO DE REFERENCIAS.

TEORIA DEL CAMPO DE KURT LEWIN

- 1.- Ledford S. Bischof  
"Interpretación de las Teorías de la Personalidad"  
Editorial Trillas México D.F. 1973 1a. Ed.
- 2.- C.S. Hall y G. Lindzey  
"La teoría del Campo y la Personalidad"  
Editorial Paidós, Buenos Aires Argentina 1974 1a. Ed.
- 3.- Kurt Lewin  
"Principles of Topological Psychology"  
McGraw-Hill Edit. New York, U.S.A. 1936.
- 4.- José Cueli y Lucy Reidl  
"Teorías de la Personalidad"  
Editorial Trillas, México D.F. 1972, 13a. Reimpresión 1983.
- 5.- Morris L. Bigge  
"Teorías del Aprendizaje para Maestros"  
Editorial Trillas, México D.F. 1975, 6a. Reimpresión 1982
- 6.- Kurt Lewin  
"La Teoría del Campo en la Ciencia Social"  
Editorial Paidós, Buenos Aires Argentina 1978 1a. Edición.
- 7.- Luis Ramiro Beltrán y Elizabeth Fox de Corona  
"Comunicación Dominada" Estados Unidos en los medios de  
América Latina.  
Editorial Nueva Imagen, México D.F. 1980, Segunda Edición  
1981.

- 8 - Kurt Lewin  
"Dinámica de la Personalidad"  
Ediciones Morata
- 9.- Kurt Lewin  
Die Auswirkung von Umweltkräften.  
Pronunciado en el Noveno Congreso de Psicología 1929.  
en (8).
- 10.- Wolfgang Köhler  
"The Mentality of Apes"  
Edit. Harcourt Brace, Nueva York U.S.A. 1925  
en (8).
- 11.- Richard I. Evans  
"Carl Rogers, The Man And His Ideas"  
A Dialogue With Carl Rogers.  
Edit. E. P. Dutton New York,  
1<sup>st</sup> Edition, 1975 New York N.Y. U.S.A.
- 12.- Carl Rogers  
"Psicoterapia Centrada En El Cliente"  
Edit. Paidós Buenos Aires Argentina  
Col. Biblioteca de Psiquiatría, Psicopatología y Psicósoma  
tica.
- 13.- M. G. Yaroshevsky  
"La Psicología En El Siglo XX"  
Edit. Grijalbo  
Col. Enlace  
México D.F. 1979.



## **CAPITULO 2 DEL MARCO TEORICO DE REFERENCIAS**

### **TEORIA DEL CAMPO COGNOCITIVO**

#### ACLARACION PREVIA

Con el objeto de evitar la reestructuración de este capítulo, el autor considera necesario hacer la aclaración de que inicialmente la investigación que llevó a cabo incluye los datos de seis áreas diferentes de exploración del comportamiento del alumno universitario propuestas en el proyecto original para conocer la influencia que tiene la institución universitaria sobre sus alumnos participantes en los cinco niveles curriculares propuestos para la investigación, el marco teórico de referencias, en especial este capítulo de la Teoría del Campo Cognoscitivo, está desarrollado conforme al propósito de investigar esas seis áreas mencionadas pero por razones de espacio para los resultados y de tiempo para la elaboración, análisis e interpretación estadística de los datos de las seis áreas, por acuerdo del asesor de este trabajo y el autor, se realizó solo la elaboración, análisis e interpretación de los datos del área que se refiere al lugar de la concepción de la educación universitaria en el campo cognoscitivo del alumno universitario por considerarse la más directamente relevante y conveniente para las conclusiones y que en la enumeración de las áreas como se mencionan en este capítulo es la IV.

Cabe hacer también la aclaración de que este capítulo está basado en los planteamientos teóricos del autor Morris L. Bigge (1), sobre la Teoría del Campo Cognoscitivo planteada, por él y otros autores y que trata de ser un avance sobre la Teoría del Campo de Kurt Lewin y de manifestar que los planteamientos, primero de K. Lewin y luego de M. L. Bigge con respecto al proceso educativo son las principales motivaciones del autor para la realización de la presente investigación.

## ORIGENES FILOSOFICOS DE LA TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO

La base filosófica que sirve de apoyo a la Teoría del Campo Cognoscitivo emana del llamado Relativismo Positivo o Positivista de hace unos noventa años y que es una forma de pronunciamiento en contra de los planteamientos absolutistas dentro de la Filosofía y que contrasta con el Empirismo Lógico.

Los empiristas lógicos suponían la existencia de una realidad última consistente en leyes naturales fijas que la definen como correspondiente de manera inmutable a la ley natural y en consecuencia absoluta e invariable. En contraste, los relativistas positivos no aseguran ni niegan la existencia de absolutos, en lugar de ello definen la realidad psicológica como aquello que hacemos con lo captado perceptual y materialmente de nuestro ambiente, así como para un empirista lógico la realidad es lo mismo que la existencia de un objeto, para el relativista positivo, la realidad es psicológica, esto es, lo que se hace con la percepción del objeto real conocido y es por ello distinta de cualquier otra realidad objetiva también obtenida con los sentidos y el razonamiento.

El aspecto "relativista" de esta base filosófica se refiere al hecho de que en ella los objetos, sujetos o los conceptos derivan gran parte de sus cualidades de sus relaciones con otros objetos, sujetos o conceptos, así, una persona de piel clara colocada contra un fondo o paisaje nevado parecerá menos clara su piel de lo que en realidad es, mientras que junto a personas morenas y objetos oscuros su blancura resaltará y parecerá incluso más clara de lo que ya es (1).

El aspecto "positivo" del Relativismo Positivo se refiere a lo que es lógicamente afirmativo y capaz de ser aplicado constructivamente, es decir, quienes abogan por este positivismo nece

sitan tener un conocimiento verdadero de la realidad y la disposición y disponibilidad de medios para aplicarla de manera más constructiva para obtener el mejor desarrollo de las capacidades del sistema o sujeto al que se aplica (1).

Puede parecer que si el Relativismo es válido, una persona no podría afirmar nunca nada de manera definitiva o tan solo decir que "se acerca más que los demás" o que se carga hacia "acá" o hacia "allá", sin embargo esta tendencia filosófica resuelve este problema eligiendo un criterio o un punto de vista con certeza y conveniente, es decir, un punto de vista relativo y referente con respecto a lo cercano a algo bien definido y que resulta conveniente para el propósito planteado, ejemplo de esto son las medidas físicas de medición lineal o los parámetros prácticos de la vida cotidiana que son en realidad arbitrarios y pragmáticos como normas, pero relativamente estables y por ello válidos y útiles para ubicarse, servirse de ellos o de la realidad circundante a través de ellos (1).

Un practicante del Relativismo Positivo pondrá en tela de juicio la búsqueda de una certeza última y absoluta de cada fenómeno investigado, se interesará poco en "verdades absolutas", sin embargo, va a buscar realidades desde el punto de vista relativa válidas como conocimientos los cuales son considerados como comprensiones (insights) (1) de los fenómenos desarrollados y sostenidos por seres humanos usando también métodos humanos, de manera que el conocimiento es una cuestión de interpretación humana y no una descripción literal de lo que existe exteriormente al hombre y a su concepción de la realidad y en este sentido apunta hacia un cambio del absolutismo al relativismo científico (1).

La ley científica, incluyendo las leyes de la Psicología, es una declaración que parece cierta a casi todos los especialistas en una disciplina y la demostración relativista de la ley en cuestión es la exactitud esperada de acuerdo a los parámetros

tros comparativos previamente establecidos y no una rígida correspondencia con ley inmutable e incuestionable acerca del fenómeno, la exactitud predictiva en tanto sea tal, la hace general y de este modo para los relativistas no hay ninguna ley "sagrada" o inmutable, buscan más bien el cambio continuo y positivo de las leyes y principios ya conocidos. Todo esto puede hacer pensar que los conocimientos asumidos como válidos son efímeros y que cambian o pueden cambiar de persona a persona, lo cierto es que el Relativismo Positivo sostiene que los conocimientos establecidos evolucionan y se transforman constantemente y que el ser humano es capaz de experimentar, conocer, medir y asumir esta evolución (1).

En lo referente al método de investigación, tanto los relativistas como los empiristas utilizan el método científico como el más idóneo y válido para llegar a evidencias demostrables y comprobables pero difieren en la manera de definir el método mismo y en las finalidades que persiguen a través de sus investigaciones, para el relativista el pensamiento científico es cualquier forma de proceso intelectual que se basa en evidencias comprobables y que resulte productivo en cuanto al alcance de las metas del investigador, sus criterios de certeza son agrupados en dos conjuntos que son el de Adecuación y el de Armonía de acuerdo a los datos obtenibles, para que una conclusión sea adecuadamente científica debe armonizar todos los datos, es decir, encontrar el ajuste entre unos y otros, de acuerdo al principio de adecuación, deben en cuenta todos los hechos pertinentes conocidos sin pasar ninguno por alto ya que si un solo hecho parece contradictorio o es inexplicable, entonces la conclusión no es ya confiable y hay que revisar toda la investigación.

Además de esta posición de búsqueda de la mejor exactitud científica, el relativismo positivo trata de construir de manera más amplia a la ciencia y aplicarla a mayor número de situaciones preocupándose menos por la rígida jerarquía de las ciencias.

Al ocuparse del estudio del desarrollo y funcionamiento psicológico de la personalidad humana, los autores de la Teoría del Campo Cognoscitivo bajo el enfoque relativista positivo tratan de definir al sujeto como lo que él es debido a la interacción entre él mismo y su cultura, enfatizando que esta interacción, la responsabilidad de su desarrollo y funcionamiento, no descansa en la persona sola ni en su ambiente físico y social por sí solo, sino que es la unión interactuante de la persona y o con su ambiente (en un campo psicológico), lo que la conforma como ser psicológico (1).

#### CARACTERISTICAS DE LA PSICOLOGIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO O TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO

Este capítulo se ha escrito con la intención de ubicar las áreas investigadas de la personalidad de los alumnos como partes (las áreas) componentes de una región del campo cognoscitivo (Espacio Vital) llamada "Educación" y presente o supuestamente presente en el Espacio Vital de cada uno de los alumnos universitarios investigados y en general en cada persona que haya recibido o este expuesta a cualquier tipo de actividad educativa.

Para este propósito es necesario señalar varias de las características esenciales de la Teoría del Campo Cognoscitivo -- planteadas por M.L. Bigge derivadas de la Psicología del Campo -- de K. Lewin, así como la manera como es entendido el aprendizaje por Lewin y por los autores de la Teoría del Campo Cognoscitivo.

La característica más destacada de la Teoría del Campo Cognoscitivo es su método relativista para estudiar la percepción y la concepción de la realidad, son también importantes la interpretación de la conducta intencional como inteligente, el énfasis

sis en las funciones psicológicas sobre el de la pura conducta observable y los objetos, así como su punto de vista sobre la situación de cada individuo y el principio de contemporaneidad, como entiende el aprendizaje como cambio en la estructura cognoscitiva y las formas en que esto se lleva a cabo.

La teoría del aprendizaje según el Campo Cognoscitivo, describe como una persona puede comprender el mundo que la rodea y a sí misma, en una situación en la que su ser y su ambiente componen una totalidad de eventos coexistentes y mutuamente interdependientes; esta teoría se construye en torno a las finalidades en las que se basa el comportamiento, las metas implicadas en la conducta así como los procesos que las personas utilizan para comprenderse a sí mismas y a sus ambientes, de acuerdo o en función de sus metas, de esta manera los factores de un ambiente psicológico adquieren significado cuando una persona formula y desarrolla la comprensión o entendimiento (insight) sobre los métodos adecuados para alcanzarlos.

Dentro de la Teoría del Campo Cognoscitivo, el aprendizaje provisionalmente definido, es un proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas mediante la comprensión (insight) o cambia las anteriores, cambiando su comportamiento y su comprensión de sí misma y de su ambiente sin que se trate de un proceso mecánico o asociacionista de conexión de estímulos que se presenten y las respuestas emitidas por el organismo ante ellos (1).

Para poder entender como funciona la teoría del Campo Cognoscitivo es necesario entender una a una las nociones previas que le dan sustento y entorno.

#### DEFINICION RELATIVISTA DE LA PERCEPCION Y LA REALIDAD.

El principio básico del relativismo o interaccionismo afirma que nada es perceptible como un objeto en sí mismo y aislado

en lugar de eso, todo se percibe y concibe en relación con otras cosas, su ambiente u origen, un objeto se percibe como una figura contra un fondo desde una dirección específica de enfoque, una persona que percibe algo, no se muestra indiferente, para ella lo percibido tiene valor hasta cierto punto ya que en caso contrario no lo hubiera percibido; además la percepción de tal objeto no solo incluye lo puramente fisiológico y sensorial sino también lo que uno piensa y esta dispuesto a hacer al respecto, y esto a su vez depende de la persona misma, sus conocimientos, su grado de maduración o de sus metas; en consecuencia, relativismo significa aquí que la realidad psicológica se define no en términos físicos puramente conductuales, sino en términos psicológicos y perceptuales, es decir, la realidad consiste en lo que cada quien hace con lo que obtiene por medio de sus sentidos y capacidades para conocer al mundo o a sí mismo (1).

De acuerdo con la posición del campo cognoscitivo, la única realidad que un hombre puede llegar a conocer o a trabajar con ella es su propia interpretación de su ambiente, así para un individuo la realidad es lo que percibe por medio de sus sentidos y el modo como lo evalúa con su pensamiento y en consecuencia, el espacio vital en que se encuentra dicho individuo y su comportamiento no se describen en términos puramente conductuales, sino en la forma que existe para ese individuo en ese momento específico, en la psicología del campo cognoscitivo el concepto de persona es más amplio que el del biológico de organismo, por lo que es contemplado al espacio vital o campo cognoscitivo con la percepción y el pensamiento del individuo como la unidad o concepto que define a cada persona, ni el organismo ni el ambiente por sí solos constituyen el factor principal, en vez de ello, la persona y su ambiente psicológico son consideradas como una interacción simultánea y constantemente en movimiento entre sí, también la percepción como aquí se entiende de tal modo que abarque todas las maneras en que el individuo puede ponerse en



contacto con la información de su ambiente físico, aparentemente en una misma situación, una persona puede percibir en diversas ocasiones varios aspectos y comportarse de acuerdo a ellos, demostrando que no hay nada absolutamente fijo en la percepción, en lugar de ello interpretamos todo de acuerdo con la situación en conjunto, lo que percibimos como nuestra realidad consiste en lo que parecemos o podemos ser nosotros mismos y nuestro ambiente, dependiendo de los hábitos, la comprensión o entendimiento que afectan a una persona en una ocasión dada, parece dar significado y establecer un orden para las cosas, de acuerdo a sus propias necesidades o metas.

De acuerdo a esta opción relativista, la Psicología del Campo Cognoscitivo evita usar conceptos que describen rasgos fijos o patrones rígidos de la personalidad, considerando a la evidencia como provicional e instrumental, es decir, nunca definitiva; evitará también las declaraciones dogmáticas del hombre o de su ambiente y en lugar de eso un enunciado es considerado como válido, debido a su exactitud predictiva y al consenso de las personas competentes en tal cosa, es preciso enfatizar también que la definición relativista de la realidad no excluye de manera alguna el valor de las evidencias establecidas, aunque en términos auténticamente relativos a la situación y momentos en que se manifiestan (1).

#### INTENCIONALIDAD DE LA CONDUCTA

La psicología del Campo Cognoscitivo es intencional, presupone que una persona, en el nivel de comprensión hace las cosas no solo por hacerlas, sino después de haber encontrado una finalidad y un sentido en lo que hace, de modo que los procesos intelectuales se ven afectados por las metas de un individuo y que tanto metas y propósitos son fundamentales para la teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo.

Debido a esto las actividades de aprendizaje, incluyendo la

formación de hábitos, tienen orientación hacia las metas según - los autores relativistas Morris L. Biggse, James Bugental, Hadley - Cantril, Arthur Combs o Morton Deutch, esto hace contraste con - las teorías E-R (estímulo - respuesta), que pasan por alto com- pletamente las metas o propósitos del sujeto que aprende o las consideran periféricas o accidentales(1).

Esta teoría del Campo Cognoscitivo hace énfasis en la " e- lección de situación ", esto significa que en cualquier momento de los espacios vitales continuos y sobrepuestos de una persona esta persona podrá escoger con relativa facilidad hacia que la \_ do de su espacio vital se volverá a continuación para dirigir - su atención o su conducta, ejerciendo de esta manera su capaci- dad de elección personal, permaneciendo dentro de la situación - de, que se trata, en la que es posible sostener o cambiar las me- tas que se persiguen, todo lo cual es considerado como ejercicio de la inteligencia, como una intención inmanente o perteneciente a la situación en la que se encuentra tal persona.

Inmanente significa permanecer dentro de la situación de - que se trata, de modo que el hecho de que alguien se muestre in- tencional de manera inmanente significa que las metas propias - se presenten dentro de su propio mundo o concepto de su mundo - de experiencias sin extenderse más allá de ese mundo del propio sujeto, así se entiende como la intencionalidad relativista es - inmanente. La o las metas hacia las que tiende el individuo exis- ten psicológicamente en su espacio vital actual o presente de - tal individuo quien entonces ejercerá su capacidad de elección del procedimiento necesario para alcanzar su o sus metas en la forma mejor posible (1).

Dentro de la Psicología del Campo Cognoscitivo, "intencio \_ nal" es sinónimo de "inteligente" y significa que la intenciona- lidad no es necesario que sea conciente, cuando una persona se - comporta intencionalmente, esta siguiendo o persiguiendo sus me- tas a largo o a corto plazo que son sus propios intereses ; lo

hará de acuerdo a las comprensiones (insights) de que disponga o haya alcanzado y conforme vaya alcanzando sus metas, se estará comportando inteligentemente; las metas, una o varias hacia las que se dirige existen psicológicamente en su espacio vital presente aunque hayan tenido su origen en espacios anteriores, están presentes en cuanto que siguen siendo importantes para el comportamiento del sujeto; para los teóricos del campo cognoscitivo, el fenómeno de una meta es tal que la expectativa de lograrla (y no tanto la realización misma) es su impulso aún cuando el contenido de una meta puede encontrarse en el futuro o no presentarse en absoluto, dicha meta, como hecho psicológico, reposará necesariamente en el espacio vital presente.

Cuando alguien se comporta intencionalmente, estará persiguiendo sus propias metas de acuerdo a las comprensiones o insights de que disponga y es en ese sentido propositivo en el que los teóricos del Campo Cognoscitivo consideran que su comportamiento es inteligente (1).

#### ENFASIS EN LAS FUNCIONES PSICOLOGICAS

Una tercera característica de la psicología del campo cognoscitivo es el énfasis que se hace en los eventos o funciones psicológicas, en contraste con los movimientos o con los objetos físicos en relación al comportamiento.

El término "psicológico" se interpreta aquí en el sentido de algo que va de acuerdo con la lógica y la intención de una inteligencia o del pensamiento conciente para describir psicológicamente una situación, un teórico del Campo Cognoscitivo deberá indicar lo mejor posible la situación a la que se enfrenta el individuo estudiado tal como éste la ve, dicha situación es considerada como el conjunto de las relaciones de la persona con su ambiente físico y psicológico, relaciones que una vez establecidas son explicadas tanto en su estructura como en su dinámica a través de constructos hipotéticos que van más allá de

los datos observables, su empleo proporciona un medio útil para salvar la distancia entre los hechos o funciones de personas individuales y las leyes generales que pueden explicarlos y el uso de esos constructos es entonces útil para representar adecuadamente la situación de un caso individual o de varios.

Un constructo es una explicación teórica, un concepto generalizado no observable directamente sino formado con datos que se observan, su finalidad es la de establecer una correlación entre una gama muy amplia de datos que tienen similitud funcional básica, un ejemplo de constructo es el de la "valencia", puesto que no tiene dimensiones físicas observables se reconoce su presencia en la conducta de los individuos que persiguen metas específicas.

Los significados de todos los constructos hipotéticos de la Psicología del Campo Cognoscitivo son mutuamente interdependientes cada uno de ellos, para poder derivar u obtener su propio significado, cada uno depende de los significados de todos los demás constructos y de esta manera es como una aproximación teórica intentará definir al aprendizaje. Como se utiliza aquí la palabra significado, se refiere a todos los elementos personales presentes o pasados que son importantes para determinar la dirección del comportamiento del sujeto, así como el nivel y la estabilidad a la que se llevan las funciones psicológicas de dicho sujeto (1).

#### PRINCIPIO DE CONTEMPORANEIDAD.

"Un campo cognoscitivo o espacio vital es un constructo de naturaleza tal que contiene todo lo psicológico que ocurre en relación con una persona específica en un momento dado," es decir contemporaneidad aquí significa literalmente, todo al mismo tiempo, debido a que es todo a la vez, también se ha tomado como el significado de "campo" (1), para indicar una extensa gama de even

tos simultáneos que ocurren en una amplia zona o zonas de la personalidad de un humano (1).

Como se desprende del capítulo sobre la Teoría del Campo de Kurt Lewin, el uso del concepto del Campo Psicológico implica -- que todo lo que afecta a la conducta en un momento dado se re-- presentará en el campo existente pero será la representación de ese momento presente dado y de hechos que afectan la conducta y que forman parte de ese campo en ese presente y no en otro.

El campo psicológico de una persona que existe en un momento dado contiene además del ambiente presente, las opiniones de dicho individuo sobre su pasado y su futuro aunque es necesario señalar que cualquier pasado o futuro psicológicos son partes -- simultáneas de un campo psicológico que existe en el presente, es decir, para esta aproximación teórica, psicológicamente no hay pasado ni futuro, excepto por lo que se refiera a su participación en el presente. (1), (2).

El principio de Contemporaneidad también significa que los eventos psicológicos se determinan por las condiciones prevalecientes en el momento presente en que se produce la conducta, es decir, no contempla el derivamiento de la conducta presente del futuro posible o del pasado terminado como tales, sino del papel que tengan o no en el momento presente.

La psicología de campo cognoscitivo plantea una continuidad de los diversos espacios vitales de una persona en la que los espacios vitales del pasado tienen residuos, "trazas" o "huellas" que influyen en la conducta de la persona, "traza" o "huella" es una característica o condición de un espacio vital actual que tiene similitud con alguna o algunas características -- de espacios vitales anteriores, en otras palabras "traza" o "huella" significa que existe una similitud entre regiones de espacios vitales sucesivos, esta es la base psicológica de la memoria, cuando una persona al resolver un problema presente usa un concepto, comprensión o insight adquirido anteriormente, dicho in

sight será ejemplo de "huella" o "traza" y se incorpora al presente del individuo.

Es probable que el principio de contemporaneidad tenga importantes implicaciones para la educación cuando por medio de la continuidad el pasado entra en el presente modificándolo parcialmente o contribuyendo a su mejoramiento o a su cambio definitivo, el conocimiento de ese pasado y su paso al presente adquiere significancia al derivar en una dirección o sentido en que va cambiando el campo cognoscitivo de la persona conforme se va educando, es decir, conforme va modificándose al ser expuesta a esa compleja actividad llamada "educación".

Es de entenderse que en la presente investigación que se apoya en los planteamientos de la Teoría del Campo de K. Lewin y en las de la Teoría del Campo Cognoscitivo tenga como propósito encontrar o por los menos buscar encontrar si existe esta continuidad modificadora de algunas características de la personalidad de una muestra de alumnos universitarios explorando parte de su campo cognoscitivo presente en cinco niveles o periodos educativos, empezando en el Bachillerato e investigando en semestres iniciales, intermedios y avanzados del nivel de licenciatura para conocer, encontrar o al menos buscar las semejanzas o diferencias en las "huellas" o "trazas", es decir, en conceptos, comportamientos y actitudes comunes a todos ellos y presentes en sus campos cognoscitivos o espacios vitales.

#### EL APRENDIZAJE SEGUN LA TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO

La teoría del aprendizaje del campo cognoscitivo no equipara al aprendizaje, que es el cambio del comportamiento según sus experiencias, como el desenvolvimiento o como expresión de las propias necesidades del individuo, tampoco se trata de un proceso de condicionamiento procedente del hecho de que el ambiente active desde fuera, sobre un organismo biológico, en lugar de eso

los psicólogos del Campo Cognoscitivo encuentran indicios sobre el significado del aprendizaje en los aspectos de una situación en la que se reúne una persona con su ambiente psicológico en su espacio vital.

La finalidad de la Psicología del Campo Cognoscitivo es la de formular relaciones comprobadas que puedan explicar y predecir la conducta de personas en sus espacios vitales propios, con el fin de comprender, aprender y predecir esa conducta, debemos tener en cuenta o consideración a una persona y su ambiente psicológico como un patrón de hechos comportamientos y funciones interdependientes, la psicología del campo cognoscitivo integra los factores biológicos con los sociales y trata a las personas como si interactuara con ellos.

En el proceso interactivo se considera que una persona y su ambiente psicológico son variables interdependientes, en esa forma una persona no es dependiente ni independiente de su ambiente, así mismo, el ambiente de una persona no es obra suya exclusivamente, ni es interdependiente de él solamente.

Dentro de esta psicología el aprendizaje es una modificación de la concepción y percepción del mundo de una persona tal como se representa para esa persona y explicado a través del modelo planteado por K.Lewin, es decir, el aprendizaje es el alcance o encuentro de la comprensión o Insight de lo que ocurre en el espacio vital de quien aprende.

El Espacio Vital contiene a la Persona misma, su Ambiente Psicológico, las finalidades que persigue, los hechos o posibilidades "negativas" que trata de evitar, los obstáculos para el alcance de sus objetivos, así como los caminos posibles o reales para alcanzarlos, (ver capítulo de K.Lewin).

El aspecto "cognoscitivo" de la teoría del Campo Cognoscitivo se ocupa del problema de como llegan las personas a comprender (con insights) a su ambiente y a sí mismas y como actúan en relación con sus medios, utilizando sus conocimientos.

El aspecto de "campo" consiste en las interrelaciones en competencia de una persona con su ambiente psicológico, es por esto que la teoría que tratamos se centra en la idea de que todas las actividades psicológicas de una persona en un momento dado, están en función de la totalidad de factores coexistentes de la persona y que son mutuamente interdependientes. (1).

Los psicólogos emplean el vocablo "campo" para describir al mundo psicológico total en que vive una persona en un momento dado, incluye un pasado, un presente y un futuro psicológicos, además de una realidad concreta y otra imaginaria interpretándose toda esta información como aspectos simultáneos de una situación actual, temporalmente presente. La comprensión (insight) que tenga un individuo de su campo, es decir, aquello que ha aprendido, es la estructura cognoscitiva de su espacio vital.

Insight definido de manera concisa es un sentimiento básico de las relaciones entre los eventos, se trata de un discernimiento particularizado o generalizado, un insight generalizado equivale a una comprensión, el insight es también el entendimiento de una situación que suele ser o resultar más profunda que las palabras, así, se trata de la comprensión del sentido real de un asunto, el mecanismo básico de una situación, por ende insight de una situación es su significado y el significado, utilizado en este sentido denota lo que señala un objeto o una idea en su significado, en un sentido del patrón o relación real de una situación viva o de la vida real. (1).

El encuentro o alcance de un insight significa captar una idea o comprender una situación, se adquiere insight haciendo algo real o simbólicamente o viendo lo que sucede, el enfoque del aprendizaje se ejerce sobre la observación y en ese punto se acepta una definición más amplia del ver, equiparable también con el captar o entender la idea de que se trata realmente y no con el registro pasivo de imágenes del ambiente, pueden estar inclui



dos cualesquiera de los sentidos o todos ellos y la acción sensorial ser muy pronunciada, o bien, es posible que sea tan rudimentaria que la persona implicada apenas se de cuenta de lo que sucede.

Una persona puede obtener insight mediante una sola experiencia; sin embargo, los insights más valiosos son los confirmados por un número suficiente de casos similares para permitir la generalización de una noción o conocimiento, un insight generalizado es un significado o comprensión de la explicación o estructuración que se puede aplicar a muchos procesos, fenómenos o situaciones similares, pero no necesariamente idénticas, es decir, se convierte en una regla explicativa y válida para el sujeto que la ha encontrado y que queda en adelante a su disposición para aplicarla a nuevos fenómenos.

Los insights de una persona constituyen colectivamente la estructura cognoscitiva de su espacio vital y aunque el término "estructura cognoscitiva" es considerado como sinónimo de "insight", la estructura cognoscitiva significa el modo en que percibe una persona los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social, este mundo incluye a la persona con todos sus hechos, conceptos, creencias, recuerdos y expectativas; en consecuencia, los cambios en la estructura cognoscitiva de los espacios vitales prevalecen en el desarrollo del lenguaje, en las emociones, en las actitudes, los actos y las interrelaciones sociales.

En el caso de la presente investigación donde nos ocupamos del desarrollo de las actitudes y de la adquisición de los hábitos y conocimientos universitarios tratando de encontrar las semejanzas o diferencias de los grupos o muestras de alumnos universitarios que se indagan a través de las seis diferentes áreas de hábitos y dominios pertenecientes a la parte del campo cognoscitivo conocido o caracterizado como la "Educación Universitaria" que seguramente ocupa algún lugar en la personalidad de los alumnos. Se hace necesario postular la posibilidad de que

la Educación Universitaria como una zona del espacio vital (campo cognoscitivo) de cada universitario, se vaya formando, estructurando, enriqueciendo, empobreciendo o aumentando en tamaño e importancia mediante la acumulación, articulación y estructuración tal vez jerárquica de los variados y múltiples insights que va alcanzando el alumno universitario desde el bachillerato hasta el doctorado y que sea esa acumulación la que al ir cambiando - demuestra lo planteado por la psicología del campo cognoscitivo a saber, que el aprendizaje es un cambio en el insight o cambio en la estructura cognoscitiva que da origen a la llamada reestructuración cognoscitiva del espacio vital o campo cognoscitivo. (1).

#### EL APRENDIZAJE COMO CAMBIO EN LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA

El aprendizaje es un proceso dinámico por medio del cual, a través de una experiencia interactiva (interacción del sujeto - con su ambiente) se cambian los insights o las estructuras cognoscitivas de los espacios vitales subsecuentes del individuo - de tal modo, que lleguen a ser útiles como guías para el futuro, los insights son respuestas a ciertas preguntas, tales como de - que esta hecho algo, para que sirve, que principio lo mueve, como hacer algo; y pueden ser verbales, preverbales o no verbales; - los psicólogos del campo cognoscitivo afirman que es posible - lograr insight antes de poder expresarlo con palabras o bien, simultáneamente o mediante el uso del lenguaje (1).

Los insights se derivan de las mejores interpretaciones -- que puede dar un individuo a lo que percibe que le sucede o a lo que le interesa, pueden ser profundos o ligeros y es también posible que sirvan como guías confiables para el comportamiento y aún resultar perjudiciales para el sujeto que los alcanza.

Los seres humanos cuando se comportan inteligentemente, se supone que tienen siempre un propósito y que su aprendizaje se relaciona con sus intenciones y con sus metas, de acuerdo con -

la psicología del Campo Cognoscitivo, una persona, niño o adolescente en una situación de aprendizaje se irá diferenciando de los otros y reestructurará tanto a su persona como a su ambiente y a sus operaciones escolares y sociales, y con ello obtendrá nuevos insights que modificarán a los anteriores (1).

Como ejemplos del proceso de insight puede mencionarse el caso de cuando un jugador de fútbol llega a sentir cual es la posición apropiada del pie para darle el efecto al vuelo de la pelota que patea; otro ejemplo es cuando una persona aprende a conducir un automóvil o cuando un niño capta la idea de la multiplicación luego de aprenderse de memoria las tablas de multiplicar.

El aprendizaje por Insight o Comprensión, también conocido como discernimiento, se produce en relación con la conducta dirigida a un fin, las actividades dirigidas e intencionales de una persona en su espacio vital, dependen de su estructura cognoscitiva, es necesario recordar brevemente que un espacio vital contiene a una persona o personalidad así como a su ambiente psicológico y que mediante la obtención y modificación de insights, estructura cognoscitivamente ambos aspectos, idea que trata de demostrar o al menos de esbozar la presente investigación.

Una situación completamente nueva no será estructurada cognoscitivamente en forma rápida o automática, en ella una persona no tendrá conocimiento de que evento o fenómeno conducirá o señalará a que fenómeno o evento, así que su conducta sería enteramente aleatoria, exploratoria en la búsqueda de los primeros insights en que apoyarse para lograr algún entendimiento, sin embargo, es raro o poco frecuente que una persona funcione en una situación carente de estructura, lo más frecuente es que encontremos a los estudiantes en situaciones estructuradas inadecuadamente o sin armonía, esto significa que tienen problemas y necesidades y que es preciso que amplíen sus insights o comprensiones, es decir, para cambiar las estructuras cognoscitivas de -

sus espacios vitales.

La conducta de una persona depende en gran parte de la estructura cognoscitiva de su espacio vital, los resultados del aprendizaje para lograr las "trazas" o "huellas" psicológicas -- que contribuyen a la estructuración y a la dinámica de los espacios vitales del futuro, afectan en esa forma a las conductas futuras, los procesos de la memoria se refieren a las similitudes cognoscitivas estructuradas entre los espacios vitales sucesivos de un individuo que existen en diferentes momentos, el aprendizaje tiene valor para una persona debido a la continuidad de sus espacios vitales y de sus estructuras cognoscitivas(1), (2).

Un buen insight o discernimiento de un espacio vital o una situación presente, tiende a proporcionar una excelente visión de la estructura cognoscitiva posible de los espacios vitales futuros, de esta manera el aprendizaje empieza a entenderse como un proceso dinámico dentro del cual el proceso de la comprensión que constantemente se extiende, llega a abarcar el mundo psicológico y personal continuamente en expansión.(1).

En el momento de su nacimiento, el mundo psicológico del niño es muy pequeño e indiferenciado, no obstante, a su nivel, tratará de comprenderlo, intentará comprender como obtener alimentos, pronto buscará el calor y la comodidad y posteriormente buscará y encontrará medios para llamar la atención, a medida que crezca y con el fin de influir de manera más adecuada en su propia conducta, buscará insights o comprensiones del ambiente, hasta el punto en que lo afecten.

Por todo esto, afirman los psicólogos del Campo Cognoscitivo, para quien utilice el método del campo cognoscitivo, aprendizaje significa el desarrollo de un sentido de dirección o influencia a que se ve sometida tanto la persona como su ambiente psicológico, que puede emplear como guía para la conducta. Todo esto significa que el aprendizaje es un desarrollo o alcance -- tanto de metas como de direcciones y tendencias del individuo.

La estructura cognoscitiva de un espacio vital corresponde al conocimiento significativo de una persona que se define en el sentido más amplio y personal posible, así el aprendizaje es el descubrimiento del significado del mundo.

Puede producirse un cambio de estructura cognoscitiva en cualquier parte de un espacio vital de una persona, incluyendo la huella que quedó del pasado, el presente o el posible futuro psicológico, si se definen todos los aprendizajes como los cambios de conducta derivados del alcanzar los insights o comprensiones, se evitará según los psicólogos de esta orientación, la formación de la dicotomía de conocimientos en contraposición a las motivaciones, la formación de esta dicotomía ha conducido a establecer una distinción bastante clara entre el aprendizaje de los hechos y el desarrollo de la personalidad, el carácter y las actitudes.

El presente trabajo explora los cambios y su magnitud del conjunto de insights o comprensiones del campo cognoscitivo del alumno universitario, articulados todos como una estructura cognoscitiva específica y asumida como de las más importantes de la personalidad, conocida como Educación Universitaria.

#### CAMBIOS DE LAS ESTRUCTURAS COGNOSCITIVAS

Kurt Lewin dentro de su concepción del aprendizaje plantea cuatro tipos de cambios a saber:

- 1) Cambio a la Estructura Cognoscitiva
- 2) Cambio en la Motivación
- 3) Cambio en la Pertenencia al Grupo o Establecimiento de una Ideología en el Sujeto
- 4) Control Propio de la Musculatura y el Autocontrol

Lewin distinguió de manera clara las dos primeras afirma\_\_

ciones, en su opinión el cambio de estructura cognoscitiva significa el desarrollo de los dominios perceptuales, se centra en los aspectos estructurales (topológicos) de una situación.

En contraste, el cambio de motivación significa aprender a sentir agrado, preferencia o desagrado por determinados aspectos de un espacio vital.

El crecimiento dentro de una cultura, por medio del cambio personal en lo referente a la fidelidad e identificación con el grupo o la ideología del grupo y el desarrollo de las capacidades sociales, implica también percepciones primarias de uno mismo y de las demás personas, así como de las situaciones grupales de manera que queda sujeto como la motivación al cambio en la estructura cognoscitiva del espacio vital propio de cada sujeto.

En consecuencia, el concepto fundamental al abordar el aprendizaje, es el del cambio de la estructura cognoscitiva, en "Resolving Social Conflicts" de 1945 Lewin escribió: "El cambio en la ideología de la acción, una aceptación real de un conjunto -- cambiando de hechos y valores y un cambio en el mundo social percibido, son tres expresiones diferentes del mismo proceso" (1)(3).

En el presente trabajo se realiza una exploración de las primeras tres afirmaciones de Lewin en alumnos universitarios de Bachillerato y Licenciatura, a través de la investigación de seis subdivisiones o subáreas del área misma de la educación universitaria presente en sus campos cognoscitivos.

Las subáreas propuestas son :

- I) Conocimiento de la presencia de la UNAM como una institución de educación superior.
- II) Presencia del conocimiento académico y administrativo de la UNAM en el campo cognoscitivo del alumno.
- III) Nivel de rendimiento escolar, nivel de dominio y afectividad

de la conducta dirigida a la adquisición y el desarrollo de los conocimientos.

- IV) Lugar de la educación universitaria en el campo cognoscitivo del alumno, exploración de que tan perteneciente a la UNAM se considera a sí mismo el alumno.
- V) Concepción propia de la influencia de la UNAM en la formación social del país presente en el campo cognoscitivo del alumno.
- VI) Comparación de la presencia y efectividad educativa entre la UNAM y los medios masivos de comunicación.

A continuación serán desarrolladas las tres afirmaciones iniciales de Kurt Lewin, señalando cual o cuales de las seis áreas explora dicha afirmación, con cuales reactivos del cuestionario elaborado a través del Diferencial Semántico del idioma español y como se justifica su elección, así como la manera en que corresponden a los planteamientos de Lewin respecto a como se lleva a cabo el cambio de estructura cognoscitiva.

#### 1) EL APRENDIZAJE COMO CAMBIO EN LA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA

Las formas en que puede cambiar la estructura cognoscitiva según Lewin son :

##### a) DIFERENCIACION COGNOSCITIVA

Diferenciación es el proceso dentro del cual las regiones del campo cognoscitivo se subdividen en otras más pequeñas, en la diferenciación, regiones relativamente vagas y no estructuradas de un espacio vital llegan a estructurarse cognoscitivamen-

te y a hacerse más específicas, de manera que diferenciación significa discernimiento de cada vez más aspectos del ambiente propio en que se encuentra uno, aspectos que corresponden según Lewin a secciones de cada región que van estructurándose cognoscitivamente de manera más específica, así vamos diferenciando desde niños, dentro de una misma región entre animales, por ejemplo, entre gatos, leones, tigres, leopardos, etc. (1).

Lewin afirma que la diferenciación se lleva a cabo a ritmos distintos y en épocas diferentes en cada quien, así como durante los períodos críticos como la adolescencia y con las diversas fluctuaciones.

A medida que crece el niño se va diferenciando a sí mismo, es decir, su personalidad y su ambiente entre sí, un pasado y un futuro psicológicos con respecto al presente, su presente, así como los niveles de realidad del nivel concreto de su espacio vital. Estas dos últimas, diferenciación en la perspectiva del tiempo y de la diferenciación entre lo imaginativo y la realidad -- concreta, son para Lewin los responsables del desarrollo humano que lleva consigo, no solamente la ampliación de la perspectiva cronológica que le da un lugar a la memoria, los recuerdos y a las expectativas, sino también a la diferenciación de las dimensiones concretas e imaginativas de los espacios vitales propios, es decir, tal como se utilizan en la psicología del Campo -- Cognoscitivo, los procesos imaginativos son el desear, el soñar, -- el imaginarse propositivamente, las expectativas, los procesos -- simbólicos (pensamiento y lenguaje) y las prácticas asociadas a todos ellos.

En la presente investigación la diferenciación cognoscitiva ha sido explorada a través de la aplicación de las frases -- del Diferencial semántico, afirmaciones que cada alumno va a calificar gradualmente en base a dos adjetivos opuestos presentados en forma de escala de seis espacios, (ver capítulo de Procedimientos y el Apéndice 2).



De las seis áreas exploradas son consideradas como pertinentes las cinco frases del área I son:

- 1.- Las escuelas de la UNAM son
- 4.- Los planteles de la ENP son
- 9.- Los alumnos que salen de la ENP son
- 17.- Los profesionistas salidos de la UNAM son
- 23.- Los profesionistas salidos de las universidades particulares son

Estas frases y sus escalas exploran la distinción o diferenciación inicial, todavía poco específica y generalizada entre las diversas instituciones de educación superior entre las cuales se encuentra la UNAM, sus egresados y sus escuelas, es decir, aspectos de la misma región educativa del campo cognoscitivo -- del alumno así como hasta donde ha desarrollado esa diferenciación.

También son consideradas cinco frases del área III que son:

- 5.- Desde que estoy en la UNAM varios temas me llaman la atención
- 16.- Desde que estoy en la UNAM los componentes de cada concepto que aprendo me parecen
- 24.- Las definiciones y conceptos que estoy aprendiendo son
- 39.- La comprensión de las partes de una materia sirve para sintetizarla (apéndice 2).

Estas frases tratan de explorar los diferentes impactos posibles de las diversas materias temas sobre el campo del alumno así como la presencia, conocimiento y dominio de los conceptos, definiciones y teorías adquiridas con la educación universitaria sin ir a lo estrictamente académico sino tomando su presencia como componentes variados de las múltiples subdivisiones específicas que configuran la región educativa de la estructura cognoscitiva del alumno y en que diversos grados se ha desarro-

llado en los alumnos de diversos avances curriculares.

De la misma manera son consideradas pertinentes para esta exploración de la diferenciación cognoscitiva las cinco frases del área VI que son :

- 20.- Proporciona todos los conocimientos que me ayudarán a sobrevivir en el futuro
- 28.- Su capacidad educativa es amplia, profunda y personal
- 29.- Su capacidad educativa es simple, superficial, limitada e impersonal
- 35.- Es el medio educativo más completo y avanzado que se ha logrado (Apéndice 2).

Estas frases exploran de manera general las diferencias entre la educación universitaria más cercana a los alumnos y los aspectos educativos que tengan los medios masivos de comunicación, diferencias presentes en diversos grados en el campo cognoscitivo de los alumnos explorados.

#### b) GENERALIZACION COGNOSCITIVA

El concepto de Kurt Lewin acerca de la Generalización Cognoscitiva es el de un proceso por medio del cual se formula una idea o un concepto genérico mediante el discernimiento o alcance de algún insight acerca de ciertas características comunes a o de numerosos casos individuales y su identificación como una clase o tipo específico de ideas u objetos, así utilizando términos del campo cognoscitivo puede hacerse una generalización por medio de la clasificación que formula una persona acerca de una o ciertas subzonas en una región unificada de su espacio vital, cuando un niño llega a saber que las manzanas, naranjas y granadas son frutas o cuando un estudiante aprende que sus expectativas y esperanzas, sus sueños y sus creencias son subzonas de una

región futura o por formarse en su espacio vital contemporáneo, estarán generalizando.

Aunque comunmente la generalización es considerada como opuesta a la diferenciación, en la Psicología son conceptos complementarios, Lewin afirma que la generalización es el proceso -- mediante el cual se agrupa cierto número de objetos, fenómenos o funciones particulares bajo una categoría dada, así, se generaliza cuando se forma un concepto que incluye aspectos previamente considerados como inconexos de uno mismo o de su ambiente, cuando un niño aprende que los gatos, los caballos y los pájaros -- son animales, estará generalizando y más tarde en combinación -- con la diferenciación será capaz de dividir a los animales en especies diversas (1).

Las frases del cuestionario aplicado que exploran la generalización cognoscitiva son las siguientes, empezando con el área III :

- 31.- Luego de haber cursado una materia puedo sintetizar brevemente su contenido
- 38.- Los conocimientos de las materias actuales me serán útiles en las materias posteriores
- 42.- Voy sintetizando las materias anteriores en nuevos conocimientos
- 44.- Una definición clara es una síntesis de los datos que resultan de ejemplos y experimentos
- 45.- Formar y definir un concepto significa señalar con precisión el grupo de objetos y fenómenos reflejados en él

Estas frases exploran las capacidades de análisis, síntesis de abstracción y generalización de los alumnos y son afirmaciones que requieren tener dominados los componentes que son comunes a un mismo fenómeno.

Del área VI también son consideradas las siguientes frases:

- 28.- Su capacidad educativa es amplia, profunda y personal
- 29.- Su capacidad educativa es simple, superficial, limitada e im-  
personal
- 35.- Es el medio educativo más completo y avanzado que se ha lo-  
grado

Estas frases exploran la generalización en cuanto se afirman de manera global, características, conocimientos, principios y experiencias acerca de la educación universitaria frente a características similares de los aspectos educativos que puedan tener los medios masivos de comunicación a que esté expuesto el alumno universitario.

#### c). REESTRUCTURACION COGNOSCITIVA

La reestructuración del espacio vital o campo cognoscitivo de una persona significa que dicha persona llega a tener una mayor perspicacia, una más clara aplicación de sus conocimientos o bien que da un sentido diferente y propio a su mundo y a sí misma, una persona no solo diferencia y generaliza su espacio vital en nuevas regiones sino que al mismo tiempo reestructura su espacio vital, cambia los significados de las regiones respectivas en relación con la persona misma y entre ellas.

Dentro del proceso de reestructuración, la persona define o redefine direcciones en el espacio vital, además de que aprende que ciertos actos le llevarán a determinados resultados, lo hará así por medio de la percepción de las relaciones significativas de las diferentes regiones funcionales del espacio vital, así, la reestructuración consiste de la separación de ciertas - regiones que habían estado conectadas y en la conexión de algunas regiones que estaban desconectadas o que no podían conec--tarse por falta de conocimientos, elementos o actividades afi--nes que las reestructuren. (1).

Lewin afirma que a medida que una persona va aprendiendo, sigue diferenciando y generalizando su ambiente y a sí misma, pero también reestructurando las regiones diferenciadas y generalizadas de su espacio vital con el fin de darles nuevos sentidos y nuevos significados, en esta forma, una persona se hace o por lo menos debería hacerse un pensador cada vez mejor (1).

La reestructuración no solo incluye extensiones de las --- perspectivas de tiempo y de mayor diferenciación del nivel imaginativo y el concreto de la realidad, sino que cambia también de motivos e identificaciones de grupos y modifica la coordinación corporal, el cambio de motivación de una persona según Lewin, se produce al ver regiones o factores de su espacio vital --- bajo nuevas perspectivas (1), (2).

El grupo de frases del cuestionario o instrumento que exploran la reestructuración cognoscitiva estan tomadas de las áreas III y IV, las del área III son las siguientes :

- 3.- La manera en que estudio es
- 8.- Los conocimientos que me da la universidad puedo aplicar--  
los en la vida diaria
- 13.- Los conceptos me quedan más claros cuando participo en las  
demostraciones y experimentos
- 25.- Desde ahora analizar la realidad me resulta
- 30.- Las prácticas y ejercicios de la escuela me han permitido  
alcanzar un pensamiento más ordenado
- 43.- Todo lo que voy aprendiendo me va dando una visión general-  
izada más real y más rica del mundo que me rodea

Estas frases son afirmaciones de como el alumno aplica o puede aplicar su inteligencia apoyada en sus conocimientos y exploran como el alumno le da sentido y significado a su mundo o región "universitaria" tal como la vive en el presente y tam---

bién exploran el posible reconocimiento de sus propias capacidades y de como se van reestructurando esas regiones específicas de esa región de su espacio vital que es la educación universitaria.

Las frases del área VI consideradas son las siguientes :

- 20.- Proporciona todos los conocimientos que me ayudarán a sobrevivir en el futuro
- 34.- La velocidad con que puede asimilarse lo que enseña me permite seguir su ritmo fácilmente

Fueron consideradas porque son afirmaciones personalizadas que pueden coincidir con la aplicación de las capacidades del alumno, como las vive y las conceptúa. A la vez las frases permiten explorar comparativamente si en la región del campo cognoscitivo son considerados con capacidades educativas a los medios masivos de comunicación comparados con la universidad.

## 2) CAMBIO EN LA MOTIVACION

El aprendizaje como cambio en la motivación es un cambio de valencias y valores que resulta de las tensiones originadas en las necesidades de los individuos, involucra los constructos matemáticos, propuestos por K. Lewin, de Tensión, Valencia y Locomoción de su Topología (1), (2), (3) y (4), tienen lugar en la Región Personal Interna de la Personalidad según Lewin y llevan a cabo una dinámica motivacional que se origina en la necesidad de cada individuo y determina la locomoción o movimiento dirigido hacia el objeto o la actividad satisfactorias.

Como fue establecido en el capítulo anterior, la liberación de energía en alguna región personal interna debida al aumento de tensión de esa región son fenómenos originados por la apari-

ción de alguna necesidad como el hambre, el sexo o la sed, o bien, el deseo de algo como un empleo, una relación, un objeto o una educación, la intención de hacer algo de modo que la necesidad, como la conceptúa Lewin, implica un concepto motivacional equivalente al deseo, impulso o motivo. En la presente investigación la necesidad suya causante de tensión y valencia en alguna parte de la Región Personal Interna, es identificada como la intención, necesidad, deseo, impulso o apremio de alcanzar y completar una educación universitaria completa y productiva en cada estudiante universitario investigado o por lo menos sus presencias, como las del resto de los estudiantes de la UNAM hacen suponer en ellos la presencia de esta motivación en sus respectivas regiones personales internas.

La necesidad origina una energía que produce tensión en la zona o célula específica de la región personal interna vinculada con otras pertenecientes o pertinentes a la misma esfera de actividad en que ha surgido dicha necesidad, el estado de tensión del sujeto confiere una valencia o valoración positiva a la actividad, deseo o intención de la presencia del satisfactor para la necesidad, es decir, la Valencia como propiedad conceptual de una región personal interna consistente en el valor que esa región o celdilla tiene para la persona. Toda valencia esta coordinada con una necesidad y su valor positivo o negativo depende del sistema o celdilla en estado de tensión parcial o global, las necesidades le imparten valores al ambiente organizándolo en regiones atractivas y repelentes para la persona, lo que a su vez origina conductos o vías de acercamiento o de alejamiento (5).

En el caso de esta investigación se postula que la necesidad de alcanzar, cursar y completar una educación universitaria, hace que entren en tensión las regiones o celdillas de la esfera que contiene todo lo relacionado con dicha educación univer-

sitaria, como son la carrera cursada, las metas trazadas por el alumno, los cambios que va teniendo el propio alumno en su persona y en sus intenciones, sus relaciones con los otros alumnos y profesores, así como los conceptos del lugar, la forma y contenido de la instrucción que recibe.

Toda la tensión de estas celdillas lleva al alumno a valorar, suponemos, a plantear una valencia positiva o negativa, atrayente o repelente a las actividades y conceptos presentes en su instrucción (red de valencias positivas y negativas).

Una valencia es una cantidad variable, débil, mediana o fuerte cuyo poder depende de la fuerza de la necesidad y de los factores circunstanciales que la redean, sin ser una fuerza hace destacar alguna actividad o satisfactor necesarios para la persona, en nuestro caso la valencia que el sujeto llamado estudiante hace de las carreras, actividades escolares o de sí mismo a estos respectos, le confiere un papel mayor o menormente destacado a la educación universitaria como para originar en él motivos para cursarla.

La fuerza motivadora necesaria para llevar a cabo la actividad satisfactoria o que hace alcanzar la meta es llamada por Lewin Vector y fuerza o vector es una energía con dirección y sentido que actúa sobre la persona con la suficiente intensidad como para activarla y producir una locomoción que hace a la persona buscar, encontrar o alcanzar los satisfactores o realizar las actividades satisfactorias que ha valorado como útiles para sus necesidades equilibrando sus tensiones, Lewin llama "procesos" a las formas de equilibrar las tensiones (5).

Completar los estudios, delinear metas, conocer el medio ambiente social o laboral, conocerse a sí mismo, conocer a los compañeros, avanzar en los cursos, aceptar o rechazar las propias modificaciones, reconocer las intensiones, son algunas de las formas de equilibrar la tensión o vectores que investiga en sus cambios o presencias en los universitarios la presente investi-



gación, todas las soluciones o posibles soluciones encontradas - por los alumnos para esas tensiones originadas por la necesidad postulada de alcanzar una educación universitaria.

A diferencia de las frases que exploran el cambio en la estructura cognoscitiva donde es posible identificar las frases de Diferenciación, Generalización y Reestructuración Cognoscitiva, en la exploración del Cambio en la Motivación, las frases que lo exploran se considera que llevan implícitas la necesidad, la tensión, la valencia, el o los vectores y la locomoción como procesos participantes en la motivación y su satisfacción que según Lewin son procesos que se suceden dinámicamente en forma in mediata, uno después de otro, desde la aparición de la necesidad que inicia la motivación hasta el alcance de su satisfactor, algunas de las frases exploran específicamente valencias, otros estados de tensión o vectores, debido a esto son presentadas en conjunto como intentos de explorar el cambio en la motivación debido al aprendizaje y al ser alumnos universitarios, agrupadas por las áreas a las que pertenecen son:

#### AREA II

- 2.- Cursar la Preparatoria completa es
- 6.- El horario en que se cursan las materias es
- 11.- La Difusión Cultural por parte de la UNAM es
- 19.- La construcción y funcionamiento de las escuelas de la UNAM es
- 22.- Los trámites burocráticos en la UNAM son

#### AREA IV

- 7.- Mis relaciones con la UNAM son
- 14.- Mis relaciones con mis compañeros de la UNAM son
- 15.- La educación Universitaria me permite conocer el medio am-

biente de manera

- 18.- A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo
- 21.- Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son
- 32.- A medida que voy aprendiendo en la Universidad, el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando
- 33.- La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera
- 36.- La educación universitaria me ha permitido una comprensión clara de lo que existe en mi propia vida
- 41.- El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación o cambio en mi personalidad

La forma en que los alumnos evalúen o califiquen estas frases a través de las escalas de adjetivos que propone el Diferencial Semántico del idioma Español, intenta dar la dirección - hacia donde la motivación y su cambio causado por el aprendizaje, las diferencias en estas evaluaciones de un grupo a otro y entre todos intentará dar una idea de la dirección o sentido -- más frecuente, si los tiene, hacia donde se produce el cambio de motivación debido a la educación universitaria a la que están expuestos los alumnos investigados.

### 3) CAMBIO EN LA PERTENENCIA AL GRUPO O A LA IDEOLOGÍA

En esta investigación se explora a la participación y desarrollo, probablemente paulatino de la convicción o concepto en el alumno de pertenecer o de ser parte activa, significativa y participante de una comunidad educativa que ocupa buena parte de sus horas diarias cotidianamente durante varios años de su vida. Esta sensación o conocimiento de pertenencia a algún grupo

específico bien diferenciado en una sociedad, esta conceptualiza da por K.Lewin tomando en cuenta la posición de la persona dentro o fuera de los diversos grupos sociales existentes, lo cual permite conocer su posición respecto a las diversas actividades y metas de los grupos.

La posición del sujeto, la vecindad de otros grupos (regiones adyacentes en el espacio vital) y el movimiento o locomoción del sujeto en su grupo o entre los grupos cercanos tienen como efecto la adaptación de la persona a los grupos y la sensación de pertenencia al grupo en el sujeto que se adapta (3).

La adaptación es un fenómeno de habituación en el sentido de armonizar con la atmósfera del grupo, mientras que la Pertenencia al grupo equivale a tener una posición dentro o fuera de él que determina los derechos y deberes de la persona (3).

Ya dentro de la Pertenencia al grupo estudiada como fenómeno social para K.Lewin la visión de la vida del grupo consiste en una situación en la cual un miembro o un grupo se halla en movimiento (locomoción) hacia regiones (actividades) que tienen valencia positiva (atractivas, útiles, necesarias) y alejándose de regiones que tienen valencia negativa (repulsión). Lewin postula en términos generales el comportamiento guiado por finalidades grupales, la dirección de tal comportamiento (su vector) refleja el campo de fuerzas de acción y las fuerzas del grupo que inducen cambios en el comportamiento de sus miembros (cohesión) (3).

La Cohesión es definida generalmente como cohesión social, significando la conexión entre los componentes de un grupo social, resultante principalmente de la comunidad de motivaciones y objetivos (6).

Dentro de la teoría de K.Lewin la cohesión es definida como "la totalidad de las fuerzas del campo que actúan sobre los miembros a fin de mantenerlos en el grupo" (7) y es tratada como relutado o dependiente de condiciones tales como el énfasis en

en sus actividades

- 50.- Me identifico con la UNAM porque ahí he aprendido más de lo que me servirá para sobrevivir

El concepto de locomoción es conceptualizado por K.Lewin como el camino específico que una persona realizará al moverse a través de su ambiente psicológico, una locomoción puede ser un movimiento en el espacio físico, puede ser un avance o retroceso social, la solución de un problema o el progreso intelectual.

Este concepto se aplica tanto al grupo considerado como un todo, como a los miembros tomados individualmente, a fin de orientarse hacia una meta u objetivo común, un grupo debe comunicarse y poseer cierto grado de cohesión, es decir, un grupo debe vencer obstáculos en la búsqueda del cumplimiento de sus metas, con los elementos de cohesión, establecer la unión necesaria entre sus miembros y avanzar colectiva e individualmente hacia el cumplimiento de las metas (7).

Las frases del cuestionario de esta investigación que exploran el reconocimiento de los obstáculos y metas que afrontan los estudiantes universitarios en términos generales e inmersos en la sociedad mexicana del presente, son las siguientes :

#### AREA V

- 10.- Los problemas sociales que afrontará el futuro profesionalista mexicano me parecen
- 27.- Con respecto a los problemas de México, la educación en la UNAM es
- 37.- El avance científico y cultural del país depende de que las relaciones entre la UNAM y el país sean
- 40.- La afirmación de que el país necesita las soluciones aportadas por los profesionistas de sus universidades es
- 49.- En la UNAM se preparan personas que producirán bienes y

la cooperación en lugar de la competencia, la atmósfera democrática del grupo, así como la afiliación y la evaluación que hacen del grupo sus miembros, de manera que se desprende que los miembros con buena cohesión, según Lewin, tienden a ser más atentos o a reconocer a los demás miembros, son más propensos a las influencias, a los cambios y a internalizar las normas y valores del grupo. Con estas características es probable que los grupos con alta cohesión resistan mejor las pruebas y la frustración, (7).

La presente investigación intenta explorar la cohesión de los cinco grupos universitarios de alumnos por separado, para tener una visión conjunta, de los cinco grupos, de como va apareciendo, aumentando, estabilizándose o estancándose, si es que algo de todo esto ocurre, conforme el alumno avanza en los grados universitarios.

Las frases del instrumento que exploran la cohesión del grupo, universitario dentro de la pertenencia a la UNAM son:

#### AREA IV

- 7.- Mis relaciones con la UNAM son
- 12.- El ser estudiante de la UNAM ya forma parte de mi personalidad
- 14.- Mis relaciones con mis compañeros de la UNAM son
- 18.- A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo
- 26.- El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia
- 46.- Mi sensación de pertenecer a la Universidad se hace cada día más
- 47.- Yo soy quien decide qué tan importante es mi relación con la Universidad
- 48.- Soy parte de la comunidad universitaria porque participo

servicios positivos para el país

El último grupo de frases, explora el grado de influencia - que pueden tener los medios masivos de comunicación en el cambio de la estructura cognoscitiva del alumno universitario.

En un estudio de ecología psicológica, K. Lewin investiga o menciona el haber investigado los cambios de hábitos y el desarrollo de tendencias sociales y culturales que influyen en el cambio de los hábitos de un grupo amplio de personas (3).

Estas frases del cuestionario comparan la efectividad educativa de la UNAM frente a la que puedan tener los medios masivos de comunicación como son la TV, la radio o la Prensa escrita las frases son :

#### AREA VI

- 20.- Proporciona todos los conocimientos que me ayudarán a sobrevivir en el futuro
- 29.- Su capacidad educativa es simple, superficial, limitada e impersonal
- 28.- Su capacidad educativa es amplia profunda y personal
- 34.- La velocidad con que puede simularse lo que enseña me permite seguir su ritmo facilmente
- 35.- Es el medio educativo más completo y avanzado que se ha logrado

## BIBLIOGRAFIA

### CAPITULO DE LA TEORIA DEL CAMPO COGNOSCITIVO

1.- Morris L. Bigge

"Teorías del Aprendizaje Para Maestros"

Edit. Trillas

México D.F. 1975

Sexta Reimpresión Julio 1982.

2.- Kurt Lewin

"Principles Of Topological Psychology"

Edit. McGraw-Hill

New York N.Y. 1935 U.S.A.

3.-Kurt Lewin

"La Teoría del Campo y la Ciencia Social"

Edit. Paidós

Buenos Aires, Argentina

4.- K.B. Madsen

"Teorías de la Motivación"

Edit. Paidós

Buenos Aires, Argentina 1972

Segunda Edición

5.- C.S. Hall

G.Lindzey

"La teoría del Campo y la Personalidad"

Edit. Paidós

Buenos Aires, Argentina 1972

Primera Edición

6.- Friedrich Dorsch

Diccionario de Psicología

Edit. Herder  
Barcelona, España 1981.

7.- M.S. Olmsted  
"El Pequeño Grupo"  
Edit. Paidós  
México D.F. 1984  
Primera reimpresión.



## **CAPITULO DE PROCEDIMIENTOS**

## INTRODUCCION

En esta sección se describen los objetivos y expectativas de esta investigación, las hipótesis experimentales y las hipótesis nulas, así como la metodología empleada, es decir, el Diferencial Semántico del Idioma Español con las modificaciones que fueron necesarias, la construcción del cuestionario utilizado y las muestras de la población estudiantil donde fue aplicado para obtener los datos.

## OBJETIVOS

Se trata de los objetivos generales de la investigación inicialmente planteada con seis áreas a explorar.

- 1.- Conocer cual es el concepto que tiene el alumno de la educación universitaria y si tiene alguna correspondencia con su realidad.
- 2.- Descubrir si la conducta del alumnado esta basada en el establecimiento de metas conductuales (hábitos de estudio), intelectuales (búsqueda del conocimiento) y sociales autoelegidas o si solamente se trata de cumplir los objetivos curriculares.
- 3.- Descubrir como se encuentran definidas para el alumno las relaciones :  
maestro - alumno  
aula - alumno  
compañero - alumno  
contenido académico - alumno
- 4.- Descubrir si el alumno comprende la participación de su propia personalidad en el proceso educativo universitario, es decir, si considera que este proceso es activo y valioso para su existencia, si sus capacidades se han puesto en juego para alcanzar satisfacciones que correspondan a sus necesidades.

- 5.- Explorar si se identifica el alumno con sus demás compañeros universitarios y con la institución, es decir que tan -- en su campo cognoscitivo está presente la universidad.

Debido al volumen de datos obtenidos y al tiempo que se requería para procesarlos e interpretarlos estadísticamente, solo estos dos últimos objetivos No.4 y No.5 fueron tomados en consideración para formular las conclusiones de esta investigación.

### ESPECTATIVAS

De acuerdo con los conceptos que la Teoría del Campo Cognoscitivo plantea para explicar el aprendizaje como el cambio de la estructura cognoscitiva, la diferenciación cognoscitiva, la generalización cognoscitiva, la reestructuración cognoscitiva, el cambio en la motivación en los alumnos, su cambio en la pertenencia al grupo o ideología principalmente y el lugar que ocupa en la personalidad, se espera encontrar alguna, algunas o ninguna de las siguientes posibilidades :

- 1.- Los alumnos manejan una concepción realista de la educación universitaria.
- 2.- Los alumnos establecen por sí mismos metas escolares activas y congruentes con la educación universitaria.
- 3.- Los alumnos manejan las relaciones escolares de manera participativa.
- 4.- Los alumnos obtienen satisfacciones de su participación escolar y se identifican con la institución universitaria.

Del mismo modo que en los objetivos y por las mismas razones solo fueron tomadas en cuenta las expectativas 3 y 4 para la elaboración de las conclusiones de esta investigación.

En esta sección se enumeran las Hipótesis Experimentales en general de la investigación, en especial o particular del área IV y en específico de cada una de sus frases. También se enumeran las Hipótesis Nulas una por cada frase.

Las frases del área IV son las que exploran el lugar de la educación universitaria en el campo cognocitivo del alumno y que tan perteneciente a la comunidad universitaria se considera a sí mismo el alumno.

De acuerdo al planteamiento de K.Lewin acerca del papel del aprendizaje como uno de los agentes capaces de modificar la estructura cognocitiva del individuo originando cambios en su motivación y cambios en su concepción de pertenencia al grupo establecido como comunidad universitaria y su ideología, es de esperarse el encontrar algunas diferencias ante estos conceptos o actitudes en los cinco grupos de alumnos investigados y que estas diferencias tomen alguna dirección conforme se comparan las actitudes desde los alumnos de estados iniciales hacia los de estado más avanzado en la educación universitaria.

## HIPOTESIS EXPERIMENTALES

### H.E.GENERAL

Es posible encontrar evidencias estadísticamente significativas al 0.05 de que el alumno universitario :

- 1.- Maneje una concepción realista de la educación universitaria.
- 2.- Establezca metas escolares propias y activas en congruencia con la educación universitaria.
- 3.- Maneje las relaciones escolares en concordancia con los diseños curriculares.

4.- Se identifica con la institución universitaria.

Si el alumno realiza estas actividades y alcanza estas actitudes, puede considerarse que el aprendizaje y la convivencia en la comunidad universitaria participan en la estructuración y reestructuración de la personalidad de los alumnos.

H.E. del AREA IV

La reestructuración del campo cognocitivo en la personalidad del alumno universitario depende de que el aprendizaje - que va teniendo produzca cambios en su motivación personal y grupal y cambios en su concepto o actitud de pertenencia a la ideología grupal de los universitarios (identificación).

H.E. Frase por Frase :

F.7 Mis relaciones con la U.N.A.M. son

H.E. A medida que avanza en el curso de su educación universitaria las relaciones del alumno con la institución se van acercando y fortaleciendo.

F.12 El ser estudiante de la U.N.A.M. ya forma parte de mi personalidad

H.E. El grado de pertenencia e identificación en que se considera el alumno va configurándose hasta ocupar una región bien diferenciada de su espacio personal interno.

F.14 Mis relaciones con mis compañeros de la universidad son

H.E. La participación del alumno universitario en la formación y consolidación de la cohesión del grupo universitario es paulatinamente mayor y más frecuente.

F.15 La educación universitaria me permite conocer el medio ambiente de manera

- H.E. El avance en la educación universitaria origina en el estudiante la motivación de acercamiento y cuestionamiento hacia el ambiente que le rodea.
- F. 18 A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo
- H.E. El efecto del avance en los estudios universitarios permite al estudiante descubrir los cambios en sus actitudes y motivaciones.
- F.21 Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son
- H.E. El avance en los estudios universitarios permite al estudiante conocer sus verdaderas necesidades y las capacidades con que cuenta para satisfacerlas.
- F.26 El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia
- H.E. El grado de identificación y pertenencia hacia la institución que va formándose en la personalidad del alumno va creciendo en importancia conforme avanza en los estudios universitarios.
- F.32 A medida que voy aprendiendo en la universidad el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando
- H.E. Conforme avanza en los estudios universitarios el estudiante va desarrollando y satisfaciendo la necesidad de nuevos conocimientos.
- F.33 La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera
- H.E. El avance en los estudios universitarios permite al alumno conocer sus verdaderas motivaciones para valorarse más objetivamente.
- F.36 La educación universitaria me ha permitido alcanzar una comprensión clara de lo que existe en mi propia vida

H.E. El avance en los estudios universitarios permite al alumno comparar sus motivaciones y actitudes previas con las motivaciones y actitudes que desarrolla como universitario.

F.41 El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación en mi personalidad

H.E. Al acercarse al término de los estudios universitarios la comparación terminal de las motivaciones, valoraciones, actitudes y tendencias anteriores con las actuales demuestra que las últimas de ellas son más claras y objetivas que las anteriores.

F.46 Mi sensación de pertenecer a la universidad se hace cada día más

H.E. Mientras más tiempo efectivo permanece el alumno universitario participando en la institución, más positivas y atractivas le parecen y mayor es su integración al grupo universitario.

F.47 Yo soy quien decide que tan importante es mi relación con la universidad

H.E. Conforme avanza en los estudios universitarios el alumno va considerándose más afiliado, más cercano, más involucrado e identificado con las actividades universitarias.

F.48 Soy parte de la comunidad universitaria porque participo en sus actividades

H.E. El avance en la carrera universitaria origina en el alumno un comportamiento que enfatiza la cooperación, la afiliación y la evaluación positiva de las actividades y de los miembros del grupo universitario al que pertenece.

F.50 Me identifico con la universidad porque ahí he aprendido más de lo que me servirá para sobrevivir

H.E. El cursar y avanzar en una carrera universitaria origina en el alumno una cohesión grupal que le hace reconocerse como semejante, cercano y con el mismo valor de los demás miembros de la comunidad universitaria.

#### HIPOTESIS ALTERNAS

F. 7 Mis relaciones con la U.N.A.M. son

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre sus relaciones con la U.N.A.M., se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.12 El ser estudiante de la universidad ya forma parte de mi personalidad

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre el hecho de que ser estudiantes de la universidad ya sea parte de su personalidad, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.14 Mis relaciones con mis compañeros de la universidad son

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre sus relaciones con sus compañeros de la universidad, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.



F.15 La educación universitaria me permite conocer el medio ambiente de manera

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre la manera en que la educación universitaria les permite conocer el medio ambiente, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.18 A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre el movimiento de sus convicciones a medida que avanza en los estudios universitarios, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.21 Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre cuales metas personales les permitirá alcanzar la educación universitaria, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.26 El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre la importancia que tiene para ellos ser universitarios, se en-

contrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el Cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.32 A medida que voy aprendiendo en la universidad, el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre el aumento en el espacio interno de conocimientos causado por el aprendizaje en la universidad, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.33 La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera

H.A. En la percepción que los alumnos establecen acerca de la manera como la educación universitaria les permite conocerse, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.36 La educación universitaria me ha permitido alcanzar una comprensión clara de lo que existe en mi propia vida

H.A. En la percepción que los alumnos establecen sobre la comprensión de sus propias vidas alcanzada a través de la educación universitaria, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.41 El aprendizaje que he tenido en la universidad he dejado una modificación en mi personalidad

H.A. En la percepción que los alumnos establecen acerca de si el aprendizaje universitario ha dejado alguna modificación en su personalidad, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.46 Mi sensación de pertenecer a la universidad se hace cada día más

H.A. En la percepción que los alumnos establecen acerca de la evolución de su pertenencia a la institución universitaria, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.47 Yo soy quien decide que tan importante es mi relación con la universidad

H.A. En la percepción que los alumnos establecen acerca de ser quienes deciden el grado de importancia que tiene su relación con la universidad, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.48 Soy parte de la comunidad universitaria porque participo en sus actividades

H.A. En la percepción que los alumnos establecen del ser parte de la comunidad universitaria debido a la participación que tienen en sus actividades, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F.6. Se identifica con la U.N.A.M. porque ahí he aprendido más que lo que me servirá para sobrevivir

H.A. En la percepción que los alumnos establecen acerca de su identificación con la universidad debida al aprendizaje - de muchos más conocimientos necesarios solo para sobrevivir, se encontrarán diferencias significativas al 0.05 entre las respuestas de los grupos comparados, obtenidas con el cuestionario del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

#### HIPOTESIS NULAS

Frase por frase las Hipótesis Nulas son :

F7- Mis relaciones con la U.N.A.M. son

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa - al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las relaciones de los alumnos con la U.N.A.M. en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 12 El ser estudiante de la universidad ya forma parte de mi personalidad

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a considerar que el ser estudiante de la universidad forme parte de la personalidad en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 14 Mis relaciones con mis compañeros de la universidad son

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las relaciones con los compañeros universitarios en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 15 La educación universitaria me permite conocer el medio ambiente de manera

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a como permite conocer al medio ambiente la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 18 A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente al efecto del avance en los estudios universitarios sobre las propias convicciones en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 21 Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las metas alcanzables por la educación uni

veritaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 26 El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la importancia que tiene para el alumno el ser estudiante de la universidad en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 32 A medida que voy aprendiendo en la universidad, el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente al efecto del aprendizaje sobre el espacio de conocimientos del alumno en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F 33 La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a como permite conocerse al alumno la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizadas estadísticamente con la "t" de Student.

F 36 La educación universitaria me ha permitido alcanzar una comprensión clara de lo que existe en mi propia vida

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la comprensión de la propia vida del estudiante mediante la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 41 El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación en mi personalidad

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a si la educación universitaria modifica la personalidad del estudiante en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 46 Mi sensación de pertenecer a la universidad se hace cada día más

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la sensación de pertenecer a la universidad en el estudiante en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 47 Yo soy quien decide que tan importante es mi relación con la universidad

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la importancia que tiene para el estudiante su relación con la universidad en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 48 Soy parte de la comunidad universitaria porque participo en sus actividades

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a que el estudiante se considere como participante de las actividades de la comunidad universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

F 50 Me identifico con la universidad porque ahí he aprendido más de lo que me servirá para sobrevivir

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a si el estudiante se identifica con la universidad más allá de las razones del puro aprendizaje académico en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.



## METODOLOGIA

### INSTRUMENTO DE MEDICION

El significado de los estímulos como las palabras o las frases, los signos y objetos, como fenómeno anteriormente de interés de filósofos y lingüistas es ahora también del interés de los psicólogos que solo recientemente han investigado en el significado y han elaborado teorías acerca de dicho fenómeno.

Probablemente quienes más impulso han dado a la lingüística fueron los antropólogos quienes tienen en este estudio uno de sus principales intereses debido a su necesidad de conocer las formas comunicativas de las culturas que investigan.

En épocas recientes la lingüística adquiere una nueva importancia para la Psicología con la obra de los estructuralistas que siguiendo la obra de Noam Chomsky han desarrollado las teorías estructurales del significado abriendo amplios campos a la investigación.

El problema de la naturaleza psicológica del significado adquiere consistencia cuando son considerados a los psicólogos en unión con los lingüistas investigando este complejo fenómeno.

En forma sucinta se pueden establecer dos grandes grupos o categorías de aproximación al problema del significado, las teorías estructurales y las de proceso psicológico. Uno de los enfoques estructuralistas aborda este problema a tres niveles o dimensiones del significado que son:

1.- El nivel "Denotativo", es decir, el significado que resulta de la relación signo-objeto.

2.- El nivel "Estructural" producido por las relaciones signo-signo.

3.- El nivel "Contextual" que deriva de la relación de la palabra con el campo en que se da, relación signo-objeto-signo.

Existe una dimensión adicional del significado, la llamada dimensión "connotativa" producida por la relación signo-objeto-persona que le abrió las posibilidades a la aplicación de las teorías e investigaciones del proceso mental o psicológico permitiendo la investigación a psicólogos también (2).

Cuando los psicólogos empiezan a investigar esta dimensión connotativa del significado le llaman "Significado Subjetivo" y de estas investigaciones la realizada por Ch. Osgood y publicada en 1952 (3), nació la técnica del Diferencial Semántico como técnica de exploración y medida psicológica del significado subjetivo.

En su trabajo del '52 Osgood hace tres proposiciones que le dan la lógica al método del Diferencial Semántico:

La primera se refiere a que el resultado del proceso de calificación o juicio de algún concepto puede concebirse como el lugar que ocupa ese concepto de un continuo experiencial conocido por el sujeto y definido por dos términos polares, es decir dos calificativos opuestos entre sí.

La segunda se refiere a la característica del lenguaje y del pensamiento que permite instrumentar un método objetivo de medición del significado, puesto que supone la equivalencia de los continuos experienciales, es decir los calificativos opuestos, y por ello la posibilidad de representarlos por medio de dimensiones únicas.

La tercera pronosición sostiene que un número limitado de los continuos puede ser utilizado para definir el espacio semántico dentro del cual cualquier concepto o estímulo será especificado, es decir, existe o debe existir un universo limitado de parejas de calificativos opuestos utilizables, esta proposición se fundamenta en la comprobación por medio del análisis factorial estadístico de la existencia de ese número limitado

de parejas de calificativos dimensionales o factores suficientes para diferenciar los significados de los conceptos o estímulos escogidos al azar (2).

También surgió la necesidad de determinar hasta que punto las relaciones semánticas son dependientes de la cultura o de determinantes fundamentales y comunes a toda la especie humana. Osgood trató de despejar esta incógnita usando datos tomados de estudios antropológicos en los que encontró concordancias alentadoras entre diversas culturas (2).

La revisión sistemática de las teorías del significado llevó a Osgood a la búsqueda de un marco teórico sustentado sobre evidencia experimental que le permitiera el desarrollo de técnicas adecuadas de medida del significado subjetivo, apoyándose en las teorías de Hull propuso la "Hipótesis de la Mediación" (3), (4). El problema teórico del significado subjetivo es centrado en la posibilidad de determinar las diferentes condiciones en las que un conjunto de estímulos puede convertirse o no en "signo", en este contexto el objeto-estímulo (E) es "cualquier conjunto de estímulos que produce reacciones de parte de un organismo" y el signo (S) es "cualquier conjunto de estímulos que no es (E) pero que produce reacciones pertinentes a (E), siendo las condiciones bajo las cuales esto acontece el problema de la teorización en este campo" (3). Signos y objetos nunca son idénticos, entre las palabras y los objetos representados no hay identidad.

A partir de la hipótesis de la mediación el problema es planteado por Osgood de la siguiente manera: "...un patrón de estimulación que no es el objeto es signo de éste si produce en el organismo una reacción mediadora que:

- a) es una parte o fracción del comportamiento total evocado por el objeto y
- b) produce autoestimulaciones distintivas que mediatizan respuestas que no ocurrirían sin la asociación previa entre los pa

trones de estimulación del objeto y los del no-objeto (signo)"(3).

De acuerdo a la hipótesis de mediación, un signo se desarrolla de la siguiente manera:

- 1.-Un objeto-estímulo (por ejemplo, la percepción visual de cualquier objeto) produce un patrón de comportamiento de complejidad variable (Rt).
- 2.-Partes o elementos de este comportamiento total se condicionan a la palabra que representa al objeto.
- 3.-La repetición del signo sin la presencia del objeto reduce a una mínima intensidad el proceso de mediación, pero incluye aún algunas de las respuestas originales.
- 4.-Esta reacción mediatizada produce a su vez un patrón distintivo de autoestimulación (Sm) que puede dar origen a varias conductas abiertas (Rx). (2).

De estos planteamientos sintetizados brevemente, Díaz Guerrero y Salas concluyen que los significados que diferentes personas tienen para los mismos signos o palabras, son distintos en la medida en que varíen:

- a) sus conductas hacia los objetos que representan
  - b) la frecuencia con que el objeto y el signo se asocian
  - c) la frecuencia de la asociación de un signo con otros signos.
- "...la variación de las conductas hacia los objetos representados por el signo, se debe al proceso de mediación que es, en otras palabras, el significado de aquél. El proceso mediatorio es totalmente dependiente de la composición de la conducta total que ocurre mientras el proceso mediatorio del signo se está estableciendo y de la repetición de esta conducta. A partir de estas últimas conclusiones surgen innumerables alternativas, tanto desde el punto de vista de la medición del significado como de la utilización de éste. Así por ejemplo, si se -

pueden determinar las diferencias de significado entre personas, grupos, culturas, etcétera, se podrán hacer inferencias y pronósticos respecto a las conductas de los individuos o grupos frente a los objetos representados por los signos. De esta manera, la medida del significado sería una forma de medir las actitudes" (2).

#### Descripción del Diferencial Semántico

El D.S. es una técnica psicológica ideada y desarrollada por el Dr. Charles Osgood y colaboradores del Instituto de Psicolingüística de la Universidad de Illinois de los Estados Unidos, pretende medir el significado emocional o afectivo de los conceptos subjetivos a lo que se llama sentido o significado psicológico de las palabras, conceptos, entidades o entes y las cosas en general. Como lo afirma Osgood, el sentido o significado de los conceptos lo dan en todos los lenguajes, fundamentalmente los adjetivos.

En México fué desarrollado el Diferencial Semántico del Idioma Español por el Dr. Rogelio Díaz - Guerrero y Miguel Salas para medir el significado emocional de los conceptos del idioma español utilizando una serie de escalas adjetivales que sirvieron para estudios de comparación transcultural y que fueron las que en el análisis factorial transcultural aparecieron altamente correlacionadas con las utilizadas en todos los demás países a manera de que el instrumento tuviese el mismo significado en todos los países de habla hispana, es decir, un "metrón", medida o "metro" utilizable en forma estandar, (5).

#### Escalas Bipolares

En la construcción del instrumento de medición de la presente investigación se siguió el procedimiento normal del diferencial semántico de expresar un concepto, en este caso, un concepto acerca de la educación universitaria seguido de diez escalas de adjetivos calificativos opuestos con siete espacios

entre ellos, es decir siete intervalos y el sujeto califica el concepto según la percepción que tiene de la relación entre la frase y uno de los polos de la escala, por ejemplo si un individuo califica la frase "los alumnos de la universidad" en la escala activo-pasivo en la casilla de la extrema izquierda, es decir la más próxima al adjetivo activo esta indicando que a socia la frase con el calificativo activo :

Activo :<sup>X</sup>---:---:---:---:---:---:---: Pasivo

en otra escala puede ser :

Fuerte :---:---:---:---:---:---:<sup>X</sup>: Débil

la calificación puesta en el extremo derecho más cercano al ad jetivo débil indica la asociación y relación de la frase con ese calificativo.

La calificación en el intervalo central indica que el sujeto considera la frase como neutra, es decir, que la relación y asociación es equivalente para los dos extremos de la escala o que la escala en sí no es significativa y por ello no es aplicable a la frase o concepto en cuestión.

Las calificaciones indican la dirección e intensidad de la relación de la frase con los adjetivos, si en la escala gran de - pequeño la frase anterior se califica así:

Grande :---:---:---:---:---:<sup>X</sup>: Pequeño

esta indicando que considera a los alumnos más bien pequeños - aunque no en extremo como a los escolares de grados brevíos como a los de primaria o menores, (?).

Una escala generalmente esta constituida así:

La pareja de adjetivos antónimos, es decir contrarios.

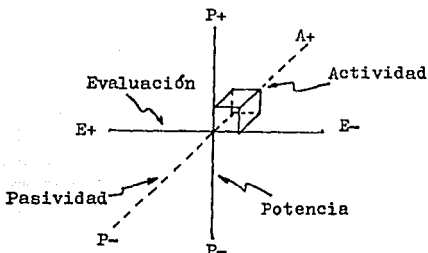
Los siete intervalos de los cuales el central es de-



## DIMENSIONES DEL DIFERENCIAL SEMANTICO

El D.S. esta construido con tres dimensiones fundamentales respecto del sentido o significado afectivo de los conceptos.

Estas tres dimensiones son Actividad, Evaluación y Potencia, son independientes del significado e independientes entre sí y a la vez ortogonales entre sí, es decir, se cruzan en ángulo recto dando por resultado un espacio tridimensional. (5).



Espacio Semántico (5).

La dimensión Evaluación está asociada a la polaridad semántica de diversos adjetivos como: bueno-malo, bonito-feo, sano-enfermo, valioso-sin valor, estos adjetivos forman escalas que implican una valoración del concepto.

La dimensión Potencia esta asociada a términos que de una u otra forma representan fuerza o poder como: pesado-ligero, fuerte-débil, grande-pequeño, profundo-superficial o poderoso-impotente.

La dimensión Actividad esta asociada a adjetivos bipolares que denotan movimientos como: joven-viejo, rápido-lento, quieto-inquieto, activo-pasivo, vivo-muerto, (2), (5), (6).





Trabajadoras :--:--:--:--:--:--:--:--:--: Perezosas  
 Admirables :--:--:--:--:--:--:--:--:--: Despreciables  
 Muchas :--:--:--:--:--:--:--:--:--: Pocas

En la elaboración de los cuadernillos también se recomienda mezclar las escalas poniendo indistintamente escalas evaluativas, de actividad y potencia pero poniendo por lo menos tres de cada una y en desorden así como poniendo el adjetivo positivo de la escala también indistintamente a la derecha o a la izquierda en la escala (2).

En la elaboración de las escalas bipolares del cuadernillo de esta investigación por razones de aplicación para los alumnos y para su calificación e interpretación estadística, el adjetivo positivo de la escala bipolar siempre fue colocado en la parte derecha de la escala de manera que resultara menos difícil de entender para los alumnos y facilitara la estadística y su interpretación, el lineamiento de elaborar por lo menos tres escalas de cada dimensión y de mezclarlas fue cumplido como esta planteado (2).

El cuestionario resultante que se aplicó en esta investigación es un cuestionario que investiga las actitudes de los alumnos con respecto a la educación universitaria y sus relaciones con :

- 1) Otras Instituciones de Educación Superior
- 2) El funcionamiento Académico y Administrativo de la U.N.A.M.
- 3) Los propios hábitos de estudio del alumno.
- 4) La Identificación y pertenencia del alumno con la U.N.A.M.
- 5) La Influencia social de la U.N.A.M. en el País.
- 6) La Efectividad Educativa de los Medios

CARACTERISTICAS PSICOMETRICAS DEL DIFERENCIAL SEMANTICO

A todo instrumento de medición de algún fenómeno psicológico se le exigen estadísticamente las siguientes características : Objetividad, Confiabilidad, Sensibilidad, Validez y Comparabilidad.

Es necesario tener en cuenta que el D.S. no es un Test psicológico sino un instrumento específico con reactivos y calificaciones específicos que constituye una técnica de medida que puede ser generalizable y que exige adaptación a su forma y contenido según el tipo de concepto que se quiere explorar.

A pesar de que ni los conceptos que se evalúan ni las escalas bipolares que se usan para calificarlos pueden considerarse típicos ya que dependen de los propósitos de la investigación y pueden ser distintos en cada investigación, de todos modos tienen que cumplir con estos requisitos mencionados ya que serán analizados estadísticamente como se analiza a cualquiera de los Tests conocidos, (2).

OBJETIVIDAD

Con objetividad se define la cualidad que debe tener todo instrumento para permitir a varios investigadores encontrar los mismos resultados con el mismo instrumento bajo las mismas condiciones y el D.S. puede ser considerado como una técnica objetiva ya que cualquier investigador puede entender y aplicar las escalas bipolares de siete intervalos y llegar a los mismos resultados. (2).

CONFIABILIDAD

En términos generales se define a la confiabilidad como el grado en que se obtienen las mismas calificaciones o medi--

das cuando un objeto o un fenómeno es medido repetidamente.

Osgood(7), en el caso del D.S. distingue tres aspectos de la confiabilidad : a) confiabilidad del ítem.

b) confiabilidad del puntaje de factor.

c) confiabilidad del significado del concepto.

En el caso del D.S. la medida básica es la que está representada por la calificación que el sujeto hace en una escala - de siete intervalos.

La confiabilidad del ítem se refiere a la posibilidad de reproducir estas medidas básicas. La agrupación de estos puntajes en factores (potencia, evaluación y actividad) y la posibilidad de reproducirlos es la confiabilidad del puntaje de factor. Los tres puntajes de factor obtenidos para un concepto permiten ubicar a este concepto en un punto del espacio semántico con el que se define el significado del concepto, la reproducción de la localización del concepto en el espacio semántico - es la confiabilidad del significado del concepto (2).

#### SENSIBILIDAD

La sensibilidad que corresponde a un instrumento como una de sus cualidades de medición subyace fundamentalmente en su - confiabilidad y validez y se refiere a la capacidad que tiene el instrumento de hacer distinciones sutiles en el objeto o fenómeno que mide, es decir, un instrumento es sensible en la medida en que permite discriminaciones medibles o mensurables en el material medido.

La sensibilidad del D.S. está representada por la detección que hacen las escalas bipolares de pequeñas diferencias - de significado. Los estudios realizados hasta ahora proporcionan evidencia sobre la capacidad del D.S. para hacer discriminaciones precisas de significado y además tienden a comprobar -- que dichas discriminaciones son congruentes con las que la gen

te utiliza generalmente en la elaboración de sus juicios (2).

#### VALIDEZ

La validez de un instrumento es su adecuación para medir el fenómeno que pretende medir. En el caso del D.S. puede hablarse de validez si los resultados obtenidos con su aplicación - se correlacionaran significativamente con algún criterio externo de significado.

Debido a que en el caso específico del significado, es difícil encontrar criterios externos con los cuales se puedan comparar los resultados obtenidos con el D.S., ha sido necesario aproximarse al problema de la validez utilizando en primer lugar la validez "de facie" o validez aparente que consiste en comparar los resultados obtenidos por medio del D.S. con la forma en que la mayoría de las personas analizan el fenómeno. En el caso del D.S. esta validez se obtiene comparando las agrupaciones de diferentes términos obtenidas con esta técnica con las agrupaciones que de los mismos términos hacen las personas en general, entre mayor sea la semejanza de las agrupaciones, mayor es la validez del instrumento. (2).

#### COMPARABILIDAD

En el caso del D.S. hay dos formas de comparación que están suficientemente apoyadas por los datos: las comparaciones entre sujetos y las comparaciones entre estímulos.

Las comparaciones entre sujetos se han realizado con mayor frecuencia utilizando grupos de sujetos con características comunes como en las investigaciones realizadas para determinar las diferencias posibles de significado entre neuróticos y normales o entre neuróticos y psicóticos o entre hombres y mujeres o entre grupos lingüísticos diversos etcétera.

La comparabilidad entre conceptos no está tan sólidamente apoyada como la comparabilidad entre sujetos. Obtener escalas -

paralelas en las cuales se logre el mismo significado, independientemente del concepto juzgado es hasta ahora una de las mayores dificultades para el D.S., esto parece definirlo como una técnica más que como un test ya que debe ser construido, adecuado adecuado modificado y adaptado según las necesidades de la investigación en que será requerido.

ELABORACION DEL CUESTIONARIO QUE EXPLORA EL CAMPO  
COGNOCITIVO DEL ALUMNO UNIVERSITARIO A TRAVES DEL  
DIFERENCIAL SEMANTICO MODIFICADO

La elaboración del cuestionario de esta investigación consistió en: la redacción de las 113 frases que integran el conjunto del que se escogerían las definitivas

- Area I 10 frases
- Area II 11 frases
- Area III 23 frases
- Area IV 23 frases
- Area V 13 frases
- Area VI 33 frases ( ver anexo )

la construcción de las escalas bipolares que acompañarán a las frases, los adjetivos fueron tomados de la lista de las 60 escalas bipolares utilizadas en el desarrollo del D.S. en México ( Pág. 61 de (2), se escogieron: 3 escalas de Potencia  
3 escalas de Actividad  
3 o 4 escalas de Evaluación.

de manera que cada frase tuviese 10 escalas bipolares, se escogieron :

EVALUACION 1.- Agradable-Desagradable

- 3.- Abundante-Escaso
- 8.- Admirable-Despreciable
- 16.- Simpático-Antipático
- 17.- Tonto-Inteligente
- 25.- Divertido-Aburrido
- 30.- Seguro-Peligroso
- 33.- Perfecto-Imperfecto
- 35.- Mucho - Poco
- 40.- Responsable-Irresponsable
- 41.- Cierto - Falso
- 43.- Bueno - Malo
- 55.- Excelente-Pésimo
- 58.- Util - Inútil
- 60.- Extraño-Conocido (2) Pág. 61).

**ACTIVIDAD**

- 5.- Joven-Viejo
- 14.- Perezoso-Trabajador
- 42.- Activo-Pasivo
- 44.- Rápido-Lento

**POTENCIA**

- 13.- Fuerte-Débil
- 20.- Profundo-Superficial
- 36.- Soportable-Insoportable
- 49.- Menor-Mayor (2 Pág. 61).

Se imprimieron cuestionarios con las 113 frases, separandolos haciendo 6 cuestionarios diferentes, uno para cada una de las 6 áreas del proyecto para realizar una aplicación piloto a modo de escoger las frases más frecuentemente entendidas, las que parecieran más claras y directas o bien que resultaran más representativas del área que exploran.

Se aplicaron los 6 cuestionarios a 120 alumnos de Sexto a

año de bachillerato.

De las frases más frecuentemente señaladas como más -  
claras, directas y representativas se elaboró el cuestionario definitivo a aplicarse a los 5 grupos de la investigación como lo plantea el proyecto, las cantidades de frases quedaron :

- Area I 5 frases, son:  
1,4,9,17,23.
- Area II 5 frases, son :  
2,6,11,19,22.
- Area III 15 frases, son :  
3,5,8,13,16,24,25,30  
31,38,39,42,43,44,45.
- Area IV 15 frases, son :  
7,12,14,15,18,21,26,  
32,33,36,41,46,47,48  
50.
- Area V 5 frases, son :  
10,27,37,40,49.
- Area VI 5 frases, son :  
20,28,29,34,35.  
(ver anexo 2).

El cuestionario resultante tiene 50 frases con 10 escalas bipolares, cada una con 7 espacios entre los adjetivos, enumerados del 1 al 7, siempre de izquierda a derecha y cada escala con el adjetivo positivo a la izquierda y el otro a la derecha, las frases están mezcladas lo más posible para que resulte variado el cuestionario para su lectura y calificación.



## MUESTRA POBLACIONAL

La aplicación del cuestionario definitivo se hizo en la población normal de alumnos de Bachillerato y Facultad de edades entre 17 y 26 años en 5 grupos representativos del desarrollo del ciclo universitario, cada uno de 50 alumnos denominados de la siguiente manera :

Quinto año de Bachillerato QUIBAC

Sexto año de Bachillerato SEXBAC

Segundo semestre de Facultad SEGFAC

Quinto semestre de Facultad QUIFAC

Noveno semestre de Facultad NOVFAC

Los grupos fueron denominados de esta manera para el manejo estadístico de sus datos de manera más eficiente a través de subfiles de computadora para obtener los resultados.

Los grupos del Bachillerato se escogieron de la E.N.P. No. 5, U.N.A.M. y los de Facultad fueron de la Facultad de Ciencias también de la U.N.A.M.

Durante todas las aplicaciones se les explicó a los alumnos la forma correcta de calificar las frases leyéndoles las instrucciones en voz alta y asegurándose de que las entendieron, las instrucciones de todos los cuestionarios o cuadernillos dicen lo siguiente :

"A continuación encontrarás una serie de frases referentes a la educación universitaria que van seguidas de varias escalas evaluativas formadas por parejas de adjetivos calificativos con siete espacios entre cada pareja , luego de leerla evaluarás cada frase escogiendo hacia que lado del adjetivo estás más de acuerdo o el que describe más fielmente la realidad de tu propio caso, debes recor-

dar en todo momento que es requisito indispensable --  
llenar en cada renglón solamente un solo espacio de  
los siete disponibles".

## BIBLIOGRAFIA

### CAPITULO DE PROCEDIMIENTOS

- 1.- F.J.McGuigan  
"Psicología Experimental" Enfoque Metodológico.  
Edit. Trillas, Biblioteca Técnica de Psicología  
3a. Edición  
México D.F. 1983.
- 2.- Rogelio Díaz-Guerrero  
Miguel Salas  
"El Diferencial Semántico del Idioma Español"  
Edit. Trillas  
1a. Edición  
México D.F. 1975
- 3.- Charles Osgood  
"The Nature and Measurement of Meaning"  
Psychological Bulletin  
U.S.A. 1952  
Citado en (2), Pág. 31.
- 4.- Charles Osgood  
"Curso Superior de Psicología Experimental".  
Edit. Trillas  
1a. Edición  
México D.F. 1969.
- 5.- Rogelio Díaz-Guerrero  
"Psicología del Mexicano"  
Tercera Parte, "El Mexicano y la Pirámide" Cáp. 12,  
Edit. Trillas  
4a. Edición  
México D.F. Marzo 1982.

6.- David R. Heise

"El Diferencial Semántico y la Investigación de Actitudes"

en :

Gene F. Summers

"Medición de Actitudes"

Tercera Parte, Capt. 14.

Edit. Trillas

Tercera Reimpresión

México D.F. Marzo 1984.

7.- Charles Osgood

G.J. Suci

P.H. Tennenbaum

"The Measurement of Meaning"

The University of Illinois Press, Illinois.

U.S.A. 1957

Citado en (2) Pag.37.

8.- E.F. Lindquist

"A First Course in Statistics"

Edit. Houghton, Mifflin Co.

New York, 1942.

## CAPITULO DE RESULTADOS

## INTRODUCCION

Este capítulo contiene todos los resultados numéricos y gráficos a los que se llegó en esta investigación, describe el tratamiento estadístico que se dió a los datos obtenidos y recoge las evidencias que apuntan hacia alguna posible conclusión.

## TRATAMIENTO ESTADISTICO

Para obtener resultados que permitieran llegar a conclusiones útiles de esta investigación se encontró que la cantidad de datos obtenidos rebasa ampliamente las posibilidades prácticas de análisis e interpretación estadísticas adecuadas y detallados, es decir, la cantidad y complejidad de los datos obligaban a una inversión de tiempo y recursos mucho mayores de lo esperado por lo que se decidió analizar e interpretar estadísticamente solo una de las seis áreas propuestas en el proyecto original de esta investigación considerándose como la más pertinente la número IV que explora el lugar que ocupan la educación y la actividad universitarias en el campo cognoscitivo del alumno, misma área que ofrece alguna idea del grado de pertenencia e identificación con la institución en que se considera o se siente el alumno.

Asimismo debido a la cantidad de datos obtenidos se hizo necesario tomar en cuenta solamente la Dimensión Evaluativa de las respuestas de los alumnos participantes en las escalas bipolares ante la posibilidad de requerir mucho más tiempo para obtener los tres puntajes factoriales de cada frase de cada cuestionario de cada alumno de cada grupo.

En las operaciones estadísticas se procedió de la siguiente manera :

## I Obtención de los Puntajes Factoriales de las Escalas Evaluativas

Primero se obtuvieron todos los puntajes factoriales de las tres o cuatro escalas bipolares de cada una de las 15 frases - del área IV del proyecto según las instrucciones del D.S. del Idioma Español (2, Apéndice "D", Pág. 104). El resultado fueron 52, - puntajes factoriales por grupo, 260 en total, a continuación fueron promediados entre 3 o 4 según cada escala bipolar dando 15 promedios por grupo siendo 75 en total (ver Cuadro I).

## II Conversión de los Puntajes Factoriales

Estos promedios de los puntajes factoriales fueron transformados en cantidades equivalentes dentro de una escala del 0.00 al 7.00 debido a que esto permitiría hacer gráficas con los valores obtenidos donde se señalaría el grado de avance de los alumnos en el desarrollo de las actitudes investigadas y permitieran comparar visualmente ese avance reuniendo las gráficas de los cinco grupos frase por frase y resultando 15 gráficas, - una por frase y con 5 barras cada una una por cada grupo.

Además esta transformación ayudó a decidir que grupos van a compararse entre sí y se escogieron aquellos entre los cuales existiera una diferencia de 0.50 o más dentro de esta escala del 0.00 al 7.00 para hacer con estos grupos las comparaciones con la "t" de Student pareja por pareja y frase por frase de las que resultaron 47 comparaciones en 14 frases ya que en la frase No. 14 no hubo ningún grupo con diferencias de más del 0.50, (cuadro II).

## III Desviaciones Standard y Promedios

Previo a las comparaciones con la "t" de Student se obtuvieron las Desviaciones Standard necesarias de las 3 o 4 esca-

las bipolares de la dimensión Evaluativa de cada una de las 15 frases de cada uno de los alumnos de cada grupo que se compararon, resultando 176 desviaciones que se redujeron a 51 al promediarse siendo estos promedios lo que se tomó para obtener la "t" de Student, (cuadro III).

#### IV Comparaciones "t" de Student.

Las 47 comparaciones "t" de Student se calcularon con la fórmula :

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\left( \frac{N_1 \cdot \sigma_1^2 + N_2 \cdot \sigma_2^2}{N_1 + N_2} \right) \left( \frac{N_1 + N_2}{N_1 \cdot N_2} \right)}} \quad (3)$$

Donde :

t = "t" de Student

$M_1$  = Media del grupo de alumnos con mayor puntaje factorial a compararse (cuadro II).

$M_2$  = Media del grupo de alumnos con menor puntaje factorial a compararse (cuadro II).

$N_1$  = Número de alumnos del grupo con mayor puntaje factorial a compararse (50).

$N_2$  = Número de alumnos del grupo con menor puntaje factorial a compararse (50).

$\sigma_1$  = Desviación Standard del grupo de alumnos con mayor puntaje factorial a compararse (cuadro III).

$\sigma_2$  = Desviación Standard del grupo de alumnos con menor puntaje factorial a compararse (cuadro III).



Todas las comparaciones fueron hechas por parejas de grupos dentro de la misma frase y en varias frases un mismo grupo por ejemplo NOVAC (Noveno Sem. de Fac.) fue comparado con 2 o más de los otros 4 grupos o con todos, por ejemplo:

NOVAC VS. QUIBAC

NOVAC VS. SEBAC (ver cuadro IV).

## V Significatividad

Todos los valores de "t" obtenidos fueron 47 y se buscó su significatividad en la tabla A-1 "tabla de t" en (1) Pág. 417.

Solo dos de las 47 comparaciones tuvieron una significancia de 0.05 para ser consideradas como significativas para las conclusiones, algunas otras se aproximaron y el resto tuvo significatividad alejada del 0.05, (ver cuadro IV).

CUADRO I

MEDIAS DE LAS ESCALAS EVALUATIVAS

Grupo	QUIBAC	Ptje.	Promedio	Conv.
7	Escalas			
	Conocidas - Extrañas	1.32	1.06	5.94
	Simpáticas- Antipáticas	0.90		
	Admirable - Despreciable	0.96		
<hr/>				
12	Cierto - Falso	2.30	2.11	4.89
	Conocido- Extraño	2.34		
	Util - Inútil	2.26		
	Admirable - Despreciable	1.54		
<hr/>				
14	Conocidas - Extrañas	1.84	1.65	5.35
	Simpáticas- Antipáticas	1.66		
	Utiles - Inútiles	1.88		
	Admirables- Despreciables	1.22		
<hr/>				
15	Conocida - Extraña	1.52	1.54	5.46
	Admirable - Despreciable	1.06		
	Util - Inútil	2.04		
<hr/>				
18	Conocidas - Extrañas	2.06	1.74	5.26
	Admirables - Despreciables	1.22		
	Utiles - Inútiles	1.96		
<hr/>				
21	Conocidas - Extrañas	2.20	2.18	4.82
	Utiles - Inútiles	2.36		
	Abundantes - Escasas	2.00		
<hr/>				
26	Conocida - Extraña	2.38	2.20	4.80

QUIBAC

26	Util - Inútil	2.48		
	Admirable- Despreciable	1.74		
<hr/>				
32	Cierto - Falso	1.82	1.71	5.29
	Conocido - Extraño	1.88		
	Util - Inútil	1.94		
	Divertido- Aburrido	1.20		
<hr/>				
33	Divertida - Aburrida	1.42	1.75	5.25
	Util - Inútil	2.26		
	Admirable-Despreciable	1.48		
	Perfecto - Imperfecto	1.86		
<hr/>				
36	Cierto - Falso	2.28	2.085	4.92
	Frecuente - Escaso	1.84		
	Conocida - Extraña	2.18		
	Util - Inútil	2.04		
<hr/>				
41	Excelente - Pésimo	2.18	2.235	4.77
	Conocido - Extraño	2.32		
	Frecuente - Escaso	2.04		
	Util - Inútil	2.40		
<hr/>				
46	Conocido - Extraño	2.14	1.84	5.16
	Simpática-Antipática	1.46		
	Admirable-Despreciable	1.64		
	Util - Inútil	2.12		
<hr/>				
47	Cierto - Falso	2.12	2.05	4.95
	Conocido- Extraño	1.92		
	Util - Inútil	2.12		
<hr/>				
48	Cierto - Falso	1.72	1.786	5.22

QUIBAC

48	Conocido - Extraño	1.82		
	Util - Inútil	1.82		
<hr/>				
50	Cierto - Falso	2.04	2.093	4.91
	Conocido - Extraño	1.98		
	Util - Inútil	2.26		
<hr/>				

Grupo SEXBAC

Frase	Escalas	Ptje.	Prom.	Conv.
7	Conocidas - Extrañas	1.46	1.053	5.95
	Simpáticas- Antipáticas	1.02		
	Admirables- Despreciables	0.68		
<hr/>				
12	Cierto - Falso	2.34	2.16	4.84
	Conocido - Extraño	2.38		
	Util - Inútil	2.28		
	Admirable - Despreciable	1.64		
<hr/>				
14	Conocidas - Extrañas	1.94	1.65	5.35
	Smpáticas - Antipáticas	1.60		
	Utiles - Inútiles	2.00		
	Admirables- Despreciables	1.08		
<hr/>				
15	Conocida - Extraña	1.92	1.80	5.20
	Admirable - Despreciable	1.24		
	Util - Inútil	2.24		
<hr/>				
18	Conocidas - Extrañas	2.28	2.02	4.98
	Admirables- Despreciables	1.42		
	Utiles - Inútiles	2.36		
<hr/>				

## SEXBAC

21	Conocidas - Extrañas	2.48	2.30	4.70
	Utiles - Inútiles	2.58		
	Frecuentes- Excusas	1.84		
<hr/>				
26	Conocida - Extraña	2.54	2.05	4.95
	Util - Inútil	1.94		
	Admirable - Despreciable	1.68		
<hr/>				
32	Cierto - Falso	2.24	2.09	4.91
	Conocido - Extraño	2.28		
	Util - Inútil	2.40		
	Diversido - Aburrido	1.44		
<hr/>				
33	Divertida - Aburrida	1.46	1.845	5.16
	Util - Inútil	2.42		
	Admirable - Despreciable	1.52		
	Perfecto - Imperfecto	1.98		
<hr/>				
36	Cierto - Falso	2.06	2.05	4.95
	Frecuente - Escaso	1.80		
	Conocida - Extraña	2.06		
	Util - Inútil	2.28		
<hr/>				
41	Excelente - Pésimo	2.16	2.185	4.82
	Conocido - Extraño	2.20		
	Frecuente - Escaso	1.86		
	Util - Inútil	2.52		
<hr/>				
46	Conocido - Extraño	2.44	2.00	5.00
	Simpática - Antipática	1.90		
	Admirable - Despreciable	1.04		
	Util - Inútil	2.62		
<hr/>				

## SEXBAC

47	Cierto - Falso	2.54	2.453	4.55
	Conocido- Extraño	2.28		
	Util - Inútil	2.54		
48	Cierto - Falso	1.88	1.98	5.02
	Conocido- Extraño	1.88		
	Util - Inútil	2.18		
50	Cierto - Falso	2.18	2.18	4.82
	Conocido - Extraño	2.12		
	Util - Inútil	2.24		

## Grupo SEGFAC

Frase	Escalas	Ptje.	Prom.	Conv.
7	Conocidas - Extrañas	1.84	1.24	5.76
	Simpáticas - Antipáticas	1.18		
	Admirables - Despreciables	0.70		
12	Cierto - Falso	1.78	1.625	5.38
	Conocido - Extraño	1.96		
	Util - Inútil	1.82		
	Admirable - Despreciable	0.94		
14	Conocidas - Extrañas	1.82	1.60	5.40
	Simpáticas - Antipáticas	1.82		
	Utiles - Inútiles	1.78		
	Admirables - Despreciables	0.98		
15	Conocida - Extraña	2.18	1.82	5.18
	Admirable - Despreciable	1.20		
	Util - Inútil	2.08		

## SECFAC

18	Conocidas - Extrañas	2.04	1.82	5.18
	Admirables - Despreciables	1.14		
	Útiles - Inútiles	2.28		
<hr/>				
21	Conocidas - Extrañas	2.52	2.346	4.66
	Útiles - Inútiles	2.56		
	Frecuentes - Escasas	1.96		
<hr/>				
26	Conocida - Extraña	2.20	1.886	5.12
	Útil - Inútil	2.34		
	Admirable - Despreciable	1.12		
<hr/>				
32	Cierto - Falso	2.12	1.875	5.13
	Conocido - Extraño	2.14		
	Útil - Inútil	2.32		
	Divertido - Aburrido	0.92		
<hr/>				
33	Divertida - Aburrida	1.00	1.47	5.53
	Útil - Inútil	2.00		
	Admirable - Despreciable	1.12		
	Perfecto - Imperfecto	1.76		
<hr/>				
36	Cierto - Falso	1.52	1.645	5.36
	Frecuente - Escaso	1.38		
	Conocida - Extraña	1.74		
	Útil - Inútil	1.94		
<hr/>				
41	Excelente - Pésimo	1.62	1.72	5.28
	Conocido - Extraño	1.74		
	Frecuente - Escaso	1.56		
	Útil - Inútil	1.96		
<hr/>				
46	Conocido - Extraño	1.92	1.795	5.21

SEGFAC

46	Simpática	- Antipática	1.66		
	Admirable	- Despreciable	1.38		
	Util	- Inútil	2.22		
<hr/>					
47	Cierto	- Falso	2.44	2.373	4.63
	Conocido	- Extraño	2.32		
	Util	- Inútil	2.36		
<hr/>					
48	Cierto	- Falso	1.38	1.453	5.55
	Conocido	- Extraño	1.54		
	Util	- Inútil	1.44		
<hr/>					
50	Cierto	- Falso	1.58	1.70	5.30
	Conocido	- Extraño	1.60		
	Util	- Inútil	1.92		

Grupo QUIFAC

Frases	Escalas		Ptje.	Prom.	Conv.
7	Conocido	- Extraño	1.40	0.866	6.14
	Simpáticas	- Antipáticas	0.80		
	Admirables	- Despreciables	0.40		
<hr/>					
12	Cierto	- Falso	2.16	1.795	5.21
	Conocidos	- Extraños	2.00		
	Util	- Inútil	2.00		
	Admirable	- Despreciable	1.02		
<hr/>					
14	Conocidas	- Extrañas	1.60	1.54	5.46
	Smpáticas	- Antipáticas	1.54		
	Utiles	- Inútiles	1.94		
	Admirables	- Despreciables	1.08		



QUIFAC

15	Conocida	- Extraña	1.40	1.246	5.754
	Admirable	- Despreciable	0.74		
	Util	- Inútil	1.60		
-----					
18	Conocidas	- Extrañas	1.86	1.566	5.44
	Admirables	- Despreciables	1.20		
	Utiles	- Inútiles	1.64		
-----					
21	Conocidas	- Extrañas	2.02	1.846	5.16
	Utiles	- Inútiles	2.12		
	Frecuentes	- Escasas	1.40		
-----					
26	Conocida	- Extraña	1.82	1.66	5.34
	Util	- Inútil	1.96		
	Admirable	- Despreciable	1.20		
-----					
32	Cierto	- Falso	1.82	1.645	5.36
	Conocido	- Extraño	1.70		
	Util	- Inútil	1.78		
	Divertido	- Aburrido	1.28		
-----					
33	Divertida	- Aburrida	0.94	1.115	5.89
	Util	- Inútil	1.46		
	Admirable	- Despreciable	0.90		
	Perfecto	- Imperfecto	1.16		
-----					
36	Cierto	- Falso	0.92	0.935	6.07
	Frecuente	- Escaso	0.74		
	Conocida	- Extraña	0.96		
	util	- Inútil	1.12		
-----					

QUIPAC

41	Excelente	- Pésimo	1.50	1.515	5.49
	Conocido	- Extraño	1.56		
	Frecuente	- Escaso	1.32		
	Util	- Inútil	1.68		
<hr/>					
46	Conocido	- Extraño	1.24	1.45	5.55
	Simpática	- Antipática	1.20		
	Admirable	- Despreciable	1.76		
	Util	- Inútil	1.60		
<hr/>					
47	Cierto	- Falso	2.04	1.846	5.16
	Conocido	- Extraño	1.88		
	Util	- Inútil	1.62		
<hr/>					
48	Cierto	- Falso	0.60	0.693	6.31
	Conocido	- Extraño	0.62		
	Util	- Inútil	0.86		
<hr/>					
50	Cierto	- Falso	1.08	1.186	5.82
	Conocido	- Extraño	1.16		
	Util	- Inútil	1.32		

Grupo NOVAC

frase	Escalas	Ptje.	Prom.	Conv.	
7	Conocidas	- Extrañas	0.90	0.606	6.40
	Simpáticas	- Antipáticas	0.52		
	Admirables	- Despreciables	0.40		
<hr/>					
12	Cierto	- Falso	1.30	1.305	5.70
	Conocido	- Extraño	1.54		

## NOVFAC

12	Util - Inútil	1.42		
	Admirable - Despreciable	0.96		
-----				
14	Conocidas - Extrañas	1.38	1.575	5.43
	Simpáticas - Antipáticas	1.66		
	Utiles - Inútiles	1.78		
	Admirables - Despreciables	1.48		
-----				
15	Conocida - Extraña	1.62	1.52	5.48
	Admirable - Despreciable	1.30		
	Util - Inútil	1.64		
-----				
18	Conocidas - Extrañas	1.76	1.486	5.52
	Admirables - Despreciables	1.00		
	Utiles - Inútiles	1.70		
-----				
21	Conocidas - Extrañas	2.20	1.82	5.18
	Utiles - Inútiles	2.10		
	Frecuentes - Escasas	1.16		
-----				
26	Conocida - Extraña	1.92	1.74	5.26
	Util - Inútil	2.00		
	Admirable - Despreciable	1.30		
-----				
32	Cierto - Falso	1.56	1.415	5.59
	Conocido - Extraño	1.50		
	Util - Inútil	1.54		
	Divertido - Aburrido	1.06		
-----				
33	Divertida - Aburrida	1.10	1.31	5.69
	Util - Inútil	1.68		

## NOVFAC

33	Admirable	- Despreciable	1.08		
	Perfecto	- Imperfecto	1.38		
-----					
36	Cierto	- Falso	1.40	1.36	5.64
	Frecuente	- Escaso	1.38		
	Conocida	- Extraña	1.26		
	Util	- Inútil	1.40		
-----					
41	Excelente	- Pésimo	1.40	1.47	5.53
	Conocido	- Extraño	1.48		
	Frecuente	- Escaso	1.34		
	Util	- Inútil	1.66		
-----					
46	Conocido	- Extraño	1.36	1.475	5.53
	Simpática	- Antipática	1.30		
	Admirable	- Despreciable	1.08		
	Util	- Inútil	1.96		
-----					
47	Cierto	- Falso	1.86	1.746	5.26
	Conocido	- Extraño	1.62		
	Util	- Inútil	1.76		
-----					
48	Cierto	- Falso	0.20	0.446	6.56
	Conocido	- Extraño	0.44		
	Util	- Inútil	0.70		
-----					
50	Cierto	- Falso	0.88	1.08	5.92
	Conocido	- Extraño	0.98		
	Util	- Inútil	1.38		
-----					
-----					
-----					

CUADRO II

RESUMEN DE PROMEDIOS DE LOS PUNTAJES FACTORIALES CONVERTIDOS  
A UNA ESCALA DE 0.00 A 7.00

Frase 7		Frase 12		Frase 15		Frase 14	
QUIBAC	5.94	QUIBAC	4.89	QUIBAC	5.46	QUIBAC	5.35
SEXBAC	5.95	SEXBAC	4.84	SEXBAC	5.20	SEXBAC	5.35
SEGFAC	5.76	SEGFAC	5.38	SEGFAC	5.18	SEGFAC	5.40
QUIFAC	6.14	QUIFAC	5.21	QUIFAC	5.75	QUIFAC	5.46
NOVFAC	6.40	NOVFAC	5.70	NOVFAC	5.48	NOVFAC	5.43
Frase 18		Frase 21		Frase 26		Frase 32	
QUIBAC	5.26	QUIBAC	4.82	QUIBAC	4.80	QUIBAC	5.29
SEXBAC	4.98	SEXBAC	4.70	SEXBAC	4.95	SEXBAC	4.91
SEGFAC	5.18	SEGFAC	4.66	SEGFAC	5.12	SEGFAC	5.13
QUIFAC	5.44	QUIFAC	5.16	QUIFAC	5.34	QUIFAC	5.36
NOVFAC	5.52	NOVFAC	5.18	NOVFAC	5.36	NOVFAC	5.59
Frase 33		Frase 36		Frase 41		Frase 46	
QUIBAC	5.25	QUIBAC	4.80	QUIBAC	4.77	QUIBAC	5.16
SEXBAC	5.16	SEXBAC	4.95	SEXBAC	4.82	SEXBAC	5.00
SEGFAC	5.53	SEGFAC	5.36	SEGFAC	5.28	SEGFAC	5.21
QUIFAC	5.89	QUIFAC	6.07	QUIFAC	5.49	QUIFAC	5.55
NOVFAC	5.69	NOVFAC	5.94	NOVFAC	5.53	NOVFAC	5.53
Frase 47		Frase 48		Frase 50			
QUIBAC	4.95	QUIBAC	5.22	QUIBAC	4.91		
SEXBAC	4.55	SEXBAC	5.02	SEXBAC	4.82		
SEGFAC	4.63	SEGFAC	5.55	SEGFAC	5.30		
QUIFAC	5.16	QUIFAC	6.31	QUIFAC	5.82		
NOVFAC	5.26	NOVFAC	6.56	NOVFAC	5.92		

CUADRO III

DESVIACIONES STANDARD POR COMPARACIONES

GRUPOS	ESCALAS	DESV.	PROM.
Fraser 7			
SEGFAC	Conocidas - Extrañas	2.507	2.947
	Simpáticas - Antipáticas	2.903	
	Admirables - Despreciables	3.431	
NOVFAC	Conocidas - Extrañas	3.437	3.657
	Simpáticas - Antipáticas	3.730	
	Admirables - Despreciables	3.806	
-----			
Fraser 12	Cierto - Falso	3.171	3.015
NOVFAC	Conocido - Extraño	2.824	
	Util - Inútil	2.853	
	Admirable - Despreciable	3.213	
SEGFAC	Cierto - Falso	2.645	2.703
	Conocido - Extraño	2.390	
	Util - Inútil	2.519	
	Admirable - Despreciable	3.260	
QUIFAC	Cierto - Falso	2.157	2.545
	Conocido - Extraño	2.394	
	Util - Inútil	2.515	
	Admirable - Despreciable	3.216	
SEXBAC	Cierto - Falso	1.900	2.042
	Conocido - Extraño	1.690	
	Util - Inútil	1.969	
	Admirable - Despreciable	2.610	
QUIBAC	Cierto - Falso	2.104	2.263
	Conocido - Extraño	2.084	
	Util - Inútil	2.055	

QUIBAC P12 Admirable - Despreciable 2.810

---

Frase 14 NINGUNA COMPARACION.

---

Frase 15

QUIFAC	Conocida	- Extraña	2.969	3.091
	Admirable	- Despreciable	3.542	
	Util	- Inútil	2.762	
SEGFAC	Conocida	- Extraña	2.025	2.450
	Admirable	- Despreciable	3.077	
	Util	- Inútil	2.249	
SEXBAC.	Conocida	- Extraña	2.415	2.516
	Admirable	- Despreciable	3.103	
	Util	- Inútil	2.030	

---

Frase 18

NOVFAC	Conocidas	- Extrañas	2.490	2.786
	Admirables	- Despreciables	3.238	
	Utiles	- Inútiles	2.630	
SEXBAC	Conocidas	- Extrañas	1.927	2.215
	Admirables	- Despreciables	2.867	
	Utiles	- Inútiles	1.851	

---

Frase 21

NOVFAC	Conocidas	- Extrañas	2.040	2.460
	Utiles	- Inútiles	2.245	
	Frecuentes	- Escasas	3.097	
QUIFAC	Conocidas	- Extrañas	2.217	2.470
	Utiles	- Inútiles	2.138	

Frase 21

QUIFAC	Frecuentes - Escasas	3.057	
SEGFAC	Conocidas - Extrañas	1.641	1.858
	Utiles - Inútiles	1.577	
	Frecuentes - Escasas	2.356	
SEXBAC	Conocidas - Extrañas	1.702	1.913
	Utiles - Inútiles	1.622	
	Frecuentes - Escasas	2.415	

---

Frase 26

NOVFAC	Conocida - Extraña	2.424	2.522
	Util - Inútil	2.213	
	Admirable - Despreciable	2.931	
QUIFAC	Conocida - Extraña	2.498	2.680
	Util - Inútil	2.432	
	Admirable - Despreciable	3.110	
QUIBAC	Conocida - Extraña	2.045	2.222
	Util - Inútil	1.969	
	Admirable - Despreciable	2.653	

---

Frase 32

NOVFAC	Cierto - Falso	2.591	2.795
	Conocido - Extraño	2.699	
	Util - Inútil	2.714	
	Divertido - Aburrido	3.178	
SEXBAC	Cierto - Falso	2.099	2.187
	Conocido - Extraño	1.937	
	Util - Inútil	1.884	
	Divertido - Aburrido	2.828	

---



Frase 33

NOVFAC	Bivertida	- Aburrida	3.165	2.933
	Util	- Inútil	2.595	
	Admirable	- Despreciable	3.090	
	Perfecto	- Imperfecto	2.882	
QUIFAC	Divertida	- Aburrida	3.350	3.176
	Util	- Inútil	2.867	
	Admirable	- Despreciable	3.347	
	Perfecto	- Imperfecto	3.142	
SEXBAC	Divertida	- Aburrida	2.759	2.385
	Util	- Inútil	1.823	
	Admirable	- Despreciable	2.695	
	Perfecto	- Imperfecto	2.263	
QUIBAC	Divertida	- Aburrida	2.896	2.568
	Util	- Inútil	2.123	
	Admirable	- Despreciable	2.672	
	Perfecto	- Imperfecto	2.583	

---

Frase 36

NOVFAC	Cierto	- Falso	2.948	3.033
	Frecuente	- Escaso	3.229	
	Conocida	- Extraña	2.986	
	Util	- Inútil	2.969	
QUIFAC	Cierto	- Falso	3.337	3.426
	Frecuente	- Escaso	3.650	
	Conocida	- Extraña	3.458	
	Util	- Inútil	3.219	
SEGFAC	Cierto	- Falso	2.740	2.637
	Frecuente	- Escaso	2.924	
	Conocida	- Extraña	2.543	

Frase 36

SEGFAC	Util	- Inútil	2.343	
SEXBAC	Cierto	- Falso	2.254	2.218
	Frecuente	- Escaso	2.432	
	Conocida	- Extraña	2.189	
	Util	- Inútil	2.000	
QUIBAC	Cierto	- Falso	2.118	2.282
	Frecuente	- Escaso	2.441	
	Conocida	- Extraña	2.189	
	Util	- Inútil	2.381	

---

Frase 41

NOVFAC	Excelente	- Pésimo	2.920	2.855
	Conocido	- Extraño	2.842	
	Frecuente	- Escaso	2.938	
	Util	- Inútil	2.721	
QUIFAC	Excelente	- Pésimo	2.938	2.877
	Conocido	- Extraño	2.828	
	Frecuente	- Escaso	3.050	
	Util	- Inútil	2.695	
SEXBAC	Excelente	- Pésimo	2.175	2.086
	Conocido	- Extraño	2.050	
	Frecuente	- Escaso	2.420	
	Util	- Inútil	1.702	
QUIBAC	Excelente	- Pésimo	2.171	2.107
	Conocido	- Extraño	1.958	
	Frecuente	- Escaso	2.364	
	Util	- Inútil	1.937	

---

Frase 46

NOVFAC	Conocido	- Extraño	2.924	2.889
--------	----------	-----------	-------	-------

Frase 46

NOVFAC	Simpática	- Antipática	3.020	
	Admirable	- Despreciable	3.276	
	Util	- Inútil	2.338	
QUIFAC	Conocido	- Extraño	2.853	3.085
	Simpática	- Antipática	3.181	
	Admirable	- Despreciable	3.516	
	Util	- Inútil	2.792	
SEXBAC	Conocido	- Extraño	1.784	2.091
	Simpática	- Antipática	2.390	
	Admirable	- Despreciable	2.622	
	Util	- Inútil	1.571	

---

Frase 47

NOVFAC	Cierto	- Falso	2.661	2.707
	Conocido	- Extraño	2.867	
	Util	- Inútil	2.595	
QUIFAC	Cierto	- Falso	2.258	2.489
	Conocido	- Extraño	2.415	
	Util	- Inútil	2.795	
SEGFAC	Cierto	- Falso	1.749	1.824
	Conocido	- Extraño	1.895	
	Util	- Inútil	1.829	
SEXBAC	Cierto	- Falso	1.684	1.756
	Conocido	- Extraño	1.927	
	Util	- Inútil	1.659	

---

Frase 48	Cierto	- Falso	4.203	3.957
NOVFAC	Conocido	- Extraño	3.958	
	Util	- Inútil	3.711	

Frase 48

QUIFAC	Cierto	- Falso	3.933	3.780
	Conocido	- Extraño	3.819	
	Util	- Inútil	3.588	
SEGFAC	Cierto	- Falso	3.106	2.983
	Conocido	- Extraño	2.896	
	Util	- Inútil	2.948	
SEXBAC	Cierto	- Falso	2.555	2.311
	Conocido	- Extraño	2.303	
	Util	- Inútil	2.075	
QUIBAC	Cierto	- Falso	2.649	2.623
	Conocido	- Extraño	2.591	
	Util	- Inútil	2.630	

---

Frase 50

NOVFAC	Cierto	- Falso	3.602	3.363
	Conocido	- Extraño	3.449	
	Util	- Inútil	3.040	
QUIFAC	Cierto	- Falso	3.398	3.291
	Conocido	- Extraño	3.282	
	Util	- Inútil	3.194	
SEGFAC	Cierto	- Falso	2.853	2.679
	Conocido	- Extraño	2.813	
	Util	- Inútil	2.373	
SEXBAC	Cierto	- Falso	2.161	2.119
	Conocido	- Extraño	2.166	
	Util	- Inútil	2.030	
QUIBAC	Cierto	- Falso	2.466	2.359
	Conocido	- Extraño	2.403	
	Util	- Inútil	2.208	

---

CUADRO IV

RESULTADOS DE LAS COMPARACIONES CON LA "t" DE STUDENT.

Frase	Gpo. Mayor		Gpo. Menor	Valor de "t"	Significan.
7	NOVFAC	VS.	SEGFAC	0.955	0.4
12	NOVFAC	VS.	QUIBAC	1.494	0.2
	NOVFAC	VS.	SEXBAC	1.641	0.2
	SEGFAC	VS.	QUIFAC	1.121	0.3
	SEGFAC	VS.	QUIBAC	0.974	0.4
	SEGFAC	VS.	SEXBAC	1.118	0.3
14	NINGUNA COMPARACION.				
15	QUIFAC	VS.	SEXBAC	0.966	0.4
	QUIFAC	VS.	SEGFAC	1.012	0.4
18	NOVFAC	VS.	SEXBAC	1.062	0.4
21	NOVFAC	VS.	SEXBAC	1.078	0.3
	NOVFAC	VS.	SEGFAC	1.181	0.3
	QUIFAC	VS.	SEGFAC	1.133	0.3
26	NOVFAC	VS.	QUIBAC	1.166	0.2
	QUIFAC	VS.	QUIBAC	1.370	0.2
32	NOVFAC	VS.	SEXBAC	1.343	0.2
33	NOVFAC	VS.	SEXBAC	0.981	0.4
	QUIFAC	VS.	QUIBAC	1.097	0.3

50	NOVFAC	VS.	SEXBAC	1.940	0.1
	NOVFAC	VS.	SEGFAC	1.009	0.4
	QUIFAC	VS.	QUIBAC	1.574	0.2
	QUIFAC	VS.	SEXBAC	1.788	0.1
	QUIFAC	VS.	SEGFAC	0.858	0.4
	SEGFAC	VS.	SEXBAC	0.985	0.4

#####

---

## EVIDENCIAS FRASE POR FRASE CON LAS HIPOTESIS NULAS

P. 7 Mis relaciones con la U.N.A.M. son

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las relaciones de los alumnos con la U.N.A.M. en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, estadísticamente no hay diferencias significativas entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las relaciones de los alumnos con la U.N.A.M., probablemente estas relaciones son iguales para los alumnos desde el bachillerato hasta los últimos semestres de la Facultad, las gráficas dejan entrever la posibilidad de que estas relaciones sean diferentes en la facultad que en el bachillerato pero en ambos las relaciones en cuanto a los motivos que analiza esta investigación, son iguales y no llegan a ser significativas sus diferencias estadísticas.

P. 12 El ser estudiante de la universidad ya forma parte de mi personalidad

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a considerar que el ser estudiante de la universidad forme parte de la personalidad en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

### Evidencias

La Hipótesis nula se acepta, estadísticamente no hay diferencias significativas entre los grupos comparados en cuanto a que el alumno considere que el ser estudiante de la universidad forme parte de su personalidad, las gráficas dan leves indicios de que los alumnos de facultad del noveno semestre pudieran estar más concientes de esta afirmación pero no hay diferencias - lo suficientemente significativas.

F. 14 Mis relaciones con mis compañeros de la universidad son

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las relaciones con los compañeros universitarios en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas en lo referente a las relaciones con los demás compañeros de la universidad por parte de los alumnos investigados, posiblemente las relaciones son siempre iguales desde el bachillerato al final de la carrera .

F. 15 La educación universitaria me permite conocer el medio ambiente de manera

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a como permite conocer al medio ambiente la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con -



la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a como permite conocer al medio ambiente al alumno la educación universitaria.

F. 18 A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente al efecto del avance en los estudios universitarios sobre las propias convicciones en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente al efecto del avance en los estudios universitarios sobre las convicciones de los alumnos, sin llegar a ser significativos hay ligeros indicios que apuntan en la dirección de que las convicciones si sufren un efecto paulatino del avance de los estudios específicamente en la facultad como sugieren las gráficas.

F. 21 Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a las metas alcanzables por la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de

la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, las diferencias estadísticas no son lo suficientemente significativas entre los grupos comparados en lo referente a las metas personales de los alumnos alcanzables por la educación universitaria, por las gráficas aparecen leves indicios en los grupos más avanzados de la facultad de que los alumnos sí creen poder alcanzar esas metas personales debido a la educación universitaria aunque estadísticamente no alcanzan diferencias significativas con respecto a los demás grupos.

F.26 El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la importancia que tiene para el alumno el ser estudiante de la universidad en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a la importancia que tiene para cualquier alumno del bachillerato o de la facultad el ser estudiante universitario, las gráficas dan leves indicios de que probablemente los alumnos le van dando mayor importancia al hecho de ser estudiantes de la universidad porque en cada grado o grupo esto va aumentando pero sin llegar a establecer diferencias significativas.

F. 32 A medida que voy aprendiendo en la universidad, el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente al efecto del aprendizaje sobre el espacio de conocimientos del alumno en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticas significativas entre los grupos comparados en lo referente al efecto del aprendizaje en el espacio interior de conocimientos de los alumnos, las gráficas dejan ver indicios leves de que probablemente en la facultad si se dé paulatinamente este efecto porque las gráficas de cada grupo de la facultad van aumentando su tamaño aunque sin llegar a diferencias significativas, es posible que se trate de una tendencia que necesite observarse más detalladamente.

F. 33 La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a como permite conocerse al alumno la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

## Evidencias

La Hipótesis Nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a como le permite conocerse a sí mismo la educación universitaria a cualquier alumno del bachillerato o de la facultad.

F. 36 La educación universitaria me ha permitido alcanzar una -- comprensión clara de lo que existe en mi propia vida

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la comprensión de la propia vida del estudiante -- debida a la educación universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

## Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a la consideración por parte de los alumnos de que la educación universitaria les permita comprender claramente sus propias vidas, las gráficas dejan entrever que a este respecto, existen diferencias entre los alumnos del bachillerato y de la facultad -- en la dirección de que los de la facultad tienden a alcanzar o parecen tender a alcanzar dicha comprensión sin llegar a demostrarse estadísticamente.

F. 41 El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación en mi personalidad

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a si la educación universitaria modifica la persona

lidad del estudiante en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, estadísticamente no hay diferencias significativas en los grupos comparados en lo referente a si la educación universitaria modifica la personalidad de los alumnos del bachillerato o de la facultad, las gráficas dan ligeros indicios de que tal vez exista una tendencia a dicha modificación en los alumnos de la facultad aunque estadísticamente no alcanzan diferencias significativas.

F. 46 Mi sensación de pertenecer a la universidad se hace cada día más

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la sensación de pertenecer o pertenencia a la universidad en el estudiante en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a la presencia de la convicción de pertenecer o identificarse con la universidad en los alumnos del bachillerato y facultad, las gráficas muestran pocas variaciones y puede ser que dicha convicción sea igual o sea poco frecuente en ellos.

F. 47 Yo soy quien decide que tan importante es mi relación con la universidad

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a la importancia que tiene para el estudiante su relación con la universidad en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a la importancia que tiene para los alumnos su relación con la universidad, las gráficas muestran leves indicios de que existen diferencias mínimas a este respecto entre los alumnos de los semestres más avanzados de la facultad y el resto de los alumnos.

F 48 Soy parte de la comunidad universitaria porque participo en sus actividades

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a que el estudiante se considere como partícipe de las actividades de la comunidad universitaria en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se rechaza, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones del noveno semestre de la facultad con el sexto año del bachillerato y del

quinto semestre de la facultad con sexto año del bachillerato en lo referente a que el alumno se considere como participe de las actividades de la comunidad universitaria. Esta concepción de la participación va aumentando paulatinamente a medida que el alumno avanza en los estudios y en los grados como lo indican las gráficas de los semestres de la facultad, el resto de las comparaciones a pesar de no alcanzar diferencias estadísticamente significativas dejan ver indicios que apuntan en la dirección de que esta concepción de la participación va aumentando y de que los alumnos de la facultad más que los del bachillerato están concientes de su participación en las actividades de la comunidad universitaria.

E. 50 Me identifico con la universidad porque ahí he aprendido más de lo que me servirá para sobrevivir

H.N. No se espera encontrar ninguna diferencia significativa al 0.05 entre los resultados de los grupos comparados en lo referente a si el estudiante se identifica con la universidad más allá de las razones del puro aprendizaje académico en las respuestas de los alumnos obtenidas a través de la Escala de Actitudes del Diferencial Semántico Modificado y analizados estadísticamente con la "t" de Student.

#### Evidencias

La hipótesis nula se acepta, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados en lo referente a si el alumno se identifica con la universidad más allá de las razones del aprendizaje, hay muy leves indicios de una posible identificación o de que puede empezar a haberla a partir del segundo semestre de la facultad hacia el noveno o por lo menos apuntan en esa dirección los resultados sin alcanzar las diferencias estadísticas que lo comprueben.

## RESUMEN DE EVIDENCIAS

Tomando en cuenta que la mayor parte de las hipótesis - nulas se aceptaron, muchos de los resultados probablemente solo son direcciones hacia donde apuntan el comportamiento y las actitudes de los alumnos universitarios de los cinco niveles investigados mientras que una sola hipótesis nula se rechaza aceptándose la hipótesis experimental lo que da por resultado un orden de importancia de lo encontrado :

- 1) La actividad participativa y la convicción de considerarse como parte integrante de las actividades de la universidad debido a esa participación va aumentando y consolidándose - conforme se avanza en la carrera universitaria (F.48).
- 2) Existen indicios de que probablemente el alumnado empieza a desarrollar una identificación positiva con la institución a partir del segundo semestre de la facultad o por lo menos esa parece ser la dirección en que apuntan los resultados (F.50).
- 3) Aparecen indicios que apuntan hacia la presencia de la convicción en los alumnos de facultad de que la educación universitaria les ha ayudado mínimamente a comprender lo que existe en sus vidas (F.36).
- 4) Se detectan leves indicios de que para los alumnos de facultad la educación universitaria en que participan les va dejando una paulatina o por lo menos ligera modificación en su personalidad, estos indicios solo esbozan una dirección.
- 5) Hubo ligeros indicios de que para los alumnos de bachillerato y facultad la importancia de ser alumno universitario parece ir aumentando conforme se avanza en la carrera.
- 6) Existen leves indicios de que la educación universitaria de



- je algún efecto en el espacio interior de conocimientos de los alumnos de facultad sin llegar a ser más que un esbozo de una probable dirección (F.32).
- 7) En cuanto a las relaciones con la U.N.A.M. se encontraron solo leves indicaciones de que tienen una definición un poco más clara para los alumnos de la facultad (F.7).
  - 8) Hay muy leves indicios que apuntan en la dirección que indica que las convicciones de los alumnos de la facultad sufren el efecto paulatino del avance en los estudios universitarios (F.18).
  - 9) Solo los estudiantes de noveno semestre de la facultad dieron leves indicios de considerar que el ser estudiante universitario es parte de su personalidad sin ser más que el esbozo de una posible dirección.
  - 10) Aparecen leves indicios que esbozan una posibilidad de que los alumnos de quinto semestre de Facultad en adelante por lo menos son quienes deciden la importancia de su relación con la universidad (F.47).

#### DISCUSION

Retomando los planteamientos básicos de la Teoría del Aprendizaje del Campo Cognocitivo (Cap.2 del marco teórico de referencias), recordaremos que esta teoría trata de descubrir como una persona puede entender al mundo que le rodea y a sí misma en una situación en la que esa persona y su ambiente componen una totalidad de eventos coexistentes e interdependientes, de esos eventos interesan a esta investigación los fenómenos conocidos como "aprendizaje" y que esta teoría plantea como el cambio de la estructura cognocitiva de una persona y específicamente si el aprendizaje produce en los alumnos los cambios planteados por esta teoría e investigados en este trabajo.

De las cuatro formas en que cambia la estructura cognociti  
va interesan dos para las conclusiones de esta investigación -  
que son :

- a) Cambio en la pertenencia al grupo o ideología, es decir el establecimiento y aceptación de los valores, conocimientos y principios de una determinada postura o actitud grupal o ideológica.
- b) Cambio en la motivación o motivaciones de los sujetos del grupo

Ambos conceptos son investigados en las quince frases del Area IV del cuestionario aplicado a los alumnos y que fue escogida para llegar a las conclusiones, esta área explora la pertenencia o identificación del alumno universitario con la institución educativa que es la U.N.A.M., de manera que los resultados que arrojera esta investigación sirvieran para apuntar o al menos esbozar una o varias direcciones hacia donde se dirige la reestructuración cognocitiva de los alumnos investigados en lo referente a estos dos conceptos, cabe aclarar que algunas de las frases del Area IV sirven al mismo tiempo para cuestionar acerca de la identificación y la motivación de los alumnos.

Luego del análisis estadístico que da solo dos comparaciones significativas de cuarenta y siete y una serie de aproximaciones o leves indicios para formular las conclusiones.

#### CONCLUSIONES

Esta investigación deja entrever que sí ocurre la reestructuración cognocitiva del alumno universitario debido a su participación en el proceso educativo en la universidad lo que le lleva a sentirse identificado con la institución positivamente, aunque es notorio que este proceso ocurre desde los semestres intermedios en la facultad en adelante hasta el fin de

del ciclo, el resto de los resultados es tal que hace dividir - las conclusiones restantes en dos secciones, la de los indicios de la presencia de tendencias a la identificación y al cambio de motivación debidos a la educación universitaria y la sección de la ausencia completa de cambios o reestructuraciones esperadas o planteadas.

Los indicios esbozan la posibilidad de que se inicia incipientemente o que no se completa significativamente la identificación y cambio de motivación en los aspectos de :

- 1) Aparición de la convicción de ser ayudados por la educación universitaria a la comprensión de sus vidas.
- 2) Modificaciones en la personalidad de los alumnos
- 3) Presencia de la consideración en los alumnos respecto a la magnitud de la importancia que tiene el ser alumno universitario.
- 4) La consideración del efecto de la educación universitaria en el espacio interior de conocimientos de los alumnos.
- 5) Establecer relaciones significativas y en que magnitud con la institución universitaria .
- 6) La consideración de que la educación universitaria origine cambios en las convicciones personales de los alumnos.
- 7) La consideración por parte de los alumnos de que el ser estudiante universitario forme parte de su personalidad.
- 8) La consideración por parte de los alumnos de ser ellos - quienes deciden la importancia de su relación con la universidad.

Queda la sección donde se indica que no se encontraron indicios de ninguna significancia con respecto a los aspectos -

siguientes :

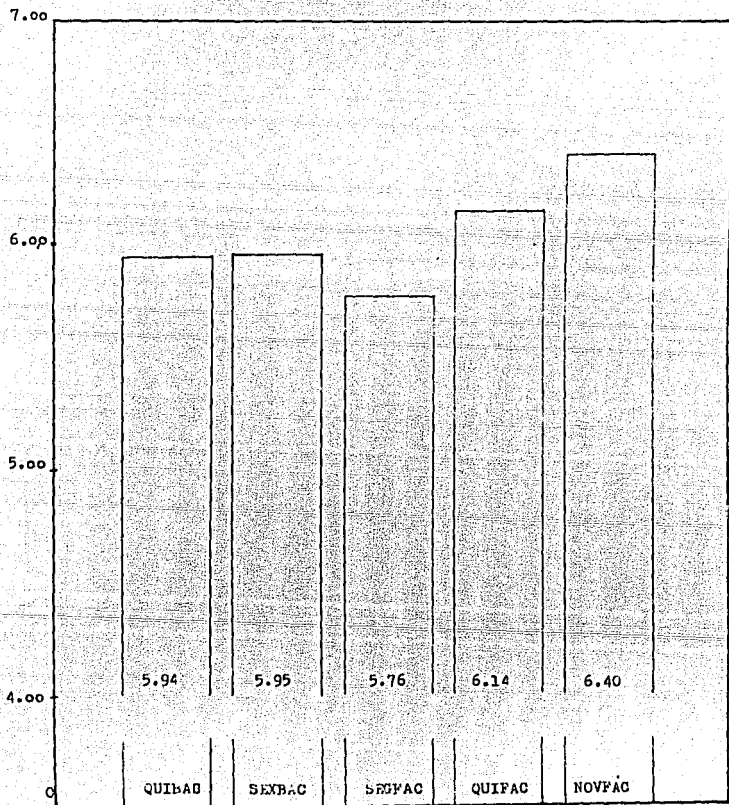
- 1) Considerar que la educación universitaria le permite al alumno conocerse a sí mismo.
- 2) Que el alumno se considere cada vez más perteneciente o apegado a la institución universitaria.
- 3) Considerar por parte de los alumnos qué metas personales les permitirá alcanzar la educación universitaria.
- 4) La consideración de que la educación universitaria permita al alumno conocer el medio ambiente que le rodea.
- 5) El establecimiento de claras relaciones interpersonales con los compañeros de la U.N.A.M.

De todas estas consideraciones se desprende que son pocos los alumnos de la universidad que realmente experimentan cambios y reestructuración cognocitiva de la personalidad debidos a la educación universitaria y que la mayoría de ellos asiste y participa en las actividades para alcanzar mejores niveles profesionales, intelectuales o académicos, o bien para alcanzar empleos profesionales que mejoren sus ingresos económicos y les permitan llegar a mejores estratos sociales, laborales o políticos.

## GRAFICAS

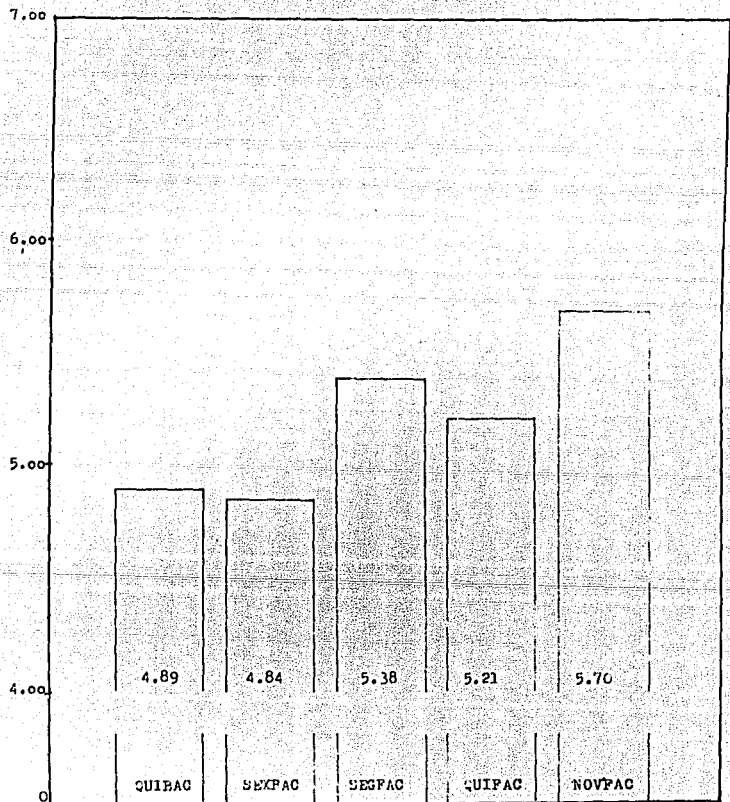
Forma No. 7

Mis relaciones con la U.R.A.K. con.



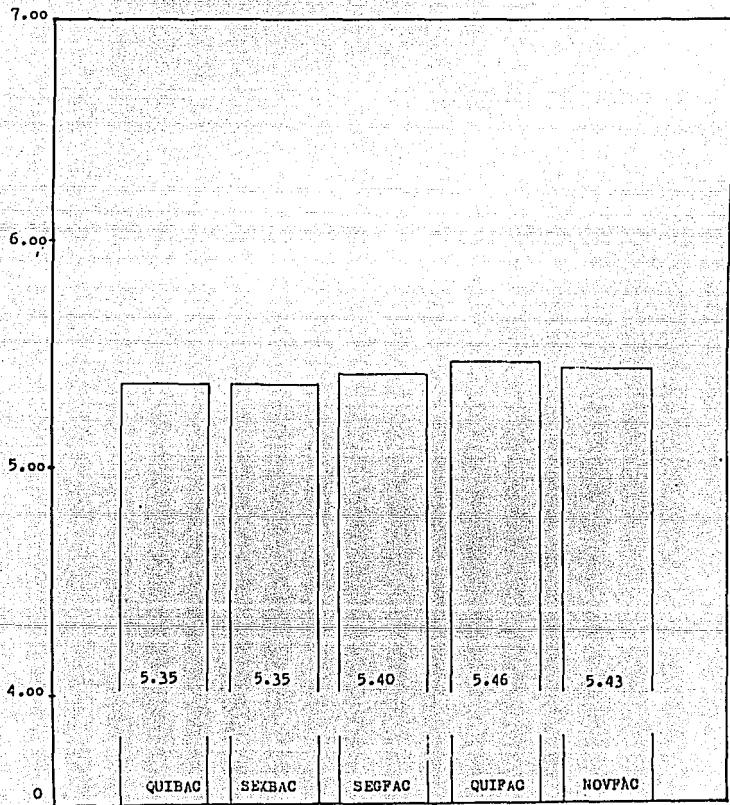
Prere No. 12

El ser estudiante de la universidad ya forma parte  
de mi personalidad.



Frase No. 14

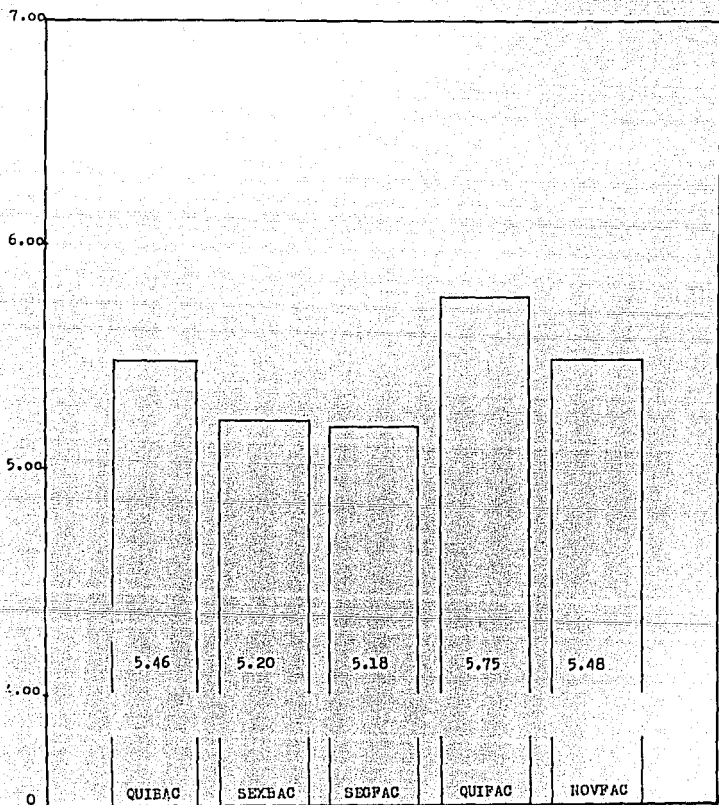
Mis relaciones con mis compañeros de la universidad  
son





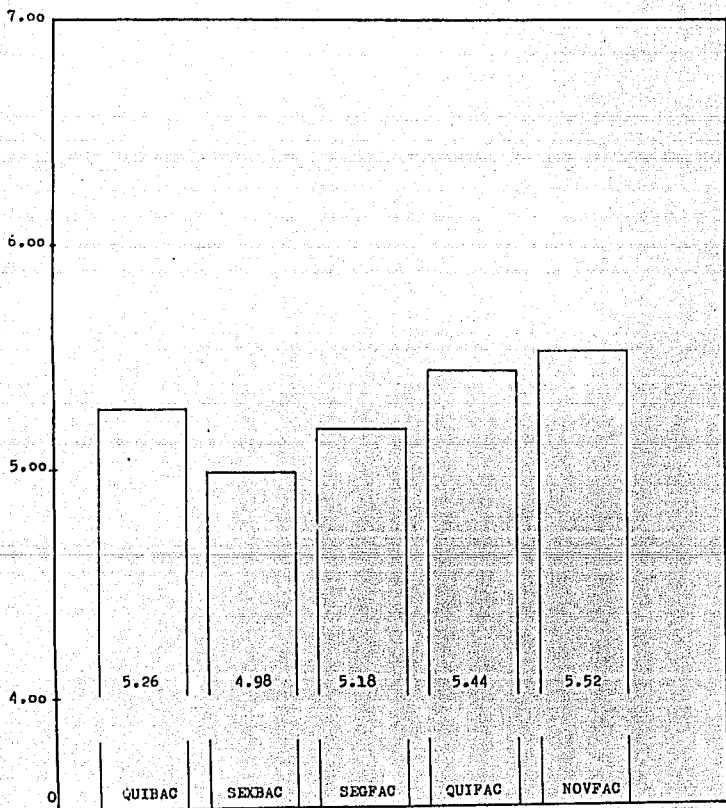
Frase No. 15

La educación universitaria me permite conocer el medio ambiente de manera.



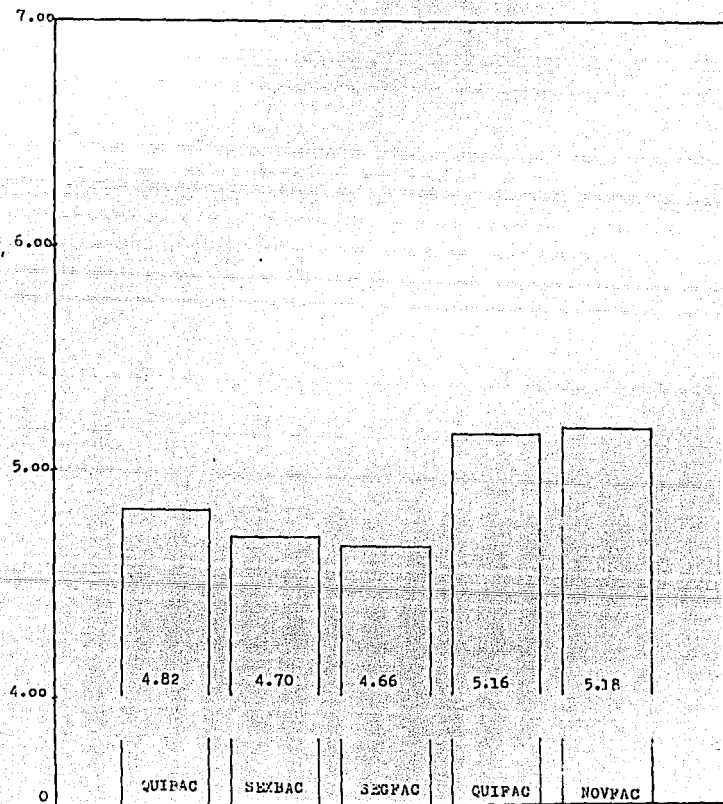
Prase No. 16

A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios, mis convicciones se van volviendo.



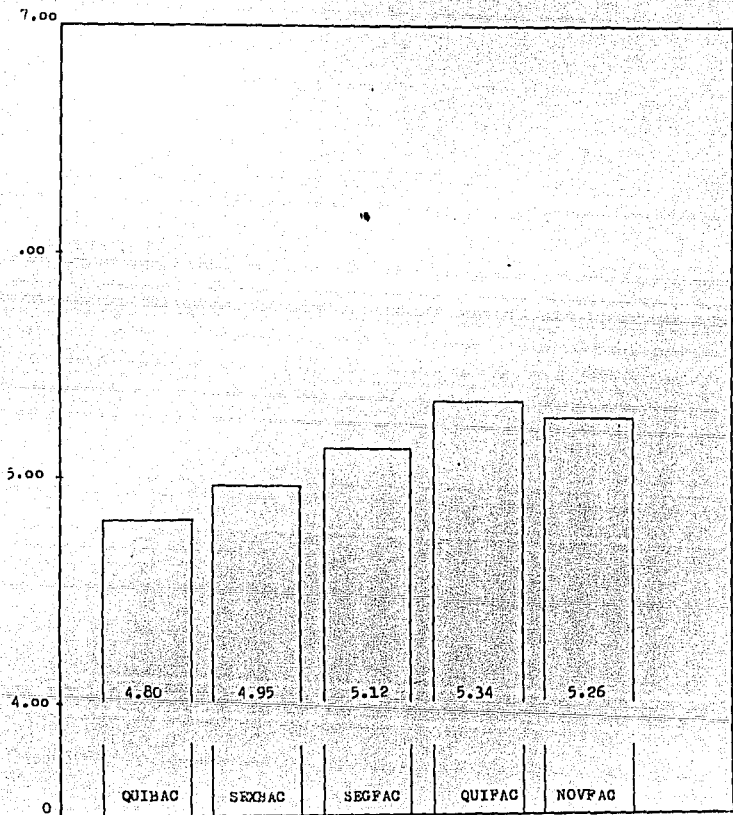
Frage No. 21

Las metas personales que me permitirán alcanzar la educación universitaria son.



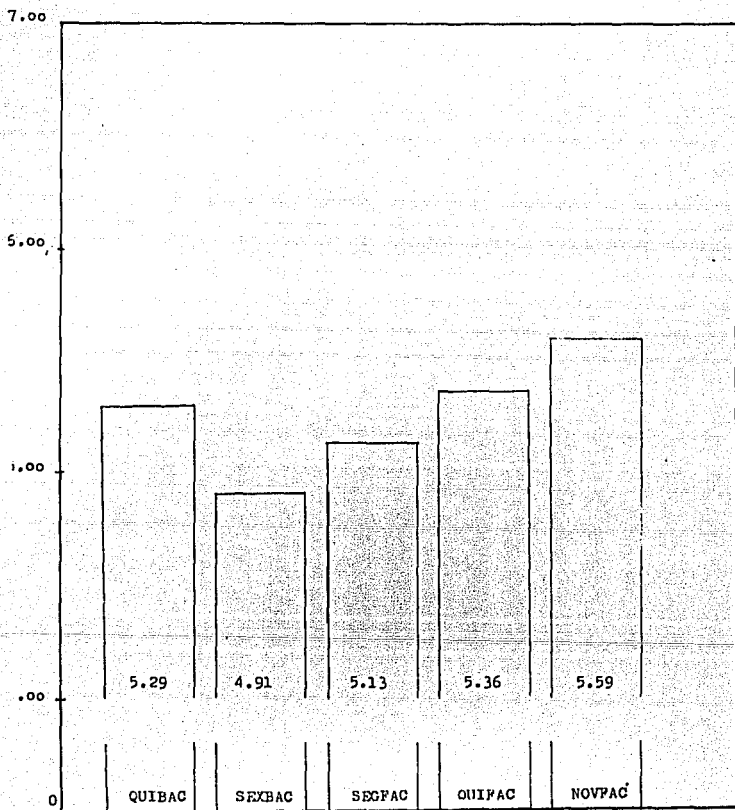
Frases No. 26

El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia



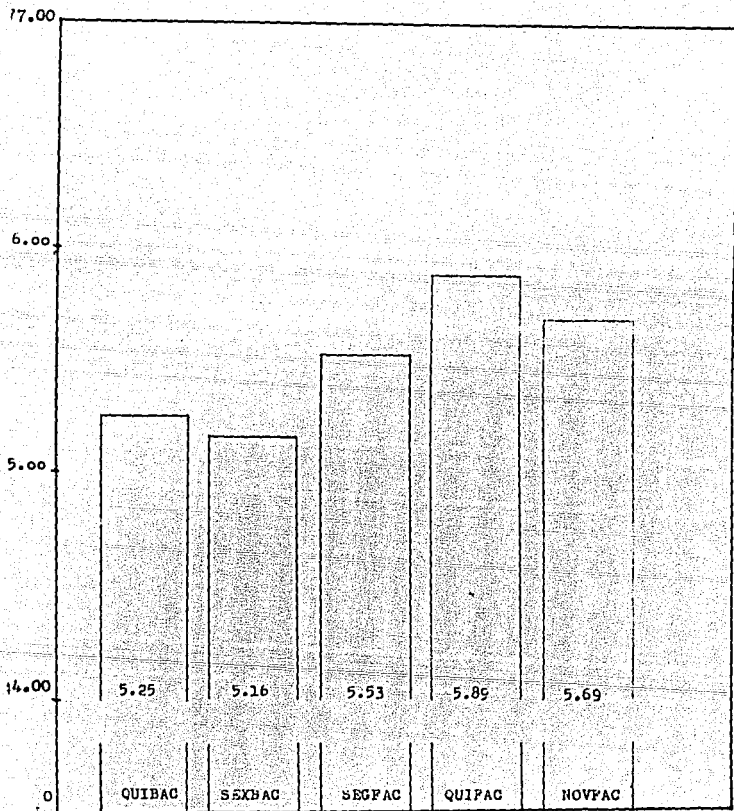
Frases No. 32

A medida que voy aprendiendo en la universidad el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando.



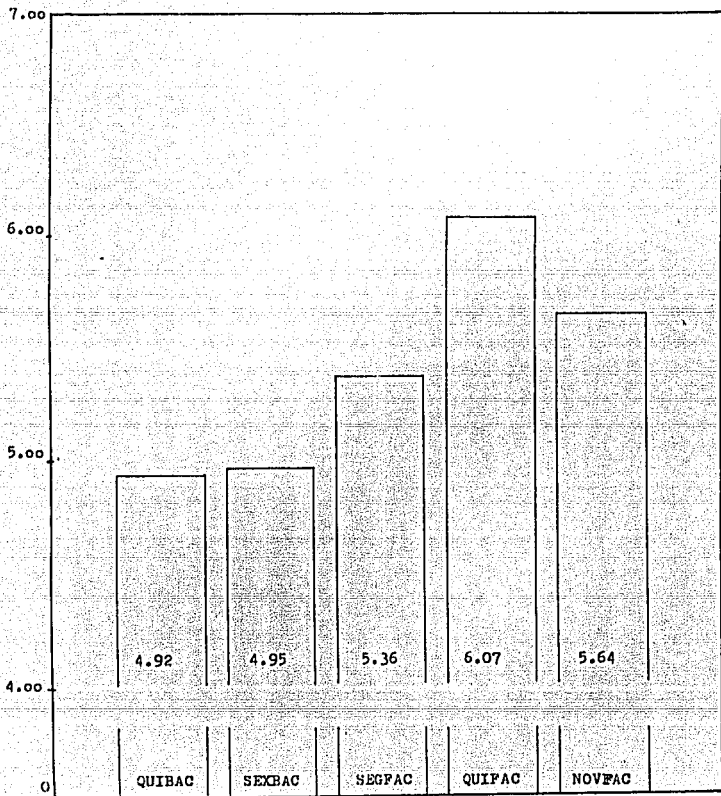
Fraser No. 33

La educación universitaria me permite conocerme a  
mí mismo de manera.



Frase No. 36

La educación universitaria me ha permitido alcanzar una comprensión clara de lo que existe en mi propia vida.



Frase No. 41

El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación en mi personalidad.

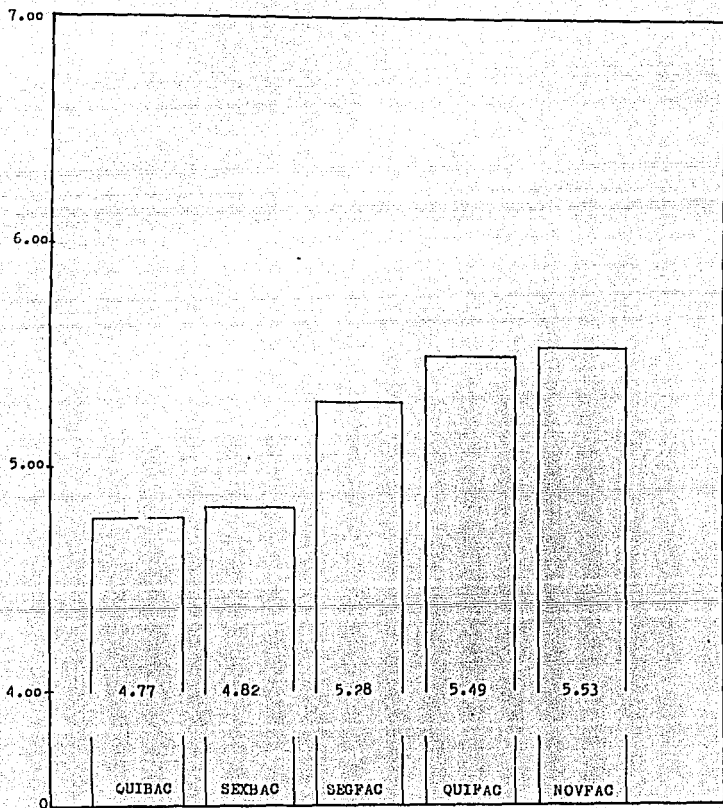
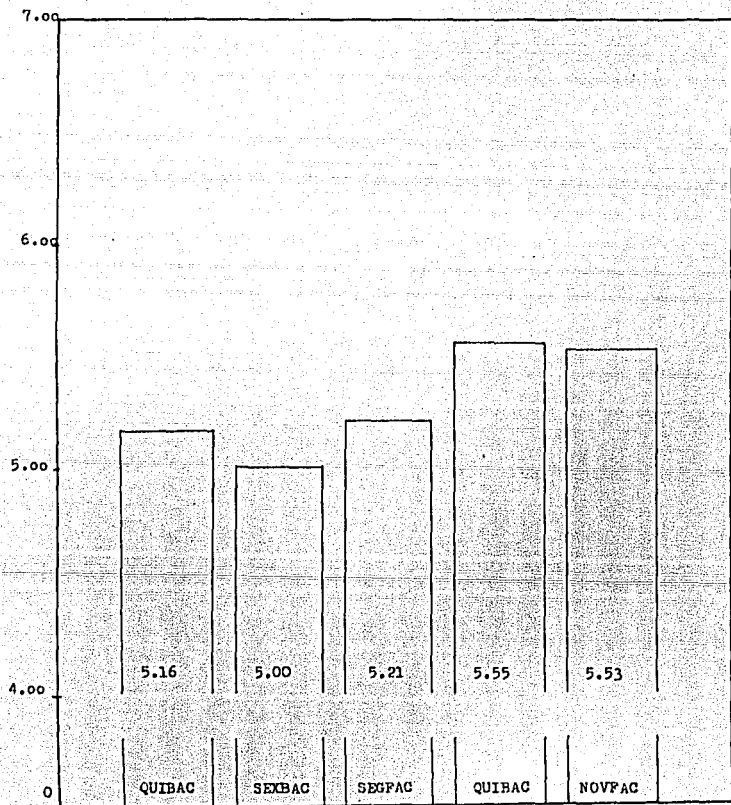




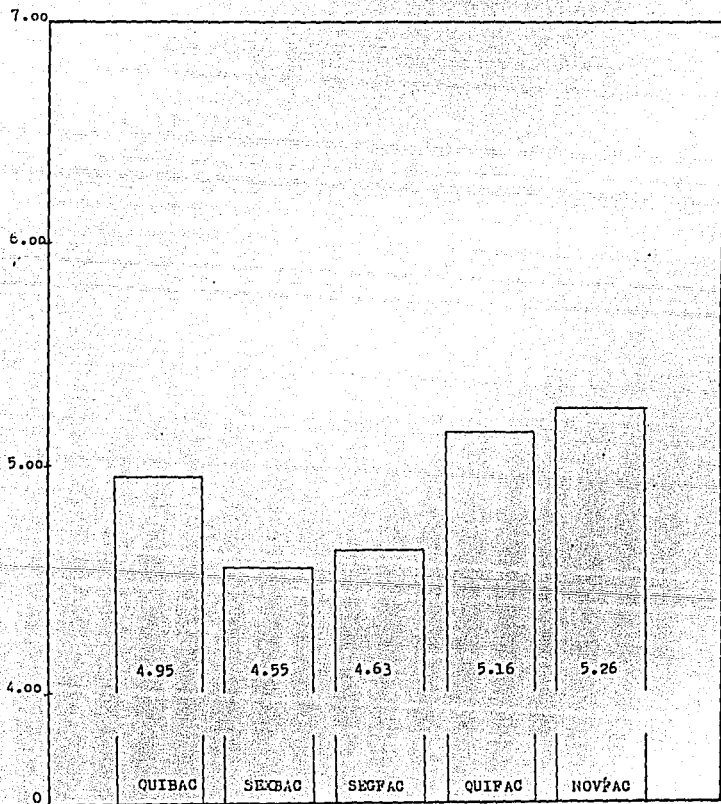
Gráfico No. 46

MI SENSACIÓN DE PERTENECER A LA UNIVERSIDAD SE  
HACE CADA DÍA MÁS.



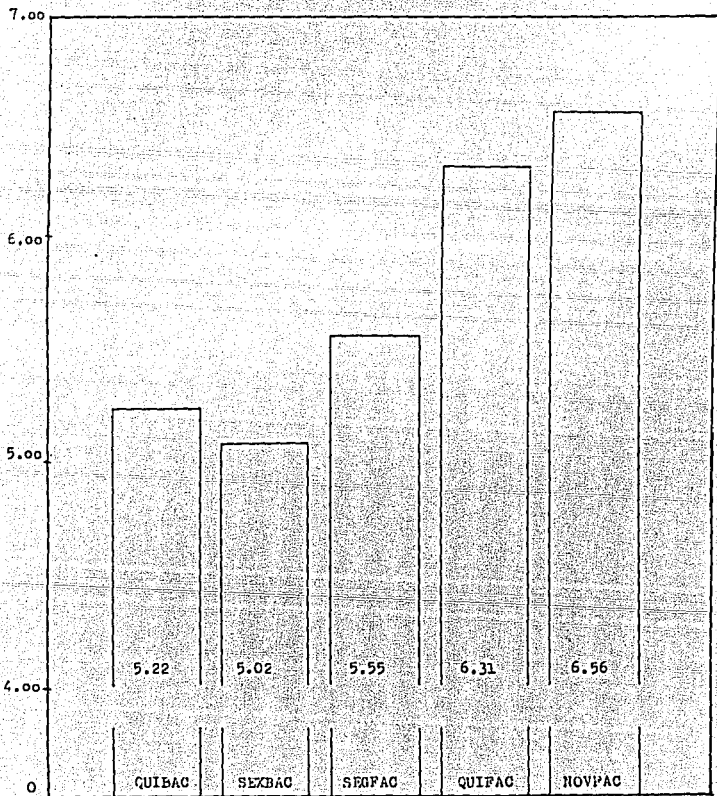
FRASE No. 47

Yo soy quien decide que tan importante es mi relación  
con la Universidad



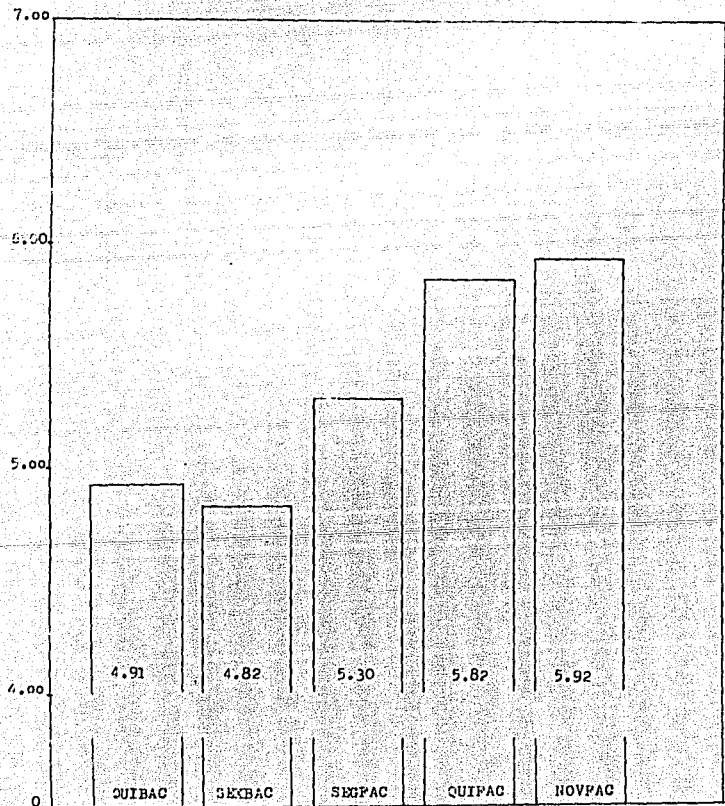
Frase No. 45

Soy parte de la comunidad universitaria porque  
participo en sus actividades.



Frase No. 50

Me identifico con la U.N.A.M. porque ahí he aprendido más que lo que me servirá para sobrevivir.



## ANEXOS

**ANEXO 1**

**PRIMER GRUPO DE ESCALAS Y FRASES  
PARA LA ELABORACION DEL CUESTIONARIO**

SERIE DE REACTIVOS PARA ELABORAR EL INSTRUMENTO  
DE EXPLORACION EN LA TESIS SOBRE EL PAPEL DE LA  
EDUCACION UNIVERSITARIA EN LA PERSONALIDAD DE  
LOS ALUMNOS.

AREA I Conocimiento de la presencia de la universidad como institución diferenciada de las otras instituciones de educación superior.

Posibles escalas bipolares aplicables:

Conocido- - - - -	-Desconocido
Cerca - - - - -	- Lejos
Nuevo - - - - -	- Viejo
Chico - - - - -	- Grande
Familiar- - - - -	- Nofamiliar
Inútil - - - - -	- Util
Responsable	Irresponsable
Muchas - - - - -	- Pocas
Malas - - - - -	- Buenas
Admirables	Despreciables

Frases que serán evaluadas con las escalas bipolares :

- 1.- Las escuelas de la S.E.P. son
- 2.- Los planteles de la E.N.P. son
- 3.- El conjunto de las escuelas del I.P.N. son
- 4.- El conjunto de universidades particulares son
- 5.- Las escuelas de la U.N.A.M. son
- 6.- Los profesionistas egresados de la S.E.P. son
- 7.- Los profesionistas egresados del I.P.N. son
- 8.- Los alumnos egresados de la E.N.P. son
- 9.- Los profesionistas egresados de las universidades particulares

son

10.- Los profesionistas egresados de la U.N.A.M. son

AREA II Presencia del conocimiento del funcionamiento académico y administrativo de la UNAM en el campo cognocitivo del alumno.

Posibles escalas bipolares aplicables

Agradable - Desagradable

Rápido - Tardado

Util - Inútil

Divertido - Aburrido

Responsable - Irresponsable

Pasvo - Activo

Sovortable - Insovortable

Despreciable - Admirable

Cansado - Descansado

Superficial - Profundo

Fácil - Difícil

Eficiente - Ineficiente

Frases que serán evaluadas con las escalas bipolares :

- 1.- El uso de la biblioteca es
- 2.- Cursar la preparatoria completa es
- 3.- El horario en que se cursan las materias es
- 4.- El sistema de exposición de clase de los maestros es
- 5.- Los trámites burocráticos en la U.N.A.M. son
- 6.- La construcción y funcionamiento de las escuelas de la U.N.A.M. es
- 7.- Las decisiones de directores, secretarios y maestros de la escuela son
- 8.- El sistema de evaluación por exámenes en la U.N.A.M. es



- 9.- Las relaciones maestro-alumno en la escuela son
- 10.- El sistema de materias scriadas en el plan de estudios es
- 11.- La difución cultural por parte de la U.N.A.M. es

ARFA III Exoración de la conducta escolar y su efectividad  
dentro del campo cognocitivo del alumno.

Posibles escalas bipolares aplicables :

Interesante	-	Poco Interesante
Cierto	-	Falso
Efectivo	-	Inefectivo
Concreto	-	Abstracto
Tedioso	-	Divertido
Difícil	-	Fácil
Satisfactorio	-	Insatisfactorio
Organizada	-	Desorganizada
Pasivo	-	Activo
Superficial	-	Profundo

Posibles frase que serán evaluadas con las escalas bipolares :

- 1.- La manera en que estudio es
- 2.- La asimilación y recuerdo de las definiciones que estoy aprendiendo es
- 3.- Desde que estudio en la U.N.A.M. puedo distinguir claramente los componentes de cada concepto que me explican
- 4.- Los conocimientos anteriores a los que he arrendido en la universidad comparados con los de ahora resultan
- 5.- Debido a lo que ahora ya sé,el análisis de la realidad que me rodea me resulta
- 6.- Los conocimientos que me da la universidad puedo aplicarlos en la vida diaria
- 7.- Desde que estudio en la U.N.A.M.he descubierto varios temas que me llaman la atención

- 8.- Puedo separar los conocimientos de las diferentes materias que me serán útiles en las materias que cursaré después
- 9.- Luego de haber cursado una materia puedo analizar cada uno de sus componentes y contenidos
- 10.- Luego de haber cursado una materia puedo sintetizar brevemente su contenido
- 11.- Cuando aprendo una materia nueva descubro que voy sintetizando parte de las materias anteriores en un nuevo conjunto de conocimientos
- 12.- Puedo sintetizar la totalidad general de una obra o de un libro a partir del análisis de cada una de sus partes
- 13.- La comprensión de las partes de una materia por separado es también útil para la síntesis de toda la materia
- 14.- Las prácticas y ejercicios de la escuela me han permitido alcanzar un pensamiento más ordenado
- 15.- La observación y análisis de los fenómenos vistos en la escuela me ha permitido formular nuevas definiciones que me ayudan a entenderlos
- 16.- Con la ayuda de los maestros he podido establecer los caracteres esenciales de los fenómenos para poder formular definiciones claras
- 17.- Con la ayuda de los maestros he podido establecer las características esenciales de los fenómenos para poder formular juicios claros
- 18.- Una definición clara es una síntesis de aquellos datos que me han comunicado mediante un análisis explicativo de los ejemplos con que la ilustra el maestro
- 19.- Cualquiera que me pregunte lo que estudio me entenderá claramente las definiciones, juicios y conceptos que le explico
- 20.- Todo lo que voy aprendiendo me va dando una visión generalizada más real y rica del mundo que me rodea

- 21.- Los conceptos y definiciones me quedan más claros cuando participo en las demostraciones y experimentaciones
- 22.- Formar y definir un concepto significa señalar con precisión el grupo de fenómenos y objetos reflejados en él
- 23.- He aprendido a generalizar de las propiedades de los varios fenómenos conocidos, conceptos completos que los explican claramente

ANFA IV Lugar de la educación universitaria en el campo cognoscitivo del alumno universitario, explora que tan perteneciente a la universidad se considera a sí mismo el alumno y que tan en él esta presente la universidad, visto desde la teoría gestáltica del Campo Cognoscitivo derivada de la Teoría del Campo de Kurt Lewin.

Posibles escalas binomiales aplicables :

Interior	-	Exterior
Ausente	-	Presente
Personal	-	Impersonal
Cercano	-	Lejano
Interactiva	-	Interdependiente
Propio	-	Ajeno
Superficial	-	Profundo
Simpático	-	Antipático
Cierto	-	Falso
Admirable	-	Despreciable
Familiar	-	Extraño
Significativo	-	Insignificante
Dependiente	-	Independiente
Util	-	Inútil
Preferente	-	Indiferente

Posibles frases que serán evaluadas por las escalas binomiales :

- 1.- Mis relaciones con la U.N.A.M. son
- 2.- El ser estudiante universitario ya forma parte de mi personalidad
- 3.- Mis relaciones con mis compañeros de la universidad son
- 4.- Lo que ocurre en la universidad me es
- 5.- Mis relaciones con mis maestros en la universidad son
- 6.- El ambiente que hay en la universidad me es
- 7.- Creo que parte del ambiente de la universidad esta en mí mismo esto me resulta
- 8.- El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación en mi personalidad
- 9.- Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son
- 10.- La educación universitaria me permite conocer al medio ambiente social de manera
- 11.- A medida que voy aprendiendo en la escuela, el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando
- 12.- La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera
- 13.- Gran parte de mi actividad pensante se encuentra relacionada con la educación universitaria
- 14.- La parte de mi actividad pensante que esta relacionada con la educación universitaria, se relaciona de manera
- 15.- La educación universitaria me ha permitido alcanzar una comprensión generalizada de lo que existe en mi propia vida
- 16.- Mi sensación de pertenecer a la U.N.A.M. se hace cada día más
- 17.- El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia

- 18.- Las actividades de la universidad tienen para mí una importancia
- 19.- Yo soy quien decide que tan importante es mi relación con la escuela, esto me ha resultado
- 20.- Soy parte de la comunidad universitaria porque participo en sus actividades
- 21.- A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios, mis convicciones se van volviendo
- 22.- Me identifico con la U.N.A.M. porque ahí he aprendido más de lo que me servirá para sobrevivir
- 23.- La educación universitaria es una elección de la situación educativa que para mí ha resultado

AREA V Presencia del conocimiento de la influencia de la U.N. A.M. en la formación social de México dentro del campo cognocitivo del alumno.

Posibles escalas binomiales aplicables:

Relacionadas	-	No Relacionadas
Independientes	-	Interdependientes
Concordantes	-	Contraeuestas
Fuertes	-	Débiles
Nuevas	-	Viejas
Presentes	-	Ausentes
Abundantes	-	Escasas
Insignificantes	-	Significativas
Peligrosas	-	Seguras
Utiles	-	Inútiles
Pasivas	-	Activas

Posibles frases que serán evaluadas con las escalas binomiales :

- 1.- Las relaciones entre la U.N.A.M. y la sociedad mexicana son
- 2.- La investigación científica y social universitaria y las necesidades de la población mexicana tienen relaciones
- 3.- Los problemas de nuestra sociedad son abordados por la U.N.A.M. en forma
- 4.- Los problemas sociales que afrontará el futuro profesionista mexicano son
- 5.- Con respecto a los problemas sociales de México, la educación en la U.N.A.M. es
- 6.- Los profesionistas egresados de la U.N.A.M. y los problemas de la sociedad mexicana pueden relacionarse
- 7.- La afirmación de que México necesita las soluciones aportadas por los profesionistas egresados de sus universidades es
- 8.- Los profesionistas egresados de la U.N.A.M. y las instituciones sociales y culturales del país tienen relaciones
- 9.- Las soluciones que la U.N.A.M. aporta a los problemas del país han sido
- 10.- Los profesionistas egresados de la U.N.A.M. y los llamados marginados de la sociedad mexicana tienen relaciones
- 11.- Las instituciones universitarias de servicio al público y los problemas del país tienen relaciones
- 12.- En la U.N.A.M. se producen bienes y servicios para la sociedad a través de la preparación de personas que pueden producir y proporcionar tales bienes y servicios
- 13.- El avance científico y cultural de México depende de que las relaciones entre el país y la U.N.A.M. sean

AREA VI Comparación de la presencia y efectividad educativa y formativa académica y culturalmente entre la U.N.A.M. y los medios masivos de comunicación.

Posibles escalas bipolares aplicables:

U.N.A.M.	-	T.V.
Periódicos	-	U.N.A.M.
Discos	-	U.N.A.M.
U.N.A.M.	-	Cine
Libros	-	U.N.A.M.
U.N.A.M.	-	Radio
U.N.A.M.	-	Videocintas
T.V.	-	Revistas
Radio	-	Cine
Revistas	-	U.N.A.M.

Posibles frases que serán evaluadas con las escalas bipolares :

- 1.- Su alcance educativo es más amplio que el del otro
- 2.- Genera más valores culturales predominantes en la sociedad
- 3.- Su contenido educativo es más rico y más útil
- 4.- Es una actividad de mi vida a la que le dedico el mayor esfuerzo
- 5.- Le dedico más tiempo porque aprendo más cosas
- 6.- Los conceptos y hábitos que aprendo en uno me convencen más que los que aprendo en el otro
- 7.- La validez de sus enseñanzas es algo en lo que estamos de acuerdo todos
- 8.- Define todos los comportamientos que me ayudarán a sobrevivir en el futuro
- 9.- Proporciona todos los conocimientos que me ayudarán a sobrevivir en el futuro

- 10.- Sirve para divertir no para educar
- 11.- Sirve para educar no para divertir
- 12.- Los hábitos y costumbres que ahí se aprenden son más útiles para entender la vida
- 13.- Son medios educativos que ayudarán a prepararse a cualquier estudiante
- 14.- Ofrece educación divertida
- 15.- Ofrece educación más profunda
- 16.- Son los medios con los que se puede lograr una educación - al alcance de toda la población del país
- 17.- Produce una educación superficial, ligera y simplificada
- 18.- Su capacidad educativa es limitada, superficial e impersonal
- 19.- Su capacidad educativa es muy amplia, profunda y personal
- 20.- Deja para la cultura valores duraderos que enriquecen al país
- 21.- Deja valores pasajeros o puramente utilitarios
- 22.- Los conocimientos que muestra son científicamente avanzados
- 23.- Los conocimientos que muestra son científicamente atrasados o ya están superados
- 24.- Su forma de exponer los nuevos conocimientos científicos es rápida, gráfica y demostrativa
- 25.- Su forma de exponer los nuevos conocimientos científicos es lenta, verbal, demostrativa y participativa
- 26.- Tiene sistemas de comunicación y enseñanza más efectivos
- 27.- La llamada cultura de masas es su objetivo
- 28.- Puede ilustrar ricamente todos los avances científicos que enseña
- 29.- Puede ilustrar participativa y palpablemente todos los avances que enseña
- 30.- La velocidad con que puede asimilarse lo que enseña me permite seguir su ritmo de exposición productivamente
- 31.- Es el medio educativo más completo y avanzado que se ha logrado



- 32.- Es el medio educativo que me permitirá alcanzar mis propias metas
- 33.- Es el medio a través del cual puede alcanzarse la educación más completa

#### BIBLIOGRAFIA

Rogelio Díaz Guerrero, Miguel Salas

"El Diferencial Semántico Del Idioma Español"

Editorial Trillas, México 1975, 1a. Edición

Jaime Castrejón Diez

"El Concepto de Universidad"

Editorial Océano, México 1982, primera edición

Dr. Marcos Moshinsky U.N.A.M.

"Universidad: creación de conocimientos y transformación social".

Ponencia en las Jornadas Educativas del 20 al 22 de Octubre, 1975.

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México 1976.

Dr. Juan César García, Organización Panamericana de la Salud.

"Espacio Social y Universidad"

Ponencia en las Jornadas Educativas del 20 al 22 de Octubre, 1975

Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1976

S.I. Ganelin

"La Asimilación Consciente En La Escuela"

Editorial Juan Grijalbo Editor, Colección Pedagógica, México 1977.

Marshall McLuhan

"La Comprensión de los Medios Como las Extenciones Del Hombre"  
Editorial Diana, México 1969, Primera Edición.

Javier Esteinou Madrid

"Los Medios De Comunicación y la Construcción de la Hegemonía"  
Editorial Nueva Imagen,  
Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo  
México 1983 Primera Edición.

**ANEXO 2**

**SEGUNDO GRUPO DE FRASES PARA LA ELABORACION  
DEL CUESTIONARIO.**

Segundo Grupo de Frases que exploran el Campo Cognocitivo de los alumnos Universitarios mediante el Diferencial Semántico.

Los criterios que se tomaron en cuenta fueron las tendencias hacia los extremos positivo o negativo en las escalas de adjetivos calificativos, la exactitud o precisión en el concepto, contenido o situación que pretende explorar la frase y finalmente la claridad del contenido de las frases que permite entenderlas sin problemas.

AREA I Conocimiento de la presencia de la universidad como una institución de educación superior.

- 1.- Los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria son
- 2.- Las escuelas de la U.N.A.M. son
- 3.- Los alumnos que salen de la Escuela Nacional Preparatoria son
- 4.- Los profesionistas salidos de las universidades particulares son
- 5.- Los profesionistas salidos de la U.N.A.M.

AREA II Presencia del conocimiento del funcionamiento académico y administrativo de la UNAM en el campo cognocitivo del alumno.

- 1.- Cursar la Preparatoria completa es
- 2.- El horario en que se cursan las materias es
- 3.- La difusión cultural por parte de la U.N.A.M. es
- 4.- Los trámites burocráticos en la U.N.A.M. son
- 5.- La construcción y funcionamiento de las escuelas de la U.N.A.M. es

AREA III Exploración de la conducta escolar y su efectividad dentro del campo cognocitivo del alumno.

- 1.- La manera en que estudio es
- 2.- Las definiciones y conceptos que estoy aprendiendo son
- 3.- Desde que estoy en la U.N.A.M. los componentes de cada concepto que aprendo me parecen
- 4.- Desde ahora analizar la realidad me resulta
- 5.- Desde que estoy en la U.N.A.M. varios temas me llaman la atención

- 6.- Los conocimientos que me da la universidad puedo aplicarlos en la vida diaria
- 7.- Los conocimientos de las materias actuales me serán útiles en las materias posteriores
- 8.- Luego de haber cursado una materia puedo sintetizar brevemente su contenido
- 9.- Voy sintetizando las materias anteriores en nuevos conocimientos
- 10.- La comprensión de las partes de una materia sirve para sintetizarla
- 11.- Las prácticas y ejercicios de la escuela me han permitido alcanzar un pensamiento más ordenado
- 12.- Una definición clara es una síntesis de los datos que resultan de ejemplos y experimentos
- 13.- Todo lo que voy aprendiendo me va dando una visión generalizada más real y más rica del mundo que me rodea
- 14.- Los conceptos me quedan más claros cuando participo en las demostraciones y experimentos
- 15.- Formar y definir un concepto significa señalar con precisión el grupo de fenómenos y objetos reflejados en él

ARFA IV Lugar de la educación universitaria en el campo cognoscitivo del alumno, explora que tan perteneciente a la universidad se considera a sí mismo el alumno y que tan en su campo cognoscitivo esta presente la universidad.

- 1.- Mis relaciones con la U.N.A.M. son
- 2.- Mis relaciones con mis compañeros de la universidad son
- 3.- La educación universitaria me permite conocer el medio ambiente de manera
- 4.- Mi sensación de pertenecer a la universidad se hace cada día más
- 5.- A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios, mis convicciones se van volviendo
- 6.- El ser estudiante de la universidad ya forma parte de mi personalidad
- 7.- El aprendizaje que he tenido en la universidad ha dejado una modificación o cambio en mi personalidad
- 8.- Las metas personales que me permitirá alcanzar la educación universitaria son
- 9.- A medida que voy aprendiendo en la universidad, el espacio interior de conocimientos se me va ensanchando
- 10.- La educación universitaria me permite conocerme a mí mismo de manera
- 11.- La educación universitaria me ha permitido alcanzar una comprensión clara de lo que existe en mi propia vida

- 12.- El ser estudiante universitario tiene para mí una importancia
- 13.- Yo soy quien decide que tan importante es mi relación con la universidad, esto es
- 14.- Soy parte de la comunidad universitaria porque participo en sus actividades
- 15.- Me identifico con la U.N.A.M. porque ahí he aprendido más de lo que me servirá para sobrevivir

AREA V Conocimiento de la influencia de la U.N.A.M. en la formación social de México presente en el campo cognocitivo del alumno

- 1.- Los problemas sociales que afrontará el futuro profesionista mexicano me parecen
- 2.- Con respecto a los problemas de México, la educación en la U.N.A.M. es
- 3.- El avance científico y cultural del país depende de que las relaciones entre el país y la universidad sean
- 4.- La afirmación de que el país necesita las soluciones aportadas por los profesionistas salidos de sus universidades es
- 5.- En la U.N.A.M. se preparan personas que producirán bienes y servicios positivos para el país

AREA VI Comparación de la presencia y efectividad educativa entre la U.N.A.M. y los medios masivos de comunicación.

- 1.- Su contenido educativo es más rico
- 2.- Su contenido educativo es más útil
- 3.- Es una actividad de mi vida a la que le dedico el mayor esfuerzo
- 4.- Proporciona todos los conocimientos que me ayudarán a sobrevivir en el futuro
- 5.- Ofrece educación más profunda
- 6.- Su capacidad educativa es simple, superficial, limitada e impersonal
- 7.- Su capacidad educativa es amplia, profunda y personal
- 8.- La velocidad con que puede asimilarse lo que enseña me permite seguir su ritmo fácilmente
- 9.- Es el medio educativo más completo y avanzado que se ha logrado
- 10.- Es el medio educativo que me permitirá alcanzar mis propias metas

**ANEXO 3**

**QUESTIONARIO DEFINITIVO QUE EXPLORA  
EL CAMPO COGNITIVO DEL ALUMNO A TRAVES  
DEL DIFERENCIAL SEMANTICO**

Conjunto de Reactivos Que Exploran el Campo  
Cognocitivo del Alumno Universitario a Tra-  
vés Del Uso Del Diferencial Semántico Modi-  
ficado.

Datos del Alumno:

Nombre  
Edad      Años      Meses  
Sexo  
Fecha

Instrucciones :

A continuación encontrarás una serie de frases referentes a la educación universitaria que van seguidas de varias escalas evaluativas formadas por parejas de adjetivos calificativos -- con siete espacios entre cada pareja, luego de leerla evaluarás cada frase escogiendo hacia que lado del adjetivo estás más de acuerdo o el que describe más fielmente la realidad de tu propio caso, debes recordar que es requisito indispensable llenar en cada renglón solamente un espacio de los siete disponibles.

FRASES

1.- Las escuelas de la U.N.A.M. son

Responsables	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Irresponsables
Conocidas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Extrañas
Jóvenes	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Viejas
Abundantes	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Escasas
Mayores	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Menores
Útiles	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Inútiles
Buenas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Malas
Pocas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Muchas
Admirables	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Despreciables
Trabajadoras	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Perezosas



## 2.- Cursar la Preparatoria Completa es:

Superficial	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Profundo
Agradable	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Desagradable
Util	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Inútil
Divertido	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Aburrido
Responsable	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Irresponsable
Activo	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Pasivo
Admirable	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Despreciable
Cansado	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Descansado
Inteligente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Tonto
Perfecto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Imperfecto

## 3.- La manera en que estudio es:

Excelente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Pésima
Profunda	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Superficial
Divertida	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Aburrida
Perfecta	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Imperfecta
Activa	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Pasiva
Organizada	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Desorganizada
Cierta	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Falsa
Inteligente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Tonta
Interesante	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Poco Interesante
Abstracta	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7 :	Concreta

4.- Los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria son

Conocidos	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Desconocidos
Responsables	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Irresponsables
Cercanos	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Lejanos
Jóvenes	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Viejos
Mayores	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Menores
Útiles	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Inútiles
Buenos	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Malos
Muchos	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Pocos
Admirables	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Despreciables
Trabajadores	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Perezosos

5.- Desde que estoy en la U.N.A.M. varios temas me llaman la atención

Profundo	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Superficial
Excelente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Pésimo
Cierto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Falso
Divertido	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Aburrido
Perfecto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Imperfecto
Activo	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Pasivo
Organizado	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Desorganizado
Inteligente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Tonto
Interesante	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Poco Interesante
Frecuente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Escas@

6.- El horario en que se cursan las materias en la U.N.A.M.  
es

Agradable	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Desagradable
Soportable	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Insoportable
Rápido	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Lento
Util	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Inútil
Divertido	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Aburrido
Activo	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Pasivo
Admirable	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Despreciable
Descansado	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Cansado
Inteligente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Tonto
Perfecto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Imperfecto

7.- Mis relaciones con la U.N.A.M. son

Independientes	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Dependientes
Activas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Pasivas
Significativas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Insignificantes
Conocidas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Extrañas
Profundas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Superficiales
Simpáticas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Antipáticas
Personales	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Impersonales
Cercanas	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Lejanas
Admirables	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Despreciables
Utiles	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : 7	Inútiles

8.- Los conocimientos que me da la universidad puedo aplicarlos en la vida diaria

Cierto	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Falso
Profundo	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Superficial
Divertido	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Aburrido
Excelente	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Pésimo
Perfecto	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Imperfecto
Activo	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Pasivo
Organizado	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Desorganizado
Inteligente	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Tonto
Interesante	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Poco Interesante
Frecuente	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Escaso

9.- Los alumnos que salen de la Escuela Nacional Preparatoria son

Responsables	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Irresponsables
Conocidos	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Desconocidos
Cercanos	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Lejanos
Jóvenes	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Viejos
Menores	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Mayores
Útiles	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Inútiles
Buenos	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Malos
Muchos	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Pocos
Admirables	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Despreciables
Trabajadores	:1:--:--:--:--:--:--:7:	Perezosos











18.- A medida que voy avanzando en mis estudios universitarios mis convicciones se van volviendo

Independientes	: 1 - : - : - : - : - : - : - : - 7	Dependientes
Activas	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Pasivas
Significativas	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	No Significativas
Conocidas	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Extrañas
Profundas	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Superficiales
Personales	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Impersonales
Ciertas	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Falsas
Cercanas	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Lejanas
Admirables	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Despreciables
Útiles	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Inútiles

19.- La construcción y funcionamiento de las escuelas de la U.N.A.M.es

Responsable	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Irresponsable
Adecuada	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Inadecuada
Amplia	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Estrecha
Agradable	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Desagradable
Útil	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Inútil
Divertida	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Aburrida
Soportable	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Insoportable
Admirable	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Despreciable
Descansada	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Cansada
Perfecta	: 1 - : - : - : - : - : - : - 7	Imperfecta









28.- Su capacidad educativa es amplia, profunda y personal

U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Periódicos  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Televisión  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Discos  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Cine  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Libros  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Radio  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Revistas  
Cine : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Televisión  
Cine : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Radio  
Revistas : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Televisión

29.- Su capacidad educativa es amplia, simple, superficial e impersonal.

U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Periódicos  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Televisión  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Discos  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Cine  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Libros  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Radio  
U.N.A.M. : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Revistas  
Cine : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Televisión  
Cine : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Radio  
Revistas : 1-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-7: Televisión







34.- La velocidad con que puede asimilarse lo que enseña me permite seguir su ritmo fácilmente

U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Periódicos
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Televisión
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Discos
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Cine
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Libros
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Radio
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Revistas
Cine	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Televisión
Cine	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Radio
Revistas	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Televisión

35.- Es el medio educativo más completo y avanzado que se ha logrado

U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Periódicos
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Televisión
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Discos
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Cine
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Libros
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Radio
U.N.A.M.	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Revistas
Cine	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Televisión
Cine	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Radio
Revistas	:1-:--:--:--:--:--:--:--:--:7:	Televisión







42.- Voy sintetizando las materias anteriores en nuevos conocimientos

Interesante	: 1 : - : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Poco Interesante
Cierto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Falso
Inteligente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Tonto
Frecuente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Escaso
Excelente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Pésimo
Profundo	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Superficial
Divertido	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Aburrido
Perfecto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Imperfecto
Organizado	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Desorganizado
Abstracto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Concreto

43.- Todo lo que voy aprendiendo me va dando una visión generalizada más real y más rica del mundo que me rodea

Interesante	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Poco Interesante
Excelente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Pésimo
Cierto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Falso
Frecuente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Escaso
Profundo	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Superficial
Divertido	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Aburrido
Perfecto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Imperfecto
Organizado	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Desorganizado
Inteligente	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Tonto
Abstracto	: 1 : - : - : - : - : - : - : - 7 :	Concreto









50.- Me identifico con la U.N.A.M. porque ahí he aprendido  
más que lo que me servirá para sobrevivir

Interesante	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Poco Interesante
Cierto	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Falso
Presente	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Ausente
Conocido	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Extraño
Totalmente	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Parcialmente
Personal	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Impersonal
Util	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Inútil
Propio	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Ajeno
Cercana	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Lejana
Profundo	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Superficial
Significativo	: 1-:--:--:--:--:--:--:--:--: 7:	Insignificante

**ANEXO 4**

**LEYES DE EDUCACION DE :**

**"LAS SIETE PARTIDAS"**

**DE ALFONSO EL SABIO REY DE ESPAÑA.**

PARTIDA SEGUNDA

TITULO XXXI

LEY I

QUE GOSA ES ESTUDIO, ET CUANTAS MANERAS SON DEL, ET -  
POR CUYO MANDATO DEBE SER FECHO

LEY II

EN QUE LOGAR DEBE SER ESTABLESCIDO EL ESTUDIO, ET CO  
MO DEHEN SEER SEGUROS LOS MAESTROS ET LOS ESCOLARES  
QUE Y VINIEREN A LEER ET APRENDER

LEY III

CUANTOS MAESTROS A LO MENOS DEHEN ESTAR EN EL ESTU-  
DIO GENERAL, ET A QUE PLAZO LES DEBE SEER PAGADO SU  
SALARIO

LEY IV

EN QUE MANERA DEHEN LOS MAESTROS MOSTRAR LOS SABERES  
A LOS ESCOLARES

LEY V

EN QUE LOGARES DEHEN SER ORDENADAS LAS ESCUELAS DE  
LOS MAESTROS

LEY VI

COMO LOS MAESTROS ET ESCOLARES PUEDEN FACER AYNTA -  
MIENTO ET HERMANDAD ENTRE SI, ET ESCOGER UNO QUE LOS  
CASTIGUE

LEY VII

CUALES JUECES PURDEN APREMIAR A LOS ESCOLARES

LEY VIII

QUE HONRAS DEBEN HABER LOS MAESTROS, ET SEÑALADAMENTE LOS DE LAS LEYES

LEY IX

COMO DEBEN PROBAR AL ESCOLAR QUE QUIERE SEER MAESTRO ANTE QUEL OTORGUEN LICENCIA

LEY X

COMO TODOS LOS ESCOLARES DEL ESTUDIO DEBEN HABER UN MENSEGERO A QUE LLAMAN BEDEL, ET CUAL ES SU OFICIO

LEY XI

COMO LOS ESTUDIOS GENERALES DEBEN HABER ESTACIONARIOS QUE TENGAN TIENDAS DE LIBROS PARA ENEMPLARIOS

Tomado de :

Alfonso El Sabio "ANTOLOGIA"

Las Siete Partidas, Sevilla 1491 en el español original.

Edit. Porrúa Col. "Sepan Cuantos..." No. 229

Págs. 130 a 136.

México D.F., Primera Edición 1973.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

LIBROS

- Kurt Koffka.- "Principios de Psicología de la Forma"  
Edit. Paidós  
Buenos Aires, Argentina 1973.
- W.Köhler  
K.Koffka  
F.Sander.- "Psicología de la Forma".  
Edit. Paidós  
Buenos Aires, Argentina  
1a. Edición 1974.
- Paul Guillaume.- "Psicología de la Forma"  
Edit. Psique  
Buenos Aires, Argentina 1975.
- Kurt Lewin.- "Principles of Topological Psychology"  
Edit. McGraw-Hill  
New York, U.S.A., 1936.
- Kurt Lewin.- "La Teoría del Campo en la Ciencia Social"  
Edit. Paidós  
Buenos Aires, Argentina  
1a. Edición 1978.
- Kurt Lewin.- "Dinámica de la Personalidad"  
Ediciones Morata
- Calvin S.Hall  
G.Lindzey .- "La Teoría del Campo y la Personalidad"  
Edit. Paidós  
Buenos Aires, Argentina  
1a. Edición 1974.
- Ledford S.Bischof.- "Interpretación de las Teorías de la Personalidad".  
Edit. Trillas  
México D.F.  
1a. Edición 1973.
- José Cueli  
Lucy Reidl.- "Teorías de la Personalidad"  
Edit. Trillas

México D.F. 1972  
13a. Reimpresión 1983.

Morris L. Bigge.- "Teorías del Aprendizaje Para Maestros"  
Edit. Trillas  
México D.F. 1975  
6a. Reimpresión 1982.

Winfred F. Hill.- "Teorías Contemporáneas del Aprendizaje"  
Edit. Paidós  
Col. Biblioteca Psicología Siglo XX  
México D.F.  
1a. Edición 1983.

S. I. Ganelin.- "La Asimilación Consciente en la Escuela"  
Edit. Grijalbo  
Col. Pedagógica  
México D.F. 1977.

Rogelio Díaz-Guerrero  
Miguel Salas .- "El Diferencial Semántico del Idioma Es  
pañol"  
Edit. Trillas  
México D.F. 1976  
3a. Reimpresión 1984.

G.K. Ogden  
I.A. Richards.- "El Significado del Significado"  
Edit. Paidós Ibérica  
Barcelona España 1976  
4a. Edición 1981.

Rogelio Díaz-Guerrero.- "Psicología del Mexicano"  
Edit. Trillas  
México D.F. 1957  
4a. Edición Marzo 1982.

Gene F. Summers.- "Medición de Actitudes"  
Edit. Trillas  
México D.F. 1976  
3a. Reimpresión 1984.

Jaime Castrejón Diez.- "El Concepto de Universidad"  
Edit. Océano  
México D.F.  
1a. Edición 1982.

Jesús Silva Herrero .- "Una Historia de la Universidad de México  
y sus Problemas"

Edit. Siglo XXI  
México D.F. 1974  
3a. Edición 1979.

Javier Barros Sierra.- "Conversaciones con Gastón García Cantú"  
Edit. Siglo XXI  
México D.F.  
1a. Edición 1972.

Sergio Zermeno.- "México: Una Democracia Utópica, El Movimiento  
Estudiantil del '68"  
Edit. Siglo XXI  
México D.F. 1976  
3a. Edición 1983.

Rodolfo Mondolfo.- "Las Universidades"  
Edit. E.U.D.E.M.A.  
Buenos Aires Argentina 1952.

"Génesis de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma  
de México"  
Editado por la Dirección General de Publicaciones  
de la U.N.A.M.  
México D.F. 1969.  
1a. Edición.

Edwin G. Boring.- "Historia de la Psicología Experimental"  
Edit. Trillas, Biblioteca Técnica de Psicología  
México D.F. 1978  
4a. Reimpresión Septiembre 1985.

F.J. McGuigan.- "Psicología Experimental"  
Edit. Trillas, Biblioteca Técnica de Psicología  
México D.F.  
3a. Edición 1983.

Ronald H. Fergus.- "Percepción, Proceso Básico en el Desarrollo  
Cognocitivo"  
Edit. Trillas, Biblioteca Técnica de Psicología.  
México D.F.  
1a. Edición 1972.

Arno F. Wittig.- "Introducción a la Psicología"  
Edit. McGraw-Hill, Serie Compendios Schaum  
México D.F.  
1a. Edición 1981.

K.B. Kadsen.- "Teorías de la Motivación"



Edit. Paidós  
Buenos Aires Argentina 1972  
2a. Edición.

M.S.Olmsted.- "El Pequeño Grano"  
Edit. Paidós  
México D.F.  
1a. Recimpresión en México 1984.

Marta Harnecker.- "Los Conceptos Elementales del Materialismo  
Histórico"  
Edit. Siglo XXI  
México D.F. 1969  
30a. Edición 1975.

Louis Althusser.- "La Filosofía Como Arma de la Revolución"  
Edit. Cuadernos de Pasado y Presente  
No. 14  
México D.F. 1968  
13a. Edición 1983.

Marshall McLuhan.- "La Comprensión de los Medios Como Expresio-  
nes del Hombre"  
Edit. Diana  
México D.F.  
1a. Edición 1969.

Javier Esteinou Madrid.- "Los Medios de Comunicación y la Cons-  
trucción de la Hegemonía"  
Edit. Nueva Imágen  
Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer  
Mundo  
México D.F.  
1a. Edición 1983.

Luis Ramiro Beltrón  
Elizabeth Fox de Corona.- "Comunicación Dominada"  
Estados Unidos en Los Medios de Améri-  
ca Latina.  
Edit. Nueva Imágen  
Instituto Latinoamericano de Estudios Transnaciona-  
les  
México D.F. 1980  
2a. Edición 1981.

Friedrich Dorch - Diccionario de Psicología  
Edit. Herder  
Barcelona España 1976  
4a. Edición 1981.

Howard C. Warren, editor - Diccionario de Psicología  
Edit. Fondo de Cultura Económica  
México D.F. 1983.

E.F. Lindquist.- "A First Course in Statistics"  
Edit. Houghton Mifflin Co.  
New York U.S.A. 1942.

Felipe Pardini.- "Metodología y Técnicas de Investigación en  
Ciencias Sociales"  
Edit. Siglo XXI  
México D.F. 1969  
25a. Edición 1982.

Ario Garza Mercado.- "Manual de Técnicas de Investigación",  
Ediciones El Colegio De México  
México D.F. 1966  
3a. Edición 1981.

#### CUADERNOS

Miguel Bueno.- "La Autonomía Universitaria"  
Cuaderno No. 66 de Deslinde  
Cuadernos de Cultura Política Universitaria  
Dir. Gral. de Difusión Cultural U.N.A.M.  
México D.F. Junio 1975.

Paul Ricour.- "Perspectivas de la Universidad Contemporánea"  
para 1980"  
Cuaderno No. 7 de Deslinde  
C.de C. P. U.  
D.G. de D.C., U.N.A.M.  
México D.F. 1979.

Lorenza del Río Icaza.- "La Sociedad en Crisis y sus Repercusiones en la Vida Universitaria"  
Cuaderno No. 72 de Deslinde  
C.de C.P.U.  
D.G. de D.C.; U.N.A.M.  
México D.F. Diciembre 1975.

Pablo Latapí.- "Universidad y Sociedad, Un Enfoque Basado en las Experiencias Latinoamericanas"  
Cuaderno No. 85 de Deslinde  
C.de C.P.U.  
D.G. de D.C., U.N.A.M.

México D.F. Enero 1977.

Rodolfo Mondolfo.- "La Universidad Latinoamericana Como Creadora de Cultura"

Cuaderno No. 24 de Deslinde

C. de C.P.U.

D.G. de D.C., U.N.A.M.

México D.F., sin fecha.

Susana Hernández Michel.- "Autonomía y Libertad de Cátedra e Investigación Para el Cumplimiento de los Fines Universitarios"

Cuaderno No. 25 de Deslinde

C. de C.P.U.

D.G. de D.C., U.N.A.M.

México D.F., sin fecha.

Guillermo Soberón Acevedo.- "El Sentido de La Universidad"

Revista Pensamiento Universitario No. 47

Centro de Estudios Sobre la Universidad, U.N.A.M.

México D.F. 1982.

Cuahtemoc Valdez Olmedo.- "Sobre las Responsabilidades de la Universidad"

Revista Pensamiento Universitario No. 58

C.E.S.U., U.N.A.M.

México D.F. 1982.

Marcos Kaplan.- "Eloquios Sociopolíticos a la Ciencia y a la Universidad en América Latina"

Cuaderno No 140 de Deslinde

C. de C.P.U.

D.G. de D.C., U.N.A.M.

México D.F. Agosto 1979.

Richard Otto.- "Sobre la Naturaleza Profesionalizante de la Universidad"

Revista Pensamiento Universitario No. 56

C.E.S.U., U.N.A.M.

México D.F. Octubre 1982.

Hands Albert Steger.- "Aspectos Socioeconómicos de las Perspectivas Profesionales del Futuro"

Cuaderno No 116 de Deslinde

C. de C.P.U.

D.G. de D.C., U.N.A.M.

México D.F. Agosto 1979.