

BREVE PANORAMA DE LA PSICOLOGIA EDUCACIONAL EN EL PERU

Anibal Meza*

Se da cuenta de los orígenes y los desarrollos temprano y reciente de la Psicología Educacional en el Perú; luego se hace una presentación por áreas temáticas o de actividad: Educación Especial, Estimulación Temprana, Investigación Psicoeducacional en varias formas (psicométrica, básica con proyecciones educacionales y otros). Además se consignan los trabajos teóricos y las revisiones de la literatura, así como la producción tecnológica (textos y pruebas psicológicas). Finalmente se recogen algunos balances sobre aspectos de la Psicología Educacional, se ensaya una evaluación de conjunto y se delinean algunas perspectivas de la disciplina en el país.

This paper reviews the origin and development of educational psychology in Peru. The following topics and fields of study are presented: special education, early stimulation, psychoeducational research (basic and applied). Theoretical papers and literature reviews are included, as well as technological production (textbooks and psychological testing). At the end an overall assesment of the field is discussed.

* Pontificia Universidad Católica del Perú.

I. ORIGENES Y DESARROLLO DE LA PSICOLOGIA EDUCATIVA

Al referirse a los orígenes y al desarrollo de la psicología educativa en el Perú, Alarcón (1968) establece dos períodos diferenciados. En el primero, en el cual los pioneros son médicos o educadores, las contribuciones son individuales y esporádicas, siendo los objetivos (Alarcón, 1980): hacer mediciones de la inteligencia, observar su desarrollo y establecer normas peruanas; determinar el grado de relación entre inteligencia y rendimiento académico; observar la madurez para el aprendizaje.

El segundo es un período en el que la investigación se hace institucional, sistemática y más rigurosa. Destaca la figura de W. Blumenfeld, verdadero pionero de la psicología educacional en el Perú, quien fue invitado en 1935 por la Universidad de San Marcos para dirigir el Instituto de Psicología y Psicotécnica (Sardón, 1968). Debe destacarse a Blumenfeld por su labor en diversos Institutos Psicológicos, Psicotécnicos y Psicopedagógicos y por haber sido maestro de un grupo de investigadores que ha contribuido de manera capital a la Psicología Educacional en el Perú: M. Sardón, O. Nieto, M. Rodríguez, V. Tapia, R. Alarcón (León, 1982) y por ser autor del primer libro sobre psicología del aprendizaje en el país, en cuyo primer capítulo analiza las relaciones entre pedagogía y psicología del aprendizaje y en los capítulos finales analiza los exámenes y los sistemas de notas escolares (Blumenfeld, 1967). La ingente producción psicológica de este segundo período es sistematizada por Alarcón (1968) en tres áreas de investigación: las habilidades mentales, personalidad e intereses vocacionales y psicopedagogía de anormales.

Los dos períodos anotados corresponden a lo que puede llamarse el desarrollo temprano de la Psicología Educacional en el Perú; por lo que toca a los desarrollos recientes se dirá que entre los años del 60 al 70 en forma paralela a la actividad psicopedagógica en centros educativos estatales, se constituyen los servicios psicológicos en los colegios privados, pero como por la época el énfasis en la formación profesional de los psicólogos era clínico, éstos dedicaron sus esfuerzos a tratar con casos "problema", a conducir evaluaciones de diagnóstico, a brindar orientación individual y a atender problemas de desajuste emocional (Tapia, 1975).

Pero es en 1972 que la psicología educativa se institucionaliza y se hace profesional, al crearse el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE), como parte del Programa de Reforma Educativa. Desde la Dirección Académica del INIDE, R. González impulsa la participación activa del psicólogo en los menesteres educacionales.

En el Primer Congreso Peruano de Psicología, V. Tapia (1975a) ofrece una de las primeras presentaciones de la psicología educacional como profesión en el país, distinguiendo cinco áreas de actividad: la orientación y bienestar del educando, diseño y elaboración curricular, programas de estimulación temprana, educación de niños excepcionales e investigación educacional.

II. LA PSICOLOGIA EDUCACIONAL POR AREAS TEMATICAS

1. La Educación Especial

En esta modalidad se atiende a niños con diversos tipos de excepcionalidad: retardo mental, problemas de audición y lenguaje, ceguera y visión subnormal, trastornos severos de conducta, irregularidad social e impedimentos físicos. Aquí sólo nos referiremos a un centro para niños con retardo en el desarrollo y a un estudio diagnóstico de la problemática de centros estatales de educación especial.

El Centro de Educación Especial Ann Sullivan fue creado por L. Mayo en 1979. Actualmente atiende a 150 niños y paralelamente mantiene una escuela de padres. El Centro admite casos de retardo mental severo y de autismo, que no son admitidos en otros centros. El currículo incluye el entrenamiento en conductas de autovalimiento, de comunicación verbal y no verbal, de habilidades para el desempeño en el trabajo y en la comunidad. Los métodos de enseñanza se basan en el Análisis Conductual Aplicado y el establecimiento y mantenimiento de elevadas expectativas para cada niño.

Desde el año 1986, el Centro establece la investigación como una de sus líneas de trabajo y en la actualidad se investiga sobre auto-estimulación, auto-agresión, enseñanza grupal, seguimiento de instrucciones, discriminación y entrenamiento de padres. Las variables independientes en estas investigaciones incluyen cambios ambientales, aprendizaje sin errores y técnicas de control de estímulos y se orientan al descubrimiento de procedimientos menos restrictivos para el cambio conductual.

Contrastando con la alentadora y promisoría labor del Ann Sullivan se tiene una realidad crítica y preocupante en los centros de educación especial estatales. Ríos y Amaya (1986) realizaron un estudio diagnóstico que buscaba identificar las líneas problemáticas que afectan el funcionamiento adecuado de

la modalidad de educación especial. Ellos dividieron el área problemática en tres aspectos: de recursos materiales, técnico y de recursos humanos. En cuanto al primero, los docentes estimaban como indicadores de mayor importancia la escasez de material didáctico, la inadecuación de la infraestructura y la ausencia de departamento médico, psicológico y de servicio social; en el aspecto técnico señalaron: la ausencia de técnicas psicopedagógicas en cada nivel y grado de excepcionalidad, la falta de criterios para la adecuación curricular, deficiente evaluación y diagnóstico para la selección y distribución de los educandos; y en recursos humanos se señalaba: la insuficiencia de profesores especializados, de psicólogos, médicos y asistentes sociales, la falta de colaboración y participación de los padres de familia en la consecución de los objetivos y la ausencia de programas de asesoramiento y entrenamiento a los padres de familia para la complementación educativa en casa.

Se ve que el psicólogo educacional tendría un rol protagónico en la búsqueda de soluciones creativas y la atención a las necesidades en los aspectos problemáticos identificados por Ríos y Amaya.

2. La Estimulación Temprana

En países de alta desigualdad económica (Pollitt, 1978) resulta prevalente la marginalidad educativa de la población infantil, en la cual se advierten serias brechas en el ritmo de crecimiento, en el rendimiento intelectual, en la integración neurológica y en el aprestamiento para el aprendizaje escolar. De allí la importancia crítica de los programas de estimulación temprana.

Los trabajos pioneros en el área fueron realizados por A. Majluf (Pollitt, 1978) en los años 1972 y 1974, en zonas marginales de Lima. Luego, está programas de considerable impacto han sido implementados: el Programa No-Escolarizado de Educación Inicial con Base en el Hogar (PRONOEI-BH) y el Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No-Escolarizado (PROPEDEINE).

PRONOEI-BH. El Programa Portage de Estimulación Temprana (de procedencia norteamericana) fue validada en el país por INIDE. El Programa está orientado a ofrecer atención integral a niños de tres a cinco años de edad, a través de la intervención directa de los padres en cada hogar y la participación de miembros no profesionales de la comunidad en calidad de animadores en coordinación con profesionales en educación inicial (Alcantará, 1982). El Programa experimental que se validó estaba constituido por tres componentes principales: un currículo, una metodología de trabajo con base en el hogar y un programa de capacitación de personal.

En lo que respecta a la investigación evaluativa per se, se desarrollaron cuatro líneas de análisis: evaluaciones sumativa, curricular, formativa y de

costos. Las unidades de estudio fueron dos en la zona urbano-marginal de Lima y cinco comunidades rurales en el Cuzco. Aquí nos restringimos a dar información sobre las evaluaciones sumativa y curricular.

Evaluación sumativa: Determinó la efectividad del programa experimental al medir su impacto en los niños y en los padres, en términos de cambio al finalizar el programa (los indicadores fueron pre y post-programa). Se evaluó a los niños con la Escala de McCarthy, adicionalmente en el Cuzco se evaluó con la Escala Internacional de Leiter, que no requiere instrucciones verbales para su aplicación. Al término del Programa en Lima los niños del grupo experimental mostraron un desarrollo significativamente mayor que los del grupo de control; de las áreas evaluadas por el McCarthy, el perceptivo motriz ofreció una diferencia significativa a favor del grupo experimental; los niños experimentales de 4 años lograron mayores incrementos en sus puntajes de desarrollo que niños de 5 años. En el Cuzco con el McCarthy se hallaron diferencias significativas a favor del grupo experimental, más aún en el área verbal; en la prueba de Leiter también las diferencias favorecieron al grupo experimental pues en tres meses se consiguió un incremento de trece meses de edad mental y los niños de 4 años obtuvieron mayores ganancias que los de 5.

Evaluación curricular: Que examinaba los efectos del Programa en términos de logros de objetivos. En Lima los niños del grupo experimental alcanzaron un rendimiento significativamente mayor que los del grupo de control, tanto en el desarrollo global como en cada una de las áreas; el rendimiento global fue significativamente mayor en niños de 5 años que en los de 4; en Cuzco las diferencias halladas no fueron estadísticamente significativas en el área intelectual aunque se acercaban a serlo en el área biopsicomotriz.

Como resultado de la investigación se registraron los diversos componentes del Programa. Se concluyo, además, que éste constituya una alternativa metodológica, científicamente probada para atender a las necesidades educativas de la población infantil de sectores marginales urbanos y rurales del país.

PROPEDEINE: Es un programa de estimulación temprana orientado a las necesidades educacionales de los niños menores de 6 años de zonas rurales de Puno. Los *Promotores* son jóvenes de aproximadamente 20 años, con primaria completa o secundaria incompleta, elegidos por su comunidad para ejercer tal función. Reciben entrenamiento en nociones piagetanas de desarrollo y en el modelo de estimulación temprana de Weikart, en lo pedagógico. La principal actividad del Proyecto se desarrolla en el centro de educación infantil temprana denominada Wawa-Wasi en quechua y Wawa-Uta en aymara.

Tres investigaciones evaluativas de PROPEDEINE han sido conducidas hasta la fecha: por Llanos y Flores en 1976 (Pollitt, 1978) y por Aliaga en 1981 y 1983. Aquí reseñaremos las investigaciones de este último.

La primera evaluación de J. Aliaga (1981), formaba parte de una evaluación mayor que indagaba además por los efectos en nutrición y salud y fue conducida por UNICEF. De su amplio informe resumizaremos la sección correspondiente al *impacto del programa en los niños*. Se evaluó el nivel de objetivos conductuales logrados a partir de objetivos curriculares, midiendo, los efectos del programa a largo plazo a) en su desarrollo cognitivo general y en sus habilidades verbales, perceptivo-motrices, cuantitativas, móticas y motrices, y b) en su desempeño escolar posterior.

La evaluación siguió un diseño experimental con un grupo experimental y dos grupos de control, aleatorizados, con medidas de post-test únicamente. La muestra resultó representativa de los diferentes contextos y variaciones socioculturales, lingüísticas, geográfico-ecológicas y económicas (las comunidades seleccionadas cubrían 11 de las 14 micro-regiones de Puno). En cada comunidad se seleccionaron los niños al azar, en función de su edad cronológica, sexo y su participación o no en el programa, controlándose además la variable escolaridad de los padres.

Se establecieron dos grupos de control: con contingencia y sin contingencia de difusión. El primero correspondía a comunidades en las que funcionaban un wawa/Uta (ww/u) y resultaba de asumirse que los niños no participantes del programa podrían beneficiarse indirectamente de él por su contacto en los juegos con niños que asistieran al ww/u o por su interacción con padres o parientes de niños del ww/u, quienes se convertirían en difusores informales del programa; el segundo correspondía a comunidades en las que no funcionaba ningún ww/u.

En las mediciones se utilizaron las escalas de McCarthy que evalúan una serie de destrezas de niños de 2 años, 6 meses a 8 años, 6 meses. Cuando se compararon los índices de desarrollo cognitivo general y de las habilidades exploradas por el McCarthy en los grupos experimentales aymara y quechua con sus respectivos grupos de control sin contingencias de difusión se pudo ver una diferencia neta a favor de los grupos experimentales en todos los indicadores evaluados, más aún para el grupo quechua para el cual todas las diferencias resultaron significativas al nivel de 0.01 de confianza.

Cuando las comparaciones fueron hechas entre los grupos aymara y quechua experimentales con sus respectivos controles con contingencia de difusión se observaron diferencias menos netas que en las comparaciones anteriores (esta vez varias resultaron significativas al 0.05). Los resultados apoyaron la presunción de que el programa impactaba aún en niños que no asistían a los ww/u de sus respectivas comunidades.

Finalmente los resultados de la investigación evaluativa de Aliaga evidenciaron empíricamente el muy favorable impacto de PROPEDENE en el

desarrollo psicológico de los niños pequeños y dieron evidencia indirecta para los logros educacionales.

En 1983, Aliaga (Espinoza, 1985) incrementó los indicadores conductuales a evaluar, enfatizando en el examen de algunas "acciones/operaciones" de la dimensión operatoria del pensamiento. Además se focalizó en el análisis del grado de diferenciación social (diferencias en la infraestructura básica, acceso a servicios, actividades productivas y comerciales y uso de tecnologías), como variable moderadora en el impacto del programa de estimulación, observándose que el grado de diferenciación resultaba en efecto una variable moderadora importante. Así, los niños beneficiarios de los ww/u de las comunidades con alta diferenciación social aprovechan mejor sus experiencias en el centro de estimulación que los niños también beneficiarios de los ww/u pero de comunidades con baja diferenciación social.

Otros Programas de Estimulación: Los esfuerzos por desarrollar programas de estimulación que beneficiaran a niños menores de 3 años han continuado en el INIDE. Así, el Programa Experimental de Estimulación Temprana con base en la Familia —PEETBAF— que se inició en 1981 (Arellano, 1983), trata de replicar el PRONEI-BH, procurando la participación activa de los padres en la estimulación de sus niños en el hogar. Hacia el año 1982, el programa atendía a 904 niños-familia ubicados en áreas marginales y zonas de frontera.

También se condujo en el INIDE un programa de estimulación temprana que benefició a niños menores de tres años en áreas rurales, habiéndose realizado incluso una evaluación sumativa del programa con resultados favorables (Espinoza, 1985; Inga y Espinoza, 1985 y Olivera, 1986).

3. La investigación Psicoeducacional

Pobreza y Evolución Cognitiva

Diversas dimensiones de lo socioeconómico (alimentación, vivienda, educación, servicios de salud, participación política) están estrechamente vinculadas a los niveles de estimulación ambiental, los cuales se relacionan directamente con el desarrollo cognitivo, el que a su vez determina el grado de aprovechamiento de la experiencia educativa. Por tanto, los medios de pobreza representan ámbitos de escasa estimulación ambiental y se constituyen en obstáculos para un adecuado desarrollo cognitivo.

En efecto, una serie de estudios peruanos que compararon el rendimiento de niños de niveles socio-económicos alto y bajo mostraron consistentemente una reducción de la función cognitiva y una inmadurez para el aprendizaje en niños de clase socioeconómica baja.

Así, Majluf (1980) en 1970 evaluó niños de 5 años de edad que asistían a jardines de infancia de Lima, pertenecientes a grupos socioeconómicos medio o alto y bajo. Utilizó las pruebas de madurez para la lectura y escritura de Filho, de madurez para el aprendizaje de Jordan y Massey y de la Figura Humana de Goodenough-Harris. Una comparación intergrupo de las medias aritméticas en las tres pruebas arrojó diferencias estadísticamente significativas a favor de los grupos medio y alto.

Empleando muestras de infantes de 8, 14, y 21 meses de edad, de clases socioeconómicas media y baja en 1982 Majluf (1984) utilizó la escala sensorio-motora de Casati y Lezine (sub-escalas de exploración y permanencia de los objetos), de su estudio pudo constatar un mejor desempeño en infantes de clase socioeconómica media de todos los grupos de edad y en ambas tareas. En otra investigación, Majluf (1986) comparó el desarrollo mental, postural y somático de infantes de 3 y 5 años. Los resultados mostraron que los infantes de CSE media aventajaban significativamente a los de CSE baja.

Un estudio importante es el de Llanos (Majluf 1984 y Pollitt, 1978), quien evaluó 300 niños de 6 a 7 años con la escala de inteligencia de Wechster (WISC-R). Las muestras provenían de colegios privados (familias de ingresos medios y altos) y de colegios estatales (de familias que vivían en zonas marginales). El grupo de condición socioeconómica alta aventajaba en peso y talla al de condición socioeconómica baja, haciendo suponer las mejores condiciones en la historia nutricional de los niños del primer grupo, hallándose también una diferencia a favor de los mismos en cuanto al grado de instrucción de los padres; ello, además de informar acerca de una serie de cuestiones colaterales como probable origen familiar y ubicación en el mercado laboral, hacía suponer que las condiciones psicológicas que rodeaban al niño resultarían ser las mejores, de suerte que debía haber una mayor y mejor estimulación física y verbal. En la distribución de los cocientes intelectuales se observó una drástica diferencia en desmedro de niños de CSEB, de los que un 41.6% acumulado caía por debajo de la normalidad en tanto que el porcentaje de niños de CSEA en condición de subnormal era nulo; a la inversa era nulo el porcentaje de niños de CSEB en rangos de normal superior y superior por contraste con un 33.8% acumulado de niños de CSEA en esos mismos rangos de cociente intelectual.

De otro lado, utilizando tareas psicogenéticas, Reátegui et al, (1975a) hallaron diferencias significativas al comparar la ejecución de niños de muestras rurales y urbanas de estratos alto y bajo. Las diferencias a favor del grupo urbano estuvieron en las pruebas de clasificación, de causalidad y de "mentira-definición". La desventaja del grupo rural podía ser consecuencia del uso concreto del lenguaje, pero también podía deberse a la influencia que ejerce sobre el niño la concepción mágica de los adultos del medio rural.

La brecha que se advierte en el desarrollo de infantes y niños de zonas marginales rurales y urbanas parece persistir en la adolescencia y la adultez. A este respecto, Aliaga et al. (1976) investigaron los efectos psicológicos de la marginalidad social en el área de las estructuras operatorias de pensamiento; al efecto administraron una batería de reactivos sistematizados a partir de "De la lógica del niño a la lógica del adolescente" (Piaget e Inhelder, 1972). Al efectuar un análisis porcentual para cada uno de los reactivos encontraron que un alto porcentaje de los sujetos examinados se ubicaba en los niveles de pensamiento operatorio concreto y pre-operatorio en la mayoría de los reactivos utilizados en el estudio.

Por su lado, Majluf (1984) estudió 400 adolescentes con una edad promedio de 18 años y que estaban en el 5to. año de secundaria (200 varones y mujeres por CSE media y baja). Ella administró dos de las tres pruebas operatorias de Longeot (la lógica de las proposiciones y las operaciones formales combinatorias) y halló una diferencia significativa en favor del grupo de CSEM; y si bien los adolescentes de CSEB en su mayoría no habían desarrollado las estructuras más elevadas del pensamiento formal, la deficiencia era más notoria en las mujeres.

Otro aspecto de interés en el desarrollo cognitivo es el comportamiento psicolingüístico. González y Aliaga (1972) realizaron un estudio con niños ayacuchanos monolingües quechua y bilingüe quechua-español, con una muestra de niños hispanohablantes en Lima como grupo de control; en estos el tes de Haufman-Kasanin. Los hallazgos señalaban una marcada superioridad de los grupos monolingües frente al grupo bilingüe en los niveles de comportamiento conceptual en cualquiera de los grados de escolaridad y en cualquier edad; no fueron halladas diferencias significativas entre las medias aritméticas de los puntajes totales de los grupos monolingües. De estos hallazgos concluyeron que el bilingüismo se constituye en una situación desventajosa para el niño expresándose en retraso del comportamiento verbal, lo que a su vez altera el proceso de interiorización originando déficits significativos en los niveles de formación conceptual.

Zavala (1982) investigando en zonas marginales y populosas de Lima y Tacna trató de identificar los niveles de desarrollo psicolingüístico de niños de 4 años de los medios mencionados. Para ello evaluó con los tests de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA). De su estudio concluyó que los niños de zonas marginales poseen un nivel de desarrollo de sus procesos psicolingüísticos notoriamente más bajo que los niños provenientes de zonas no marginales. Los procesos de organización y codificación ofrecen los promedios más bajos en las zonas marginales, lo que hace suponer que habilidades como el establecimiento de semejanzas y diferencias, categoriza-

ción resolución de problemas, clasificación por una parte y por otra, la descripción, la narración, la utilización de símbolos verbales, la inventiva, la imaginación, etc., sufren una brecha en los grupos humanos deficitarios de estimulación ambiental adecuada.

Investigación Psicométrica

En el Instituto Nacional de Educación y Desarrollo Educativo (INIDE) desde su creación se han ejecutado investigaciones psicoeducacionales mediante el uso de técnicas psicométricas, ya sea elaborando, adaptando o aplicando pruebas con propósitos descriptivos, diagnósticos o explicativos de procesos psicológicos de educandos y educadores.

Sánchez (1986) ofrece un listado amplio de pruebas utilizadas en el INIDE, en la evaluación de las áreas siguientes: desarrollo infantil, inteligencia, aptitudes específicas, madurez para la lecto-escritura, pensamiento, personalidad y actitudes. Hay que agregar que en buen número de casos, la investigación psicométrica formaba parte de investigaciones mayores.

En enero de 1986, en el INIDE ha sido creada la Dirección de investigaciones de Psicología Educativa, algunos de sus objetivos están relacionados con el quehacer psicométrico, como por ejemplo: "elaborar, adaptar y estandarizar pruebas psicológicas e instrumentos de evaluación y registros de conducta para fines de orientación personal del educando" y "desarrollar y estandarizar pruebas nacionales de aprovechamiento escolar para educación primaria y secundaria" (Sánchez, 1986, p. 20). Además la Dirección mencionada mantiene en su estructura orgánica una Unidad de Investigaciones en Psicometría, encargada de la elaboración, adaptación y estandarización de pruebas psicológicas y psicopedagógicas.

Investigación Básica con proyecciones educacionales

Desde la década del 60 Pollitt investiga las implicancias de la mal nutrición en el desarrollo psicológico, sus investigaciones entre 1964 y 1973 se recogen en Pollitt (1974). En una investigación con niños marásmicos trató de hallar la relación que habría entre desnutrición y deficiencia mental, encontrando que tales estaban severamente retardados en su desarrollo mental y motor; en otra, comparó el rendimiento cognitivo de niños altos y bajos con y sin diferencias en tres variables significativamente correlacionadas con la talla: educación y número de embarazos de la madre y la inestabilidad familiar.

Las implicancias educacionales y sociales de los hallazgos de Pollitt se expresarían en que los programas de estimulación temprana en zonas marginales urbanas y rurales no deberían dejar de considerar los efectos adversos

que la desnutrición en edades tempranas ejerce sobre el desarrollo psicológico de los niños y que los programas de suplementación dietética son insuficientes si no están apoyados por políticas de promoción socioeconómica y por estimulación psicoeducativa. En otras publicaciones, Pollitt (1978 y 1982) discute ampliamente los programas de intervención temprana conducidos en países del Grupo Andino, que incluye a Perú.

En un reciente estudio realizado con niños de 6 años de las tres regiones naturales (costa, sierra y selva) y con sus respectivas madres, Majluf (1989) halló evidencias de los efectos que el estado nutricional y la estimulación ambiental tienen sobre los rendimientos cognitivo y escolar, encontrando, sin embargo, un efecto diferencial de la variable nutricional, en el sentido que no es el estado nutricional global (peso/edad) sino la desnutrición crónica (estimada por el índice edad/talla) la que parece afectar los desempeños cognitivo y escolar; empero halló indicios de que tales desempeños se ven mayormente afectados por factores socioculturales (nivel educacional de la madre, número de hijos y de objetos en la casa, región geográfica de procedencia, valoración social por sexo) que nutricionales.

Otro factor de afectación del desarrollo psicológico parece ser la gran altitud del habitat respecto del nivel del mar. Este factor ha sido estudiado por Saco-Pollitt (1986) quien evaluó y comparó la conducta de niños nacidos en Cerro de Pasco (4,300 msnm) y en Lima (150 msnm); criterios rigurosos fueron observados para constituir las muestras. La autora halló que en Lima, los niños eran en promedio más pesados y más largos y tenían una circunferencia braquial mayor que en Cerro de Pasco, en ambas muestras los niños eran más largos y tenían mayor perímetro cefálico que las niñas; conductualmente, en la primera evaluación los niños nacidos en grandes alturas comparados con los de bajas alturas atendían menos al estímulo ambiental general y se orientaban menos a los estímulos visuales y auditivos, eran menos adaptativos y activos, presentaban menos tono muscular y más movimientos abruptos, mantenían menos sus cabezas en alto al cambiárseles de posición echada a sentada y tenían menos éxito de calmarse por sí mismos. En una segunda evaluación disminuyó el poder discriminativo de varios ítems de evaluación, permaneciendo sólo algunos como, por ejemplo, sobresaltos, que indicaba nuevamente una conducta menos madura en los niños nacidos en grandes alturas.

Las implicancias educacionales de los hallazgos de Saco-Pollitt son claras, si se considera que los resultados de la evaluación conductual de niños nacidos a grandes alturas son similares a los que fueron hallados en investigaciones con grupos de niños de bajo peso al nacer y de recién nacidos desnutridos en poblaciones de desnutrición endémica, grupos en los que es prevalente la disfunción cerebral mínima y es más probable el riesgo de déficits posteriores en el desarrollo.

Al comenzar la década del 80, en un número monográfico de la Revista Latinoamericana de Psicología dedicado a la Psicología en el Perú, aparecen —entre otros— dos trabajos ligados a temas piagetanos. En el primero, Majluf (1980) indagó por la relación entre la habilidad para dibujar, la capacidad para organizar el espacio y el desarrollo cognitivo general. Empleó muestras de niños de 4 a 7 años 11 meses de clases socioeconómicas baja y media; demandó la realización de un dibujo espontáneo y aplicó las pruebas del dibujo diagramático del modelo de la aldea, la construcción proyectiva de la línea recta y de conservación. Los resultados confirmaron la teoría piagetana de la fuerte relación de la habilidad para representar las relaciones espaciales en el dibujo espontáneo con el desarrollo de la organización espacial (evaluada con pruebas piagetanas) y con el desarrollo cognitivo general. Majluf concluye que la correlación observada entre los desempeños en el dibujo espontáneo y las tareas espaciales piagetanas podría ser explicada por la intervención de nociones espaciales y de recursos cognitivos más generales, los cuales son equivalentes independientemente de los contenidos de cada tarea en particular. Como en otros estudios, se observó una progresión en el desarrollo del pensamiento y de la representación de las relaciones espaciales, encontrándose además confirmación parcial para la superioridad del rendimiento de los niños de estatus socioeconómico medio respecto de los de estatus bajo (informando de paso sobre los efectos ambientales en el desarrollo cognitivo). Majluf señala las implicancias que para la evaluación y diagnóstico del desarrollo pueden tener los resultados de su investigación en los ámbitos educacional y clínico.

En el segundo, Meza e Inga (1980) pusieron a prueba bondades de dos tipos de aprendizaje, acumulativo (de Gagné) y operatorio (de Inhelder et al.), para provocar cambios en el comportamiento en tareas piagetanas. Se condujo el experimento con niños de 6 a 7 años 6 meses de primer grado en una zona semiurbana de Huancayo (dos grupos experimentales y uno de control). Los pre y post tests fueron tres tareas de conservación, los entrenamientos no excedieron una semana, los pre-tests fueron conducidos a una semana de finalizados los entrenamientos. Las comparaciones pre-vs-post-tests no arrojaron diferencias significativas al interior del grupo de control pero sí en los grupos experimentales. Si bien en un análisis superficial ambos procedimientos parecían ser igualmente efectivos, al realizarse un análisis en función de las cantidades y patrones de cambio en los grupos, se pudo observar cierta superioridad del modelo operatorio sobre el acumulativo, lo que sugería que este último induciría cambios en la ejecución en tanto que el primero induciría cambios de naturaleza estructural. Estos hallazgos tienen fuertes implicancias a lo educacional puesto que daría apoyo indirecto para opciones curriculares de tipo operatorio más que a opciones neoconductuales.

Otra importante línea de investigación ha sido aperturada por González quien se ha interesado por buscar el soporte psicolingüístico a los planteamien-

tos sociolingüísticos de Escobar (1978) acerca de la existencia de siete *variedades* dialectales del español en el Perú. González (1982 y 1983) propuso que la existencia de tales variedades establece ciertas “distancias comunicacionales” ente cada una de ellas y la “norma culta limeña”, la que constituye “el dialecto del estado, de los medios de comunicación de masas, del sistema educativo y de la cultura dominante” (1982, p. 8).

Explorando percepción del habla, asociaciones verbales, memoria verbal, lectura de la redundancia y hábitos verbales, González halló que todas las dimensiones exploradas se ven afectadas de modo diferencial en cada una de las formas dialectales, afectaciones que se resumen en un promedio que expresa una “distancia comunicacional”, la cual es definida como “la pérdida de información promedio, expresada en porcentajes, que sufre un individuo perteneciente a cada uno de esos dialectos, cuando la fuente de información es la norma culta limeña” (1982, p. 11). La mayor pérdida de información la experimentan los bilingües avanzados e incipientes (46 y 65%, respectivamente) que constituyen un gran segmento de la población si se tiene en cuenta la existencia de por lo menos seis variedades del quechua y el aymara y sesenta y un lenguas en la selva —González, 1983—. Así, la comunicación con hablantes bilingües (en los que la lengua materna no es el español) resulta muy difícil y hasta, en ocasiones, inexistente, generándose de aquí una marginación social y cultural puesto que los bilingües están en condiciones de inferioridad en el manejo del código que la estructura socio-cultural impone al conjunto de la población en el país.

Las implicaciones de esta investigación para lo educacional son de primer orden y como González señala: si el sistema educativo considera correcta la norma limeña, entonces el niño o el joven bilingüe que enfrenta un flujo de información codificado en la “norma culta” pierde porcentajes elevados de la información, afectándose gravemente en formación educativa; en consecuencia, deberían desarrollarse políticas lingüísticas y educacionales orientadas a atenuar y eliminar las condiciones puestas en evidencia por la investigación.

En otra investigación, González (1984) estudió el desarrollo psicolingüístico de las asociaciones verbales y la formación del agrupamiento categorial (cluster), hallando que el mecanismo asociativo es un factor fundamental en la constitución del cluster, esto es, que la organización de la memoria inmediata léxica (recodificación verbal-categorial) sería función de la riqueza del léxico activo del sujeto y que la relación entre mecanismos asociativos y recodificación en agrupamiento categorial es estrecha. Por sus implicancias educacionales es de destacar uno de sus planteamientos: que las estructuras asociativas actúan de manera decisiva en el comportamiento de organización conceptual cuando el sujeto se ve confrontado con un conglomerado de ítems dispersos (hechos, objetos, etc.), lo cual supone un incremento en las habili-

dades de retención, constituyéndose a su vez en soporte para funciones cognitivas superiores.

En esta revisión, el enfoque conductista está representado por la investigación de Ugarriza (1985) quien contrastó los aportes separados y combinados del uso de instrucciones, reforzamiento —social— extinción y sistema de puntos, sobre las conductas de niños que asistían a un aula para estudiantes con dificultades de aprendizaje en un centro de Educación Básica Regular de estatus socioeconómico bajo. Las conductas inapropiadas para modificarse fueron: no hacer la tarea; pararse, estar mal sentado o desplazarse; llamar en voz alta a la profesora y las conductas apropiadas a incrementarse: hacer la tarea, estar bien sentado y levantar la mano para dirigirse a la profesora. Ugarriza halló que todas las conductas inapropiadas bajaron en frecuencia, especialmente al usarse el sistema de puntos y que las conductas apropiadas incrementaron su frecuencia. Al analizar por separado cada uno de los procedimientos pudo observar: que la sola utilización de reglas produjo cambios en las conductas apropiadas; si bien las reglas por sí solas provocaron cambios específicos, se requirió de reforzamiento consistente para mantenerlas; que las reglas no afectaron las conductas inapropiadas, las cuales disminuyeron cuando las reglas se combinaron con el reforzamiento social de conductas apropiadas y extinción de las inapropiadas; que cuando a la secuencia de procedimientos se agregó el sistema de puntos, los efectos para el decremento de conductas inapropiadas y el incremento de las apropiadas fueron más netas; y que el uso combinado del reforzamiento social y la extinción fue muy exitoso para el logro del comportamiento más satisfactorio en el aula. De tales logros, se colige la eficacia de procedimientos operantes para la modificación de la conducta en ambientes escolares, propugnando además la transferencia tecnológica a profesores de diversos niveles educacionales.

El rol de factores genéticos y medio-ambientales en la inteligencia fue investigado por González (1986), quien evaluó 180 pares de mellizos (mono y dizigóticos) y 19 pares de niños adoptados, estudiantes primarios en centros públicos y privados de Lima Metropolitana, con la batería verbal de la escala de inteligencia para niños de Wechsler (WISC-R) y por el test de Matrices Progresivas de Raven. De una manera global, los mellizos monozigóticos obtuvieron correlaciones más elevadas que los dizigóticos, haciendo suponer que los factores genéticos afectan de forma significativa las variables cognitivas; las correlaciones de los niños adoptados con sus hermanos adoptivos resultaron muy bajas y las correlaciones de los niños adoptados resultaron sumamente bajas debido a la considerable variabilidad *entre* las familias. En un análisis por áreas evaluadas González pudo observar que el componente de variabilidad atribuido a factores hereditarios era más elevado en dígitos (WISC) y Raven, que evalúan memoria inmediata e inteligencia general —respectivamente— tendencia que también se pudo observar para aritmética y semejanzas,

que evalúan procesos de categorización, abstracción y formación de conceptos; por el contrario, comprensión y vocabulario revelaron menos componentes de heredabilidad, quizá por estar saturados de factores verbales, que dependen de estimulación ambiental.

Los resultados hacen suponer que serían factores hereditarios los que juegan un rol más importante que los ambientales en procesos cognitivos con menos saturación verbal (memoria y abstracción) y que tareas con mayor saturación verbal (vocabulario y comprensión) se verían favorecidas por estimulación ambiental (familiar, escolar, p.e.). González señala que sería muy importante estimar separadamente diversos componentes de las diversas esferas cognoscitivas en una determinada población a fin de establecer objetivos y estrategias en educación compensatoria en niños socioeconómicamente marginales. De otro lado, siendo al parecer evidente que la memoria inmediata y la habilidad numérica están más influidas por factores genéticos que las habilidades verbales, debería focalizarse en factores verbales y comprensión en los programas curriculares para niños desventajados.

Investigación en Psicología de la Lectura

Aspectos psicológicos de la lectura han sido también investigados. Por ejemplo, Pinzás (1986) se interesó por tipificar al lector peruano entre 8 y 10 años de edad; su tipificación partía de la evaluación que los niños hacían acerca de la dificultad de los textos de lectura. Según Pinzás tal tipificación resultaría en un primer paso en la elaboración de textos, puesto que los autores y los profesores que utilizaron tales textos en la enseñanza de la lectura podrían “guiarse por características de la percepción de los niños vinculados al grado, sexo, nivel de lectura, intereses y preferencias” (p. 208).

Thorne y Merx (1986) investigaron la organización y programación de los textos de lectura utilizados en el primer año escolar. En su estudio descriptivo y comparativo de siete programas de lectura inicial hallaron, que sólo tres de esos programas ofrecen una Guía didáctica y cinco tienen instrucciones para su uso por el maestro, que no todos los materiales adicionales son pertinentes al texto base; que los programas de lectura corresponden ya sea al método sintético, analítico o ecléctico. Ningún programa ofrece una definición de lectura y en todos la enseñanza sigue la siguiente secuencia: enseñanza de vocales, sonidos consonánticos en sílabas y lectura de textos breves. Las autoras señalan que, al parecer, en la jerarquización para el aprendizaje de la lectura no se han considerado ni los valores fonémicos de las consonantes en relación con las distintas vocales ni las características gráficas de las consonantes. Hallaron además que en los programas revisados sólo se enfatiza en las primeras fases de la enseñanza (fases introductoria y de orientación inicial del aprendizaje), pero se descuida las fases de aplicación y retroalimentación;

en general, no se ofrecen instrucciones para el maestro acerca de cómo evaluar el desempeño y el progreso de los alumnos.

Merece destacarse aquí el trabajo de Thorne y Pinzás (1988) pues su relevancia fue sancionada al haberse admitido su presentación a la Reunión Anual de la Asociación Americana de Educación (A.E.R.A.). Las autoras realizaron dos estudios exploratorios sobre la situación de la enseñanza de la lectura en Primaria. El primero examina el plan nacional de estudios y la enseñanza de la lectura, los libros para la enseñanza de la lectura y el maestro. El segundo se centra en el educando y su desempeño en el campo de la lectura. Los resultados del primer estudio señalan que el plan de estudios no contempla la lectura como una materia básica de estudio. Asimismo se aprecia falta de coherencia en el plan y la carencia de objetivos claros. Los textos de lectura sólo cumplen parcialmente los requisitos para ser considerados buenas herramientas para una enseñanza adecuada de la lectura y muchos de ellos no cuentan con un material pedagógico adecuado. Asimismo sólo enfatizan el aprendizaje, sin tomar en cuenta aspectos de motivación, repaso o evaluación. Los datos recogidos con un cuestionario aplicado a 65 maestros de Lima muestran diferencias en cuanto a las prácticas instruccionales según el tipo de colegio (estatal y particular). Sólo los maestros de primer grado consideran la lectura como una materia de estudio. El resto considera que una vez que el niño decodifica no es necesario enseñar lectura. En cuanto al segundo estudio sobre los educandos, los resultados muestran diferencias en cuanto al grado de estudio del niño y al tipo de colegio. Con el objeto de mejorar la enseñanza de la lectura, las autoras sugieren cambios en el curriculum nacional basados en datos de investigaciones sobre diseño instruccional, en que se tomen en cuenta las diferencias regionales e individuales. Asimismo proponen la promoción de materiales de enseñanza y programas de entrenamiento para profesores en los que se incorpore los últimos estudios en el campo de la lectura.

Investigación en Matemática

Si bien de una manera forzada en la estructura de nuestra revisión, no podemos dejar de reseñar una investigación que examinara los efectos de la estimulación del pensamiento lógico sobre el desempeño escolar en matemática. Vicuña (1989 y 1990) suponiendo que las operaciones lógicas de inclusión, seriación, clasificación e invariancia actúan como repertorios básicos para la asimilación amplificadora de la estructura cognitiva, consideró necesario diseñar un medio práctico, sencillo y de alta eficacia para estimular aquellas operaciones lógicas (1990, p. 43). El medio elegido fue el texto programado, cuyo uso estimularía las operaciones lógicas mencionadas las que a su vez afectarían favorablemente el desempeño en matemática. Luego de nueve meses de entrenamiento halló cambios significativos en el grupo experimental en seriación, inclusión, clasificación e “interpretación numérica”, más no en

invariancia; halló también que, su grupo experimental tuvo un mejor desempeño escolar en matemática.

4. El trabajo teórico y las revisiones de la literatura

La reflexión teórica y la revisión de la literatura no han sido ajenas al quehacer de los psicólogos educacionales peruanos. Así, González (1981) trata de resaltar las relaciones que se establecen entre teorías psicológicas e investigación educacional. Luego de presentar los rasgos más generales de un conjunto de teorías clásicas y modernas, muestra a través de una reseña de sus propios trabajos, cómo encarnan esos marcos teóricos en la práctica investigativa, resaltando cómo el problema a investigar determina la opción teórica que el investigador debe hacer.

En varios lugares y circunstancias Tapia (1975, 1982, 1986a y 1986b) ha planteado sus preocupaciones por llegar a una definición de la *identidad* de la psicología educacional como disciplina científica y como actividad profesional en el Perú y en ese esfuerzo ella ha establecido con nitidez las áreas de actuación de los psicólogos educacionales y ha hecho vislumbrar las probables líneas de trabajo que deberían incorporarse al quehacer del psicólogo educacional en el país (desarrollo de modelos alternativos de educación a distancia, formación y capacitación de docentes universitarios y desarrollo de material educativo).

En el centro de sus preocupaciones han estado siempre presentes las dimensiones sociales de la psicología educacional, en tal sentido ha estado atenta a los diagnósticos de la actuación educacional para señalar la probable contribución de la psicología educacional en áreas críticas como, por ejemplo, la educación rural, alentando enfoques culturales y lingüísticos sólidos.

Por su parte Reátegui (1985) hace resaltar las contribuciones de la psicología a la práctica educacional, en la forma de nuevos programas curriculares, nuevas técnicas instruccionales, procedimientos de evaluación en base a objetivos, etc; empero, llama la atención sobre la carencia de investigación aplicada que permita la plasmación de los hallazgos teóricos en psicología, en recursos y procedimientos tecnológicos en educación. Es meritoria su contribución al establecimiento de perfiles definitorios del psicólogo escolar y el psicólogo educacional, respectivamente.

Dos revisiones de la literatura están emparentadas por el tema que abordan; son las de Lerner y Espinoza, ambas sobre la educación pre-escolar. Lerner (1984) estudia la relación entre psicología infantil y educación pre-escolar, trazando las principales líneas de desarrollo de esa relación. Se refiere a la influencia del enfoque piagetano sobre la formulación de programas

curriculares y discute los efectos que ellos pueden tener tratándose del desarrollo cognitivo, especialmente en medios desfavorecidos socioeconómicamente. Espinoza (1985) focaliza en la trascendencia de la educación infantil temprana y propone criterios de orden psicosocial y de rentabilidad económica que fundamentan la importancia de la educación infantil integral. Uno de los aspectos medulares es la discusión del impacto de las prácticas de crianza y la efectividad de la educación inicial. Espinoza discute el rol de la familia en el desarrollo del potencial humano y propone un conjunto de ideas para democratizar y potenciar la educación inicial; hay que destacar que se enfatiza en la estimulación temprana en poblaciones desfavorecidas socioeconómicamente y que a lo largo del trabajo se interpolan datos de la realidad y de la investigación peruanas.

Las opciones conductuales están representadas en trabajos como los de Benites y Cuentas. Benites (1985 y 1988), luego de definir educación como actividad social y discutir las implicancias de tal definición, caracteriza lo que, a su juicio ha sido la práctica del psicólogo educacional en el país: falta de claridad en criterios filosóficos que guían su desempeño, desvinculación de ideologías educativas de cambio en América Latina, extrapolación acrítica de principios y procedimientos válidos en el laboratorio a situaciones naturales en el contexto educacional; realiza una sistematización y evaluación de la aplicación y de la investigación en análisis conductual en la educación de nuestro medio. Cuentas (1980) ofrece una revisión amplia de la literatura internacional en investigación desde la perspectiva del Análisis Conductual aplicado al campo educacional; sistematiza los trabajos revisados según cuatro componentes de lo educacional: el alumno, el maestro, el curriculum y los materiales.

La evaluación y el diagnóstico psicológico han merecido atención, también. Así, Tapia (1985) ha tratado de hacer el deslinde entre dos dimensiones de evaluación del aprendizaje: psicométrica y edumétrica; pero también podemos mencionar a Ugarriza, Thorne y Lazarte, quienes abordan aspectos de la evaluación y diagnóstico de los problemas del aprendizaje. Ugarriza (1981) revisa los determinantes de los problemas de aprendizaje, propone lineamientos específicos para la evaluación y diagnóstico de dichos problemas y sugiere que debiera asumirse más un enfoque psicoeducacional que clínico, desestima el uso de pruebas tipo ómnibus y recomienda el uso de pruebas de habilidades específicas. Thorne (1985), luego de definir "problema específico de aprendizaje" —que es como traduce la expresión "Learning disabilities" de Kirk, recusa la evaluación con sesgo clínico en el caso de tales problemas, proponiendo un diagnóstico funcional que lleve a planear más exitosamente un programa compensatorio. Lazarte (1984) focaliza los aportes del modelo cognoscitivo a la evaluación y diagnóstico de los problemas del aprendizaje y propugna un enfoque molar; ofrece un panorama de las áreas medibles en

el plano cognoscitivo y las pruebas más representativas para tales áreas, sugiere que a la evaluación psicológica hay que adiccionar la evaluación de requisitos y de la conducta de entrada.

La educación especial también ha sido planteada como tema de reflexión. Pareja & Valencia (1989) han analizado la situación de los ciegos como excepcionales y discutido la integración de los mismo al sistema escolar general, proponiendo planes para posibilitar tal integración e identificando tareas para el psicólogo. Ruiz (1989) ha propuesto las líneas de investigación a priorizarse en el ámbito de la educación especial: aspectos de diagnóstico, de tratamiento, de enseñanza, de integración familiar y de prevención.

Dos contribuciones de Ugarriza (1988 y 1989) deben ser anotadas. En la primera hace un conjunto de planteamientos en torno a lo que considera las bases empíricas de la investigación en educación especial: las variables, los diseños y los criterios para la validez interna y externa de los diseños; en la segunda propone un conjunto de consideraciones sobre aspectos psicológicos de la enseñanza a nivel universitario, focalizando en los posibles determinantes y factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto desde la perspectiva del estudiante como del docente universitarios.

Concluimos esta sección destacando las propuestas de R. González acerca de los criterios psicológicos de una educación para la paz. Primero en una publicación de la Comisión Permanente de Educación para la Paz (1989) en la cual se proponen algunos planteamientos teóricos que posibilitan una educación para la paz y en otros dos lugares: González (1989), donde se analiza el tema de la comunicación y sus articulaciones con la educación para la paz; al hacerlo distingue tres dimensiones: *Comunicación e intercambio intelectual*, situando en este contexto los resultados de su investigación sobre las variedades del español en el Perú y las distancias comunicacionales derivadas de tales variedades y la violentación cultural al que esas distancias comunicacionales generan y mantienen, *comunicación y desarrollo moral*, donde hace una revisión de la investigación piagetana y las contribuciones de Kohlberg, relacionando ese marco conceptual con la praxis educativa en el Perú, en la que se fomenta el autoritarismo generador de relaciones jerárquicas heterónomas y no se favorecen las relaciones horizontales facilitadoras de la autonomía y la reciprocidad y *comunicación y estructura jurídica*, donde hace notar las diversas relaciones entre derecho y moral y la confluencia de ambos en la esfera política; analiza también el rol de los medios masivos de comunicación en relación a las posibilidades de contribuir a una cultura de Paz.

En González (1990) retoma algunos planteamientos de A. Salazar Bondy con respecto a los problemas éticos de la praxis social y vincula a ellos sus propias reflexiones en torno a las posibilidades de la psicología de resolver

tales problemas; propone una suerte de bases para una "ética cognitiva" que resultaría de integrar los aportes de la teoría cognitiva del procesador central, la teoría operatoria de la doble moral y la teoría constructiva del desempeño moral y termina delineando una *moral de la psicología*, esto es, los fundamentos morales del quehacer psicológico que se expresaría en tres ámbitos de actuación: profesional, científica y comunitaria.

5. La Producción Tecnológica

A. Libros y Textos

Higueras (1986) ha preparado textos escolares de Orientación y Bienestar del Educando para distintos grados de la educación secundaria. Los textos están organizados como un conjunto de propuestas de reflexión; los libros se acompañan de Guías para el docente, tratando de facilitar y optimizar la tarea del orientador.

Núñez (1983) ha preparado una valiosa guía práctica para facilitar la elección de carreras profesionales, ella discute el significado de vocación y revisa los criterios a considerar en la elección de una profesión: rentabilidad, mercado, nivel de conocimientos y especialización, aptitudes, actitudes y ofrece información sobre centros de enseñanza superior en el Perú.

Reátegui (1976) preparó una Guía para el maestro a fin de que siguiéndola pudiera desempeñarse óptimamente en el aprestamiento matemático en la nociones de espacio, conjuntos y relaciones, de niños de educación inicial, el método propuesto en la guía corresponde al método de Bray Clausard, que fue adaptado para los propósitos de aprestamiento a niños peruanos de zonas marginales.

La Central de Producción Audiovisual del INIDE (1985-87), cuya responsable es la psicóloga M. Alcantara, ha producido un conjunto de diez Manuales para el maestro, orientados a la elaboración y utilización de material educativo a bajo costo. Los manuales son producidos con carácter de experimentales y luego de ser validados y reajustados se editan y distribuyen masivamente.

Meza y Heredia (en prensa) prepararon un texto de Psicología General para la Educación a Distancia de profesores de "tercera categoría" (no graduados) del Ciclo de Régimen Mixto de la Universidad Nacional de Educación, el texto desarrolla un Modelo Hipotético de la Estructura Psicológica y pretende ser fiel a un conjunto de presupuestos psicológicos para una enseñanza efectiva.

Por su vinculación directa con procesos instruccionales el aprendizaje es el área psicológica de mayores implicancias educacionales, por ello los textos que versan sobre aprendizaje son incluidos en nuestra revisión. Por buen

tiempo, el único texto nacional en uso en la educación universitaria fue el de W. Blumenfeld (1967) aludido ya antes en este trabajo. Pero es a partir de González (1971) que se puede hablar con precisión de una producción nacional en aprendizaje; el texto se inscribe frontalmente en una perspectiva objetivista en base a dos modelos prevalentes en psicología: E-R y E-O-R; presenta los condicionamientos clásico y operante, las propiedades del condicionamiento (reforzamiento, inhibición) y sus procesos mediadores (retención, motivación) y variables condicionantes como desarrollo y personalidad.

Meza (1979) en su libro sobre aprendizaje cognoscitivo presenta aspectos del aprendizaje de estructuras intelectuales, focalizando su atención en la presentación de los aspectos más relevantes de los distintos procedimientos para el entrenamiento en tareas piagetanas y contrasta teórica y empíricamente las psicologías de Piaget y de Gagné.

Sánchez (1983) ofrece la información sobre aprendizaje organizándola por teorías y en todas las secciones procura vincular la temática del aprendizaje a las situaciones prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula. Armendáriz (1984) preparó un texto auto-instructivo para uso en la Educación a Distancia de la Universidad de Huacho; en su libro recoge los adelantos de la tecnología educativa y ofrece la información por objetivos cuidadosamente formulados, con cuestionarios por cada lección, con una lista de ejercicios y un glosario al final de cada una de sus unidades.

Campos (1986) revisa las definiciones teóricas y fácticas del aprendizaje y ofrece luego un listado de características del aprendizaje; presenta una clasificación del aprendizaje por autores (Hebb, Bandura, Razzan) y finalmente expone algunos principios básicos del aprendizaje en sus formas de condicionamiento clásico y operante. Meza (1987) en la parte medular de su libro hace una presentación por modalidades del aprendizaje: afectivo-emocional, ejecutivo o motor, cognitivo y social; el libro tiene un fuerte sesgo cognitivo y finaliza con una revisión del estado de la psicología del aprendizaje en el Perú con especial referencia a lo educacional.

B. Audiovisuales

Heymans y Reátegui (1981) prepararon una película cuyo tema giraba en torno de las reflexiones y soluciones infantiles en situaciones de enfermedad cuyo propósito era generar una mentalidad positiva para la preservación de la propia salud y la de los demás. La película puede ser usada por profesores y animadores a quienes el material propone modelos de organización de actividades, formas de organizar a los niños y tipos de actividades infantiles; por psicólogos educacionales, para ilustrar tipos de relaciones entre los niños, tipos de actuación de los profesores frente a los niños, estilos de pensamiento infantil;

por profesionales de la salud, para demostrar el modo de enseñar a los niños a prevenir enfermedades.

En el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) se han filmado algunos videocassettes, de los cuales dos tienen pertinencia psicológica: "El aula en la formación del niño", pretende ser un análisis crítico de la escuela actual y de los efectos negativos sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños; el videocassette recoge imágenes de eventos rutinarios en colegios estatales: formación antes de ingresar a las aulas o para salir del colegio, marchas, discursos, comportamiento de los brigadieres y de los profesores en las formaciones y el comportamiento de éstos en el dictado de clases. Son imágenes mudas, pero una voz en *off* se refiere a las consecuencias de una educación autoritaria e individualista que no toma en cuenta aspectos familiares o personales, resultando negativa para un adecuado desarrollo psicológico. "Testimonios de niños", recoge las denuncias y las opiniones de los escolares acerca de los castigos y otras violaciones de los derechos del niño en las escuelas de Lima, en este caso se filmó en los colegios y en las calles y se entrevistó a escolares, quienes planteaban sus quejas sobre maltrato físico y diferentes formas de discriminación. Ambas películas están filmadas a colores en sistema Betamax y tienen una duración de 10 a 15 minutos.

C. Pruebas Psicológicas

González y Quesada (1985) han construido un "Test Breve de Bilingüismo Quechua-Español" (TBB), constituido por 24 reactivos gráficos, diseñados para diferenciar entre bilingües incipientes y avanzados; dieron validez psicolingüística a su prueba, correlacionando los puntajes del TBB con las dimensiones trabajadas en otra investigación (ver reseña de González, 1983, en este mismo trabajo); la confiabilidad fue establecida por la correlación de mitades ($r = 0.82$) y la correlación por ítems pares-impares ($r = 0.83$).

Reátegui (1978) ha elaborado una Prueba de Capacidad Creativa en Artes Plásticas (PCCA), que recoge parcialmente las pruebas preparadas por Meyer y Schlegel (citados por Reátegui) y está constituido por cuatro subtests que evalúan: sensibilidad estética, sensibilidad imaginativa, motivación temática y motivación para el uso de materiales. Estos subtests informan acerca del tipo de creatividad; etapa y características del dibujo, interés temático y nivel de creatividad; la validez fue establecida por el método de jueces hallándose una correlación biserial ($r. bis = 0.84$) y la confiabilidad por el método del test-retest ($r = 0.96$).

Tapia y Silva (1982) han elaborado y estandarizado un test de comprensión de lectura; las conductas específicas que evalúa el test son: informar hechos específicos, definir palabras, identificar la idea central del texto, inter-

pretar hechos, inferir sobre el contenido y rotular un texto. La validez de contenido fue establecida a través del método de jueces y la validez empírica mediante la correlación con el test de Habilidad de California (Serie intermedia), hallándose un índice de validez de 0.58, usando el método de test-retest se halló un índice de confiabilidad de 0.53, el índice de consistencia alcanzó un valor de 0.58 y el error estándar de medición fue de 3.01; las autoras hicieron dos estandarizaciones: una para estudiantes de secundaria y otra para estudiantes de I ciclo de educación superior.

Aunque en estricto no constituye la elaboración de una prueba, podríamos citar los trabajos de Reátegui et al. y de Palomino y Reyes. Reátegui et al. (1977) sistematizaron un conjunto de pruebas piagetanas para constituir la batería que fue denominada FORCAB, conformada por reactivos que evalúan las estructuras cognitivas (clasificación, seriación, conservación, espacio, causalidad) y los procesos afectivos (dimensiones de cooperación o solidaridad, de intencionalidad-realismo y de reciprocidad).

En la misma orientación piagetana de FORCAB, se encuentra la batería de PA-RE (Palomino y Reyes, 1976a y b), constituida por tres y siete pruebas psicopedagógicas que exploran las operaciones lógico-concretas vinculadas a los objetivos curriculares del I Ciclo de Educación Básica Regular; la batería puede ser utilizada por educadores o psicólogos con niños de 5 a 8 años de edad.

III. Balances, Perspectivas y Conclusión

La presente revisión ha permitido delinear una imagen de la psicología educacional en el Perú. Al parecer es una de las áreas de mayor desarrollo en el conjunto de especialidades que se cultivan en el país.

Se advierte que el grueso de investigaciones en psicología educacional se ha generado y ejecutado en INIDE y a modo de balance de su producción podría decirse que si bien ella es abundante y en muchos casos de gran envergadura (por las muestras involucradas o por las áreas geográficas cubiertas) la mayor parte de investigaciones se inscribe en una perspectiva descriptiva, extrañándose la presencia de investigaciones experimentales e investigaciones básicas que en ocasiones pueden resultar más ricas en repercusiones aplicativas, como en el caso de los trabajos de González (1983) y de González y Aliaga (1972).

Nuestro trabajo se ha centrado en publicaciones e investigaciones. La evaluación del ejercicio profesional ha sido realizada por Tapia y Ugarriza (1985), quienes analizaron "en forma crítica y sistemática los roles, calificaciones y entrenamiento de los psicólogos (en el área)" (p. 99), a través de una

encuesta a 40 psicólogos que laboraban en el área educacional. De sus resultados, ellas concluyeron que la formación teórico-práctica recibida por el psicólogo educacional no ha sido adecuada, limitando así sus posibilidades de un desempeño crítico, productivo y creador y que su actividad profesional está de manera crítica desvinculada de los problemas y necesidades educacionales más acuciantes en el país. Estimaron que la formación teórica del psicólogo educacional es deficiente por cuanto ella se desarrolla sin considerar el sistema educativo nacional y al margen de marco teórico consistente alguno y que la formación tecnológica deja qué desear.

Sin embargo, el crecimiento y el desarrollo experimentados hasta hoy por la disciplina en el país hace vislumbrar la posibilidad de un mayor desarrollo aún. En esta posibilidad, juegan su papel una serie de factores externos y nacionales. Entre los primeros: las nuevas tendencias en la psicología contemporánea, como el abandono paulatino de modelos conductistas y la aceptación de modelos neo-conductistas y cognitivistas y el abandono del laboratorio como fuente de conocimiento privilegiado, para recurrir a situaciones naturales y entre éstas, es la situación escolar una que reviste gran importancia; la ingente producción bibliográfica internacional que llega a nuestro medio nutriendo nuevos intereses tanto aplicativos como investigativos en psicología. En cuanto a los factores internos, podría decirse que: incluyendo el perfil de situaciones en el Perú una larga lista de necesidades educacionales (educación de adultos para revertir el analfabetismo, la educación de áreas de pobreza, el reto que supone la existencia de numerosas lenguas y culturas compartiendo a veces el mismo espacio geográfico, etc.) es de esperar el compromiso del psicólogo con proyectos educacionales de veras relevantes; la aparición de nuevas revistas nacionales en psicología, contribuyen a hacer más fluida y abundante la comunicación entre los científicos y profesionales del país y simultáneamente estimulan la reflexión y la producción psicológica; la puesta en marcha de programas de post-grado en psicología en algunas universidades redundarán en la mejor preparación y calificación de personal eventualmente comprometido con la investigación educacional; el paulatino incremento de estatus de la psicología en el contexto de las ciencias sociales en el país, estatus que se ve convalidado por la presencia de psicólogos en ciertas instancias educacionales como en el INIDE (en cuya Dirección General estuvieron R. Alarcón y R. González; en la Dirección de Investigaciones han estado J. Aliaga y H. Sánchez), la presencia de R. González en la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz, la participación de N. Reátegui y R. González en la Comisión Asesora de Curriculum cuando el Ministro de Educación G. Pango.

En el futuro, el Colegio de Psicólogos debe interesar al gobierno y en especial al Ministerio de Educación en la participación masiva de los psicólogos en los centros de Educación Especial, en los programas de Bienestar del Educando y de los colegios y escuelas en general. La investigación psicológica

debe abarcar nuevos grupos poblacionales como los de jóvenes y adultos, para alimentar de conocimiento básico a los programas educacionales destinados a estos grupos.

Es de esperar que las universidades coordinen y planifiquen mejor la formación de psicólogos en el área educacional de suerte que sus egresados una vez insertos en el sistema educacional muestren desempeño óptimo.

Dos aspectos más que debería cubrir la psicología educacional son: el ensayar e investigar sobre sistemas de aprendizaje por descubrimiento y la producción de material educativo de distinta naturaleza (textos, juguetes, etc.) y para distintos niveles educacionales.

A modo de conclusión podría decirse que de 1920 (año de la publicación de un trabajo de F. Chueca, citado por Alarcón, 1968) a la fecha, la psicología educacional ha experimentado un desarrollo espectacular (con relación a otras especialidades en el país), tanto en la cantidad y calidad de recursos humanos dedicados a la especialidad, como en la relevancia de sus contribuciones: (1) a la educación de grupos humanos importantes: niños en general y niños mental, cultural o socioeconómicamente desventajados, en particular; (2) al conocimiento de las características psicológicas de los eventuales beneficiarios de los distintos programas educacionales, ya sea preparando instrumental ad hoc para tal propósito o elaborando perfiles psicológicos de infantes, de niños en edad escolar, de jóvenes y adultos; (3) al conocimiento de los efectos de ciertas condiciones especiales como la desnutrición, el bilingüismo, el nacimiento en zonas de gran altura, etc; (4) a la elaboración de mejores cuerpos curriculares a implementarse en diferentes niveles educacionales; (5) a la validación de programas y métodos novedosos en la enseñanza; y (6) a la producción tecnológica, en forma de libros, textos y pruebas psicológicas, por ejemplo.

Ese desarrollo, especialmente de la actividad investigativa, se ha visto "empujado" por la creación de INIDE en 1972, institución que en su primera época reclutó un contingente importante de jóvenes psicólogos formados con énfasis en psicologías del aprendizaje, en la Universidad de San Marcos.

Las contribuciones han sido hechas desde distintas perspectivas: psicométricas, evolutivas (especialmente piagetana), conductistas, neoconductistas y cognitivistas.

Sin embargo, puede echarse de menos: (1) un mayor compromiso del psicólogo en el Perú con la educación especial, con la educación de adultos y con la investigación básica; (2) el diseño de una política seria y responsable en la formación de psicólogos educacionales en las universidades del país; (3)

una agresiva intervención del Colegio de Psicólogos del Perú para exigir un mayor espacio laboral para el psicólogo en el ámbito educacional y el mejoramiento del estatus de los psicólogos que se desempeñan en diversas dependencias del estado (escuelas, colegios, Unidades de Servicios Educativos, Ministerio de Educación, institutos, universidades, etc.).

Para terminar, anotaremos lo que a nuestro juicio constituyen carencias con respecto a la investigación:

— Falta una política orgánica de investigación educacional en el país, que esté por encima de intereses político-partidarios; al decir esto nos referimos a los desmantelamientos en recursos humanos o un franco boicot a organizaciones y proyectos de un gobierno anterior. El INIDE, por ejemplo, ha pasado por cuatro momentos muy diferenciados: la efervescencia de investigaciones interdisciplinarias de largo aliento y que habrían verdaderas *líneas* de investigación y el reclutamiento de investigadores calificados en la primera fase del gobierno militar; para sufrir el desmantelamiento sistemático de sus proyectos y el despido encubierto de su personal más calificado en la segunda fase; avanzó el desactivamiento franco con el gobierno populista; para terminar en el virtual marasmo con el gobierno aprista.

— Inexistencia de una institución que centralice toda la documentación e información en investigación educacional, de suerte que se evite investigar lo ya investigado, se puede organizar un marco teórico pertinente en forma rápida para cualquier nueva investigación y se divulguen rápida y eficazmente los hallazgos de modo que las investigaciones resulten de utilidad.

— Falta de coordinación entre organismos dedicados a la investigación (tipo INIDE) y organismos "Técnico-Normativos" (tipo Ministerio de Educación), de manera que éstos no pueden utilizar en forma efectiva los resultados de la investigación de aquéllos. A este respecto, podríamos citar el caso de cómo los programas de educación de adultos se implantan al margen de conocimientos de base hallados en investigaciones como "Efectos psicológicos de la Marginalidad Social" (Aliaga et.al. 1976), por ejemplo.

— Falta de una política bien diseñada en la formación de investigadores, aún cuando a este respecto en algún momento el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC) implementó una serie de Seminarios y Talleres de Investigación. Debe incluir esa política una manera de alentar la dedicación a la investigación (por ejemplo, remuneraciones decorosas, facilidades para la adquisición de materiales bibliográficos y hemerográficos, etc.). Al momento de redactarse este trabajo es incierta la suerte que correrá el CONCYTEC y es poco probable que vuelva a tener, como institución, el desempeño y la fuerza

que le supo imprimir su Ex-Presidente el ingeniero Carlos del Río.

A pesar de todo, sin embargo, hay campo para cierto optimismo: se asiste, en las universidades, al surgimiento de círculos de estudio que, eventualmente, pueden convertirse en gérmenes de grupos generacionales muy activos en la producción de investigaciones y en la universidad, también, aparecen jóvenes profesores con ánimos de crear escuela y abrir nuevas líneas de investigación.

Referencias

- Alarcón, R. (1968) *Panorama de la Psicología en el Perú*. Lima, UNMSM.
- Alarcón, R. (1980). Desarrollo y estado actual de la Psicología en el Perú. *Revista latinoamericana de Psicología*, 12 (2), pp. 205-235.
- Alcántara, M. (1982). *Programa no escolarizado de educación inicial con base en el hogar para la atención de niños de 3 a 5 años. Resultados de una experiencia*. Lima, INIDE.
- Aliaga, J. et al. (1976). *Efectos psicológicos de la marginalidad social. Informe General*. Lima, INIDE.
- Aliaga, J. (1981). *Informe Final de la evaluación del Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizado (PROPEDEINE) del Departamento de Puno*. Lima, UNICEF (mimeo) -TI-
- Arellano, T. (1983). Programa experimental de estimulación temprana con base en la familia (PEETBAF). En: INIDE. *Informe Final del II Seminario de Investigaciones Educativas*. Lima, INIDE.
- Armendariz, T. (1984). *Psicología del aprendizaje*. Huacho, Educación a Distancia, Univ. Nac. F. Sánchez Carrión.
- Benites, L. (1985). Psicología educativa: un enfoque conductual. *Revista de Psicología* (Asociación ACAE), 1 (1), pp. 33-39.
- Benites, L. (1988). El análisis conductual en la educación en el Perú, *Psicología Actual*, Nº 2, pp. 2-6.
- Blumenfeld, W. (1967). *Psicología del Aprendizaje, un libro para maestros y estudiantes*. Lima, UNMSM (4ta. ed.).
- Campos, M. (1986). *Psicología del Aprendizaje*. Lima, Caribe.
- Central de Producción Audiovisual-INIDE. (1985-1987). Elaboración y utilización de material educativo a bajo costo. *Manual del Maestro*, Serie del 1 al 10, Lima, INIDE.
- Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz (1989) *Cultura de Paz*. Lima, Ministerio de Educación (2da. ed.).
- Cuentas, T. (1980). Revisión de la investigación realizada en el ambiente. *Revista de Psicología* (Asociación de Psicólogos de Arequipa), 3, 1, pp. 104-146.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima, IEP.

- Espinoza, F. (1985). *Trascendencia de la estimulación Temprana*. Desarrollos y deslindes. Lima, INIDE.
- González, M. (1986). Factores genéticos y medioambientales en la inteligencia en una muestra de mellizos peruanos. En: León, F. (Ed.): *Psicología y Realidad Peruana. El aporte objetivo*. Lima, Mosca Azul, pp. 71-81.
- González, R. (1971). *Psicología del aprendizaje*. Lima, Universo.
- González, R. (1981). Teorías psicológicas e investigación educacional. Lima, UNMSM (mimeo).
- González, R. (1982). ¿Nos comunicamos realmente los peruanos?. *La Revista*, Nº 7, pp. 7-11.
- González, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de Psicología (PUC)* 1 (1), pp. 53-60.
- González, R. (1984). El desarrollo psicolingüístico de las asociaciones verbales y la construcción de los clusters. *Revista de Psicología (PUC)*, 2 (1-2), pp. 47-56.
- González, R. (1989). Comunicación y Educación para la Paz. En: MacGregor, F., González, R. y Capella, J. *Educación, Futuro, Cultura de Paz*, Lima, PUC.
- González, R. (1990). Crecimiento de los valores. *Psicología Actual*, Nº 7, pp. 5-14.
- González, R. & Aliaga, J. (1972). La formación de conceptos en niños bilingües. En: Escobar, A. (comp.). *El reto del multilingüismo en el Perú*, Lima, IEP.
- González, R. & Quesada, R. (1985). Fundamentos psicolingüísticos y psicométricos de un test breve de bilingüismo quechua-español. *Revista de Psicología (PUC)*, 3 (2), pp. 149-161.
- Heymans, R. & Reátegui, N. (1981). Educación para la salud: reflexiones infantiles sobre la enfermedad y la basura, Lima, PUC.
- Higueras, L. (1986). *Orientación y Bienestar del Educando*. Lima, Centro de Proyección Cristiana.
- Inga, L. & Espinoza, F. (1986). *Programa de estimulación temprana para niños de procedencia rural: Programación curricular*. Lima, INIDE.
- Lazarte, C. (1984). Pautas para la evaluación y diagnóstico de los problemas de aprendizaje desde una perspectiva cognoscitiva. *Ciencias Sociales*, Nº 2, UNE, pp. 12-22.
- León, R. (1982). Dos psicólogos peruanos: Walter Blumenfeld y Honorio Delgado, *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Vol. 28, pp. 310-318.
- Lerner, R. (1984). Psicología infantil y educación pre-escolar. *Revista de Psicología (PUC)*, 2 (1-2), pp. 127-141.
- Majluf, A. (1980). Representación de relaciones espaciales en el dibujo espontáneo y en pruebas espaciales piagetanas en niños peruanos de 4 a 7 años 11 meses de clase socioeconómicas media y baja. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12 (2), pp. 237-252.

- Majluf, A. (1984). Rendimiento intelectual de niños infantes a adolescentes de clases socioeconómicas media y baja de Lima y de algunas provincias. *Revista de Psicología (PUC)*, 2 (1-2), pp. 57-73.
- Majluf, A. (1986). Diferencias de clase socioeconómica y de sexo en el desarrollo mental y postural en infantes de 8, 14 y 20 meses de edad de Lima, En: León, F. (Ed). *Psicología y realidad peruana, el aporte objetivo*, Lima, Mosca Azul, pp. 59-70.
- Majluf, A. (1989). Relación entre el estado de nutrición y la estimulación ambiental en el rendimiento cognitivo y escolar del niño de primer grado de la zona central medio del Perú (Costa, Sierra y Selva). *Revista de Psicología (PUC)*, 6 (1-2), pp. 5-17.
- Meza, A. (1979). *Psicología del Aprendizaje Cognoscitivo. Hallazgos experimentales en los enfoques del Piaget y Gagné*. Lima, NUCICC.
- Meza, A. (1987). *Psicología del aprendizaje*. Lima, Caribe.
- Meza, A. & Inga, J. (1980). Contrastación de dos modelos de entrenamiento (Operatorio y Acumulativo), en la inducción de nociones de conservación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12 (2), pp. 327-362.
- Meza, A. & Heredia, M. (1990). *Psicología General. Módulo para la Educación a Distancia*. La Cantuta, UNE.
- Núñez, R. (1983). *Cómo elegir profesión en el Perú*, Lima, Ed. Desarrollo.
- Olivera, C. (1986). *Guía para el funcionamiento de un programa de estimulación temprana*. Lima, INIDE.
- Palomino, L. & Reyes, C. (1976a). *La evaluación de las operaciones intelectuales en educandos de 5 a 8 años en Lima Metropolitana. INFORME FINAL*, Lima, INIDE.
- Palomino, L. & Reyes, C. (1976b). *La evaluación de las operaciones intelectuales en educandos de 5 a 8 años en Lima Metropolitana. MANUAL DE PRUEBAS*. Lima, INIDE.
- Pareja, A. & Valencia, G. (1989). Integración escolar del excepcional: reto y respuesta al sistema educativo. *Psicología Actual*, Nº 5, pp. 35-40.
- Pinzás, J. (1986). Percepción del nivel de dificultad en los textos de lectura en niños de 8, 10 y 12 años. *Revista de Psicología (PUC)*, 4 (2), pp. 205-213.
- Pollitt, E. (1974). *Desnutrición, pobreza e inteligencia*. Lima, INIDE.
- Pollitt, E. (1978). Early Childhood Intervention Programs in Latin American. A Selective Review. New York.
- Pollitt, E. (1982). *Desnutrición, inteligencia y política-social*. Lima, Studium Ediciones.
- Reátegui, N. (1976). *Aprestamiento matemático. Guía para el maestro*. Lima, INIDE.
- Reátegui, N. (1978). *Prueba de Capacidad Creativa en Artes Plásticas - "CCAP"*. Lima, INIDE.
- Reátegui, N. (1985). *Psicología educativa y su relación con el avance educativo*. Lima, INIDE. (mimeo).

- Reátegui, N. et.al (1975). *Estudio de la formación de estructuras cognitivo-afectivas básicas en niños sujetos a nuevos programas de enseñanza*. Lima, INIDE.
- Reátegui, et. al. (1977). *Batería de Pruebas Operatorias FORCAB*. Lima, INIDE.
- Rios, C. & Amaya, F. (1986). *Priorización de problemas y necesidades para establecer demandas en educación especial*. Lima, INIDE.
- Ruíz, C. (1989). Temática de investigación en educación especial. *Psicología Actual*, Nº 4, pp. 41-44.
- Saco-Pollit, C. (1986). Nacimiento en los Andes Peruanos: consecuencias físicas y conductuales en el neonato. En: León, F. (Ed). *Psicología y Realidad Peruana. El aporte objetivo*. Lima, Mosca Azul, pp. 43-58.
- Sánchez, H. (1983). *Teorías del Aprendizaje: Enfoques contemporáneos aplicados a la educación*. Ediciones Pedagógicas.
- Sánchez, H. (1986). *Uso de las técnicas psicométricas en la investigación educacional*. Lima, INIDE.
- Sardon, M. (1968). *Evocación de Walter Blumenfeld*. Lima, Prensas Industriales.
- Tapia, V. (1975). La psicología educacional como profesión en el Perú. En: Alarcón, R. Y otros (Eds). *La investigación Psicológica en el Perú*. Lima, Sociedad Peruana de Psicología, pp. 285-291.
- Tapia, V. (1982). La psicología educativa en el Perú: en busca de su identidad. En: González, A. y otros (Eds). *Psicología Educativa . Investigación y aplicaciones*. Arequipa, Col. Psic. Perú.
- Tapia, V. (1985). Las dimensiones psicométrica y edumétrica de la evaluación del aprendizaje. En: *Revista de Psicología (ACAE)*, 1 (1) pp. 73-77.
- Tapia, V. (1986a). *Psicología educativa y compromiso social* Lima, INIDE.
- Tapia, V. (1986b). Psicología educativa. En: Uculmana Ch. (Ed). *Psicología General*. Lima, Caribe, pp. 206-214.
- Tapia, V & Silva, M. (1982). *Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I Ciclo de Educación Superior de Lima Metropolitana*. Lima, UNMSM (mimeo).
- Tapia, V. & Ugarriza, N. (1985). Evaluación del ejercicio profesional de la psicología educativa en el Perú. Informe Final. *Revista de Psicología (ACAE)*, 1 (1), pp. 99-113.
- Thorne, C. (1985). ¿Cómo aproximarnos al diagnóstico Psicológico de los problemas específicos de aprendizaje? *Revista de Psicología (PUC)*, 3 (1). pp. 73-80.
- Thorne, C. & Merx, A. (1986). Organización y programación de los textos de lectura inicial usados en Lima, *Revista de Psicología (PUC)*, 4 (2), pp. 175-203.
- Thorne, C. & Pinzás J. (1988). *Factors Affecting Reading Achievement in Peru*. A.E.R.A. Annual Meeting,

- Ugarriza, N. (1981). *El diagnóstico psicológico en el área escolar*. Lima, UNMSM (mimeo).
- Ugarriza, N. (1985). Efectos diferenciales de tres condiciones experimentales: Reglas, Reforzamiento Social-Extinción y sistema de Puntos sobre el comportamiento de los alumnos en el salón de clase. *Revista de Psicología (ACAE)*, 1 (1), pp. 41-59.
- Ugarriza, N. (1988). Bases empíricas en la investigación de la educación especial. *Psicología Actual*, N° 1, pp. 14-24.
- Ugarriza, N. (1989). Aspectos psicológicos de la enseñanza a nivel universitario. *Psicología Actual*, N° 4, pp. 7-12.
- Vicuña, L. (1989). Efectos de la estimulación del pensamiento lógico en el rendimiento escolar de las matemáticas. I parte. *Psicología Actual*, N° 5, pp. 43-46 y sgtes.
- Vicuña, L. (1990). Efectos de la estimulación del pensamiento lógico en el rendimiento escolar de las matemáticas. II parte. *Psicología Actual*, N° 6, pp. 31-38.
- Zavala, A. (1982). *Estudio exploratorio de los procesos psicolingüísticos en niños de 4 años: casos de Lima y Tacna*. Lima, INIDE.