



**UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT**

REVISTA
EDUCA 
UMCH

Revista N° 08 / Diciembre 2016

EDUCA UMCH - Volumen VIII

Revista de la Universidad Marcelino Champagnat

COMITÉ EDITORIAL

Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Aldino César Serna Serna

Amado Muñoz Cuchca

Diseño

Richard Acuña Velásquez

Edición, Fondo Editorial de la
Universidad Marcelino Champagnat

Av. Mariscal Castilla, No 1270

Santiago de Surco-Lima, Perú

RUC 20111580996

www.umch.edu.pe

Tel.: 4490449

Primera edición:

Tiraje: 500 ejemplares

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

Impreso en Lima, Perú - Printed in Lima
Perú

Servicios Gráficos de:

Anghelo Manuel Rodríguez Paredes

Tel: 5256380

RUC: 10452947973



Universidad Marcelino
Champagnat

Rector

Hno. Pablo Gonzáles Franco

Vicerrector

Dr. Nicanor Marcial Colonia Valenzuela

Decano

Hno. Aldino César Serna Serna

Director de la Escuela de Posgrado

Hno. Marino Latorre Ariño

Sec. General

Hno. José Tico Marques

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

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE EDUCACIÓN	
Dr. Marino Latorre Ariño	7
LOS ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA	
Dr. Ramón León Donayre	23
CLASIFICACIÓN Y SEMIOLOGÍA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN EL NIÑO	
Mg. Abel Cuzcano Zapata	45
EL ESTADO DEL ARTE DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA EXPERIMENTAL N° 701 I-U Ladislao Zegarra Araujo DE LIMA-PERÚ ENTRE LOS AÑOS 50-70, UTILIZANDO COMO METODOLOGIA EL MÉTODO PERUANO	
Mg. Luis O. Vásquez Paulini.....	63
EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
Dra. Elsa R. Bustamante Quiroz.....	85
CÓMO CRIAR Y EDUCAR A UN NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
Dra. Bertha E. Martinez Ocaña	95
USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ALUMNOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PERUANAS DEL NIVEL SECUNDARIO	
Mg. Jenny V. Moreno Sáenz y Mg. Liliana Espinoza Herrera	105
<i>BULLYING</i> EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DE LA UGEL 07 Y NIVEL DE PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA ABORDARLO	
Mg. Sara M. Sáenz Chaparro; Mg. José R. Vergara Díaz	117

**ESTUDIO DEL SONETO ESTA LUZ DE SEVILLA
DE ANTONIO MACHADO**

José L. Vallejo Marchite 137

ANAMNESIS

Primer Puesto en el Concurso literario UMCH 2016

Rodrigo M. Freyre Muñoz 161

CON SOLO CINCO MIRADAS

Segundo Puesto en el Concurso literario UMCH 2016

Maricielo Silva Solís..... 165

LAGARTO PANCHO

Tercer Puesto en el Concurso literario UMCH 2016

Mike A. Herrán Sifuentes 167

CONCURSO DE ENSAYOS TENDIENDO PUENTES 2016

FRANCISCO, POLÍTICA Y SOLIDARIDAD

Ricardo A. Rubio Morales 173

UN AMIGO DE RICARDO PALMA: CELSO VÍCTOR TORRES

Dr. César Angeles Caballero 179

PRESENTACIÓN

La REVISTA EDUCA-UMCH cumple su función institucional al presentar el número 8, con temas de diversa índole, fruto del pensar y de la labor investigativa de los docentes de la Universidad. Con ello difunde trabajos que muestran algunas pinceladas de la preocupación docente en los diversos ámbitos de la docencia y en el logro de aprendizajes de los estudiantes, a la vez que de su dedicación a la investigación y ensayos en el campo de las humanidades, las ciencias sociales y la literatura.

Las páginas de la revista contienen, además, los trabajos de los estudiantes ganadores en dos de los concursos realizados a lo largo del año: el concurso interuniversitario "Tendiendo puentes" y el concurso literario UMCH 2016, coordinados desde la Dirección de Extensión Cultural y Proyección Social de la universidad. El Comité Editorial extiende sus felicitaciones a todos los estudiantes que participaron en los citados eventos.

El Comité Editorial agradece a los docentes que hicieron llegar sus trabajos académicos o artículos para esta nueva edición de la revista. Y espera una motivación especial para todos los docentes y estudiantes, al preparar los números correspondientes al año 2017, año especialmente significativo por la celebración de los 200 años de fundación de la Congregación de los Hermanos Maristas.

COMITÉ EDITORIAL

NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE EDUCACIÓN

Dr. Marino Latorre Ariño
Director de la Escuela de Posgrado UMCH

1. Introducción

Si analizamos las exigencias de la universidad y de la escuela hasta hace pocos años, al estudiante universitario se le pedía adquirir una serie de *conocimientos propios* de la especialidad (la mayor parte de ellos teóricos) para llegar a ser un buen profesional. La práctica la aprendía pronto al llegar a la empresa y en el trabajo, pues contaba con un bagaje teórico sólido.

Al inicio del siglo XXI se exige el aprendizaje de competencias. Las competencias son *capacidades-habilidades complejas* que hacen referencia al manejo de *conocimientos, habilidades* (capacidades-destrezas) y *actitudes* (valores), en la realización de acciones concretas propias de una profesión y con estándares de calidad aprobados. El núcleo de una competencia es una *capacidad o potencial* que posee una persona para realizar determinadas acciones con estándares de calidad aceptados.

El Proyecto Tuning define las competencias como “*una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los estudiantes son capaces de demostrar al final del proceso educativo*” (Aristimuño A. et al. 2000).

La OCDE entiende las competencias como “*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*” (OCDE, Proyecto DeSeCo, 2005). Para Román, M. et al. (2008) el eje nuclear de las competencias ‘competentes’ son las *capacidades, destrezas, habilidades y actitudes* entendidas como herramientas mentales para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Las competencias “*solo son definibles y observables-evaluables en la acción*”; pero una competencia no se puede reducir al saber-hacer. La competencia de un sujeto se



reconoce en el proceso que va del saber a la acción, durante el cual se le agrega valor en forma de reacciones, decisiones y conductas exhibidas por el sujeto durante el desempeño de la tarea. Se alcanzan realizando actividades-tareas, que desarrollen habilidades mentales y compromiso personal, que permitan aprender cualquier tipo de contenidos. Partimos de que, en una programación, las unidades más elementales del proceso aprendizaje-enseñanza son “*las actividades*” o “*tareas*”, que son “*estrategias de aprendizaje diseñadas por el docente para que el estudiante desarrolle habilidades mentales y emocionales, y aprenda contenidos*”. Por ejemplo analizar un texto, sintetizar un contenido, resolver un problema, exponer un contenido ante los compañeros de clase, realizar una investigación sobre un tema concreto y exponerla ante la clase, indagar-investigar sobre temas propuestos, realizar un proyecto, etc.

La competencia profesional implica, a su vez, el desarrollo previo de las *competencias académicas*, que tienen relación con la *competencia laboral-profesional*. Pero, en realidad, hasta ahora las instituciones de educación superior, han desarrollado en el sujeto un profesional con muchos conocimientos teóricos en detrimento de la competencia laboral-profesional. Tradicionalmente las competencias laborales se dejaban para los técnicos (carreras medias, especializaciones en distintos oficios, etc.)

2. Clases de competencias

Presentamos una clasificación de competencias realizada por el proyecto Alfa Tuning (América Latina) que clasifica las competencias de la forma siguiente:

a) **Competencias sistémicas:** son competencias que permiten a la persona *actuar autónomamente*, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y *administrar planes de vida y proyectos personales* y *defender y afirmar los propios derechos*, intereses, necesidades y límites. Entre ellas están:

- * Capacidad de aprendizaje autónomo
- * Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- * Liderazgo
- * Capacidad para el trabajo autónomo
- * Iniciativa y espíritu emprendedor
- * Tener voluntad y compromiso para el éxito.

b) **Competencias interpersonales:** son competencias que permiten *interactuar en grupos heterogéneos*, tales como relacionarse de forma adecuada con otros,

cooperar y trabajar en equipo, administrar y resolver conflictos. Algunas de ellas son:

- * Trabajo en equipo
- * Habilidades interpersonales
- * Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos
- * Capacidad para trabajar en un contexto internacional
- * Compromiso ético.

c) **Competencias instrumentales:** capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas, digitales y lingüísticas. Son las competencias que permiten *dominar los instrumentos socioculturales* necesarios para interactuar con el *conocimiento propio de la carrera profesional*, tales como el lenguaje, manejo de símbolos y números, algoritmos y conocimientos en las diversas disciplinas, así como también saber utilizar instrumentos físicos como las computadoras, máquinas, aparatos, etc.

- * Conocimiento general básico
- * Profundización en el conocimiento de la profesión
- * Comunicación oral y escrita en el idioma propio y en extranjeros
- * Habilidades básicas informáticas
- * Habilidades de gestión de la información
- * Resolución de problemas (pensamiento resolutivo)
- * Toma de decisiones (pensamiento ejecutivo)

3. Competencias blandas

En la época de la globalización y en la sociedad del conocimiento se valoran mucho las llamadas “*competencias blandas*” (sistémicas e interpersonales). En un programa de *Coaching gerencial para líderes de empresas* (Becerra, T. 2016), se trataban los siguientes rubros:

Desarrollo de:

- Responsabilidad personal
- Integridad personal

- Humildad ontológica
- Comunicación auténtica
- Coordinación impecable
- Negociación constructiva
- Inteligencia emocional
- Actitud positiva
- Red de contactos

En la Universidad de Stanford se exige a los profesores y estudiantes de educación y psicología tener un plan de vida que les *permita actuar autónomamente*, crear y realizar proyectos personales y defender los propios derechos, intereses y necesidades.

La Universidad Politécnica de Madrid, (2008) ha presentado el portal sobre *competencias genéricas*. Estas competencias genéricas para los grados son: Comunicación oral y escrita, Uso de las TIC, Respeto hacia el medio ambiente, Análisis y síntesis, Creatividad, Organización y planificación, Trabajo en equipo, Liderazgo, Idioma inglés.

Un equipo de trabajo ha realizado un exhaustivo análisis que incluye desde la demanda de esas competencias por parte de los empleadores, hasta experiencias piloto para validar la información y aportar experiencia sobre la aplicación, medición, indicadores y rúbricas de evaluación de estas competencias.

En el último documento del *World Economic Forum* (2016) proponen 16 competencias para toda la vida. De ellas hay 6 competencias duras y 10 que son blandas; he aquí algún ejemplo de las blandas: *Trabajo en equipo, tolerancia, curiosidad, constancia, compromiso, adaptabilidad, capacidad de liderazgo, respeto a la cultura social, empatía, respeto, etc.*

Hoy en día, en el mundo globalizado en que vivimos y en la sociedad del conocimiento, cada día se valoran más las *competencias blandas* para hacer frente a las demandas de los trabajos profesionales. En la sociedad industrial era necesario el saber y, si era posible, saberlo todo sobre una materia, pero hoy en día la mayor parte del conocimiento y la tecnología está en las máquinas y se tiene acceso con un clic; por eso, el profesional tiene que privilegiar la gestión de la información y de la tecnología y su capacidad para actuar de forma creativa, organizar y planificar, tomar decisiones, la capacidad de crítica y autocrítica, el aprendizaje autónomo, el compromiso personal, el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales, etc.

Todas estas son las llamadas competencias blandas. El aprendizaje dialógico permite desarrollarlas. De ahí su importancia.

4. El aprendizaje dialógico y la personalización y socialización

La personalización se consigue viviendo con otras personas, pues el ser humano nace, vive y se desarrolla en comunidad y necesita de los otros para la supervivencia y para llegar a ser persona. *“El hombre es un ser social por necesidad y porque lo requiere así la naturaleza de su mente”* (Henz, H. 1968). Los conocimientos, costumbres, hábitos, valores, creencias, patrones de conducta, etc. son transmitidos de una generación a otra. Las comunidades modernas convierten al individuo cada vez más dependientes unos de otros. No podemos escapar de este entramado social.

La socialización no es algo genético, no es innato, no es un rasgo biológico de la personalidad. La socialización es un aprendizaje. Se nace radicalmente referido a los demás, pero se aprende a respetarles, a tolerarles, a comprenderles y a ayudarles. Uno de los fines de la educación es el proceso de socialización. Aprender a vivir juntos y convivir con los demás. Aristóteles decía que el hombre es un *“animal político”* –habitante de la polis (ciudad), ámbito social por excelencia--. A través del proceso de socialización se aprenden las normas que rigen en una sociedad y se asimilan los patrones sociales y culturales de un pueblo.

La preocupación porque la enseñanza tenga un verdadero acento socializador ha dado lugar a la aparición de instituciones escolares y a la propagación de contenidos y actividades realizadas en dinámica grupal. Se han inventado gran cantidad de técnicas en trabajo grupal como ABP, APP, aprendizaje por indagación, aprendizaje dialógico, estudio de casos, estudio de dilemas morales, etc. Esta metodología permite el desarrollo de habilidades blandas, así como el aprendizaje de contenidos de las diversas áreas. Vamos a detenernos en el aprendizaje dialógico.

5. El aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico se basa en la comunicación entre personas; se sabe que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas. A través del habla y comunicación con otras personas el sujeto da sentido a su realidad. Como afirma Vygostsky (1996), *“construimos el conocimiento primeramente desde un plano inter-subjetivo, es decir, desde lo social, a través de la interacción con otras personas y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intra-subjetivo)”*. El proceso de internalización es el paso de la inter-subjetividad a la intra-subjetividad. La internalización es la representación interna –personal-- de un fenómeno externo

–social--. Equivale al proceso de “*adaptación-equilibrio*” de Piaget como un equilibrio de *asimilación-resolución del conflicto cognitivo-adaptación*.

Puesto que la inteligencia es un potencial cognitivo y emocional flexible y moldeable, que se desarrolla en el sujeto en función de las oportunidades que tiene de aprender en los contextos sociales y culturales en que vive, *la inteligencia cultural* es el conjunto de conocimientos y capacidades que posee una persona que vive en contextos determinados, (lenguaje, conocimientos teóricos y prácticos, tradiciones, creencias, costumbres, hábitos, etc.).

Los test tradicionales de Binet y Simon miden el C. I. Estos test tradicionales miden lo que un estudiante puede hacer solo, pero no lo que puede hacer con ayuda de otros, colaborando con ellos. Hoy en el ámbito laboral es más importante lo que puede hacer una persona con otros que lo que puede hacer solo. El poner a disposición de la comunidad nuestros propias aptitudes, actitudes y valores para resolver ciertos problemas es llamada la “*inteligencia distribuida*” (Pea, 1993; Wertsch, 1998).

La inteligencia cultural tiene tres manifestaciones: *inteligencia académica*, *inteligencia práctica* e *inteligencia comunicativa*.

- a) *Inteligencia académica* (la que se desarrolla en contextos académicos). Es la que media hace unos años el C. I., a través de los test.
- b) *Inteligencia práctica*: la inteligencia práctica (la que se desarrolla en contextos cotidianos y en las relaciones de la sociedad informal) (Wagner y Sternberg (1986). Es la inteligencia que se desarrolla haciendo cosas; es el aprendizaje manipulativo; el trabajo manipulativo –*el pensar con las manos*-- desarrolla la inteligencia igual que el trabajo especulativo, aunque de forma diferente.

La inteligencia académica no es más importante que la inteligencia práctica. Todo depende de los contextos en que se usen las inteligencias. Por ejemplo: Rosa es doctora en Educación y especialista en Epistemología e investigación; Susana es mecánica de taller de carros. Si mi carro tiene un desperfecto mecánico, pensaré en Susana antes que en Rosa.

- c) *Inteligencia comunicativa*. Todas las personas tienen inteligencia comunicativa; incluye la habilidad para utilizar el lenguaje y otras formas de comunicación para explorar el mundo y resolver problemas. No olvidemos que el ser humano está dotado de inteligencia para poder sobrevivir y para conocer el mundo en que vive.

El diálogo debe estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todas las personas tienen conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todos. Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro propio conocimiento y el entorno. De este modo *“el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, y está guiado por principios solidarios y en los que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”* (Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S., 2008).

6. Vigotsky y la importancia de la inteligencia comunicativa

La teoría de Vigotsky es que el sujeto aprende en contextos culturales concretos y usa como herramientas para aprender el *“pensamiento y el lenguaje”* del contexto en que se encuentra (procesos psicológicos superiores).

El desarrollo de la inteligencia tiene por fin *“transformar el contexto”* y no *“adaptarse a él”*... En educación no se trata de bajar los niveles de exigencia o reducir la cantidad de contenidos o competencias para los estudiantes de contextos desfavorecidos (adaptaciones curriculares), sino de exigirles igual que a todos; la única manera de transformar la realidad es transformándola a los estudiantes, es decir, desarrollando su inteligencia de forma integral (lo cognitivo y lo emocional).

El arte del profesor es *saberse mover en la zona de desarrollo próximo*, (ZDPróx.) poniendo al estudiante en situaciones de mayor dificultad a medida que avanza el curso y el nivel de estudios. El máximo aprendizaje se alcanza **por interacciones heterogéneas** (Vigotsky: ZDPróx y ZDPot..., Bruner, (2000) etc. En el trabajo interactivo y dialógico se desarrollan habilidades de todo tipo: académicas, teóricas, prácticas y comunicativas.

Las **habilidades comunicativas** desarrollan sobremanera la inteligencia:

- Razonamiento verbal,
- Explicar conceptos,
- Organizar procesos lógicos y coherentes
- Argumentar
- Interpretar, analizar, inferir, etc.
- Entonación, ritmo, estructuración del pensamiento y del discurso.

La comunicación dialógica tiene como objetivo que el compañero aprenda lo que no sabe a través de la explicación de otro que sabe más que él; es **el aprendizaje por tutoría**¹; en el proceso aprenden todos: los que no saben y los que saben... El que sabe y explica, aprende a explicar, a estructurar su pensamiento, a relacionarse con el otro, a desarrollar valores como paciencia, solidaridad, etc. La práctica se desarrolla a través de preguntas, no de respuestas. La esencia de la relación tutorial es dar el mayor control posible al aprendiz sobre lo que quiere aprender y organizar el diálogo sobre el *descubrimiento* que él debe hacer, ayudado por el tutor, para no sólo entender lo que escogió, sino cómo se estructura lo que ahora entiende. *La tutoría* lleva a razonar y a descubrir, no a encontrar pronto la respuesta que el maestro espera o proporciona.

Las preguntas que se hacen en la *tutoría* no son para inducir “respuestas correctas” sino para profundizar la comprensión del tema tanto por parte del aprendiz como del mismo tutor. En este contexto lo inesperado es lo más esperado. El tutor, independientemente de las veces que haya dado *tutoría* sobre un tema, espera siempre sorpresas en la manera particular como su aprendiz aborda y asimila el tema.

Hay muchas posibilidades de desarrollo para un adolescente, pero **verbalizar**² es una de las más importantes. El lenguaje ofrece múltiples y diversas oportunidades de desarrollo. Los *aprendices en la tutoría*, por ejemplo, desarrollan un amplio vocabulario con el que expresan empatía y ayudan a sus compañeros. El simple hecho de permanecer uno frente al otro durante un buen tiempo hace necesariamente que jóvenes o adultos generen diálogos de gran complejidad y muy variados. Los *jóvenes tutores* ensayan distintas preguntas para lograr descubrir lo que impide a sus aprendices avanzar en la comprensión de un problema o de un texto.

¿Cómo se percibe la acción que se realiza? A través de los sentidos. ¿Cómo se expresa la acción que se realiza? A través de la verbalización externa, razonando en voz alta, describiendo la acción, etc.

Esta es la mejor manera de aprender pues posibilita la realización de sinapsis entre las neuronas y el desarrollo de la inteligencia. La comprensión individual siempre se consigue como “*resultado de haber logrado la intersubjetividad y el pensamiento colectivo*” (Rogoff, 1993, p. 227).

1 La *palabra tutoría o tutor* es empleada aquí como sinónimo de profesor-mediador; se refiere a la persona (sea docente o estudiante, cualificado en un tema o materia) que enseña a otros que saben menos que él. Está basado en *el método mutuo lancasteriano* del siglo XIX. Consiste en que los estudiantes, que saben más de un tema, puedan explicarlo a los que saben menos; estos alumnos hacen de docentes temporales en el aula. Después estos *docentes temporales* se convierten en alumnos de otro compañero que sabe más que ellos sobre otro tema concreto.

2 *Verbalizar*: Según la teoría Sociocrítica de aprendizaje (Vygostky y seguidores) la adquisición y dominio de los instrumentos culturales (lenguaje oral o escrito, símbolos matemáticos, musicales, etc.) posibilita la apropiación de los aprendizajes. El estudiante adquiere la cultura del entorno a través de la internalización. *La internalización* es la reconstrucción interna de una acción externa.

La universidad de Harvard, por ejemplo, pone todo su empeño en que en sus aulas haya mucha heterogeneidad (cultural, lingüística, social, religiosa, económica, etc.); han experimentado que con grupos heterogéneos se aprende más y mejor. La heterogeneidad en las aulas es un factor que conduce a la excelencia académica. El MIT (2016) hay estudiantes de 152 países; es una pequeña torre de Babel con unos 11,300 estudiantes de toda raza, lengua, pueblo y nación. Su educación está basada en la colaboración, no en la competición.

7. Lo que sí funciona en educación

Ordinariamente los profesores tenemos casi como un paradigma que “*si el profesor explica algo correctamente a los estudiantes en el aula, éstos lo aprenden*”. Es una apreciación incorrecta porque “*solo se aprende lo que se quiere y se puede aprender*”, pues “*el aprendizaje no se produce cuando alguien —el profesor— quiere enseñar, sino cuando alguien —el estudiante— quiere y puede aprender*”. Elmore, R. (2016) hablando de su experiencia afirma que en los salones de clase que observó en escuelas norteamericanas encontró un patrón estable de un 85-90 % de habla de adultos y 10-15 % de habla de los estudiantes. Los adultos, en general, hablaban en largos y ampulosos períodos, frecuentemente con frases o párrafos incompletos. Los estudiantes, por lo general, hablaban brevemente, frases de menos de doce palabras; también con frases incompletas.

En sus observaciones de salones de clase de escuelas norteamericanas registraba regularmente el lenguaje corporal, las miradas y expresiones verbales que revelan interés de los estudiantes por aprender. De esas observaciones surgió lo que he dado en llamar “*la regla de tercios*”. Aún en las mejores circunstancias, que no eran las más comunes:

- ▲ *Un tercio de la clase parecía no tener interés alguno por lo que se explicaba en la clase (vista perdida, cuerpo suelto, postura relajada, etc.).*
- ▲ *Otro tercio parecía formalmente interesado (mostraban atención, pero no en sintonía con lo que hacía y decía el maestro; oían y poco más, sin molestar...) y*
- ▲ *El otro tercio estaba realmente interesado (mirándose y viendo al maestro, preguntando, asintiendo, etc.) (Elmore, 2016).*

Las manifestaciones de interés en algunos estudiantes variaban, pero la proporción de tercios se mantenía constante. Aunado a este comportamiento se daba otro más desolador. Cuando se preguntaba a los estudiantes qué estaban estudiando, --mostrarán interés o no en el estudio--, sus respuestas eran estas: decían que lo que

enseñaba el maestro (no decían lo que estaban aprendiendo) o decían, con sencillez, que no sabían lo que estaban aprendiendo.

Barrientos, R. (2016) muestra lo que la investigación dice que sí funciona, para mejorar aprendizajes. El investigador neozelandés Hattie, J. (2012) le ha dedicado más de treinta años de su vida a tratar de desentrañar los misterios del aprendizaje. Hattie es investigador de la universidad de Auckland (Nueva Zelanda) y realizó durante 15 años más de 800 metanálisis junto con una revisión de 50 mil artículos de investigación relacionados con el logro en los aprendizajes, utilizando una data que involucraba a más de 250 millones de estudiantes. Su esfuerzo buscó desvelar los elementos de la práctica docente efectiva, aquella que logra “*hacer visible la enseñanza para los estudiantes y el aprendizaje para los profesores*” (p. 25).

Hattie realizó un *metanálisis* --un ejercicio estadístico-- de la data de cientos de investigaciones sobre un determinado tema: tareas escolares, enfoques de lectura o matemáticas, etc. El gran aporte de los metanálisis es que, a través de él, se realiza una síntesis estadística de mucha información lo que ofrece una mayor solidez para realizar generalizaciones. Los descubrimientos realizados por los metanálisis nos ofrecen indicios sobre dónde buscar la buena práctica pedagógica (Glass, MacGaw, & Smith, 1984). El tamaño del efecto muestra el grado de incidencia o contribución de una determinada variable sobre el logro de aprendizajes. A partir de 0.4/1 se puede considerar como efectos positivos de impacto importante sobre aprendizaje. Los metanálisis se usan en el mundo de la salud y otros ámbitos desde hace un buen tiempo, y es una herramienta útil para elaborar políticas y tomar decisiones.

8. ¿Cuáles son las estrategias educativas con mayor efecto en los aprendizajes?

Las cinco prácticas del docente que, según los cientos de metanálisis mostraron, generan mayores logros de aprendizaje para todos los estudiantes:

- ✓ La enseñanza mutua-recíproca,
- ✓ La retroalimentación del profesor al estudiante,
- ✓ La auto-verbalización y el auto-cuestionamiento,
- ✓ Las estrategias metacognitivas,
- ✓ La resolución de problemas (J. Hattie, 2008).

En la tabla siguiente se presenta cada una de ellas con su respectivo tamaño del efecto.

Tabla I. Estrategias de enseñanza con mayor efecto en los logros de aprendizaje

Estrategia	Tamaño del efecto
Enseñanza mutua-recíproca	0.74/1
Retroalimentación-feedback,	0.74/1
Auto-verbalizar y auto-cuestionarse	0.64/1
Las estrategias metacognitivas	0.69/1
Resolución de problemas	0.61/1

Fuente: Elaboración a partir de Hattie, 2008.

Explicamos brevemente cada una de ellas.

✓ La enseñanza mutua-recíproca

La *enseñanza recíproca* tiene un tamaño del efecto alto, 0.74/1. En esta estrategia los docentes permiten que los estudiantes aprendan entre ellos y hagan uso del auto-aprendizaje. Éstos asumen *un rol de tutor* para sus compañeros. Para el análisis de esta variable se realizó una síntesis de 38 estudios sobre el tema.

Los países con mayor calidad de enseñanza han focalizado sus esfuerzos en capacitar a los docentes en el dominio efectivo del aprendizaje colaborativo a través de la enseñanza recíproca.

✓ La retroalimentación o feedback

La segunda práctica con mayores efectos en logros de aprendizaje es la retroalimentación o feedback, con un 0.73/1 de tamaño del efecto. Consiste en ofrecer respuestas o retroalimentación al trabajo de los estudiantes. Es decir se *realiza la evaluación para el aprendizaje y como una forma de aumentar el aprendizaje* (Sharratt & Fullan, 2012). Es decir, que *“el estudiante no aprende para ser evaluado, sino que es evaluado para aprender”* (Gómez Parra, S., 2010, p. 5).

Marzano y Heflebower (2010) realizaron una investigación para medir el tamaño del efecto del feedback tomando en cuenta en número de veces que se realizaba y descubrieron algunos aspectos interesante. En la tabla I se puede observar que a mayor número de retroalimentaciones realizadas por el docente en un periodo de 15 semanas mayor era el tamaño del efecto para logros de aprendizaje.

Tabla 1. Tamaño del efecto del feedback a lo largo de 15 semanas.

Número de evaluaciones y retroalimentaciones	Tamaño del efecto
0	0
1	0.34/1
5	0.53/1
10	0.6/1
15	0.66/1
20	0.71/1
25	0.78/1
30	0.82/1

Fuente: Marzano y Hefleboweer, 2010.

Se podría deducir de esta información que realizar muchas evaluaciones a los estudiantes es positivo. Sin embargo, cuando se realizó una síntesis de diversos estudios, ésta mostró que no siempre realizar evaluaciones continuas es productivo.

Muchas veces puede tener efectos contrarios a lo esperado. Por esta razón es prudente ser cautos con el uso de la evidencia. Lo que podemos concluir es que no cualquier evaluación produce la mejora del aprendizaje; además realizar evaluaciones sumativas semanales no siempre es bueno para que los estudiantes aprendan. La mejor retro-alimentación es la descriptiva. Ésta requiere mucho entrenamiento y trabajo en equipo para llegar a dominarla.

✓ Las estrategias metacognitivas

Las otras dos estrategias más potentes son *el enseñar a los estudiantes a auto-verbalizar*. Consiste en ofrecer a los alumnos espacios para que verbalicen lo que tienen que realizar, cómo lo realizarán y cómo lo han realizado. Esta estrategia tenía un 0.64/1 de tamaño del efecto y se realizaron tres metanálisis de 113 estudios. La estrategia se puede enmarcar dentro de las estrategias para favorecer la metacognición. Las estrategias metacognitivas tienen un tamaño del efecto de 0.69/1.

✓ La resolución de problemas

Por último, la resolución de problemas es otra de las estrategias con un alto impacto en la mejora de logros de aprendizaje con un 0.61/1 de tamaño del efecto. Para la misma se realizaron 6 metanálisis de 221 estudios.

ANEXO I

Factores extra e intraescolares que impactan más en los logros de aprendizaje

El análisis realizado por Hattie (2012) tuvo en cuenta diversas dimensiones de la vida escolar: factores relacionados con los estudiantes, factores sobre el hogar, características de las escuelas, características del docente, enfoques curriculares y por último, estrategias del trabajo docente. En la tabla siguiente se presenta una síntesis de aquellas variables que tienen mayor impacto en la mejora de aprendizajes.

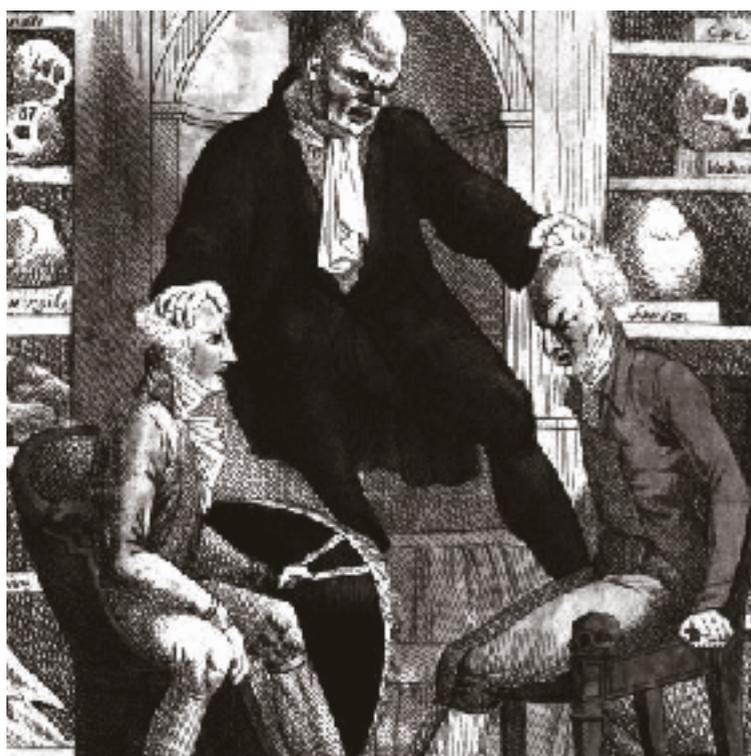
Tabla. Efecto de los principales factores que influyen en los aprendizajes según Hattie.

Estudiante	Hogar	Escuela	Docente	Currículum	Trabajo en clase
Programas pre-escolares 0,45	Involucración de la familia en el aprendizaje del estudiante 0,51	Gestión del salón de clase 0,52	Microenseñanza 0,83	Comunicación	Retroalimentación 0,73
		Cohesión escolar 0,53	Calidad de la enseñanza 0,44	Matemática	Tutoría entre pares 0,55
Orden y disciplina en clase 0,80		Relación estudiante-profesor. 0,72	Ciencias		
		Desarrollo docente 0,62			
Intervención temprana 0,47		Influencia de pares 0,53	Expectativas del docente 0,43		

Referencias

- Aristimuño, A., González, M., y Luján, C. (2000). *Organización y docencia universitaria: un diálogo posible. El reciente proceso de desarrollo institucional de la Universidad Católica del Uruguay*. Primer Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Barrientos, R. (2016). Lo que sí funciona en educación, en *Revista Educa UMCH*, n° 7, agosto 2016, p. 87.
- Becerra, T. (2016). Diplomado de "Conscious Business Coaching aplicado al Liderazgo consciente". Lima.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cooper, H. (1989). *Homework versus no-treatment*: Longman.
- Elmore, R. (2016). Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje, en *Revista Educa UMCH*, n° 7, pp. 97-110.
- Glass, G. V., MacGaw, B., & Smith, M. L. (1984). *Meta-analysis in social research*: Sage Beverly Hills, CA.
- Gómez, S. (2010). Situaciones de aprendizaje y evaluación. *Revista Padres y Maestros*, ISSN 0210-4679, n° 329, 2010, págs. 5-9.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*: Routledge.
- Henz, H. (1968). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- Latorre, M. (2014). *Diseño curricular por capacidades y competencias en educación superior*. Universidad Marcelino Champagnat: Lima.

- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2010). *Formative assessment & standards-based grading*: Solution Tree.
- MIT (2016). *Entrevista a Rafael Reif*, presidente del MIT. El País, 25/10/2016, p. 22.
- OCDE, (2005). El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave).
- Pea, R. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación, en *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Colección Agenda Educativa. Amorrortu.
- Proyecto Tuning*, (2002). Deusto, Bilbao, España. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/general-conclusions.asp>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.
- Román, M. y Díez, E. (2008). *Diseño curricular de aula: Modelo T. Puerta de entrada en la Sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Conocimiento.
- Sharratt, L. y Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the Data: What Great Leaders Do!*. Corwin Press.
- Universidad Politécnica de Madrid (2008). Recuperado de: http://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/apoyo_profesorado/Recomendaciones%20para%20la%20implantaci%C3%B3n%20del%20modelo%20en%20las%20titulaciones%20de%20la%20UPM.pdf
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, K. J. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford.
- World Economic Forum* (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*.



LOS ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA

Dr. Ramón León Donayre
Docente de la Escuela de Posgrado UMCH

Resumen

Los orígenes de la psicología, las corrientes que influyeron en ella, sus relaciones con las artes y con las ciencias sociales, así como sus crisis son tratados brevemente en esta comunicación. La psicología científica no aparece en el aire sino es el resultado de un largo proceso de desarrollo, que es influenciado por los cambios sociales.

Palabras clave: psicología – desarrollo histórico

Summary

The origins of psychology, the philosophical schools, her relationships with the arts and the social sciences, and her crisis are briefly presented in this communication. Scientific psychology is not raised as a isolated science, but she has a large developmental process, which was influenced by the social changes.

Key words: psychology – historical development

Ciencia surgida en el último cuarto del siglo XIX y establecida definitivamente en el escenario cultural del siglo XX y de lo que va del XXI, la psicología es también una profesión que ha logrado demostrar su utilidad en la comprensión de algunos de los grandes problemas sociales. Illouz (2007) ha descrito cómo es que los psicólogos progresivamente ampliaron su área de acción, comenzando por la infancia, siguiendo con la educación, prosiguiendo con la familia, para después intervenir en dominios como el de las organizaciones, las relaciones internacionales, el deporte. Esto es lo que se ha dado en denominar psicologización definida como “el vocabulario y los esquemas explicatorios psicológicos que han ingresado a campos que supuestamente no pertenecen a los terrenos tradicionales teóricos y prácticos de la psicología” (De Vos, 2012, p.1).

Esta *carrera triunfal* de la psicología no ha ocurrido ciertamente por obra del azar.

La imagen del psicólogo como alguien poseedor de poderes casi mágicos que supuestamente le hacían factible penetrar sin mayores problemas en la realidad subjetiva del otro, ha cedido su lugar a la de un profesional entrenado en técnicas de entrevista, conocedor del empleo, calificación e interpretación de inventarios de personalidad y de tests que evalúan capacidades y características psicológicas, y con destrezas para diseñar y llevar a cabo de modo serio trabajos de investigación.

Esa imagen del profesional que posee un conjunto de conocimientos provenientes de rigurosos trabajos de laboratorio o de índole psicométrica, que le permite ofrecer una contribución significativa a la sociedad, es la que ha permitido esa *carrera triunfal*.

Las grandes figuras de la primera hora de la psicología como ciencia (por ejemplo, Wilhelm Wundt, 1832-1920, Hermann Ebbinghaus, 1850-1909, o Georg Elias Müller, 1850-1934) jamás pensaron que ella habría de extender su campo de acción al medio ambiente (psicología ambiental), a la justicia (psicología jurídica) o la selección, clasificación y promoción del personal (psicología organizacional), para señalar solo tres áreas de la vida social. Tampoco pensaron, por cierto, en que existiría algo como lo que es hoy día la psicoterapia. De volver a la vida y ver lo que hoy es la psicología, sin duda alguna se sorprenderían.

Wundt, con acendrada inclinación hacia la filosofía, no aprobaría que lo que él consideraba una ciencia de laboratorio fuera hoy una profesión en la cual al lado de quienes trabajan en laboratorios y se llaman a sí mismos psicólogos experimentales, estén otros que, trabajando con pruebas psicológicas, con *focus groups*, o desenvolviéndose en el campo del *counseling* o de la psicoterapia, reclaman también para sí la misma denominación.

No nos engañemos, sin embargo: no todo es color de rosa en el mundo de la psicología. Quien se acerque con mirada crítica a ella podrá reconocer fracturas, resquebrajamientos, dilemas y problemas conceptuales, y hasta amenazas que tienen una dimensión preocupante.

i La psicología como ciencia surgió circunscrita a las cuatro paredes de un laboratorio y a un tema, el de la sensación y la percepción. Quien revise la producción escrita de Wundt, el así llamado padre de la psicología experimental, podrá verificar que entre los 1870 y 1890 ese fue el gran tema de su interés, y en el que volcó su legendaria capacidad de trabajo.

Pero fue el mismo Wundt quien, a partir de la última década del siglo XIX incursión en lo que hoy llamaríamos psicología social. Por esa misma década y, en realidad no tan lejos de Leipzig, para ser más precisos en Viena, un médico bastante joven llamado Sigmund Freud (1856-1939) iba reuniendo experiencias clínicas que lo llevarían a sentar las bases de una doctrina, el psicoanálisis (Roudinesco 2015). También en esos años un psicólogo asimismo muy joven, Lightner Witmer (1867-1956), inauguraba la Psychological Clinic en la University of Pennsylvania en 1896, sentando así las bases de la psicología clínica (McReynolds 1987).

Hay demasiadas teorías que no solo compiten entre sí, sino que reclaman (cada una) la condición de ser las únicas que están en posesión de la verdad en materia de la *res psychologica*; hay demasiados términos que tienen significados diferentes según un autor o de acuerdo con otro; hay desafíos provenientes de la etología, de la sociobiología y, más recientemente, de las neurociencias, que proponen explicaciones y puntos de vista que relativizan o, en determinados aspectos, hasta cuestionan de raíz lo que la psicología propone.

Los múltiples significados de un término

Para comenzar, el sustantivo *Psicología* es problemático, casi engañoso, pues ha tenido varios significados desde que fue incorporado al lenguaje común, y aún hoy es entendido de modo diverso, según el enfoque teórico que se asumaⁱⁱ.

La historia de las palabras refleja la historia de cada grupo humano que las crea y que le da diferentes significados y hasta usos según sus necesidades y vicisitudes. Esto también rige para la psicología. Vidal (2006) ha estudiado la evolución del término psicología desde el siglo XVIII hasta nuestros días: hoy es definida como la ciencia de la conducta; a finales del siglo XVI y comienzos del XVII ya se empleaba la palabra psicología, pero con otro sentido, entendiéndosela como una suerte de física del alma, nutrida de la filosofía natural y de la antropología cristiana.

Cuatro niveles de conocimiento psicológico

Las cosas han cambiado hoy. Pero no mucho: aunque en la actualidad los psicólogos comparten en líneas generales una definición uniforme de la psicología, podemos observar también que el término *Psicología* hace referencia, en realidad, a diferentes niveles de comprensión de la conducta del ser humano, niveles a los que denominaremos Psi I, Psi II, Psi III, y Psi IV.

Psi I es el conocimiento psicológico popular, propiedad de todos y alimentado de lo que podríamos llamar la sabiduría acumulada por un grupo social en el devenir de su historia; algo así como la *psychologia perennis*. Se trata de un conocimiento inestructurado, asistemático, que se basa en vivencias y suposiciones compartidas por un grupo humano acerca de la naturaleza y la condición humanas.

ii Se suele afirmar que la palabra psicología fue empleada por primera vez en un tratado (hoy lamentablemente perdido) escrito por Marcus Marulus (o Marko Marulic, 1450-1524), un humanista dalmata (Brozek 1973, Massimi 1983) pero hay algunas dudas sobre el particular. Rodolphus Goclenius, en latín, o Rudolf Gockel en alemán (1547-1628) fue uno de los primeros en emplear la palabra psicología (Goclenius 1590). Obviamente, en la pluma de Marcus Marulus o en la de Goclenius, psicología tenía un significado diferente (muy diferente) al que ha tenido cuando la empleaban John B. Watson o Lev S. Vygotsky.

Mucho de ese saber psicológico se encuentra expresado —explícita o implícitamente— en refranes y en sentencias (“más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer”, “dime con quién andas y te diré quién eres”, “a quien madruga Dios lo ayuda”)ⁱⁱⁱ.

Este es el tipo de conocimiento psicológico de “uso” diario, por medio del cual las personas sin mayor formación psicológica suelen guiar su conducta en relación con otras personas. También se conoce a este tipo de conocimiento psicológico como *naif psychology*.

Los psicólogos académicos suelen mirar con cierta condescendencia este saber, pero no debemos olvidar que el conocimiento psicológico popular, como su nombre lo dice, es el que predomina entre la gran mayoría de personas^{iv}.

Por Psi II designamos al *conocimiento psicológico contenidas en obras literarias y artísticas en general*. ¿Qué duda cabe que *Otelo*, de William Shakespeare (1554-1616), es la mejor presentación de los celos, o que *Abel Sánchez*, de Miguel de Unamuno (1864-1936), nos propone de modo claro y cautivador la fuerza, la influencia y las consecuencias de la envidia?^v: muchos psicólogos y psiquiatras han reconocido la deuda que tiene la psicología con la literatura y suelen recomendar a los estudiantes que se acerquen a las obras literarias a fin de enriquecer sus puntos de vista y conocimientos con el saber psicológico que se encuentra en ellas^{vi}.

Honorio Delgado (1892-1969), importante psiquiatra y psicólogo peruano, consideraba

“...valiosas las descripciones de los grandes literatos que sufren y estudian sus flaquezas y anormalidades: Dostoievski, Amiel, Rousseau. Grillparzer, Hebbel, Cellini, Leopardi, De Quincey, Baudelaire, Maupassant, Proust y tantos otros” (Delgado, 1969; pg. 29).

Psi III es el *conocimiento psicológico un poco más elaborado* que proviene de la experiencia prolongada de personas que por sus actividades tienen un acceso privilegiado a ciertas situaciones y singularidades de la condición humana: el psicoterapeuta, en cuyos archivos reposan las historias clínicas y sus apuntes de 100-200 consultantes acumulados en el lapso de 10-15 años de experiencia; el

iii Un antropólogo, Paul Radin (1883-1959), escribió una obra titulada *El hombre primitivo como filósofo* (Radin 1973), en la que resume sus hallazgos en materia de refranes, leyendas, mitos en sus investigaciones en grupos humanos en el África subsahariana.

iv Podríamos decir, en ese sentido, que cada sociedad tiene su psicología. Las experiencias frecuentes en una colectividad determinada van sedimentando juicios y percepciones que son aceptados casi de manera automática por sus integrantes y, por tanto, guían su comportamiento.

v Podríamos agregar a Dostoievski y Tolstoi, con obras como *Crimen y castigo* y *Ana Karenina*.

vi Sobre Shakespeare y su influencia e importancia para el mundo de la psicología es altamente recomendable la lectura de Bloom (2008).

sacerdote que ha “escuchado” cientos de confesiones y atendido innumerables solicitudes de orientación espiritual; el abogado penalista de amplia experiencia, que ha representado cientos de casos de homicidio, de violación o de incesto.

Este tipo de conocimiento es el que “circula” entre psicoterapeutas, abogados que discuten un caso, sacerdotes que reflexionan sobre problemas espirituales, trabajadoras sociales que organizan alguna acción de ayuda a niños abandonados o a reclusos en proceso de reeducación.

Ilustra este tipo de psicología la obra escrita de Irvin Yalom (1931-), psicoterapeuta norteamericano poseedor de una excelente y prolífica pluma, que ha dado a la luz – aparte de importantes trabajos en los que trata de su trabajo terapéutico (por ejemplo Yalom 2000)- numerosas novelas en las que vierte su experiencia y reflexiona sobre la naturaleza humana a partir de su trato con clientes y consultantes (mencionemos a guisa de ilustración *El enigma Spinoza*, Yalom 2012, y *El día que Nietzsche lloró*, Yalom 1995).

Y, por último, *Psi IV es el saber psicológico tal como se entiende en las universidades* y tal como se enseña a quienes quieren convertirse en psicólogos profesionales.

Se trata de un saber establecido desde el último cuarto del siglo XIX, acumulativo, y plasmado en tratados de psicología general^{vii} o de áreas específicas de la psicología. Ese saber se define a sí mismo como científico, favoreciéndose por tanto del prestigio que posee la ciencia en el mundo occidental.

Es un saber basado en experiencias sistemáticas y sistematizadas, repetidas en varias partes del mundo y en diferentes momentos; es un saber aprendible por medio de una instrucción organizada en cursos, años académicos y acreditado por medio de certificados, diplomas, grados y títulos.

En la siguiente tabla se presentan algunas de las características más destacadas de estos cuatro niveles del saber psicológico.

vii Nos referimos a manuales de amplia circulación en el pasado, como los de James O. Whittaker (Whittaker 1968), Enrique Cerdá (Cerdá 1965), Agostino Gemelli y Giorgio Zunini (Gemelli & Zunini 1964), hoy en los depósitos de muchas bibliotecas universitarias, pues han sido reemplazados por los modernos textos de Linda Davidoff (Davidoff 1989) o Diane E. Papalia & Sally B. Olds (Papalia & Olds 2000).

En el Perú tendríamos que mencionar tres manuales de acuerdo con un orden cronológico: *Psicología* (Delgado & Iberico 1933), *Introducción a la psicología experimental* (Blumenfeld 1946), y *Lecciones de psicología general* (Russo Delgado 1962), hoy apenas consultados pero que aun no han encontrado reemplazos provenientes de la pluma de psicólogos peruanos contemporáneos.

Tabla I: Características de los cuatro niveles propuestos del saber psicológico

Aspecto	PSI I	PSI II	PSI III	PSI IV
Naturaleza	Espontáneo, asistemático, basado en la experiencia de las personas y de los pueblos	Puede entenderse como un estudio de caso	Surgido en la experiencia de quienes se ven confrontados con problemas humanos excepcionales (crímenes, violaciones, terrorismo)	Sistematizado y basado en estudios conducidos con el uso de experimentos, tests, inventarios, en trabajos de investigación
Método	Observación incidental, acumulación de experiencias cotidianas	Análisis literario de alguna emoción o estado de la conducta	Observación más reflexión	Observación más reflexión más verificación vía estudios específicos
Validez	Se la considera de validez general, al menos para cada grupo social	Se la puede entender como una valiosa descripción de la conducta	Se la considera con validez para las situaciones humanas a las que se refiere y se fundamenta en la experiencia de quienes trabajaron con personas en situaciones difíciles	Se la considera de validez universal, aunque en los últimos años se señala que solo posee validez en una sociedad y en un tiempo determinados
Verificación	Por lo general no se la verifica, sino solo se la confirma de caso	Se la da por adecuada	La palabra del experto en el tema basta	Replicación de estudios

Psi I y Psi II no han experimentado mayores cambios en el curso de la historia. En el caso de Psi III, libros en los cuales abogados, terapeutas y sacerdotes dan a conocer sus experiencias o presentan sus memorias, han contribuido a que éste se acreciente.

En Psi II no solo literatos, también músicos y pintores deberían ser incluidos en la lista de importantes estimuladores del saber psicológico con sus obras. Composiciones como las de Beethoven (*La Quinta Sinfonía*) o Rachmaninoff (*El concierto para piano número 2*) o cuadros como los de Rene Magritte (1898-1967) o Giorgio de Chirico (1888-1978) pueden ser mencionados como ilustración de lo que estamos afirmando. El grito, de Edvard Munch (1863-1944), es un contundente ejemplo, en su extraordinaria sencillez, de la riqueza de contenido psicológico que puede tener una obra pictórica. Volveremos a esto más adelante.

El Psi IV, el de la así llamada psicología científica, es aquel en el cual se puede observar avances, desarrollos y revoluciones. Se trata de un saber acumulativo, que se origina en un buen número de casos en el laboratorio, y en otros, no menos numerosos, a través de estudios psicométricos en los que se emplean tests o cuestionarios.

En este nivel, los psicólogos aspiran a formular leyes que expliquen el comportamiento humano y, consecuentemente, permitan a corto o largo plazo controlarlo y regularlo. Asimismo, en este nivel los psicólogos emplean un lenguaje técnico por lo general no accesible a quien carece de formación psicológica. Hay además una creciente matematización de este saber.

Resulta claro que mientras Psi I y Psi II reclaman validez en base a lo que le ocurre a la gente cada día o remitiéndose a la autoridad de un Shakespeare o de un Aristóteles, Psi IV la reclama por el hecho de que se le puede constatar y verificar en el tiempo y en diferentes lugares por medio de la replicación de estudios.

La psicología científica como fenómeno social

La psicología científica es un fenómeno social, es decir no es el resultado de la casualidad ni de la acción de un solo hombre. Cuando se lee que el padre de la psicología experimental o psicología científica es Wilhelm Wundt puede surgir la idea de que la psicología surgió gracias a la voluntad de hierro y a la perseverancia de este científico.

En realidad tal afirmación es solo un simple recurso didáctico. Ninguna ciencia tiene padre ni madre. Como fenómeno social, toda ciencia responde a las necesidades y demandas de un grupo humano organizado, cuyas expectativas varían en el transcurso del tiempo y al hacerlo determinan el rumbo que cada ciencia toma y el perfil que la distingue en cada época.

Esto vale para todos los casos, pero de modo especial para las ciencias que tienen como su objeto la conducta del ser humano.

La psicología como ciencia surge en el siglo XIX en Europa Central; no podría haber surgido en la Europa o el África del siglo XI o del XIII. La psicología científica surge en el siglo XIX y en Europa en el marco social de un siglo en el cual se producen grandes cambios, que solo mencionaremos de manera muy esquemática:

- (a) *La Revolución Francesa*, que cancela toda una forma de pensar, de gobernar y de ser desde tiempos inmemoriales, destacando el valor de los individuos y el derecho que ellos tienen a la libertad y a la condición de iguales.

Dejando de lado a personajes como Robespierre, Marat y Danton, de gran significado en el plano de la política, encontramos en los años previos a la Revolución Francesa a pensadores decisivos en la comprensión de los seres humanos, como Jean Jacques Rousseau (1712-1778)^{viii}, el autor de *El contrato social* y *el Emilio*, o de proyectos que intentan ofrecer una imagen del ser humano no más dentro de los parámetros de la religión, sino desde una perspectiva que se adelanta a lo que hoy es lo usual. Nos referimos a esa gran empresa editorial que es *La Enciclopedia* (Blom 2007, 2010).

A pesar de los excesos cometidos durante la época del Gran Terror y de las terribles acciones de Robespierre y de los proyectos totalitarios de Saint-Just, la Revolución Francesa fue saludada en su época por muchos de los representantes de la Ilustración, como Inmanuel Kant (véase por ejemplo *Die Streit der Fakultäten*, el último libro que diera a la imprenta Kant en 1798; Kant 2003) (Bilbeny 1989)^{ix}, quienes reconocieron con toda claridad su significado para el conocimiento y la valoración de los seres humanos y de las relaciones entre ellos. Debe anotarse, sin embargo que hubo un grupo que tomó decidida distancia de lo que ocurría en Francia^x.

- (b) *La Revolución Industrial*, cuyas consecuencias humanas (emigración masiva del campo a la ciudad, hacinamiento en los grandes centros industriales, la explotación asociada al trabajo) han sido magistralmente retratadas en la novela de Charles Dickens (1812-1870) *Tiempos difíciles* (Dickens 1972), pero que también dio lugar al progreso social que, a su vez, trajo consigo exigencias en cuanto a rendimiento, a habilidades y capacidades por parte de los trabajadores.

Winkler (2009) escribe sobre el particular lo siguiente:

“La época de la industrialización fue un tiempo de miseria colectiva y de inescrupulosa explotación laboral de los seres humanos: tan terrible como Friedrich Engels la describió en 1945 en su trabajo “La situación de la clase trabajadora en Inglaterra. Sin el extendido trabajo infantil en las minas y en fábricas, innumerables familias de trabajadores no hubieran podido sobrellevar

viii Rousseau es uno de los personajes más interesantes del siglo XVIII, que aún hoy día ejerce un poder seductor en muchos pensadores y estudiosos, como lo demuestra la gran cantidad de biografías que aún hoy siguen apareciendo sobre él (León 2013). Podemos decir que casi no hay escrito suyo o algún capítulo de su vida que no haya sido objeto de detenido escrutinio hasta el día de hoy. Citemos solo a modo de ilustración los trabajos dedicados a él y a su pensamiento escritos por Cassirer (2007), Starobinski (1983). Ni Montesquieu ni Voltaire, los otros dos grandes precursores ideológicos de la Revolución Francesa, despiertan tanta curiosidad como Rousseau. Brinkmann (2011) cree encontrar en Rousseau a un lejano precursor de esa importante corriente contemporánea que es la psicología humanística

ix Bilbeny señala que

“...Kant, hasta su muerte, en 1804, nunca abjuró de su compromiso con el hecho de la Revolución y los principios que la inspiraron. Ve en ellos la promesa de realización de los derechos de la razón práctica en un sistema legal, o lo que venía a ser lo mismo: la oportunidad de una puesta en práctica de la nueva filosofía política encabezada por su admirado Rousseau” (pg. 23).

Sin embargo, su postura no es nada favorable cuando se trata de la rebelión contra el régimen monárquico:

“Kant simpatiza con los principios conducentes a 1789 pero al mismo tiempo desautoriza el derecho a la rebelión civil” (pg. 25).

su miserable existencia. Pero la miseria hubiera sido mucho mayor si no se hubiera dado la posibilidad del trabajo industrial. La industrialización llevó no a un empobrecimiento mayor sino a un avance social del proletariado. El ingreso real de las familias trabajadoras mostró en todas las sociedades industriales de Occidente una tendencia a la alza durante largo tiempo. A ello contribuyó la actividad de los sindicatos. Las predicciones en 1789 del economista inglés Thomas Robert Malthus de que el crecimiento de los medios de alimentación permanecería por debajo del crecimiento de la población no se cumplió como tampoco el pronóstico formulado seis décadas después por Karl Marx de que los sueldos de los trabajadores caerían con el paso del desarrollo capitalista por debajo del mínimo de la existencia” (pg. 259)

- (c) *El avance experimentado en otras disciplinas que comienzan a ganar el perfil que hoy día las distingue como saber científico:* el conocimiento sobre el sistema nervioso experimenta un avance decisivo en el siglo XIX gracias a Pierre Flourens y Broca; la fisiología se beneficia de las ideas de Charles Bernard y del establecimiento de los primeros laboratorios en el sentido moderno del término; la estadística, central en el moderno conocimiento psicológico, se enriquece con las ideas de Adolphe Quetelet (1796-1874) y de Carl Friedrich Gauss (1777-1855).

Algo que merece ser destacado es que con el paso del tiempo la reflexión acerca del ser humano, de su naturaleza, de su comportamiento y sus características va alejándose del ámbito de la teología (como había sido el caso en la época de San Agustín y Santo Tomás) y de la filosofía (Pascal, por ejemplo) para ser influido y determinado por aportes provenientes de las ciencias naturales (entre ellas, la fisiología). *Esto trae consigo el progresivo retroceso del alma como la protagonista principal de la vida psicológica.*

Corrientes filosóficas que influyeron en el surgimiento de la psicología científica

Está también la presencia de cinco corrientes filosóficas y científicas que influyen en la atmósfera en la cual se desarrolla la psicología científica. Ellas son:

- (a) *El positivismo*, corriente filosófica surgida gracias a la acción incansable y casi mesiánica de Auguste Comte, uno de los personajes más originales de la escena científica francesa del siglo XIX;
- (b) *El empirismo*, cuyos planteamientos pueden encontrarse ya en John Locke (1632-1704), y que destaca la importancia de la experiencia como forma de conocimiento;

- (c) *El materialismo*, en cuyos orígenes podemos encontrar el nombre de Demócrito, y que plantea la existencia de una base material en todos los fenómenos de la realidad;
- (d) *El evolucionismo*, con los nombres de Charles Darwin (1809-1882) y Ernst Haeckel (1834-1919), que destaca la idea del desarrollo; y, por último,
- (e) *El romanticismo*, que insiste en la importancia de la vida subjetiva.

Estas corrientes influyen de consuno en la forja de una atmósfera intelectual ajena al pensamiento religioso, refractaria a explicaciones metafísicas y orientada más bien a la búsqueda de hechos y evidencias concretas, si bien admite, debido al romanticismo, la realidad subjetiva propia de cada ser humano.

La psicología como ciencia encuentra en esa atmósfera un excelente caldo de cultivo recibiendo un poderoso estímulo en la cada vez más respetada y difundida fisiología. No olvidemos que Wundt publicó algunos años antes de fundar el laboratorio de Leipzig, su *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (Wundt 1874)^{xi}.

La siguiente tabla presenta de manera esquemática la influencia de cada una de estas corrientes de la psicología:

Tabla 2: Las corrientes que influyeron en el surgimiento de la psicología científica

Corriente	Representantes	Idea central	Influencia en la psicología
Positivismo	Auguste Comte	Solo lo empírico es lo valedero para la ciencia	Proponerla como ciencia, descartando conceptos como alma y espíritu
Empirismo	John Locke	La experiencia es la fuente de conocimiento	Énfasis en el experimento y en la sensación y en la percepción
Materialismo	Demócrito	Todo tiene una base material	Estudio del sistema nervioso
Evolucionismo	Charles Darwin	La idea de desarrollo	Insistencia en los procesos evolutivos
Romanticismo	Varios, por ejemplo Johan Wolfgang von Goethe	La importancia de la subjetividad	Estudio de las emociones y diversos estados afectivos

^{xi} Sobre el particular vale la pena citar un párrafo de la obra de Jarochewski titulada *Psychologie im 20. Jahrhundert* (1975): "La realidad psicológica fue descubierta por científicos naturales, biólogos, fisiólogos, físicos y médicos. Pero ellos no se consideraban a sí mismos ni fueron considerados por otros como investigadores profesionales de ella. Como tales se solía ver en esa época a los filósofos, cuyo más antiguo dominio de actividad era el análisis del espíritu y sus funciones. Después de que se descubrió la posibilidad de que esas funciones pudieran ser exploradas con los métodos propios de las ciencias naturales, a través de experimentos, métodos clínicos, con la ayuda de las matemáticas y de la estadística, se inició el proceso de emancipación de la psicología" (p. 110).

Es un hecho que las relaciones entre la psicología y la filosofía continúan siendo muy estrechas, a despecho del esfuerzo de muchos psicólogos por demostrar lo contrario. Penna ha escrito un interesante libro que explora sus relaciones (Penna 2006).

Pero, desde su surgimiento, la psicología se ha desarrollado bajo la influencia de cambios sociales dramáticos y de la lógica immanente de su propia evolución. Cada gran conmoción o desarrollo social ha hecho sentir sus consecuencias en la psicología.

Las dos guerras mundiales constituyeron sangrientas ocasiones para que los psicólogos demostraran la utilidad de su saber en la empresa bélica.

El nacionalsocialismo, el fascismo y el comunismo, estimularon la reflexión y los estudios en el terreno de la psicología social, tratando temas como el de la personalidad autoritaria (Adorno et al. 1965), la forma en que las personas asumen decisiones políticas (Eysenck 1964); y, recientemente, el terrorismo ha motivado estudios innumerables que tratan de entender su naturaleza y los rasgos psicológicos de quienes los practican (Merari 2010). La globalización, por otro lado, ha relativizado mucho del saber psicológico considerado como de validez universal, promoviendo los estudios transculturales. Por último, el impacto de las neurociencias estimula la investigación psicofisiológica de manera constante.

La psicología como ciencia de la conducta

Se dice que la psicología es la ciencia de la conducta. Es cierto, pero asimismo es verdad que otras ciencias no menos importantes también analizan la conducta. El derecho estudia la conducta desde *el eje de lo lícito y el delito*; la sociología estudia la conducta de la persona en *las diversas estructuras sociales*; la antropología, *los usos y costumbres que cada conducta comprende*; la lingüística *la conducta verbal*; la economía, *la conducta desde el ángulo de la producción y el consumo*. La psicología se diferencia de todas ellas en el hecho de que estudia la conducta y la subjetividad de los seres humanos.

En los últimos veinticinco años del siglo XX se popularizó en las comunidades académicas norteamericanas el término *behavioral sciences*, que no solo se refería a la psicología sino también a las otras ciencias antes mencionadas (economía, derecho, antropología, sociología, lingüística, pero también la politología, la psiquiatría y hasta la neuropsicología).

Es obvio que la psicología no basta para explicar por sí sola la conducta humana y todas sus variedades. En su ayuda deben concurrir también la antropología y la

sociología. Pero, asimismo, las ciencias naturales (en los últimos años, la genética y, cada vez con más fuerza, las neurociencias).

De hecho, para los psicólogos el conocimiento antropológico constituye una de las fuentes de mayor enriquecimiento/cuestionamiento de su saber. Si quisiéramos presentar las ideas en términos muy simples, diríamos que el antropólogo es quien le dice al psicólogo si lo que ve y observa en cada cultura es normal o anormal. Ampliamos esto en la siguiente sección.

La psicología y las ciencias sociales

Los psicólogos no suelen saber mucho de antropología y de sociología, pero muchos antropólogos y sociólogos sí poseen un adecuado conocimiento de la psicología.

¿Qué puede ganar un psicólogo cuando se acerca a la antropología y la psicología? Mencionemos solo dos ejemplos.

Cuando un psicólogo se acerca a otra cultura y observa los comportamientos predominantes en ella, es muy probable que experimente la tentación de calificarlas como normales o anormales a partir de su propio contexto cultural. Sin embargo, sería bueno que consultara con un antropólogo, pues él será quien le dirá si la conducta X o Z es normal o anormal en la cultura que el psicólogo está observando y que no es la suya. Y los sociólogos podrán ofrecerle el marco interpretativo para entender variedades de comportamiento a partir de variables como género, grupo étnico, nivel socioeconómico.

Sociólogos y antropólogos han enriquecido y diferenciado el conocimiento psicológico. Debemos a Émile Durkheim (1858-1917) un penetrante estudio sobre el suicidio (Durkheim 2008), un clásico de la sociología pero también de la psicología, que aun sigue siendo reeditado y leído. Debemos a Max Weber (1864-1920) un análisis polémico pero muy sugerente del papel de la religión en el desarrollo del capitalismo. Y antropólogos como Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948) y Bronislaw Malinowski (1884-1942) han analizado con menor o mayor provecho la universalidad de la teoría psicoanalítica.

Otras ciencias sociales no son menos importantes para los psicólogos. Consideremos solo una, tal vez la más prestigiada de todas ellas: la economía.

Ninguna sociedad organizada puede existir sin la presencia de dos procesos centrales para la economía: la producción y el consumo. Al estudio de ambos desde la psicología se han dedicado numerosos estudios, hoy día con mayor frecuencia dada la insistencia en la competitividad y la complejidad de la sociedad capitalista.

La psicología y las artes

El novelista Milan Kundera señaló que la literatura descubrió al inconsciente antes que el psicoanálisis y la psicología (Kundera 1999). Ciertamente, no es el único que señala la importancia de la creación literaria para el conocimiento de la naturaleza humana. Nada menos que el padre del psicoanálisis, Sigmund Freud, reconoció la importancia de la obra de uno de los grandes escritores de la Viena de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, Arthur Schnitzler (1862-1931), quien a su vez fue notoriamente influido por Freud^{xii}.

La siguiente tabla presenta diez obras literarias que por su contenido constituyen importantes y sugerentes lecturas para los psicólogos y estudiantes de psicología.

Tabla 3: Diez obras literarias de interés para los psicólogos

Nro.	Obra	Autor	Temas psicológicos
01	Hamlet	Shakespeare	La duda, la indecisión patológica
02	Otelo	Shakespeare	Los celos
03	Crimen y castigo	Dostoievski	Conducta criminal, culpa, remordimiento
04	Edipo rey	Sófocles	Incesto
05	Don Quijote	Cervantes	Introversión, locura
06	La metamorfosis	Franz Kafka	Alteraciones en la imagen corporal
07	La montaña mágica	Thomas Mann	Temas de la psicología de la salud y de la enfermedad
08	Abel Sánchez	Miguel de Unamuno	Envidia
09	Hambre	Knut Hamsun	Efectos psicológicos del hambre
10	El cuaderno dorado de notas	Doris Lessing	Problemática psicológica y sociológica de la mujer en el siglo XX

xii Estudiando las obras de Freud y de Schnitzler, Berry (2012) señala que

"El primero fundó el psicoanálisis, que puso de cabeza a la psiquiatría contemporánea y ha dejado una huella indeleble en el pensamiento occidental. El segundo exploró la sexualidad humana y la psique en sus textos literarios, e introdujo el monólogo interno o la técnica narrativa de "la corriente de conciencia en la literatura alemana. Mientras que los trabajos de Freud tienen un gran reconocimiento, los de Schnitzler se mantienen vivos a través de producciones teatrales y adaptaciones fílmicas (tales como *La Ronde*, 1950, de Reigen, y *Eyes wide shut*, de Stanley Kubrick, 1999, de *Traumnovelle*). Las conexiones entre ambos pioneros en la investigación del psiquismo son muchas: el método de asociación libre empleado por Freud en *Estudios sobre la histeria* (1895) muestra una notoria similitud de comprensión de la conciencia humana con la narrativa de corriente de la conciencia empleado por Schnitzler en *el Teniente Guestl* (1900) y *la Señorita Elsa* (1924). La interpretación de los sueños (1900), que Freud consideraba su más importante obra, ha demostrado ser una herramienta muy valiosa para interpretar los sueños que aparecen en las obras de Schnitzler, , aun en aquellos escritos antes de la aparición de la obra de Freud" (pp. 5-6).

Solo hemos citado diez libros; ciertamente podríamos haber citado muchos más. Están allí las obras de Herman Melville (*Moby Dick*, *Bartleby*), Heinrich Mann (*El ángel azul*), Alberto Moravia (*El desprecio*), Luigi Pirandello (*Seis personajes en busca de un autor*), Albert Camus (*El extranjero*), para solo mencionar algunos autores.

Las grandes obras literarias presentan de manera paradigmática una situación humana concreta. Podemos decir que se trata de verdaderos estudios de caso, en los que situaciones como el adulterio (*Ana Karenina*, de Leon Tolstoi), el absurdo (*El proceso*, de Kafka), la hipocondría (*El enfermo imaginario*, de Moliere), entre otras, son descritas y expuestas magistralmente.

En algunos casos la literatura ha explorado en detalle situaciones existenciales a las que la psicología se ha acercado tiempo después y con las limitaciones propias de su metodología. La realidad de la muerte ha sido tratada en detalle por Hermann Broch en *Muerte de Virgilio*; la atracción homosexual fue el centro de la obra *Muerte en Venecia*, de Thomas Mann.

Una breve mención debe hacerse a un género literario por lo general mirado con cierta displicencia: la novela de misterio y policiaca. Para muchos autores, la novela de misterio y policiaca es por definición una novela psicológica, independientemente de la calidad que ella posea.

El personaje de *Sherlock Holmes*, que creara Arthur Conan Doyle, es digno de un estudio psicológico (véase por ejemplo Fleischhack 2015), como también lo son los diversos personajes a los que diera vida la escritora norteamericana Patricia Highsmith (el más conocido de los cuales es *Tom Ripley*, pero también Edith, la protagonista de *El diario de Edith*).

El teatro también ha hecho lo suyo: desde *Edipo Rey* de Sofocles, hasta *¿Quién le teme a Virginia Woolf?*, pasando por *Viaje al fin de la noche*, de Eugene O' Neill, y *Las brujas de Salem*, de Arthur Miller (véase Oyebode 2009, 2012).

Agreguemos otra tabla, en la cual enumeramos diez creaciones artísticas (esculturas, pinturas, composiciones musicales) que, solo a modo de ejemplo, tienen también un contenido psicológico que puede ser explorado por quien se acerque a ellas.

Tabla 4: Diez obras artísticas de interés para los psicólogos

Nro.	Obra	Autor	Naturaleza	Temas psicológicos
01.	La piedad	Miguel Angel	Escultura	El sufrimiento
02.	El grito	Edvard Munch	Pintura	La desesperación
03.	Concierto para piano nro.2	S e r g e i Rachmaninoff	Música	Melancolía, depresión
04.	Melancolia I	Alberto Durero	Pintura	Melancolía, depresión
05.	La madre	Henry Moore	Escultura	Imágenes de la figura materna
06.	El pensador	Auguste Rodin	Escultura	Concentración, tristeza
07.	Catedral "La Sagrada Familia" (Barcelona)	Antonio Gaudí	Arquitectura	Expresiones de la creatividad asociada a la religión
08.	Diversas pinturas	Salvador Dalí	Pintura	Expresiones del inconsciente
09.	Sinfonía nro. 5 (Sinfonía del Destino) – Sinfonía nro. 9 (Coral)	Ludwig van Beethoven	Música	Diferentes estados afectivos (éxtasis, desesperación, entusiasmo, melancolía)
10.	Moisés	Miguel Angel	Escultura	Decisión, liderazgo

Es relativamente fácil entender que la literatura influya sobre la psicología y viceversa, es un poco más complicado reconocer la influencia de otras artes en el saber psicológico. Sin embargo, la relación de obras de arte señaladas en la tabla anterior permite reconocer esa influencia. Las dos esculturas de Miguel Ángel presentan de modo claro estados emocionales intensos, como son el sufrimiento y el liderazgo y han servido de inspiración a Freud en el caso del *Moisés* para estudios psicológicos. Algo semejante puede decir de la obra de Munch y de *Melancolia I* de Durero. Por último, encontramos en la arquitectura obras como la de Gaudi y el Castillo de Neuschwanstein que bien merecen no solo un análisis propio de sus especialidades sino que dan lugar a reflexiones de naturaleza psicológica.

La psicología, la genética y las neurociencias

Desde siempre ha habido en la psicología una encendida polémica acerca de qué es lo que tiene un rol más importante en la conducta: si el ambiente o si los elementos genéticos. En cada una de las posiciones podemos encontrar a figuras muy importantes e influyentes en la psicología. Para solo mencionar dos nombres:

Jean Piaget, destacando los aspectos genéticos, y Lev S. Vygotsky, haciendo lo mismo con los ambientales y culturales.

En los últimos, el desarrollo de las neurociencias y su avance vertiginoso ha hecho que la posición genetista vuelva a cobrar gran importancia. Autores como Michael Gazzaniga (1939-), por ejemplo, o, aun más conocido, Antonio Damasio (1944-), han dado particular fuerza explicativa a la perspectiva neurocientista.

El entusiasmo que han provocado las neurociencias desborda los límites de la psicología y se expresa en la inmensa cantidad de publicaciones provenientes de quienes trabajan en ellas^{xiii}. Por eso encontramos hoy *neuroética*, *neuroteología*, *neuroeconomía*, etc. No faltan voces críticas, como la de Tallis (2011), que hablan de una *neuromanía*, una suerte de moda como muchas otras que ha experimentado la psicología en el pasado (véase también Legrenzi & Umiltà (2011)).

En todo caso, es un hecho incontestable que la psicología no puede desarrollarse ni proponer enfoques serios de la conducta humana si no toma en cuenta los aportes de las ciencias biológicas, y, en particular de las neurociencias. Con ello parece cumplirse el *dictum* de Johannes Müller, *Nemo psychologus nisi physiologus* [no se puede ser psicólogo si no se es fisiólogo] (Meulders 2010).

Esto, sin embargo, no es ninguna novedad. Por el contrario, es algo que siempre ha ocurrido en la psicología, como lo señalan Stockhorst et al. (2011) al indicar que en la monumental obra de Wundt, *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (Wundt 1874), se sientan las bases de la psicología general y biológica.

Debe anotarse, sin embargo, que en la formación universitaria de los psicólogos, si exceptuamos los cursos de estadística y de neuroanatomía, hay grandes carencias en lo tocante a matemáticas, informática y fisiología.

Las crisis de la psicología

Se habla por último de las numerosas crisis que la psicología ha experimentado y continúa experimentando. ¿Por qué sucede esto? Ocurre en buena medida porque la psicología es una creación occidental, y Occidente es el escenario del surgimiento del capitalismo, fenómeno social que ha llevado al progreso experimentado por buena parte de la humanidad, pero que, para ese progreso se alcance, ha experimentado numerosas crisis de desarrollo, muchas de las cuales fueron vistas como terminales.

xiii Hasler (2014) señala que en el año 1968 aparecieron solo 2020 publicaciones sobre el cerebro, su estructura y funcionamiento; para 1988 esa cantidad se había elevado a 11770; y en el 2008 a 26500.

Señalemos sin embargo que casi todas las ciencias, inclusive las exactas, han experimentado lo que podemos llamar crisis y aun hoy pueden verse envueltas en encendidas polémicas. Tomemos el caso de una de las ciencias exactas más prestigiadas, la física, que hacia fines del siglo XIX se desenvolvía en una atmósfera de crisis y de malestar (Heilbron 1982, Kragh 2015). Los progresos experimentados por la física teórica en las primeras décadas del siglo XX, verdaderamente espectaculares, superaron la crisis que se cernía sobre esa ciencia.

Tabla 5: Crisis en la historia de la psicología

Fecha	Suceso	Protagonistas	Consecuencias
1879 - Leipzig	Surgimiento de la psicología experimental	Wilhelm Wundt (1832-1920)	Proposición de la psicología como ciencia y devaluación de la llamada chair psychology.
1900	Formulación del psicoanálisis – Publicación de La interpretación de los sueños, de Sigmund Freud	Sigmund Freud	Cuestionamiento de la conciencia como el gran tema de la psicología. Proposición del inconsciente como el centro de la vida psicológica. Rechazo del método experimental
1913	Surgimiento del conductismo con el artículo “Psychology as the behaviorist views it”, de John B. Watson, Psychological Review, 20, 158-177	John B. Watson (1878-1958)	Proposición radical de una psicología positivista, que descarta a la conciencia y a los procesos mentales y considera como temas de estudio solo a los aspectos visibles de la conducta humana (el comportamiento)
1920-1930	Discusiones acerca de la crisis de la psicología tanto en los Estados Unidos como en Europa	Lev S. Vygotsky (1896-1934), Karl Bühler (1879-1963), Carl Murchison (1887-1961), Edna Heibredner (1890-1985)	En particular Vygostsky, desde una perspectiva marxista, cuestiona el saber psicológico de su época y propone una psicología vinculada a las ciencias sociales, en particular a la historia
1960	Revolución cognitiva	Jean Piaget (1896-1980) y Lev S. Vygotsky (póstumamente)	Redescubrimiento de la conciencia
1960	Psicología humanística	Carl Rogers (1902-1987), Abraham Maslow (1908-1970), Charlotte Bühler (1893-1974)	Rechazo de las perspectivas conductistas y psicoanalíticas como las predominantes y énfasis en los potenciales del individuo
1990-	Irrupción de las neurociencias	Michael Gazzaniga (1939-), Paul (1942-) y Patricia Churchland (1943-)	Propuestas alternativas a la psicología desde el mundo de las neurociencias

En el caso de la física la crisis dio lugar a un avance sustantivo como acabamos de ver. En el caso de la psicología las cosas han ido por caminos diferentes, en buena medida porque su objeto de estudio es absolutamente distinto.

Un reputado economista, Joseph Schumpeter (1883-1950), gran estudioso del capitalismo, dijo que esta corriente consistía en una permanente "destrucción creativa" (*creative destruction*), que hace que formas de trabajo, comportamientos y herramientas útiles hasta ayer sean desechadas hoy en aras de una optimización de la producción y de un mayor rendimiento a un menor costo (McCraw 2007). El precio en términos humanos es sumamente elevado, por cierto.

¿Podría aplicarse ese concepto a lo que ocurre con las crisis que la psicología ha experimentado?

Cada crisis ha ido acompañada de una reflexión acerca de la naturaleza humana. La imagen del hombre en la Edad Media es diferente de la imagen del hombre en la Revolución Industrial y de la imagen del hombre en nuestros días, en que predomina la sociedad del conocimiento: la gran preocupación del hombre en la Edad Media estaba referida a su relación con Dios, en tanto que la gran preocupación del hombre de hoy es las posibilidades infinitas de desarrollo personal que él espera actualizar. Si Dios era una figura muy importante hace unos cinco o seis siglos, hoy, en una era secular, Dios es una figura secundaria.

En el caso de la psicología podemos observar con claridad los cambios en la imagen del hombre: se pasa de una concentración en la naturaleza humana como organismo receptor de estímulos (en la época de Wundt, cuando el gran tema de interés era la sensación y la percepción) a una visión casi trágica del hombre como es la de Freud, que destaca la importancia del inconsciente, de los instintos y de lo que sucede en la primera etapa de nuestra vida, y de allí se "salta" a una visión mecanicista (como la de Watson) en la que el hombre es casi una máquina de respuesta a estímulos. Hoy, compiten la imagen del hombre como un ser que analiza y elabora y reelabora los estímulos e impactos que recibe del medio ambiente (psicología cognitiva), con otra en la que el hombre aparece como un ser que aspira a estados de autoactualización (psicología positiva) y una tercera, en la que el ser humano reflexiona acerca de los aspectos insondables de su destino (psicología existencial).

Referencias

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J., Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Norton
- Berry, J. E. (2012). *Sigmund Freud, Arthur Schnitzler, and the birth of psychological man*. Honors Theses, Paper 10 (Honors Theses presentada a la Faculty of the Departments of History and of German & Russian Studies, Bates College <http://scarab.bates.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=honorstheses>; recuperado el 26.04.2016.
- Billbeny, N. (1989). Kant y la Revolución Francesa. Refutación del derecho de resistencia civil. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 6, 23-31.
- Blom, Ph. (2007). *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*. Barcelona: Anagrama.
- Blom, Ph. (2010). *A wicked company. The forgotten radicalism of the European Enlightenment*. New York: Basic Books.
- Bloom, H. (2008). *Shakespeare. La invención de lo humano*. Barcelona: Verticales bolsillo.
- Blumenfeld, W. (1946). *Introducción a la psicología experimental*. Lima: Cultura Antártica.
- Brinkmann, S. (2011). *Psychology as a moral science. Perspectives on normativity*. New York: Springer.
- Brozek, J. (1973). *Psychologia of Marcus Marulus (1450-1524)*. Evidence in printed works and estimated date of origin. *Episteme*, 7, 125-131.
- Cassirer, E. (2007). *Rousseau, Kant, Goethe: Filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Cerdá, E. (1965). *Una psicología de hoy*. Barcelona: Herder.
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. México DF: McGraw Hill.
- Delgado, H. (1969). *Curso de psiquiatría*. Barcelona: Científico-Médica.
- Delgado, H. & Iberico, M. (1933). *Psicología*. Lima: edición de los autores.

- De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalization*. Londres y New York: Routledge.
- Dickens, Ch. (1972). *Tiempos difíciles*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, E. (2008). *El suicidio*. Madrid: Akal.
- Eysenck, H. J. (1964). *Psicología de la decisión política*. Barcelona: Ariel.
- Fleischhack, M. (2015). *Die Welt des Scherlock Holmes*. Darmstadt: Lambert Schneider.
- Gemelli, A. & Zunini, G. (1964). *Introducción a la psicología*. Barcelona: Miracle.
- Goclenius, R., ed. (1590). *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: hoc est, De hominis perfectione, animo et in primis ortu hujus, commentationes ac disputationes quorundam theologorum & philosophorum nostrae aetatis* [Psychology: that is, about human perfection, soul and in first place origin, and the comments of some of the discussions of the theologians and philosophers of our time]. Marpurgi Cattorum: Typis P. Egenolphi.
- Hasler, F. (2014). *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Heilbron, J. L. (1982) Fin-de-siècle physics. En: Bernhard, C. G.; Crawford, E. & Sorbom, P., eds., *Science, technology and society in the time of Alfred Nobel*, Oxford – New York, Pergamon Press para Alfred Nobel Foundation, 51-73.
- Illouz, E. (2007). *Intimidadas congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Jarochevski, M. (1975). *Psychologie im 20. Jahrhundert*. Berlín (República Democrática de Alemania): Volk und Wissen.
- Kant, I. (2003). *El conflicto de las facultades, en tres partes*. Madrid: Alianza Editorial (original: 1798)
- Kragh, H. (2015). The “new physics”. En: Saler, M, ed., *The fin-de-siècle world*, Londres; Routledge, 441-454.
- Kundera, M. (1999). *Teoría de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Legrenzi, P. & Umiltà, C. (2011). *Neuromania. On the limits of brain science*. Oxford: Oxford University Press.

- León, R. (2013). Jean Jacques Rousseau: un pensador para todas las estaciones. *Acta Herediana*, 53, 71-76.
- Massimi, M. (1983). Marcus Marulus, i suoi maestri e la "Psychologia de ratione animae humanae". *Storia e critica della psicologia*, 4, 27-41.
- McCraw, Th. K. (2007). *Prophet of innovation. Joseph Schumpeter and creative destruction*. Cambridge, Mass.; Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- McReynolds, P. (1987). Lightner Witmer: little-know founder of clinical psychology, *American Psychologist*, 42 (9), 849-858.
- Merari, A. (2010). *Driven to death. Psychological and social aspects of suicide terrorism*. Oxford: Oxford University Press.
- Oyebode, F., ed. (2009). *Mindreadings. Literature and psychiatry*. Londres: The Royal College of Psychiatrists.
- Oyebode, F. (2012). *Madness at the theatre*. Londres: The Royal College of Psychiatrists.
- Papalia, D. E. & Olds. S. B. (2000). *Psicología*. México DF: McGraw Hill.
- Radin, P. (1973). *El hombre primitivo como filósofo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Roudinesco, E. (2015). *Freud en su tiempo y en el nuestro*. Barcelona: Debate
- Russo Delgado, J. (1962). *Lecciones de psicología general*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Starobinski, J. (1983). *Rousseau. La transparencia y el obstáculo*. Madrid: Taurus.
- Stockhorst, U.; Born, J. & Kirsch, P. (2011). Psychologie nicht ohne Biologie. Antworten auf eine (rethorische?) Frage. *Psychologische Rundschau*, 62 (2), 116-119.
- Tallis, R. (2011). *Aping mankind: neuromania, darwinitis, and the misrepresentation of humanity*. Londres: Acumen.
- Vidal, F. (2006). *Les sciences de l'âme. XVIe-XVIII siècle*, Paris, Honoré Champion Éditeur.

Whittaker, J. O. (1968). *Psicología*. México DF: Interamericana.

Winkler, H. A. (2009). *Geschichte des Westens. Von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert*. Munich: Beck.

Yalom, I. D. (1995). *El día que Nietzsche lloró*. Buenos Aires: Emece.

Yalom, I. D. (2000). *El don de la terapia. Carta abierta a una nueva generación de terapeutas y a sus pacientes*. Buenos Aires: Emece.

Yalom, I. D. (2012). *El enigma Spinoza*. Buenos Aires: Emece.

Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: Engelmann.

CLASIFICACIÓN Y SEMIOLOGÍA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

Mg. Abel Cuzcano Zapata
Docente de la Escuela Profesional de Psicología -UMCH

El desarrollo del lenguaje se encuentra estrechamente vinculado a la evolución psicológica general, por lo que su adquisición se halla inmersa dentro del mundo psíquico del individuo; no obstante, el desarrollo del lenguaje también está ligado a una evolución neuropsicológica progresiva, siguiendo procesos complejos que dependen del grado de maduración y de la fisiología del organismo, por una parte, y del ambiente sociocultural por otra.

Este complicado proceso cognitivo, y a la vez de naturaleza modular, se ve afectado por una serie de trastornos del lenguaje que involucran un amplio grupo de patologías con características y etiologías sumamente diversas, que pueden persistir en algunos casos, a lo largo de toda la vida; sin embargo, sus síntomas, manifestaciones, efectos y grado de severidad, dependerán de una compleja red de factores que interactúan a lo largo del tiempo. Por ello es importante resaltar que en el caso de los niños, los trastornos del lenguaje abarcan un amplio espectro de síntomas que pueden ir, desde dificultades ligeras e imperceptibles para el no especialista, hasta problemas muy severos y evidentes para cualquiera; y desde edades muy tempranas con retraso sólo en la etapa prelingüística y en la adquisición de las primeras palabras, hasta una afectación de las etapas posteriores.

1. MODELOS EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Al ser el lenguaje un proceso tan complejo y tema con tantas posibilidades de análisis, existen numerosos enfoques y teorías que han planteado variadas visiones acerca de su adquisición, sin embargo, y sin afán de que sea la única alternativa esta podrán agruparse en tres orientaciones principales:

1.1 TEORÍAS INNATISTAS

Entre los principales autores de esta orientación destacan Chomsky (1975), Lennerberg (1975) y Mc Neill (1970), quienes consideran que el acceso al lenguaje

se produce gracias a una serie de habilidades innatas que posee el individuo. Dicho de otra manera, se asume que el niño, desde su nacimiento, está lingüísticamente programado para desarrollar el lenguaje.

Es así que Chomsky, citado por Greene (1999), señala que para adquirir las reglas gramaticales, el niño tiene que haber alcanzado una representación innata de los principios de la gramática universal. Complementariamente a lo señalado por Chomsky, Lennerberg (1975) manifiesta que el niño está biológicamente predispuesto para aprender el lenguaje a medida que su cerebro madura.

1.2 TEORÍAS COGNITIVAS

Según este punto de vista, la adquisición del lenguaje se efectúa progresivamente a lo largo de una serie de etapas, con todo debe resaltarse que el desarrollo cognoscitivo inicial se produce sin la presencia del lenguaje. Así, un bebé adquiere la información a través de sus experiencias, el juego, la imitación, la representación mental y conocimientos perceptivos y no verbales; sin embargo estas formas de adquirir información son limitadas, por lo que el lenguaje se convierte en el factor que proporciona las herramientas que posibilitan la separación del pensamiento y la acción, así como, la posibilidad de representar los objetos ausentes y los sucesos pasados, de allí que según esta perspectiva, el lenguaje llega a ser útil recién cuando funcionan las primeras estructuras mentales.

Inicialmente, durante la etapa senso motriz, el pensamiento está ligado a las acciones y a las cualidades sensoriales de los estímulos. Un bebé reacciona positivamente ante un tono de voz cariñoso y negativamente ante un tono irritado, sin tener ningún conocimiento de "lenguaje". Mac Namara citado por Le Normand (Narbona, 2000, p. 30) sugirió que los bebés reconocen también expresiones sociales, la gesticulación y los movimientos corporales del locutor, como ayuda para la comprensión.

De acuerdo a Piaget (1976), hasta que el pensamiento no es simbólico, el lenguaje no estimula el desarrollo cognoscitivo, de tal manera que sólo en ese momento se convierte en el medio natural para representar objetos ausentes y sucesos pasados. Al comienzo de la etapa preoperatoria y a través de las diferentes etapas del desarrollo, el lenguaje cumple muchas funciones (Fracá; Barrera, 1988), ayudando a los niños, entre otras cosas, a resolver nuevos problemas y a codificar situaciones pasadas similares, proporcionándoles nuevos esquemas alternativos.

Complementariamente Le Normand (Narbona, 2000, p. 30) indica que si se quiere conocer cuáles son los mecanismos subyacentes para la adquisición del lenguaje,

lo primero que debe hacerse, es practicar un examen detallado del desarrollo de las estrategias; es decir, el análisis de la manera en la que el niño se apropia de su lengua, por medio de la definición de los principios operativos que adopta para poner en relación el significado de los enunciados y su forma, tanto en el contexto sociofamiliar, cómo en el sociocultural.

La misma autora plantea también que en esta concepción, lo primordial es “comprender cómo el pequeño llega a dominar las principales funciones lingüísticas (prosódicas, fonológicas, semánticas, morfosintácticas, pragmáticas o contextuales) sabiendo que, en las situaciones naturales de comunicación, estas diversas funciones entran en relaciones complejas de interacción, y que las lenguas naturales se caracterizan por un solapamiento parcial de las formas y funciones” (Narbona, 2000, p. 30).

1.3 TEORÍAS INTERACCIONISTAS

En esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje o cualquier otro, ocurre a medida que los niños interactúan y experimentan con su medio ambiente, formulando diversos esquemas sobre los cuales luego, construyen más esquemas.

De esta forma las personas aportan su grado de madurez, motivación, autodisciplina, carga biológica innata y predisposición o estilos de aprendizaje, a la actividad de construir esquemas a partir de sus interacciones con el medio ambiente, de tal manera que tanto los procesos del lenguaje, como los cognoscitivos, se desarrollan de manera simultánea conforme el niño transita a través de una serie de etapas previamente establecidas de desarrollo, que requieren interacciones más complejas con el entorno.

Además, Le Normand (Narbona, 2000 p. 31) manifiesta que desde esta perspectiva, el lenguaje “es examinado no solamente respecto a su organización en estructuras complejas, sino también en función de los contextos de los que depende parcialmente”, permitiendo, de esta manera, explicar la precocidad y la rapidez del proceso de la adquisición del lenguaje y la plasticidad de los diferentes sistemas.

2. DESLINDES CONCEPTUALES

Antes de analizar los diferentes trastornos del lenguaje, es conveniente revisar una serie de conceptos con la finalidad de usar cada uno de ellos, en un mismo sentido, ya que los diferentes autores, dependiendo de su posición teórica y disciplina de la que procede; les han conferido connotaciones ligeramente diferentes, cuando no radicalmente opuestas, lo que origina confusión.

2.1 Comunicación

Esta referido al intercambio de información siendo un hecho social. Todos los animales se comunican, pero sólo los seres humanos disponen de un código tan complejo para comunicarse como es el lenguaje.

2.2 Lenguaje

Es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística (Leocurus en Peña, 2001, p. 1).

2.3 Componentes del lenguaje

Acosta y Moreno (2001) resumen una serie de conceptos con respecto a cada uno de los diferentes componentes.

- Pragmática: Es el estudio del lenguaje en contextos sociales, se interesa por las reglas que gobiernan el uso social del lenguaje en un contexto determinado.
- Fonología: Estudia los sonidos de la expresión lingüística de una lengua determinada desde un punto de vista funcional y abstracto. Ello se realiza a través de la organización de los sonidos en un sistema, utilizando sus caracteres articulatorios y la distribución de los contextos en que pueden aparecer.
- Fonética: Estudia el material sonoro, tratando de recoger la información más exhaustiva posible sobre la materia sonora bruta y sus propiedades, tanto fisiológicas como físicas, atendiendo a tres puntos de vista: producción (fonética articulatoria), transmisión (fonética acústica) y percepción (articulatoria auditiva).
- Semántica: Estudia el significado de los signos lingüísticos y sus posibles combinaciones en los diferentes niveles (palabras, frases, enunciados y discurso) de organización del sistema lingüístico
- Morfosintaxis: Componente lingüístico que se ocupa del estudio de las reglas que intervienen en la formación de las palabras y de las posibles combinaciones que estas puedan tener en el interior de las diferentes secuencias oracionales en las que se estructura una lengua.

2.4 Habla

Palomares (Sánchez, 1985, p. 1043), menciona que éste se refiere a la realización concreta, en un momento y lugar precisos, de un determinado código o lengua.

Cada individuo selecciona, al hablar, los signos y reglas que la lengua pone a su disposición y que la persona extrae de su mente.

Por su parte, Saussure, citado también por Sánchez (1985), indica que es el funcionamiento de los signos del habla y de las relaciones encaminadas a la expresión del pensamiento individual; es decir, es la lengua en acción.

2.5 Alteraciones del lenguaje

Para Bashir (Puyuelo 2003, p. 102) es un grupo heterogéneo de desordenes en el desarrollo o adquisición del lenguaje, caracterizados principalmente por déficit en la comprensión, producción y uso del mismo. Algunas de estas alteraciones son crónicas y pueden persistir a lo largo de la vida, sin embargo, los síntomas, manifestaciones, efectos y severidad de los problemas cambian con el tiempo, como consecuencia del contexto y de las tareas de aprendizaje.

2.6 Retraso del lenguaje

Falta de desarrollo del lenguaje a la edad en que normalmente se presenta. Este concepto también se aplica a los niños que presentan patrones lingüísticos de niños de menor edad a la que realmente corresponde (Aguado, citado por Peña; 2002, p, 229).

2.7 Dificultades del lenguaje

Concepto genérico y neutral referido a afectaciones del que permiten concebirlo en términos de necesidades educativas especiales, ya que la mayor parte de los problemas del lenguaje y de la comunicación se manifiestan, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza – aprendizaje (Acosta; Moreno, 2001, p. 4). Por lo tanto, la definición hace referencia a las afectaciones que sufre la persona en algún punto de la cadena de la comunicación (oído, cerebro u órganos periféricos del lenguaje); como en la interacción natural que se produce en distintos contextos de comunicación en los que cambian los interlocutores, los materiales y los eventos.

2.8 Síndrome

Conjunto de síntomas clínicos cuya aparición simultánea sugiere con elevada probabilidad un mecanismo patógeno o una localización común (Bruna; Suhevic citado por Junqué, 2003, p. 76).

2.9 Signo

En medicina un signo es una evidencia objetiva de la presencia de una enfermedad o desorden, opuesto a síntoma que es subjetivo (URL: [http:// es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org)).

2.10 Síntoma

Sensación o cambio en el estado de salud de una persona. Un síntoma siempre es una sensación subjetiva, en contraposición a un signo que es un dato objetivo (URL: <http://es.wikipedia.org>).

3. CLASIFICACIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

Abordar el tema de la clasificación de los trastornos de lenguaje, implica resaltar que, tanto la labor del especialista dedicado a la evaluación e intervención, como la del investigador, deben estar organizadas en base a un modelo que guíe el análisis de la patología lingüística, aunque ello resulte complicado ya que a la fecha existe una amplia gama de alternativas para categorizar los diferentes trastornos, algunas de las cuales se presentarán a continuación. (Chevrie- Muller; Narbona, 2001, p. 189).

3.1 Clasificación sobre la base de criterios neurolingüísticos

La variedad de cuadros clínicos que se aprecia en esta clasificación, se debe a las siguientes razones:

- a. La naturaleza modular del lenguaje, considera que cada cuadro clínico se encuentra en correspondencia a una deficiencia en alguno de los componentes lingüísticos, tanto a nivel comprensivo como expresivo.
- b. Las asociaciones que se producen entre estas deficiencias.
- c. Las patologías relacionadas con los defectos de la instrumentación de base (audición, aparato neuromotor especializado) y los déficit de los procesos intermediarios gnósicos y práxicos.

3.2 Clasificación sobre la base de criterios etiológicos y psicopatológicos

Para efectuar un correcto proceso de evaluación e intervención, es importante que se establezca con claridad, el criterio que se tendrá en cuenta para estimar una patología como congénita o adquirida, así, en esta disyuntiva se aprecia que los autores difieren en sus criterios de orden cronológico tal como se resume en el cuadro 1 elaborado en base a la información descrita por Chevrie- Muller y Narbona (2001, p. 189).

Cuadro 1: Criterios cronológicos para diferenciar entre patología del lenguaje congénita o adquirida

Autor	Criterio
Bates y cols.	Agrupa sin distinción trastornos del lenguaje por lesión cerebral desde los 6 meses a los 6 años.
Van Hout	Será patología adquirida desde fines del 2.º año, cuando aparecen primeras manifestaciones de sintaxis.
Chevrie - Muller y Carbona	Será adquirida a partir de los 18 a 20 meses, con los primeros indicios de comunicación pre – verbal.

Dioses; Quiroz, 2004

Sin embargo, aún con el avance actual de la ciencia y tecnología, es necesario indicar que la etiología y fisiopatología no son variables suficientes para apoyar una clasificación de los trastornos del lenguaje, pues todavía es muy difícil establecer una correlación significativa entre una sintomatología lingüística específica y una etiología y/o disfunción neurológica determinada; aunque también es importante reconocer, como lo señalan Chevrie – Muller y Narbona (2001), que al momento ya se cuenta con datos más claros acerca de las bases genéticas de algunos problemas como los trastornos específicos de desarrollo del lenguaje oral, la dislexia y el tartamudeo.

3.3 Clasificación propuesta por Narbona y Chevrie- Muller

Estos autores plantean la necesidad de visualizar la actividad lingüística como el resultado del funcionamiento conjunto de los aspectos cognitivo y cerebral, de tal forma se evite caer en el reduccionismo al momento de efectuar una clasificación.

En este sentido, señalan que una clasificación satisfactoria debería considerar en forma simultánea, los criterios etiológico y lingüístico, proponiendo una categorización en un cuadro de doble entrada donde en las columnas se ubica el criterio etológico (congénito o adquirido) y en las filas, las patologías en los diferentes procesos y funciones del lenguaje, señalados en su modelo neuropsicolingüístico (Narbona; Chevrie – Muller, 2001, p. 76) destinado a evaluar el lenguaje.

a. Déficit en los instrumentos de base:

Patologías		ETIOLOGÍA	
		Congénito	Adquirido
Déficit anatómicos		Disglosias por malformaciones velopalatinas, labiales, linguales, laringeas, maxilodentarias	
Nivel Primario	Déficit sensoriales auditivos	Hipoacusias	
		Déficit de transmisión (malformaciones) Déficit de percepción (genético, tóxico, infeccioso)	Déficit de transmisión (otitis) Déficit de percepción (infeccioso, tóxico)
	Trastornos del orden y control de la motricidad faringobucal	Disartrias y afemias Parálisis labio-gloso-faríngeas (síndrome pseudobulbar aislado, o formando parte de PCI) Disartrias cerebelosas Disartrias graves y afemias en PCI Atetósica	Lesiones neurológicas periféricas o centrales: traumáticas, vasculares Enfermedades progresivas (distonias secundarias)

b. Trastornos neurolingüísticos (gnoso-práxico-lingüísticos) incluye el lenguaje escrito:

Patologías		ETIOLOGÍA	
		Congénito	Adquirido
Nivel Secundario	Déficit gnósicos	Benignos: consecuencias en articulación y ortografía. Severos: agnosia verbal congénita	Síndrome de afasia-epilepsia (Landau-Kleffner)
	Déficit práxicos	Benignos: trastornos de la articulación: dislalias Severos: dispraxia bucofacial	Apraxia bucofacial
Nivel Terciario	Déficit lingüísticos (comprensión-expresión)	Benignos: retraso simple de palabra (fonología) o de lenguaje (fonología, sintaxis, léxico) Severos: disfasias (fonológicas, sintácticas, disnómicas)	Afasias por lesión o disfunción uni o bihemisférica (infecciones, traumatismos, epilepsia)
	Déficit psicolingüísticos Patología del lenguaje escrito	Trastorno semántico-pragmático Dificultad de aprendizaje de lectura y escritura: dislexia, disortografía	Pérdida de capacidades anteriormente adquiridas: Alexia, agrafia

c. Tartamudez

Patologías	ETIOLOGÍA	
	Congénito	Adquirido
Tartamudeo	Tartamudeo (disfemia)	Disfluencias (lesiones corticales o subcorticales)

d. Trastornos del lenguaje en psicopatología y carencias del entorno

Patologías	ETIOLOGÍA	
	Congénito	Adquirido
Estados deficitarios	Deficiencia intelectual: Homogénea. Disarmónica (déficit verbal más marcado que las capacidades cognitivas no verbales).	
Trastornos de la comunicación	Autismo infantil y su espectro. Síndrome de Asperger Trastorno desintegrativo de la infancia.	Mutismo selectivo Privaciones físicas, afectivas y culturales

Tomado de Narbona (2001, p.191)

3.4 Clasificación de las alteraciones del lenguaje en función del componente del lenguaje alterado y de la etiología

Otra propuesta es la presentada por Puyuelo (Puyuelo; Rondal, 2003, p.104), quien señala que se podría realizar clasificaciones de los trastornos del lenguaje en función a las alteraciones de los componentes o la etiología.

a. En función al componente de lenguaje alterado:

- Problemas semánticos: Evidencia de una adquisición lenta de palabras y significados.
- Forma, fonología, morfología, sintaxis: Dificultad en establecer las correspondencias correctas entre las formas de los niños y las de los adultos.
- Problemas morfológicos: Dificultad en el uso de formas gramaticales.
- Problemas sintácticos: Dificultad en la construcción de frases.
- Problemas pragmáticos: Problemas relacionados al uso social del lenguaje.

- Déficit en la interacción entre los componentes del lenguaje: Alteración de las relaciones entre los diferentes componentes del lenguaje.

b. En función a la etiología

Este autor plantea que toda interferencia en la adquisición del lenguaje es denominada etiología, habiéndose identificado algunas de ellas tales como, limitaciones cognitivas, déficit sensoriales auditivos, problemas motores, relaciones sociales deficientes y falta de oportunidades lingüísticas en el entorno, pudiendo agruparse todas ellas en las siguientes categorías (Puyuelo; Rondal, 2003, p. 107):

- Factores centrales

Problemas de procesamiento central que incluyen alteraciones corticales, que inciden en aprendizaje a nivel cognitivo y lingüístico.

- Trastorno Especifico del Lenguaje: Existen déficit significativo en las habilidades del lenguaje que no está relacionadas a problemas cognitivos, motores, sensoriales.
- Retraso mental: La comprensión y producción del lenguaje dependerá del nivel cognitivo de cada individuo.
- Autismo: Existe alteración de la comunicación y en especial del componente pragmático.
- Déficit de atención e hiperactividad.
- Traumatismo craneoencefálico (TCE): En algunos casos puede afectar el lenguaje.
- Otros

- Factores periféricos

Que incluye los mecanismos sensoriales y motores.

- Problemas auditivos
- Problemas visuales
- Sordoceguera
- Problemas físicos

- Factores del entorno y emocionales
Relacionados con los contextos de desarrollo o aspectos inherentes a la persona.
- Mixtos
Incluyen las alteraciones del lenguaje vinculadas a problemas cognitivos, sensoriales, motores.

Además de estas clasificaciones propuestas por diversos autores existen las propuestas en los manuales nosotáxicos internacionalmente admitidos.

3.5 Clasificación de la Asociación Psiquiátrica Americana (1995)

Trastornos de la comunicación.

(DSM - IV)		(CIE - 10)
315.31	Trastorno del lenguaje expresivo	F 80.1
315.31	Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo	F 80.2
315.39	Trastorno fonológico	F 80.0
307.0	Tartamudeo	F98. 5
307.9	Trastorno de la comunicación no especificado.	F 80.9

3.6 Clasificación de la Organización Mundial de la Salud (1992)

Los Trastornos del desarrollo psicológico (F80 – 89) tienen en común las siguientes características:

- Comienzo siempre en la primera o segunda infancia.
- Deterioro o retraso del desarrollo de las funciones que están íntimamente relacionadas con la maduración biológica del sistema nervioso central.
- Curso estable que no se ve afectado por las remisiones y recaídas que tienden a ser características de muchos trastornos mentales.

En la mayoría de los casos, las funciones afectadas son el lenguaje, el rendimiento de las funciones viso-espaciales o de coordinación de movimientos.

F80 Trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje.

- F80.0 Trastorno específico de la pronunciación.
- F80.1 Trastorno de la expresión del lenguaje.
- F80.2 Trastorno de la comprensión del lenguaje.
- F80.3 Afasia adquirida con epilepsia (síndrome de Landau-Kleffner).
- F80.8 Otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje.
- F80.9 Trastorno del desarrollo del habla y del lenguaje sin especificación.

3.7 Clasificación siguiendo el modelo de procesamiento de la información:

Otra manera de clasificar los trastornos del lenguaje es siguiendo este modelo, de tal manera que pueden considerarse tres grandes grupos:

a. Trastornos de entrada:

Dentro de este grupo, se incluyen las alteraciones de la comunicación secundarias a déficit auditivo (hipoacusia, cofosis, presbiacusia, alteraciones en la discriminación auditiva, etc.) y disfunciones en la adquisición del lenguaje de las personas con déficit visual y alteraciones por deprivación bio-social.

b. Trastornos de procesamiento:

Se incluyen dentro de éste grupo los trastornos específicos del lenguaje, dificultades de la adquisición, trastornos adquiridos (afasias, agnosias, apraxias, dificultades en funciones ejecutivas, etc).

c. Trastornos de salida:

En éste grupo se involucra los trastornos del habla (disartria, anartria, disglorias, dislalias, etc.), trastornos del ritmo (disfemia, taquifemia, bradifemia, disprosodia), trastornos de la voz (disfonías orgánicas y funcionales), laringectomizados, deglución atípica, respiración bucal, disfagia, etc.

4. SEMIOLOGÍA DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE EN EL NIÑO

El conocimiento de la semiología de los trastornos del lenguaje permitirá realizar una evaluación precisa de las dificultades que pueda presentar el niño con relación a este proceso cognitivo complejo y a la vez modular, es así que en este apartado se describirán la sintomatología de una forma autónoma, sin importar el cuadro clínico en el que se encuentre. Se debe tener presente que esta sintomatología puede deberse a diversas causas, ya sean por déficit sensoriales o motores, cuadros patológicos mayores o una patología específica del lenguaje.

De esta manera se procederá a realizar una descripción siguiendo el modelo neuropsicolingüístico de Chevrie – Muller y Narbona (2001), agrupándolos de acuerdo al nivel funcional del lenguaje.

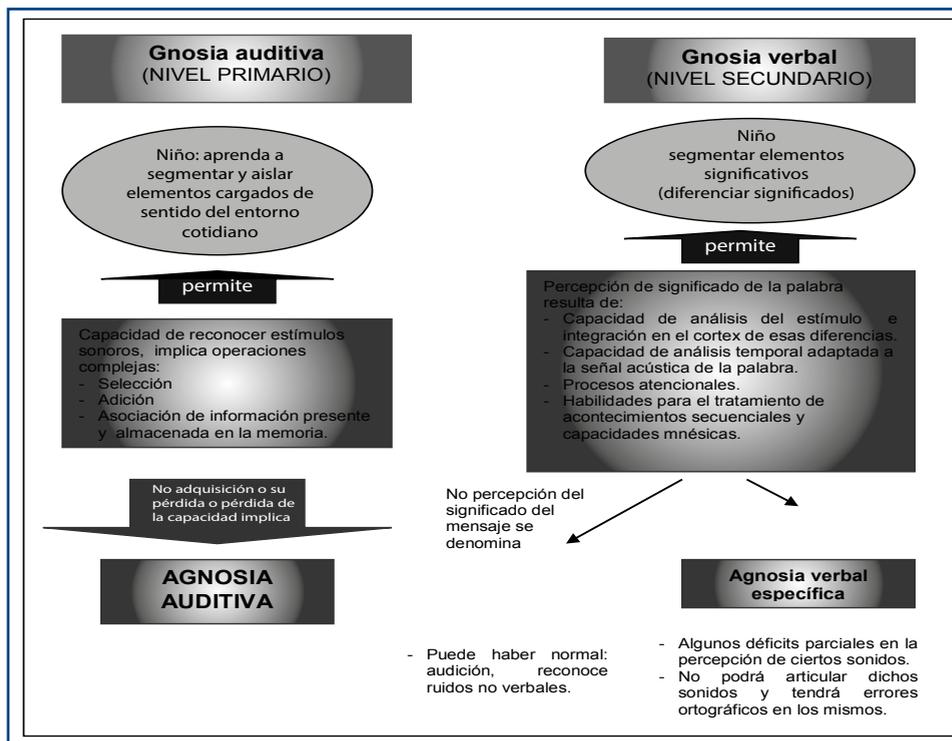
4.1 Déficit Gnósicos (Nivel 2 MNPL)

La posibilidad de interpretar la información sonora, y en especial del lenguaje oral, depende no sólo de la audición, condición biológica indispensable (poder hacer), sino también del aprendizaje (saber hacer). El déficit gnósico en este nivel, denominada agnosia auditiva se caracteriza por la incapacidad para reconocer sonidos y ruidos de la vida cotidiana a pesar de percibirlos correctamente; siendo clínicamente muy rara (Barbizet; Duizabo; 195, p. 64).

Cuando el problema se centra en la incapacidad para el reconocimiento del lenguaje oral se denomina agnosia verbal, en este último caso es probable que el sujeto si sea capaz de reconocer ruidos no verbales.

En el cuadro 2 se describe el proceso requerido para que el niño logre el reconocimiento auditivo y las dificultades que se presentan en el caso de las agnosias señaladas.

Cuadro 2: Agnosia auditiva y agnosia verbal



4.2 Trastornos de la comprensión (Nivel 3 del MNPL)

Los problemas en la comprensión del lenguaje están referidos a la imposibilidad de entender los diferentes marcadores morfológicos (tiempo, género, número), estructuras sintácticas, sobre todo de preguntas abiertas, o comprender enunciados complejos.

Estos déficits a nivel terciario o lingüístico generalmente son detectados mediante una exploración con pruebas específicas que evalúen el vocabulario pasivo (nivel 3 – c del MNPL), la morfosintaxis (nivel 3- b del MNPL) y la interpretación de enunciados y relatos (nivel 3 – d del MNPL).

El estudio de la comprensión verbal implica analizar también el nivel cognitivo del niño ya que este jugará un papel importante al permitir permite la asociación del mensaje recibido con los conocimientos previos que tenga.

4.3 Déficit práxicos. Trastornos de la articulación (nivel 5 del MNPL)

En los déficits práxicos, denominados en el niño dispraxias, existe la dificultad o imposibilidad de ejecutar movimientos (Azcoaga, 1993, p. 78) del área bucal, sean estos simples o complejos, en ausencia de un trastorno motor que impida realizar los movimientos. De opinión semejante son Junqué; Bruna y Mataró (2004, p. 73) quienes la definen como una alteración en la ejecución de determinados movimientos aprendidos en respuesta a una orden y fuera de contexto, que no son el resultado de problemas sensoriales o motores, falta de coordinación o deterioro intelectual.

En esta perspectiva las praxias del área bucal pueden ser de dos tipos. Unas se organizan a través de movimientos más o menos complejos relacionándose con las funciones de deglución, soplo, producción de ruidos o “clics imitativos”. Otras, las praxias articulatorias o fonéticas, son indispensables para la realización del lenguaje oral.

Las praxias fonéticas se aprenden progresivamente, a través del control y coordinación fina de grupos musculares, donde la complejidad de los movimientos articulatorios determina su orden de aparición. Estas praxias implican un proceso, que se inicia con el uso de las capacidades neuromotrices básicas del aparato fonatorio, el reconocimiento del fonema del lenguaje, y por último, la intención de reproducirlo.

Cuadro 3: Trastornos articulatorios o dislalias

TRASTORNOS DE ARTICULACIÓN O DISLALIAS

engloba



- Retraso de la adquisición de uno o varios rasgos articulatorios (en general aparece entre los 4, 5 o 6 años)
- Alteración de los rasgos articulatorios, rotacismo velar, rotacismo interdental, omisiones (persisten en la edad adulta sino son tratados).

Quiroz, 2004

Por otro lado, Chevrie- Muller (Narbona 2001, p. 197) se refiere también a la **apraxia verbal grave**, aunque indica que su existencia está en duda porque se cree muy difícilmente que su origen se deba sólo a una limitada producción de movimientos articulatorios, pensándose mas bien está ligada a un trastorno en la secuencia de fonemas.

4.4 Trastornos fonológicos o trastornos del habla (Nivel 4 – D Del MNPL)

Al analizarse el lenguaje, hay que tener en cuenta que el nivel fonológico se refiere a la organización de sonidos en palabras; mientras que el nivel fonético a la realización material de los sonidos del lenguaje

En el nivel fonológico, la programación (elección) y la secuenciación de los sonidos que forman parte de una palabra, pueden estar perturbadas por una serie de dificultades como elisiones u omisiones, adiciones, sustituciones, metátesis u inversiones y asimilaciones.

Diversos autores (Narbona, Chevrie – Muller, 2001; Torres, 1996; Puyuelo y Rondal, 2003; Acosta y Moreno, 2001) indican que las alteraciones son “normales” a cierta edad, pero su persistencia si es considerada patológica.

Cuadro 4: Características de las alteraciones fonéticas y fonológicas

ALTERACIONES FONÉTICAS	ALTERACIONES FONOLÓGICAS
Las alteraciones de fonemas son sistemáticas	Las alteraciones de fonemas NO son sistemáticas
Los errores se presentan en sonido aislado, sílaba y palabra	Los fonemas alterados en palabras se repiten correctamente de manera aislada y en sílabas
Los errores son constantes	Las dificultades aumentan con la longitud de la palabra
El tipo de error es el mismo	Una misma palabra se altera de manera diferente cada vez

4.5 Apraxia del habla

El estudio de las patologías del desarrollo del lenguaje, tanto a nivel fonético como fonológico no está bien diferenciado, ya que ambas dificultades suelen coexistir a menudo.

Chevrie – Muller (Narbona; Chevrie – Muller, 2001, p. 198) indica que Aram y Nation, diferencian claramente los niveles fonético y fonológico, no obstante resaltan que en las apraxias del habla coexisten dificultades de ambos componentes del lenguaje, concluyendo además, que según la edad, alguno de los dos componentes predomina, así en los niños pequeños, predominan notablemente los problemas fonéticos asociado a un repertorio articulatorio restringido; mientras que en los niños más grandes, los principales problemas son a nivel fonológico, presentando alteraciones en la colocación de fonemas, secuenciación de sílabas y alteraciones prosódicas.

Cabe señalar que la sintomatología en este nivel se observa desde los niveles moderados hasta la ausencia del lenguaje oral (apraxias severas).

Complementariamente, Shriberg y cols. (Narbona; Chevrie – Muller, 2001, p. 198) señalan la existencia de un trastorno motor del habla, debido a déficit de secuenciación de los fonemas en la fase pre –articulatoria, el mismo que podría persistir hasta alrededor de los ocho años.

4.6 Trastornos de la prosodia (Niveles 3 y 4 de recepción y expresión del MNLP)

La prosodia se ubica en el tercer nivel de funcionamiento del MNLP de Chevrie – Muller y Narbona, e incluye fenómenos como la entonación, la acentuación, la fluidez y el ritmo del habla. La mayor dificultad dentro de este nivel es la disfluencia, sin embargo, se debe considerar el análisis de las dificultades de este aspecto en todas las patologías del lenguaje.

Narbona y Chevrie – Muller (2001, p. 198) indican que Chalumeau destaca la importancia que tiene el análisis prosódico en el diagnóstico, pronóstico y terapia del TEDL.

4.7 Trastornos morfosintácticos de expresión (4-C MNPL)

Esta dificultad se refiere a las limitaciones que tiene el individuo para asociar palabras en frases y a los problemas que tiene para manejar adecuadamente los diferentes componentes de la gramática.

Los trastornos en este nivel son de una severidad variable, y van desde una torpeza sintáctica a un agramatismo caracterizado por omisiones de segmentos funcionales

(artículos, pronombres), ausencia de conjugación del verbo y alteraciones en el orden de los componentes de la frase.

4.8 Disnomias. Trastornos de la recuperación de las palabras (nivel 4-b del MNPL)

La presencia de estos trastornos se puede dar tanto en el niño, como en el adulto. Este trastorno ha sido poco estudiado debido a su sutilidad ya que puede ser detectado sólo a través de instrumentos específicos.

Cuadro 5: Disnomia en niños y adultos

NIÑO : Anomias en el desarrollo o Disnomia (Denckla)	ADULTO : Anomias adquiridas (Le Dorze y Nespoulos)
<ul style="list-style-type: none"> - La disnomia puede presentarse de forma aislada o asociada a trastornos del lenguaje - Alteración en la fluidez del discurso, con presencia de titubeos o repeticiones. - Alteración en la recuperación de palabras. - La evaluación se realiza a través de pruebas de recuperación fuera de contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de otro cuadro clínico o puede ser puro. - Alteración de la representación: a nivel semántico. - Dificultad de la representación a partir de las características fonológicas del léxico.

Quiroz, 2004

4.9 Trastornos semántico – pragmáticos (Nivel 3d – 4a del MNPL)

La alteración en el uso funcional del lenguaje puede ser de gravedad variable; su detección sólo es factible a través de una observación minuciosa y con instrumentos específicos para la evaluación de dichos componentes.

Cuadro 6: Síndrome semántico - pragmático (Rapin y Allen)

Características positivas	Alteraciones
<ul style="list-style-type: none"> - Habla fluida. - Frases correctamente estructuradas. - Vocabulario adecuado para su edad. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay comprensión de la función y utilidad del lenguaje, tanto para los intercambios interpersonales como para ellos mismos. - Realizan preguntas, pero no atienden a las respuestas. - Comprensión literal - Se presentan en los niños autistas, así como en los niños con síndrome de asperger y niños con hidrocefalia.

Referencias bibliográficas

- Asociación Psiquiátrica Americana (1995) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM – IV*. Barcelona: Ed. Masson
- Acosta; M. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Ed. Masson
- Azcoaga y colb. (1983). *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto (neuropsicología)*. Buenos Aires. Paidós
- Barbizet, D (1985). *Manual de Neuropsicología*. Edit. Masson. Barcelona: Ed. Masson
- Barrera, F. (1988) *Adquisición y desarrollo del español: introducción para un recuento bibliográfico*. Caracas: IUPC, CILLAB
- Chomsky, N. (1975). *Syntactic structures*. Mouton. La Haya.
- Greene, J. (1980). *Psicolingüística: Chomsky y la psicología*. México: Ed. Trillas
- Junqué B. (2004). *Neuropsicología del lenguaje: Funcionamiento normal y patológico. Rehabilitación*. Barcelona: Ed. Masson
- Lenneberg, E. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Ed. Alianza
- Mc. Neill, D. (1970). *The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics*. Harper and Row. NY.
- Narbona, CH. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Ed. Masson
- Organización Mundial de la Salud (1992). *Clasificación internacional de enfermedades*. Madrid: WHO y Meditor
- Peña, J. (1994). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Ed. Masson
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe
- Puyuelo; R. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Ed. Masson
- Toorres, J. (1996). *Cómo detectar y tratar las dificultades en el lenguaje oral*. Barcelona: Ed. CEAC

Recuperado de: URL: <http://es.wikipedia.org>

EL ESTADO DEL ARTE DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA EXPERIMENTAL N° 7011-ULADISLAO ZEGARRA ARAUJO DE LIMA-PERÚ ENTRE LOS AÑOS 50-70, UTILIZANDO COMO METODOLOGÍA EL MÉTODO PERUANO

Mg. Luis O. Vásquez Paulini

Docente de la Escuela Profesional de Educación

Este artículo presenta un estado del arte de las investigaciones realizadas en lectura y escritura, en la Escuela Experimental N° 7011-Uladiislaio Zegarra Araujo de Lima-Perú, entre los años 50-70, utilizando como metodología el Método Peruano. La evaluación de dichas experiencias muestra que la tendencia se orientaba a la capacitación docente en la metodología innovadora y producción de material educativo, sin embargo el resolver el problema del analfabetismo y ayudar a niños con retardo leve u otro problema de aprendizaje fue el tema prioritario y al que se le daba la mayor atención. Se elaboró un cuestionario de preguntas para abordar el tema y tomándolo como base, se diseñó entrevistas con funcionarios del Ministerio de Educación, profesores y alumnos que trabajaron y estudiaron en esos años; se realizaron focus groups con familiares de los profesores autores del método, profesores implementados con el método y alumnos que aprendieron a leer y escribir con dicho método. El abordaje de las entrevistas permitió identificar y valorar los avances que se realizaron en el instituto experimental dentro del contexto específico de la lectura y escritura. Se complementó el estado del arte con informaciones de diversos especialistas en el área de la lecto escritura y los avances de las ciencias pedagógicas sobre el tema.

The article presents a state of the art of the researches carried out in reading and writing in the Experimental School No. 7011-Uladiislaio Zegarra Araujo de Lima-Peru between the years 50-70, using as methodology the Peruvian Method. The

evaluation of these experiences shows that the trend was oriented to teacher training in innovative methodology and production of educational material, however, solving the problem of illiteracy and helping children with minor retardation or other learning problem was the priority theme and To which he was given the most attention. A questionnaire was developed to address the issue and based on interviews with officials of the Ministry of Education, teachers and students who worked and studied in those years; Focus groups were made with family members of the teachers who were the authors of the method, teachers implemented with the method and students who learned to read and write with this method. The interviews approach allowed to identify and evaluate the advances that were made in the experimental institute within the specific context of reading and writing. The state of the art was supplemented by information from various specialists in the field of reading and writing and the advances of the pedagogical sciences on the subject.

Inicio de la investigación

En la década de los noventa, se promovió en nuestro país, una propuesta metodológica relativamente nueva para la enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado. Esta idea fue impulsada en nuestro país por los órganos normativos del Ministerio de Educación y difundida en las acciones de capacitación docente. Desde entonces, es la que se emplea en nuestro sistema educativo. No obstante que las evaluaciones de la Unidad de Medición Censal del Ministerio de Educación, año tras año denuncian, que los niños del segundo grado de Educación Primaria no logran los aprendizajes necesarios, esta propuesta metodológica ha permanecido sin ser evaluada y mantiene su vigencia en la actualidad.

Por otro lado, desde hace varios años, tenemos a cargo la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales en la especialidad de Primaria modalidades A y B, en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Marcelino Champagnat. En diálogos frecuentes con los estudiantes de ambas modalidades y al preguntarles qué metodología utilizan para enseñar a leer y escribir a sus alumnos, el común denominador es que, jamás han usado el método como lo sugiere el Ministerio de Educación (MINEDU). Cada uno de ellos usa el método que mejor le parezca; lo que demuestra que una cosa es el discurso y otra la práctica.

En el Perú, es alarmante el número de niños con más de dos años de escolaridad que no saben leer ni escribir. Dentro de este panorama, es lamentable que en las zonas rurales y entre las zonas más pobres, el porcentaje de niños y adultos analfabetos sea aún mayor.

Constitucionalmente la educación inicial, primaria y secundaria es obligatoria y en las instituciones del Estado, es gratuita. Este derecho social nos compromete a todos

a colaborar con investigaciones que nos permitan forjar una educación de calidad y con equidad (Constitución Política del Perú 1993).

La Evaluación Censal de Estudiantes 2015, con referencia al área de Lectura, a nivel nacional, muestra que el 49.8% de los estudiantes lograron resultados satisfactorios, un 43.8% están en proceso y el 6.5%, están en inicio o presenta deficiencias (MINEDU).

Por otra parte, los bajos niveles de aprendizaje demostrados en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2012-2015), según fuentes del Ministerio de Educación, estarían asociados al uso persistente de modalidades tradicionales de enseñanza detectadas en supervisiones inopinadas.

Sin soslayar en ningún momento, la complejidad que presentan los actos de lectura y escritura, la cifra alarmante de niños que no saben leer ni escribir, y tomando como referente los avances que se han producido por las ciencias pedagógicas en este campo, a lo largo de los últimos años, nos preguntamos si existen investigaciones y aplicaciones de lectoescritura realizadas por docentes en las Instituciones Educativas del Perú.

Al iniciar la indagación sobre la posible existencia de investigaciones y aplicaciones de lectoescritura, realizadas en las instituciones educativas peruanas, que nos permitiesen ayudar a reducir el problema, encontramos un vacío de información entre los años 50 al 70, en la fuente primaria (Ministerio de Educación del Perú).

En la biblioteca nacional del Perú encontramos la biografía de dos profesores ya fallecidos, que se dedicaron a la investigación de un método de lectura y escritura, llamado Método Peruano de Lectura y Escritura (MPLE).

El MPLE fue desarrollado y aplicado en la Escuela Experimental N° 7011-Uladislao Zegarra Araujo de Lima, por los educadores Desiderio Vásquez Aguilar y Juan Vásquez Vigo, por dos décadas, entre 1950 a 1970.

El MPLE, además de enseñar a leer y escribir a niños con coeficientes de inteligencia normal, se aplicaba también a niños con problemas de aprendizaje y con necesidades educativas especiales. Se utilizó también en campañas de alfabetización para adultos.

Es por ese motivo que, nos propusimos investigar y evaluar los resultados de las aplicaciones del MPLE a partir de los avances actuales de las Ciencias Pedagógicas.

Si la evaluación de los resultados que se obtuvieron al aplicar el MPLE realizado en la Escuela Experimental N° 7011 - Uladislao Zegarra Araujo de Lima, entre los

años 1950 y 1970 redescubre, estrategias de lectura y escritura, consistentes con los avances actuales de las Ciencias Pedagógicas, para enseñar a leer y escribir, su eficacia en la aplicación a niños con problemas de aprendizaje y niños con necesidades educativas especiales, se podría reducir de forma considerable el analfabetismo en el Perú, y ayudar posiblemente, a solucionar los problemas actuales de lectura y escritura y de su comprensión.

Historia del Método Peruano de Lectura y Escritura (MPLE)

Para conocer cuál es el estado de la cuestión, hemos revisado los ficheros de la Biblioteca Nacional del Perú, Universidad Marcelino Champagnat, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), El Instituto Pedagógico de Educación Inicial de Lima, Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres, Pontificia Universidad Católica, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y se entrevistó a las autoridades del Ministerio de Educación (Direcciones de Alfabetización, Educación Inicial y Primaria), UGEL 07, Gobierno Regional de Lima, a fin de evidenciar las investigaciones que han estudiado el Problema y con las entrevistas sobre grado de conocimiento tienen del Método Peruano. Como resultado de las visitas a las bibliotecas comprobamos, que no existen investigaciones sobre la evaluación de los resultados de la aplicación del MPLE en la Escuela Experimental N° 701 Uladislao Zegarra Araujo de Lima. Sobre las entrevistas realizadas a las autoridades educativas, comprobamos un desconocimiento total de las investigaciones realizadas sobre el Método Peruano.

En otro orden de cosas, encontramos las biografías de los profesores Desiderio Vásquez Aguilar y Juan Vásquez Vigo, quienes entre los años 1950 y 1970 realizaron las investigaciones y aplicaron el Método Peruano en la Escuela experimental N° 701 I Uladislao Zegarra Araujo de Lima, según comenta en ellas, el Lic. Zenobio Vásquez Alegre, hijo de Desiderio Vásquez Aguilar; en su relato argumenta de que el Método Peruano de Lectura y Escritura, además de enseñar a leer y escribir a niños con coeficientes de inteligencia normal, se aplicaba también a niños con problemas de aprendizaje es decir con fracaso escolar y con necesidades educativas especiales. Se utilizó también en campañas de alfabetización de adultos. Al contactarnos con él y sus familiares directos, logramos que nos facilitaran el Plan, Programa y Guía Metodológica del Método Peruano (1953), con los que enseñaba a leer y escribir, jugando y cantando, antecedente útil y principal base teórica para la presente tesis.

Analizando las biografías de los profesores Vásquez Aguilar y Vásquez Vigo, pudimos extraer los inicios de la creación, validación y consolidación del Método Peruano, que describimos a continuación.

El autor del MPLE fue el profesor Desiderio Vásquez Aguilar, quien lo consideraba un Método Ideo Psicodinámico, junto a Juan Vásquez Vigo, se dedicó a perfeccionarlo y aplicarlo en la Escuela experimental N° 701 I -Uladiislaio Zegarra Araujo de Lima hasta los años 70.

Desiderio Vásquez Aguilar, se graduó de Normalista Urbano en la Escuela Normal de la Pontificia Universidad Católica del Perú, sustentando su tesis: *Sugerencias hacia una Escuela Realista en el Perú*. Durante los años 1942 a 1945, realiza estudios de posgrado en Psicología Experimental en el Instituto Psicopedagógico Nacional, organismo dependiente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en estas aulas plasmó las ideas que tenía sobre la escuela en el Perú y presentó para su validez técnica, lo que él llamaba el MPLE, a quienes dirigieron y fueron sus profesores en el Instituto Psicopedagógico Nacional; los cuales con sus orientaciones y sugerencias, permitieron que Vásquez Aguilar consolidara y validara su método, entre ellos podemos mencionar al filósofo y educador peruano, Dr. Julio Chiriboga Vera, quien por ese entonces, presidía la Comisión Organizadora del Instituto Psicopedagógico Nacional, al Dr. Luis Aquiles Guerra, quien tuvo a cargo la creación del Consultorio Psicológico (COPSI), como una alternativa innovadora para vincular la universidad a la realidad social, a partir de la experiencia de docentes y estudiantes; al Dr. Luis Felipe Alarco, filósofo y profesor universitario peruano de formación alemana, quien perteneció al movimiento de renovación filosófica que iniciara en el Perú, Alejandro Deústua y Walter Blumenfeld psicólogo alemán, que trabajó en el Perú desde la década de 1930, fundador de la psicología científica en el Perú; además fue quien introdujo la psicología experimental y uno de los principales impulsores de esta disciplina en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Validada la consistencia del Método Peruano por los profesores y autoridades del entonces Instituto Psicopedagógico Nacional, el profesor Vásquez Aguilar en el año 1944 participa en el I Congreso Nacional de Educación, realizado en el Colegio Nacional Nuestra Señora de Guadalupe, en dicho congreso, estuvo invitado como ponente, el Norteamericano Dr. Frank Charles Laubach, quien fue pionero en el movimiento de alfabetización en todo el mundo, al usar materiales y técnicas de enseñanza para ayudar a los adultos analfabetos a leer, visitó 105 países en un esfuerzo por llevar la alfabetización. Durante este evento el profesor Vásquez hizo uso de la palabra, con el objeto de dar a conocer el trabajo de investigación y experimentación que en materia de Lectoescritura venía realizando en las aulas de transición de algunas escuelas privadas y nacionales del país; demostrando de manera práctica en el Congreso la efectividad de su método y la relevancia que este tendría, al aplicarse en campañas de alfabetización en el Perú. El Dr. Laubach, invitó de manera especial a profesor Vásquez, a una conversación privada con la finalidad de conocer un poco más de su trabajo de investigación; en la reunión, se hicieron presente los medios de

comunicación y Laubach calificó ante los medios de comunicación, al MPLE, como el más original e ingenioso método de lectura y escritura que había conocido.

Difundida la noticia de Laubach, los funcionarios del Ministerio de Educación, sugieren al Ministro de Educación, Enrique Larrosa, que promueva los programas de alfabetización utilizando el Método Peruano de Lectura y Escritura, fue así que el 31 de marzo de 1944, el Presidente de la República, Dr. Manuel Prado y Ugarteche, luego de reunirse con su Consejo de Ministros, firmó la Resolución Suprema que creó una Escuela de Experimentación de Primer Grado y nombró como director al profesor Desiderio Vásquez Aguilar, a fin que se dedicara exclusivamente a la experimentación y perfeccionamiento del MPLE, conocido también por su propio autor como Método Ideo Psicodinámico de Lectura y Escritura.

En esta fase de aplicación, experimentación, desarrollo y perfeccionamiento del Método Peruano de Lectura y Escritura, se une a las investigaciones el profesor Juan Vásquez Vigo, graduado como Normalista Urbano y con estudios de posgrado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, especializándose en Pedagogía, Supervisión y Administración de la Educación. Debido a sus trabajos de investigación y contribución al desarrollo y difusión del Método Peruano de Lectura y Escritura, fue becado por la UNESCO a Chile y Puerto Rico, para desarrollar cursos relacionados con la formación de Especialistas en Educación. Participó en el Intercambio Educativo entre Perú y los Estados Unidos Fullbright, formando parte del Proyecto ONU sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria, en América Latina y fue nombrado Director de la Escuela Experimental en 1963.

Después de cuatro años de investigación y aplicación, el 3 de febrero de 1948, el Ministerio de Educación Pública, otorgó el premio de Fomento a la Cultura Toribio Rodríguez de Mendoza, al MPLE, catalogando el material educativo elaborado, como la mejor producción pedagógica peruana, para la enseñanza de la lectura y escritura. Podemos citar el libro *Los juegos de Desito*, los Cuadernos de escritura N° 1 y N° 2; *los Silabarios dinámicos o Cartillas dinámicas Desito*; *el equipo de láminas murales Desito*; *el Plan, programa y guía didáctica del Método Peruano* y *el Cuaderno de pruebas objetivas*.

Los años siguientes en la Escuela Experimental se dedicaron a perfeccionar y divulgar el método, participando en campañas de alfabetización, experimentaron además de la lectoescritura, en el problema del aprendizaje del cálculo; dando origen a los cuadernos *Desito*, *aprende a contar*, *Cantando y jugando con los números* y el llamado *Cuaderno de cálculo sistemático*. *Publica otras obras tituladas Mis juegos y canciones y las Lecturas Dinámicas de Desito considerada como la continuación del libro Los juegos de Desito*.

La Editorial Bruño, tiene en la actualidad los derechos de autor de las obras del Método Peruano de Lectura y Escritura.

En el año 1968, la Junta Militar de Gobierno presidida por el General Juan Velasco Alvarado, inició la reforma educativa en el Perú, con la promulgación del Decreto Ley 19326, que modificó la estructura educativa peruana y propició el cierre definitivo de las escuelas experimentales.

En la actualidad, cuatro colegios aplican el método en Lima y uno en provincias, logrando que adultos y niños con problemas de aprendizaje y problemas de fracaso escolar, lean, y comprendan lo que leen y escriben.

Avances actuales de las Ciencias Pedagógicas en lectoescritura

En toda la Historia Republicana, los peruanos hemos carecido de un sistema educativo coherente y equilibrado, que señale un horizonte claro para solucionar los problemas de lectoescritura y los problemas sociales de nuestra patria. A través del tiempo hemos experimentado planteamientos educativos que han ocasionado cierto desorden pedagógico. Es decir, hemos contado con distintos enfoques o paradigmas educativos, desde los más simples, hasta los más sofisticados, pero nunca hemos contado con un Ministerio de Educación, que revise nuestras experiencias educativas, como es el caso del Método Peruano de Lectura y Escritura, las actualice de acuerdo a los nuevos enfoques y que a partir de sus análisis, planteen ideas y propuestas realistas que conlleven a salir del analfabetismo y del problema de lectoescritura en el cual nos encontramos.

No debemos dejar de mencionar, lo que está haciendo el MINEDU 2016, con las Rutas del aprendizaje, en cumplimiento al segundo objetivo estratégico de Proyecto Educativo Nacional, es decir, el de transformar las instituciones de educación básica de tal manera que aseguren una educación pertinente y de calidad, en la que todos los niños y adolescentes puedan realizar sus potencialidades como persona y aportar al desarrollo social del país. (MINEDU 2013).

Antes de desarrollar el tema, debemos explicar que utilizamos el término *lectoescritura* y no *prelectura* y *preescritura*, por una cuestión meramente formal, optándose por dicho término debido a la frecuencia con la que aparece en la literatura científica y en las distintas investigaciones realizadas sobre el tema. Así mismo, consideramos importante dar una breve definición de cómo interpretamos el término. Pensamos que la palabra lectoescritura, debe ser interpretada como el conjunto de estrategias preparatorias y previas que favorecen el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, y en ningún caso, el dominio sistemático y riguroso de dichas técnicas o estrategias.

La lectoescritura, es una tarea bastante compleja y todavía en algunos sectores, mal comprendida. Es por eso, que Las investigaciones no cesan en este terreno; razón por lo que continuamente está sometida a revisión de los aspectos teóricos y prácticos de su aprendizaje. Es pues, mucho lo que ignoramos de la lectoescritura, pero también son abundantes aportes que vienen llegando de los distintos sectores científicos y que nosotros vamos a intentar explorar.

Los avances en Neurociencia, Pedagogía Constructivista y Psicología Cognitiva, nos confirman que después de que el niño ha aprendido a sustituir el mundo de la realidad por un sistema simbólico, el aprendizaje de la lectura se limita a la adquisición de éste mismo sistema bajo una forma diferente. En lugar de símbolos auditivos, el nuevo sistema se compone de símbolos visuales. (Doctorado UMCH 2010, Neurociencias. Notas de clase.

Básicamente las ciencias pedagógicas, consideran que la escritura es una actividad compleja en un doble sentido. Por una parte, precisa de un desarrollo madurativo amplio e integra un conjunto de movimientos musculares, que a su vez dependen de la actuación del Sistema Nervioso Central. Por otra parte, al ser un medio de comunicación, requiere que sea transmisible, por consiguiente, que tenga las condiciones de legibilidad y rapidez precisas. (Doctorado 2011). Aprendizaje y Currículum. Notas de clase.

Al enseñar a leer y escribir, es importante ser conscientes de que no es suficiente la simple imitación del modelo adulto, quedando el acto reducido a la mera copia. La escritura auténtica, personal, implica una dinámica cuya dificultad radica en los procesos cognitivos de su aprendizaje.

Según la Dirección de Educación Inicial del MINEDU (2011), los avances actuales de las Ciencias Pedagógicas han permitido regular la edad de ingreso a Educación Inicial en nuestro país, ella, se estableció tomando en cuenta la edad normativa que debe tener el niño, al ingresar al primer grado de Educación Primaria.

Actualmente, el niño debe tener seis años cumplidos, al inicio del año escolar. Dado que en el Perú las clases se inician el 1 de marzo, se da un margen de 30 días, para que los niños tengan la edad cumplida. (Dirección de Educación Inicial del MINEDU - 2011). El criterio establecido para definir esta edad normativa se basa en tres teorías del desarrollo humano: la teoría del desarrollo de la personalidad de Henry Wallon; la teoría del desarrollo de la inteligencia, de Jean Piaget; y la teoría del desarrollo psicosocial de Erick Erickson. Estas teorías aportan una mirada integral del ser humano en todas sus dimensiones, y evidencian que entre los 6 y 7 años se producen procesos de desarrollo que sientan las bases para los aprendizajes vinculados a la lectura, escritura, y operaciones matemáticas básicas. En ese sentido,

es en esa edad, y no antes, que el niño se encuentra plenamente preparado para asumir los retos de aprendizaje que la educación primaria plantea. Como señala Wallon (1942), la maduración precede al aprendizaje. Esto quiere decir que una condición para que se dé un buen aprendizaje, es el equipamiento neurobiológico, emocional, cognitivo y social. Si este no está maduro, no se aprende bien, puesto que no existen las estructuras mentales y emocionales para integrar los aprendizajes. En la misma línea de Wallon, Mirtha Chockler (1988), especialista en desarrollo infantil, nos recuerda que “lo que se adquiere con una infraestructura inmadura, son conductas fragmentadas, deformadas, inseguras, precarias, disociadas, con efectos más o menos inquietantes en el conjunto de la personalidad. Efectos que están directamente en relación al nivel de inmadurez y a la tenacidad del forzamiento para desencadenar una conducta supuestamente esperable, aun cuando la exigencia aparezca con una gran seducción afectiva”.

Chockler advierte que los niños y niñas aprenderán, pero aprenderán mal, no conseguirán integrar los nuevos aprendizajes. Algunas veces los adultos creemos que porque un niño ya lee, ya reconoce las letras, ya está “listo” para hacer un primer grado. Además de los efectos en los aprendizajes, también están los efectos en la personalidad de los niños. Los primeros seis años son fundamentales para desarrollar la seguridad, la confianza. Poner a los niños frente a situaciones para las que todavía no están maduros inevitablemente tendrán huellas en su personalidad, generando inseguridad, torpeza, fracaso y hasta dependencia. Así, en lugar de facilitar el desarrollo, muchas veces terminamos bloqueándolo, puesto que se interfiere en la construcción y autorregulación de los comportamientos. Asimismo, la sobreexigencia a la que exponemos a un sujeto que no está suficientemente maduro, determina la necesaria utilización de otros sistemas –ya maduros– pero no pertinentes para la acción que se quiere provocar, y por lo tanto se distorsiona, bloquea o deforma el aprendizaje. Por ejemplo, muchos niños terminan haciendo uso de la memoria, para adquirir algunos aprendizajes, “aprenden” aparentemente muchas cosas, pero luego no pueden usar satisfactoriamente dichos aprendizajes.

Un ejemplo evidente de este tema lo podemos ver en la torpeza en la marcha (caminar) de un niño que aún no tiene suficiente maduración biológica, emocional, afectiva o cognitiva, pero que se le ha “estimulado” para que “camine”. Se le pone en pie, situación en la que debe mantener precariamente un equilibrio dinámico que no domina y por tanto, tiene dificultades para regular su conducta, las caídas, los golpes y los riesgos ante los que se enfrenta. El niño que es puesto en pie no tiene los medios para controlarlos, lo cual le provoca inseguridad en sí mismo, falta de confianza en los propios recursos, una imagen de sí como ineficiente y torpe, agravada por la exigencia de responder a un entorno que le demanda desempeños más allá de sus posibilidades.

Según las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo del niño, de Guevara Y., Benítez A., García H., Delgado U., López A. y García G. (2007), Maca Vilca K. (2010), Bonneveaux, B. (1980) la existencia de rangos de edad muy dispersos en primer grado podría afectar el proceso de aprendizaje. Los autores citados sustentan diferencias cognitivas entre los niños de 5 y 6 años en aspectos relacionados a habilidades perceptivas, motoras, de razonamiento, aptitud numérica, constancia de forma, memoria inmediata y en la elaboración de conceptos, debido a que se asume que los niños de 6 años tienen mayores saberes previos, experiencia y maduración que los niños de 5 años.

Específicamente en el aprendizaje de la lectura y escritura, las investigaciones de Fumagalli, J., Wilson, M., Jainchenco V. (2010); Yolanda Guevara Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., Rugerio, J. (2008); Dioses, A., García, L., Matalinares, M., Cuzcano, A., Panca, N(2006); Janet Quiroz, Carla Fernández, Jenny Castillo Flores, R., Torrado M., Mondragón, S., Pérez, C. (2003); De Baesa Yetilú (1996) establecen diferencias en las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura como son el desarrollo de la conciencia fonológica, la lectura oral y silenciosa de palabras, enunciados y textos, del desarrollo de la metacognición, estableciendo que los niños que ingresan con 6 años cumplidos tienen algunas ventajas sobre los niños que ingresan con 5 años de edad.

Los avances actuales de las Ciencias Pedagógicas en Lectoescritura, nos han permitido entender por qué, los niños ingresan a la Educación Inicial teniendo en cuenta la edad normativa (seis años) que debe tener el niño al ingresar al primer grado de Educación Primaria. Debemos recordar que el ingreso de los niños a transición en la Escuela Experimental 701 I, era a los seis años. Por otro lado los estudios sobre el tema que nos ocupa, nos define a la lectoescritura como una actividad compleja en la que intervienen factores afectivos, perceptivo-motrices, cognitivos, lingüísticos, metalingüísticos y socioculturales, orientada a la traducción comprensiva de una imagen o signo visual (grafema o letra), a una imagen fonológica (fonema), y que implica tanto al sujeto como al texto. Factores tomados en cuenta en la Escuela Experimental 701 I cuando aplicaban las estrategias del Método Peruano de Lectura y Escritura.

El Método Peruano de Lectura y Escritura (MPLE)

Existe acuerdo general en el ámbito educativo peruano, de que en el éxito del aprendizaje de la lectoescritura influyen múltiples y complejos factores que lo condicionan: factores afectivos y motivacionales, la implicación activa del alumno, las características del maestro, apoyo de los padres de familia, entre otros; sin embargo, escapa a nuestro objeto de estudio centrarnos en estos aspectos, destinando nuestro

interés a los métodos de enseñanza, cuestión en la que existe disparidad de opiniones desde hace mucho tiempo.

El debate gira alrededor de cuáles han de ser los objetivos fundamentales en la enseñanza de la lectoescritura. Algunas instituciones educativas se inclinan por enfatizar el aprendizaje de las habilidades básicas (como el descifrado y el deletreo), mientras que otras prefieren centrar su atención en los aspectos funcionales y de comunicación de la lectura.

La discusión de los métodos para la enseñanza de la lectura, se inicia desde que se comienza a plantear, en el siglo pasado, una forma alternativa de enseñar a leer y escribir a los niños, diferentes de la que había imperado durante varios siglos. Durante mucho tiempo, prácticamente desde la aparición del alfabeto, se aconsejaba introducir el aprendizaje de la lectura por las unidades más elementales del lenguaje escrito, en una marcha ascendente y con independencia de los mensajes que se leen. Sin embargo, la consideración de que esta forma de enseñar era poco pedagógica y motivadora, basada en unidades abstractas y carentes de significado para los niños, condujo a un nuevo método de enseñanza de la lectura: el método analítico o global, el cual propugna comenzar de forma que los niños se familiaricen en la práctica de expresarse, para iniciarlos en la lectura con unidades con significado, siguiendo un proceso descendente. Los argumentos que se postulan para defender este último enfoque están basados en principios psicológicos, no totalmente confirmados empíricamente (Cuetos, 1999), como la globalización, según la cual la percepción del niño es sincrética; el reconocimiento directo de las palabras y, partir del interés y la motivación del niño. Aunque indudablemente los argumentos que se mantienen para abogar por un nuevo planteamiento en la enseñanza de la lectoescritura encuentran un buen soporte psicológico (Piaget, Wallon, Cattell, la escuela de la Gestalt) y el apoyo de reconocidos pedagogos (Claparède, Decroly...), no se barajaban aspectos cognitivos, ni lingüísticos como con los que contamos actualmente gracias a los avances que ha tenido, desde hace más de tres décadas, el tema de la lectoescritura en las Ciencias Pedagógicas.

Sí bien, las dos formas de enseñar a leer en las que podemos englobar gran parte de los métodos, surgen sobre la base de planteamientos empíricos poco contrastados, subyace desde los inicios de ambos métodos (sintéticos vs analíticos) un planteamiento que perdura hasta nuestros días. Comenzar la enseñanza de la lectura por la vía de las convenciones gráficas comporta reconocer que la palabra no es reconocida como totalidad, así como la exigencia de un aprendizaje de destrezas específicas que requieren de una instrucción formal. Por el contrario, argumentar que partir de las letras o de los fonemas es poco pedagógico y motivador para los niños que empiezan este aprendizaje, es equivalente a sostener que para leer no es necesario

el aprendizaje de tales destrezas, al menos inicialmente, y que la lectoescritura puede tener una enseñanza tan natural como el aprendizaje del lenguaje oral.

Sin duda, la enseñanza de la lectoescritura sigue despertando actualmente un interés considerable desde la teoría y la práctica. Afortunadamente, los avances que se han producido en los últimos años en las Ciencias Pedagógicas sobre la lectoescritura, argumentado líneas arriba y el redescubrimiento del Método Peruano de Lectura y Escritura, nos permitirán hacer planteamientos y sacar algunas conclusiones de cómo ha de enfocarse su enseñanza en las Instituciones Educativas de Nivel Inicial y Primero-Segundo de Primaria.

El Método Peruano, se impartía en las secciones de transición a niños y niñas de seis años de edad cronológica, o adultos en procesos de alfabetización, de la Escuela Experimental N° 7011 -Uladsilao Zegarra Araujo de Lima.

Según la estructura del Sistema Educativo Peruano, en los años de 1950-1960 (Reforma Educativa. Plan Mendoza), los niños iniciaban la etapa escolar a los seis años, en el nivel de transición, en donde se les debía enseñar a leer y a escribir.

La enseñanza de la lectoescritura de acuerdo al Programa y Guía Didáctica del Método Peruano de Lectura y Escritura, estaba estructurada en dos etapas: la recreativa con cinco momentos y la de aprendizaje con tres ciclos y cuatro esquemas uno para la etapa recreativa y tres para la etapa de aprendizaje, que se aplicaban en diferentes momentos de las mismas, al finalizar cada ciclo, se le presentaba a los alumnos la evaluación respectiva.

En la etapa recreativa se motivaba a los niños por medio de un cuento al juego dirigido, en base a cinco ideas dinámicas (ala-ejercicio-imán-ojo-uña). El profesor relataba el primer cuentecito poniendo en juego la idea dinámica: alas. El profesor accionaba rítmicamente los brazos imitando el vuelo de las aves; los niños accionaban repetidas veces los brazos, imitando al profesor al mismo tiempo que decían la palabra ¡alas!

El Método Peruano utilizaba el cuento y el juego como estrategias de aprestamiento a las tareas educativas, estrategias no utilizadas en la actualidad por los profesores de inicial y primaria. Vargas, M. (1980), comenta "...El cuento constituye un valioso estímulo para el desarrollo del niño, y un certero apoyo para el educador"..., es decir lo propone como estrategia didáctica. Por otro lado a inicios del siglo veinte Vigotsky, definía al juego como una actividad social en la cual gracias a la cooperación con otros niños se logran adquirir papeles que son complementarios y Piaget, argumentaba que el juego es la construcción del conocimiento, en los períodos sensorial motriz y preoperacional, este último donde se ubica el niño de primer grado. Debemos volver

a mencionar, que los niños iniciaban la enseñanza formal a los seis años, en transición entre 1950-1960. El cuento y el juego, utilizados por el MPLE para enseñar a leer y escribir y que tanto psicólogos como pedagogos, lo definen como un recurso eficaz y natural, que el niño utiliza para desarrollar su pensamiento y mediante el cual le da significado a su entorno natural y social, para integrar la cultura, en primer lugar por la imitación y posteriormente con el razonamiento, posibilitaba a los niños de la Escuela Experimental, un inicio eficaz de la lectura y escritura al utilizarse como estrategias de aprestamiento en su enseñanza.

El segundo momento de la etapa recreativa, correspondía a la repetición de los juegos: con solo el primer golpe (Sílaba) de la palabra empleada en el primer momento. Como podemos deducir, el juego y el reforzamiento característica de los enfoques actuales constructivistas, también se tomaba en cuenta.

El tercer momento de la etapa recreativa correspondía al uso del silabario: actividad libre por los alumnos primero y dirigida por el maestro después. El silabario dinámico como lo llama el autor del MPLE, cuya entrega se hacía solo en este momento, representaba el primer material didáctico que se le ofrecía al sujeto que aprendía, ya sea niño, o adulto, como refuerzo de sus experiencias, de los dos momentos anteriores.

El cuarto momento de la etapa recreativa, es la introducción del dibujo como actividad previa a la escritura. Aquí el profesor les decía a los niños que abran su silabario y jueguen como el primer muñequito. Los niños realizaban lo indicado y juegan ¡alas! ¡alas! ¡alas!.. ¡alas!. El profesor ordenaba: tomen sus lápices y sus cuadernos porque vamos a dibujar precisamente el jueguecito que acaban de hacer. ¿Listos?... bien.... pero antes vamos a ponernos de acuerdo; cuando yo hable y dibuje ustedes solo miraran y escucharán; pero cuando yo les diga, ¡ustedes! entonces dirán y hablarán tal como lo haya hecho. ¡Listos! hagamos lo cabecita (el maestro dibujaba una redondelita en la pizarra y luego agregaba: Ahora ustedes. Los niños dibujaban en sus cuadernos diciendo al mismo tiempo "la cabecita". El profesor continuaba, bien.... ahora hagamos "el cuerpecito" y agrega un trazo más al anterior. Los niños repetían y hacían exactamente lo dicho por el profesor. El profesor continuaba: Ahora hagamos "las piernecitas" y agregaba un trazo más a los anteriores. Los niños repetían y hacían exactamente lo dicho y dibujado por el profesor. El profesor proseguía y ahora, los bracitos haciendo el juego de "a". Los niños repetían y hacían exactamente lo dicho y hecho por el profesor. Al finalizar el profesor decía: ¡Primer golpe!. Los niños contestaban ¡A!. El profesor agregaba "a" ¿de qué? Los niños respondían de, "ala". El profesor en clases posteriores continuaba, con los mismos procedimientos, con todas las demás figuras, los niños, hacían o llenaban todo un renglón del mismo muñequito. Lo que llamamos actualmente reforzamiento.

El uso del dibujo y el silabario para la enseñanza de la escritura es algo innovador para su época. En las Instituciones educativas estatales y privadas en la actualidad, el silabario es un recurso que todavía se sigue utilizando como refuerzo en el aprendizaje de la vocales y consonantes, a través del trabajo colaborativo entre compañeros.

Como análisis de estos momentos, podemos referirnos, a que la forma de enseñanza del profesor al aplicarlos, reflejan ciclos donde va aplicando distintas estrategias-técnicas, ya sea repasándolas o repitiéndolas, de manera que los aprendizajes se iban concretando correctamente. Esta forma de enseñar, está en base a un proceso donde se sigue una lógica gradual de enseñanza de la lectoescritura. Las actividades van de lo simple a lo complejo (de una unidad mínima al texto), dominando destrezas y conciencia de los fónicos, esto lo podemos deducir ya que se comenzaba la enseñanza de la lectoescritura, partiendo de la unidad básica que son las vocales, consonantes, sílabas etc. Aquí se tomaba como base la enseñanza de los sonidos, puesto que varias de sus actividades están dirigidas y enfocadas a la identificación de dibujos que expresen la idea dinámica y que comiencen con la letra enseñada o dibujos en las que se debía señalar la letra con la que comenzaba y repetir su nombre (reforzamiento).

Podemos ubicar al Método Peruano dentro del **Método Ecléctico** caracterizado por una conjugación de los elementos sintéticos-analíticos y dentro de los enfoques actuales dentro del enfoque de **conciencia fonológica, del aprendizaje natural y del constructivismo**; debido a que su enseñanza está referida, de la letra a una lectura comprensiva, porque en cada momento está enfocado a los signos gráficos, pero en relación a contextos y experiencias propias (cuentos-canciones), lo que descartaría una enseñanza esquemática memorística y que no es un método tradicional más.

A su vez, las destrezas con respecto a los aprendizajes de los signos conllevan un orden que los niños iban adquiriendo. En este sentido, los niños/as iban construyendo su proceso lectoescritor a medida que avanzaban, puesto que ellos empezaban por los primeros escalones que son las letras para luego llegar a contextos más extensos y comprensivos, que son los textos. Y las herramientas para construir, son exactamente los aprendizajes que ellos desarrollaban, en la medida del apoyo que iban recibiendo de la profesora o profesor.

La etapa de aprendizaje corresponde a las actividades de escritura que se iniciaban en el quinto momento de la etapa recreativa, con el desarrollo de ocho actividades de escritura (las tres primeras son preparatorias y las cinco restantes de aplicación) a base de juegos y melodías (canciones), todas estaban estructuradas con el siguiente esquema:

1. Motivación: juego y melodía
2. Elaboración: trazo en el aire
3. Asimilación: trazo en la pizarra
4. Aplicación: ejercitación parcial de la clase
5. Ejercitación total de la clase

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los niños con el Método Peruano de Lectura y Escritura aprenden a escribir jugando y a leer cantando, aprenden de “manera natural y se inician en el proceso de lecto-escritura” .

Entrevista a profesores de la Escuela Experimental N° 701 I

Se entrevistó el 30 de julio del 2013 en su domicilio en Lima, al profesor Juan Oliverio Vásquez Paulini, quien reside en Venezuela y vino al Perú por fiesta Patrias después de 20 años. Edad 75 años.

1. Háblame de tu experiencia como docente en la Escuela Experimental N°701 I Uladislao Zegarra Araujo.

Ingresé al Instituto Experimental N° 701 I Uladislao Zegarra Araujo, en el año de 1960, como profesor de aula de transición B y C, mañana y tarde. Me capacitaron en la enseñanza del MPLE en el mes de marzo en el mismo Instituto. El Director Juan Vásquez Vigo fue quien me capacitó.

Los niños de transición, aprendían a reconocer las vocales más fácilmente, que los de preescolar, a los cuales se les enseñaba una introducción menos profunda del MPLE (aprestamiento).

Los niños en 15 días reconocían las vocales y sus sonidos. En tres meses aprendían frases y oraciones. ¿Por qué en tres meses? Bueno en la actuación del día del padre en Junio, ellos les escribían y leían amo a mi papá. Como regalo. Pero también para esas fechas ya se habían terminado las 35 ideas dinámicas de los juegos dirigidos mediante siete cuentos que sugería el MPLE. ¿Entendían lo que escribían y leían? Sí, como no van entender que quiere a su papá o quiere a su mamá. Todas las frases y oraciones que les enseñábamos deberían ser fruto de nuestras vivencias personales.

2. ¿Qué fue lo más frustrante en tu práctica como docente en la Escuela Experimental N° 701 I Uladislao Zegarra Araujo?

Que a partir de los años 70, la escuela que nació para formar a los niños a hacer un mundo más feliz, se transformó en una escuela que los capacita para que

traten de encajar en este mundo tan competitivo... Sin impórtales la ortografía y la comprensión de lo que leen.

3. ¿Describe cómo era la Escuela Experimental N°7011 Uladislao Zegarra Araujo?

La Escuela experimental N° 7011 Uladislao Zegarra Araujo, tenía quince secciones de Jardín (Inicial) y 5 secciones de transición (III Ciclo de primaria 1° y 2° Grado).

Recibía a todos los niños de Miraflores y Surquillo, que tenían entre 5 o 6 años de edad.

Los alumnos ingresaban a la Escuela Experimental N° 7011, aplicándoseles dos test psicopedagógicos, con el objeto de colocarlos mediante las fichas de ubicación en preescolar (jardín) – Inicial o en Transición-(Tercer ciclo de primaria - 1° o 2° Grado). Las pruebas estaban supervisadas por la psicóloga, Sra. Margot Fraissinet Sánchez de Cafferata, quien estaba a cargo del departamento Psicopedagógico y Dirección del Aprendizaje.

Test I de Goodenough

La psicóloga Florence Goodenough es la creadora de un test de máxima simplicidad en sus fundamentos, administración y evaluación. Es una técnica que nos permite medir la inteligencia general por medio del análisis de la figura del hombre. Consiste en una única prueba de dibujar un hombre. La evaluación se reduce a computar el número de detalles acertados que inhibe la figura realizada. Se finaliza convirtiendo ese puntaje en Edad Mental y luego en Coeficiente Intelectual.

En cuanto el niño supera la etapa del garabato, el niño empieza a dibujar muñecos con aspecto humano. Al principio, traza torpes círculos que van haciéndose más complejos conforme pasa el tiempo. En el EE N°7011, se utilizaba los dibujos de la forma humana para averiguar la edad mental del niño. El test no predice su evolución futura. Solo nos informaba sobre el desarrollo del niño en el momento presente y así ubicarlo en la sección correspondiente. El test consistía en que el niño(a), dibuje una persona, lo mejor que sepa, sin límite de tiempo. Cuando acababa nos fijábamos en los detalles, de la cabeza, piernas, brazos, cuerpo, hombros, caderas, cuello, ojos, nariz, boca, pelo, ropa, dedos, número correcto de dedos, manos (diferenciadas de los dedos), pies, orejas, cejas y pupilas. Se otorgaba un punto por cada detalle de los detalles que aparecían en su dibujo y utilizábamos la siguiente fórmula para averiguar su edad mental y capacidad de observación: $\text{Número de detalles} \div 4 + 3 = \text{Edad mental}$. Si los resultados del test indicaban que el niño o niña tenía una edad mental superior a la cronológica, se le ubicaba en transición donde al aplicársele el MPLE creativas que desarrollen su predisposición innata. En caso de que su capacidad de observación sea inferior a lo esperado por su edad, se le ubicaba

en preescolar estimulándosele a través del juego, canto y cuentos del MPLE a fijarse en las características de las cosas.

Test 2 de Lorenzo Filho o Test A.B.C. de Lorenzo Filho

Evalúa la madurez para el aprendizaje de la lectoescritura. Se le llama también Test ABC de Lorenzo Filho.

La madurez se refiere básicamente a la posibilidad que el niño, en el momento de ingreso al sistema escolar posea un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente dicha situación y sus correspondientes exigencias. Estos niveles son importantes de desarrollar en el escolar para que pueda acceder a los cambios sin problema alguno y así lograr la adaptación a situaciones nuevas.

La finalidad del Test 2, era de servir de pauta para la elaboración, seguimiento y evaluación, del niño, usando las estrategias o técnicas propuestas por MPLE que resultasen adecuadas a las necesidades que presentaba el alumno que había sido evaluado. El test permitía evaluar coordinación visomotora, memoria visual y capacidad de atención dirigida, coordinación visomotriz y resistencia a la fatiga, memoria auditiva, el lenguaje expresivo y la *capacidad de comprensión y memoria lógica*, por otro lado detectaba trastornos de tipo fonarticularios y de coordinación visomotora

Por ejemplo, permitía evaluar el sentido de orientación o dirección del niño, lo que hoy llamamos destreza motora gruesa y fina. Consistía en una serie de esquemas que el niño tenía que dibujar siguiendo el patrón y luego recortarlo con ayuda de una tijera.

De acuerdo con los resultados de los Test, se le ubicaba en Preescolar o transición, siempre en coordinación con la Psicóloga.

El Instituto, recibía a todos los niños de Miraflores y Surquillo a partir de los cinco años de edad. Además de la psicóloga, se tenía un médico pediatra permanente, una dentista y una asistente social que se encargaba de coordinar el desayuno y el vaso de leche, ya que gozábamos de una partida especial del MINEDU, para todos los departamentos técnicos.

4. ¿Qué estrategias para la educación inicial y III Ciclo de educación primaria, tiene el Método Peruano de Lectura y Escritura (MPLE) y que significado especial tiene Ud.?

La Evaluación y supervisión diaria, que realizaba el Director de ese entonces Juan Vásquez Vigo. En las aulas teníamos parlantes, con los cuales el Director se comunicaba para guiarnos y recordarnos en qué etapa recreativa o de aprendizaje deberíamos estar, y en qué momento utilizar las láminas murales y

el libro los juegos de Desito. El director se involucraba en nuestro trabajo y nos ayudaba a corregir errores; él por su parte se informaba de nuestro avance en cuanto a la aplicación del método.

El uso del silabario, porque a partir de las sílabas y sus sonidos, los niños aprenden a formar y descubrir palabras e iniciarse en la lectoescritura,...es un material que permite que el niño descubra palabras primero como material concreto para que posteriormente lo haga en material gráfico. Nosotros lo usábamos en la novena semana ya que de acuerdo a la guía didáctica el niño comienza a leer, memoriza y copia, entendiendo lo que escribe. Por ejemplo: Lola ama a mi mamá.

5. Describa su mejor lección, incluye la estrategia de enseñanza y método de evaluación.

Cuando enseñábamos las sílabas inversas y mixtas, como por ejemplo: **estudio, pollos resta** etc., debíamos realizar doce actividades de acuerdo a nuestra guía didáctica. Tomábamos como base las imágenes dinámicas y los conocimientos de las sílabas directas logrados en el primer ciclo (a, e, i, o, u, etc.).

La estrategia o esquema de trabajo que se utilizaba para el aprendizaje de las sílabas inversas y mixtas, que resultaban de las diversas combinaciones con la S, fue el siguiente:

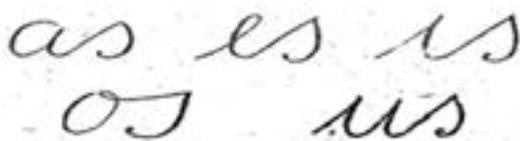
- Relatábamos el cuentecito de doña silbadora.
- Luego asociábamos doña silbadoras **sssssss** (fonema o sonido de la **s**) en forma oral a los juegos y en forma escrita a los conocimientos.
- Para que hicieran silbar las señales de los juegos con la vueltecita (s), le contaba el cuento de doña silbadora (**sssssss**) y asociaba en forma oral a los juegos (ustedes pueden silbar a todos los juegucitos (a, e, i, o, u, etc.) que han aprendido) y en forma escrita a los conocimientos (as, es, is, os, us).

Sobre la evaluación, se utilizaba el cuaderno de escritura N° 2, que servía para reforzar y evaluar su progreso. Nos dirigíamos a los alumnos diciendo canto y juego para esta señal (ejemplo la a).Entonaban la rondita de la a: Bajo muy contento y dando la vuelta, bajo derecho, viene la colita y juego así (ala, ala, ala...).

Luego, le agregaba la **s** y les decía: con la vueltecita (subo y bajo con una vueltecita) silba mi juegucito niños y ellos al mismo tiempo escribían diciendo: con la vueltecita silba mi juegucito (subo y bajo con una vueltecita) y al finalizar agregaban en voz alta **as**.

6. ¿Cómo elegías lo que vas a enseñar en tu clase?

Teníamos un plan-Programa y Guía Didáctica del MPLE



7. ¿Cómo creabas en el aula un entorno que fomente el aprendizaje?

Jugando, dibujando y cantando.

8. ¿Cómo se respondía a un estudiante que fallaba constantemente al completar el trabajo en clase?

Era muy raro que observáramos este tipo de problemas dentro del aula de clase, ya que los niños pasaban el día, jugando, cantando y dibujando lo que cantaban. Y no era activismo por activismo, ya que el MPLE fue un plan y programa diseñado para enseñar a leer y a escribir a niños jugando y cantando.

9. ¿Qué estrategias has utilizado de manera efectiva para mantener a los padres informados sobre el progreso de los estudiantes?

Nosotros trabajábamos con sus hijos, mañana y tarde, de lunes a sábado. El sábado en la tarde nos reuníamos con sus padres y les informábamos de los progresos y avances de sus hijos, les explicábamos la dinámica empleada esa semana (juegos y canciones) para que los refuercen en casa.

10. ¿Cómo definirías la metodología que empleaste?

Como una metodología dinámica que involucraba al profesor, el niño y sus familiares integralmente en su proceso de lectura y escritura. El proceso hacia la lectura y escritura se iniciaba antes que ingresen al primer grado, en las aulas o en sus hogares. ¿Cómo? En primer lugar, desarrollando y enriqueciendo su lenguaje. Las canciones, los poemas, las adivinanzas, los cuentos y los relatos, la observación de cosas del medio, favorece el lenguaje infantil y con ello fortifica una de las bases del aprendizaje de la lectura. En segundo lugar, familiarizando a los niños con la lectura y escritura de textos.

...No estaba mal lo que sucedía en las aulas del Instituto Experimental 07 de Miraflores entre los años 50 a 70...

La mayor señal del éxito de un profesor es poder decir:

“Ahora los niños trabajan como si yo no existiera”.

María Montessori

Bibliografía

- Blázquez, D; Ortega, E. (1984). La actividad motriz del niño de 3 a 6 años. Madrid: Cincel.
- Bravo, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Castillo, M. (2007). Escribir, una oportunidad para comunicar y opinar. Lima: Save of Children.
- Carretero, M. (1999). Constructivismo y educación. México: Progreso.
- Chall, J. (1967). Aprender a Leer. El Gran debate. Nueva York: McGraw Hill.
- Chokler, M. (1988). Los organizadores del desarrollo psicomotor. Argentina: CINCO
- Chrobak, R. (1998): Metodologías para lograr aprendizaje significativo. Universidad Nacional de Comahue. Argentina: EDUCO.
- Cuetos, F. (1999). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.
- Defior, S. (1994) La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. España: Santillana.
- Domínguez, M; Farfán, M. (1966). Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lectoescritura. Santiago de Chile: UNESCO.
- Enciclopedia Técnica de la Educación (1979). La enseñanza del idioma en la educación general básica. España: Santillana
- Ferrández, A., Ferreres, V, Sarramona, J. (1986). Didáctica del Lenguaje. Barcelona: C.E.A.C.
- Ferreiro E. y Teberosky A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1983) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectoescritura. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., (1990) Alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir. Madrid: GRAO.
- Gesell, A.; Ilg, F.; Ames, L.; Bullis, G. (1992). El niño de 5 y 6 años. Argentina: PAIDOS.
- Kaufman, A., Castedo, M. Teruggi, L y Molinari, C. (1988). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Buenos Aires: Aique.
- Lebrero, M. (2000). La enseñanza de la lectoescritura. Madrid: Escuela Española.
- Luria, A. (1979). El cerebro en acción. Vol. XXI. Barcelona: Fontanella.
- Luzuriaga, L. (1965). Historia de la Educación y la pedagogía. Buenos Aires: Losada.
- Ministerio de Educación. (2008). Guía de Orientaciones Técnicas para la aplicación de la Propuesta Pedagógica (curricular y metodológica) en las áreas de Matemática y Comunicación en el segundo ciclo de la EBR, para una transición exitosa al tercer ciclo". Documento de trabajo. Perú.
- MINEDU (2013). Rutas del Aprendizaje. Fascículo 3. Lima: Navarrete
- Portellano, P; Mateos, M; Martínez, R; Tapia, P; Granados, G. (2006). Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil. CUMANIN. Madrid: TEA. Publicaciones de Psicología Aplicada N° 279.
- Ramírez E. (1999). Expresar, comunicar comprender. Ejes del aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Lima: Línea y Punto.
- Soto, P. (2006). Taller Habilidades psicomotrices para el aprendizaje de la lectura y escritura, desarrollado en el Encuentro de la Lectura y Escritura: Leer y Escribir... responsabilidad compartida". Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Vásquez D. y Vásquez J. (1960). Método de Peruano de Lectura y Escritura. Lima: Bruño.
- Vásquez D. (1952). Plan, Programa y Guía Didáctica del Método de Peruano de Lectura y Escritura. Barranco: Escuela Activa Peruana.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2006). Fascículo: Comunicación y Otros lenguajes. Lima.
- Wallon, H. (1941). La Evolución Psicológica de la Infancia. Paris: A. Colin. Reeditado 1974.

Referencias

Batro, A. y Cardinali, D. (2005). *El cerebro Educado: Bases de la Neuroeducación*. Buenos Aires: NeuroLab.

Recuperado de www.marin.edu.ar/neurolab/home/publicaciones.asp.

Cueto, S. (2003). *Que una pena más si importe*. El Comercio 19/07/2003. En línea. <http://www.grade.org>.

Fe y Alegría. (2011, 20 de octubre). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Recuperado de http://82.103.138.57/ebooks/0000/0213/5_FyA_APR.pdf

INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Censos 2007.

Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/>

MINEDU: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/>

MINEDU. (2011, 7 de octubre). Biografías de los Ministros de Educación desde 1948.

Recuperado de www.minedu.gob.pe/institucional/Biografias/juan_mendoza.php.

Salas, R. (2003). *¿La Educación Necesita Realmente de la Neurociencia?* Estudios Pedagógicos, N° 29, 2003, pp. 155-17. Recuperado de www.scielo.cl/

EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Dra. Elsa R. Bustamante Quiroz
Directora del Instituto de Investigación de la UMCH

Resumen

En este artículo se revisan los conceptos de calidad de vida y autodeterminación para proponer, luego, estrategias que favorezcan la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva orientada al logro de la calidad de vida.

Palabras claves: Calidad de vida, Autodeterminación, Discapacidad intelectual, educación inclusiva

Summary

In this article we review the concepts of quality of life and self-determination in order to propose strategies that favor the development of a truly inclusive school oriented to acquiring quality of life.

Key words: Quality of life, Self-determination, Intellectual disability, inclusive education

Introducción

El concepto de *calidad de vida* como referente y guía para la provisión de servicios comienza a gestarse en el ámbito internacional hacia inicios de la década de los sesenta. En el campo de la atención educativa a las personas con discapacidad intelectual, constituye el peldaño más elevado en un proceso que se inicia con el afán de mejorar las condiciones de vida de las personas institucionalizadas; que continúa en los años setenta promoviendo la desinstitucionalización, basándose en el principio de la normalización, y que, en las últimas décadas, propugna la participación plena en la comunidad sirviéndose de sistemas de apoyos.

La educadores que realizan su tarea desde el enfoque de la calidad de vida han de tener presente que el bienestar emocional, la libertad y autonomía, la formulación de proyectos y el encontrar sentido a la existencia son metas deseadas por todos los seres humanos, y, siendo consciente de ello, han de buscar desarrollar en los niños, desde sus primeros años, las capacidades que les permitan llegar a ser protagonista de su existencia.

¿Qué se entiende por *calidad de vida*?

Aunque su aparición en las políticas sociales y el interés que ha generado en la investigación científica son relativamente recientes, la calidad de vida como aspiración del hombre está ligada a su historia y se puede percibir su búsqueda desde las primeras manifestaciones culturales. Según Asensio, Bárcena y Mélich (2001) la expresión *calidad de vida* "no deja de ser en la actualidad más que la versión `menor`, descreída, postmoderna diríamos, de otra más ampulosa y resbaladiza cual es la de `felicidad`" (p. 82).

Al igual que después de siglos de reflexión cuidadosa y de trabajo minucioso de filósofos, científicos y del hombre común, el concepto de felicidad se escabulle ante la intención de delimitarlo, el concepto de calidad de vida se presenta aún ambiguo debido a que está ligado a los avatares de la existencia y a la autopercepción.

No obstante, parece haber un acuerdo entre los estudiosos en considerarlo un concepto multidimensional que abarca elementos objetivos (indicadores externos) y elementos subjetivos, que centran la atención más allá de las condiciones físicas en las percepciones de las personas acerca de su estado de bienestar. En un estudio realizado por Hughes, Hwang, Kim, Eisenman y Killian (citado por Gómez-Vela, Verdugo y Canal, 2002) se encontraron 15 dimensiones que aparecían con frecuencia en las diferentes aproximaciones conceptuales: bienestar psicológico y satisfacción personal; empleo; autodeterminación, autonomía y elección personal; ocio y tiempo libre; competencia personal, ajuste comunitario y habilidades para la vida independiente; ambiente residencial; integración comunitaria; normalización; apoyo recibido de los servicios; indicadores sociodemográficos individuales; desenvolvimiento y realización personal: aceptación social, estatus social y ajuste ecológico; bienestar físico y material; y responsabilidad cívica. Por su parte, Schalock y Verdugo (2007) consideran ocho dimensiones en el concepto: desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material.

Como se puede apreciar, no se concibe la calidad de vida al margen de la satisfacción de las necesidades objetivas. La falta de recursos para cubrir las necesidades alimenticias de forma balanceada, la permanencia en alojamientos que no protegen,

el limitado acceso a los servicios de salud y a los productos farmacológicos requeridos, que son situaciones ligadas a la adversidad socioeconómica, se muestran como factores importantes en el incremento de riesgo de depresión y otros problemas de salud mental (Reading y Reynolds, 2001). Por lo tanto, no se puede hablar de calidad de vida cuando existen serias carencias materiales, pero, no se puede, tampoco, identificar el bienestar material con aquella; como lo explican Asensio et al. (2001):

Ya Epicuro, Aristóteles o Séneca nos advertían, desde su privilegiada posición social, que sin cierto grado de riquezas resulta difícil el logro de la felicidad. No obstante, entendemos que la materialidad que nos rodea no explica lo esencial de nuestras respectivas vidas, susceptibles de experimentarse plenas en la precariedad y profundamente insatisfactorias en la abundancia. (p. 85)

Dice Fullat (2000) que la capacidad del hombre de poder tomar conciencia de lo dado le abre a lo posible, a lo *todavía-no-dado*. Por esto, trascendiendo lo real, la vida humana es posibilidad, es proyecto, algo que no está previamente determinado sino que es un constante quehacer; surge entonces la pregunta por el sentido, por el *para qué* del existir. El advertir cómo se corresponde lo que se hace con el sentido que se le ha dado a la existencia, permite desarrollar una sensación de bienestar asociada con la percepción subjetiva de la calidad de vida.

Sentido de la vida en personas con discapacidad intelectual

Según Frankl (1984), la posibilidad de encontrar sentido en la vida no depende del sexo, ni del coeficiente intelectual, ni del nivel de formación. La frase de un joven autista, citada por Frith (1991) "Todo me pone triste, porque me estoy haciendo cada vez mayor y sigo sin encontrar a nadie.... Ojalá que alguien que pueda ofrecerme cariño y afecto, lo haga" (p. 193), así como los proyectos de las personas con discapacidad intelectual contemplados por quienes viven cerca de ellos, estarían indicando la necesidad de darle coherencia y una orientación general a la existencia, es decir de encontrarle un sentido.

A lo largo de los años, con el afán de proteger a las personas con discapacidad intelectual, desde la presunción de saber mejor que ellas lo que es necesario en sus vidas, se ha ido limitando y, más aún, cercenando lo más íntimo que como personas poseen: su libertad moral, su capacidad de elaborar y proponer sus planes de vida y llevarlos a la práctica.

La tarea educativa, entendida como el acompañamiento al ser humano en el proceso de realización plena, exige replantearse la atención que se le ha venido dando a

la persona con discapacidad intelectual; es necesario resaltar la importancia de una educación que la contemple en su integridad, con su necesidad de trascendencia y voluntad de sentido.

Autodeterminación y calidad de vida

Un factor especialmente relevante de la calidad de vida es la *autodeterminación*, muy estudiada últimamente por quienes trabajan en el campo de la discapacidad. La autodeterminación es definida por Wehmeyer (2005) como “las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida” (p. 117).

La autodeterminación presenta cuatro características: autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico (capacitación) y autorrealización. Estas características se desarrollan a partir de la adquisición, durante la niñez y la adolescencia, de los diferentes componentes de la conducta autodeterminada, como son: hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, poner y alcanzar objetivos, autodefensa y habilidades de autocontrol (Wehmeyer, 2009).

La adquisición de estos componentes por parte de la persona con discapacidad intelectual va a exigir de los educadores un compromiso concreto con la construcción de ambientes que la favorezcan. No se puede esperar que un adulto al que desde pequeño se le han solucionado los problemas, se ha elegido por él, se ha decidido por él, se le han impuesto límites, se le ha organizado la vida, adquiera, repentinamente, la posibilidad de autodeterminarse. Como señalan Peralta y Arellano (2014) se requieren ambientes educativos que posibiliten su participación activa y su protagonismo en las decisiones importantes de sus vidas.

Educación para la calidad de vida

Este enfoque que toma como referencia para la dotación de servicios educativos a la calidad de vida, exige de la escuela una orientación hacia su logro, desde los primeros años, como se ha señalado. Verdugo (2009) sostiene que esto es coherente con el principio de que la educación inclusiva no se limita a las exigencias académicas y que adoptarlo implicará un cambio social para involucrar a los diferentes agentes en la búsqueda de oportunidades y experiencias en el entorno comunitario.

La escuela inclusiva peruana no ha satisfecho las expectativas de quienes veían en ella una solución al problema de la segregación, aunque sí representa un paso hacia adelante, a pesar de haber tropezado con múltiples dificultades aún no superadas (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012).

Uno sus mayores logros ha sido el enriquecimiento moral y afectivo de los niños, de los profesionales y de las familias que han formado parte de ella, ya que han empezado a percibir la diferencia como un elemento enriquecedor de la convivencia humana, lo que permitirá una visión holística de la discapacidad y un abordaje integral de su problemática. Sin embargo, matricular a un niño con discapacidad en una institución de educación básica regular, no garantiza que se beneficiará de una educación inclusiva:

La segregación y el etiquetaje no han sido, lamentablemente, características exclusivas de la escuela especial; en las aulas inclusiva el niño con discapacidad ha sido visto muchas veces como el “lento” de la clase o simplemente como “el niño inclusivo”. Si no logra acceder al lenguaje que se maneja en el aula, a la construcción social de significados a los que acceden los compañeros, si no comprende el lenguaje que mediatiza las enseñanzas y las relaciones sociales, se puede sentir excluido de ellas.

Por otra parte, se observa que instituciones que en Lima se dedican a ofrecer servicios de educación inclusiva en colegios regulares, en la práctica aplican lo que corresponde a la integración, no a la inclusión: una profesora de apoyo, que puede ser especialista en educación especial o estudiante de educación, con un uniforme propio de su institución, acompaña al “niño inclusivo” en el interior de un aula regular. ¿Qué efecto tiene este tipo de actuación en el desarrollo emocional y cognitivo del niño con discapacidad?, ¿cuántos niños y adolescentes derivados desde escuelas especiales a escuelas regulares han desertados? y ¿por qué lo han hecho?, ¿se sienten cómodos los niños con discapacidad en las aulas regulares?, son algunas preguntas que solo podrán responderse si se escucha la voz de los implicados.

Si la escuela peruana desea ser realmente inclusiva deberá potenciar prácticas educativas que favorezcan el desarrollo de la autodeterminación y que tenga como norte la calidad de vida.

Le corresponde a la escuela propiciar un clima por el que los niños y los adolescentes con discapacidad encuentren afecto en la experiencia diaria, para que puedan, así, comprender que ellos son importantes, aprendan a valorarse a sí mismos y a los demás, y a ver la vida con optimismo. En este ambiente, las actividades educativas deben favorecer las experiencias de éxito, pero de éxitos conseguidos con esfuerzo. Bandura (1999) afirma que un poderoso incentivo para el desarrollo y para el control personal es tener la posibilidad de producir resultados valiosos y prevenir los indeseables. Por su parte, Seligman (1989) sostiene que lo que genera en la persona disminución de la fuerza del yo es la sensación de falta de control sobre lo que le

acontece, ya sean estos acontecimientos traumáticos o positivos. No se debe, por tanto, tratar de proteger al niño o al adolescente con discapacidad impidiendo toda situación que pueda resultarle problemática; él necesita aprender que tiene control sobre sus circunstancias. Los esfuerzos de dominio independiente que permiten conseguir los objetivos planteados, contando con el apoyo de adultos significativos que demuestran su reconocimiento en forma consistente, es lo que favorece el desarrollo de su autoeficacia y de una motivación intrínseca para enfrentar las dificultades con seguridad, esfuerzo y persistencia.

Le corresponde a la escuela, también, involucrar en la educación de las personas con discapacidad a toda la comunidad: el barrio, la parroquia, los clubes, el hospital, serán espacios para brindar entrenamiento en la autoobservación, autoevaluación, y autorrefuerzo, en la autoeficacia y el autoconocimiento, en el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades. Lo que se requiere es una Escuela Inclusiva que sobrepase sus muros, una escuela cuyos recursos, materiales y humanos, sean los recursos de la comunidad (llámense servicios especializados de los centros de salud, centros de formación profesional, clubes, etc.), donde las aulas sean las casas del barrio y las empresas, es decir, que sea capaz de coordinar y dirigir la educación de sus estudiantes en espacios diferentes a los del centro educativo y con un currículum que no se ciña a los paradigmas establecidos por la tradición escolar.

Sin embargo, las limitaciones más significativas a una verdadera educación inclusiva, orientada a la calidad de vida, no se focalizan en el campo escolar; quizá las máximas barreras se encuentran en el concepto de discapacidad y de "éxito" que se maneja desde fuera de la escuela y en la convicción de que la tarea de esta es preparar a sujetos que puedan insertarse en el engranaje social.

La atención a la persona con discapacidad intelectual actualmente aún trasluce la prevalencia del modelo médico de la discapacidad. Como afirma Vehmas (2004) "Las intervenciones son señaladas solamente en el individuo, quien es considerado como anormal, mientras la comunidad circundante es intocable" (p. 51). Tamarit (2005) se ubica con quienes opinan que un factor importante en esta visión es la concepción aristotélica que considera a lo racional como el elemento que diferencia al ser humano de los otros seres vivos, ocasionando que

Aquellos que no alcanzan el nivel de raciocinio esperado y propio del ser humano no son considerados tales, y son, por lo tanto, y en el mejor de los casos, seres merecedores de atención y cuidados, pero desde la pers-

pectiva de un ser menor e incompleto en su ascenso a lo esencialmente humano. (Tamarit, 2005, p. S182)

En este marco, se contempla a la escuela como una institución encargada de desarrollar en los hijos de los humanos, fundamentalmente, las capacidades racionales. La calidad del servicio educativo tiene como referente primordial el puntaje en pruebas nacionales e internacionales que miden la competencia matemática, la competencia científica, la competencia en el manejo del lenguaje escrito, pero que nada dicen del desarrollo de la sensibilidad artística, de la empatía, del respeto por el medio ambiente, por ejemplo; pruebas en las que los estudiantes con discapacidad, por más que estén matriculados en instituciones educativas de básica regular, son invisibles.

Mientras la escuela siga siendo competitiva, mientras siga priorizando lo racional sobre la trascendencia comunicativa (más allá del lenguaje escrito), seguirá siendo una escuela segregacionista con fachada de inclusión.

El contemplar a la educación de la persona con discapacidad intelectual desde el enfoque de la calidad de vida se presenta como una oportunidad de renovación profunda de la escuela; ya es momento de que se provoque esa crítica enriquecedora al modelo dominante, que reclamaba Fortes en 1994.

A modo de conclusión

El compromiso de los educadores como compañeros de camino de las personas con discapacidad intelectual exige, en primer lugar, reconocer que ellas, y sólo ellas, son las protagonistas de su biografía. Es tarea de los profesionales de la educación propiciar las estrategias pedagógicas que favorezcan la calidad de vida a la vez de redefinir la escuela, de tal forma que deje de ser competitiva, que deje de contemplar en el intelecto la esencia del ser humano y que respete el derecho de toda persona a ser el artífice de su propia existencia.

Referencias

- Asensio, J. M., Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2001). Educación, vida humana y biopoder. En G. Vásquez (Ed.), *Educación y calidad de vida* (pp. 81-115). Madrid: Complutense.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Ed.), *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp. 19-54). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe.
- Frankl, V. (1984). *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.
- Friht, U. (1991): *Autismo, hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M.A. y Canal, R. (2002): Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual en servicios residenciales comunitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 591-602. Recuperado de: http://www.infoautismo.es/wp-content/uploads/2015/10/18._Art%C3%ADculo.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y perspectiva*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Peralta, F. y Arellano, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7 (2), 59-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424006.pdf>
- Reading, R. y Reynolds, S. (2001). Debt, social disadvantage and maternal depression. *Social Science & Medicine*, 53, 441-453
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38 (4), 21-36.

- Seligman, M. (1989). *Indefensión: En la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate.
- Tamarit, J. (2005). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Revista de Neurología*, 40 (Supl. 1), S181-S186. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=f4e6a33d-cc3a-4c93-8784-fac71ba93fe0%40sessionmgr4009&vid=10&hid=4202>
- Vehmas, S. (2004). Análisis ético del concepto de discapacidad. *Siglo Cero*, 35 (4), 50-68.
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de la calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-42. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf
- Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 113-120. Recuperado de: http://www.beachcenter.org/Research/FullArticles/PDF/Wehmeyer_2005.pdf
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. Recuperado de: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf

CÓMO CRIAR Y EDUCAR A UN NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dra. Bertha E. Martínez Ocaña
Docente de la Escuela Profesional de Educación

Cuando los padres se enteran que sus hijos tienen una discapacidad

La familia es la comunidad social básica más natural y necesaria; en ella deben darse en grado muy especial, todos aquellos valores fundamentales; esto es comunicación, diálogo, autodeterminación, colaboración y amor.

La principal misión de la familia es contribuir a la formación de la persona, comenzando por los propios cónyuges y continuando con los hijos. En ello el ser humano se hace más persona y adquiere un elemento indispensable para formar su carácter, valerse por sí mismo y asumir sus responsabilidades. La familia es el ente socializador por excelencia y el ambiente propicio para crecer plenamente como persona.

Los padres son los que mejor conocen y los más interesados en ayudar a sus hijos. Cuando los padres de familia llegan a saber que su niño tiene una discapacidad, comienza una jornada en su vida que muy a menudo está llena de emociones fuertes, alternativas difíciles e interacciones con profesionales y especialistas diferentes y sienten la necesidad continua de información y servicios. Muchos padres manifiestan que al enterarse del diagnóstico sobre su hijo, esto les llega como un golpe fuerte. Algunas madres sienten que ante esta noticia sienten como si se le hubiera arrojado en la cabeza un *saco negro* obstruyendo su habilidad de escuchar, ver y pensar en forma normal.

Al comienzo, los padres se pueden sentir aislados y solos, y puede ser que no sepan dónde buscar ayuda, información y apoyo. Este artículo pretende ser un mensaje de apoyo y un punto de partida a las necesidades de información de aquellos padres que se han enterado que su niño tiene necesidades educativas especiales. He creído conveniente adaptar el artículo: *Ud. no está solo*, de Patricia McGill Smith. Ella escribe desde una perspectiva personal de una madre que ha compartido esta experiencia y todo lo que va con ella.

Estas descripciones pudieran parecer un poco dramáticas, pero ellas nos describen suficientemente las emociones múltiples que inundan las mentes y los corazones de los padres cuando reciben alguna mala noticia acerca de sus hijos.

Reacciones comunes

Los padres pasan por una secuencia general de estados emocionales que se experimentan típicamente y manifiestan: choque, negación, miedo, culpabilidad, confusión, falta de poder, desilusión, rechazo y aceptación.

Una primera reacción, los expertos las denominan choque, se trata de sentimientos de indiferencia en las que los padres escuchan las palabras, saben lo que quieren decir, pero en realidad no sienten nada, es como si se sintieran flotando.

Otra reacción que experimenten es negar que existe un problema. *Esto no puede estar sucediéndome a mí, a mi hijo, a nuestra familia.* Manifiestan que su hijo está cansado o que es su manera de ser *ya se le pasará*, son manifestaciones de escape cuando no quieren aceptar que su hijo tiene una discapacidad.

La negación rápidamente se fusiona con el *enojo*, el cual puede ser dirigido hacia el profesional que le proporcionó la información acerca del problema de su hijo. El enojo puede afectar la comunicación entre esposos o con los abuelos u otros miembros queridos de la familia.

El *miedo*, es otra respuesta inmediata. A menudo se siente temer a lo desconocido más que a lo conocido. El miedo al futuro es una emoción entre los padres de estos niños. Se preguntan: *¿Que va a suceder a este niño cuando tenga cinco años de edad, cuando tenga doce años de edad, cuando tenga veintiún años de edad? ¿Qué va a suceder a este niño cuando yo no exista? ¿Aprenderá algún día? ¿Tendrá la capacidad de amar, vivir, reírse, y hacer todas las cosas que teníamos planificadas? Otros asuntos desconocidos también les inspiran miedo. Los padres temen que la condición del niño sea peor de lo que pudiera ser.*

Existe en ellos el miedo al rechazo a la sociedad, miedo acerca de cómo los hermanos y hermanas serán afectados. Estos temores casi pueden paralizar a algunos padres.

La *culpabilidad*, es otro sentimiento que manifiestan los padres e impide tomar las decisiones necesarias. La culpabilidad y la preocupación acerca de si los mismos padres han causado el problema: *¿Hice alguna cosa para causar esto? ¿Estoy siendo castigado por algo que hice? ¿Acaso mi esposa no se cuidó debidamente cuando estuvo embarazada? ¿O la niña se cayó cuando era muy pequeña y se golpeó la cabeza, o quizá uno de los hermanos o hermanas inadvertidamente la dejaron caer y no dijeron nada. Muchos sentimientos de reproche y remordimiento pueden derivarse al tratar de encontrar las causas de la discapacidad.*

Al respecto Diamond, S. (1997) portavoz elocuente de las necesidades de los minusválidos manifiesta:

Mi madre hizo las leyes de la disciplina. Mi padre siempre me llevaba a una nueva aventura, ayudándome a ver, oír y saborear la vida. Mi madre, siempre introspectiva; a la edad de los 70 años me habló de los sentimientos de culpabilidad que tiene un padre de familia, de una niña discapacitada bajo su cuidado. Dijo que por primera vez en su propia vida entendió su culpabilidad personal. No una culpabilidad por haber hecho algo mal o por tener una niña discapacitada, pero una culpabilidad por no haber hecho lo mejor por su hija. Utilizó ejemplos: pudiera haber buscado a otros doctores para obtener mejor ayuda para mí, sentir que pudiera haber explorado otros tratamientos de terapia y sentir que pudiera haber suavizado más el dolor a que fui expuesta yo porque estaba inhabilitada (p. 28).

Sentimientos de culpabilidad también pueden ser manifestados en interpretaciones espirituales y religiosas de reproche y castigo. Ellos gritan, *¿Por qué Yo?, o ¿Por qué a mi niño?*, muchos padres también dicen, *¿Por qué Dios me ha hecho esto a mí?* Levantan los ojos al cielo y preguntan: *¿Qué es lo que he hecho para merecer esto?*

En este periodo traumático muchas cosas se pueden hacer para ayudarse a sí mismo.

La *confusión* también marca este período traumático; y se manifiesta a través de la pérdida de sueño, la inhabilidad para tomar decisiones y una sobrecarga mental.

En medio de este trauma, la información puede parecer alterada y distorsionada. Los padres escuchan palabras nuevas que nunca escucharon, términos que no pueden entender, quieren saber qué significa todo esto; y sin embargo pareciera que no pueden encontrar sentido a toda la información que el profesional está tratando de comunicar acerca de la discapacidad de su niño.

La *falta de poder* para cambiar lo que está sucediendo es muy difícil de aceptar. En efecto, ellos no pueden cambiar el hecho de que su niño tenga una discapacidad, y sin embargo, los padres quieren sentirse competentes y capaces de manejar las situaciones de su propia vida. Es extremadamente difícil ser obligados a depender de juicios, opiniones y recomendaciones de otros, estas son generalmente personas extrañas con las cuales no existe ninguna confianza establecida.

La *desilusión* de tener un niño que no es perfecto presenta un reto al orgullo de muchos padres y desafío a su sistema de valores. Esta sacudida a sus expectativas previas puede crear una resistencia a aceptar al niño como una persona de valor en desarrollo.

El *rechazo* es otra reacción que experimentan muchos padres. El rechazo puede ser dirigido hacia el niño o hacia el personal médico o hacia otros miembros de la familia.

Durante este periodo de tiempo cuando muchos sentimientos diferentes pueden inundar la mente y el corazón, no hay forma de medir cuan intensamente un padre puede experimentar esta constelación de emociones. No todos los padres pasan a través de estas etapas, pero es muy importante para ellos identificarse con todos los sentimientos potencialmente penosos que pueden presentarse, de modo que sepan que ellos no están solos. Hay muchas acciones constructivas que pueden tomarse inmediatamente, y hay muchas fuentes de ayuda, comunicación y seguridad renovada.

Patricia McGill Smith, sugiere algunas acciones que pueden ser seguidas por los padres que tiene un hijo discapacitado.

- **Busque la asistencia de otro padre**

Hubo un padre que la ayudó. Veintidós horas después del diagnóstico que le dieran sobre su hija, el hizo una afirmación que nunca ha olvidado: *Puede ser que usted no lo reconozca hoy, pero va a llegar el momento en su vida en que se dará cuenta que tener una hija con una discapacidad es una bendición.* Puede recordar sentirse confundida por estas palabras, las cuales fueron ni más ni menos un regalo, muy valioso que encendía la primera luz de esperanza para ella. Este padre habló de esperanza para el futuro. Le aseguró que habían programas, que habría progreso, y que habría ayuda en muchas formas y de muchas fuentes. Él era padre de un niño con retraso mental.

En muchos lugares de Lima y del Perú, existen, instituciones que orientan y brindan ayuda a los padres de niños discapacitados: ADM PERÚ (Asociación de Distrofia muscular del Perú), ASPAU (Asociación de Padres y Amigos de Personas con Autismo), ASD (Asociación de Sordos del Perú), Sociedad Peruana de Síndrome de Down, (Estos centros y otros se pueden descubrir en el Directorio de Sociedad y Discapacidad del 2000).

Mi primera recomendación es tratar de encontrar otro padre de un niño con una discapacidad similar, preferentemente uno que ha elegido ser ayudante de padres, y pedir su asistencia y orientación.

- **Hable con su cónyuge, familia y otros seres queridos**

A través de los años he descubierto que muchos padres no comunican sus sentimientos relacionados a los problemas que tienen sus niños. El esposo a menudo está preocupado por ser una fuente de apoyo para su cónyuge. Mientras más comunicación puedan tener en momentos difíciles como estos, mayor será

su fuerza colectiva. Entienda que cada uno de ustedes enfoca su rol de padre en forma diferente. Puede ser que se sientan y respondan a este desafío nuevo de distintas maneras. Traten de explicarse a cada uno cómo se siente. Traten de entenderse cuando no vean las cosas del mismo modo.

Si hay otros niños, hablen también con ellos. Estén alerta sobre sus necesidades. Si ustedes no se encuentran emocionalmente capaces de hablar con sus niños o cuidar de sus necesidades emocionales en este momento, identifiquen otros miembros dentro de la estructura de la familia quienes puedan establecer un vínculo comunicativo especial con ellos. Hablen con otras personas importantes en su vida, sus mejores amigos, sus propios padres. Para mucha gente, la tentación de cerrarse emocionalmente en este momento es grande, pero puede ser tan beneficioso tener amigos de confianza y parientes que pueden ayudarles a llevar la carga emocional que sienten.

- **Confíe en fuentes positivas en su vida**

Una fuente positiva de apoyo y sabiduría puede ser su párroco o sacerdote. Otra puede ser un buen amigo o consejero. Acérquese a aquéllos que antes hayan sido un apoyo en su vida. Encuentre los recursos nuevos que usted necesita ahora. Un consejero muy bueno una vez me dio una receta para vivir a través de una crisis: "Cada mañana, cuando se levante, reconozca su falta de poder para controlar la situación que tienen entre manos, entregue este problema a Dios, y comience su día". Cuando perciba que sus sentimientos sean dolorosos, usted deberá hacer el esfuerzo y contactar a alguien. Llame o escriba o tome su vehículo y comuníquese con una persona real que hablará con usted y participará de su dolor. El dolor dividido no es tan difícil de llevar como el dolor en aislamiento. A veces el consejo profesional se hace necesario; si piensa que esto puede ayudarle, no sea reacio y busque esta asistencia.

- **Viva un día a la vez**

El miedo al futuro nos puede inmovilizar. El vivir con la realidad del día presente se hace más manejable si disipamos las preguntas de *¿qué?*, *¿sí?* y *entonces, ¿qué?* en el futuro. Aunque no parezca posible, cosas buenas continuarán sucediendo cada día. Inquietarse acerca del futuro solamente agotará sus recursos limitados, usted tiene suficiente de que preocuparse.

- **Aprenda la terminología**

Cuando usted se enfrente a una terminología nueva, no vacile en preguntar qué es lo que significa. Cuando alguien use una palabra que usted no entiende, detenga la conversación por un minuto y pida a la persona que le explique su significado.

- **Busque información**

Algunos padres virtualmente buscan *toneladas* de información; otros no son tan persistentes. Lo importante es que requiera información exacta. No tenga temor de hacer preguntas, porque haciendo preguntas será su primer paso para comenzar a entender más acerca de su niño. Aprender cómo formular preguntas es un arte que hará su vida mucho más fácil para usted en el futuro. Un método aconsejable es escribir sus preguntas antes de asistir a una sesión o reunión y escribir más preguntas al tiempo que las piensa durante la reunión. Obtenga fotocopias de toda la documentación relacionada a su niño la cual mantienen los médicos, psicólogos, maestros y terapeutas. Es aconsejable utilizar un archivador en el cual juntar toda la información que le sea dada. En el futuro tendrá necesidad de utilizar esa información que ha recopilado y archivado, manténgala en un lugar seguro. De nuevo, siempre recuerde de pedir copias de las evaluaciones, reportes de diagnósticos, y reportes de progreso. Si usted no es una persona naturalmente organizada, simplemente tome una caja y lance todos los papeles de trabajo en ella. Entonces, cuando realmente la necesite, estará allí.

- **No se sienta intimidado**

Muchos padres se sienten incómodos ante la presencia de médicos, psicólogos o profesores debido a sus credenciales y, a veces, debido a sus modales profesionales. No se sienta intimidado por los antecedentes educacionales de éstos y otro personal que puedan estar involucrados en tratar o ayudar a su niño usted no debe dar explicaciones por querer saber lo que está ocurriendo. No se preocupe de ser quien esté molestando o haciendo muchas preguntas. Recuerde, éste es un niño, y esta situación tiene un efecto profundo en su vida y en el futuro de él. Por lo tanto, es muy importante que sepa todo lo que pueda acerca de su situación.

- **No tenga temor de mostrar emociones**

La mayoría de padres de familia, especialmente los papás, reprimen sus emociones porque creen que el dar a conocer a las personas como se están sintiendo es un signo de debilidad. Los padres más fuertes de niños con discapacidades a quienes yo conozco no tienen temor de mostrar sus emociones. Ellos entienden que al revelar sus sentimientos no disminuye su fortaleza.

- **Aprenda a tratar con los sentimientos naturales de enojo y amargura**

Los sentimientos de enojo y amargura son inevitables cuando usted se da cuenta de que deberá revisar los sueños y esperanzas que originalmente tenía para su niño. Es muy valioso reconocer su enojo y aprender a alejarse de él. Puede ser que necesite ayuda ajena para poder hacer esto. Puede ser que no se sienta como

tal, pero la vida mejorará y llegará el día en que se sentirá positivo de nuevo. Por medio de reconocer y trabajar a través de sus sentimientos negativos, usted estará mejor equipado para enfrentar desafíos nuevos, el enojo y la amargura nunca más habrán de agotar sus energías e iniciativa.

- **Mantenga un aspecto positivo**

Una actitud positiva será una de sus herramientas más valiosas para tratar con los problemas. Siempre hay, un lado positivo de cualquier cosa que está ocurriendo. Por ejemplo, cuando se descubrió que su niña tenía una discapacidad, una de las otras cosas señaladas fue que ella era una niña muy sana. Aún lo es. El hecho de que ella no ha tenido impedimentos físicos a través de los años ha sido una bendición grande; ella ha sido la más sana de todos los niños que ha criado. Concentrarse en los aspectos positivos disminuye los negativos y hace más fácil enfrentarse con la vida.

- **Manténganse en contacto con la realidad**

Mantenerse en contacto con la realidad es aceptar la vida en la forma que es. Mantenerse en contacto con la realidad también es reconocer que hay algunas cosas que nosotros podemos cambiar y otras cosas que no podemos cambiar. La tarea es aprender cuáles cosas podemos cambiar y entonces dedicarnos a hacer eso.

- **Recuerde que el tiempo está de su lado**

El tiempo cura muchas heridas. Esto no significa que el vivir con un niño que tiene problemas, y criarlo, será fácil, pero es justo decir que, a medida que el tiempo pasa, mucho puede ser hecho para aliviar el problema. Por lo tanto, ¡el tiempo ayuda!

- **Encuentre programas para su niño**

Aún para aquellos que viven en zonas alejadas del país, la asistencia está disponible para ayudarlo con cualquier clase de problema que usted esté teniendo. Mientras trata de encontrar programas para su niño con una discapacidad, mantenga en mente que también hay programas disponibles para el resto de la familia.

- **Tome cuidado de sí mismo**

En tiempos de tensión, cada persona reacciona de manera diferente. Unas cuantas recomendaciones universales pueden ayudar: tenga descanso suficiente; coma lo mejor que pueda; reserve tiempo para usted mismo; busque el apoyo emocional de otros.

- **Evite la compasión**

Tener compasión de sí mismo, experimentar compasión con otros, o sentir compasión por su niño son actos que incapacitan. Compasión es lo que no se necesita. Simpatía, lo cual es la habilidad de sentir afecto por otra persona, es la actitud que debe ser alentada.

- **Decida cómo tratar con otros**

Durante este periodo, puede sentirse entristecido o enojado acerca de la forma como la gente está reaccionando hacia usted o hacia su niño. Muchas reacciones de la gente hacia problemas serios son causadas por la falta de entendimiento, simplemente no sabiendo qué decir o por miedo a lo desconocido. Entienda que mucha gente no sabe cómo comportarse cuando ven un niño con discapacidad y ellos pueden reaccionar inapropiadamente. Piense acerca de ello y decida cómo quiere usted tratar con las miradas fijas o las preguntas de la gente. Trate de no usar mucha energía estando preocupado acerca de las personas que no son capaces de responder en las formas que usted pudiera preferir.

- **Mantenga las rutinas diarias tan normales como le sea posible**

Una vez mi madre me dijo, *Cuando se presente un problema y no sepas qué hacer, entonces haz de todos modos lo que tengas que hacer.* Practicar este hábito parece producir alguna normalidad y consistencia cuando la vida llega a ser febril.

- **Recuerde que este es su niño**

Esta persona es, primero y sobre todo, su niño. Dé por sentado que el desarrollo de su niño puede ser diferente al de otros niños, pero esto no hace a su niño menos valioso, menos humano, menos importante, o con menor necesidad de su amor y crianza. Ame y goce su niño. El niño viene en primer lugar, la discapacidad en segundo. Si usted puede descansar y seguir las etapas positivas aquí descritas, una sola a la vez, hará lo mejor que pueda, su hijo se beneficiará, y podrá mirar hacia el futuro con esperanza.

- **Reconozca que Ud. no está solo**

El sentimiento de aislamiento al momento del diagnóstico es casi universal entre los padres. En éste artículo, hay muchas recomendaciones para ayudarle a manejar los sentimientos de aislamiento y separación. Ayuda saber que estos sentimientos han sido experimentados por muchos, muchos otros, que hay disponible comprensión y ayuda constructiva para usted y para su niño, y recuerde siempre que *usted no está solo.*

Padres y maestras trabajando juntos

Los maestros y los padres de familia trabajando juntos pueden lograr grandes beneficios en favor de los niños discapacitados.

Se aspira que en el futuro la intervención del hogar no se limite a la relación entre padres e hijos sino también abarque las relaciones entre los miembros de la familia.

La relación familia-escuela, podrá establecerse cuando los dos ambientes se expresen en el mismo lenguaje, tengan los mismos intereses y vayan al mismo punto, exista credibilidad y confianza mutua y una estructura de relación abierta, flexible y directa que permita adecuar tanto a la familia como a la escuela a la realidad del niño con necesidades educativas especiales.

Los padres y maestros que colaboran unos con otros en forma activa y eficaz forman un equipo poderoso. "La familia del estudiante con N.E.E. o quien haga sus veces, tienen un rol activo y comprometido en la decisión de escolarización en el desarrollo del proceso educativo y en las medidas y apoyos complementarios que garanticen un servicio educativo pertinente a las necesidades y potencialidades de los hijos" (Reglamento educación básica especial. Art. N° 25.: del 12/01/05).

La relación entre padres y profesores proporciona a estos:

- Una mayor comprensión de las necesidades generales del niño y de las necesidades y deseos del padre.
- Información para una selección más significativa de las conductas de estos niños.
- Acceso a una amplia variedad de refuerzos sociales y actividades, proporcionados por los padres.
- Mayores oportunidades de reforzar las conductas adecuadas, tanto en la escuela como en el hogar.
- Información por parte de los padres acerca de los cambios de conducta de los niños, que pueden ser utilizados para perfeccionar los programas que aplican los profesores y los padres.
- La posibilidad de cumplir las leyes que exigen la continua colaboración de los padres en el proceso educativo.

La relación entre padres y profesores proporciona a los padres:

- Una mayor comprensión de las necesidades de sus hijos y de los objetivos del maestro.
- Información referente a los derechos y responsabilidades como padres de un

niño con necesidades educativas especiales.

- Información específica acerca del programa escolar de su hijo y de qué manera pueden participar.
- Modos específicos de extender los efectos positivos de la programación escolar al hogar.
- Mayores aptitudes para ayudar a su hijo a aprender conductas funcionales que sean apropiadas para el hogar.
- Acceso a más recursos importantes (actuales y futuros para su hijo).

Lo que es de mayor importancia, es que esta relación entre padres y maestros proporciona al niño:

- Una mayor coherencia en sus dos ámbitos más importantes.
- Mayores oportunidades de aprendizaje y crecimiento.
- Acceso a mayores recursos y servicios.

En nuestra realidad el SAANEE (Servicios de Apoyo y Asesoramiento a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación 2006, pp. 41-42) es el encargado de orientar, asesorar y capacitar a la familia del estudiante con necesidades educativas especiales o a quien gaga sus veces, en coordinación con el docente inclusivo y para que tenga un rol activo y comprometido en la escolarización, en el desarrollo del proceso educativo y en los apoyos complementarios.

El SAANEE debe tener en cuenta, para operativizar el trabajo con familias, la búsqueda constante de estrategias en relación con la discapacidad y mejorar su desempeño.

Los padres son los adultos más importantes en la vida de un niño. Un buen maestro debe ser el segundo adulto más importante en la vida del niño. De allí que, trabajando juntos de manera armónica podremos desarrollar aquellas habilidades ocultas, aquello que puede hacer y que tiene todo niño y en esta forma estaremos asegurando la igualdad de oportunidades para su desarrollo integral, adecuado y a su participación activa en la sociedad. a lo que tiene derecho toda persona.

USO DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ALUMNOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PERUANAS DEL NIVEL SECUNDARIO

Mg. Jenny V. Moreno Sáenz
Docente de Estudios Generales

Mg. Liliana Espinoza Herrera
Colaboradora

Introducción

El trabajo que se presenta en este artículo se desarrolla en el marco de la Norma Internacional ISO 9004: 2009: que es una herramienta de autoevaluación para mejorar la calidad de las organizaciones y la propuesta de Andrew Churches: La taxonomía digital, basada en la Taxonomía de Bloom. Ambos enfoques, aplicados adecuadamente permiten hacer uso eficiente de las TIC para lograr el aprendizaje significativo en los alumnos de educación básica regular del nivel secundario.

La Norma Internacional ISO 9004: 2009 presenta un marco general, para el desarrollo de este trabajo se ha tomado en cuenta solo algunos criterios que han sido contextualizados para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza, considerando el actual modelo educativo del nuevo diseño curricular. Asimismo los criterios de la norma se ha articulado con la Taxonomía de Bloom para la era digital, que al ser aplicados se puede lograr el aprendizaje significativo del alumno.

1. El uso de las TIC

El uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) se ha convertido actualmente en uno de los pilares básicos de la sociedad porque promueve la integración del conocimiento y por la gran influencia que ejerce sobre el ámbito educativo, es por ello, necesario proporcionar a los estudiantes una educación que tenga en cuenta esta realidad,

Para tener una educación acorde a un mundo globalizado en donde las TIC tienen un rol preponderante es importante, sobre todo que los maestros sepan utilizarla en los procesos de enseñanza aprendizaje; para ello deben de conocer la herramienta tecnológica, saber manejarla y saber cómo usarla en una sesión de clase para lograr el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

2. El aprendizaje significativo

Es aquel aprendizaje que queda en el alumno de manera permanente, es un proceso mental de adquirir contenidos conceptuales, interiorizarlos y posteriormente generar conocimientos.

El alumno al captar, conocer, comprender, decidir y actuar se convierte en el principal protagonista y responsable de su propio aprendizaje, construyendo sus conocimientos y elaborando aprendizajes nuevos desde sus experiencias previas.

Los aprendizajes al ser interiorizados por el alumno y asumirlo como importante para su vida, permite el cambio permanente en el desarrollo de sus capacidades y habilidades para lograr ser competente.

Según Vigotsky, los aprendizajes no son sólo procesos intrapersonales, sino fundamentalmente interpersonales.¹

Según Novak, el aprendizaje es tomar conciencia de lo que desea aprender y cómo es que aprende (metacognición). Esto le permite al alumno a descubrir sus potencialidades y limitaciones y le posibilita ser capaz de enfrentar las dificultades que se le presente con mayor éxito, es decir que los alumnos aprendan a aprender.²

Precisamente muchas de las herramientas educativas tecnológicas, se han basado en la metodología de aprender haciendo, que tiene un enfoque netamente constructivista, porque es el aprendizaje que se descubre por sí mismo a través de la vivencia e interactuando con su entorno.

3. Condiciones para producirse el aprendizaje significativo utilizando las TIC

Para lograr el aprendizaje significativo, se debe de contar con ciertos requisitos a cumplirse como:

- Lo que se pretende enseñar, el alumno debe de percibirlo útil, ameno y debe de estar relacionado con sus saberes previos, de tal manera que desee indagar más en el tema.

1 Vygotsky, L. S. (1982). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

2 Novak, P. & Hanesian, H. (1989). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México : Trillas.

- Para desarrollar el proceso pedagógico se debe de utilizar una herramienta tecnológica adecuada al proceso mismo, esto ayuda a captar la atención de los alumnos.
- En el desarrollo del inicio de una sesión de clase, la problematización debe de tener sentido lógico y usar material tecnológico que sea significativo y organizado para el alumno.
- Disposición por parte de los alumnos a aprender.
- El material tecnológico a usar debe de ser relacionado con la estructura cognitiva del alumno para generar ideas nuevas.
- Las actividades realizadas con las herramientas tecnológicas para desarrollar las capacidades específicas, deben de estar relacionadas con los procesos cognitivos y tener significado lógico.

4. Taxonomía de Bloom

La Taxonomía de Bloom consiste en clasificar los objetivos educativos y los ha clasificado en 3 dominios:

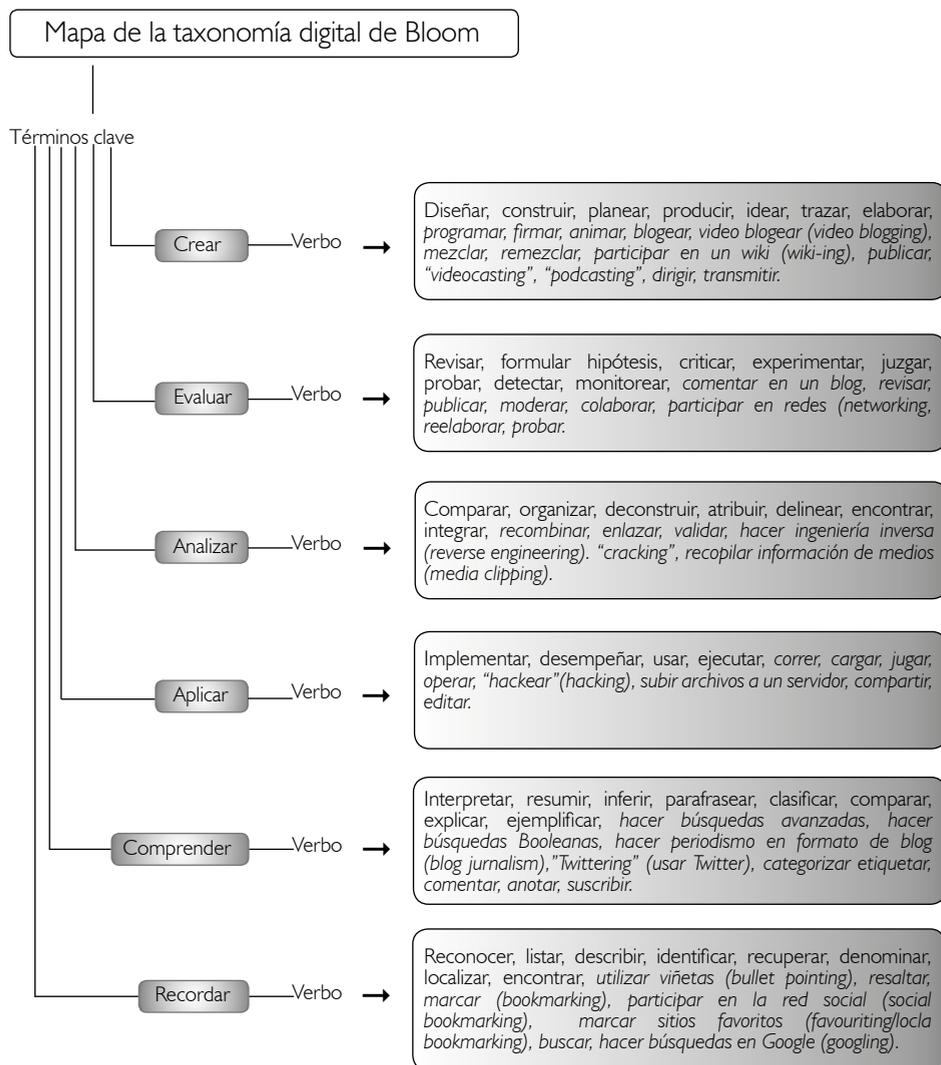
Dominio cognitivo: Tiene 6 niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Dominio afectivo: Tiene 5 niveles: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.

Dominio psicomotor: Tiene 6 niveles: se establecen los siguientes niveles: percepción, disposición, mecanismo, respuesta compleja, adaptación y creación

Andrew Churches actualizó la Taxonomía de Bloom acorde a la era digital³, complementando cada categoría con capacidades y herramientas del mundo digital que permitan el desarrollo de habilidades para Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear. Esta propuesta digital de Bloom, se basa en el Dominio Cognitivo, en donde los alumnos para lograr las capacidades debe de poseer habilidades inferiores por ejemplo, para que un alumno sea capaz de aplicar. Ver Figura 1.

3 Churches, A. (2008). Taxonomía de Bloom para la era digital [en línea]. EDUTEKA. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>



ESPECTRO DE LA COMUNICACIÓN			
Moderar	Reunirse en la red	Publicar y blogear	Comunicarse por Twitter/
Colaborar	Realizar videoconferencias	Participar en redes	Microblogs
Moderar	por Skype	Contribuir	Mensajería
Negociar	Revisar	Chatear	Instantánea
Debatir	Preguntar/cuestionar	Comunicarse por correo electrónico	Escribir Textos
Comentar	Contestar		

5. Descripción de la herramienta de autoevaluación ISO 9004 - 2009

La norma ISO 9004 – 2009 incluye dos tablas de autoevaluación, las cuales son: a) De los elementos claves, y b) Para los elementos detallados. Ambas tablas utilizan cinco niveles de madurez (del 1 al 5) que son aplicados a las áreas que guardan relación directa con el uso de las TIC. Tal y como se observan en las Tablas 1 y 2 respectivamente.

La Tabla 1 de Autoevaluación para los elementos claves, permite evaluar los criterios de la tabla para medir el desempeño actual de la institución y determinar el nivel de madurez en que se encuentra.⁴

Los criterios que se evalúan de los elementos claves son: la Gestión, el Liderazgo, la Estrategia y Política, los Recursos, los Procesos, los Resultados, el Seguimiento y Medición, la Mejora, innovación y aprendizaje.

La Tabla 2 de Autoevaluación para los elementos detallados, evalúa el desempeño actual de los elementos claves de la institución, pero lo hace de manera detallada, utilizando una tabla para cada elemento clave. 1) Gestión para el éxito sostenido, 2) Gestión de los recursos tecnológicos, 4) Gestión de los procesos pedagógicos, 5) Seguimiento, medición, Análisis y revisión de los resultados del aprendizaje, 6) Procesos de mejora, innovación y aprendizaje con prioridad.

En cada tabla se especifican los criterios a evaluar, y para cada criterio se establecen los indicadores para cada uno de los cinco niveles de madurez.

Elementos claves: Criterios	Niveles de madurez				
	1	2	3	4	5
¿Cuál es el centro de interés de la dirección? (Liderazgo)					
¿Cuál es el enfoque del liderazgo? (Gestión)					
¿Cómo decidimos qué es importante? (Estrategia y política)					
¿Qué necesitamos para obtener resultados? (Recursos)					
¿Cómo se organizan las actividades? (Procesos)					
¿Cómo se logran los resultados? (Seguimiento y medición)					
¿Cómo se realiza el seguimiento de los resultados? (Seguimiento y medición)					
¿Cómo se deciden las prioridades de mejora? (Mejora, Innovación y aprendizaje)					
¿Cómo tiene lugar el aprendizaje? (Mejora, Innovación y aprendizaje)					

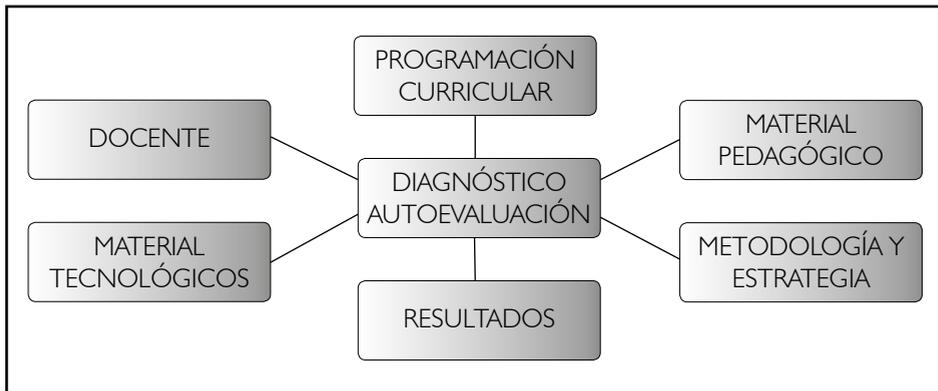
Tabla I. Autoevaluación para los elementos Claves. ISO 9004-2009

Elementos detallados	Criterios	Niveles de madurez				
		1	2	3	4	5
Gestión para el éxito sostenido de una institución educativa	Gestión para el éxito sostenido. Generalidades					
	Éxito Sostenido					
	Entorno de la Institución					
	Partes Interesadas, necesidades y expectativas					
Estrategia y política	Estrategia y política. Generalidades					
	Formulación de la estrategia y política.					
	Despliegue de la estrategia y política.					
	Comunicación de la estrategia y política.					
Gestión de los recursos	Gestión de los recursos. Generalidades					
	Personal de la Institución Educativa					
Gestión de los procesos	Planificación y control de los procesos. Generalidades					
Seguimiento, medición, análisis y revisión	Seguimiento, Medición, Análisis y Revisión. Generalidades					
	Medición con respecto a los indicadores claves de desempeño					
Mejora innovación y aprendizaje	Innovación y Aprendizaje. Generalidades					
	Mejora					
	Innovación					
	Aprendizaje					

6. Herramienta de autoevaluación contextualizada para el uso de las TIC aplicando la taxonomía de Bloom para la era digital

La herramienta de autoevaluación contextualizada se basa en la Norma ISO 9004 – 2009 que ha sido adecuada con el uso de las TIC de acuerdo al modelo educativo basado en competencias y articulada con la Taxonomía de Bloom para la era digital.

Para adecuar la herramienta de autoevaluación con el uso de las tics y la taxonomía de Bloom para la era digital se han considerado los siguientes insumos



La tabla 3 para los elementos claves se ha considerado los siguientes criterios: Procesos, Estrategia y política y Recursos

La Tabla 4, 5 y 6 de Autoevaluación para los elementos detallados, evalúa el desempeño actual de los elementos con respecto al uso de las TIC, en una sesión de clase, pero lo hace de manera detallada, utilizando una tabla para cada elemento clave,. Para este caso se ha articulado con la Taxonomía I de Bloom para la Era Digital.

En la tesis [Moreno, 2014], se especifican detalladamente las 6 tablas de autoevaluación de elementos detallados, y todos los criterios que intervienen pero sin estar articulado con la Taxonomía de Bloom.

TABLA 3. Actividades de mejora de los elementos claves

ELEMENTOS CLAVES	NIVELES DE MADUREZ				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
1. ¿Cómo se organizan las actividades? (Procesos)	<p>✓ Tiene implementados sólo algunos procedimientos o instrucciones de trabajo básicos con algunas herramientas tecnológicas básicas.</p>	<p>✓ Las actividades se organizan por áreas curriculares según MINEDU, articulando las TIC.</p>	<p>✓ Las actividades se organizan eficaz y eficientemente permitiendo la flexibilidad para incorporar las TIC.</p>	<p>✓ Los procesos responden a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, considerando el uso de las TIC.</p>	<p>✓ Hay un modelo de calidad que apoya la innovación con las TIC basados en el enfoque digital de Bloom para lograr el aprendizaje significativo.</p>
2. ¿Cómo decidimos qué es importante? (Estrategia y Política)	<p>✓ Por lo menos la mitad de docentes por área sugieren herramientas TIC encontradas en la web que hayan sido utilizadas por otras instituciones educativas.</p>	<p>✓ Describir cada herramienta TIC utilizada para resolver las necesidades de aprendizaje que se encuentran descritas en el diagnóstico institucional.</p>	<p>✓ Describe cómo será articulada cada herramienta TIC con las actividades pedagógicas para resolver las necesidades de aprendizaje descritas en el diagnóstico institucional.</p>	<p>✓ Describe cómo será articulada cada herramienta TIC con las actividades pedagógicas para resolver las necesidades de aprendizaje descritas en el diagnóstico institucional.</p>	<p>✓ Describe cómo será articulada cada herramienta TIC con las actividades pedagógicas de acuerdo a la Taxonomía de Bloom para la era digital, considerando actividades en los procesos cognitivos de una capacidad, aplicados en una sesión para resolver problemas, y las expectativas de maestros, padres de familia, así como los objetivos regionales.</p>
3.- ¿Qué necesitamos para obtener resultados? (Recursos)	<p>✓ Reporte mensual de todas las herramientas TIC utilizadas por cada profesor y aquellas que no hayan sido utilizadas o la frecuencia de uso sea menor.</p>	<p>✓ Reporte mensual de todas las herramientas TIC utilizadas por cada profesor y aquellas que no hayan sido utilizadas o la frecuencia de uso sea menor.</p>	<p>✓ Reporte mensual de todas las herramientas TIC utilizadas por cada profesor que hayan contribuido a obtener el aprendizaje significativo en los alumnos.</p>	<p>✓ Reporte mensual de todas las herramientas TIC utilizadas por cada profesor que hayan contribuido a obtener el aprendizaje significativo en los alumnos.</p>	<p>✓ Solicita la adquisición de licencias y otros recursos TIC a la finalización del año vigente para el siguiente año, con un reporte mensual sobre la descripción de todas las herramientas TIC que hayan logrado obtener el aprendizaje significativo con proyectos de aprendizaje.</p>

TABLA 4. Actividades de mejora del elemento detallado de estrategia y política (Contextualizado para hacer uso de las TIC)

ELEMENTOS CLAVES	ACTIVIDADES DE MEJORA POR NIVELES DE MADUREZ				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
I. (Estrategia y política) Generalidades ¿Cómo se planifica las estrategias?	✓ Programar el proceso al uso de las aulas de innovación por cada unidad didáctica.	✓ Planificar jornadas de planificación pedagógica que evalúe las herramientas tecnológicas que usarán por cada proceso pedagógico.	✓ Formular estrategias pedagógicas articulando las TIC por unidad didáctica.	✓ Realizar una propuesta de recursos tecnológicos para desarrollar los procesos cognitivos de una capacidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos.	✓ Realizar una propuesta de recursos tecnológicos para desarrollar la Taxonomía de Bloom para la Era Digital en el proceso de aprendizaje de los alumnos por cada área curricular.

TABLA 5 Autoevaluación de los elementos detallados de gestión de los recursos Contextualizado para hacer uso de las TIC)

ELEMENTOS CLAVES	NIVELES DE MADUREZ				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
1. (Gestión de los recursos) Generalidades	Los recursos tecnológicos se definen y se asignan de manera puntual.	Se ha implementado un proceso para la planificación de los recursos tecnológicos, incluyendo su identificación, provisión y seguimiento.	Los enfoques de la Institución en materia de gestión de los recursos tecnológicos son eficaces y eficientes.	Se evalúan los riesgos de posible escasez y/o desactualización de los recursos tecnológicos planificados.	Las oportunidades de mejora de la planificación de los recursos se buscan mediante estudios comparativos con las mejores prácticas pedagógicas aplicando la Taxonomía de Bloom para la Era Digital.
2. Personal de la Institución	Las capacitaciones se proporcionan de manera puntual, sin articular el aspecto pedagógico con el tecnológico. Se realiza principalmente a petición del equipo directivo. Las revisiones de la competencia se realizan en pocos casos.	Hay un programa de revisión de las competencias en articular las TIC en el proceso de enseñanza -aprendizaje. Las competencias se desarrollan como parte de un plan global después de haber sido capacitados.	Un sistema de cualificación de las competencias en el uso de las TIC está establecido con tutores y capacitadores, participando con sus producciones tecnológicas en exposiciones de la institución.	La formación se proporciona para desarrollar habilidades para la creatividad y la mejora con proyectos innovadores que incorporan las TIC y participa en los concursos de tecnologías a nivel regional.	El docente participa en el desarrollo de nuevos proyectos de aprendizaje innovadores con el uso de las TIC y la Taxonomía de Bloom para la Era Digital, participando en los concursos de EDUTICS a nivel nacional.

TABLA 6. Autoevaluación de los elementos detallados de gestión de procesos

ELEMENTOS CLAVES	Actividades de mejora por niveles de madurez				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
<p>I Generalidades</p> <p>Planificación y control de los procesos</p> <p>¿Qué acciones tomas en cuenta para la planificación y control de los procesos?</p>	<p>✓ Utilizar las herramientas tecnológicas en cualquiera de los procesos pedagógicos de una sesión.</p> <p>✓ Informe por parte del DAIP (Docente del aula de innovación pedagógica) del uso de cada docente de los recursos tecnológicos.</p>	<p>✓ Utilizar software educativo por cada proceso cognitivo de una capacidad específica en una sesión de clase.</p> <p>✓ Evaluar las actividades con las TIC, de acuerdo a los indicadores de evaluación de la sesión.</p>	<p>✓ Planificar y elaborar por área un software educativo por cada proceso cognitivo de una capacidad específica por cada sesión de clase.</p> <p>✓ Analizar las encuestas a los alumnos para considerar en la planificación de la unidad didáctica qué actividades con las TIC les pareció más interesante.</p> <p>✓ Evaluar mediante una rúbrica qué actividades con las TIC permite lograr los aprendizajes esperados en menor tiempo.</p>	<p>✓ Aplicar software educativo u otras herramientas como Robótica educativas, blogs, etc. para trabajar el método experimental y el aprendizaje colaborativo.</p> <p>✓ Para la planificación de los proyectos de aprendizaje se considera las expectativas de los otros docentes del área.</p> <p>✓ Contar con una biblioteca tecnológica que almacene todos los trabajos elaborados con las TIC con su respectiva sesión de clase, para que tengan acceso todos los docentes y poder mejorarlos.</p>	<p>✓ Informe bimestral del aprendizaje significativo logrado con cada herramienta tecnológica o material pedagógico elaborado con otras herramientas tecnológicas, basados en la Taxonomía de Bloom para la Era Digital.</p> <p>✓ Elaborar productos software educativo que logre alcanzar al aprendizaje significativo.</p> <p>✓ Promover concursos intercolares por área a nivel regional que permita comparar los aprendizajes logrados haciendo uso de las TIC con otras Instituciones Educativas.</p>

Referencias

- Cabero, J. (2008). Creación de una Guía de Evaluación - Autoevaluación de Centros de Recursos Universitarios de Producción de TIC en la Enseñanza, *Revista de medios y educación*, N.º 32.
- ISO. Norma Internacional ISO 9004 -2009. (2009). *Gestión para el Éxito Sostenido de una Organización*. Suiza.
- McDonnell, L, De Nieves, C. (2006) *Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total*. X Congreso de Ingeniería de Organización. Valencia.
- Moreno, J. (2014) *Modelo de Calidad para la Gestión de las TIC en el Proceso de Enseñanza para las Instituciones Educativas Públicas de Educación Secundaria*. Facultad de Ingeniería de Sistemas. UNMSM. Lima, Perú.
- Churches, A. (2008). *Taxonomía de Bloom para la era digital [en línea]*. EDUTEKA. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
14-11-2016, en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Ausubel, D. Novak, P, & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- UNESCO (2013). *Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*.

BULLYING EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DE LA UGEL 07 Y NIVEL DE PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA ABORDARLO

Mg. Sara M. Sáenz Chaparro
Docente de la UMCH

Mg. José R. Vergara Díaz
Docente de la UMCH

Resumen

El fenómeno del *bullying* es una problemática compleja que comprende no solo a los estudiantes que lo practican o padecen, sino también a los docentes que interactúan permanentemente en las aulas y en el centro educativo. Este trabajo buscó indagar sobre la presencia de *bullying* en los estudiantes del nivel secundario y la preparación docente para abordarlo. El diseño de investigación es descriptivo comparativo, la muestra fue de 789 estudiantes y de 40 docentes, todos ellos provenientes de centros educativos estatales de la UGEL 07. Los resultados encontrados señalan una prevalencia de *bullying* de 26,4% y un 22,5% de docentes que conocen y utilizan estrategias adecuadas para abordarlo. Se halló diferencias significativas en la prevalencia de *bullying* según grado de estudios; según género solo en tres dimensiones: coacción, agresiones e intimidación-amenazas siendo la media más alta en los varones. No se halló diferencias significativas en el abordaje del *bullying* por parte de los docentes según género, edad, tiempo de servicio y grado académico; por último no se encontraron diferencias en los puntajes de *bullying* de los estudiantes con docentes preparados y poco preparados. Estos resultados muestran que las actuaciones de los docentes, en ambos grupos, son limitadas para afrontar esta situación.

Palabras claves: *bullying*, abordaje, preparación docente.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

Para todos, la violencia es una realidad que preocupa cada vez más. El sistema educativo no es ajeno a esta problemática, existen evidencias del maltrato físico y psicológico contra algunos estudiantes, víctimas del abuso y agresividad de sus compañeros, sea por su lugar de procedencia, por su buen rendimiento académico, por provenir de otro centro educativo, distrito u otras causas; todo maestro ha sido testigo presencial por lo menos una vez de este hecho. Por otro lado, en las investigaciones realizadas en el Perú por la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA, 2013) a nivel nacional, se reporta que un porcentaje (38,7%) del total de escolares de secundaria son víctimas de agresiones, hallando una asociación positiva entre el consumo de drogas y el *bullying*. Asimismo, se reportan como modalidades más frecuentes: apodos, insultos, difamaciones, ocultamiento, robo o rotura de cosas, ignorar, excluir, discriminar (DEVIDA, 2007; Oliveros & Barrientos, 2007; Coicca, 2010).

En el trabajo con docentes se observa falta de capacidad para afrontar este tipo de problema. Las medidas que suelen aplicar son la llamada de atención y la expulsión de la clase, complementada con la citación a los padres. Se constata también, que si la falta es grave, se aplica la sanción determinada por el reglamento escolar y cuando la conducta inadecuada persiste, se condiciona su matrícula y/o es invitado a retirarse del colegio.

Por ello la presente investigación pretende no solo caracterizar el *bullying* en los estudiantes del nivel secundario de Instituciones educativas estatales de la UGEL 07 sino además hallar el nivel de preparación de los docentes tutores para abordarlo.

1.2 Formulación del problema

Problema general

La presente investigación plantea como problema: ¿Cuál es la prevalencia de *bullying* en estudiantes del nivel secundario de Instituciones educativas estatales de la UGEL 07 y el nivel de preparación de sus docentes para abordarlo?

1.3 Justificación

La presente investigación reviste actualidad y es de interés no solo educativo, sino público; en primer lugar, por la existencia de datos y estudios rigurosos sobre el estado de las relaciones interpersonales conflictivas dentro de la escuela, específicamente el *bullying* o acoso escolar cuya preocupación se debe a qué afecta la buena convivencia escolar. Los datos consultados son resultado de las investigaciones sobre abuso entre

alumnos realizadas en países como: España, Noruega, Reino Unido, Estados Unidos, Brasil, entre otros (Hernández y Cárdenas, 2010). En el Perú las investigaciones son limitadas.

Su actualidad se constata en los medios de comunicación que tratan el tema y alertan a la sociedad sobre sus consecuencias: suicidio adolescente, por ejemplo. El interés por este problema se hace evidente en la percepción de los profesores y en las informaciones que la prensa escrita, radial y televisiva hace sobre la incidencia de casos de *bullying*, en una diversidad de instituciones educativas.

Existe pues, la necesidad de atender las relaciones entre pares con mayor profundidad y buscar los instrumentos adecuados para prevenir y/o abordar el *bullying* en el ámbito escolar. Por esta razón, interesa conocer la prevalencia del *bullying* y proporcionar datos sobre su detección, seguimiento y control en las instituciones educativas estatales.

Por otro lado, interesa determinar cuál es el nivel de preparación del docente para abordarlo. Los aportes de la presente investigación, benefician a la comunidad educativa y a la sociedad en general, porque proporciona datos sobre el estado de preparación docente ante esta problemática. Por esta razón, la evaluación rigurosa y científica de estos datos resulta fundamental para proponer y/o contrastar la efectividad de las acciones, planes y programas que se implementen como medida para controlar el acoso y la violencia en las aulas no solo por parte de los docentes sino además, por las Instituciones educativas y el Ministerio de Educación.

Finalmente, la presente investigación proporciona un instrumento que medirá el nivel de preparación docente para entender y abordar la problemática de la violencia y el acoso escolar.

2. Objetivo General

Determinar la prevalencia de *bullying* en los estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas de la UGEL 07 y el nivel de preparación de sus docentes para abordarlo.

Objetivos específicos:

- 1) Determinar la prevalencia de *bullying* en alumnos de secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL 07.
- 2) Comparar la media del *bullying* según el género en alumnos de secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL 07.

- 3) Comparar la media del *bullying* según el grado de estudios en alumnos de secundaria de las Instituciones Educativas de la UGEL 07.
- 4) Determinar el nivel de preparación docente frente al *bullying* en las Instituciones Educativas de secundaria de la UGEL 07.
- 5) Comparar el nivel de preparación docente frente a *bullying* según género en las Instituciones Educativas de secundaria de la UGEL 07.
- 6) Comparar el nivel de preparación docente frente a *bullying* según edad en las Instituciones Educativas de secundaria de la UGEL 07.
- 7) Comparar el nivel de preparación docente frente a *bullying* según tiempo de servicio en las Instituciones Educativas de secundaria de la UGEL 07.
- 8) Comparar el nivel de preparación docente frente a *bullying* según grado académico en las Instituciones Educativas de secundaria de la UGEL 07.
- 9) Comparar la media del *bullying* en estudiantes de secundaria con respecto al nivel de preparación para abordarlo de sus docentes tutores.

3. Metodología

3.1 Diseño de investigación

Según el enfoque de Hernández, Fernández y Baptista (2010), la presente investigación es no experimental, ya que no existe manipulación activa de alguna variable. Además se trata de un diseño transversal, ya que se busca describir una realidad en un momento de tiempo siendo descriptivo y comparativo. Es descriptivo en vista que el estudio tiene como propósito describir la realidad que se observa en cada variable por separado, es comparativo porque tiene como propósito comparar variables o conceptos.

3.2 Variables a comparar

1. Bullying

Definición conceptual.- El hostigamiento o acoso escolar *bullying*, es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de manera reiterada a lo largo de un tiempo determinado Sanmartín (2007).

Definición operacional.- El *bullying* se evidencia con la puntuación obtenida por un alumno luego de aplicar el instrumento AUTOTEST –Cisneros de Piñuel y Oñate (2007) sobre acoso escolar.

2. Preparación Docente para abordar el *bullying*

Definición conceptual.- Consiste en las capacidades y destrezas que poseen los docentes, en materia de conocimiento, estrategias y actitud frente al abordaje del problema de acoso escolar o *bullying*.

Definición operacional.- El resultado obtenido al aplicar el cuestionario a los docentes de los alumnos a los cuales se les aplicó el Autotest Cisneros sobre acoso escolar, referido a la preparación y estrategias de los docentes para abordar el *bullying*, luego de elaborar el instrumento PROF-BULL y validarlo.

Variables que hay que controlar: Sexo de los alumnos, sexo de los docentes, grado de estudios de los alumnos, edad de los docentes y tiempo de servicio.

3.3 Población y muestra

La población está conformada por 28 487 alumnos del 1.º a 5.º grado y aproximadamente 1 537 docentes del nivel secundario de estos grados de las 36 Instituciones Educativas Estatales de Educación secundaria que pertenecen a la jurisdicción de la UGEL 07.

La muestra estuvo compuesta por 789 casos del 1.º al 5.º grado de educación secundaria de EBR del turno mañana y tarde de Instituciones Educativas de la UGEL 07 y 40 docentes tutores de los grados de los estudiantes encuestados, después de la eliminación de aquellos docentes tutores que no pasaron el test de discapacidad social con sus respectivos alumnos.

Para la selección de la Institución Educativa se tuvo en cuenta los colegios con mayor población específicamente aquellos que tienen más de 900 alumnos

Distribución de la muestra por institución educativa de la UGEL 07
Instituciones educativas

	Frecuencia	Porcentaje
Jorge Chávez	90	11.4
José Olaya Balandra	112	14.2
Los precursores 7086	92	11.7
Los próceres	123	15.6
Manuel Gonzales Prada	41	5.2
Mateo Pumacahua	90	11.4
Mercedes Indacochea	117	14.8
San pedro de Chorrillos	37	4.7
Santa Rosa 6094	87	11.0
Total	789	100.0

La muestra fue distribuida en forma proporcional en las cinco secciones de cada centro educativo seleccionado, a continuación las variables demográficas:

De los estudiantes

Género estudiante	M	50%
	F	50%
Grado del estudiante	1.º	22,8%
	2.º	17,2%
	3.º	19,9%
	4.º	16,5%
	5.º	23,6%

De los docentes

Género docente	M	27,5%
	F	72,5%
Edad	26-30	10,0%
	31-39	30,0%
	40 a más	60,0%
	11 a más	70,0%
Grado académico	Licenciado	75,0%
	Magister	25,0%

3.4 Instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon los siguientes instrumentos:

Autotest Cisneros (Cuestionario Individual sobre Psicoterror, Negación, Estigmatización y Rechazo en Organizaciones Sociales)

Este instrumento fue creado en España por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate en 2005, a través del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI). Fue adaptado por los investigadores de este estudio en marzo del 2011.

Esta escala está diseñada para evaluar el Índice Global de Acoso Escolar y también permite hacer un perfil sobre las modalidades más frecuentes de acoso escolar o *bullying*.

La validez de contenido se realizó por juicio de expertos, adaptándose los ítems 23 y 43. La validez de constructo por el método de análisis de ítems, en el cual no se eliminó ningún ítem. La confiabilidad se halló con el Alfa de Cronbach cuyo valor fue de .948, demostrando alto nivel de confiabilidad.

Se divide en 10 subescalas:

Índice global de Acoso Escolar; Intensidad de Acoso; Desprecio-Ridiculización; Coacción; Restricción-Comunicación; Agresiones; Intimidación-Amenazas; Exclusión- Bloqueo Social; Hostigamiento Verbal; Robos. Consta de un total de 50 ítems.

Prof-bull

Este instrumento fue elaborado para la presente investigación. Está diseñado para medir la preparación del docente para abordar el *bullying*. Proporciona un perfil sobre el tipo de formación recibida y las acciones más frecuentes que realiza el docente en caso de detectar *bullying*.

La validez de contenido se realizó por juicio de expertos, revisando la redacción y las dimensiones. La validez de constructo con el método de análisis de ítems, eliminándose 8 ítems. La confiabilidad según el Alfa de Cronbach fue de .915, lo que indica una muy buena confiabilidad.

Se divide en 6 subescalas

Índice Global de preparación docente para abordar el *bullying*; Noción del problema; Capacidad de identificar el problema; Acciones de abordaje del problema; Autoevaluación de la propia capacidad frente al problema; Deseabilidad Social. Consta de un total de 48 ítems.

Para establecer el menor o mayor grado de acoso escolar se ha obtenido los baremos según la muestra piloto de 296 alumnos de Instituciones Estatales de la UGEL 07.

Se considera a los puntajes que están dentro de los percentiles de 1 a 24, valor bajo; de 25 a 74, valor promedio; de 75 a 94, valor alto; de 95 a 100, valor muy alto.

El nivel bajo indica que no hay *bullying*, el nivel medio son conductas que suceden pocas veces dentro de un nivel normal donde se dan comportamientos en el aula con las distintas manifestaciones de agresividad pero que no se considera *bullying*.

El nivel alto son conductas más frecuentes en el aula con alto riesgo de ser *bullying* y el nivel muy alto se considera *bullying* severo y afecta gravemente al estudiante víctima.

Para establecer el menor o mayor grado de preparación del docente para abordar el *bullying* o acoso escolar se ha obtenido los baremos según la muestra de 40 profesores de Instituciones Estatales de la UGEL 07.

Se han considerado los puntajes que están dentro de los percentiles de 1 a 24, valor bajo; de 25 a 74, valor promedio; de 75 a 94, valor alto y de 95 a 100, valor muy alto.

El nivel bajo se considera a los profesores con muy poca preparación para abordar el *bullying*. El nivel medio se considera a los profesores que tiene preparación para abordar situaciones de violencia o agresión comunes que se dan en el aula y emplean las estrategias que comúnmente se usan en los colegios. Llamar a los padres, hablar con ellos, aconsejar y orientar en el aula, derivar a disciplina.

El nivel alto son los docentes que tienen una mejor preparación sobre el *bullying* y las estrategias que utilizan les resulta a veces efectiva.

El nivel muy alto de preparación son aquellos docentes que no solo conocen este fenómeno sino que además emplean estrategias efectivas en el abordaje de los mismos.

4. Resultados

En la figura 1 se muestra los porcentajes de *bullying* de los resultados globales de la escala de acoso escolar, se evidencia la existencia de *bullying* en un 26,4% en los porcentajes acumulados del nivel alto y muy alto de la muestra de estudio, de la cual un 4,6% se encuentra en un *bullying* severo. Un 57.2% en un nivel medio lo que indica un nivel normal, es decir existen relaciones de agresión pero que no son consideradas *bullying* y un 16,5% un nivel bajo donde no hay *bullying* ni otro de tipo de violencia o agresión. Con respecto a las modalidades más frecuentes del *bullying* se ha encontrado que son: Le llaman por apodo, no le hablan, se ríen cuando se equivoca, no le dejan jugar con ellos, le insultan, roban sus cosas, cuentan mentiras acerca de ellos, no le dejan hablar, le odian sin razón, le acusan de cosas que no ha dicho y se burlan de su apariencia física.

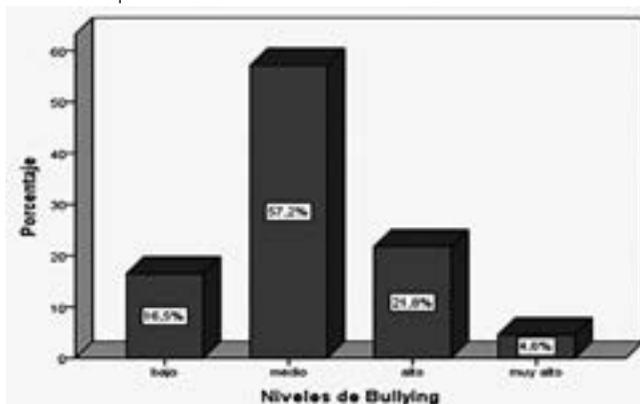


Fig. 1. Porcentajes de bullying

En la figura 2 se observa los niveles acumulados de intensidad de *bullying* en las categorías alto y muy alto un 27,9% de la muestra de estudiantes que es víctima de frecuente maltrato escolar de la cual un 3,7% se encuentra en los límites muy altos, un 17,4% sufren algún tipo de maltrato no muy frecuente dentro de lo normal y un 54.8% manifiesta no ser víctima de *bullying*.

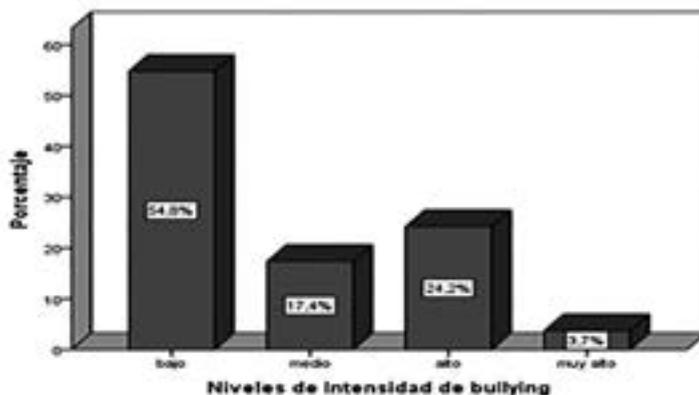


Figura 2. Intensidad de bullying

En la tabla se observa que la media para el índice global se ubica en normal promedio, la media para intensidad de acoso, Coacción, Intimidación-amenazas se ubica en un nivel alto, la media de Desprecio-Ridiculización, Restricción- Comunicación y Exclusión-Bloqueo Social en casi alto, agresiones, hostigamiento verbal y Robos en un nivel normal promedio.

Análisis de la variable *bullying* según sus dimensiones

Dimensiones	Media	Nivel
Índice global	63.65	Normal
Intensidad de acoso	1.93	Alto
Desprecio-ridiculización	22.88	Casi alto
Coacción	9.07	Alto
Restricción -Comunicación	7.05	Casi alto
Agresiones	8.98	Normal
Intimidación-amenazas	11.25	Alto
Exclusión-bloqueo social	10.77	Casi alto
Hostigamiento verbal	17.27	Normal
Robos	5.18	Normal

Comparación de las dimensiones de *bullying* con respecto al género

Género	Dimensiones	Media	Nivel	U de Mann Whitney (sig.)
M	Índice global	64.33	Casi alto	.211ns
F		62.97		
M	Intensidad de acoso	2.19	Alto	.530ns
F		1.66		
M	Desprecio - ridiculización	22.92	Alto	.505ns
F		22.84		
M	Coacción	9.29	Alto	.011*
F		8.85		
M	Restricción - comunicación	7.13	Normal	.342ns
F		6.98		
M	Agresiones	9.30	Casi alto	.000**
F		8.67		
M	Intimidación - amenazas	11.62	Alto	.000**
F		10.86		
M	Exclusión - bloqueo social	10.82	Casi alto	.730ns
F		10.73		
M	Hostigamiento verbal	17.22	Normal	.892ns
F		17.33		
M	Robos	5.17	Casi alto	.478ns
F		5.19		

ns>.05 , *<.05 , **<.001

Comparación de las dimensiones de *bullying* con respecto al grado de estudios

Grado de estudios	Dimensiones	Media	Nivel	Kruskal-Wallis (sig.)
1.º	Índice global	67.23	Casi alto	.000**
2.º		64.51		
3.º		61.89	Normal	
4.º		62.92		
5.º		61.56		
1.º	Intensidad de acoso	3.08	Alto	.000**
2.º		2.09	Casi alto	
3.º		1.38		
4.º		1.73		
5.º		1.29		

1.º	Restricción de comunicación - Exclusión - bloqueo social		Casi alto	.000**
2.º				
3.º			Normal	
4.º				
5.º				
1.º	Desprecio - ridiculización Coacción Intimidación y amenazas Hostigamiento verbal		Alto	<.05*
2.º				
3.º				
4.º			Casi alto	
5.º			Normal	

ns>.05 , *<.05 , **<.001

Análisis de la variable preparación del docente para abordar el bullying

Dimensiones	Media	Nivel
Índice global	84.78	Normal
Noción del problema	16.00	Casi alto
Capacidad de identificar	30.75	Normal
Acciones de abordaje	30.05	Normal
Autoevaluación de la propia capacidad	7.98	

Comparación del nivel de preparación docente frente al bullying según género, edad, tiempo de servicio y grado de estudios

Variable		Dimensión	Media	Nivel	(sig.)	Estadístico
Género	M	Índice Global	86,36	Casi alto	.463ns	T de student
	F		84,17	Promedio		
Edad	26-30		86,00	Casi alto		
	31-39		85,67	Promedio		
	40 a más		84,13	Promedio		
Tiempo de servicio	1 a 3		83,50	Promedio	.930ns	Kruskal Wallis
	4 a 6		84,00			
	7 a 10		83,00			
	11 a más		85,36			
Grado académico	Licenciado		84,97	Promedio		.950ns
	Magister	84,20				

ns>.05 , *<.05 , **<.001

Resultados obtenidos de la comparación del puntaje de *bullying* con relación al nivel de preparación de sus docentes para abordarlo:

Índice Global de bullying

Índice global de profesores	Media	Nivel
Menor preparación	63.00	Normal
Mayor preparación	65.74	Casi alto
Total	63.65	Normal
Índice global de acoso		
U de Mann-Whitney	51404.000	
z	-1.940	
Sig asintótica(bilateral)	-1.940	

5. Discusión de resultados

El presente estudio determinó un 26,4% de prevalencia de *bullying* en la muestra estudiada, este resultado se relaciona cercanamente con las investigaciones de Cassiani et al. (2011), Becerra et al. (2008), Oñate y Piñuel (2007) y Paredes et al. (2006). En cambio se aleja de los resultados encontrados en la investigación de Oliveros et al. (2009), debido a que se realizó en regiones consideradas escenarios de violencia política y de los resultados obtenidos por Coicca (2010) considerando que este estudio se aplicó en un solo colegio ubicado en una zona de alto riesgo en el distrito de Comas, razón por la cual estos resultados no coinciden con la presente investigación.

Este resultado indica que el *bullying* es un fenómeno frecuente en los estudiantes de secundaria en cualquier Institución Escolar de la UGEL 07 y que existen estudiantes que se encuentran en el nivel muy alto de *bullying* por lo que se presentan problemas de salud y es necesario tomar medidas urgentes y efectivas para evitar el daño que este ocasiona. En lo referente a las modalidades más frecuentes de *bullying* hallados en esta investigación, se puede afirmar que predominan las siguientes: "me llaman por apodo" (14,7%), "no me hablan" (12,0%), "se ríen de mi cuando me equivoco" (7,5%), "no me dejan jugar con ellos" (7,4%), "me insultan" (6,7%), "roban mis cosas" (6,6%), "cuentan mentiras acerca de mí" (6,2%). Estas manifestaciones de *bullying* coinciden con los resultados de DEVIDA (2007), Oliveros y Barrientos (2007), Coicca (2010) y Ávila –Toscano et al. (2010), que hallaron que la agresión verbal era la que predominaba.

Los datos indican que no existen diferencias significativas en el género con respecto al índice global, lo cual coincide con el estudio de Avilés (2006) y Ávila-Toscano et al. (2010) que equiparan ambos sexos en la participación de actos de maltrato, así como en su participación como víctima. Esto significa que es un fenómeno mucho más generalizado y que va cobrando participación de las mujeres implicadas en estos actos de violencia. Sin embargo se halló diferencia en tres dimensiones: Coacción, Agresión e Intimidación –Amenazas, presentando los varones mayor nivel de acoso en estas áreas. Estos resultados coinciden con los estudios de (Ávila-Toscano et al., 2010; García, 2007) que señalan que las diferencias significativas se expresan en las modalidades de intimidación y que son los varones los que más participan en la dinámica del *bullying*.

Este hallazgo puede explicarse por el tipo de intimidación que se ejerce según sexo, considerando que los varones ejercen más la agresión verbal y física y las mujeres formas de hostigamiento más sutiles, conforme a las características propias de cada género y a sus formas de socialización (citado por García, 2007).

En el análisis de los resultados de la prevalencia del *bullying* según el grado de estudios, se hallaron diferencias significativas en las siguientes dimensiones: Índice global, Intensidad de Acoso, Restricción-comunicación, Exclusión-bloqueo social, Desprecio-Ridiculización, Coacción, Intimidación-Amenazas y Hostigamiento verbal, obteniendo el primer año de secundaria la media más alta, seguido del segundo año de secundaria; estos resultados coinciden con las investigaciones de Avilés (2002, 2006), Oñate y Piñuel (2005,2007) que hallaron los mayores índices de acoso escolar en el primer y segundo año de la ESO.

Hay consenso en que el número agresores como victimizados desciende con la edad y grado de estudios (Ávila-Toscano et al., 2010; Chávez, Garay, Hamasaki, 2013). Esto se debe a que el grado y la edad coinciden con los cambios que se producen en las distintas etapas de la adolescencia, tales como los procesos de maduración y socialización, la formación de grupos, el desarrollo de la personalidad y sexualidad que varían conforme avanza la edad (Avilés, 2006; Ramos 2008; Ávila-Toscano et al., 2010; Méndez y Cerezo, 2010; Rincón, 2011) influenciados por factores familiares tales como: crianza de los padres, dinámica de las relaciones familiares, condición social, cultural, económica y del entorno: tipo de barrio, grupos sociales, medios de comunicación, modos de convivencia en la escuela (Avilés, 2006; Ortega 2010).

Los resultados obtenidos sobre la preparación del docente para abordar el *bullying* permiten determinar que el 5% está altamente capacitado para abordar el *bullying* y las estrategias que utiliza son efectivas; el 17,5% tiene una preparación adecuada que le permite identificar y actuar en caso de *bullying* con efectividad. Esto implica

que el 22,5% tiene una buena preparación, el 47,5% utiliza mecanismos conocidos en la Institución que buscan resolver casos de violencia, agresión, disrupción en el aula, indisciplina de manera general, no específicamente *bullying*, siendo un 30% los docentes que no tienen la preparación suficiente para abordar este fenómeno. Estos resultados coinciden con los hallados por Elizalde (2010) quien considera que hay una falta de utilización de estrategias en el manejo del *bullying* por los profesores.

Con respecto a las actuaciones más frecuentes de los docentes para abordar el *bullying* en cuanto a identificar el problema se encontró que el docente conoce los apodos, está atento a las incidencias que ocurren en el aula y el diálogo permanente con los estudiantes. Así también en las acciones de intervención del docente se reconocen el diálogo individual con cada uno de los estudiantes implicados, la orientación al aula para prevenir nuevos incidentes, la derivación de los casos al Consejo de tutores, Normas y convivencia, dpto. Psicopedagógico y Dirección, por último diálogo con los padres. Estos resultados van en la línea de otros estudios (Serrano, 2013; Ochoa & Peiró, 2010; Oliveros, 2008) quienes también hallaron los mismos indicadores, de acuerdo con Oliveros y Barrientos (2007) manifiestan que los docentes utilizan las medidas convencionales de la escuela en caso de *bullying* lo cual evidencia que hay un manejo inadecuado del *bullying*.

Es evidente que los docentes reaccionan ante el acoso con castigo (sanción, según las normas) a los agresores, otros intervienen para cortar este tipo de situaciones y un grupo no se entera de la situación, esta es la forma como resuelven los profesores el acoso, Garaigordobil y Oñederra (2009). Esto explicaría el resultado de este estudio con respecto a la preparación del docente para abordar el problema de *bullying*, todo indica que los docentes no están preparados y las que estrategias que utilizan no son las más adecuadas.

Con respecto a los resultados hallados en la comparación del nivel de preparación docente frente al *bullying* según género, no se hallaron diferencias significativas en todas las escalas. Estos resultados coinciden con Meléndrez y Miranda (2012) y Gómez et al (2008) quienes encontraron que no existe una relación causal entre las competencias de los maestros y su género, es decir, que el género no influye en el nivel de desempeño docente. García, Orellana, Yanac, Herrera, Campos, Campos, Macasana, Orellana y Fernandini (2013), no encuentran diferencias significativas en casi todos los ítems de los factores predictores de *bullying* con respecto al género, sólo en algunos aspectos particulares. Ararteko (2006), estudia la percepción de los docentes con respecto al *bullying* y relaciona algún atributo del desempeño que los docentes valoran la necesidad de formación en competencias para actuar en episodios de *bullying*.

En cuanto a los resultados de comparación de la edad del docente con su preparación para abordarlo, se encontró que no existen diferencias significativas en todas las dimensiones, esto debido a que los modos de enfrentar este fenómeno del *bullying* en los diferentes rangos de edades tienen características similares o en todo caso se equiparan en cuanto al resultado de sus acciones.

En la comparación de la preparación docente para abordar el *bullying* según tiempo de servicio, no se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones. Estos resultados coinciden con los estudios de Gómez et al (2008), quienes señalan de acuerdo a la percepción de los estudiantes y las variables contratación, grado académico, antigüedad, y género no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) con el desempeño docente, también con Fernández et al. (2006), que señalan que la autopercepción de la capacidad para afrontar el *bullying*, no difiere según el ciclo educativo al que pertenece ni según la experiencia docente que posee. Esto se explicaría por la praxis de abordaje docente, en situaciones que no son necesariamente *bullying*, en el quehacer diario de las clases. En cuanto a las acciones de abordaje se ubicaron en un promedio normal lo que significa que, toman medidas conocidas para abordar las conductas violentas, pero no necesariamente *bullying*, logrando cierta efectividad.

En la comparación de grado académico no se hallaron diferencias significativas. Meléndrez et al. (2012) y Gómez et al (2008), señalan que no existe diferencia significativa (0.05) en el grado académico con el desempeño docente, considerando que lo que hace a un profesional es la trayectoria laboral que el docente posea, para la transmisión de conocimientos. De acuerdo al presente estudio, se concluye que el grado académico, no influye en el nivel de preparación que poseen los docentes para abordar el *bullying*.

En el análisis de la relación del puntaje de *bullying* en estudiantes de secundaria y el nivel de preparación de sus docentes tutores para abordarlo se encontró que los valores de las medias son cercanos, no existiendo diferencia significativa; estos resultados muestran que las actuaciones de los docentes son limitadas para afrontar estas situaciones. De esto se deriva que en las Instituciones Educativas donde se presentan más casos de *bullying* algunos docentes incrementan su nivel de preparación para abordarlo; en cambio donde la manifestación de *bullying* es menor, se desentienden de su preparación. Se puede concluir que la preparación del docente para abordar el *bullying* es necesaria e importante aunque no determinante para lograr una intervención que disminuya este fenómeno.

Por otra parte, el fenómeno de acoso escolar es un problema complicado y multifactorial, en el que median desde las características personales tanto de docentes como de los estudiantes implicados hasta la expresión de factores relativamente independientes de la escuela, como los problemas personales, los trastornos de relación, la influencia del grupo de amigos o la familia (Palomero, 2001). Asimismo, el clima escolar, tanto del grupo, como del aula y del centro, las relaciones entre los agentes educativos, el método de crianza, la escuela, el barrio, los medios de comunicación y otros.

Para prevenir la violencia escolar Díaz - Aguado nos dice que es preciso adoptar una perspectiva ecológica que permita conceptualizar las condiciones de riesgo y de protección en función de la interacción entre el individuo y el entorno a distintos niveles, prestando una especial atención a la forma de estructurar las actividades escolares, así como a la colaboración de la escuela con las familias y con el resto de la sociedad.

6. Conclusiones

- Se halló una prevalencia de *bullying* de 26,4% y un nivel de preparación docente de 22,5% en la muestra estudiada, confirmando la hipótesis de la investigación.
- No existen diferencias significativas en la prevalencia del *bullying* según género en las Instituciones Educativas de la UGEL 07 en el nivel de secundaria en la escala global, sólo se halló en tres dimensiones: Coacción, Agresiones e Intimidación - amenazas siendo la media más alta en los varones.
- Existen diferencias significativas en la prevalencia del *bullying* según grado de estudios en las Instituciones Educativas de la UGEL 07 en el nivel de secundaria. Las investigaciones señalan que en los primeros grados de educación secundaria existe mayor prevalencia de *bullying*, hecho que confirma la presente investigación.
- No existen diferencias significativas en la preparación docente para abordar el *bullying*, según género, en las Instituciones Educativas de la UGEL 07 en el nivel de secundaria, situación que es consistente con otras investigaciones.
- No existen diferencias significativas en la preparación docente para abordar el *bullying* según edad en las Instituciones Educativas de la UGEL 07 en el nivel de secundaria.
- No existen diferencias significativas en la preparación docente para abordar el *bullying* según tiempo de servicio del docente en las Instituciones Educativas de la UGEL 07 en el nivel de secundaria.

- No existen diferencias significativas en la preparación docente para abordar el *bullying* según grado académico del docente en las Instituciones Educativas de la UGEL 07 en el nivel de secundaria.
- No existen diferencias significativas en los puntajes del *bullying* en los estudiantes de secundaria de la UGEL 07 con respecto al nivel de preparación que, los docentes tutores, tienen para abordarlo.

7.- Recomendaciones

- Ampliar el campo de investigación hacia otras UGEL que conforman Lima Metropolitana a fin de obtener una visión global de esta realidad.
- Recomendar la coordinación de eventos de carácter preventivo en las escuelas públicas y privadas a fin de abordar de manera integral y multidisciplinaria este fenómeno.
- Ampliar el acceso a los colegios no solo de psicólogos educativos sino también de psicopedagogos.
- Ampliar el trabajo en red con Instituciones del Estado y las no gubernamentales, a través de proyectos a nivel de UGEL que garanticen la erradicación del *bullying* y con ello la buena convivencia en las Instituciones Educativas.
- Promover la aplicación de la ley en relación a la contratación de psicólogos educativos.
- Realizar estudios sobre la preparación que reciben los docentes, en su etapa formativa, en relación al abordaje del *bullying*.
- Revisar los programas de capacitación docente, relacionados al abordaje del *bullying*, con el fin de mejorar los contenidos y estrategias.
- Recomendar a los sectores que corresponda, la revisión y optimización de los programas de formación docente, específicamente en lo relacionado al abordaje del *bullying*.
- Sugerir a las Universidades y lugares de Formación Pedagógica la implementación en su malla curricular de cursos específicos relacionados al abordaje de *bullying*.
- Recomendar a las Instancias Superiores: Municipios, Centros de Salud, Parroquias, Asociaciones, etc., fortalecer el trabajo con las familias, en cuanto a la educación en valores de los hijos, y los roles de padre y madre, en el marco de la paternidad responsable.

8. Referencias

- Alcazár, J. C., Bousoz, G., Losada, R., Losada M. A., Nazario, J.M. (2007). Acoso escolar: Desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. *Revista electrónica de Derecho*, 4, 1-6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2888550>
- Alvarez L., Alvarez D., González-Castro P., Nuñez J. C. y González-Pianda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Ararteko (2006). Convivencia y Conflictos en los Centros Escolares. Recuperado de: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/EuzKadi_Convivencia_conflicto_CenEscolares_06.pdf
- Avila-Toscano, J. H., Osorio, L., Cuello K., Cogollo, N. y Causado, K. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13(23), 13-26.
- Avilés, J. M. (2009). Victimización percibida y Bullying. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Becerra, Flores y Vásquez (2008). *Acoso escolar (bullying) en Lima Metropolitana* (Tesis de Licenciatura). Universidad Federico Villarreal. Lima. Perú.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L., Salgado, C., Uribe, C., Zapata, L. (2012). *Bullying y Convivencia en la Escuela*. Lima: Observatorio sobre violencia y Convivencia en el aula.
- Calvo, A. y Ballester, F. (2009). *Acoso Escolar. Programas de Intervención*. Madrid: Eos.
- Casas, L. y Echandía, J. (2013). *La experiencia laboral y el tipo de gestión en la identidad profesional docente en el distrito de Miraflores* (Tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú.
- Cassiani, C., Gómez, J., Cubides, A. y Hernández, M. (2011). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 2011. *Revista Salud Pública*. 16 (1): 14-26.
- Chapi, J. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 81-92.

- Coicca, T. (2010). *Bullying y Funcionalidad Familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Cobo, P y Tello, R (2011). *Bullying: El acecho cotidiano en las escuelas*. México: Limusa.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DEVIDA (2007). *Estudio Nacional: Prevención y consumo de drogas en estudiantes secundarios*. Recuperado de: <http://www.devida.gob.pe/Documentación/documentosdisponibles/IIEstudioRegionalEscolaresSec2007.pdf>
- Díaz-Aguado, M. (2006) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de Estrategias de afrontamiento del bullying en el profesorado mexicano. *Revista electrónica en Educational Psychology*, 8(1), 353- 372.
- Estévez, E. (2005) *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/estevez/tesisestevez.pdf>
- Garaigordobil, M., Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- García, L. (2007). Diferencias de género y atribuciones causales en los protagonistas del bullying. *Revista Magistri et doctores*, 3, 87-109.
- García, L., Orellana, O.; Pomalaya, R.; Yanac, E; Orellana, D.; Sotelo, L.; Herrera, E; Sotelo, N.; Chavez, H. y Fernandini, P. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): Empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista IIPSI*, 14 (2), 271 – 276.
- Gil-Verona, J., Pastor, J., De paz, F., Barboza, M., Macías, J., Maniega, M., Rami-Gonzales, L., Boget, T., Picornell, I (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de la Psicología* 18 (2), 293-303.

Gómez, A., Gala, F.J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M.T., Lupiani, S. y Barreto, M.C. (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente.

Cuadernos de Medicina Forense, 13, 165-177. Recuperado de:

<http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/art05.pdf>

Gómez, C. (2014). Factores asociados a la violencia: Revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 115-124.

Gómez, C., Elboj, C., Luna, M. J., Puyal, E., Sanagustín, M. V. y Sanz, A. (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: GORFISA.

ESTUDIO DEL SONETO ESTA LUZ DE SEVILLA DE ANTONIO MACHADO

José Luis Vallejo Marchite
Docente Honorario de la UMCH

A manera de prólogo

Biografía poética

La poesía de Antonio Machado sugiere más que cuenta. Sus poemas eliminan la anécdota vivida. Más que los sucesos, al poeta le interesa la emoción que dejan en la memoria ⁽¹⁾

Cuando a los veintiocho años escribe su “Autorretrato”, reduce su vida a un par de datos y algunos recuerdos:



Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla,
y un huerto claro donde madura el limonero,
mi juventud, veinte años en tierras de Castilla,
mi historia, algunos casos que recordar no quiero.

Estos versos, en palabras de José Antonio Serrano Segura, no son sólo un apunte biográfico, sino también un paradigma del que será el tema que vertebré toda su obra, el **tiempo**; no como abstracción, sino como fluir interior, personal, **vital**, que se encarna en el hombre concreto (“*de carne y hueso, que diría Miguel de Unamuno*”) y se convierte en parte consustancial de él a través del recuerdo (“De toda la memoria sólo vale / el don preclaro de evocar los sueños”). Así, en el momento de escribir aquellos versos, su historia no es algo objetivo, fuera del tiempo, sino su propio **ser-en-el-tiempo**, por emplear el conocido término de Martin Heidegger ⁽²⁾

“Mi infancia son recuerdos de Sevilla”

Antonio Machado nació en Sevilla, en el palacio de las Dueñas. En aquella época estaba dividido en viviendas de alquiler. La familia Machado era de clase media, culta y de pensamiento liberal.

(1) Eduardo Alonso. Antonio Machado: La soledad de un corazón sombrío.

(2) José Antonio Serrano Segura: Antonio Machado y su tiempo.

De su abuela paterna, doña Cipriana Álvarez Luján, recuerda Machado sus cuentos, entre los que se pueden mencionar:

- La mano negra.
- Una rueda de conejos.
- La serpiente de las siete cabezas.
- Las velas.
- Las tres Marías.



Sin abandonar sus quehaceres domésticos, siguió escribiendo cuentos populares y apoyando generosamente con su patrimonio las iniciativas antropológicas de su hijo Antonio.

De su padre, Antonio Machado Álvarez, más conocido por el seudónimo Demófilo, que era abogado y doctor en letras y uno de los primeros folkloristas españoles, guarda la imagen de un hombre solitario, ensimismado y muy preopado por sus libros:



Mi padre, aún joven, lee, escribe, hojea sus libros y medita.

Pero no solo recuerda a estos dos personajes, tan ligados a él. Machado añade en su primer libro, *Soledades*, varios motivos para recordar y evocar su niñez, con sus juegos de infancia. Así lo asegura en el poema 92:

iAlegías infantiles
que cuestan una moneda
de cobre, lindos pegasos,
caballitos de madera!

Pero la peripecia vital de Machado va más allá de los recuerdos infantiles, ya que cuando tenía ocho años se trasladó a Madrid con su familia.

Escolar en la Institución Libre de Enseñanza

Ya instalado en Madrid, Antonio y su hermano Manuel estudiaron en la Institución Libre de Enseñanza, un colegio privado y no confesional, fundado por Giner de los Ríos.

El proyecto educativo de **Giner de los Ríos** no tenía parangón en España. Él defendía que un día de campo valía mucho más que un día de clase y peleó con todos los poderes públicos a su alcance para erradicar los exámenes. El malagueño fue de los primeros en instaurar la evaluación continua. «Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan es que están muertos: enterrados —decía—. Transformad esas antiguas aulas: suprimid el estrado y la cátedra del maestro. En torno al profesor, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que disputan, que se mueven, que están “vivos” en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro».

La enseñanza, disciplinada, progresista, tenía una finalidad ética: **cambiar la forma de vida y las costumbres**, lo que influyó indudablemente en las convicciones éticas de Antonio y en su temperamento austero.

Tenía 14 años cuando pasó al instituto. No fue un buen estudiante, pero sí un gran lector.

Su época modernista

De Machado se puede decir que hubo una época en la que pagó tributo al modernismo, definido por Juan Ramón Jiménez como “*movimiento de libertad hacia la belleza*”.

Antonio Machado participa en la vida bohemia de Madrid y asiste a tertulias de café.

Nuestro poeta fue, en su momento, un poeta modernista, pero sin excesos.

Machado confiesa en su “Autorretrato” que amó esa nueva estética, pero que desdeñaba los excesos del verso brillante y hueco. Lo que Antonio buscaba era su propia voz, su voz auténtica. Tenía que distinguir las voces de los ecos. Por eso prefirió el verso de belleza clásica:

Adoro la hermosura, y en la moderna estética
corté las viejas rosas del huerto de Ronsard,
mas no amo los afeites de la actual cosmética
ni soy un ave de esas del nuevo gay trinar.

Desdeño las romanzas de los tenores huecos
y el coro de los grillos que cantan a la luna.

Soria, 1907

Antonio Machado decide, para terminar su etapa biográfica de juventud, hacer oposiciones para tener un trabajo seguro. Ese año obtiene la cátedra de francés en el instituto de Soria. Tiene 32 años.

“Soledades” es el libro que cierra esta etapa biográfica y poética.

La estancia en Soria supone:

- a. El fundamento de una poesía distinta cuyos temas son los Campos de Castilla, sus gentes, el futuro de España.
- b. Su matrimonio con Leonor Izquierdo, “*menuda y trigueña, de alta frente y ojos oscuros*”. Él tiene 34 años, ella 15.
- c. Campos de Castilla sale de la imprenta días antes de la muerte de Leonor, enferma de tuberculosis, ocurrida en el verano de 1912:



Una noche de verano
—estaba abierto el balcón
y la puerta de mi casa—
la muerte en mi casa entró.

Se fue acercando a su lecho
—ni siquiera me miró—,
con unos dedos muy finos,
algo muy tenue rompió.

Silenciosa y sin mirarme,
la muerte otra vez pasó
delante de mí. ¿Qué has hecho?
La muerte no respondió.

Mi niña quedó tranquila,
dolido mi corazón,
¡Ay, lo que la muerte ha roto
era un hilo entre los dos!

Baeza, 1912

A Baeza, que Machado define como

*“un pueblo destartado,
entre andaluz y manchego”,*

llegó el poeta como profesor de francés para dar clase en el Instituto General y Técnico de la ciudad, a finales de octubre de 1912, tras concederle el traslado desde el instituto de Soria.

Venía herido en el alma por la pérdida de Leonor —la esposa niña— y huyendo de Soria, donde tuvo hogar con ella por breve tiempo y adonde le había alcanzado el trágico destino de su muerte. Creía poder restaurar su vida al contacto de su tierra andaluza, pero su corazón seguía varado de nostalgia en las tierras altas del Duero. De esta profunda paradoja nacieron sus poemas del retorno. La primera impresión de su vuelta a Andalucía fue de extrañeza en su propia tierra. En el poema «Recuerdos», fechado en abril de 1912, se muestra el contraste entre el valle florido del Guadalquivir, por donde entra el viajero, y la dura y fría meseta castellana, dos paisajes superpuestos, el exterior y el íntimo, el que ven los ojos del poeta y el que lleva en el alma, y éste acaba borrando al otro, trocando así el saludo riente de llegada, que le da su tierra natal, en una doliente despedida:

¡Adiós, tierra de Soria! [...]
 En la desesperanza y en la melancolía
 de tu recuerdo, Soria, mi corazón se abreva.
 Tierra de alma, toda, hacia la tierra mía,
 por los floridos valles, mi corazón te lleva. (CXVI)

Habría que subrayar el estado de alma de Machado, abatido, ensimismado, en pleno duelo por Leonor, para comprender sus primeras impresiones de Baeza. Al mes de haber llegado, le daba así cuenta de su nuevo destino a su buen amigo José María Palacio:

“Esta tierra es casi analfabeta. Soria es Atenas comparada con esta ciudad donde ni aun periódicos se leen. Aparte de esto, que es suficiente y aun sobrado, la gente es buena, hospitalaria y amable”
 (Ep 101).

Durante siete años, hasta 1919, el poeta enseña gramática francesa en el Instituto de Bachillerato instalado en la antigua universidad baezana, asiste a una tertulia, pasea solo por el campo y estudia la carrera de Filosofía. Así permanece durante esos siete años hasta 1919 en que se traslada a Segovia para estar cerca de la vida literaria de Madrid.

Guiomar

En 1928 encuentra al segundo amor de su vida en una escritora, casada, Pilar Valderrama, a la que Machado llama Guiomar en varios de sus poemas:

*Tu poeta
 piensa en ti. La lejanía
 es de limón y violeta,*

*verde el campo todavía.
Conmigo vienes, Guiomar;
nos sorbe la serranía.
.....*

*Creí mi amor apagado
y removí la ceniza...
Me quemé la mano.*

Según el profesor Oreste Macrí, los encuentros fueron clandestinos y “del todo punto platónicos”.

El trágico final

Siguiendo la narración de Eduardo Alonso, al estallar la guerra, Machado se alinea con el Gobierno legítimo. Firmó manifiestos, celebró mítines, rechazó una cátedra en Inglaterra “para luchar con la grandeza de la pluma”.

- Con el estallido de la Guerra Civil, en noviembre de 1936 se traslada a Valencia. Se aloja en Villa Amparo, en la levantina Rocafort con su madre.
- En marzo del 38 se traslada a Barcelona y el 22 de enero de 1939, enfermo, aquejado de una grave enfermedad bronquial, fruto de un arraigado tabaquismo, emprende el camino del exilio con su madre y su hermano Pepe. Se alojan en la pensión Bougnol-Quintana de la playa de Collioure, pueblo francés cercano a la frontera.
- Se agrava su enfermedad y la de su madre, acostados en una habitación pequeña, una cama junto a la otra.
- Sus dos últimas palabras fueron: “Adiós, madre”. Tras pronunciarlas, entró en coma y murió a las tres y media de la tarde del 22 de febrero de 1939. Su madre fallecía tres días después. Treinta y cinco años antes había profetizado su final:

*Y cuando llegue el día del último viaje
y esté al partir la nave que nunca ha de tomar,
me encontraréis a bordo, ligero de equipaje,
casi desnudo, como los hijos de la mar.*

Días después de su muerte, en un bolsillo de su gabán se encuentra un trozo de papel en el que Machado había garabateado su último verso, un canto al pasado, una rememoración de la niñez perdida: “*Estos días azules y este sol de la infancia*”.

Nuevas canciones

El libro titulado *Nuevas Canciones* se publicó en Madrid en mayo de 1924 por la Editorial Mundo Latino.

Constaba de 220 páginas numeradas (según José María Valverde, la tirada fue de tres mil ejemplares -cf. su edición de A. M. *Nuevas Canciones* y de un Cancionero Apócrifo, Madrid, Clásicos Castellanos, 1971, pág. 1059-). El colofón rezaba así:

Acabose / de imprimir / este libro el día / 22 de abril de 1924 / en los talleres tipográficos / de G. Hernández y / Galo Sáez, Mesón / de paños, 8 / Madrid.

Nuevas Canciones está formado (a partir de la segunda edición, de 1928) por poemas escritos en Baeza y Segovia, lugar éste último donde Machado residía desde finales de 1919, durante los años 1917 a 1925. Las fechas que generalmente se indican como fechas límite de los poemas de *Nuevas Canciones* son 1917-1930, si bien 1930 no responde a la realidad.

Si nos fijamos en su composición, tendremos que afirmar con Gabriel Pradal Rodríguez⁽¹⁾ que se trata de un “libro heterogéneo”. Incluso se pone de manifiesto el vario “mustrario” de que nos habla Dámaso Alonso⁽²⁾ cuando dice:

Los libros anteriores, *Soledades*, *Galerías* y otros poemas (1907) y *Campos de Castilla* (1912), tenían una gran unidad de inspiración y aun de técnica: las *Soledades* y *Galerías* eran paisajes de ensueño y de prodigio; los *Campos de Castilla* eran paisajes y vida de la realidad castellana, y todo en ambos libros movido o traspasado por un sentimiento vivísimo: el alma del poeta proyectada sobre su creación, traspasándola, fundida con ella.

Las *Nuevas Canciones*, en contraste, son una especie de muestrario: algunos poemas que recuerdan los *Campos de Castilla*; otros que son apenas breves destellos de sentimiento, meten al campo andaluz en una rígida cartonería mitológica, y, en fin, estos poemas minúsculos, definidores, dogmáticos, condensación de turbias intuiciones puramente cerebrales, alejados de la experiencia viva. Con ellos, el poeta estaba atravesando una difícil linde: de lírica a filosofía.

1. A. Machado, *Vida y obra*, New York, Hispanic Institute, 1951

2. Dámaso Alonso, *Cuatro poetas españoles*, Editorial Gredos, 1962

Nuevas Canciones manifiesta un agotamiento de la fuente lírica.

El aspecto un tanto heteróclito -al que ya se ha hecho mención de la composición del libro- refleja asimismo carencia de unidad de la inspiración. Podríamos afirmar, quizás, que se rompió definitivamente un impulso que el poeta trata en vano de recomponer. ¿Podríamos afirmar que el filósofo mató en él al poeta o, más bien, que el filósofo naciera cuando el poeta, por razones bien conocidas -aunque hay críticos que parecen ignorarlas-, había empezado a morir en Machado?

Ciertamente se observa en Machado una cierta incapacidad creadora. Pues, muerta su esposa y trasladado a Baeza, todavía escribiría buenos poemas, sobre todo en los primeros años; después -indica el propio poeta-, al quedar de nuevo a solas... su vena poética se fue secando. Bástanos releer el poema que en 1913 dedica a su amigo Valcarce para cerciorarnos:

Valcarce, dulce amigo, si tuviera
la voz que tuve antaño, cantarí...)

Mas hoy... ¿será porque el enigma grave
me tentó en la desierta galería,
y abrí con una diminuta llave
el ventanal del fondo que da a la mar sombría?
¿Será porque se ha ido
quien asentó mis pasos en la tierra,
y en este nuevo ejido
sin rubia mies, la soledad me aterra?

No sé, Valcarce, mas cantar no puedo;
se ha dormido la voz en mi garganta,
y tiene el corazón un salmo quedo.
Ya sólo reza el corazón, no canta. ⁽³⁾

Decadencia machadiana, pues, como escribe Eugenio de Nora:

"La escisión entre lo que él se sentía capaz de escribir y lo que creyó debería escribirse (junto con la repugnancia a la repetición de lo ya hecho), le llevó a un agotamiento cada vez mayor". ⁽⁴⁾

Todos los poetas, dice Dámaso Alonso, conocen esas épocas de sequedad, que a veces se producen precisamente cuando la ilusión parece que está poniendo el fruto

de creación a su alcance. Lo malo es que esa incapacidad creativa ya no habría de cesar nunca en Machado.

Incapacidad creativa es solo -tal como la uso-denominación de un estado habitual.

Es necesario tener presente (lo he dicho ya, pero me hace falta recalcarlo, porque es de gran importancia en mi razonamiento) que Machado fue gran poeta hasta la muerte, pero ya solo en destellos (a veces muy breves que otras veces se prolongaron algo más sostenidos por un choque exterior), sin que una línea clara y fija en su actividad que le permitiera producir obras cuajadas, como Soledades y Galerías o Campos de Castilla.

Esa época de desolación, la de mayor desolación, porque el poeta no se ha acostumbrado aún a su sequedad, y hace importantes esfuerzos para encontrar su camino, vino a coincidir con su estancia en Baeza. Se hubiera producido, probablemente, en cualquier sitio, en París o en el desierto, porque venía predeterminada por hilos de la propia vida del escritor.⁽⁵⁾

Pero de todos modos, tanto en esta época 1917-1925 como antes y después, aun en medio de la decadencia, aparecen brillantes chispas de emoción, de intuiciones, de belleza, y siempre, aquí y allá, espléndidos poemas.

Los temas de inspiración de Nuevas Canciones prolongan íntimamente los dos primeros libros de Machado. El poeta ahonda sus intuiciones. En este sentido puedo suscribir las palabras de Ángel del Río:

"En las últimas etapas la forma severa de Machado se hace cada vez más ceñida y deriva hacia la poesía sentenciosa, filosófica y los juegos de humor. Esto en cuanto a la evolución más visible, porque en lo sustancial Machado varía poco. Es poeta que encuentra pronto su voz y que la mantiene".⁽⁶⁾

Los paisajes de Andalucía o Castilla, motivo del folklore, los sueños interiores, el amor, las reflexiones filosóficas, aspectos de un arte poético, tales son los grandes temas que aparecen en Nuevas Canciones.

Deliberadamente no quiero entrar en un análisis de las partes que componen Nuevas Canciones, pues dada la extensión del presente trabajo escapa a sus posibilidades. Me detendré brevemente en el estudio de los sonetos.

3. A Xavier Valcarce

4. E. de Nora: Machado ante el futuro de la poesía lírica, Cuadernos Hispánicos, septiembre-diciembre 1949.

5. Dámaso Alonso, Cuatro poetas españoles, Gredos.

En Nuevas Canciones encontramos 19 sonetos. Aunque de valor desigual, algunos de ellos tal vez sean de los mejores poemas que escribiera Machado.

Todos sabemos que en el soneto tradicional o regular se emplean solamente dos rimas en los cuartetos, casi siempre en uno de los esquemas siguientes:

_____ a	_____ a
_____ b	_____ b
_____ b	_____ a
_____ a	_____ b

Pues bien, lo típico del soneto machadiano no es esa regularidad, esa uniformidad estrófica de los cuartetos, sino todo lo contrario: la tendencia a destruir esa forma fija tradicional de la primera parte del soneto, valiéndose para ello de los siguientes recursos:

1. Utilizar en los cuartetos cuatro rimas en vez de dos, haciendo, por consiguiente, que esos cuartetos dejen de ser iguales.

Lo veremos en el soneto *Esta luz de Sevilla*, objeto de nuestro comentario.

2. Variar los esquemas de las rimas de los cuartetos, dando al primero, digamos, un esquema abba y al segundo abab.
3. Combinar los dos procedimientos anteriores, o sea, cambiar las rimas variando, al mismo tiempo, sus esquemas. Ej.: abab, cddc.

No se trata de un procedimiento original de Machado. Sin embargo, nos interesa subrayar no tanto la originalidad cuanto el insistente empleo que Machado hizo de ello.

En los tercetos observamos un fenómeno parecido: empleo sobrio de las rimas, con preferencia por los esquemas más simples.

Dos composiciones que hablan de su padre

Antonio Machado escribió dos poemas en los que su padre es la figura central:

- a. El poema titulado "*En el tiempo*".
- b. El soneto "*Esta luz de Sevilla*".

«*En el tiempo*» es, en palabras de Manuel Alvar, un poema emocional; en un momento dado, asalta el recuerdo de Demófilo: no es sólo el retrato, sino la anécdota con que el hijo se acuerda del padre: en sus aficiones (cazador), en su quehacer (la letra menuda), en la repetición con que el hijo quiere vivir la vida del padre. Todo le resultó o demasiado circunstancial o demasiado trivial. La emoción del poema no está en la literatura, sino en el recuerdo del hombre ya maduro. Tal vez por ello, borrajé unas líneas finales y pensé volver sobre el texto. Y lo hizo. En el soneto hay un trazado de coordenadas, tan querido por Machado: «*Esta luz de Sevilla... Es el palacio donde nació*» no hacen sino situarnos en un lugar, y en un tiempo determinados, mientras que, «*En el tiempo*», la presencia se diluía perdida en los años transcurridos

a. En el tiempo

Mi padre

Ya casi tengo un retrato
de mi buen padre, en el tiempo,
pero el tiempo se lo va llevando.
Mi padre, cazador -en la ribera
de Guadalquivir ien un día tan claro!-
-es el cañón azul de su escopeta
iy del tiro certero el humo blanco!-.
Mi padre en el jardín de nuestra casa
mi padre, entre sus libros, trabajando.

Los ojos grandes, la alta frente,
el rostro enjuto, los bigotes lacios.
Mi padre escribe -(letra diminuta)-
medita, sueña, sufre, habla alto.

Pasea -ioh padre mío!-. Todavía
estás ahí, iel tiempo no te ha borrado!
Ya soy más viejo que eras tú, padre mío, cuando me besabas.
Pero en el recuerdo, soy también el niño que tú llevabas de la mano.
Muchos años pasaron sin que yo te recordase, ipadre mío!
¿Dónde estabas tú en esos años?

b. Esta luz de Sevilla

Esta luz de Sevilla... Es el palacio
donde nací, con su rumor de fuente.
Mi padre, en su despacho. – La alta frente,
la breve mosca, y el bigote lacio –.

Mi padre, aún joven. Lee, escribe, hojea
sus libros y medita. Se levanta;
va hacia la puerta del jardín. Pasea.
A veces habla solo, a veces canta.

Sus grandes ojos de mirar inquieto
ahora vagar parecen, sin objeto
donde puedan posar, en el vacío.

Ya escapan de su ayer a su mañana;
ya miran en el tiempo, ¡padre mío!,
piadosamente mi cabeza cana.

I. Estructura

Este soneto responde a un esquema anormal. Lo justifico partiendo de la realidad de que existen tres esquemas fundamentalmente:

1º. Esquema normal: abba, abba / cdc, cdc.

abab, abab / cdc, cdc.

2º. Esquema cuasi normal: abab, cbc b / efe, fef.

3º. Esquemas anormales: abab, cdcd / efe, fef.

abba, cddc / efe, fef.

abba, cdcd / eef, gfg.

2. Comentario del soneto

Esta luz de Sevilla

1. Lo primero que machado “ve” es luz, luz que inmediatamente reconoce como de Sevilla.

La magia que aprisiona al poeta es la luz con sus

*“como tallos de parras
encendidos”*

que diría García Lorca. O como escribiría uno de los andaluces geniales y universales, Manuel Machado, hermano de Antonio:

“Sevilla, aire de luz y luz de aromas”...

“¡Ay mi Sevilla, que lo tiene todo!”

Pero ese “todo” sobrenada en la luz que lo envuelve, como el aire.

Con esta luz se ilumina un fanal machadiano: el patio de la casa donde nació.

2. Esto nos da pie para pensar que Machado está en Sevilla cuando escribe el soneto.

Aunque no se descarta la posibilidad de que el soneto esté escrito desde el recuerdo, hay dos elementos -la luz, verso primero- y, sobre todo, la alusión al palacio donde nació y la alusión a la fuente que, además de constituir una introducción extraordinaria, me inclinan a pensar que Machado, en efecto, escribe el soneto estando en su ciudad natal.

Es el palacio donde nació

Es la segunda cosa que ve Machado. Lo tiene ante sus ojos emocionados. Se trata del palacio de Dueñas.



Machado no solo contempla o ve con los ojos materiales esa maravillosa realidad que es el palacio donde nació. Lo ve con otros ojos, surgiendo del recuerdo, a lo largo de su proyecto vital.



De ese mismo palacio, que incluye el patio lleno de rumores de fuente, abertura espacial que encierra el elemento temporal de la poesía machadiana, nos habla en el poema que inicia su gran libro Campos de Castilla:

“Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla”.

Seguramente fue allí, en aquel patio del palacio, donde aprendió el milagro y la maravilla de la luz que ahora le arranca del alma ese emocionado y feliz inicio del soneto “Esa luz de Sevilla”. Y en el patio,

ese rumor de fuente.

Rumor que pone de relieve el silencio alrededor.

Acabo de mencionar que el elemento tiempo está expresado por una abertura espacial.

“Es ahí donde está la temporalidad machadiana según Dámaso Alonso (1962: 167) que resalta más el espacio que el tiempo en la poesía de Antonio Machado. También es, según Alonso, lo que vemos primero cuando pensamos en el arte de Machado, lo cual es obvio sobre todo en *Soledades, Galerías y otros poemas*, donde son los espacios soñados o mágicos aquello en que penetramos como lectores. El elemento “tiempo” está expresado por medio de una abertura espacial”, según apunta Bárbara Pilher.

He de destacar también dos elementos con relación al agua, presente aquí a través del rumor de la fuente:

a. El agua como símbolo del tiempo en Machado

Uno de los símbolos exactos que siempre acompañó a Machado a lo largo de toda su obra fue el agua. Y pues la poesía de Machado es fundamentalmente tiempo, también el agua es tiempo. Y lo que el poeta escucha en su monótona cantinela, en su eterno rumor, es recordación de la fuga de lo temporal.

Nada tiene de extraño que nuestro poeta dialogue con las fuentes, unas fuentes no siempre habladoras, pues, a veces, permanecen silenciosas o rumorosas sencillamente. Pero por aparecer -como en el presente caso- así, acaban por convertirse en símbolo exacto del fluir del tiempo presidiendo, impasibles, las actividades de todos los hombres.

Antonio Machado habla con las fuentes; unas fuentes que, como las tardes, tienen la característica de ser -casi siempre- tristes y melancólicas. Ese “*rumor de fuente*” habla de añoranzas, de nostalgias de un tiempo pasado (la niñez del poeta). No en vano

el efecto que en Machado producían las fuentes era de inducirle a la melancólica meditación o a la recordación sollozante.

b. El agua, espejo de lo eterno y de la muerte

Releyendo la obra de Machado, puedo confirmar este aserto:

1. en el final de La tierra de Alvargonzález,
2. en Caminos.

Los dos primeros versos del soneto que comentamos -ya no importa si lo escribió en Baeza o estando en Sevilla- (dejé sentado que da la impresión de estar en Sevilla), son, además de una excelente introducción, un marco magnífico para el recuerdo que surge después: el de su padre, cuya nítida figura se recorta a lo largo de los nueve versos siguientes.

Mi padre, en su despacho. La alta frente. La breve mosca, y el bigote lacio.

El poeta evoca a su padre. La evocación del padre es tan real que hasta lo sitúa en un elemento espacial concreto: el despacho. Ve a su padre en profundidad de tiempo. ¡Otra vez el tiempo en la poesía de Machado! -de ello me preocuparé y ocuparé más adelante-.

Luego, la evocación de su padre todavía joven adquiere visos, aspecto de cuadro maravilloso, de retrato, descrito mediante tres sintagmas nominales en paralelo:

- la alta frente,
- la breve mosca (tal vez sobre la frente),
- el bigote lacio.

De esos tres sintagmas quisiera destacar dos:

1. *La alta frente*. Que es igual que despejada frente. De ahí se deduce el hondo respeto, la gran admiración del poeta hacia la figura del padre evocado, pues una frente despejada es siempre símbolo de inteligencia.

2. *La breve mosca*. En su poema Las moscas, Machado siente una profunda emoción al pensar cómo esos pequeños insectos se posan, indiferentes, sobre las cosas bellas, dulces y terribles que constituyen nuestra vida. Cómo las moscas son compañeras de toda nuestra vida: son moscas de todas las horas, que revolotean del hoy al ayer y del ayer al hoy, convirtiéndose en símbolo del tiempo concreto en lo minúsculo.

El vuelo de las moscas le sirve al poeta para constatar el paso del tiempo, porque todo es volar! Como en el presente, las moscas volaban

- en la “escuela aborrecida”:
*... en la aborrecida escuela,
raudas moscas divertidas...*
- y en el salón familiar donde empezó a soñar:

*Moscas del primer hastío
en el salón familiar,
las claras tardes de estío
donde yo empecé a soñar.*

De ambos lugares guarda un recuerdo ingrato, porque los asocia con sus primeras vivencias de hastío y de monotonía.

Las moscas, “amigas viejas”, le evocan todas las cosas.

Cualquier motivo, pues, le hacen recordar y advertir con nostalgia o pesadumbre el paso del tiempo:

*Moscas de todas las horas,
de infancia y de adolescencia...*

Mi padre, aún joven. Lee, escribe, hojea
sus libros y medita. Se levanta;
va hacia la puerta del jardín. Pasea.
A veces habla solo, a veces canta.

Anteriormente he hecho referencia a cómo el padre del poeta es objeto de evocación. Esa evocación se prolonga en estos cuatro versos.

Recuerda a su padre joven aún. Y lo recuerda en tres actitudes distintas:

I. Actitud intelectual. (Sobradamente conocemos que el padre del poeta, Don Antonio Machado Álvarez, fue un ilustre floklorista y abogado).

Formalmente, Machado consigue reflejar esa actitud intelectual de su padre mediante un asíndeton reiterativo. De esa manera, pasa revista de forma rápida a los quehaceres propios del intelectual: lee, escribe, hojea sus libros...

La falta de nexos produce una intensificación progresiva, una acumulación de las diversas acciones en nuestra mente y, en definitiva, una aceleración del tempo sintáctico.

La tarea que pretende realizar el poeta es tender un puente literario que una dos orillas muy alejadas en el tiempo: el ayer y el hoy.

Lo lógico sería que las acciones del ayer aparecieran en pretérito imperfecto. Sin embargo, no es así. La literatura no es pura lógica, no admite leyes absolutas, aunque sí tiene sus reglas normalmente válidas. ¿Por qué no sucede así? Porque Machado ha preferido visualizar, mediante un presente histórico, las actitudes de que su padre realizó en el pasado.

El aspecto acelerado de la enumeración entra en un momento de ritardando valiéndose de un doble recurso:

- a. el encabalgamiento: hojea/ sus libros
- b. la conjunción: libros y medita.

El encabalgamiento abrupto termina con el vocablo “*medita*”, verbo que evidencia una actitud puramente intelectual. Machado, hombre de grandes intuiciones por su condición de poeta, sabe detenerse en el lugar exacto y en la palabra justa.

2. Actitud vital. Valiéndose de la misma técnica, es decir, del asíndeton, Machado sitúa a su padre fuera de su condición puramente intelectual y humanística para darnos su dimensión humana y vital.

Existe una perfecta gradación creciente, maravillosamente dosificada, en estos versos:

- a. se levanta
- b. encamina sus pasos hacia el jardín
- c. pasea

Pero no hemos de olvidar que todo esto vive en el mundo del recuerdo.

Si buscamos en la producción poética de Antonio Machado, nos sorprenderemos de encontrar situaciones paralelas a la presente, aunque no iguales. Por ejemplo, en el poema que empieza

El limonero lánguido suspende...

pertenciente a su libro *Soledades*, que va enumerado con el número VII. El genial poeta nos ofrece una visión y un emocionado recuerdo. Este poema, hoy sin título, llevaba el siguiente: El poeta visita el patio de la casa en que nació. Dice así:

El limonero lánguido suspende
una pálida rama polvorienta,
sobre el encanto de la fuente limpia,
y allá en el fondo sueñan
los frutos de oro...

Es una tarde clara,
casi de primavera,
tibia tarde de marzo
que el hálito de abril cercano lleva;
y estoy solo, en el patio silencioso,
buscando una ilusión cándida y vieja:
alguna sombra sobre el blanco muro,
algún recuerdo, en el pretil de piedra
de la fuente dormido, o, en el aire,
algún vagar de túnica ligera.
En el ambiente de la tarde flota
ese aroma de ausencia,
que dice al alma luminosa: nunca,
y al corazón: espera.
Ese aroma que evoca los fantasmas
de las fragancias vírgenes y muertas.
Sí, te recuerdo, tarde alegre y clara,
casi de primavera
tarde sin flores, cuando me traías
el buen perfume de la hierbabuena,
y de la buena albahaca,
que tenía mi madre en sus macetas.
Que tú me viste hundir mis manos puras
en el agua serena,
para alcanzar los frutos encantados
que hoy en el fondo de la fuente sueñan...
Sí, te conozco tarde alegre y clara,
casi de primavera.

En efecto, en un patio -el mismo siempre- el poeta se asombra, se pasma, mira en torno: busca. Al fin brota nítido el recuerdo de una tarde infantil...

En el soneto *Esta luz de Sevilla* que comentamos, el lugar escogido para el recuerdo es el jardín; el objeto, su padre. Él, el poeta, el niño aquel, el niño de hoy que clama: ¡Padre mío!

3. Actitud interior. Todo el mundo consciente y subconsciente del padre asoma en esta tercera actitud, que unas veces canta, otras habla solo, las más permanece en un ensimismado silencio.

Hasta ahora he tratado de analizar, de profundizar en todo aquello que Machado nos dice en los cuartetos. Podría terminar añadiendo que no puedo determinar cómo Machado nos trasmite su emoción, aunque sí uno de los medios de que se vale.

La base de todo el encanto se encuentra en los tercetos, sobre todo el segundo, que constituye lo esencial del soneto:

Sus grandes ojos de mirar inquieto
ahora vagar parecen, sin objeto
donde puedan posar, en el vacío.

Ya escapan de su ayer a su mañana;
ya miran en el tiempo, ¡padre mío!,
piadosamente mi cabeza cana.

Machado recuerda, en el primer terceto, a su padre pensativo. Por eso no encuentran sus grandes ojos lugar de reposo, objeto de fijación. Pero es aquella mirada “sin objeto” de su padre -ahora recordada- la que se convierte en mirada presente tras un maravilloso salto en el tiempo.

Anteriormente dije que el poeta ve a su padre en profundidad de tiempo; ahora imagina cómo -montándose el pasado en el presente- su padre lo contempla en el momento en que escribe.

Los ojos del padre, de una manera súbita,

“ya escapan de su ayer” (es decir, de ese momento recordado poco antes),

“... a su mañana”. O lo que es lo mismo, al presente, al hoy.

El padre evocado detiene “piadosamente” sus ojos sobre su hijo, que se siente niño: -¡padre mío!-. Es como si se le revelase de pronto un sentimiento de filialidad, de dependencia; como si aflorase una necesidad de consuelo y protección que estaba escondida en él.

El padre ve con sus grandes ojos al poeta, al niño de ayer, con la cabeza ya cana.

Este sentirse niño no siéndolo presta al soneto una emoción extraordinaria. Y apunta, maravillosamente, hacia la situación paradójica expresada y que se presume,

de manera conmovedora, en el verso 5, cuando el poeta escribe: “*Mi padre, aún joven*”; ese mismo padre que contempla ahora la “*cabeza cana*” de su hijo.

Al pasar del primer terceto al segundo se siente cómo el recuerdo -el de su padre- se transmuta, en un instante, en nostalgia y emoción. Machado empezó recordando a su padre. El recuerdo lo llevó a sentir una gran añoranza de aquella mirada paterna, tantas y tantas veces sentida de manera compasiva y protectora.

De la misma manera que escribiría respecto de Leonor:

“Sentí tu mano en la mía,
tu mano de compañera”,

escribe, también a través de la evocación, dirigiéndose a su padre: siento tus grandes ojos, ¡padre mío!, sobre mi cabeza cana.

Este último verso, del que dice Carlos Bousoño “*que proyecta sobre los anteriores una como súbita ternura desvalida*”, tiene importancia capital en la composición que comento. Porque, respondiendo a un estado de desamparo, el poeta sueña con esa dulce mirada paterna que se apiade de él.

No cabe duda que Machado sentía, todavía vivo, el desgarrón de las entrañas que la muerte de Leonor le produjo. Sentimiento de soledad del que quiere liberarse el poeta sintiéndose amparado, acompañado por la mirada del padre.

Machado coloca juntos dos hechos que no son simultáneos:

- a. la juventud del padre
- b. la vejez del hijo.

Mediante la paradoja a la que me referí anteriormente, mediante el procedimiento de “superposición temporal”, Machado, además de transmitirnos su honda emoción, nos da pie para que divaguemos un poco sobre

La temporalidad en la poesía de Machado

El tiempo es el tema por excelencia de toda su obra, ya que todos los demás están subordinados a él. Si todo conocimiento es inseguro, lo que sí sabe el hombre de sí mismo es su existencia, su ser en el tiempo, entre los límites del nacer y el morir:

En páginas anteriores indiqué que me ocuparía del tema. Porque, indudablemente, dos factores impelen al poeta en su emoción:

- a. el de la filiación, fundamentalmente.
- b. el de la temporalidad.

El concepto de lo temporal poemático es para Machado la fijación de la intuición vivida.

“Era muy consciente, en palabras de Bárbara Pilher, de que todo artista está irrevocablemente arraigado en su tiempo y que sus creaciones no son otra cosa que la objetivación de su experiencia temporal. Esa sujeción del artista-poeta en el tiempo era para Machado una verdad axiomática ya que el “poeta del tiempo” crea su mundo poético con las ideas que no son categorías formales y lógicas, sino son directas intuiciones del ser, de su propio existir. A través de estas intuiciones se convierte el tiempo en la temporalidad.

La verdadera raíz de la creación poética y del pensamiento machadiano es entonces el tiempo y a la profunda impresión de la temporalidad que emana de los versos del poeta, se añade un continuo esbozo teórico sobre el fundamento temporal de la poesía (en prólogos, poéticas, artículos y en los comentarios atribuidos a sus heterónimos Juan de Mairena, Abel Martín).

El interés y la preocupación de Machado por el tiempo no están fuera de lugar en una época caracterizada por el propósito de encontrar en el tiempo la fundamentación de una nueva metafísica. Machado extiende a la esfera de la poesía aquello mismo que los pensadores desde Bergson hasta Heidegger vienen diciendo en el terreno de la filosofía.

El tiempo machadiano es un tiempo cualitativo (López-Morillas, 1973: 256) que no se percibe sino intuitivamente (como la *durée*, experiencia vital del tiempo, de Bergson), ya que sólo la intuición (que es *un ver*) puede vislumbrar el flujo infinito de lo real. Una de las maneras de expresar la intuición temporal es precisamente el expresar un ver físico donde se ejemplifica que la función del poeta es eternizar un “ver temporal” (fin de la cita).

En bastantes ocasiones Machado define la poesía como “*un diálogo del poeta con su tiempo*”.

Esto ha dado pie a multitud de trabajos sobre lo temporal en Machado y en su poesía. Muchos de esos trabajos se han apartado del auténtico concepto de la temporalidad machadiana.

Hay que acudir al propio poeta -sin dejarse “engañar” por ciertas ambigüedades del propio Machado- y leer atentamente “*El arte poética de Juan de Mairena*”.

Nos dice Machado: “Es el tiempo -el tiempo vital del poeta con su propia vibración- lo que el poeta pretende intemporalizar, digámoslo con toda pompa: eternizar. El poema que no tenga muy marcado el acento temporal estará más cerca de la lógica que de la lírica”. De donde podemos concluir que el poema debe estar basado en la intuición del poeta; intuición vivida..., por tanto, temporal, como muy bien dice Dámaso Alonso.

Esa, y no otra, es la temporalidad de la que nos habla Machado. Y esa, y no otra, es la base temporal que se da en el soneto objeto de este comentario.

Antonio Machado, era muy consciente de que todo artista está irrevocablemente arraigado en su tiempo y que sus creaciones no son otra cosa que la objetivación de su experiencia temporal. Esa sujeción del artista-poeta en el tiempo era para Machado una verdad axiomática ya que el “poeta del tiempo” crea su mundo poético con las ideas que no son categorías formales y lógicas sino son directas intuiciones del ser, de su propio existir. A través de estas intuiciones se convierte el tiempo en la temporalidad.

En un momento de este comentario afirmé, con palabras de Bárbara Pilher, que el elemento tiempo estaba expresado mediante una abertura espacial. Y en más de una ocasión he reiterado el valor temporal del soneto. Por lo que puedo afirmar que, ateniéndome a la noción de temporalidad de Machado, la fijación de la intuición vivida -concepto de lo temporal poemático- se logra a lo largo de toda la poesía machadiana, y más concretamente en este soneto, por medio de una imagen espacial.

He aquí un soneto para la eternidad.

Referencias

- Alonso, D. (1962): *Cuatro poetas españoles (Garcilaso, Góngora, Maragall, Machado)*. Madrid: Gredos. España
- Alonso, E.: Antonio Machado. *La soledad de un corazón sombrío*
- Aranda, A. (1975): "La tarde en Soledades: personificación y adjetivación". En: *La experiencia del tiempo en la poesía de Antonio Machado*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2148.
- Criado de Val, M. (1992): *La imagen del tiempo: Verbo y relatividad*. Madrid, España: Istmo.
- Gullón, G. (2006) "Soledades, galerías y otros poemas, de Antonio Machado". En: *Quimera*, n. 228-229, 2003, p.53-54.
- Gullón, R. (1949): "Lenguaje, humanismo y tiempo en Antonio Machado". En: *Cuadernos Hispanoamericanos*. Sept-dic. 1949,567-581.
- López-Morillas, J. (1973): "Antonio Machado y la interpretación temporal de la Poesía".
- Machado, A. (1951): *Vida y obra*, New York, Hispanis Institute
- Machado, A. (2007): *Antología poética*. Madrid, España: Cátedra
- Machado, A. (2005): *Obras completas*. Barcelona, España: RBA
- Machado, A. (2004): *Juan de Mairena*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Nora, E. de (1949): Machado ante el futuro de la poesía lírica. *Cuadernos Hispánicos*, septiembre-diciembre
- Del Río, A. (1948): *Historia de la Literatura Española*. New York. Dryden Press
- Pilher, B. *La experiencia de la temporalidad en cuatro poemas de Antonio Machado*. Universidad de Ljubljana
- Pradal, G.: Estudio sobre Machado en el número homenaje de la Revista Hispánica Moderna, de Nueva York (enero-diciembre de 1949).
- Reyes, G. (1990): "Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad". En: *R.S.E.L.*, enero-junio 1990, año 20, fasc. 1.
- Rodríguez, M. (1998): *El intimismo en Antonio Machado*. Madrid, España: Visor libros.
- Serrano, J. A. (2000): *La obra poética de Antonio Machado: Antonio Machado y su tiempo*. Sevilla.



ANAMNESIS

Primer Puesto

en el Concurso literario UMCH 2016

Rodrigo M. Freyre Muñoz
Estudiante de Administración de la UMCH

I

No hay tiempo ni espacio, ni nombres, solo personas y sus almas que se muestran en sus acciones. Él pudo ser artista del Renacimiento, filósofo grecolatino, revolucionario social francés, ermitaño contemplativo en busca de Dios o soldado de las guerras mundiales. Pero ella, ella siempre fue ella.

Administraba fotos, luego de largas investigaciones en la red, las otras eran obtenidas a escondidas por él mismo. Coleccionaba recuerdos, coleccionaba su felicidad.

Cuatro frases conformaron su primer cruce de palabras. Ella se marchó con una mochila gigante y él no podía dejar de pensar en aquellos ojos infinitos que acababa de sentir. La vio de espalda alguna vez y sumó un motivo más para seguirla, sus caderas. Libidinoso amor, se dijo.

Un misterio es ella. ¿Qué pensará de mí? ¿Sabrá siquiera mi situación? Miradas cómplices y sensatas fueron muchas veces compartidas entre ellos. De esto se trataba el juego, pero todo juego tiene un ganador y un perdedor. ¿Y en dónde quedan las tablas del ajedrez?

Ella sabe que él la ama, él sabe que ella sabe, pero no cuánto sabe, ni cuánto siente.

Dentro de su estrategia entró la idea de escribirle cartas; sin embargo, antes de realizar aquellas misivas decidió conocer su alma. ¿Cómo hacerlo? Los ojos dicen mucho pero no suficiente. Pasó más de un año de impaciencia enamorada hasta que se enteró, sin casualidad, de que ella escribió un cuento. Añoró la esperanza de que el relato tuviera un mensaje para él.

¡Nerviosismo adolescente! Descubrió un alma bella, una imaginación rebelde y fantástica, un cariño intenso en busca de ser entregado y bastante de ilusión infantil.
¡La niña de la lámpara azul!

Decidido por la confirmación de sus investigaciones, escribió en un papel sencillo algunas frases sueltas. Sus mejores talismanes.

II

Su débil engranaje en el pecho, golpeteaba cada vez que la veía. Como un niño ladrón se escondía para verla pasar. El orgullo vencido, se quiere entregar a los brazos de aquella chiquilla tan bonita.

Nunca esperó respuesta alguna. El solo hecho de sentirse leído y saber que por un minúsculo microinstante ella lo ama, es suficiente para sentirse feliz. Le habló de canciones, de poemas, del *réquiem* de Mozart, de sus impresiones cuando la vio por primera vez y leyó su narración, de la simplicidad de la vida, de ser libres. Eso sí, anónimo.

Nunca se mencionó la palabra amor, aunque es claro que el fundamento del amor se encuentra en la suma de pequeñas partes y el amor solo es una sumatoria final consumada.

La vio bailar y tembló, la vio brillar dorada y se sublimó, la vio sonreír más que nunca y ardió. Quería suponer que no eran casualidades, que todo era para él, pero era demasiado aventurado y poco razonable.

Un viejo que se le apareció por un retirado camino, al verlo tan meditabundo, interrumpió su ensimismamiento para preguntarle la causa. Luego de escucharlo, el anciano invocó a Dionisos y ditirámbicamente entonó una respuesta.

¡Qué extraño y vetusto idioma hablaba! Aun así entendió todo. La anamnesis es la respuesta. Ella siempre fue ella. Ya antes la había escogido, lo que sentía era la chispa de un recuerdo.

Contento por su griego redescubrimiento, se animó a enfrentarla.

La encontró con otro él. Inmediatamente se sintió desbordado y aunque notaba que solo era su perro guardián, padeció al pensar que ella lo ponía de escudo para alejarlo.

—¿Por qué caminas con él si sabes que tu corto paso es mi aire? Tan gratuita fuiste para regalarme demasiadas sonrisas, y ahora no me dejas pagarte —se dice—. Los vistazos ahora son cuchilladas.

III

Caminaba y musitaba:
Silencio ensordecedor
caricia áspera
retumba el murmullo
susurra el murmullo

Amatista plástica
barca a la mar
conoces mi secreto
dibujaste mi secreto...

Era imposible culparla por sus depresiones, él ya no quiere errar siguiendo a alguien parecida a mitad de la noche. Irá a la guerra. Se inmolará en sus palabras, en sus labios. Le hablará.

Cuesta tanto armarse de valor para asaltar a una muchacha en flor. Día tras día deambuló, intentando abordar a la ternura hecha mujer, pero para mañana parecía siempre mejor. Mentirosas esperanzas de los cobardes.

Fascinado la observaba en sus movimientos y maneras. Conocía sus rutinas, sus amigas, sus gustos y lugares: es un loco obsesionado. Y es que el amor vuelve locas a las gentes, es autohipnosis, es la expresión máxima de la voluntad, es vivir. Nietzsche, vino hasta mí:

Siempre hay un poco de locura en el amor,
pero siempre hay también un poco de razón en la locura.

IV

Un día se atrevió.

Ella andaba en su carruaje, o a caballo, o quizás era una bicicleta, quién sabe.

–Hola –dijo él–. Dijeron sus labios.

–Te amo –dijo su pupila.

–Hola... –y él no pudo descifrar qué simbolizaba, tal vez nada.

La escena se volvió a repetir, solo un corto cruce de palabras, y un casi adiós de media vuelta, sin verse a la cara.

“Ella es tímida o no me quiere” –intuyó. Nunca sabremos qué pensó ella.

Repetimos. Ella es un misterio, ella siempre será ella y siempre lo fue.

Él se marchó rápidamente, feliz por habersele aparecido un momento en su vida y triste por saber que no llevó a nada.

El tiempo sin tiempo pasó, y suponer ilusiones está demás. Pero ella espera intensamente, pese a que no lo parezca, una carta, y él, una respuesta o señal.

Ella es orgullosa y prudente, no cederá. Él fue alumno de un viejo filósofo milesio y solo amará a distancia. No hay medicina para sacarlos de aquel estado anímico. Se extrañan mutuamente ¿Qué es?

V

Una noche soñó con ella. La amó. Su cuello de Afrodita fue conquistado a besos, y entre las lunas, hizo verano en su mejilla.

Despertó y las estrellas de la madrugada estaban en su lugar de siempre.

Cogió la vieja y triste guitarra al lado de su cama y llovió una antigua canción de *Sui Generis*:

Quizás porque no soy de la nobleza
Puedo nombrarte mi reina y princesa
Y darte coronas de papel de cigarrillos
Quizás porque soy un mal negociante
No pido nada a cambio de darte
Lo poco que tengo, mi vida y mis sueños
Quizás porque no soy un buen soldado
Dejo que ataques de frente y costado
Cuando discutimos de nuestros proyectos
Quizás porque no soy nada de eso
Es que hoy estás aquí en mi lecho.

Solo fue una fantasía de su vigilia. Amar y vivir es vigilia.

CON SOLO CINCO MIRADAS

Segundo Puesto

en el Concurso literario UMCH 2016

Maricielo Silva Solís
Estudiante de Psicología de la UMCH

–Mamá, ¿cuánto me quieres? –le pregunté.

–Muchísimo –y me miró–. ¿Por qué será que tu hermano nunca quiere ordenar su habitación? ¿Acaso le es tan difícil hacerlo? En ciertas ocasiones no se comporta como yo quisiera. Sin embargo, tú sabes que pase lo que pase yo siempre estaré pendiente de él.

–Mamá, ¿estás orgullosa de mí?

–Claro que sí –y me miró–. Ya estoy harta de que tu padre deje sus zapatos en el comedor. No sé por qué lo sigue haciendo. Él sabe muy bien que odio eso. No le interesa lo que diga sobre sus “costumbres familiares”. Pero es que son tan extrañas e innecesarias que siempre insisto en que las vaya olvidando día a día. De todas formas, yo lo amo y por eso no me gusta discutir con él.

–Mamá, ¿cuántas veces has llorado por mis travesuras?

–Algunas veces –y me miró–. La otra vez escuché a tu hermana gritando. Subí rápidamente las escaleras y felizmente no era nada. Afortunadamente nada de qué preocuparse. Sabes que le fascina el rock. Yo no tengo nada en contra de sus gustos, pero ella siente que no la comprendo y llama a mis baladas música anticuada. No me agrada que se exprese así. ¡Tan solo tiene doce años! Y aunque ella sienta que soy una anciana, yo la amo con toda mi alma.

–Mamá, ¿yo te importo?

–Por supuesto que sí –y me miró–. Tu hermana mayor sigue empecinada en que su novio no la quiere de verdad. Llora todos los días y piensa que él terminará con ella muy pronto. Cuando quiero conversar con ella al respecto no se digna a escucharme. Piensa que mis consejos no la ayudarán pues, según ella, nadie la puede entender. Si supiera que yo también he pasado por esa clase de inseguridades. Que la amo tanto que daría lo que fuera por verla reír.

–Mamá, ¿tú me abandonarías?

–Jamás –y me miró–. Me urge una chica de servicio. Ya no puedo con la limpieza

yo sola. La casa es muy amplia, las necesidades aumentan y el dinero desaparece cada vez más. Ya ni veo a mis amigas, pero eso no importa tanto. Mi familia vale muchísimo más.

Toda esta conversación se la compartí a mi mejor amigo del colegio. Pero a él no le gustó tanto como a mí.

–No te entiendo –le dije–. ¿Qué es lo que no comprendes?

–¡Todo, absolutamente todo! Lo único que sé es que tu mamá respondió todas tus preguntas brevemente y prosiguió con otras respuestas que no tenían ningún sentido.

–Bueno, es lamentable que no lo entiendas –le respondí y regresé al aula.

No obstante, después de reflexionar, mientras venía camino a casa, me di cuenta de que en realidad mi amigo tenía la razón. Las respuestas de mi mamá no tenían mucho sentido, si las tomabas tan literalmente. Pero sí había un sentido, si interpretaba sus palabras como yo las interpreté.

También me di cuenta aquella tarde de que mi amigo no logró entender mi conversación con mi madre por dos razones específicas:

La primera, porque olvidé comentarle que lo último que le dije a mi mamá fue:

–Mamá, tú sufres mucho y yo lo sé. No porque de tus ojos estén cayendo lágrimas, sino porque ellos me transmiten una sensación especial. Si quieres yo puedo ayudarte y no importa si luego llego a agotarme como tú. No importa que te desahogues conmigo a veces, pues yo sé que tú lo necesitas. No importa nada, porque nada vale más que tu mirada. Mamá, ¿qué transmite tu mirada?

Recuerdo que mamá respondió llorando:

–No sé qué transmite mi mirada, hijita, y tú tampoco. Pero lo que sí sé es que de algún modo tú la entiendes, y eso me llena de felicidad –Luego sonrió y me abrazó fuerte.

Y la segunda razón por la que mi mejor amigo no comprendió todo este capítulo de mi vida fue porque al momento de contárselo olvidé decirle que cuando mamá respondió mis preguntas ella me miró. Es por eso que, cuando continuó contándome otras cosas que no eran correspondientes a lo que yo le había consultado, no le dije nada más. Porque cuando mamá me miraba, sus ojos me aseguraban que sus cortas respuestas eran verdaderas. Sus cinco miradas, de las cinco preguntas que le hice, fueron inolvidables para mí. Y desde mi infancia hasta ahora no he podido explicarme cómo fue que con sus ojos, me bastaron sus palabras.

Mi madre siempre fue muy especial y lo sigue siendo. Porque con tan solo cinco miradas me hizo sentir muy amada. Uno nunca puede entender a su madre con palabras y frases solamente. Uno las comprende y las ama con cada una de sus profundas miradas.

LAGARTO PANCHO

Tercer Puesto

en el Concurso literario UMCH 2016

Mike A. Herrán Sifuentes
Estudiante de Psicología de la UMCH

El cielo se llenó de nubes y una sombra tenebrosa cubrió la montaña verde del Brasil. Pasaron las horas y la lluvia se hizo más intensa. La gente se resguardaba en sus cabañas hechas de palma. De repente, en la orilla del río, por encima del barro, comenzó a deslizarse, un enorme huevo color marfil, el cual fue abrazado por unas piedras en forma de corazón.

Una embarcación llamada Reina María I, se preparaba para partir del puerto de Magazao llevando telas, con destino al puerto de Iquitos en el Perú. Se decía que aquellas hermosas telas que llevaban en su interior, gustaba mucho a los pobladores de la ciudad vecina. Esta embarcación estaba dirigida por el capitán Vinicius, quien era un hombre muy bondadoso, de noble sentimientos y sobre todo, justo. Cuando el capitán se disponía a subir a su embarcación y próximo a partir, vislumbró cerca de él un hermoso huevo de color marfil, y pensó: "¿Desde cuándo estará este huevo en la orilla del río? ¿Parece ser un huevo de lagarto?"

Era raro para él, que entre la orilla del río hubiese un huevo rodeado de piedras. Pues los lagartos depositan sus huevos dentro de la vegetación para esconderlos de los depredadores. Continuó pensando que tal vez este haya sido arrasado por la corriente y llevado hasta allí. De cualquier manera no puedo dejarlo ahí, pensó. Agarró el huevo para llevarlo entre sus brazos. Subió a la embarcación y lo dejó dentro de una pequeña canasta.

El Reina María I, estaba listo para partir. Los pobladores se despedían emocionados de todos los pasajeros, ya que eran familiares de casi todo el pueblo. Y así fue. El barco zarpó lentamente con mucha tranquilidad, y los pasajeros muy felices.

Navegaron días y noches por las aguas del Amazonas. Aquel río que se mostraba sereno y tranquilo. Cruzaron todo el Brasil, hasta llegar a Leticia que es la frontera que separa a Colombia, Brasil y Perú. En aquel puerto bajaron todos los tripulantes y pasajeros, necesitaban cambiar sus reales por soles.

El capitán Vinicius hizo lo propio. Olvidando el huevo en el interior del barco. De pronto, el clima se puso feo, empezó a llover fuertemente, el cielo se llenó de

nubes negras y empezó a caer truenos, rayos y relámpagos, uno de esos rayos impactó justo en medio de la embarcación. El capitán no podía creerlo. El Reina María I, se estaba quemando. Pero eso no era lo único que le preocupaba, pues recordó que el huevo que tanto había cuidado estaba vulnerable rodeado por esas llamas.

Trataron de sujetar el barco, pero no se pudo, la corriente lo llevó hacia la otra orilla, y allí terminó de quemarse. Vinicius, no pudo contenerse y rompió a llorar. Se sentía culpable de todo. Cayó de rodillas al piso arcilloso y golpeaba con sus fuertes manos morenas, su pecho.

De pronto, algunos tripulantes vieron a lo lejos una canasta que salía triunfante de aquel humo negro. El capitán levantó la mirada y vio aquella escena. ¿Era el huevo? Sí, lo era. Pidió una canoa para alcanzar a aquella canasta, pero, en el preciso momento en que se disponía subir a la embarcación artesanal, el río comenzó a incrementar su caudal y se puso turbulento. De todas maneras él quería ir a salvarlo, pero los pobladores no lo dejaron, pues era un riesgo para su vida.

Vinicius vio alejarse por el horizonte a aquella canasta cubierta por una tela de color verde y roja. Tristemente lloró, y mirando al cielo, pidió al Señor que proteja al único sobreviviente de la embarcación Reina María I.

El cielo amazónico relucía impecable, despejado y a lo lejos se distinguían los rayos del sol. Ainia parecía danzar en los aires, sus hermosas alas de color canela, jugueteaban con los rayitos de sol, que poco a poco empezaron a perderse en el azul del cielo. Ainia, cantaba y cantaba, dando los buenos días a todos los habitantes del bosque amazónico, su melodía aguda sonaba *ham, ham, ham, ham, haaaaaaaaa*. Cuando se preparaba para aterrizar entre las hojas flotantes, se encendieron rápidamente sus ojos de color miel; vislumbró una canasta solitaria y dijo:

—¿Qué hace esa canasta en medio del Amazonas? ¡Tengo que investigarlo!

Se apresuró a descender. Aterrizó suavemente, para no llamar la atención, encima de la canasta. Asomó su cabecita ploma dentro y de pronto vio unos pequeños ojos rojos que se prendían presurosamente y se asustó. Retiró la cabeza inmediatamente, pero como era muy curiosa, pensó que de repente era producto de su imaginación, pues cómo podía haber unos ojos de color rojos. Nuevamente se asomó a la canasta, pero esta vez quitó con su pico ganchudo la tela que lo cubría, llevándolo por los aires hasta dejarlo encima de la copa de un árbol. Bajó inmediatamente y vio dentro de la canasta a un ser de color negro y pequeño, que estaba acostado encima de una camita blanca.

—¿Quién eres?—preguntó ella.

Pero él no respondió. Le increpó nuevamente:

—¿De dónde vienes?—y tampoco respondió.

Entonces le preguntó:

–¿Estás de vacaciones? ¿Pero dónde están tus padres?

No obtuvo ninguna respuesta. Dio varias vueltas alrededor de la canasta y vio una etiqueta que decía Pancho.

–¡Ah ya sé, te llamas Pancho! ¿Cómo no se me ocurrió antes? –dijo el ave.

El lagarto sonrió mostrando sus pequeños dientes, en un gesto de afirmación. Ainia, reflexionó por un momento, y susurró:

–Pobre Pancho, debe de estar solo. ¿Quién podría abandonarlo? Se ve tan vulnerable y muy hambriento. Qué puedo hacer yo, si soy solo un ave de paso.

Pancho miraba a aquella ave con dulzura e inocencia.

Ainia, tomó vuelo. Subió a la copa de un árbol y cogió una especie de fruta de apariencia morada, que por aquellos lugares le llaman caimito. Se lo entregó al pequeño Pancho e inmediatamente el caimito estaba en su estómago.

Ainia, jaló la canasta hasta la orilla del río. Recogió la tela roja y verde que había dejado encima de la copa del árbol. La amarró por el contorno del cuello de Pancho, simulando ser un pañuelo de marinero. Ainia, ayudó con mucho cuidado al pequeño a descender de la canasta al suelo y se posó encima de él, y juntos ingresaron al bosque.

Respiraron una y otra vez. Sintieron el aire puro y fresco que parecía venir desde aquellas grandes y verdes hojas frondosas. Para Pancho todo era nuevo, las hojas, las flores, los troncos, los frutos, no dejaba de sorprenderlo, Ainia muy contenta le explicaba todo lo que conocía, pues ella venía de un lugar muy lejano llamado Costa Rica. Y le dijo:

–Como te habrás dado cuenta, mi pequeño, soy un ave aventurera, mis abuelos eran mexicanos y mi madre nació en Venezuela, tengo muchos hermanos, primos y parientes que ni conozco, pero sé que existen; mi familia va desde el sur al norte de toda América, lo cual hace de este Continente, mi hogar; tienes que saber que sé hablar muchos idiomas, pues mi familia siempre me enseñó que para poder comunicarme con los demás es necesario hablar su idioma. Cuando emprendí mi gran viaje por las islas centroamericanas tuve que hablar inglés, francés, holandés y español. Ah!... pero también sé hablar portugués y un poco de italiano. Estuve aprendiendo a hablar quechua y algunas lenguas nativas del Amazonas. Me gusta mucho aprender nuevas culturas. Siento que es parte de mi historia. Pero bueno ya hablé mucho de mí. Dime pancho, ¿tú sabes de dónde vienes?

Y Pancho le respondió:

–No. Yo no sé de dónde soy. Pero pienso que nací en el río, pues es ahí donde por primera vez te vi.

Entonces Ainia le preguntó:

–¿Y por qué nunca saliste de esa canasta rota?

Y él le respondió:

–Pues me daba miedo. Afuera se escuchaba muy feo. Pero ya no tengo miedo, porque tú estás conmigo y sé que nada me va a pasar.

Ainia le dijo:

–Es correcto, precioso, entonces tú eres peruano. Porque te encontré cerca de la Reserva Nacional de Marasha. Es un territorio hermoso y pertenece al Perú.

Pancho se quedó callado por unos momentos y de repente exclamó dijo:

–¡Soy peruano!

Pancho había encontrado el lugar adonde pertenecía y se sentía muy feliz por eso.

Los dos siguieron caminando y conversando por varias horas hasta que vieron a unos seres trepados por los árboles que comían bananas. Y Pancho preguntó:

–¿Qué son esos seres?

Ainia le respondió:

–Mira Pancho, los de ahí se llaman monos Titi, son más delgados que los monos araña que están más arriba del árbol. Si alzas muchísimo más la mirada, podrás ver unos pájaros grandes de colores. ¿Lo ves?

–Sí, los veo. ¿Y ellos cómo se llaman y por qué tienen la nariz tan grande? –preguntó Pancho.

–Mira ellos se hacen llamar Tucanes y tienen el pico muy grande, porque eso les ayuda a controlar su temperatura corporal y también para pelar frutas –le dijo Ainia.

–Son muy hermosos –dijo Pancho–. Y rápidamente pensó en voz alta: – Cuando sea grande, seré un Tucán para poder volar por los cielos.

Siguieron caminando y a lo lejos vieron unas nuevas aves, pero estas eran muy distintas. Pancho se sorprendió y dijo:

–¿Por qué esos Tucanes no están volando y por qué tienen el pico tan corto?

–Esas aves no son Tucanes. Son Gallitos de las rocas. El color naranja y negro es muy característico en ellos. ¡Hey! Vamos, Conozco a uno de ellos, te lo presentaré –le dijo Ainia.

–¿Cómo están chicos?–dijo Ainia.

–¡Bien! ¿Y ustedes?–dijeron las aves

–¡Pura vida! Les presento a Pancho. Él es peruano como ustedes –le explicó Ainia.

–Hola Pancho. Mucho gusto. Mira yo me llamo Florentino y él es Hilario.

–Mucho gusto señores. Yo soy Pancho y como ven soy un lagarto.

–Cuéntame amigo. ¿Hacia dónde van? –preguntó Florentino.

–¡No lo sé! –le dijo Pancho con voz dudosa.

Ainia interrumpió:

–Estoy mostrándole al muchacho nuestro hogar. Hemos caminado tanto. ¡Qué ya estamos cerca de llegar a Leticia! Pues hablé con un delfín rosado, quien me dijo que probablemente allá pueda encontrar más lagartos y de repente reconozcan a Pancho.

En eso Florentino interrumpió:

–¡Ahhh!... Justo hoy se cumple un mes del naufragio de una embarcación y sería bueno que llevaran unas flores blancas como muestra de solidaridad. ¿Ainia, tú sabes qué ocurrió aquel día?

Y Ainia le respondió preocupada:

–No lo sé.

–Pues se dice que un barco venido del Brasil, trayendo telas, se quemó en medio del Amazonas y que afortunadamente no hubo ningún herido, pero ahí no queda todo, se cuenta que ese día ocurrió un milagro. El fuego empezó a incendiar todo. El capitán estaba desesperado por salvar una canasta que se encontraba dentro de la embarcación. Gritaba muy fuerte. Hasta lloró de la impotencia, pues no lograba sacar aquella canasta del fuego. Sin embargo, después de un largo rato salió flotando aquella misma canasta que el capitán quería con tantas fuerzas salvar. Pero como no pudo alcanzarlo, rogó al Señor de los Cielos para que lo cuidara. Y por cierto, estaba cubierta de una tela del mismo color del pañuelo que tiene este pequeño lagartito. ¡Se cuenta que en aquella canasta había un huevo, pero nunca se supo qué clase de huevo era! –sermoneó Florentino.

Ainia, estaba muy impresionada y casi sin habla, porque intuía, que aquel huevo era Pancho. Y pensaba qué podría hacer. Por eso, presurosamente se despidió de aquellas hermosas aves y emprendió la marcha hacia Leticia.

Caminaron por varias horas, hasta que llegaron a Leticia. Ainia invitó a Pancho a que jugara con algunas nutrias que estaban en aquel lugar. De repente apareció el oficial Capibara y Ainia le pregunta sobre aquel barco que se quemó en el río. Y el confirmó todo lo que le había contado Florentino, pero añadió algo más. Que el nombre de la embarcación siniestrada era Reina María I y que venía del Brasil, exactamente de Magazao.

Ainia no lo dudó y decidió partir hacia aquel lugar. Presentía que era su deber ir a buscar a la familia de aquel inofensivo lagarto.

Compró unos boletos de barco, con destino a Magazao. Llamó a Pancho y le dijo:

–Amigo qué te parece si ahora vamos a visitar a unos parientes que tengo en el Brasil.

Pancho se emocionó de poder conocer a más amigos. Subieron rápidamente al barco que estaba por partir. Pancho miró por el cobertor y se despidió de las nutrias. Él estaba muy feliz, era su primera vez en un barco. Se dispuso a comer un caimito. Era una de sus frutas favoritas,

De pronto sintió que alguien lo miraba y decidió saludarlo. Pero aquel pequeño pasajero se alejó de él para llamar rápidamente a su mamá, y dijo:

–¡Mamá! ¡Mamá este lagarto feo y negro me quiere comer!

Aquella mamá miró a Pancho y le dijo a su hijo:

–¡Nicolás! No digas eso, que él es un niño igual que tú.

La señora Hormiguero se acercó a Pancho y le dijo:

–¿Pequeño, dónde está tu madre?

Pancho alzó la mirada y triste le respondió:

–Yo no conocí a mi mamá. Pero Ainia es como mi madre. Ella es muy buena y me cuida de todos los que quieren hacerme daño.

–¡Ah! entiendo –dijo la señora Hormiguero. Te pido disculpas por el comportamiento de mi hijo, Nicolás. ¡Hijo ven! Ofrécele unas disculpas a Pancho.

Y el niño le expresó su disculpa por haberlo ofendido.

La señora Hormiguero dijo con firmeza y sabiduría:

–Nunca debemos juzgar a nadie por su apariencia, lo mejor de las personas no se ve...

Y así pasaron los días. Hasta que llegaron al puerto de Magazao. Descendieron del barco y caminaron hacia donde había una señal de información turística, preguntaron si había alguna embarcación llamada Reina Isabel I. En ese momento apareció por debajo de unos libros el señor serpiente, quien era el guía turístico y con voz ronca les dijo que esa embarcación nunca fue habilitada después del accidente.

Ainia preguntó por el capitán. La serpiente pensativa les respondió:

–Se dice que el capitán de aquella embarcación viajó muy lejos, hacia el horizonte verde. No se sabe a dónde exactamente. Pero lo que se conoce es que él salvó a un huevo de lagarto que encontró cerca de su barco, antes de partir de este puerto con dirección al puerto de Iquitos, y por esa acción es considerado el protector de la selva amazónica sudamericana.

Ainia entendió todo. Pancho era hijo de aquel honorable capitán. Y sabía que en algún lado del mundo su padre lo estaría buscando. Ella se comprometió a seguir cuidándolo hasta que pudiera emprender su propia búsqueda y descubrir quién era.

–¿A dónde vamos? –preguntó Pancho a Ainia.

Y ella le respondió como susurrándole:

–A casa, mi pequeño, a casa.

CONCURSO DE ENSAYOS: TENDIENDO PUENTES 2016 FRANCISCO, POLÍTICA Y SOLIDARIDAD

Ricardo A. Rubio Morales
Estudiante de Administración en la UMCH

Algunos años atrás, cuando caminaba por las calles del Centro de Lima, me topé con un vagabundo que parecía estar medio loco por la forma cómo vestía. Andaba gritando por las calles su inmenso amor por Dios. En ese momento me quedé mudo, no podía creer lo que veía. Le gritaba al mundo, a sus hermanos, que se amaran y que no se dejaran llevar por el supuesto “dios dinero”. Me acerqué para escuchar más lo que decía: “Algún día todos tendrán que morir, dejarán este mundo plagado de placeres y de injusticias, y no se llevarán ni sus autos, ni sus lujos, ni sus joyas; tal vez muera mañana, tal vez ustedes lo hagan también, es hora de arrepentirse y regresar con Dios, porque él los ama de verdad y siempre estará dispuesto a perdonarnos”.

Ese día, aquel vagabundo alzó su voz por muchos, aquellos que son explotados, aquellos que mueren de hambre, aquellos que sufren en silencio en este mundo lleno de dolor y angustia, aquellos que ya no tienen ni fuerza para llorar. Gritaba al mundo un cambio, nos invitaba a ser parte de ello, nos invitaba a ser compasivos y solidarios, pero nadie lo escuchaba... solo lo ignoraban y seguían caminando. Los verdaderos locos aquel día fuimos nosotros, los que pasamos frente a él, lo escuchamos y sabiendo que tenía razón, no hicimos nada. Ese día callamos las injusticias que vive nuestra sociedad.

Lo que más me duele al recordar aquel suceso, es que en aquel entonces estaba totalmente desequilibrado, pues vi a muchos de mis hermanos sufrir por hambre, por frío, vi a muchos apuñalarse entre sí por dinero, me alejé de todos ellos, dejé que muriesen, los dejé sufrir solos, ¡Y solo seguía caminando!, no quería ver ni oír, estaba bien y eso fue lo único que me importó.

Aquel día frente al altar de Dios, caí de rodillas y comencé a llorar, lloré por todo lo que callé, por negarme a estar con él, por aprovecharme de los demás. En aquel momento en mi cabeza solo aparecieron personas que sufrían por hambre, los explotados, sentí tanto dolor, que creo que nunca podré olvidarlo. Ese día lloré

por mis hermanos que sufrían, y en mi interior me preguntaba cómo era posible de que Dios pudiese soportar ver a sus hijos sufrir, llorar sangre, no lo entendía, estaba adolorido, como era posible que no hiciera nada. Si ellos lloran tu nombre - finalmente le reclame - ¡Porque no haces algo! De repente en un instante lo entendí, no sé cómo llegué ahí, pero estaba frente a él arrepentido, buscando respuestas para que no sufran mis hermanos. Me di cuenta que él me llamó para alzar la voz por los que sufren y lloran. Aquella tarde salió de mi ser la siguiente oración: “Señor Dios, que tu espada corte mi alma en dos si es necesario, pero no me dejes caer en la indiferencia; no me dejes solo, guíame en este camino lleno de oscuridad, de dolor y de sufrimiento, porque tú eres amor y misericordia” y por fin logré entender a aquel vagabundo, tenía que actuar, ya no podía hacerme el ciego y sordo otra vez. Aquel día sentí que Dios tocó mi corazón con la punta de su espada. No sé por qué me llamó, pero me siento feliz de haberlo podido escuchar, me mostró la realidad tal y como es, no para llenarme de miedo sino para ser su soldado en esta lucha. Hoy oro para que ustedes, mis hermanos luchen a mi lado, por un mundo solidario, por un mundo diferente, por un mundo mejor. Para que el oprimido se libere y haya justicia, para que el que llora sea consolado, para que el huérfano y la viuda sean atendidos. A todos mis hermanos les pido, unámonos y hagamos de este mundo un lugar mejor, porque nadie lo hará si nosotros no tenemos el valor de atrevernos ahora.

Les pregunto, ¿somos conscientes que vivimos en un país en decadencia moral?, donde a pesar del crecimiento económico, los campesinos no tienen tierras, millones de familias carecen de techo, muchos trabajadores no tienen derechos y tantas personas están heridas en su dignidad. Muchos vemos sin mirar y oímos sin escuchar... No somos totalmente conscientes y muchas veces, me incluyo, no queremos darnos cuenta de que nuestro país está en problemas, y que la respuesta está en la solidaridad. Queremos hacernos los locos y dejar que todo siga su marcha, tal vez porque este sistema ahora no nos afecta directamente; pero no olvidemos que Dios espera nuestra ayuda al prójimo. Tenemos que darnos cuenta de una vez que necesitamos un cambio y este no se dará si primero no somos conscientes de que se necesita uno.

Quiero reflexionar con ustedes un poco más sobre el cambio que creo necesitamos. Actualmente sé que ustedes se han percatado que vivimos en un mundo controlado por el dinero, lo idolatramos y pensamos que es lo único que importa, cuando en realidad es solo una artimaña del diablo para generar conflictos, daños y caos entre los hombres. Estamos siendo engañados. Por ejemplo se dice que se ha disminuido la pobreza, pero ello no es suficiente, pues hay miles de personas que se mueren de hambre cada día, mientras que a muchos limeños les sobra el pan, lo he visto con mis propios ojos, les cuesta compartir un plato de comida y dárselo al que lo necesita.

Vivimos engañándonos con la idea de que ese no es nuestro problema y por lo tanto no debemos hacer nada.

Hace algunas semanas, en la universidad, nos pidieron crear una idea para solucionar un problema actual en la sociedad. Lo que hicimos fue simple: identificamos problemas había en nuestra realidad, -lamentablemente sobran-, luego necesitábamos buscarle una solución creativa y para ello decimos crear una máquina en donde ricos y pobres salgan beneficiados. ¿A qué quiero llegar con esto? Primero, este proyecto no solo buscaba acabar con el problema de los pobres, que es el hambre, la explotación, etc., sino también acabar con el gran problema que tienen muchas de las personas adineradas, el espiritual. Segundo, quiero hacerles entender de que no es difícil generar cambios, simplemente se necesita la voluntad y una buena actitud. No entraré en detalle con respecto al proyecto porque me desviaría del tema, pero lo que deben saber es que no es difícil mejorar nuestra sociedad si todos ponemos de nuestra parte.

No hay que buscar solo el beneficio propio, ni ser egoístas. El problema está en que una minoría, cada vez más reducida, cree beneficiarse con este sistema, pero les aseguro que no, porque las apariencias engañan y a pesar de que piensen tenerlo todo, dentro de ellos reina la insatisfacción, la angustia y la tristeza, frutos de la "Cultura de muerte" que hablaba San Juan Pablo II. Por eso no debemos permitir que el capital se convierta en un dios y dirija nuestro comportamiento. No le echemos la culpa a nuestros gobernantes, porque la culpa la tenemos todos al no pensar en nuestros hermanos que sufren de hambre y no tienen donde dormir.

Todos somos parte de un mismo país y como tal debemos procurar el bienestar total de este; no esperemos que un nuevo gobernante lo haga, no reneguemos de nuestro país, no le echemos la culpa al de a lado, ni dejemos que el dinero tutele todo el sistema socioeconómico, pues este solo arruina nuestra sociedad, condena al hermano convirtiéndolo en su esclavo, destruye la fraternidad logrando que nos enfrentemos interponiendo nuestros intereses. Entonces, todo aquel que esté sufriendo por causa de este sistema promueva creativamente alternativas, busquemos solucionar el problema con las "Tres T" trabajo, techo y tierra con el fin de construir un país mejor.

Recalco la frase "proceso de cambio" que en Bolivia emocionó al Papa Francisco, pues la considero muy interesante, y mucho más en nuestro contexto, donde creemos que con el cambio de presidente, todos los problemas sociales se van a solucionar de un día para otro, de manera radical como si fuera un acto de magia. Dejemos de pensar que nuestros representantes en el gobierno van a realizar un cambio, dejemos de pensar que si se impone una opción política o una estructura social

gracias al nuevo gobierno vamos a solucionar todos estos problemas que tenemos en nuestra sociedad. Tal vez mejoren un poco, porque se han comprometido a ello, pero no existirá un verdadero cambio si este no viene acompañado de una sincera **conversión de actitudes**.

Por eso, no esperemos resultados inmediatos y tampoco le dejemos todo el trabajo a nuestros gobernantes, pues el “proceso de cambio” al que se refiere el Santo Padre, requiere esfuerzo y dedicación, desprendimiento y solidaridad como una base sólida para un cambio sostenido, entonces conscientes de ello, busquemos juntos dar paso a paso, para lograr el tan esperado cambio en la sociedad.

Otra pregunta me mantiene inquieto ¿cómo cambiar los corazones? En la historia contada al principio, yo cambie por el dolor que sentí al ver a mis hermanos sufrir, por ponerme en el lugar de ellos. Por eso los invito a ponerse en el lugar del otro, a mirar el rostro de nuestros hermanos que sufren: el rostro del campesino amenazado, del trabajador excluido, de la familia sin techo, del joven desocupado, del niño explotado; ya que cuando miramos y pensamos en estos rostros, sufrimos por ver tanto dolor y nos conmovemos, porque solo mirando las heridas de nuestro hermano y tomándolas como propias, podremos sentir lo que sienten, podremos entender y cambiar nuestros corazones. Esto nos conmueve y nos mueve, impulsándonos a buscar al que sufre para caminar juntos, consolarlo y sanar sus heridas, esa es la clave para cambiar los corazones. Necesitamos poner en práctica esa **Cultura de Encuentro**, porque como dice el Santo Padre “ni las ideas ni los conceptos se aman, se aman a las personas” y de esta actitud surge la esperanza, que es lo único que necesitamos para no rendirnos y poner en marcha este proyecto transformacional.

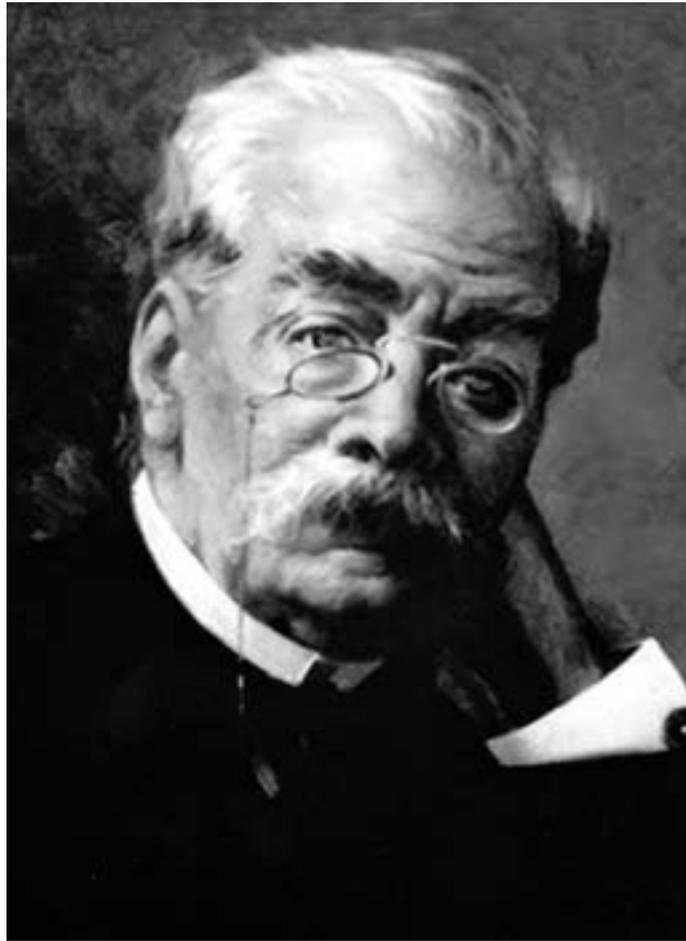
Entonces, ¿Que tenemos que hacer? La primera tarea consiste en poner la economía al servicio de nuestra comunidad. Los hombres y la tierra no deben estar al servicio del dinero, esta no debe reinar, puesto que si dejamos que el dinero gobierne no solo destruirá la tierra como ya lo ha probado varias veces, si no que destruirá por completo al mismo hombre que habita en ella. Entonces repito la pregunta, ¿Qué tenemos que hacer? Primero no debemos dejar que la economía sea un mecanismo de acumulación, segundo tenemos que conseguir que esta economía sea distribuida adecuadamente entre todos de manera equitativa, no de manera igualitaria, -términos muy diferentes-. Tenemos que tener muy claro que el objetivo de esta no es solo asegurar la comida o garantizar el acceso a las Tres “T”, el verdadero objetivo debe consistir en garantizar la dignidad de cada uno de nuestros hermanos. En conclusión, tenemos que alcanzar una economía justa, en donde se creen las condiciones para que cada niño pueda gozar de una infancia sin sufrimiento y carencias, una juventud en donde puedan desarrollarse los talentos de manera plena, una adultez libre de

explotaciones en la que se respeten los derechos y por último se pueda acceder a una digna jubilación en la ancianidad. Esta economía que se busca no es utópica sino posible, el problema entonces es que el sistema actual tiene otros objetivos y por lo tanto atenta contra el proyecto divino de Jesús, que nos manda a distribuir de manera justa los frutos de la tierra. Lo que tenemos que hacer entonces es cambiar primero nuestros paradigmas, dejar de echarle la culpa a los que nos representan y cambiar nuestros corazones, con el fin de cambiar los objetivos de este sistema.

Quiero terminar diciendo que soy consciente que "algún día moriremos, pero los demás días no", por ello y los desafío en este reto, quiero que mi vida valga la pena ser vivida, no quiero irme de este mundo sin haber hecho nada en la realidad que me tocó vivir, quiero ser consciente que di todo lo que pude dar antes de morir.

Bibliografía

Viaje apostólico del Santo Padre Francisco a Ecuador, Bolivia y Paraguay (2, 2015, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia). Participación en el II Encuentro Mundial de los Movimientos Populares. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Librería Editrice Vaticana, 2015. pp. 2-11



UN AMIGO DE RICARDO PALMA: Celso Víctor Torres

Dr. César Ángeles Caballero

Itinerario biográfico

Celso Víctor Torres, “Palma ancashino”, nació en Caraz (Villa San Idelfonso, capital de la Provincia de Huaylas) el 28 de julio de 1860 del matrimonio de Eusebio Torres y Antonia Figueroa. Interesan poco los detalles de su instrucción primaria y secundaria, menos aún su quehacer administrativo; sí vale referimos a la circunstancia que ejerciera la Escribanía del Estado desde 1888, porque, acaso, en el trajinar cotidiano de viejos y empolvados papeles y causas judiciales pudo captar la variable temática de sus *Tradiciones caracinas*. Tras el diario ejercicio de escribano, a partir de 1903, amplía la frecuencia judicial con el ejercicio de la notaría pública, hasta su fallecimiento acaecido el 12 de noviembre de 1918, a las nueve treinta de la mañana en la propia ciudad de Caraz. (Torres Guerrero, 1957, pp. 19-13)

Torres, además de tradicionista, cultivó el periodismo en La Prensa de Huaylas, diario fundado en 1893 por Javier Ramírez; *Varietades*, importante revista limeña de Clemente Palma. No soslayables son sus colaboraciones para *La Opinión Nacional* y *El Tiempo*; también sus escarceos poéticos, publicados por el bibliógrafo hispano Carlos Prince, bajo el título de *Nueva Colección de Yaravíes y Huaynos Peruanos* y que el citado editor volvió a publicar en 1903, con el simple rótulo de Yaravíes y huaynos, en selección de cuarenta y cinco canciones (p. 55). Torres calificó a estos versos de “obra chabacana”, Prince lo registra en su *Boletín bibliográfico*, puntualizando en el prólogo de la segunda edición: “cada nota es un agudo puñal que atraviesa de punta a punta el corazón”. (El Correo del Perú, diciembre de 1875)

Entrañable amistad epistolar

La carta, vehículo prodigioso de la palabra escrita, vinculó extraordinariamente a dos almas gemelas; de un lado “El Patriarca de las Letras Peruana”, exponente ensimismado de su Lima virreinal proyectiva; de otro el olvidado notario Celso V. Torres, espíritu inquieto, absorbido por el medio aisladamente cultural de su tierra nativa y solo respaldado por la hermosura de su paisaje eucapiltazo y níveo. Pese a los quinientos kilómetros, entre la paz todavía bucólica de Miraflores y el rumor apacible, eglógico de Caraz, la amistad cultivase fecunda y pródiga. Probablemente

las epístolas intercambiadas suman varias decenas, la inicial masiva de torres, data del 22 de junio de 1898. Párrafos importantes por el contenido pueden ser estos:

No puede Ud. imaginarse cuán grata ha sido para mí la recepción de su anhelada del 11 del actual que me es grato contestar, enorgulleciendo que ella sea autógrafa y haya merecido mi anterior contestación suya.

Amargo desengaño encierra la modestia de ud. al negarme el drama Rodil cuya maestra fecunda poesía me había entusiasmado. Paciencia, pero he logrado mayor ventaja con hacerme suyo.

Cinco días luego, 27 de junio de 1898, como parte de su fructífera colaboración Celso V. Torres escribe a don Ricardo, enviándole noticias y datos de los ajetreos amorosos de Simón Bolívar en Huaylas y Caraz, al retrotraer sus cuitas con Manolita Madroño (“La Vieja de Bolívar”, en la ancianidad recordatoria).

Tímida influencia torresana en Palma

Ciertas informaciones, sugerencias y datos enviados por Torres, Palma utilizó y transformó en tradiciones:

- “Las tres etcéteras del Libertador”, tradición palmiana, bebida en la carta de julio de 1898, según información de Torres.³
- “Los coronguinos, cuyos datos, al parecer histórica, fueron enviados en carta de 19 de julio de 1898. Palma ofrece en esta tradición, el proceso judicial formulado contra un burro por el Juez de Paz, Macario Remuzgo, que según la información epistolar de Torres, se trataba del Juez de Primera Instancia don Fernando Villarín.
- “Un santo varón”, proviene de la epístola fechada el 16 de agosto de 1898, según la cual anunciaba Torres la remisión de la “Historia Aciselo al Verdugo”, sin embargo, señala la carta: “...pero aquí otra, que suplico a Ud. se sirva arreglarla para su publicación: “Un Viernes Santo en Caraz” que trata de Mercedes Damaris (a) Huisco Mercedes en sus extravagancias como organista y su torpeza al servir de Santo Varón en la Iglesia de San Idelfonso de Caraz, el año de 1862...”, asunto que jocosamente, Palma, convirtió en “Un santo varón”.
- “Quién toca el arpa”; los informes se originan en la carta del 6 de setiembre de 1898, Palma oculta el nombre de la ciudad donde acaecen los hechos (Caraz) y cambia los personajes auténticos (Juan Sáenz y Zoila Vega de la referencia de

Torres) por Juan Pérez y Zoila Véjar. Aclarando, mayormente el sentido de esta tradición. Torres envió a Palma dos notas más.

En la primera, 5 de febrero de 1900, puntualiza. "Así, ¿Quién toca el arpa? Será refrán universal dentro de breve"; y en la segunda de 24 de octubre de 1900.

Incuestionablemente que Palma sintió especial deferencia por Áncash, justificable debido a la amistad con el caracino Torres y su breve permanencia en Huaraz en 1867, desempeñando la Secretaría del Coronel D. José Balta, que bien aprovechó en la captación del argumento de su tradición "la justicia en Bolívar", así como de la denominada "El primer gran Mariscal del Perú"¹; es decir Don Toribio de Luzuriaga. Del apego por Ancash, provienen las tradiciones "Un fanático"², "A muerto me huele el godo"³, "Una aventura amorosa del Padre Chueca"⁴,

"El médico inglés"⁵, "La Conga"⁶. Esta narra pasajes de la campaña revolucionaria de Balta, transitoriamente en Áncash y "La gran querella de los barberos de Lima".

Reflejo palmista en Torres

Acontece también lo inverso. Celso V. Torres, se vale de las tradiciones de Palma, para completar las suyas, como en las tituladas: "En las noches de San Juan", "La Noche Buena", "Pregones de Lima", "Los pericotes" y "La temeridad y la justicia de Dios", esta última dedicada a don Ricardo Palma, y publicada en la revista *Varietades*⁷. En carta del 14 de julio de 1917 Torres señala:

Al leer su tradición "A muerto me huele el godo", me palpitó de gozo el corazón porque en ella creo haber encontrado el espeluznante final de una tragedia horrorosa sucedida en el pueblo de Mato, a dos leguas Norte de esta ciudad de Caraz, en los comienzos del siglo XIX.

Mi tradición "la temeridad y la justicia de Dios" se ha mantenido inédita, porque me faltaba el corolario o fin del protagonista, que lo encuentra en "A muerto me huele el godo", que con venia de Ud. voy a copiar para completar este ligero trabajo. Creo que la una no excluye a la otra, ni pueden desdeñarse, perdonándome Ud. que merodee en sus propiedades; que "probada la necesidad y utilidad es precedente la expropiación forzada".

1 En Revista peruana, Vol. II, Lima, 1879.

2 Ibid.

3 En El Perú Ilustrado, 1891.

4 En La Integridad, 1891.

5 N° 493, Lima, 11 de agosto de 1817.

6 Las citas por orden de referencia, corresponden a las tradiciones: "La justicia y la temeridad de Dios. "El Gobernador de Jangas", "La temeridad y la justicia de Dios".

7 Por orden de citas, tradiciones: "El Gobernador de Jangas" y "La temeridad y la justicia de Dios"

Acepte Ud. mi querido don Ricardo, que con respetuoso cariño le haga esta declaratoria su antiguo colaborador y amigo.

Bagaje tradicional: perspectiva en su género

Medio centenar de tradiciones escribió Celso V. Torres aproximadamente, la mayoría de ellas publicadas en *La Prensa de Huaylas*, algunas en la exigente revista *Variedades* y en otras revistas limeñas. Sobresalen:

- "La Semana Santa en Casma"
- "28 de julio"
- "Las sandalias de fray Velarde"
- "Matrimonio por prescripción"
- "Una respuesta primorosa"
- "Finanzas de Uniperio"
- "Una postura en Fa"
- "Rempuja o un Quijote Peruano"
- "El puente del asno"
- "Malambo"
- "La carta del doble efecto"
- "En las noches de San Juan"
- "la Noche Buena"
- "Los pericotes"
- "Huata"
- "El gobernador de Jangas"
- "La fiesta del Milagro"
- "28 de julio de antaño"
- "Barrio de Arequipa (¿por qué se denomina Arequipa a una sección de Caraz?)"
- "Ortografía"
- "Los soberanos de antaño"

Celso V. Torres es tradicionista, casi plenamente desconocido, pese a su fecundidad temática, perspectiva en su género y el inigualable bagaje estilístico bebido en palma. Consideramos buenos imitadores de don Ricardo a la cuzqueña Clorinda Matto de Turner, al arequipeño Mariano H. Cateriano, sin reparar en que lo más próximo y excelente radica en el olvidado caracino Celso V. Torres, a quien justicieramente denominamos “El Ricardo palma ancashino”.

La especial circunstancia de que Celso V. Torres fuera dilecto amigo de don Ricardo Palma, constituye móvil proficuo y ferviente anhelo de escribir tradiciones al estilo palmista. Los temas manejados por el caracino, bebidos en facetas históricas a través de personajes epocales del autor, aproxima aún más al tradicionista limeño, viable en la estructura misma del discurrir utilizado por Torres. Remarcada influencia puede encontrarse en ciertos rasgos estilísticos: con usufructo de comparaciones. Torres, como Palma, alardea el empleo de comparaciones, para acrecentar las afirmaciones intrínsecas del contenido argumental:

“bella hasta la eternidad” (por extremadamente hermosa), “cacerista de tuerca y tornillo” (cacerista total e indubitable), “hogar, que era un rincón del paraíso” (hogar perfecto en lo espiritual y bello en lo material).⁷

- a. **Senda coplera.** Característica fundamental del estilo romantizado de las *Tradiciones peruanas*, radica en el sagaz empleo de coplas, engarzadas de intimidad amorosa y piropesca. Torres hace lo propio; vale citarse el caso más representativo cuando hilvana versos arreglados de la musa popular:

*La hermosura de los cielos:
Cuando Dios la repartió.
No estarías tú muy lejos,
Cuando tanto le tocó
(La temeridad y la justicia de Dios).*

- b. **Sinonimia etimológica.** Ciertos vocables son sustituidos por términos de semejanza interpretativa de calidades: “los esposos arriesgaban la pelleja” (pelleja por vida, en sentido total de protección); “encariñado en su conjunta” (conjunta equivalente a esposa o mujer, sinonimia aquella de compenetración, totalidad e institucionalidad matrimonial)⁸.

⁷ Citas de las tradiciones: “La temeridad y la justicia de Dios”, las dos primeras y las tres últimas de “El Gobernador de Jangas”.

⁸ *Ibid.*

- c. **Frecuente adjetivación.** La adjetivación es no menos frecuente, implicando reiteración de cualidades: “sexo barbudo”; “golosos hijos de Adán”; “roñoso robo de gallinas”, “sufrió la pena negra”, “alocar al mismísimo cachazudo Job”⁹
- d. **Sentencioso alarde.** Torres, como Palma su maestro de estilo, entresaca sentencias del hablar popular coloquial, acogiendo su honda preocupación folklórica, para vertebrar cristalina y socarronamente en sus tradiciones con ánimo sutilmente burlón y con cierta carcajada costumbrista que hace vibrar satíricamente el ajetreo de sus personajes, a través de expresiones teñidas de malicia y gracejo: “las bolas que corrían”; “no picó tan alto”; “sencillamente un tono de capirote”; “poniendo los pies en plovorosa”; “un abrí y cerrar de ojos”; “al musulmán Vicente se le subió la pimienta a la nariz”; o dejar caer aquello de “Al fin al Santo Patrón de Jangas hizo un milagrito: lo iluminó...”¹⁰.

Actitud complementaria

De la obra de Torres, embebida de tradicionismo, no solo interesa la excelente imitación, ni su alarde de notable captación palmista, sino también aquel otro matiz, singularmente perdurable, palpitando en la actitud complementaria asumida a lo largo de la historia tradicional: “La temeridad y la justicia de Dios”, que en orden cronológico y de características constituye la primera parte de la tradición de Palma, “a muerto me huele el godó”, cuyo tema es el triste fin de un “viejezuelo”, al que Torres se atreve llamarlo Vicente, maestro de escuela en 1823, en el pueblo de Pichagua (provincia de Armaraes), según Palma. De su lado, Torres, en su tradición ya citada señala que en la tradición “A muerto me huele el godó”, “cree haber encontrado el espeluznante final de una tragedia horrorosa sucedida en el pueblo de Mato...” (Áncash).

Probable es que Ricardo palma se valiera de un relato efectuado por “un respetable anciano que fue alférez en el Imperial Alejandro, número 45”, tomando artificialmente el nombre de Huaylas cuando los hechos se efectuaron en el pueblo de San Jacinto de Mato o Villa Sucre, a tres leguas al norte de la ciudad de Caraz, ciudad esta donde nació, residió, escribió y murió Celso V. Torres, la primera parte de la tradición que ambos maneja, valiéndose Palma de las informaciones que captó Torres.

Colgese finalmente que Torres se aproxima a Palma: en el estilo y técnica literaria de esgrimir las tradiciones; en la temática eminentemente peruanista: mezcla de ligera

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

crónica, narrativa o novela, “halago de historia tradicional”, empleo de peruanismos, giros idiomáticos, frases populares o en el criollismo al reproducir asuntos costumbristas, reviviendo acaeceres semihistóricos, pergeñados en el terruño y eslabonando “un poco de verdad y ciento de mentira”. Celso Torres es, por todo lo expresado, uno de los genuinos valores de la literatura ancashina, si bien imitador de Palma, pero con calidad y recuerdos propios, que nadie puede escamotear. Ha dejado apreciable cantidad de tradiciones, por ahora perdidas en la prensa ancashina y alguna en la revista limeña *Varietades*.

Sobre unas picantes tradiciones

Que Ricardo Palma escribió unas salpimentadas tradiciones, subidas de tono humorístico y teñidas además de cierto matriz pornográfico no cabe la menor duda. De nuestro lado conocemos desde hace más de veinte años la existencia de dichas tradiciones, y lo que aquí diremos respecto a ellas, es fruto de nuestro personal investigación, al mismo tiempo que un anticipo de un estudio más extenso. Pero, también es conveniente anotar que este conocer, no solo nos concierne a nosotros, sino que otros escritores peruanos también las conocen, en especial Esteban Pavletich, quien penetra aguda y sugestivamente sobre este menester, cuando escribe aludiendo de entrada la denominación de *Tradiciones en salsa verde*.

Tampoco he podido leer esa colección de composiciones de tradicionista, no obstante su difundida circulación con copias mecanográficas, aún entre escolares, Tengo entendido que hace algunos años se imprimió con ellas un folleto, aparentemente en prensas de Huaraz, lo que pudo ser una treta del editor clandestino para borrar mejor su huella.” (*Aguilar*, 1967, pp. 58-59).

Precisamente, queremos acotar datos de interés complementarios de estas referencias, aludidas por Pavletich, como una separación singular.

El origen temático de algunas de las *Tradiciones en salsa verde*, provienen de la entrañable amistad de Palma con el tradicionista caracino Celso V. Torres, especialmente la titulada “la p. del libertador”, que se originó en la carta del 12 de julio de 1898. Palma escribe en base de los datos suministrados por Celso V. Torres, aquella tradición. El 5 de agosto de aquel año, Torres agradece la epístola de Palma y el envío de la corrección.

Por informe de Palma, nos enteramos que la colección constó de veinticinco tradiciones, de las que efectuó dos copias, obsequió una a Celso V. Torres y la otra a Carlos Vasadre (febrero de 1904), con especial encargo de no impresión, ni copia.

Las tradiciones en salsa verde enviadas por Palma a Torres, son extraordinariamente interesantes, tanto en el lenguaje coloquial empleado, cuando en la temática. Fueron enviadas con la siguiente dedicatoria:

Al amigo don Celso Víctor Torres le obsequió, para que las lea únicamente a personas de íntima confianza esta tradiciones que, por su sabor pornográfico, no debe imprimirse – Lima, 1890. Ricardo Palma.

Llevar por título:

- La p... del Libertador
- La consigna del General Sucre
- Un desmemoriado
- ¿Tejo o tajo?
- El clavel disciplinado
- La moza del Gobierno
- Los inocentes
- Arroz con pato
- El carajo de Sucre

Bien aduce Pavletich, siguiendo un estudio del profesor norteamericano David Reedy:

Según asegura el profesor Reedy, basándose en una carta que le dirigiera un familiar del moreno escritor.

El deseo de la familiar de Palma es de proteger el prestigio literario de don Ricardo, el cual se temía fuese mancillado si estos trabajos se expusieron al público.

Pero estos argumentos perogrullescos, teñidos de escarceos de beatas, carecen de valor, y no deben empañar el conocimiento de las citadas tradiciones, pues de ellas

Se extraería, también, tal vez, en forma de no admitir dudas, la auténtica posición de Palma en relación con la Colonia, con la República, con la España colonial, con los líderes de las luchas por la emancipación, aunque no sean indios ni mestizos, y conoceríamos estas palabras escatológicas y expresiones fuertes...

De ahí entonces y como lógica consecuencia, acotamos una vez más:

¿Que esas piezas son subidas de color? Si son amenas, ligeras y chistosas, como las mejores de sus tradiciones, las licencias que Palma se toma en ellas no tendrían la menos importancia. En algunos de sus plurales fuentes –el arcipreste de Hita y el de Talavera, Bocaccio, Fernando de Rojas, el obispo Guevara, Pero Mexia, Rodríguez Freyle, el abate Casti-, abundan las escabrosidades. La única condición es que no dejen de ser artistas. Ya Wilde sentenció que no hay libros morales o inmorales sino buenos o malos. Lo que exigimos es que se nos muestra únicamente la media cara de la moneda, un Palma depurado, seleccionado, recién salido de la peluquería (Esteban Pavletich).

Está, además, por reiterar el hecho vital, de que Celso V. Torres proporcionó abundantes datos para algunas de las *Tradiciones en salsa verde*, comprobable a través de un continuo y eslabonado intercambio epistolar, pues según carta del 12 de julio de 1898, Torres escribe:

Siempre que yo quite a Ud. su tiempo remitiéndole estos datos, se dignará decirme de los que merezcan su aprobación y que ocupan las páginas de sus hermosas tradiciones.

Palma, el pie de esta carta, anotó sencillamente: “D. Celso Torres me envió una serie de cartas, muy entretenidas. Varios de sus relatos me han dado tema para escribir algunas tradiciones” (Palma, 1949, p. 338).

De las *Tradiciones en salsa verde* que Palma obsequiara a Torres, indudablemente que la más sabrosa, por sus cuatro costados, es la denominada “La p... del Libertador”, y cuyo final, decía así:

Y no quisiera Ud. doña Cila, la p... del Libertador?

Y la jamona que, como mujer, no era colchonable (hace falta la palabra en el diccionario), considerando que quizá se trataba de alguna alhaja u objeto curioso codiciable, contestó sin inmutarse:

- Dejándomela a buen precio, también recibo la p...

Referencias bibliográficas

El Correo del Perú. Diciembre de 1875. Lima

El Perú Ilustrado, 1891.

La Integridad, 1891. N° 493. Lima, 11 de agosto de 1897.

Revista Peruana (1879), Vol. II, Lima.

Revista peruana, Vol. II, Lima, 1879.

Torres Guerrero, A. (1957). Tradiciones caracinas. Caraz: Atun Huaylas.

Esta revista se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Anghelo Manuel Rodríguez Paredes
en el mes de diciembre de 2016
Impreso sobre papel bond 75 gr.
Lima - Perú

