

CONSENSUS

Volumen 22
N° 1

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

ISSN N° 1680 3817

Enero-Junio 2017



UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

AUTORIDADES

RECTORA

Dra. Carmela Alarcón Revilla, rscj.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Rosario Alarcón Alarcón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Victoria García García

DECANOS

Dr. Arq. Víctor Julio César Zenteno Begazo

Decano de la Facultad de Arquitectura

Mg. María Rosaura Peralta Lino

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Abog. Mario Romero Antola

Decano a.i. de la Facultad de Derecho

Dra. Marinalva Santos Bandy

Decana de la Facultad de Ingeniería, Nutrición y Administración

Dr. Luis Alberto Chan Bazalar

Decano de la Facultad de Psicología y Humanidades

Mg. Rosa Dodobara Sadamori

Decana de la Facultad de Traducción, Interpretación y
Ciencias de la Comunicación

Dr. Juan Manuel Fernández Chavesta

Director de la Escuela de Posgrado

CONSENSUS

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

VOLUMEN 22 – Nº 1
ENERO - JUNIO 2017
ISSN Nº 1680 – 3817

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

EDITORA

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Centro de Investigación – UNIFÉ

COMITÉ EDITORIAL

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

Dr. Julio Flor Bernuy
Corrector de estilo

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Victoria García García
Vicerrectora de Investigación - UNIFÉ

Dra. Rosario Alarcón Alarcón
Vicerrectora Académica - UNIFÉ

COMITÉ CONSULTIVO

P. Carlos Rosell de Almeida
Rector - FTPCL

Lic. Carmen Vidaurre Güiza
Directora de la Escuela Profesional de
Ciencias de la Comunicación – UNIFÉ

Lic. Marco Aurelio Ferrell Ramírez
Investigador

Lic. Cristina Límaco
Docente – UNIFÉ

Dra. Lidia Neyra Huamaní
Docente – UCV

Mg. Yony Cárdenas Cornelio
Docente - UNMSM

Mg. Dennis Arias Chávez
Docente – UTP (Arequipa)

Dr. Carlos Arrizabalaga
Docente – UDP

Mg. Marco Lovón Cueva
Docente – PUCP

Rafael Ojeda
Escrito, investigador, ensayista

Dr. Crisanto Pérez Esain
Docente – UDEP

Waldo Pérez, Momba
Docente - UNIFÉ

CARÁTULA
Moraima Sotomayor
Cabala

TRADUCCIÓN
Facultad de Traducción,
Interpretación y Ciencias de
la Comunicación

ASISTENTE
María Angélica Gago
Cáceres

DIRECCIÓN

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

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

IMPRESIÓN Y DIAGRAMACIÓN

Grafimag S.R.L.

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

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

Revista arbitrada
LIMA - PERÚ

CONSENSUS 22 (1) 2017

CONTENIDO

EDITORIAL	7
ARTÍCULOS	
Interjecciones en el castellano peruano <i>Interjections in peruvian castilian</i> Consuelo Meza Lagos	9
La crítica de la razón pura de Kant como crítica inmanente <i>The criticism of Kant's pure reason as immanent criticism</i> Alessandro Caviglia Marconi	19
Dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú <i>TSemantic domain and reading comprehension in students of the Faculty of Education at the Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima – Peru</i> KarinaCeciliaNúñezMontalván.....	29
Nivel de rigor científico de las tesis de Maestría en Educación, el caso de una Universidad Pública <i>Scientific Rigor Level of Master's Thesis in Education - Case Study: Public University</i> Edith Chambi Mescoco	37
El método de enseñanza bilingüe de inmersión parcial y el método de intensificación para la enseñanza aprendizaje de inglés en las capacidades generales y específicas en estudiantes de sexto grado <i>The method of bilingual partial immersion teaching and the method of intensification for the teaching of English in general and specific skills in sixth grade students</i> Roxana Cardich San Juan	49
La sociedad de lo descartable y otras vicisitudes del mundo postmoderno <i>The society of the disposable and other vicissitudes of the postmodern world</i> Manuel Arboccó de los Heros.....	69
COLABORADORES DE ESTE NÚMERO	83
BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS	85

EDITORIAL

Consensus, Vol. 22 N.º 1, revista institucional de la UNIFÉ, ofrece artículos variados y especializados. Responde a la necesidad de profundizar sobre la problemática que se presenta hoy y tiene la intención de difundir el resultado de investigaciones que aportan a la solución de problemas, ampliando el horizonte de los últimos descubrimientos de la ciencia y de la tecnología.

El artículo “ Interjecciones en el castellano peruano ” empleando diversos diccionarios de origen aimara, quechua y jacaru, tiene como objetivo reconocer peruanismos.

En el trabajo de investigación “Dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad nacional Federico Villarreal, Lima-Perú” se señala que es importante el desarrollo de habilidades para la lectura comprensiva de textos especializados, tanto en el nivel literal como en el inferencial y en el criterial.

“El método de enseñanza bilingüe de inmersión parcial y el método de intensificación para la enseñanza de aprendizaje de inglés en las capacidades generales y específicas en estudiantes de 6º. Grado” valoriza la importancia de la enseñanza de una segunda lengua, desde la educación primaria, mediante el empleo de metodologías comunicativas que respeten la consolidación de la lengua materna en el aprendizaje y fomente la vinculación con un segundo idioma de manera utilitaria, práctica y vivencial.

Sobre el tema de la evaluación de las tesis, se presenta el artículo: “Nivel de rigor científico de las tesis de Maestría en Educación, el caso de una universidad pública” Este estudio propone un instrumento de evaluación de las tesis de maestría que contiene los parámetros con los cuales se va a medir el rigor científico de la tesis.

El artículo “La crítica de la razón pura de Kant como crítica inmanente” presenta de qué manera la Crítica de la razón pura puede servir como base para desarrollar la teoría crítica de la sociedad.

Al final se presenta “La sociedad de lo descartable y otras vicisitudes del mundo postmoderno”, un ensayo muy interesante sobre la cultura de estos tiempos, en contraposición con la modernidad, la postmodernidad es la época del desencanto. Se apuesta a la carrera por el progreso individual, además de ser una cultura hipertecnológica y de la velocidad con niveles de estrés peligrosos. Es tarea de la familia, la escuela y el estado, en su conjunto, brindar posibilidades de desarrollo humano para que cada miembro de nuestra colectividad tenga opciones de alcanzar sus posibilidades.

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

Hermana Carmela Alarcón Revilla
Rectora

Interjecciones en el castellano peruano

Interjections in peruvian castilian

Consuelo Meza Lagos¹

RESUMEN

En el presente trabajo, rescatamos algunas interjecciones que han sido o son usadas en el castellano local o regional del Perú y otras propias del castellano general peruano. Las recopiladas para esta exposición expresan sorpresa, asco, rechazo, desaprobación, frío, entre otros significados. Buscamos establecer su posible étimo y su localización. La obtención de estas interjecciones ha sido posible a través de la lectura de diferentes obras literarias de autores reconocidos como Alegría, López Albújar y Palma, y también de otros que no tienen la trayectoria literaria de los mencionados, pero que contribuyen a recoger la expresión de nuestro pueblo. Cabe mencionar que el corpus ha sido tomado de mi contribución personal al banco de datos de la Sociedad Peruana de Estudios Léxicos.

Palabras clave

Lexicografía, interjecciones, etimología, acepción.

ABSTRACT

In this research, we rescued some interjections that have been or are being used at the local or regional Castilian of Peru, and other interjections typical Peruvian General Castilian. The collected words for this paper express surprise, disgust, rejection, disapproval, and cold, among other meanings. We seek to establish their possible etymon and localization. Obtaining these interjections has been possible by reading different literary works of recognized writers like Alegria, Lopez Albuja, Palma and others who do not have the literary recognition of the above, but who contribute by picking up regional idioms. It is noteworthy to point out that the corpus was taken from my personal contribution to the database of the Peruvian Society of Lexical Studies.

Keywords

Lexicography, interjection, etymology, sense (of a lexical entry).

INTRODUCCIÓN

Las interjecciones son palabras que expresan estados de ánimo como sorpresa, alegría, rechazo, entre otras significaciones. Son palabras que se especializan en la formación de enunciados exclamativos (RAE, 2010). Atendiendo a su naturaleza gramatical, las interjecciones pueden ser propias e impropias. Se llaman propias a aquellas que no provienen de otras palabras; generalmente son monosílabos. Las interjecciones impropias se crean a partir de sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios.

Para nuestro corpus hemos considerado tanto interjecciones propias como impropias.

Conocer de dónde provienen algunas de las usadas en nuestro castellano peruano, nos dan luces para comprender una vez más, cómo la lengua se va enriqueciendo a través de los préstamos de otras que existieron en nuestro pasado (aimara y quechua, por ejemplo) y cómo el contacto del castellano con otras lenguas también ha sido y es motivo para crear nuevas acepciones o nuevas voces.

¹ Licenciada en Educación, especialista en Lingüística Hispánica y Didáctica de la Comunicación Secundaria, con maestría en Lingüística. Es docente universitaria y de otros centros de estudio. Es autora de diversos artículos de investigación lexicográfica y realiza investigación en el campo de la lingüística.

Material y metodología

En la investigación lexicológica, los medios de comunicación (periódicos, revistas y otros), el hombre de a pie, las producciones literarias, los anuncios publicitarios son los insumos que sirven para la recolección de datos. En nuestro caso y para nuestro propósito, las obras literarias son fuente de información de la expresión de nuestro castellano. Por ello, siendo nuestro objetivo reconocer peruanismos, hemos recurrido a obras de autores peruanos, cuyos personajes reflejan el hablar del hombre peruano. Nuestro corpus se relaciona expresamente con las interjecciones encontradas en diferentes obras y que son de uso común en el léxico del Perú.

La metodología seguida ha sido la de contrastar las definiciones de las interjecciones que pueden o no haber sido registradas por la Real Academia Española. Para ello, hemos recurrido tanto al CORDE como el CREA, así como a la 23^o edición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Para plantear las etimologías de nuestro corpus, hemos empleado diversos diccionarios de origen aimara, jacaru, quechua, entre otros. Estos han servido para contrastar información y para plantear posibles etimologías de las interjecciones seleccionadas.

Análisis del corpus y sus posibles etimologías

A continuación analizaremos el posible étimo del siguiente corpus: fo, carrampempe, zafa, usha, atatáu, alaláu, aj, jijuna.

¡Fo!

Como sabemos, después de la invasión de los españoles a nuestro territorio, la siguiente raza que vino a poblarlos fue la de los negros africanos, quienes llegaron en condición de esclavos desde 1527. Estos, como una forma de sobrevivir, se vieron en la necesidad de aprender el castellano y, tal vez sin proponérselo, nos legaron parte de su cultura y —por qué no decirlo— de su léxico. Tal es el caso de la interjección *¡fo!*, que en el DRAE es considerada como un venezolanismo. En su primera acepción dice: “fo. interj. U. para expresar asco.” Y en su segunda acepción: “coloq. Ven. U. para indicar desaprobación o rechazo”. Sin embargo, Fernando Romero (1988) — aunque

no todas las explicaciones que ofrece son ciento por ciento seguras, se toma en cuenta su aporte a falta de elucidaciones alternativas — registra la interjección *¡fo!* como expresión de repugnancia o asco y además como “creación expresiva”. Esta última acepción la toma de Corominas, quien documenta la expresión en 1836. Como dato, Romero nos reproduce versos de la obra “El Tamalero” de Felipe Pardo y Aliaga (1835), en la cual la interjección *¡fo!* es usada por uno de sus personajes para expresar asco:

Está bien, se lo agradezco, ¡Fo! ¡qué oliscón! porquería. Dile a tu amo que otro día Regale un tamal más fresco.

Finalmente, Fernando Romero explica que en la lengua kikongo (hablada en la República Democrática del Congo) la voz *fo* se relaciona con lugares donde hay excrementos, podredumbre o cadáveres. De cualquier modo, esta interjección se confirma como expresión de asco; pero también de rechazo, como hemos podido encontrar en la obra de José “Cheche” Campos (2003, pp. 10-11):

Las noches eran infernales por la chillería de los cuyes defendiendo a sus crías, el correr de un lugar para otro de cientos de cuyes, el chillido de ratas perseguidas por los gatos, finalmente el maullido de las gatas en celo y la fuga fantasmal del gato después del engendro y desgarramiento vaginal. [...] Un día apareció el tío don Agapito Pavón y manifestó: ¡qué tanto gato, carajo, por qué no se los comen! ¡Ay fól, dijo la vieja tía; sin embargo, en las profundidades de su alma de cocinera quedó prendida la mecha de la posibilidad.

En nuestro país, la expresión toma un tinte a desprecio o rechazo de la idea planteada; comer gato implica también repugnancia. Debemos añadir, además, que la expresión es en la actualidad notoriamente de uso de la gente negra que mora en Chíncha. Los habitantes refieren que esta interjección ya no es muy usada en estos tiempos por gente joven, sino que se ha visto reducida solo al uso de la gente

negra adulta, con lo cual podemos deducir que aún es conocida. Sin embargo, hay que aclarar que, según un informante que vivió en Lima en época en la cual había pocos inmigrantes, las limeñitas de estirpe decían *¡fo!* para expresar desaprobación y rechazo, y corrobora su informe con las historietas que aparecían en el diario Última Hora, donde las jóvenes limeñas usaban esta expresión. Además, según otro informante, en la cuadra siete de Garzón, distrito de Jesús María, Lima, en la quinta “La Villanita”, vivían negros que décadas atrás también hacían uso de esa interjección. En suma, es una expresión en vías de desaparición y solo queda como una marca generacional y racial. Sin embargo, se debe señalar que la Academia debería considerar la segunda acepción como uso también del Perú.

¡Carrampempe!

¡Carrampempe! Es una interjección que nos llama la atención por su proceso evolutivo. Enrique López Albújar, en su *Matalaché*, nos cuenta los maltratos que se infligía a los negros esclavos de la zona de Piura. En las haciendas, estos se veían forzados a la servidumbre, así como al trabajo en los cañaverales. En la obra, la sierva de María Luz, es una esclava que a la vez era su confidente. Cuando María Luz, decidida a revelar su amor por José Manuel, el negro esclavo, le hace conocer sus afectos, la negra le responde: “—*¡Carrampempe!* No te entiendo. Si no me abres la tutuma...”

—Te lo explicaré: que él crea que quien lo haga subir sea, por ejemplo, la Rita...” (López Albújar, 1973, p. 134)

¡Carrampempe!, según el contexto, equivaldría a decir *¡caramba!*, esto es, una expresión de sorpresa, admiración. Enrique López escribe *Matalaché* ambientándola en 1816, noventa años antes de su publicación. El autor muestra su deseo de ser realista y por ello trata de ajustar los personajes a sus correspondientes registros lingüísticos. La mulata hace uso justamente de una expresión usada presuntamente por gente de su raza.

Por las evidencias que hemos podido reunir de informantes de la zona, hoy nadie conoce o usa “*carrampempe*”. La Real Academia, en su corpus histórico tampoco la consigna, pese a que la obra *Matalaché* se encuentra en su

lista de obras consultadas. Pero ¿qué nos diría Palma en sus Tradiciones sobre este vocablo? Varios pasajes de sus narraciones contienen esta expresión y nos dan luces de su uso primigenio y sus cambios. “Pero *Carrampempe*, que no puede mirar la dicha ajena sin que le castañeen de rabia las mandíbulas, se propuso desde el primer instante meter la cola y llevarlo a todo barrisco” .¿No es *Carrampempe* el Diablo, el Maligno, el Demonio, el Tunante? ¿Ese el que mete cola para estropear las mejores intenciones?” (Palma, 1953, p. 914) Como se aprecia, en esta tradición, como en muchas otras, el vocablo es usado como sinónimo del diablo.

Fernando Romero (1987), en su diccionario de afronegrismos, presenta la entrada *carrampembe* como interjección, y no *carrampempe*, y aunque cita a Palma, quien en sus Tradiciones presenta *carrampempe*, lo hace insistiendo en la pronunciación de la labial sonora /b/ y no de la labial sorda /p/, que en realidad sería la forma castellanizada y adoptada en el Perú. Explica que los brasileños Mata Machado Filho y Bastide encontraron la presencia de esta palabra en los negros congo-angoleños que viven en Brasil, quienes pronunciaban *cariapemba*, pues su origen sería *nkadi ampemba* que en lengua kikongo significaría “persona colérica y cruel, diablo, demonio, Satán”, tal como Palma nos ilustró líneas arriba. Ahora bien, dicho sustantivo propio devino como interjección.

—*¡Carrampempe!* Pues a mí no ha de pasarme lo que a don Enrique el Doliente, que, no embargante ser rey y de los tiosos, llegó un día en que no tuvo cosa sólida que meter bajo las narices, y empeñó el gabán para que el cocinero pudiera condimentarle una sopa de ajos y un trozo de jabalí ahumado (Palma 1953, p. 673).

Según esta tradición, es Carlos III quien usa *carrampempe*, lo cual hace suponer, por un lado, que su uso era expandido en todas las razas y estratos sociales; por otro lado, el uso indistinto de sustantivo e interjección que, con el tiempo, tal como lo presenta Enrique López, habríase quedado instalada en el vocablo de los negros esclavos como interjección, y finalmente perderse hasta nuestros días. El proceso que

pudo seguir es el de deformar el significante para desenmantizarlo, como en *jaracho!* que alude a “carajo”. Así pudo formarse *jcarrampempe!*

Carrampempe y *fo* son expresiones atribuibles a la influencia negra, legado que se perdió en el tiempo, y por tal posible origen no dejan de ser peruanas. Es una muestra de cómo las razas y costumbres, y también el idioma, son legados culturales cuando se produce el contacto.

¡Zafa! y *¡Usha!*

Añádase a la lista dos interjecciones más: *¡zafa!* y *¡jusha!* En España existe *¡tus!* y *¡izape!* para alejar al perro y al gato, respectivamente; en quechua encontramos *kuq!* *¡kuq, kuq!* ‘coc’, ‘coc coc’ para llamar al ganado; mientras que para ahuyentar al gato existe *achhuy*; en el castellano andino existen *¡culli!* y *¡cuchi!* para arriar a los animales y *¡zafa!* y *¡jusha!* son voces empleadas para espantar a los animales; sin embargo, en el caso de estas dos últimas, cada una presenta, en su significado, una variante peculiar. Veamos el siguiente texto para determinar la significación de *¡zafa!*:

“—¡Zafa de aquí! —gritó María Luz, haciendo una mueca de repulsión—. ¡Qué porquerías se ven por acá, Dios mío, qué porquerías!” (López, 1973, p. 48). María Luz, exclama “¡zafa!” cuando se entera de la existencia de una habitación oscura llamada “empreñadero”, donde el negro José Manuel fornicaba y embarazaba a las negras y mulatas de la zona. En el ejemplo, la interjección denota una clara desaprobación de la idea, un desacuerdo con ella. Sin embargo, en este otro, percibiremos una variación en el significado: “Y yo quería separarlo a leñazo limpio: ¡Zafa, burro, zafa!” (Gutarra, 1998, p. 49).

La expresión cobra un nuevo significado. *¡Zafa!* ya no indica desaprobación, sino que se usa simplemente para espantar o poner en movimiento a los animales. Mientras que María Luz, la limeña educada en una escuela para señoritas, lleva esa expresión a la sombra del cielo piurano, un campesino de las serranías espanta a su burro con la misma palabra, de modo tal que se evidencia una doble significación.

Por otro lado, *¡jusha!* parece tener el mismo significado de *¡zafa!*; sin embargo, en la obra *Amilda está en el cielo*, se lee el siguiente ejemplo: “Una tarde, después del trabajo, cuando estaba llevando al bebedero al piajeno, la veo a una ñusquita, toda mechosa, pero simpatiquísima la china, arreyando chivos y oveja: ¡Usha cabra! ¡Ushaaa! Mi corazón casicito se para en seco. Después empezó a latir rápido.” (Gutarra, 1998, p. 48). Es decir, tal como lo señala el personaje, la expresión se emplea para arrear a los animales, mas no para espantarlos. Esta sutil diferencia se aprecia mejor en otro pasaje de la misma obra: “Y en medio de la lluvia intensa vi una hilera de luciérnagas colgadas de las ropas de mi tiita Alodia. ¡Zafa jijunas! ¡Ushaaa!, las espanté y se fueron volando como chispazos en la noche.” (Gutarra, 1998, p. 41)

Aquí *¡zafa!* es usada para espantar a los animales, y también notamos que en el texto citado se refuerza la idea y la intención utilizando *¡usha!* De esta última, que no figura en el diccionario de Puig (1995)- lo que sí hay es *¡jucha!* interjección para azuzar o llamar al orden al perro -, podemos señalar que el sonido sibilante fricativo palatal sordo /ʃ/, representado como <sh>, no es común en el español moderno, sino en variedades de quechua central y norteño, lo cual nos hace suponer que no es de origen peninsular sino posiblemente quechua. En el quechua ancashino (Parker y Chávez, 1976), el préstamo “oveja” toma la forma de *uusha*, mientras que en el quechua de Cajamarca (Quezada, 1976) es *wisha*; en el de Pacaraos, *uysha*; y en el jacaru de Cachuy, *uwishi* (Belleza, 1995).

Por lo visto, es posible que haya una relación entre la interjección y el nombre que la oveja recibe en lenguas vernáculas. En jacaru, la voz que se usa para arrear ganado menor (ovejas y cabras), y para aves de corral es *jisha* (Belleza, 1995). Podemos postular que pudo haberse dado esta evolución: *uusha* > *wisha* > *jisha*, ya que la diptongación “wisha” a partir de un lexema como “uusha” no es rara²; y, por otro lado, existe una correlación de palabras que empiezan con /w/ y variantes que empiezan con fricativa

² Por ejemplo, en la mayoría de variantes regionales del quechua peruano, “cara” es uya, pero en el quechua ecuatoriano y en el peruano de Pacaraos ocurre *wiya*.

velar - En aimara tenemos *wiphilla* ‘tripa’ y *wiskhu* ‘ojota’ con sus respectivas variantes *jiphilla* y *jiskhu*. Aunque en su origen *jusha!* se haya aplicado al arreo de las ovejas, su uso se extendió al arreo de cabras y otros animales (cf. jacaru *jisha*). De las dos interjecciones, *izafa!* es de uso más extendido en nuestro país, mientras que *jusha!* se restringe a las zonas andinas de nuestro territorio por la actividad económica desarrollada por sus pobladores.

¡Alaláu!

Siguiendo con el posible étimo quechua de algunas de las interjecciones debido al contacto del quechua o aimara con el castellano, se advierte la presencia de interjecciones como *jalaláu!* ‘¡qué frío!’, *jatatauya!* ‘¡qué asco!’, ‘¡qué feo!’. Coexiste entre nosotros *jalaláu!* para denotar “sentir frío”, no solo en la sierra, sino también en la costa. En el DRAE, en su última edición (23 edición publicada en octubre de 2014), la palabra se registra así: “alaláu. Interj. Bol. alalay”, y en alalay “Interj. Bol. U. para denotar sensación de frío”. Sin embargo, ya Juan de Arona en su *Diccionario de peruanismos* (1888) determinó a la interjección como un arequipeñismo: “Alaláu: Arequipa. Exclamación de frío”. Más adelante, Álvarez Vita (1990), siete años antes que el *Vocabulario de Peruanismos* de Ugarte Chamorro (quien también registra alalau), la presenta como un peruanismo: alalay “Bol. y Perú (Zona Andina) *Alalau*”; esta remisión nos lleva a ver el significado de alalau: “Perú (Zona Andina) Exclamación usada para indicar que hace un frío muy intenso.” Esta interjección que denota ‘sentir frío’ es muy antigua en el Perú (es precolombina), y no debía registrarse en el DRAE solo como parte del uso boliviano (inconsecuencia de los peruanos lexicógrafos). Además, si revisamos el diccionario quechua de González Holguín encontraremos “Alau, alalau. Quejido del que tiene frío.”. En suma, es palabra del léxico compartido del quechua y del aimara que en la costa es usada por inmigrantes andinos, expresión de la que no hacemos ningún esfuerzo por entenderla porque nos resulta muy familiar.

¡Atatáu! y *¡Aj!*

¿Y qué sucede con las expresiones *atatáu* (o su variante *atatauya*) y *aj*? Se usan para denotar repulsión o asco, algo muy distinto de lo que

el DRAE menciona en el caso de *aj*. Aquí un ejemplo de *atatauya*:

—¡Hermano! ¡Perdóneme! Le pido perdón delante de mis compañeros...
—dijo.

Algo, algo más iba a decir y hacer. Se inclinó, empezó a inclinarse. El Hermano había levantado las manos.

—¡No! —gritó Lleras—. ¡No! ¡Es negro, Padrecito! ¡Es negro! ¡*Atatauya!*¹

De un salto bajó al patio empedrado, lo cruzó a gran velocidad, entró a la sombra de la bóveda [...] (Arguedas, 1970, p. 152)

Al pie de página de la obra se puede leer:

“² Interjección de asco”. El mismo autor registra esta palabra ahora en su variante *atatao* en su obra *Yawar fiesta*:

Desde Sillanayok’ se ve la capilla de Chaupi, junto a una piedra grande, se ve brillante y larga, con su torre blanca y chata.

—*¡Atatao!*³ —dicen los comuneros de los otros barrios—. *Parece iglesia de misti.* (Arguedas, 1978, p. 8).

Al pie de la página aparece una nota aclaratoria para el lector: “Interjección de asco”.

En el DRAE, la primera acepción de *atatay* se asigna a Bolivia como expresión de dolor (aquí se atienen al significado aimara de la raíz); la segunda va para Ecuador, como expresión de asco (significado que la raíz tiene en quechua). Por otro lado, Álvarez Vita, coincidiendo con la edición vigente del DRAE —la vigésima tercera—, la registra en su variante *jatatay!* como voz quechua usada en Bolivia, Ecuador y Perú, y hace la remisión a *atatau*: “Exclamación de dolor, asco o repulsión.”. Le agrega el significado de “sentir dolor”. Hay que aclarar que *atatau* o *atatay* existen en quechua y en aimara, pero existe una diferencia: en la primera lengua expresa asco o desagrado; en la segunda, dolor. A continuación un ejemplo de Arguedas:

—*¡Turucha, carago!* —diciendo, se retaceó el chaleco y la camisa; mostró el costillar corneado.

—¡Atatau yawarcha! —gritó.
Como de una pila hizo brincar su
sangre al suelo. (Arguedas, 1978, p.
27)

El personaje Honrao Rojas, quien había sido embestido por el toro, muestra su cuerpo ensangrentado y luego grita *¡atatau!* en señal no de asco, sino de dolor (significación que esta raíz posee en aimara, como se señala líneas arriba). Esta última acepción, sin embargo, es rarísima en la costa (más que nada la emplean los migrantes que vienen de la sierra); se la conoce más bien en las zonas andinas donde se habla el quechua. Es muy común escucharla en el Perú en su primera acepción (de asco o repulsión) hasta en personas que se dicen de origen limeño, al igual que en el caso de los pobladores de la selva. En otras palabras, esta interjección de origen quechua ha pasado a ser parte del uso lingüístico de muchos peruanos.

Seguramente salta una objeción: si la obra de Arguedas se escenifica en una zona de habla quechua, específicamente Puquio, en Ayacucho, ¿por qué se afirma que *atatau*, en su acepción de “dolor” sea de origen aimara y no quechua? Al respecto, se debe tener en cuenta que los estudios toponímicos (Cerrón-Palomino, 2000) señalan que en toda esta área, antes predominaba la lengua de los collas. Como consecuencia de ello, es muy probable que haya quedado un sustrato aimara.

Mucho más generalizado es el uso de *¡aj!*, para expresar asco o repulsión. En Lima, la interjección ha cobrado vigorosa vigencia. Personas de todos los niveles sociales la emplean en cualquier momento. La obra *La casa verde* lo registra así:

A solas era todavía peor, aj, se te caen los dientes, aj, tienes la cara picada, aj, tu cuerpo ya no es el de antes, aj, se te chorra, pronto vas a estar como las viejas huambisas, aj, y todo lo que se le ocurría. (Vargas Llosa, 2001, pp. 134-135)

Este vocablo podría ser un préstamo aimara, tal como podemos verificar en un diccionario de Ayala Loayza (1988), en el que encontramos *aj'* (la grafía <j'> representa una consonante

fricativa postvelar sorda, <x> en la ortografía usual del aimara, que suena como una jota pero más áspera) como palabra que expresa asco. Sin embargo, al revisar el diccionario de de Lucca (1987) para certificar su presencia en el aimara altiplánico no encontramos ni “aj” ni “ax”, con lo que podemos suponer que más bien podríamos estar ante un préstamo del castellano al aimara.

Otra hipótesis sería la de un caso de coincidencia entre estas dos lenguas. Reparemos cómo se produce el canto del gallo: “cocoroco” o “quiquiriquí” en castellano, “Kikeriki” en alemán, “cocoricó” en francés. La muy parecida realización de esta palabra no puede llevarnos a afirmar que en este caso las tres lenguas han hecho uso del préstamo lingüístico, sino que cabe más bien suponer una simple coincidencia.

Para concluir, debemos anotar que la interjección *¡aj!* no es usada recientemente; sabemos que desde hace muchos años está vigente en nuestro medio. El DRAE registra lo siguiente: “*aj*. (De *ax*). m. achaque (enfermedad habitual). U. m. en pl.”, que no refleja el uso peruano. Sabemos que *¡aj!*, como interjección, fue propuesta por la Comisión Lexicográfica de la Academia Peruana de la Lengua, pero no fue admitida por la Academia de Madrid (Baldoce, 2002). Siendo una voz ampliamente usada en todo el Perú, debería estar en el DRAE.

¡Jijuna!

¡Jijuna! (de “hijo de una...”), interjección muy extendida en nuestro país, es recogida por Álvarez Vita (1990) como “hijo de una”; y Miguel Ángel Ugarte Chamorro (1997) la definiría más específicamente como “hijo de puta”. Con esta acepción la encontramos en textos más explícitos, como: “Jijuna gramputas, ya verán, les va a suceder lo mismo que a la señorita Tula, rezongaba María de la Buena Dicha de la piedad y los Santos Oleos, sentada frente al televisor (...)” (Campos, p. 7).

La palabra también se encuentra registrada en la obra *Los perros hambrientos*:

Uno de los gendarmes bajó del caballo y le dio una bofetada, tirándola al suelo, donde la Martina se quedó hecha un ovillo,

gimiendo y lamentándose. Amarró seguidamente al Mateo por las muñecas, los brazos a la espalda. La sogá era de cerda y el Mateo pujaba sintiendo la carne corroída. El de galones acercó su caballo y le dio dos foetazos en la cara.

—Así, mi cabo —rió el otro mientras montaba—, pa que aprienda a cumplir con su deber este cholo animal...

Y luego ambos:

—Anda...

—Camina, so jijuna... (Alegría, 1997, p. 41).

Sin embargo, los valores semántico y gramatical de esta palabra han variado considerablemente y de manera concatenada: a) de palabra ofensiva a palabra no ofensiva; b) de interjección a sustantivo, término de preposición, como es el caso del nombre de una discoteca limeña en Barranco “Don Jijuna”, donde se aprecia la banalización de su carga ofensiva o vulgar; c) de la anterior estructura como base, pasa a adquirir una capacidad de calificación ponderativa propia de un adjetivo o frase adjetival. Así, nos encontramos con que en algún restaurante de la capital peruana ofrecen el plato a la carta “cordero a la jijuna”. En el siguiente texto se lee:

La abuela chola enseñó los secretos del cordero a la jijuna, del cuy chactado, de las condimentaciones para el picante de cuy, enseñó a preparar el cuy platero que se preparaba en las minas de mercurio de su tierra, Huancavelica; a escondidas aprendieron a tomar los calentitos preparados con alcohol rebajado o con ron de quemar que le llamaban el verdedito, en fin... (Campos, 2003, p. 9).

¿Es correcto afirmar que es comida reciente? Dada la difusión de una onda culinaria y gastronómica llena de nuevos nombres, se podría pensar que así es. Sin embargo, informantes de la zona de Chíncha, de más de ochenta años de edad, responden que es parte de la cocina de antaño que se ha ido perdiendo con el tiempo. El cordero “a la jijuna” es plato típico preparado en San Luis de Cañete, pero actualmente solo para la fiesta

patronal del 22 de agosto (por el santo patrón San Luis Gonzaga). Consiste en un macerado de un día para otro con ingredientes principales como el comino (muy usado en la cocina del lugar), pimienta, ají colorado, huacatay, chicha de jora y vino seco. Este preparado se unta sobre el carnero o cordero y luego se lo lleva a asar al palo. Lo llaman “cordero a la jijuna” para denotar que estaría no solo delicioso, sino muy delicioso. Por último, se puede afirmar que en tanto valor ponderativo, su significación es algo parecida a “esto está maldito”, para expresar que algo está muy bien.

Las interjecciones presentadas y sustentadas como de uso generalizado en nuestro país, como es el caso de *izafa!*, *ialaláu!*, *iaj!*, *iatatau!* y *ijijuna!* deberían ser tomadas en cuenta en el DRAE. En el caso de *ifo!*, se tendría que incluir en el mencionado lexicón la marca Perú, para que no se vea esta palabra como patrimonio exclusivo de Venezuela. *icarrampempe!* y *iusha!* son voces que se han circunscrito a un área local (ahora extinta), la primera; y como regionalismo que aún está vigente en el habla de sus usuarios, la segunda.

CONCLUSIONES

1. “Carrampempe” denota admiración, sorpresa, y equivale a “caramba” (expresión de extrañeza o enfado), según se deduce por el contexto. Es una palabra desmantizada, pues venida como préstamo de los negros esclavos, aludía al Diablo, al Maligno y a toda la gama de acepciones a este referente. Pese a las indagaciones realizadas, no se ha podido encontrar fuentes corroborantes de su vigencia en estos tiempos.
2. “Fo” denota asco o repulsión, según hemos podido constatar en textos escritos. El origen sería de una lengua africana, tal como hemos indicado.
3. Respecto de “alaláu” (expresión de frío) y “atatáu” o “atatauya” (expresión de asco o desagrado), señalamos que es de étimo quechua y aimara la primera; mientras la segunda (“atatáu” o

- “atatauya”) es también compartida por ambas lenguas, pero con significado diferente (expresa dolor en aimara y asco en quechua).
4. “Usha” tiene un posible étimo quechua por la presencia del fono ʃʃ y por una posible derivación fonética y semántica de voces como *uusha*, *wisha* o *uysha*.
 5. Respecto de “aj” (interjección que manifiesta asco o desagrado), cuya inclusión en el DRAE es urgente, podría postularse que es un préstamo del español al aimara.
 6. “Zafa” y “jijuna” son interjecciones de uso muy frecuente en el habla general del Perú. Ambas han sufrido procesos de cambio. En la primera palabra, se observa una nueva acepción en la zona costera, a diferencia de la serrana; se ha producido una ampliación semántica. En la segunda, ha perdido su carga ofensiva para contener una carga más bien expresiva atenuada.

REFERENCIAS

- Adelaar, Willem F. H. (1979) *Léxico del quechua de Pacaraos*. Lima: Centro de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Alegría, C. (1997) *Los perros hambrientos*. Lima: Colección Autores Peruanos.
- Álvarez, J. (1990) *Diccionario de peruanismos*. Lima: Librería Studium.
- Arguedas, J. M. (1970) *Los ríos profundos*. Lima: Editorial Universitaria S.A.
- Arguedas, J. M. (1978) *Yawar fiesta*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Ayala, J. (1988) *Diccionario español-aymara aymara-español*. Lima: Editorial Juan Mejía Baca.
- Baldoce, A. (2002) Resultados de la propuesta lexicográfica peruana en el diccionario de la Real Academia. Boletín N° 36. Lima: Academia Peruana de la Lengua. Pp. 85-162.
- Belleza, N. (1995) *Vocabulario jaqaru-castellano castellano jacaru / aimara tupino*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Calvo, J. (2014) *Diccionario etimológico*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Campos, J. (Cheche). (2003) *Las negras noches del dolor*. Lima: Ediciones INAPE. 10-11.
- Cerrón-Palomino, R. (2000) *Lingüística aimara*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas
- De Lucca, M. (1987) *Diccionario práctico Aymara-Castellano/Castellano -Aymara*. La Paz: Los amigos del libro.
- Gutarra, R. (1998) *La Amilda está en el cielo*. Trujillo: Camión Editores
- López Albújar, E. (1973) *Matalaché*. Lima: Ediciones Peisa.
- Parker, Gary J. y Chávez, A. (1976) *Diccionario quechua Ancash-Huailas*. Lima: Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.
- Palma, R. (1953) *Tradiciones peruanas*. Madrid: Ediciones Aguilar, S. A.
- Paz Soldán y Unanue, P. (Juan de Arona) (1938 \$1883\$) *Diccionario de peruanismos*. París, Francia: Desclée De Brouwer.
- Perroud, P. y Chouvinc, J. M. (1970) *Diccionario castellano kechwa castellano*. Lima: Padres Redentoristas.
- Puig T., E. (1995) *Breve diccionario folclórico piurano*. Piura: Universidad de Piura.
- Quesada, F. (1976) *Diccionario quechua Cajamarca-Cañaris*. Lima: Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.

Real Academia Española. (2014) *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe S. A., 23.a edición.

Real Academia Española. (2010) *Nueva gramática de la lengua española* Madrid: Espasa Calpe S. A.

Romero, F. (1987) *Quimba, Fa, Malambo, Ñeque. Afronegrismos en el Perú*. Lima: Ediciones Instituto de Estudios Peruanos.

Santillana, S. A. (2000) *Diccionario enciclopédico*. (15 tomos). Lima: Santillana S. A. y El Comercio.

Tauro del Pino, A. (2000) *Enciclopedia ilustrada del Perú* (17 tomos). Lima: Peisa y Editora El Comercio, 3.a edición.

Ugarte Chamorro, M. (1996) *Vocabulario de peruanismos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vargas Llosa, M. (2001) *La casa verde*. Lima: Peisa.

Fecha de recepción: 01-06-17

Fecha de aceptación: 07-07-17

La Crítica de la razón pura de Kant como crítica inmanente

The criticism of Kant's pure reason as immanent criticism

Alessandro Caviglia¹

RESUMEN

El presente trabajo presenta de qué manera la *Crítica de la Razón Pura* no solo incorpora una *Metafísica crítica*, sino también puede servir como base para desarrollar la teoría crítica de la sociedad, tal como lo hacen los representantes de la Escuela de Frankfurt. Esto es posible, si se ilumina el hecho de que la razón no es algo que se encuentra fuera del mundo, sino que se encuentra en las personas que se encuentran en un mundo social específico. De esta manera, la razón es la base que hace posible el intercambio de razones entre las personas, con el fin de desarrollar una crítica inmanente de la sociedad.

Palabras clave

Immanuel Kant, *Crítica de la Razón Pura*, *Teoría Crítica de la Sociedad*, *Crítica inmanente*, *crítica externa de la sociedad*.

ABSTRACT

The current work expounds how the *Critique of Pure Reason* not only incorporates a critical *Metaphysics*, but can be useful as a basis for developing the critical theory of society, as the representatives of the Frankfurt School do. This is possible, illuminating the fact that reason is not something outside the world but is found in people who are in a specific social world. In this way, the reason is the basis that enables the exchange of reasons among people, in order to develop an immanent critique of society.

Keywords

Immanuel Kant, *Critique of Pure Reason*, *Critical Theory of Society*, *Immanent Criticism*, *External Criticism of Society*.

La conocida Escuela de Frankfurt desarrolló una teoría crítica de la sociedad cuya particularidad ha sido la crítica inmanente. Pero, también, desde sus inicios, con Horkheimer y Adorno, decidieron conectar sus investigaciones con las ideas de Hegel y Marx, y tomar distancia de Kant. La llamada Segunda Generación de la Teoría Crítica, bajo el liderazgo de Habermas acercó a la Escuela de Frankfurt a Kant, pero se apartó de la crítica inmanente. Con Honneth, y algunos de sus seguidores, se volvió a Hegel y se dejó de lado a Kant, para rehabilitar, entre otras cosas el concepto de crítica inmanente (aunque algunos de los estudiantes de Honneth, como Rainer Forst, se mantuvieron del lado de Kant). Parece ser que la relación Kant, crítica

inmanente y teoría crítica es complicada, pero, sin embargo, es posible encontrar en la obra del filósofo de la Ilustración elementos que conduzcan al desarrollo de una crítica inmanente de la sociedad, especialmente en la *Crítica de la razón pura*. El presente texto tiene como objetivo realizar una exploración al respecto para poder lanzar unas primeras luces respecto a la posibilidad de una crítica inmanente desde obra de Kant.

En lo que sigue buscaré explorar las posibilidades una crítica inmanente de la sociedad partiendo desde la *Crítica de la razón pura* de Kant. Para ello 1) distinguiré la crítica inmanente de otras formas de crítica social, para 2) pasar a dar cuenta

¹ Filósofo. Profesor del Departamento de Teología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Carrera Profesional de Filosofía de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya

de la crítica inmanente de la razón que Kant desarrolla en su obra, y 3) ver de qué manera esos principios críticos de los que el filósofo de Königsberg da cuenta pueden ser útiles para la crítica de la sociedad.

1.- ¿Qué se entiende por crítica inmanente de la sociedad?

La crítica inmanente de la sociedad que la Teoría Crítica va desarrollando se distingue de otras formas de crítica social. Para ganar claridad sobre el concepto de crítica inmanente, estableceremos la distinción entre esta y otras formas de crítica social. Para ello buscaremos establecer un marco lo suficientemente amplio para poder abarcar las diferentes formas de crítica social. Este marco distingue tres formas de crítica social: a) La crítica externa, b) la crítica interna y c) la crítica inmanente. Cada una de ellas se distingue por los diferentes principios de crítica que utilizan.

1.1.- La crítica externa de la sociedad

La crítica externa asume como punto de partida un principio externo a la misma sociedad que se está criticando. Dicho principio puede ser constructivo-universal o externo-particular. Por esta razón, es posible pensar en dos formas de crítica externa, aquella que se realiza desde un principio adquirido por construcción o aquella que se realiza de principios de una sociedad externa a la que se está criticando. Pero en ambos casos el punto de partida del que se desarrolla el principio de la crítica es trascendente. De, otra parte, el fundamento de la crítica se encuentra en la contradicción entre los parámetros externos y las prácticas propias de la sociedad. En el caso de la crítica externa constructivista el fundamento de la crítica se basa en un proceso de construcción y la validez o el alcance de la crítica es universal. Y, respecto del papel, se trata de una teoría normativa como juez².

La crítica externa presenta dos formas básicas, ya sea que el punto de partida desde el que se articula el principio sea externo-particular o constructivo-universal. La primera es la crítica de una sociedad a otra, mientras que la segunda es la crítica que se realiza por medio de un proceso de abstracción del mundo social en su totalidad, por medio de la construcción de principios racionales o de otro tipo³.

La crítica externa de la sociedad desde otra sociedad recurre a principios críticos que provienen desde fuera de la sociedad en cuestión. Estos principios son elaborados desde fuera de la sociedad y pretenden ser criterios adecuados para criticar las relaciones sociales existentes en la actualidad. Un tipo de crítica externa es la que se realiza desde los principios normativos de una sociedad externa; por ejemplo, la crítica que se dirige a una sociedad porque no conoce la “religión Verdadera” (como en el caso de la crítica que realizaron los españoles a la sociedad prehispánica en América).

Otra estrategia de la crítica externa es la constructiva-universal. Puede desarrollarse por medio de la construcción de principios por medio de una toma de distancia de toda sociedad posible. Amparándose en los poderes de la razón, el crítico social puede elaborar principios críticos para toda sociedad posible, por eso es universal. Esta es la clase de crítica social que John Rawls realiza al presentar, por construcción, los principios de la justicia como imparcialidad, a partir de los cuales se puede criticar la sociedad en su *Teoría de la justicia*. Otro representante es Platón, quien construye, por medio de los poderes de una razón metafísica una *Polis ideal en La república*.

² Jeaggi, Rahel; *Kritik von Lebensformen*, Berlin; Suhrkamp, 2014. p. 309.

³ Axel Honneth recuerda que es habitual en la Teoría Crítica distinguir entre la “crítica fuerte” y la “crítica débil”. La crítica fuerte es la crítica externa a la sociedad (que Honneth asocia acertadamente con la posición que John Rawls asume en *Teoría de la justicia* – aunque no aclara si el Rawls del *Liberalismo político*, o de *Justicia como imparcialidad. Una reformulación* o *El derecho de gentes* también puede asociarse a esta crítica fuerte), mientras que la crítica débil es de carácter interna a la sociedad. Cf. Honneth, Axel; *Crítica reconstructiva de la sociedad con salvedad genealógica. Sobre la idea de “crítica” en la Escuela de Frankfurt*, en: *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*, Madrid: Katz, 2009. p. 54.

Ahora bien, lo que Honneth denomina “crítica fuerte” no se identifica con la primera forma de crítica que presentamos aquí, aquella de viene de una sociedad a otra, sino que sólo se identifica con la segunda forma. La razón puede ser porque la primera no parece ser filosóficamente tan relevante, pero nosotros consideramos que es políticamente relevante y que ha habido posiciones filosóficas que se han apegado a esta, comenzando por Aristóteles, quien consideraba superior la forma de vida de la polis griega frente a la de los pueblos bárbaros.

1.2.- La crítica interna de la sociedad

La crítica interna asume un punto de partida interno para elaborar el principio de la crítica. Dichos puntos de partida lo constituyen los valores, las normas y las convicciones compartidas por la sociedad, que son articuladas a través de un principio de carácter hermenéutico. El fundamento de la crítica lo constituye la contradicción entre los ideales internos y la realidad. El carácter de la crítica es reconstructivo, mientras que su validez es interna a la sociedad y particular. Y la teoría no cumple ningún papel⁴. De esta manera, la crítica interna no procede por construcción, sino más bien por reconstrucción. Por medio de un ejercicio hermenéutico, el crítico social se remite a principios anclados en el pasado para reconstruir el orden normativo de la sociedad. Reformistas como Lutero señalaban que lo que estaban haciendo era restablecer el orden normativo desde los principios olvidados por la Iglesia Católica.

1.3.- La crítica inmanente de la sociedad

La crítica inmanente es interna y su punto de partida se haya en las normas subyacentes a las prácticas sociales. El fundamento de la crítica es la contradicción dialéctica al interior de la constelación de prácticas y normas sociales, es decir, el fundamento es lo que constituye la crisis. El carácter de la crítica inmanente es transformativo de la sociedad. Su validez radica en la racionalidad de las normas, en tanto justificación inmanente. Y el papel de la teoría es servir de instancia de análisis que revela la crisis y la contradicción⁵. De este modo, la crítica inmanente no procede ni por principios externos, ni por principios recogidos de la tradición ni del pasado. La crítica inmanente procede por principios operantes en la misma sociedad actual. De lo que se trata es de restituir la racionalidad de la práctica de la sociedad actual desde los mismos principios de la sociedad actual, tal como lo presenta Marx a Ruge en su conocida carta, que dice “[d]esarrollamos nuevos principios para el mundo sobre la base de los propios principios del mundo”⁶.

Lo inmanente de la crítica inmanente son los principios que se usan para realizarla. La crítica de las formas de vida es inmanente porque es a partir de los mismos principios que articulan la forma de vida que se realiza la crítica; es decir, la crítica tanto de la sociedad como de las formas de vidas y comunidades éticas se realiza cuando estas han perdido racionalidad. Pero la racionalidad es inmanente a las mismas sociedades, formas de vida o comunidades éticas. Desde fuera no es posible calificar a una sociedad, forma de vida o comunidad ética de racional o irracional, sino sólo desde dentro. Para que fuese de otro modo, debería haber parámetros externos de racionalidad que nos permita juzgar a las sociedades desde fuera, lo cual se resultaría ser una crítica externa en vez de inmanente. El conjunto de creencias, de vivencias y de principios que articulan una sociedad, una forma de vida o una comunidad ética están articulados de manera holista y la irracionalidad se constituye solo cuando las relaciones entre esos elementos generan contradicciones. Por ejemplo, cuando el conjunto de principios que regulan esa forma de vida entran en conflicto con las formas de producción y reproducción social y material de dichas formas de vida (esas contradicciones inherentes a las mismas formas de vida constituyen lo que Adorno denominada “vidas dañadas”)⁷.

2.- La *Crítica de la razón pura* y la crítica inmanente

La *Crítica de la razón pura* de Kant presenta una crítica inmanente que se inscribe en la idea de la crítica inmanente de la sociedad tal como se presenta en la *Teoría crítica*. Pero no solo eso, sino que entender la *crítica* inmanente de la sociedad desde el texto de la *Crítica* permite percibir con mayor claridad la relación entre la experiencia de la crisis social, la crítica de la sociedad, y la manera en la que de ese proceso se pueden extraer principios prácticos de carácter inmanente que permiten realizar la crítica social. La *Crítica* que Kant presenta no procede desde fuera, partiendo de principios externos a la razón

⁴ Jeaggi, Rahel; *Kritik von Lebensformen*, Berlin; Suhrkamp, 2014. p. 309.

⁵ Jeaggi, Rahel; *Kritik von Lebensformen*, Berlin; Suhrkamp, 2014. p. 309.

⁶ Marx, Karl; Carta a Ruge de 1843. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>

⁷ Cf. Adorno, Theodor; *Minima moralia: reflexiones desde la vida dañada*, Madrid: Akal, 2004.

misma. La razón no es criticada desde principio metafísico trascendente alguno, como sí sucede en caso de la “Teoría del mundo de las ideas” desarrollada por Platón. Sino que la razón encuentra el principio de su crítica dentro de ella, detectando el punto en el que ella comienza a encontrarse en contradicción consigo misma. La razón encuentra que su disposición natural a la metafísica la conduce a sobrepasar sus propios límites a la hora de lanzarse al conocimiento, puesto que las preguntas que se plantea desbordan los límites de su capacidad de conocimiento, por ello coloca principios trascendentes que no tienen soporte alguno en la experiencia y de toda posibilidad de conocimiento. Pero, en este proceder, la razón cae en contradicciones consigo misma y se ve obligada a afirmar que el mundo tiene un comienzo, al tiempo que afirma que carece de comienzo; o que todo está sometido al determinismo basado en la causalidad natural y que, al mismo tiempo existe espontaneidad por libertad. En ese sentido que la razón se ve obligada a llevar a cabo una reflexión que permita salir de esos enredos en los que su disposición natural la coloca.

De esa manera, Kant afirma en la *Crítica de la razón pura* lo siguiente:

La razón tiene, en un género de sus conocimientos, el singular destino de verse agobiada por preguntas que no puede eludir, pues le son planteadas por la naturaleza de la razón misma, y que empero tampoco puede responder; pues sobrepasan toda facultad de la razón humana.

Y sigue diciendo:

Ella cae sin culpa suya en esta perplejidad. Comienza por principios cuyo uso es inevitable en el curso de la experiencia, y está a la vez suficientemente acreditada por ésta. Con ellos asciende (tal como su naturaleza lo requiere) cada vez más alto, hacia condiciones más remotas. Pero puesto que advierte

que de esta manera su negocio debe quedar siempre inconcluso, porque las preguntas nunca se acaban, se ve por ello obligada a recurrir a principios que sobrepasan todo uso posible de la experiencia y que sin embargo parecen tan libres de sospecha, que incluso la común razón humana está de acuerdo con ellos. Pero así se precipita en oscuridades y en contradicciones (...).⁸

Tal como lo afirma Kant, esta reflexión parte de la misma experiencia de la contradicción en la que se encuentra la razón, y a partir de dicha experiencia la razón realiza una crítica de sí misma desde los principios que están operando desde dentro. La crítica procede en superar la contradicción restituyendo la racionalidad. De esta manera, la razón restituye su coherencia interna partiendo del examen de la contradicción que se encuentra en ella y saliendo de ella con principios inmanentes a la misma razón. La crítica inmanente que realiza la razón de sí misma se desarrolla en tres campos principales, en el campo de la confrontación de los sistemas metafísicos, en los procesos históricos y en los procesos sociales. Para efectos del presente trabajo me concentraré en la forma en la que de los conflictos metafísicos se derivan principios prácticos para la sociedad.

2.1.-La Crítica de la razón pura de Kant y los conflictos dogmáticos

La *Crítica de la razón pura* de Immanuel Kant ha sido vista tradicionalmente como una obra de epistemología y de metafísica. Si la obra es leída con atención desde el inicio, parece que de eso se trata. De hecho, parece ser que la pregunta central de la obra es ¿cómo es posible la metafísica como ciencia? En la formulación de la pregunta está clara la doble orientación del texto tanto hacia la metafísica como hacia la epistemología. Esta forma de leer el libro de Kant parece reforzarse si se entiende que la parte central se encuentra en la sección dedicada a la “analítica trascendental”, y que desde ese centro gira toda la discusión que se plantea. Desde esta perspectiva, los paralogismos y la dialéctica son secciones dependientes y no principales de la

⁸ Kant, Immanuel; *Crítica de la razón pura*, México: FCE, 2000. A VII - A VIII. (el subrayado es mío) p.5

obra. De esta manera, a partir de esta lectura, la *Crítica de la razón pura* no permite extraer principios críticos ni para la política, ni para la moral, ni para la filosofía social, así como tampoco para la religión ni para el derecho.

Pero esta lectura termina por generar la idea de que las demás obras, en las que Kant presenta principios prácticos se encuentran desconectados de la *Crítica de la razón pura*. Esta lectura fue presentada por algunos neokantianos del cambio de siglo XIX y XX, y por Hans Kelsen, quien desdeñaba los aspectos sustantivos de las obras de Kant para quedarse solo con el formalismo de la analítica trascendental. Sin embargo, es posible ganar otra lectura del texto, desde la cual se extraigan principios prácticos. Una de esas lecturas es comprender la respuesta que da Kant a la pregunta ¿cómo es posible la metafísica como ciencia? como teniendo la siguiente respuesta: solo es posible ello si es que limitamos las pretensiones de conocimiento humano y renunciamos a tener conocimientos metafísicos trascendentes; es decir, señalando que sólo podemos conocer aquellos elementos que se dan en la experiencia y que la tarea de la filosofía deja de ser la de buscar conocimientos hiperfísicos para indagar cuáles son las condiciones de posibilidad del conocimiento empírico. Ello conduce directamente a la investigación trascendental y a la deducción de las categorías del entendimiento. Pero esta investigación de carácter lógico (propio de la analítica trascendental) tienen como finalidad (y trae como consecuencia) un elemento político. Si nadie puede abrogarse conocimientos de aspectos metafísicos trascendentes, entonces nadie puede decir que cuenta con el conocimiento de la naturaleza humana ni de la manera en la que las personas deben vivir sus vidas ni cuáles son las condiciones ni para la felicidad ni la realización o la calidad de vida de las personas, condiciones de las cuales algún iluminado se abrogue el derecho de señalar cuál es la forma de gobierno y que forma debe de tener la sociedad en vistas de tal supuesto conocimiento.

De esta manera, el texto de la primera crítica

trae consigo una consecuencia importante: le cierra el paso a toda forma de dogmatismo, ya sea que éste se base en una iluminación sagrada o basada en una supuesta ciencia, ya sea que pretenda tener su origen en un conocimiento de la naturaleza humana o de las condiciones de realización o de calidad humana. De esta manera, se trata de un texto que tiene en su seno una profunda fuerza antidespótica. Justamente, el despotismo consiste en pretender gobernar a las personas de manera arbitraria alegando que se tiene un conocimiento del que realmente se carece. Con ello quedan fuera de juego las pretensiones despóticas de las Iglesias y de los absolutismos, así como de los proyectos desarrollistas (tan en boga en América Latina durante los años 60 y 70) o del proyecto político neoliberal de desarrollo del mercado o de la actual agenda política imperante en nuestros días, llamada “desarrollo humano”. Todos estos proyectos suponen un conocimiento de objetos metafísicos que no se encuentra a nuestro alcance. Ello es la base de arbitrariedad de todos estos proyectos. Es decir, tales proyectos no se encuentran asistidos por razones y justificaciones en el sentido normativo estándar, es decir, que puedan ser aceptados razonablemente por cualquier persona en una situación determinada⁹.

Pero hay más, el despotismo, y la arbitrariedad que se encuentra a su base, es asistido por el dogmatismo. En los prólogos y en la introducción de la *Crítica* Kant presenta la manera en la que la metafísica, y con ella, toda la filosofía, ha caído en descrédito por haberse convertido en el campo de batalla de posiciones dogmáticas¹⁰. Las posiciones dogmáticas se caracterizan por encontrarse saturadas de razones consistentes, pero en las cuales la coherencia entre las razones en tan compacta que no permite el debate con otras posiciones y tampoco la contrastación con la experiencia. Dicha saturación conduce, inevitablemente a abrazar concepciones metafísicas trascendentes del mundo que permitan sujetar con firmeza las razones en torno a un núcleo duro. De esta manera, el dogmatismo conduce a afirmar la posesión de verdades de carácter teóricas de las que se posee un supuesto

⁹ Cf. Scanlon, Thomas; *Lo que nos debemos unos a otros ¿Qué significa ser moral?*, Barcelona: Paidós, 2003. En especial, los capítulos 4 y 5.

¹⁰ Kant señala que “El campo de batalla de estas disputas se llama metafísica” KANT, Immanuel; *Crítica de la razón pura*, México: FCE, 2000. AVIII.

conocimiento metafísico trascendente y que configuran el carácter compacto de las razones en cuestión. Ello hace que el encuentro con otros sistemas dogmáticos se presente como una lucha a muerte. Pero incluso las posiciones dogmáticas se enfrentan a posiciones depuradas por la crítica o frente a la experiencia que puede cuestionar sus pretensiones de validez. Este enfrentamiento entre posiciones dogmáticas no es algo que se encuentre sólo a nivel metafísico. Sino que se encuentra con claridad en los conflictos históricos¹¹. Incluso el escepticismo frente a las posiciones dogmáticas se encuentra hecho del mismo material de sus rivales dogmáticos, puesto que ambos se instalan en posiciones teóricas dirigidas a debatir respecto del conocimiento o no conocimiento de determinados objetos. De esta manera, el escepticismo no se presenta como una solución para la tan dañada metafísica. Por esa razón, Kant había percibido con claridad que sólo la crítica puede sacar a la filosofía de este callejón sin salida.

2.2.-La Crítica como respuesta a la crisis

Hemos visto de qué manera la crítica inmanente se presenta como respuesta a la crisis generada en la sociedad, en la forma de vida o en la comunidad ética. La crisis se produce cuando la racionalidad es reemplazada por la contradicción. Los principios y las prácticas de la sociedad o de la forma de vida entran en contradicción entre sí, y la crítica tiene como objetivo restituir la racionalidad transformando a la misma sociedad. Esta restitución de racionalidad se realiza a través de principios críticos que brotan de la misma sociedad existente. Pero aquello que sucede en la sociedad también puede darse en el seno mismo de la metafísica.

Ahora bien, los conflictos entre posiciones dogmáticas en metafísica no se dan en un “mundo paralelo” sino que tienen directamente efectos prácticos en el mundo social, en las formas de vidas y en las comunidades éticas. Los

principios dogmáticos guían las acciones de las personas a conflictos sociales irreconciliables o a vidas dañadas¹². En este sentido, la crítica de las posiciones dogmáticas en metafísica es crítica social.

La crítica es la respuesta que encuentra Kant a la crisis de la metafísica. Y la respuesta que da la crítica es extrayendo del conflicto entre las posiciones dogmáticas principios prácticos. Ello sucede en las antinomias, especialmente en la tercera, aquella que enfrenta el determinismo con la libertad. De esta manera, se abre dos ámbitos de la razón: el ámbito teórico y el ámbito práctico. Mientras que el ámbito teórico se encuentra dirigido a dar explicaciones causales del mundo de la experiencia, el ámbito práctico se encuentra dirigido a producir principios prácticos. Así que mientras que la razón teórica otorga explicaciones, la razón práctica ofrece razones. Además, mientras que las explicaciones tienen un contenido, las razones tienen no sólo un contenido, sino además un carácter, es decir, son morales o no lo son. Las razones se distinguen de las explicaciones en que son prácticas y se encuentran orientadas a la acción. Las explicaciones, en cambio, son puramente teóricas. En esto queda claro que de las explicaciones teóricas no se pueden extraer principios para la acción, ya que los principios para la acción se sustentan en razones (son sustentados y cuestionados por medio de razones) y no en explicaciones.

La resolución de los conflictos teóricos a través del proceso de extraer de ellos principios prácticos arroja resultados directos en la vida social, restituyendo la racionalidad perdida. Esta restitución no se realiza trayendo principios externos, sino que del análisis del conflicto de los principios dogmáticos que están operando en la misma sociedad se extraen principios prácticos. Estos principios prácticos tienen la posibilidad de restituir la racionalidad puesto que ofrecen

¹¹ Ejemplo de esto lo constituye Las guerras del Peloponeso. Cf. Alegría, Ciro; *La crisis como antinomia histórica: sobre la revelación de la verdad*, en: Giusti, Miguel, Raúl Gutiérrez y Elizabeth Salmón (eds.), *La verdad nos hace libres. Sobre las relaciones entre filosofía, derechos humanos, religión y universalidad*, Lima: PUCP, 2015.

¹² El conflicto armado interno en el Perú enfrente a sectores de la población que actuaban guiados por ideas y principios metafísicos de carácter dogmáticos. A causa del dogmatismo de los principios en acción, la crudeza del conflicto se radicalizó. En los años posteriores al conflicto asistimos a la tragedia de personas cuyas vidas han sido seriamente dañadas, ya sea por que mantienen ideas dogmáticas en sus cabezas o porque han sido agredidos por quienes, en nombre de principios metafísicos, han ejercido dominación en sus vidas, reduciendo los espacios de sus vidas como personas autónomas.

razones para la acción. En cambio, el conflicto se mantiene irresuelto y la racionalidad permanece quebrada si las personas se mantienen en sus posiciones dogmáticas anteriores. Dichas posiciones dogmáticas dotan a las personas de supuestos conocimientos revelados o científicos sobre el mundo y las vidas de los sujetos. Las personas, así atrapadas en el ensueño de sus posiciones dogmáticas no tienen la posibilidad de entender que no pueden tener esos supuestos conocimientos. No les es posible entender que lo único que se puede conocer es lo dado en las experiencias y que las ideas que provienen de la razón tienen solo un sentido práctico, pero no teórico.

Dicho conflicto teórico se mantiene vibrante en las posiciones políticas imperantes en las sociedades contemporáneas: de una parte nos encontramos ante los defensores de la democracia constitucional, inspirados en formas renovadas de positivismo (como lo es el llamado neoconstitucionalismo); del otro lado encontramos la concepción, igualmente dogmática, de la democracia plebiscitaria y populista. El conflicto entre ambas posiciones dogmáticas está terminando por desgarrar a las sociedades democráticas y sumiéndolas en una profunda crisis. Esta antinomia social no es otra que la del neoliberalismo y el neopopulismo

En cambio, cuando se entiende que esas ideas que la razón tiene no aportan conocimientos constitutivos, sino solo principios prácticos, se restituye la racionalidad y se abandona la situación de crisis tanto metafísica como social. El abandono de la crisis es posible gracias a la crítica de la razón, es decir, a la denuncia de las posiciones metafísicas y la extracción de principios prácticos. Esta crítica es immanente porque todo esto se realiza en la experiencia de las personas en la sociedad actualmente existente. La crítica arroja un principio práctico que es el de la no instrumentalización de las personas.

3.- El principio de no instrumentalización

Un principio práctico central es el de la no instrumentalización. Esta exigencia de no instrumentalización brota como principio práctico del conflicto dialéctico entre posiciones dogmáticas, tal como aparecen en las antinomias de la razón pura, tal como Kant lo presenta en la *Crítica de la razón pura*. Especialmente, en la antinomia entre determinismo y libertad. De un lado se afirma que todo se encuentra determinado por causas, de modo que no existen causas incausadas, es decir, no existe la libertad; de otra parte, se afirma que existe causalidad por libertad¹³. Pero ambas posiciones se presentan como posiciones antinómicas asumidas como conocimientos, cuando se trata de ideas de la razón que no deben ser tomadas como conocimientos sino como ideas críticas. De allí brota la exigencia de no instrumentalización de ninguna persona.

Este principio se presenta con claridad en la segunda formulación del imperativo categórico, que Kant presenta en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*: “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu propia persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio”¹⁴.

Esta exigencia de no instrumentalización tiene tres aspectos que es necesario subrayar:

- a) En primer lugar, que no podemos utilizar a las personas como medios para nuestros propios fines. Es decir, no podemos instrumentalizarlas y tratarlas como objetos o cosas. Existe una diferencia entre las personas y las cosas. Las cosas pueden ser utilizadas como medios e instrumentos para nuestros fines, en cambio, las personas no pueden ser tratadas

¹³ La tercera antinomia señala en la tesis que “la causalidad según leyes de la naturaleza no es la única de la que puedan ser derivados todos los fenómenos del mundo. Es necesario, para explicarlos, admitir además una causalidad por libertad”, mientras que la antítesis indica que “no hay libertad, sino que todo en el mundo acontece solamente según leyes de la naturaleza”. Kant, Immanuel; *Crítica de la razón pura*, México: FCE, 2000. A444 (B472).

¹⁴ Kant, Immanuel; *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza Editorial, 2002. P. 116.

de esta manera debido a que ellas cuentan con personalidad moral. Pero además hay que tener presente que la segunda formulación del imperativo categórico está señalando que la persona debe ser tratada “siempre al mismo tiempo”. Esto quiere decir que debe ser considerada como un fin y como un medio al mismo tiempo. Esta tensión que se expresa en la idea práctica de no instrumentalización permanecerá sin resolverse, puesto que la persona, dentro de los sistemas sociales son pesadas como medios a la vez que como fines en sí mismos. Así, el derecho y la economía consideran a las personas como medios, en el sentido de que ambos sistemas ejercen interferencias en las conductas de las personas, de la misma manera en la que los demás sistemas sociales lo hacen. Pero esta interferencia adquiere su validez sólo si no es arbitraria, sino que se realiza a través de reglas conocidas y producidas por los involucrados, considerados como colegisladores. En el caso que campee la arbitrariedad, se instala en las relaciones sociales un a relación entre personas basadas en la dominación.

b) En segundo lugar, que debemos de considerarlas con el derecho de darle fines a sus propias vidas y que no podemos proyectarles desde fuera proyectos de vida o fines de su existencia. De esta manera, nadie tiene derecho a indicarnos cuál es el tipo de vida que debemos realizar, ni qué religión debemos abrazar. Tampoco puede imponerle un proyecto un proyecto de desarrollo, como el proyecto de desarrollo económico o humano¹⁵.

c) Y, en tercer lugar, debemos de considerar a las personas como teniendo un derecho básico a exigir justificaciones de las normas del orden social en el que se encuentran insertos¹⁶.

De esta manera, en la formulación presentada, lo que encontramos es la fuerza republicana de Kant centrada en la idea del ser humano como autónomo. La autonomía de las personas resulta ser el corazón del republicanismo de Kant, reactualizado con lucha fuerfa por Habermas y Petit.

La exigencia de no instrumentalización de persona alguna no se extrae de ningún conocimiento que tengamos sobre los seres humanos ni de su naturaleza. Quizás la ciencia médica pueda tener conocimientos valiosos respecto del funcionamiento de determinados órganos del cuerpo humano, pero eso no significa que conozcan algo así como la naturaleza humana. Igualmente, los sacerdotes pueden tener bellas representaciones del alma humana, pero dichas representaciones no se asientan en conocimiento alguno, sino en lo que aparece en los textos sagrados. De manera que lo único que podemos afirmar es que no tenemos conocimiento ni acceso místico a la naturaleza o la esencia humana.

Dicha imposibilidad de conocimiento es presentada con claridad a partir de la crítica de la razón. Y es en virtud de esa imposibilidad que nos encontramos en condiciones de afirmar que ninguna persona debe ser instrumentalizada. Esta exigencia de no instrumentalización es el resultado de la operación crítica para enfrentar la crisis de la razón expresada en la tercera antinomia. Como se trata de una operación realizada por la razón, podemos afirmar que debemos considerar a la persona como si fuese un “centro de razones”¹⁷, es decir, tenemos la obligación de considerar a la persona como alguien que puede dar y

¹⁵ Desde la exigencia que brota de la segunda formulación del imperativo categórico se levanta una crítica a modelo de desarrollo económico que brota del neoliberalismo, como también a los modelos sociales que se han impuesto desde los 50 en América Latina, bajo el nombre de desarrollismo. Lo mismo sucede con el concepto de desarrollo humano desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum. Todos estos enfoques respecto del desarrollo suponen una concepción de naturaleza humana y un conocimiento metafísico de la misma, cosa de la que carecemos.

¹⁶ Este tercer aspecto ha sido desarrollado por Rainer Forst. Cf. FORST, Rainer; *The Right to Justification*, New York: Columbia U. P., 2012. pp. 20-22.

¹⁷ Cf. Scalón, Thomas; *Lo que nos debemos unos a otros ¿Qué significa ser moral?*, Barcelona: Paidós, 2003.

recibir razones. Thomas Scanlon, al interpretar la “razón” como la posibilidad de las razones lo que hace es liberar una fuerza contenida en la idea de Razón que Kant había asentado. De esta manera se produce un desarrollo doble. De una parte, la “dignidad de la Razón” se transmite a la dignidad de las personas. De otra parte, la exigencia de no instrumentalización se traduce en la exigencia de considerar a las personas como un centro de razones, con la capacidad de dar y recibir razones, es decir, la exigencia de ofrecer justificaciones respecto de las normas.

Considerar al ser humano como un centro de razones no significa tener conocimiento alguno respecto de la naturaleza humana. La Razón o las razones no son objetos metafísicos trascendentes. No se trata de conocimientos teóricos, sino de ideas de la razón práctica. El intercambio de razones supone la justificación mutua y recíprocas¹⁸. El intercambio recíproco y mutuo

de razones termina restituyendo la racionalidad de las relaciones dentro de la sociedad, así como dentro de las formas de vida y de las comunidades éticas. Esto coloca a las personas como autónomas y no sometidas a dominación. La consideración de las personas como centros de razones y justificaciones los prefigura como seres autónomos. La autonomía supone el hecho de que las personas son colegisladoras de las normas morales en un intercambio fluido de razones, al tiempo que apunta a la idea de que a ninguna persona se le puede imponer una norma o una relación a la que ella no pueda dar su libre consentimiento. De este modo, el principio de no instrumentalización, incorporando la idea de la persona como centro de razones junto con la idea de autonomía, se presenta como un principio poderosamente de crítica inmanente que es importante tomar en cuenta en el debate.

¹⁸ DFORST, Rainer; *The Right to Justification*, New York: Columbia U. P., 2012.

REFERENCIAS

Adorno, Theodor (2004) *Minima moralia: reflexiones desde la vida dañada*, Madrid: Akal.

Alegría, Ciro (2015) *La crisis como antinomia histórica: sobre la revelación de la verdad*, en: Giusti, Miguel, Raúl Gutiérrez y Elizabeth Salmón (eds.), *La verdad nos hace libres. Sobre las relaciones entre filosofía, derechos humanos, religión y universalidad*, Lima: PUCP.

Forst, Rainer (2012) *The Right to Justification*, New York: Columbia U. P.

Honneth, Axel (2009) *Crítica reconstructiva de la sociedad con salvedad genealógica. Sobre la idea de "crítica" en la Escuela de Frankfurt*, en: *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*, Madrid: Katz.

Jeaggi, Rahel (2014) *Kritik von Lebensformen*, Berlin; Suhrkamp.

Kant Immanuel (2000) *Crítica de la razón pura*, México: FCE.

Kant, Immanuel (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza Editorial.

Marx, Karl; Carta a Ruge de 1843. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>

Scalo, Thomas (2003) *Lo que nos debemos unos a otros ¿Qué significa ser moral?*, Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 17-05-17

Fecha de aceptación: 03-10-17

**Dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la
Facultad de Educación de la
Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima – Perú**

*Semantic domain and reading comprehension in students of the Faculty of
Education at the
Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima – Peru*

Karina Cecilia Núñez Montalvan ¹

RESUMEN

El presente trabajo tiene por finalidad demostrar la relación entre el dominio semántico y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, investigación efectuada en una muestra conformada por 70 sujetos a quienes se les suministró dos instrumentos: un cuestionario que mide el dominio semántico (Núñez, 2012) en los campos: vocabulario en contexto (sustantivos, adjetivos y verbos); sinónimos en contexto (sustantivos, adjetivos y verbos); antónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); parónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); homónimos (sustantivos, adjetivos y verbos); hiperónimos e hipónimos (sustantivos y verbos); marcadores textuales (conjunciones y palabras de enlace). Presenta validez y confiabilidad de 0,891 y una prueba de comprensión lectora (Tapia, 2012) que consta de 10 fragmentos de lecturas, en tres dimensiones: Literal (Información de hechos, definición de significados); Inferencial (Identificación de la idea central, interpretación de hechos, inferencia sobre el autor, inferencia sobre el contenido del fragmento, rotular o dar un titular al texto); Criterial (Valoración de los hechos presentados en los textos), con una fiabilidad de 0,66. Los resultados reportan la existencia de una relación significativa de 0,693 entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. Respecto a las dimensiones, se observa una relación media (0,453) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el aspecto Literal; una relación débil (0,276) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el campo Inferencial; y, una relación baja (0,369) entre el dominio semántico y la comprensión criterial.

Palabras clave

Dominio semántico, comprensión lectora, aspectos: Literal, Inferencial, Criterial.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to demonstrate the relation between the semantic command and reading comprehension in students from the Education Faculty of Universidad Nacional Federico Villarreal from Lima. The research done on a sample of 70 people to whom two instruments were provided: a questionnaire that measures the semantic command (Nuñez, 2012) in the following fields: vocabulary in context (nouns, adjectives and verbs); synonyms in context (nouns, adjectives and verbs); antonyms (nouns, adjectives and verbs); paronyms (nouns, adjectives and verbs); homonyms (nouns, adjectives and verbs); hyperonyms and hyponyms (nouns and verbs); linkers (conjunctions and connectors). It is valid and reliable in 0,891 and there is also a reading comprehension test (Tapia, 2012). It consists of 10 pieces of reading, divided in three dimensions: Literal (Information about facts, definition of meanings); Inferential (Identification of

¹ Bachiller en Educación. Docente de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación, en la Institución Educativa de Mujeres Rímac y en Ed. Superior. Candidata para la obtención del grado de Magíster por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, mención: Docencia en el Nivel Superior.

the main idea, understanding of facts, inference about the author, inference about the content of the pieces of reading, mark or give a title to the text); Criterial (assessment of the facts presented in the texts), it has reliability of 0,66. Results report the existence of a meaningful relation of 0,693 between the semantic domain and reading comprehension among students. Regarding dimensions, it is observed an average relation (0,453) between the semantic domain and reading comprehension in the Literal level; a weak relation (0,276) between the semantic domain and reading comprehension in the Inferential level; and, a low relation (0,369) between the semantic domain and criterial comprehension.

Keywords

Semantic domain, reading comprehension: Literal level, Inferential level, Criterial level.

INTRODUCCIÓN

La investigación aborda la problemática recurrente del déficit semántico y limitaciones en la comprensión de textos académicos en universitarios. Se reporta que muchos estudiantes presentan limitaciones en comprender textos académicos en los niveles Literal, Inferencial y Criterial. Asimismo, tienen deficiencias en el dominio semántico, referido a vocabularios en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales.

Muchas veces observamos cómo las palabras pueden caer en imprecisiones, si no les damos el sentido adecuado. Ello depende de dos contextos: el lingüístico, que lo constituyen las palabras que lo rodean, por ejemplo en “*Alcánzame esa regla para subrayar*”. El contexto extralingüístico es la situación en la que se pronuncia una palabra; por ejemplo, dar el grito “*¡Es una orden!*”, por ejemplo en un ámbito militar, no tiene la misma significancia que si vemos pasar un conjunto de frailes. Tampoco se debe confundir el significado de un término con su referente, que es la realidad concreta a la que designa en cada momento. La palabra *transporte*, que tiene un solo significado, puede tener varios referentes distintos (todos los medios para trasladarse). Dos expresiones con un significado totalmente distinto, como *mi marido* y *el hijo de Betty* pueden referirse a la misma persona.

En consecuencia, la semántica estudia el significado de las palabras, pero teniendo en cuenta el contexto en el que se presenta. Por ello, será fundamental que el lector entienda las referencias que se presentan en la oración para una buena comprensión del texto.

Con frecuencia, en las aulas universitarias, algunos docentes refieren comentarios como: “*los estudiantes vienen, de la secundaria, con deficiente preparación*”, “*no saben leer ni escribir*”, “*tienen deficiencias para comunicarse de manera óptima*”. Este pensamiento de conformismo y buscar culpables hace que el problema se acentúe más en los estudiantes en cuanto al dominio semántico y la comprensión de textos académicos. La situación real es que muchos estudiantes han desarrollado limitadamente capacidades fundamentales que les sirvan para continuar estudios superiores con la optimización requerida en cuanto al dominio semántico y la comprensión lectora.

En este contexto, el desarrollo de habilidades para la lectura comprensiva de textos especializados constituye un punto gravitante en el desarrollo de los sistemas de enseñanza en la educación terciaria, toda vez que el lenguaje escrito es medio preferente para la creación, fijación y transmisión del conocimiento disciplinar (Parodi, 2008). El experto y el neófito no leerán de igual forma un mismo texto. La importancia de la lectura con propósitos académicos radica en que este proceso forma parte de la práctica social de transmisión de conocimiento dentro de una entidad altamente institucionalizada y convencionalizada, que crea restricciones y requisitos, y que demanda de los lectores la apropiación de las convenciones que regulan la comunidad. (Carlino, 2005).

Varios son los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí, se señalan los de Alliende y Condemarín (2002, citado en Menacho, 2010) que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret y que se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora.

Dominio semántico

Bunge (2002) define la semántica como “la teoría del significado, la verdad y conceptos afines” (p. 21). Sostiene que la semántica, en cuanto es determinante en cualquier actividad, relación o situación cognitiva para comprender el significado de cualquier elemento, tiene dos visiones: aquella que es ofrecida o propuesta inicialmente y la que es percibida por el sujeto al momento de interactuar. Por su parte, Muñoz (2006) refiere que la semántica es la dimensión del lenguaje que relaciona los elementos lingüísticos, nombres, predicados, oraciones, con los objetos, las acciones y propiedades y los hechos del mundo. La semántica tiene que ver con nuestra capacidad de representarnos el mundo mediante símbolos.

Cuando un sujeto interactúa con sus semejantes, tiene muchos motivos para tratar de controlar la impresión que ellos reciban de la situación. El contenido específico de una actividad presentada por un individuo y el rol que este desempeña en esas actividades en un contexto social, están determinados por dos actividades significantes: en el primer caso, se tiene lo que corresponde a la intención planificada por el individuo para llevar a cabo y, en el otro, por lo que infieren las otras personas que participan o a las que está dirigida la actividad.

Esto sucede en cualquier contexto, más aún en uno educativo, donde la información ofrecida a los estudiantes por su docente está estructurada bajo el enfoque semántico de este último, pero, sin duda alguna, la semántica con la que esa misma información es percibida por cada uno de los estudiantes puede ser significativamente diferente. La semántica, en este contexto, determina la correcta aprehensión del significado de la actividad y sus contenidos, llegando a promover la negociación de los significados particulares entre el docente y sus estudiantes para lograr un punto de vista semánticamente común a todos los actores del proceso.

Al respecto, es preciso recordar lo que es un símbolo y cuáles son sus componentes. Un símbolo o signo tiene una estructura triangular: a) el significante: es un objeto lingüístico arbitrario, una secuencia de grafías o fonemas que tiene una existencia física; por ejemplo: la

palabra ‘mesa’; b) el significado: es la *intención* del significante y es un concepto o categoría que expresa las propiedades generales y significativas de un objeto de la realidad que denotamos con el significante. Por ejemplo, la palabra ‘mesa’ significa un tablero con cuatro patas capaces de soportar un peso o una fuerza. El significado nos permite localizar la referencia, el objeto del que habla el significante; c) la referencia o *extensión* es el objeto real del mundo representado por el significante. Las referencias de los posibles tipos de significantes del lenguaje serían las siguientes: El nombre refiere a un objeto del mundo; el predicado refiere a una propiedad del mundo; y, la oración refiere a un valor de verdad (Muñoz, 2006).

Comprensión lectora

Campanario y Otero (2000) definen la comprensión lectora como el proceso para elaborar los significados de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen; proceso en el cual el lector interactúa con el texto que lee. Por su lado, García (2003) sostiene que “para comprender un texto escrito se realizan variadas operaciones intelectuales de gran complejidad, y enfatiza que “no basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas, el reconocimiento de palabras y lo que esto significa (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para la lectura comprensiva”. (p. 87)

Además de los procesos de reconocimiento, se requieren procesos de orden sintáctico y semántico; los primeros están referidos a poner en relación las palabras para constituir unidades mayores, como las frases y las oraciones; los segundos hacen referencia a procesos para captar el significado de las oraciones y del contenido del texto, integrándolo con los conocimientos previos del lector.

En esa línea de ideas, Sánchez (2001) argumenta que el proceso de lectura implica dos procesos cognoscitivos complejos: primero se encuentran los procesos relacionados con el reconocimiento de las palabras, que exigen la habilidad para pasar de la ortografía de las palabras a su fonología y significado; luego, se describen los procesos relacionados con la comprensión del lenguaje escrito, para lo cual es necesario reconocer el carácter comunicativo de la lectura.

Es preciso también considerar las fases para desarrollar la comprensión lectora. Mendoza y Briz (2003) postulan: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él”. (p. 114)

Nivel literal

En este nivel, el lector es capaz de reconocer todo lo que está explícito en el texto; por lo que podrá localizar información relevante y distinguirla de la complementaria. También será capaz de extraer datos como los nombres de los personajes, hechos importantes, tiempo y espacio; identificar algunas relaciones sencillas de causa-efecto, encontrar el sentido de las palabras en cuanto a su significado. Serían claros indicios de que el lector domina este nivel, si puede recordar lo leído y expresarlo, así también si utiliza el vocabulario que ha captado en el texto.

Nivel inferencial

Se espera que en este nivel el lector sea capaz de interactuar con el texto; pues puede inferir la postura del autor, relaciones lógicas, lenguaje figurativo, valores o ideología implícita en el texto. Todo ello, debe entenderse, se da conjugando su experiencia previa con la comprensión del texto.

Serían indicios de una comprensión inferencial que el lector pueda elaborar interpretaciones sobre los valores, el propósito del texto, características de personajes a partir de la lectura y teniendo en cuenta sus conocimientos.

Nivel criterial

En este nivel, el lector será capaz de emitir juicios y valoraciones luego de la lectura, estos pueden tener una carga subjetiva, pero que parte del análisis y la comprensión del texto. Serían indicios de una comprensión en el nivel criterial, si el lector puede reflexionar sobre la información del texto, evaluándola y contrastándola con sus conocimientos o por medio de otras fuentes, ello en el plano tanto del fondo como de la forma.

MATERIAL Y MÉTODOS

Dominio semántico

Los resultados de la investigación reportan que el 41,4% de los universitarios se ubica en el nivel medio, seguido del 34,3% que se halla en el nivel alto, y un 24,3% que está en el nivel bajo, lo que indica que las dos terceras partes de los estudiantes no presenta, en términos generales, un dominio semántico óptimo en contextos comunicacionales.

Comprensión lectora

El 70% de los estudiantes se ubica en el nivel medio en comprensión lectora, seguido del 24,3% que comprende en un nivel óptimo y solo el 5,7% en un nivel bajo. Esto indica que la mayoría de los estudiantes comprende medianamente textos académicos de uso frecuente en las aulas universitarias.

Correlación entre dominio semántico y comprensión lectora

Existe una relación estadísticamente significativa ($r = 0,693$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000 la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis general en el sentido siguiente: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Se reporta una relación estadísticamente significativa ($r = 0,693$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000, la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01) se acepta la hipótesis general en el sentido siguiente: Existe relación positiva y significativa entre el dominio de la semántica y la comprensión lectora en los estudiantes.

Se evidencia una relación débil ($r = 0,276$, donde $p < 0,05$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000, la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,05), se acepta la segunda hipótesis específica en el sentido siguiente: El dominio

semántico se relaciona positiva, aunque débilmente, con la comprensión lectora en el nivel inferencial en los estudiantes.

Existe una relación débil ($r = 0,369$, donde $p < 0,01$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel criterial en los estudiantes. Al tenerse una significancia de 0,000, la misma que se encuentra dentro del valor permitido (0,01), se acepta la tercera hipótesis específica en el sentido siguiente: Existe una relación positiva aunque débil entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel criterial en estudiantes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora (0,693) en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Esto indica que los estudiantes que en su mayoría comprenden medianamente están en relación directa con el dominio que tienen. No obstante, se determina que los estudiantes presentan bajo nivel de comprensión lectora.

Estos datos coinciden con lo hallado por Echavarría & Gastón (2000) quienes demuestran que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de los textos a nivel de la selección y jerarquización de la información relevante (macroestructura) y en la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la estructura del texto (superestructura). La dificultad en la comprensión se da, bien porque se carece de los conocimientos necesarios o porque no se activan los conocimientos relevantes.

En lo que respecta a la primera dimensión, los resultados reportan una relación media ($r = 0,453$) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel inferencial. Asimismo, se reporta una relación débil (0,276) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel inferencial; y, una relación moderada (0,369) entre el dominio semántico y la comprensión lectora en el nivel criterial.

Al respecto, Ochoa y Aragón (2004) encontraron una relación significativa y positiva entre el funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios y los niveles de comprensión de artículos científicos tipo ensayo teórico y reporte de investigación, de tal modo que a mayor nivel metacognitivo, mayor nivel de comprensión lectora, y viceversa. Los sujetos fueron clasificados de acuerdo con sus desempeños metacognitivos en los procesos de planificación monitoreo en seis niveles: lector no regulado, ligeramente regulado, parcialmente regulado, medianamente regulado, autorregulado y muy regulado.

En esa misma línea, Martínez (2008) reporta la existencia de una tendencia de bajo nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras y un nivel inferior en comprensión de lectura de los estudiantes que orienta a establecer una posible relación entre el nivel de conocimientos y uso de estrategias lectoras con el nivel de comprensión de lectura. Asimismo, hay una relación directa entre el nivel de conocimiento y uso de estrategias lectoras; existe diferencia significativa entre los promedios totales de los estudiantes provenientes de instituciones educativas privadas y públicas. Sin embargo, otros aspectos como la experiencia profesional y la institución de formación docente no se encuentran vinculados con dicha relación. Se demuestra que hay correlación entre el nivel de conocimiento de estrategias lectoras y el nivel de comprensión lectora. Mac Dowal (2009) reporta la existencia de una relación significativa, las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes. Es decir, los estudiantes que aplican diversas estrategias de aprendizaje obtienen mejores resultados en la comprensión de textos académicos. Esta relación se da con las estrategias de adquisición de información, codificación de información, recuperación de información y apoyo al procesamiento de la información.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación reportan la existencia de una relación positiva y significativa entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima. Esto significa la comprensión lectora que presentan los alumnos

mayoritariamente en un nivel medio. También se reporta la existencia de una relación media entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión nivel literal. Se encontró una relación débil entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la

dimensión nivel inferencial. Asimismo, hay una relación baja entre el dominio semántico y la comprensión lectora en la dimensión nivel criterial, en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

REFERENCIAS

- Bunge, M. (2002) *Ser, saber y hacer*. México: Paidós.
- Campanario, J. M. y Otero, J. (2000) Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de alumnos de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18 2: 161-169.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Echavarría, M. & Gastón, I. (2000) Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasco, 010: 1-16.
- García, E. (2003) La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Didáctica*, 5: 87-117.
- Mac Dowall, E. (2009) *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Martínez, T. (2008) *Comprensión de lectura y estrategias lectoras en docentes egresados de Institutos Pedagógicos*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Menacho, J.C. (2010) *Metodología de aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza de semiología general e interpretación de exámenes auxiliares*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Mendoza, A. y Briz, E. (2003) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. España: Editorial Prentice Hall.
- Muñoz, C. (2006) Semántica cognitiva: Modelos cognitivos y espacios mentales. *Revista de Filosofía a Parte Rei*, nº 43, pp. 1-28.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2004) *Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos*. Recuperado el 28 de abril de 2013 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Parodi, G. (2008) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sánchez, E. (2001) El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En: Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.

Fecha de recepción: 30-05-17

Fecha de aceptación: 11-09-17

Nivel de rigor científico de las tesis de Maestría en Educación, el caso de una Universidad Pública

Scientific Rigor Level of Master's Thesis in Education - Case Study: Public University

Edith Chambi Mescoco¹

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar el nivel de rigor científico de las tesis de maestría en educación de una universidad pública mediante la evaluación. Se usó la técnica de análisis documental, por ello se elaboró un instrumento para evaluar las tesis de maestría y se validó mediante la técnica de juicio de expertos. La población estuvo conformada por un total de 126 tesis de maestría publicadas entre los años 2012 y 2014 y de tipo cuantitativas, se tomó una muestra de 72 tesis de maestría aplicando un muestreo estratificado por año de publicación y fueron seleccionadas de forma aleatoria. Se evaluó cada una de las tesis que se obtuvieron de la biblioteca de la Facultad de Educación y se identificó a qué nivel corresponde cada una, en una escala de cinco: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo. Después del análisis estadístico descriptivo se pudo identificar que la mayor parte de las tesis corresponden al nivel medio de rigor científico.

Palabras clave

Nivel de rigor científico, tesis de maestría, investigación educativa.

ABSTRACT

The present research had as objective to identify, through evaluation, scientific rigor level of the masters' theses in education of a public university. We used the documentary analysis technique; an instrument was made to evaluate the master's thesis and was validated by the experts judgment technique. The population was made of a total of 126 master's theses published between the years 2012 and 2014, and of a quantitative type, a sample of 72 master's theses were taken for analysis applying stratified sampling per year publication and were selected randomly. We evaluated each of the theses that were obtained from the Education Faculty Library. We evaluated each of the theses that were retrieved from the Education Faculty Library and we identified to what level they belonged on a scale of five: high, very high, medium, low and very low. After the descriptive statistical analysis, we can determine that most of the theses correspond to the average level of Scientific Rigor.

Keywords

Scientific Rigor Level, Thesis of Master, Educational research.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, desde hace varios años, la calidad se ha convertido en un requisito del servicio educativo en general, se observa mucha preocupación por implementar políticas de aseguramiento de calidad educativa, por ello,

los diversos programas educativos son el foco de atención para este propósito. No obstante, es necesario señalar que la calidad de un programa implica también la calidad de la investigación que se realiza como producto de esta. Así, si nos centramos en los programas de maestrías, es muy importante tener un diagnóstico de cómo se

¹ Licenciada en Educación Secundaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, candidata a magíster en Educación con mención Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación, egresada de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la misma universidad.

desarrollan tanto la investigación o producción científica en general y las tesis de maestría en particular.

Una tesis de maestría es una investigación que evidencia ciertas competencias de un egresado de un programa de posgrado, por lo que debe ser elaborada con un alto rigor científico para aportar al conocimiento, y, precisamente, esta idea es la que motiva el presente estudio: evaluar las tesis de maestría en Educación de una universidad pública, publicadas entre los años 2012 y 2014 en la biblioteca de dicha facultad. Por tanto, el problema de investigación se formuló mediante la pregunta ¿Cuál es el nivel de rigor científico de las tesis de maestría publicadas entre los años 2012 y 2014?

1. EL PROBLEMA

1.1 Problema general

¿Cuál es el nivel de rigor científico de las tesis de maestría en Educación publicadas entre los años 2012 y 2014 de la Unidad de Posgrado de una universidad pública?

1.2 Objetivo general

Identificar y precisar el nivel de rigor científico de las tesis de maestría en Educación publicadas entre los años 2012 y 2014 de la Unidad de Posgrado de una universidad pública.

1.3 Justificación

Esta investigación se justifica teóricamente en la medida en que permitirá la obtención del conocimiento sobre el nivel de rigor científico de las tesis de maestría en Educación, pues, hasta el momento, no se han realizado estudios completos sobre este tema. Este estudio brinda una primera evaluación del rigor científico que es un rasgo inherente de las tesis que se elaboran con la aplicación del método científico. Desde el punto de vista metodológico, este estudio propone un instrumento de evaluación de las tesis de maestría que se ha validado como parte del proceso de investigación, este instrumento contiene los parámetros con los cuales se va a medir el rigor científico de la tesis de maestría en Educación. Finalmente, desde el punto de vista práctico, se aspira a que esta investigación sea capaz de identificar los aspectos de las tesis de maestría que necesiten ser mejorados para

tomar decisiones que beneficien a los próximos estudiantes de maestrías y a la calidad de la investigación educativa en general.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Sanabria, Tarqui-Mamani y Zárate (2011) realizaron un estudio sobre la calidad de las tesis de maestría en temas de salud pública. El objetivo del estudio fue evaluar la calidad de las tesis de maestría sustentadas por maestristas de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNMSM. Fue un estudio observacional y descriptivo que consistió en revisar 47 tesis registradas entre 1999 y el primer semestre del año 2008. Para la evaluación de la calidad de las tesis se estructuró una escala y se tomaron en cuenta cuatro indicadores de calidad validados en un estudio previo: problema científico, muestra, análisis y conclusiones. Para la evaluación de la calidad de las tesis, los autores estructuraron una escala ordinal con las siguientes denominaciones de valor: “excelente”, si el autor de la tesis planteó o formuló un problema de investigación, tuvo una muestra representativa y adecuada, llegando a conclusiones tras hacer correctamente el análisis; “aceptable”: si se planteó o formuló un problema de investigación, si se obtuvo una muestra representativa y adecuada, llegando a conclusiones sin hacer completamente el análisis, es decir, si solo consideró opiniones y análisis estadísticos; y, “no aceptable”: cuando la tesis no se consideró excelente o aceptable tras la evaluación. Los resultados del estudio fueron los siguientes: 11 (23%) de las tesis fueron excelentes, 5 (11%) fueron aceptables, y el resto, 31 (66%), no aceptables. Para analizar la relevancia social, también se elaboró una escala según el número de beneficiarios. Los resultados indican que 32 (68%) fueron relevantes; de ellas, la mitad fueron útiles para más de 500 personas, y las otras 16, para el grupo comprendido entre 50 y 500 personas; solo 10 tesis (21%) fueron irrelevantes. También se tomó en cuenta que en cinco tesis no se pudo determinar la relevancia por ausencia de información. La conclusión a la que se llegó en el estudio fue que poco más de un tercio de las tesis de maestría relativas a salud pública

de la unidad de posgrado de la Facultad de Medicina son excelentes o aceptables en cuanto a su calidad metodológica, y solo una minoría de dichas tesis de maestría son socialmente no relevantes. Se sugiere, además, la necesidad de crear un programa de reforzamiento orientado a mejorar el proceso de formación y práctica de la investigación científica en el nivel de maestría en las áreas de salud pública.

En la literatura también se pudo identificar un estudio realizado por Díaz (2012) que tuvo como fin describir las características en cuanto a temática, metodología y calidad de las fuentes bibliográficas de las tesis de licenciatura y maestría en Educación. Se empleó el método descriptivo observacional, la población estuvo constituida por las tesis producidas entre el año 2001 y 2011 de una universidad privada de Lima Metropolitana y la muestra fue de 86 tesis de licenciatura y 37 de maestría. También se evidenció que la mayoría de las tesis no explicitaron el paradigma de investigación, ni cómo se validaron los instrumentos y no suelen indicar la técnica de muestreo empleada.

Los resultados exhiben que la tesis de licenciatura y maestría en Educación difieren en temática y diseños metodológicos, y son semejantes en el uso de las fuentes bibliográficas. Esto sugiere llegar a un acuerdo sobre criterios que diferencien ambos tipos de tesis. Si bien este es un estudio del campo educativo, no obstante, hay que aclarar que su objetivo no fue determinar la calidad, sino describir las tesis de licenciatura y maestría.

Finalmente, se identificó un estudio desarrollado en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la UNMSM por Arévalo (1999) llamado *Un ejemplo de evaluación de Magister y Doctor en Educación*, en el cual se evaluaron diez tesis, tres de maestría y siete de doctorado. El instrumento que se empleó fue la escala de evaluación de un informe de investigación. Los resultados fueron presentados en una tabla de puntajes de la cual se puede sostener que solo cuatro tesis obtuvieron más del 60% del puntaje total que era 140.

Luego de la revisión de los estudios previos, se pueden identificar ciertas semejanzas entre estos: se han empleado instrumentos para

la identificación de la calidad de las tesis y generalmente son aquellos que ya fueron diseñados anteriormente y que son empleados por los jurados; es decir, en estos estudios se volvieron a evaluar las tesis con un instrumento que ya había sido utilizado anteriormente el jurado para decidir la aprobación de las tesis. Por otro lado, la mayoría de estos autores define la calidad de las tesis como una suma de dos aspectos principales: el rigor metodológico y la relevancia social.

2.2 Bases teóricas

La investigación científica como proceso de producción de conocimiento científico se aplica en diversas áreas del saber, incluyendo las ciencias sociales, y en específico en la Educación. Sabariego y Bizquera (2004) indican que *“hacer investigación en educación es aplicar un proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa”* (p. 37). Una primera aproximación de la investigación educativa da cuenta de su relación con el quehacer educativo al aplicar la ciencia para producir conocimiento al emplear el método científico. Sobre esto, McMillan y Schumacher (2012) sostienen que la investigación educativa se refiere a un conjunto de métodos que comparten la característica de la búsqueda sistemática y que los rasgos propios de las investigaciones en educación son: objetiva, precisa, verificable, explicativa, empírica, lógica y condicional. Los autores ya apuntan la existencia de varios métodos empleados en la investigación educacional; no obstante, observan algunos rasgos generales que concuerdan con las características del método científico; por lo que se advierte claramente el uso del método científico en las investigaciones educativas, y particularmente en las tesis elaboradas para obtener un grado académico.

Para evaluar las tesis, se han propuesto diversos criterios a tomar en cuenta en este objetivo; sin embargo, uno de los criterios que destaca y que constituye el común denominador de las propuestas presentadas es el criterio del rigor metodológico, criterio que da luces de los principales rasgos que debe tener una tesis como producto de la investigación científica: la minuciosidad, la precisión y la exactitud.

Al respecto, Vara (2010) sostiene que las tesis doctorales deben ser analizadas bajo la premisa de la rigurosidad científica y, para este fin, propone un modelo teórico conceptual que se puede aplicar a las tesis doctorales. A su vez, precisa que aplicar el criterio de la rigurosidad científica para evaluar la tesis se refiere no al proceso de investigación, sino al informe final de tesis que es un objeto medible: “*El informe de tesis es un objeto material, acabado, publicado, estático, susceptible de observación, análisis y crítica*” (Vara, 2010, p. 195). Esta aclaración es importante para reconocer el carácter evaluable de una tesis, lo que conlleva a proponer una serie de bases teóricas que permitirán la elaboración de un instrumento que cumpla este fin. Por eso, la teoría que propone el autor se aplica a la tesis como producto, y presenta una serie de características que debe poseer una tesis, con todo esto pueden establecerse estándares y objetivos de medición y calificación de dichos productos.

Es necesario advertir que Vara (2010) sostiene que no existe una teoría que integre los elementos que constituyen el concepto de rigor científico, tales elementos son por ejemplo la exactitud, precisión, objetividad y minuciosidad; términos que se asocian al rigor dentro de su definición literal; en la literatura, la aplicación de esta definición en la evaluación de las tesis se ha venido desarrollando de forma subjetiva, pues se ha prestado para diversas interpretaciones. Vale decir, que no existe un consenso en cuanto a lo que debe entenderse como rigor científico de una tesis, ni criterios de evaluación únicos, por lo que se considera necesaria la propuesta de una teoría que cubra este vacío. Así es como el autor justifica la necesidad de utilizar una postura teleológica-estructural que permita construir una teoría sistémica del rigor científico. Para Vara (2010), la posición teleológica se refiere a que una tesis es un informe que demuestra las competencias que el aspirante al grado académico ha desarrollado a lo largo de los estudios de posgrado, y esto es lo que lo convierte en merecedor del grado académico, estas competencias se tendrán que evidenciar en la elaboración del informe final de su tesis.

Estas competencias propuestas por Vara (2010) se relacionan con los estándares de la calidad de las investigaciones educativas propuesta por

American Educational Research Association (2010), entre estos estándares se encuentran la justificación, metodología, coherencia y comunicación efectiva. Estos parámetros propuestos enfatizan también la idea de que los autores de las investigaciones educativas deben poseer habilidades de orden superior que les permita cumplir estos estándares de calidad.

Por otro lado, la otra posición de la teoría propuesta por Vara (2010) se denomina estructural, pues desde el punto de vista de su estructura, una tesis contiene todos los elementos necesarios para su revisión, análisis y crítica científica, la posición estructural del informe de tesis doctoral se fundamenta en la definición del método científico, que se esquematiza en cuatro pasos fundamentales: plantear un problema original, construir una hipótesis consistente y racional, utilizar un diseño metodológico para contrastar la hipótesis y analizar e interpretar los resultados y retroalimentar el problema.

Ambas posiciones conforman el modelo teórico empleado en esta investigación, y según este autor, al combinar la propuesta teleológica con la estructural “*será posible integrar una teoría sistémica, donde cada parte de la tesis guarde una relación interdependiente y armónica con el todo que está constituido por el fin*” (Vara, 2010, p. 205). Bajo estas posiciones establecidas con una serie de postulados sobre lo que implica el rigor científico en una tesis, se logra proponer una serie de parámetros que van a ser contrastados con las tesis, es decir, este modelo permite la evaluación del rigor científico de las tesis. Como se observa, este modelo teórico del rigor científico se ha planteado para evaluar tesis doctorales; sin embargo, para el presente estudio se ha decidido aplicar este modelo en las tesis de maestría en vista de que tanto la tesis doctoral como la tesis de maestría son informes de investigación que se presentan con el fin de obtener un grado académico y deben evidenciar también las competencias desarrolladas de los maestristas y el cumplimiento minucioso de los parámetros de la investigación científica, en caso de que empleen el método científico. Vara (2010) define la tesis para obtener el grado de magíster: “*La tesis de investigación tiene como*

finalidad ser prueba del dominio profundo, con maestría y suficiencia, del tema que se investiga” (p. 387). Más adelante este autor asimismo indica que “El maestrando, entonces, debe demostrar conocimiento especializado y superior en el tema de su investigación, dominio extenso de las teorías y contenidos del área que investiga y suficiencia en argumentación y aplicación tecnológica” (p. 387). El autor incluso cita a Larocca, Rosso y Pietrobelli (2005) quienes indican que el “maestría debe demostrar actitud de rigor, método, y sistematización ante los objetos del conocimiento” (p. 387). En síntesis, el modelo teórico de Vara (2010) para evaluar las tesis doctorales puede emplearse también para evaluar el rigor científico de las tesis de maestría en Educación.

Para el presente estudio se considerará este modelo mixto teleológico-estructural; es así que dentro de la posición teleológica se considerarán cinco competencias que el maestría debe desarrollar: discernimiento y argumentación, coherencia, dominio teórico, dominio metodológico y comunicación efectiva; no se incluye la originalidad, pues este es un rasgo que corresponde a las tesis doctorales, según indica el autor de esta teoría. Por otro lado, dentro de la posición estructural se considerará la estructura del informe final de tesis propuesto por Mejía (2005) y empleado por los maestrías de la Facultad de Educación de la universidad estudiada.

MATERIAL Y MÉTODO

I. MÉTODO

Se realizó un análisis documental de 72 tesis que fueron seleccionadas de forma aleatoria luego de la realización de un procedimiento de muestreo estratificado en base a una población de 126 tesis de maestría en Educación de tipo cuantitativas y publicadas entre los años 2012 y 2014. Durante el análisis documental, se aplicó un instrumento de medición que fue elaborado con el fin de medir el nivel de rigor científico de las tesis de maestría. El instrumento fue validado por un grupo de jurados expertos en evaluación de tesis y se compone de cinco dimensiones, cada una corresponde a un componente de la tesis según el modelo utilizado en la facultad en donde se llevó a cabo el estudio. Las tesis fueron ubicadas, según el nivel de rigor científico alcanzado, en una escala de cinco valores: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo.

II. MATERIALES

Instrumento para evaluar el rigor científico de las tesis de maestría en Educación

RESULTADOS

En las tablas 1, 2, 3, 4 y 5 se presentan los resultados de los niveles de rigor científico obtenidos de las tesis de maestría en Educación, según la dimensión evaluada. En cada tabla se presenta el número y el porcentaje de tesis que corresponde a cada nivel.

Tabla 1

Rigor científico de la dimensión “Planteamiento del estudio”

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	3	4,2	4,2	4,2
	Alto	10	13,9	13,9	18,1
	Medio	35	48,6	48,6	66,7
	Bajo	24	33,3	33,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla 2

Rigor científico de la dimensión “Marco teórico”

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	6	8,3	8,3	8,3
	Medio	26	36,1	36,1	44,4
	Bajo	27	37,5	37,5	81,9
	Muy bajo	13	18,1	18,1	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla 3

Rigor científico de la dimensión “Metodología de la investigación”

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	14	19,4	19,4	19,4
	Alto	24	33,3	33,3	52,8
	Medio	21	29,2	29,2	81,9
	Bajo	11	15,3	15,3	97,2
	Muy bajo	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla 4

Rigor científico de la dimensión “Trabajo de campo y proceso de contraste de hipótesis”

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	18	25,0	25,0	25,0
	Alto	26	36,1	36,1	61,1
	Medio	23	31,9	31,9	93,1
	Bajo	5	6,9	6,9	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

(Fuente: Elaboración propia)

Tabla 5

Rigor científico de la dimensión “Conclusiones y aspectos complementarios”

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	26	36,1	36,1	36,1
	Alto	24	33,3	33,3	69,4
	Medio	16	22,2	22,2	91,7
	Bajo	5	6,9	6,9	98,6
	Muy bajo	1	1,4	1,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

(Fuente: Elaboración propia)

Finalmente, se presentan en la tabla 6 los resultados generales del nivel de rigor científico de las tesis de maestría publicadas entre los años 2012 y 2014, teniendo en cuenta la

totalidad de las dimensiones, al igual que en las tablas anteriores, se presenta el número de tesis ubicadas en cada nivel y sus respectivos porcentajes.

Tabla 6

Nivel de rigor científico de las tesis de maestría en Educación

Niveles		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy alto	2	2,8	2,8	2,8
	Alto	21	29,2	29,2	31,9
	Medio	37	51,4	51,4	83,3
	Bajo	12	16,7	16,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

(Fuente: Elaboración propia)

DISCUSIÓN

Las tesis de maestría deben permitirnos evidenciar estudios elaborados con los más altos niveles de rigor científico, puesto que provienen de investigadores que han tenido una formación a nivel de posgrado en cuyas mallas curriculares se incorporan asignaturas que deberían permitir el desarrollo de competencias para la investigación. Sin

embargo, en la realidad podemos evidenciar la existencia de tesis con un bajo nivel de rigor científico por lo que es necesario concientizarnos y preguntarnos si los estudiantes de posgrado están realmente preparados para realizar investigación.

En el caso de las tesis evaluadas de la universidad estudiada, los resultados que se pueden observar luego del análisis estadístico

descriptivo evidencian que las tesis de maestría publicadas desde el año 2012 al 2014 tienen en su mayoría el nivel Medio de rigor científico, pues 51.4 % (37) de las tesis corresponden a este nivel, el 29.2 % (21) al nivel **alto**, el 16.7 % (12) al nivel **bajo** y el 2.8 % (2) al nivel **muy alto** y ninguna tesis corresponde al nivel **muy bajo**. Para poder interpretar estos datos es necesario tener en cuenta los resultados según las dimensiones analizadas.

Planteamiento del estudio

La mayoría de las tesis de la muestra tomada se encuentran ubicadas en el nivel **medio** luego del trabajo de campo realizado a través de la aplicación del instrumento diseñado. Las principales debilidades que se pueden precisar después del análisis de los datos para esta primera dimensión, tienen que ver principalmente con una de las competencias del investigador relacionada a la habilidad de argumentación que se puede notar en la insuficiente o ausente argumentación del problema y de las hipótesis.

Marco teórico

Los resultados indican que en esta dimensión, el 36.1 % de las tesis alcanzaron un nivel **medio**, el 37.5 % un **nivel bajo**, el 8.3 % **nivel alto**, el 18.1 % al nivel **muy bajo** y no se evidenciaron tesis en el nivel muy alto, es pertinente acotar que esta es la única dimensión en la cual no se encuentran tesis en este nivel. De manera similar a la primera dimensión, las principales dificultades están orientadas a la falta de argumentación y análisis en este caso de los antecedentes y las teorías empleadas en las tesis.

Metodología de la investigación

En relación a esta tercera dimensión, los resultados indican que el 29.2% corresponde al **nivel medio**, el 33.3 % al **nivel alto**, el 19.4 % al nivel **muy alto**, el 15.3 % al nivel **bajo** y el 2.4 % al nivel **muy bajo**. Los componentes de esta dimensión son cuatro: Operacionalización de variables, Tipificación de la investigación, Estrategia para la prueba de hipótesis, Población y muestra, Instrumentos para la recolección de datos. Los puntajes más altos en esta dimensión corresponden a la explicación que el autor de la tesis ha incorporado para

cada elemento de la metodología empleada en la tesis, así como a la pertinente selección de tal elemento. Por otro lado, los puntajes bajos tienen que ver con la falta de coherencia entre las dimensiones e indicadores descritos en el cuadro de operacionalización con las bases teóricas, así como el uso de un solo instrumentos de colecta de datos, lo que limita la validez de la información recopilada.

Trabajo de campo y proceso de contraste de hipótesis

Los resultados de esta cuarta dimensión, indican que la mayoría de las tesis alcanzaron el nivel alto (el 36.1 %). Los principales logros en esta dimensión están referidos a la organización y análisis de datos, y las dificultades que se advierten son principalmente en la interpretación o discusión de resultados que se realiza limitándose a referir estudios previos.

Conclusiones y aspectos complementarios

Con respecto a la última dimensión, se puede observar que las tesis evaluadas alcanzaron un 36.1 % en el nivel **muy alto**, 33.3 % en el nivel **alto**, el 22.2 % en el nivel **medio**, 6.9 % en el nivel **bajo** y el 1.4 % en el nivel **muy bajo**. En esta dimensión, es relevante señalar que se identificaron tesis que no presentaban la información completa de sus referencias bibliográficas, y no se diferenciaban fuentes impresas de digitales. Además, uno de los aspectos en los que las tesis obtuvieron bajo puntaje fue en la redacción, se observaron tesis con diversos errores de tipo ortográfico y gramatical, principalmente errores de concordancia gramatical, errores de usos de signos de puntuación y uso de conectores.

Asimismo, si se atiende al criterio “año de publicación”, podemos constatar que los resultados se mantienen, puesto que en el año 2012, 2013 y 2014 predomina el nivel medio de rigor científico. Por ello, se señala que no hay una diferencia significativa entre los resultados por años, pues independientemente de este factor, en las tesis predominan las mismas fortalezas así como las mismas dificultades ya descritas anteriormente.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el presente estudio se pueden comparar con los

resultados de otros estudios similares que se han realizado, pero en el área de las ciencias de la salud. Uno de ellos es el estudio de Sanabria, Turqui-Mamani y Zarate (2011) quien al igual que en la presente investigación utilizó una metodología observacional descriptiva, se determinaron escalas aunque en este caso solo fueron tres (excelente, aceptable y no aceptable), y se evaluaron 47 tesis de maestría, mientras que los criterios de calidad a evaluar solo fueron cuatro: problema científico, muestra, análisis (comparabilidad) y conclusiones, mientras que en la presente tesis se elaboraron los criterios de acuerdo la estructura de las tesis considerado 44 indicadores de rigor científico.

Los resultados muestran que once (23%) de las tesis fueron excelentes, cinco (11%) fueron aceptables, y el resto, 31 (66%), no aceptables. Con una metodología similar a la de la presente investigación, luego de la evaluación se obtuvieron datos que sostienen que la gran parte de las tesis tienen dificultades en el planteamiento del problema de investigación, la toma de una muestra representativa y adecuada para llegar a conclusiones luego de un previo análisis. Si bien los resultados de la presente investigación son “mejores” hay que tener en cuenta que en nuestro caso se trabajó con un mayor número de indicadores, un mayor número de tesis analizadas y, desde luego, con tesis que corresponden al ámbito educativo.

Los resultados del presente estudio coinciden en cierta medida con los de Mandujano-Romero y Grajeda (2013) quienes analizaron un número mayor de tesis para optar al título profesional de médico (172), los criterios de evaluación, al igual que en nuestra investigación, estaban relacionados a los componentes tradicionales de una tesis. En cuanto a las dificultades halladas durante la evaluación de las tesis, según los resultados de estos autores, hay un gran porcentaje de tesis dentro de la escala “no aceptable” en la dimensión Marco teórico (70.9 %) al igual que en nuestro estudio, así como en la sección hipótesis y variables (61%) y análisis y discusión de resultados (82 %).

Se evidencia claramente, en función de los resultados, la necesidad de analizar la formación en los programas de posgrado, pues se han identificado dificultades puntuales en la elaboración de la tesis de maestría. Por ello, es importante la creación de planes de mejora que incluyan actividades a realizar en plazos definidos que puedan contribuir a elevar la calidad de la tesis y de las investigaciones educativas en general.

CONCLUSIONES

- El nivel de rigor científico de la mayoría de las tesis de maestría es medio, pues se observa que el 51.4 % corresponde a este nivel al haber obtenido puntajes entre 110 y 139.9 luego de la aplicación del instrumento para evaluar tesis de maestría en educación.
- En la dimensión “Planteamiento del estudio” predomina el nivel medio, las principales dificultades se relacionan con la ausencia e insuficiencia de la argumentación del problema de investigación y de la fundamentación de las hipótesis.
- En la dimensión “Marco teórico”, hay una preponderancia de las tesis en el nivel de rigor científico bajo, y esto se debe a la ausencia de análisis de los antecedentes y las bases teóricas.
- En la dimensión “Metodología de la investigación” predomina el nivel medio, se advierten aciertos acerca de la selección de la estrategia de investigación, pertinencia de la tipificación del estudio, delimitación de la población, pertinencia de instrumentos; asimismo las deficiencias más resaltantes se relacionan con la coherencia entre la operacionalización y las bases teóricas, y el uso de un solo instrumento para la colecta de datos.

- La mayor parte de las tesis en la dimensión “Trabajo de campo y proceso de contraste de hipótesis” corresponden al nivel alto, se constatan aciertos en torno al análisis de datos y coherencia entre datos y las tablas y gráficos, mientras que se evidencian dificultades en la discusión de resultados.
- En la dimensión “Conclusiones y aspectos complementarios”, los niveles de rigor científico son altos, pues predominantemente las conclusiones son coherentes con los objetivos; y en la mayoría de casos, el resumen y la introducción son pertinentes. Las deficiencias se relacionan con la presencia de errores de redacción en un número considerable de tesis.

RECOMENDACIONES

- Impulsar durante el desarrollo de las asignaturas de los programas de posgrado las habilidades de argumentación y análisis en los estudiantes de las maestrías en Educación.
- Fortalecer las actividades de evaluación formativa con el fin de diagnosticar dificultades y brindar retroalimentación a los avances de tesis.
- Planificar y ejecutar un programa de reforzamiento a los estudiantes de maestría sobre el rigor científico en cada uno de los componentes de las tesis de maestría.
- Desarrollar talleres sobre redacción científica en los que participen los estudiantes de las maestrías.

REFERENCIAS

Arévalo, G. (1999) Un ejemplo de Evaluación de Tesis de Magister y Doctor en Educación. En *Revista Educación Superior* UPG Facultad de Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Vol. II, N° 2. Lima: UNMSM. 125–149.

American Educational Research Association (2010) Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications. Educational Researcher. En *Educational Researcher*, Vol. 38, N° 6 (on line). Washington: AERA. 481–486. Disponible en Internet <https://www.education.umd.edu/HDQM/labs/Alexander/ARL/PubCourse%20Supplements/Elmore%20-%20Standards%20for%20Reporting%20on%20Humainities%20Oriented%20Research.pdf>

Díaz, C. (2012) Un perfil descriptivo de las tesis de Licenciatura y Maestría en Educación. Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en Internet <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/download/13725/14349>

Flores J. (2011) *Construyendo la tesis universitaria. Guía didáctica*. Lima: Garden Graf.

Mandujano-Romero, E. y Grajeda, P. (2013) Calidad de las tesis para obtener el título de médico cirujano, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco - Perú, 2000-2009. En *Acta Médica Peruana* Vol. 30 N° 2 (on line) ISSN: 1728-5917. Disponible en Internet http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172013000200004

McMillan J. y Schumacher S. (2012) *Investigación educativa*. España: Pearson Educación.

Mejía, E. (2005) *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación.

Bisquerra R. y Sabariego M. (2004) *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Sanabria H., Turqui-Mamani C. y Zárate E. (2011) Calidad de las tesis de maestría en temas de salud pública. Estudio en una universidad pública de Lima, Perú. En *Educación Médica* 2011 Vol. 14, N° 4 (on line). 215–220. Disponible en Internet <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v14n4/original1.pdf>

Vara A. (2008) *La tesis de Maestría en Educación*. Lima: Instituto para la Calidad de la Educación de la Universidad San Martín de Porres. Disponible en Internet http://formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/14%20La%20Tesis%20de%20Maestria%20en%20Educacion.pdf

Vara A. (2010) *¿Cómo evaluar la rigurosidad científica de las tesis doctorales?* Lima: Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad San Martín de Porres.

Fecha de recepción: 07-06-17

Fecha de aceptación: 14-09-17

El método de enseñanza bilingüe de inmersión parcial y el método de intensificación para la enseñanza aprendizaje de inglés en las capacidades generales y específicas en estudiantes de sexto grado

The method of bilingual partial immersion teaching and the method of intensification for the teaching of English in general and specific skills in sixth grade students

Roxana Cardich San Juan¹

RESUMEN

El estudio busca determinar los efectos que ejercen en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes en dos tipos de programas de enseñanza para la lengua extranjera, como lo representan el programa bilingüe de inmersión parcial frente a un programa bilingüe de intensificación en la enseñanza de un segundo idioma. El estudio se realiza con 130 estudiantes que cursan el sexto grado de primaria. Los resultados muestran diferencias globales en las capacidades generales y específicas de los alumnos evaluados con un mejor desempeño del grupo que estudia con una metodología de intensificación. El estudio distingue diferencias en las áreas de atención y concentración, adaptación, exactitud lectora, ortografía fonética, cálculo y resolución de problemas matemáticos destacando con mejores puntuaciones comparativas los alumnos que estudian con una metodología de intensificación. Las áreas que no muestran diferencias son el razonamiento comprensión lectora, velocidad lectora y la ortografía visual y reglada. La investigación conduce a valorizar la importancia de la enseñanza de una segunda lengua desde la educación primaria, mediante el empleo de metodologías comunicativas que respeten la consolidación de la lengua materna en el aprendizaje y fomenten la vinculación con un segundo idioma de manera utilitaria, práctica y vivencial.

Palabras clave

Capacidades generales, capacidades específicas, bilingüismo, método bilingüe de inmersión parcial, método de intensificación en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

ABSTRACT

The study seeks to determine the effects that two training programs types for foreign language as represented by the partial immersion bilingual program to a program of bilingual education intensification of a second language have on the development of student cognitive abilities,. The study has been carried out with 130 students in the sixth grade of elementary school. The results show global differences in the general and specific abilities of the evaluated student with a better performance of the group that studies with a methodology of intensification. The study distinguishes differences in the areas of attention and concentration, adaptation, reading accuracy, spelling phonics, arithmetic and mathematical problem solving, standing out comparatively higher scoring students who study following a method of intensification. The areas that show no differences are the reason reading comprehension, reading speed and visual and regulated spelling. The research leads to value the importance of teaching a second language from primary education through the use of communicative methodologies that respect the consolidation of the mother language in learning and encourage the linkage with a second language in a utilitarian, practical and experiential way.

¹ Magister en Psicología Educativa y Doctorando de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con experiencia en el área educativa y psicológica, en especial en el diseño e implementación de programas psicopedagógicos y en el asesoramiento de trabajos de investigación.

Keywords

General abilities, specific abilities, bilingualism, bilingual partial immersion method, second language intensifying teaching-learning method.

INTRODUCCIÓN

Las características de una sociedad cada vez más competitiva y globalizada demandan a las escuelas el desarrollo en sus estudiantes de diferentes habilidades a temprana edad. Es por ello, que no es extraño que en la actualidad en gran parte de las instituciones educativas, se desarrollen programas cada vez más sofisticados y rigurosos dirigidos al manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, se implementen cursos destinados a promover tanto habilidades personales como sociales y se consoliden además sistemas de enseñanza de idiomas como el inglés, el francés, el alemán, el italiano e incluso el chino bajo diferentes modalidades y estrategias de aprendizaje.

Carecería de relevancia, analizar la importancia que se debe brindar a la preparación personal y académica de los niños para hacer frente a las exigencias de la sociedad actual, como tampoco sería pertinente discutir la trascendencia que posee la enseñanza de un segundo idioma en la escuela. En este sentido, es indiscutible que el aprendizaje y el desarrollo de una lengua extranjera amplía notoriamente el conocimiento y posibilidades de educación, facilitando la sensibilidad cultural al mismo tiempo que garantiza una mayor comprensión de otras formas de pensamiento, permitiendo así alcanzar una visión globalizada e integradora del mundo.

Sin embargo, resulta interesante profundizar en el análisis de las metodologías para la enseñanza de un segundo idioma, las cuales se espera busquen promover y al mismo tiempo garantizar el óptimo desarrollo de habilidades lingüísticas en dos lenguas: la materna y la extranjera. Esta reflexión surge principalmente, al profundizar en los procesos de aprendizaje propios de los programas de educación inicial y primaria de un sistema bilingüe, en especial, cuando se trabajan planes curriculares dirigidos a desarrollar a una temprana edad, algunas capacidades cognitivas que permitan

analizar, comprender, resolver problemas y producir textos a temprana edad. Cabe resaltar que específicamente en esta investigación se profundiza en la comparación de los efectos en las capacidades cognitivas y adaptativas de dos tipos de metodologías de aprendizaje de un segundo idioma. La primera denominada método bilingüe de inmersión parcial que involucra un sistema de enseñanza en donde se utiliza el segundo idioma como método de instrucción en la mayoría de materias académicas. El objetivo central que persigue este método es la alfabetización completa y el desarrollo de estrategias comunicativas tanto en la lengua materna como en la nueva lengua. Así, en el programa de inmersión parcial, por ejemplo, el aprendizaje de la lecto-escritura se hace de manera simultánea a partir del primer grado de primaria (Genesee, Lambert y Holobow, 1986, p. 32). La segunda metodología es la denominada por De Mejía y Fonseca (2009, p. 26) Método de intensificación en la Enseñanza-Aprendizaje. Esta última hace referencia a los programas que dedican en promedio entre diez a quince horas semanales al aprendizaje de una segunda lengua extranjera como materia sin que esta se use como medio de aprendizaje en ningún área curricular. Es decir, se destaca el desarrollo de competencias comunicativas principalmente en la nueva lengua a través de su aprendizaje como materia.

Estas inquietudes en el estudio del bilingüismo se dirigen a esclarecer los efectos en el aprendizaje y en el desarrollo de capacidades de los niños cuando se encuentran inmersos en una segunda lengua de manera constante a través de las distintas materias académicas. Esta preocupación se acrecienta cuando se toma consciencia de que en los años de enseñanza primaria se busca prioritariamente desarrollar diversas capacidades expresadas en el desarrollo de estrategias que permitan al niño desarrollar su pensamiento reflexivo y crítico expresado en la solución de problemas lógicos, verbales y adaptativos en un medio en constante transformación. Como línea

de análisis de esta problemática, De Mejía y Fonseca (2009, p. 29) alerta de que una de las tendencias actuales en los colegios bilingües es brindar mayor importancia a la lengua extranjera antes que al español, asumiendo que este segundo idioma no necesita trabajo intencional mayor por hallarse naturalmente en el medio escolar de los niños. Ante esta situación, vale la pena preguntarse qué puede ocurrirle al nivel del desarrollo del español en los países latinoamericanos, si las habilidades lingüísticas en este idioma no se manejan en la mayoría de las áreas del currículo escolar. Esta interrogante cobra mayor sentido al destacar lo propuesto por Cummins (1983, p. 47), quien plantea que el nivel de competencia en un segundo idioma dependerá en parte del tipo de competencia que se haya logrado en la lengua materna.

Es pertinente destacar que en diversas investigaciones realizadas sobre el tema de bilingüismo, se enfatiza que el aprendizaje de un segundo idioma favorece el desarrollo lingüístico y cognitivo (Cansigno, 2006, p. 2). Sin embargo, los críticos a esta posición plantean que estos estudios se han desarrollado en contextos de inmigración o con variables poco controladas. Al respecto, Vila (1983, p. 6) señala que no se cuenta con un riguroso soporte científico que permita obtener una teoría global de la educación bilingüe, a pesar del interés que ha suscitado el tema tanto en lingüistas, pedagogos, psicólogos y sociólogos. Los especialistas en esta línea de investigación insisten en enriquecer la reflexión y la discusión del bilingüismo especialmente en educación.

Algunos aspectos relevantes que no se pueden obviar al abordar el bilingüismo son los referidos a los procesos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. En tal sentido, Navarro (2010, p. 121), enfatiza que para entender la educación bilingüe, se debe tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua materna se realiza de manera inconsciente y espontánea, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se realiza a través de la instrucción entendida como una planificación del aprendizaje y enseñanza, con una metodología concreta. Arias Lozano (2000, p. 122) destaca que tanto en la

educación bilingüe como en la regular se debe enfatizar en la expresión de los contenidos bajo un sistema comunicativo activo, antes de acceder a la lengua escrita. Este, sin duda, constituye un eslabón y un gran aporte del método comunicativo para el aprendizaje de los idiomas en general.

Es preciso destacar que, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en el nuevo milenio, se presentan como una alternativa educativa los programas de inmersión para el aprendizaje de una segunda lengua, los mismos que tuvieron sus orígenes en Canadá. Entre las ventajas competitivas que ofrecen estos programas se destacan la interacción significativa en el idioma entre los estudiantes y mayores oportunidades de una corrección compartida. En la actualidad, diversos centros educativos en el mundo optan por esta opción desde edades tempranas como una alternativa para que sus estudiantes puedan adquirir un alto dominio de diferentes idiomas. Otras posturas más conservadoras concuerdan que los programas de inmersión no constituyen el único camino para aprender otros idiomas y desarrollan diferentes propuestas metodológicas sin descuidar el valor del aprendizaje de una segunda o una tercera lengua y considerando sobre todo su edad de inicio.

Si bien los programas de inmersión han demostrado un sustantivo éxito en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños para el desarrollo de un segundo idioma en contextos como Norteamérica y Europa, se debe destacar la necesidad de profundizar sus efectos y repercusiones en realidades latinoamericanas, dado que se observan pocos estudios rigurosos en esta parte del continente.

En este contexto, la investigación que se presenta está orientada a analizar y comparar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las capacidades generales como el razonamiento, los procesos de atención y memoria, los niveles de adaptación así como las repercusiones en el desarrollo de las capacidades específicas entre ellas la lectura, la escritura y el aprendizaje matemático de dos programas de enseñanza de un segundo idioma anteriormente

descritos: el Método de Inmersión Parcial y en el segundo caso el Método Intensificación. Así, el Método Bilingüe de Inmersión Parcial hace referencia a un sistema de enseñanza, en el cual se utiliza el mismo idioma extranjero como método de instrucción en diferentes áreas académicas. Mientras que el Método de Intensificación focaliza la enseñanza de un segundo idioma en el fortalecimiento de habilidades comunicativas en esa lengua, sin incluir su aprendizaje a través de contenidos, cursos o materias académicas específicas.

Cabe destacar, que este trabajo se orienta a resaltar la importancia del aprendizaje bilingüe, pero además a esclarecer comparativamente los principales efectos de dos tipos de metodologías de enseñanza sobre el desarrollo de capacidades comprensivas de interacción y comunicación en la lengua materna, es decir, en el idioma español. El planteamiento de este estudio guarda una relación con los postulados que señalan que el hecho de ser bilingüe implica adoptar, comprender y respetar el sistema simbólico de otra cultura y al mismo tiempo interactuar con ella, considerando además que la educación bilingüe debe aprovechar las capacidades cognitivas del niño desarrollándose de manera natural y fundamentalmente como instrumento de comunicación (Cansigno, 2006, p. 5).

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación es de tipo no experimental, descriptiva comparativa, utilizando un diseño transversal.

Sujetos:

La muestra estuvo constituida por 130 estudiantes de sexto grado de primaria, pertenecientes a dos colegios particulares mixtos del distrito de Lima. Se trabajó con dos grupos de niños de acuerdo al colegio de procedencia. El primer grupo caracterizado por desarrollar una metodología de inmersión parcial en el idioma inglés estuvo conformado por 64 estudiantes. El segundo grupo, dirigido a la enseñanza del idioma inglés a través del método de la intensificación estuvo conformado por 66 estudiantes. Dado el tamaño de la población, no se consideró conveniente utilizar

alguna técnica para obtener el tamaño de la muestra, decidiendo por el trabajo con el 100% de los estudiantes del grado mencionado.

Instrumento

Para la recolección de datos se han considerado dos instrumentos: Una Ficha de Cotejo y la Batería Psicopedagógica EVALÚA-5 (Versión 2.0).

A. Ficha de Cotejo:

Este instrumento fue elaborado a partir de la investigación realizada por De Mejía (2009 p. 24 -26) en relación al documento titulado "Orientaciones para Políticas Bilingües y Multilingües en Lenguas Extranjeras en Colombia". Su principal objetivo es evaluar las características de la metodología de enseñanza del idioma inglés como segundo idioma, para identificar el tipo de método de enseñanza. Cabe indicar que esta herramienta proporciona información sobre la orientación socio cultural de la metodología empleada, el número de horas de enseñanza en la segunda lengua, el tipo de textos utilizados, como adicionalmente la nacionalidad de la plana docente bilingüe de la institución.

Como criterios de evaluación se consideran: La acreditación, el número de horas de enseñanza del idioma inglés, los materiales de enseñanza, la orientación de la enseñanza en relación a la promoción de la cultura peruana como la extranjera. la orientación de los estudiantes en relación a realizar estudios en el extranjero, las visitas o pasantías al exterior y la nacionalidad de la plana docente.

B. Batería Psicopedagógica Evalúa 5 (Versión 2.0)

Ficha técnica:

Título del Instrumento: Batería
Psicopedagógica Evalúa 5 (Versión 2.0)

Año: 2004
País: España.
Institución: Instituto de Orientación Psicológica EOS
Forma de Aplicación: Colectiva.
Forma de Calificación : Corrección manual.

Objetivo: La Batería Psicopedagógica Evalúa 5 es un instrumento de evaluación psicopedagógica destinado a evaluar las capacidades cognoscitivas de los estudiantes que se encuentran finalizando el quinto grado o iniciando el sexto grado de primaria. Esta prueba está orientada a obtener datos relevantes para la toma de decisiones respecto a los procesos educativos a seguir en los centros educativos (García, González y García 2005, p. 11-23).

Contenido de la Prueba: En el contexto de una estrategia global de evaluación educativa, la Batería Psicopedagógica Evalúa 5 propone aportar información relevante respecto a las siguientes variables:

Bases cognoscitivas del aprendizaje: Una parte importante de la batería se centra en el examen de procesos psicológicos comúnmente considerados como determinantes en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades como son la atención, la memoria, la capacidad de reflexionar (pensamiento inductivo analógico).

Adquisiciones instrumentales básicas: La prueba examina las adquisiciones y aspectos como la eficacia lectora, la comprensión de la lengua y expresión escrita, el cálculo numérico y la solución de problemas.

Aspectos afectivos y conductuales: brinda información sobre ciertas variables conductuales, socio-afectivas y actitudinales.

Estructura de la Prueba

Capacidades Generales

Bases del razonamiento: Se valora el rendimiento en las tareas que exigen procesos de observación analítica, comparación, pensamiento analógico y organización perceptiva.

Reflexibilidad: Se explora la capacidad para seguir instrucciones, como comprobar su veracidad y falsedad mediante instrucciones.

Pensamiento analógico: Se contempla la capacidad de inferir relaciones verbales a partir de las relaciones del mismo tipo identificadas previamente por observación y comparación.

Organización Perceptiva: Se valora la capacidad para completar figuras, seleccionado la parte que falta entre varias alternativas.

Memoria-atención: Se examina la capacidad para mantener la atención focalizada en tareas que exigen observación analítica. Además, se explora la memoria a corto plazo en tareas de reconocimiento.

Niveles de adaptación: La batería incluye un índice global de adaptación, en base a la combinación de cuatro aspectos: Actitud - Motivación (atracción o rechazo frente a las tareas escolares); Autocontrol y Autonomía (autonomía personal, la autopercepción en relación a posibles dificultades y la autorregulación); Conductas Pro-Sociales (disposición a la interacción cooperativa y de ayuda a sus pares).

Capacidades Específicas

Lectura: Donde se aprecia el nivel comprensivo como la eficacia de la lectura y escritura.

Comprensión lectora: La puntuación global de la prueba es un índice obtenido a través de diversas sub pruebas tales como: comprensión del vocabulario, realización de sencillas inferencias no explícitas en el texto e identificación de las ideas principales.

Exactitud lectora: Se examina la eficacia del estudiante para interpretar mensajes orales y escritos a través del uso de la vía fonológica.

Velocidad lectora. Se ofrece un índice global obtenido a partir del análisis de la rapidez lectora alcanzada en un texto y de las respuestas en relación a la comprensión del mismo.

Escritura: La puntuación global de esta prueba es un resumen de los resultados obtenidos de los siguientes aspectos: ortografía fonética, grafía y expresión escrita, ortografía visual y reglada.

Aprendizajes Matemáticos

Se diferencian dos pruebas:

Cálculo y numeración. Explora el conocimiento de los números inferiores a un millón, aspectos

relacionados con las secuencias numéricas y las diferencias de valor entre números así como la adquisición de los automatismos de la suma, resta, multiplicación, división y el concepto de fracción.

Resolución de problemas. Se obtiene a partir de la ejecución de diversos problemas aritméticos, formulados de modo que la dificultad básica sea la comprensión de un problema y la adecuada selección del procedimiento

Normalización, Confiabilidad y Validez

El proceso de elaboración de la Batería Evalúa 5, a decir de sus autores ha tenido básicamente las siguientes fases y procesos:

1ra. Fase: Elaboración y experimentación de la prueba “piloto” para delimitar cuestiones como: instrucciones, tiempos y configuración.

2da Fase. Elaboración y experimentación de la prueba pre experimental. A partir de la cual se consideró: la reducción de pruebas seleccionando índices de dificultades, orden de los ítems y configuración de la prueba experimental.

3ra. Fase. Elaboración y experimentación de la prueba experimental.

Para comprobar la fiabilidad de las pruebas, la dificultad, discriminación y varianza de los ítems, se empleó el programa informático Metrix.

Los datos más relevantes en la experimentación de la Batería Psicopedagógica Evalúa 5, son los siguientes:

1. Buena correlación con los contrastes externos establecidos, especialmente con el rendimiento escolar obtenido por los estudiantes durante el mismo curso escolar en que se realizó la aplicación experimental. Se obtuvo un coeficiente de Pearson 0,706 con un nivel de significación del 0.001.

2. La correlación de las diferentes pruebas de la batería con el mismo rendimiento escolar refieren:

Bases del Razonamiento	0,709
------------------------	-------

Memoria y Atención	0,682
Comprensión Lectora	0,719
Cálculo	0,798

En lo que se refiere a la prueba de adaptación escolar, la correlación no es tan buena, dado que el coeficiente obtenido ha sido mucho más bajo, quizás debido al carácter del procedimiento empleado.

3. Un buen nivel de homogeneidad entre las pruebas y los bloques de pruebas que se compone la Batería Evalúa 5 que puede observar en los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos al ubicar en relación los resultados alcanzados por cada bloque con las pruebas de que se componen.

a. Bases del razonamiento/pensamiento analógico 0,712

b. Bases del razonamiento/organización perceptiva 0,693

c. Bases del razonamiento/reflexibilidad 0,719

Además de los estudios correlacionados, los autores han llevado un análisis de los ítems de cada una de las pruebas a fin de confeccionar la prueba definitiva mediante el ajuste de la fiabilidad y validez interna de cada una de las pruebas que compone la batería actual. Este análisis ha permitido: eliminar algunas tareas poco válidas, discriminar del número de ítems de algunas pruebas y reorganizar los ítems en todas las pruebas de la batería.

Considerando el material original, para fines de esta investigación se realizaron algunas modificaciones en cuanto a algunos ítems considerando la idiosincrasia de la cultura peruana.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio, buscan comparar los efectos de dos metodologías de enseñanza de un segundo idioma: inmersión parcial y el método de intensificación sobre las capacidades generales, específicas cognitivas

y adaptativas de dos grupos de estudiantes del sexto grado de educación básica. Para ello, se inició el proceso de calificación de resultados, elaborando una base de datos en el programa Excel, la misma que facilitó el obtener puntuaciones por preguntas, áreas y una tabulación final en la que se consideraron la conversión de puntajes directos. Para realizar la comprobación de hipótesis se utilizó el programa estadístico SSPS- 15. Se consideraron en primer término, datos descriptivos por cada grupo, teniendo referencia cada área e ítem evaluado por sujeto participante, para posteriormente aplicar las pruebas de normalización Smirnov Kolmogorov y la prueba estadística no paramétrica U de Mann Whitney.

Las capacidades generales y específicas evaluadas son la atención y memoria, el razonamiento, la adaptación, la comprensión,

la exactitud y velocidad lectora, la ortografía visual y reglada, el cálculo y la capacidad para resolver problemas matemáticos

Los resultados que se presentan en los siguientes párrafos se iniciarán a partir de la determinación de la normalidad estadística de los datos obtenidos, para desarrollar luego analíticamente las contrastaciones entre los grupos estudiados.

Con el propósito de verificar si los datos obtenidos corresponden a la normal estadística se ha calculado para cada factor medido, el coeficiente Z-K de Smirnov-Kolmogorov, encontrando resultados variantes entre normales y no normales, razón por la que se decide trabajar con estadísticos no paramétricos. Al respecto, se opta por utilizar es estadístico U Mann de Whitney. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 1.

Cálculo de la Prueba U de Mann – Whitney en relación a las capacidades evaluadas al comparar la metodología de inmersión parcial y el método de intensificación

	Inmersión Parcial		Intensificación		Estadísticos de Contraste			
	n = 64		n = 66		U	W	Z	P
	Suma de Rangos	Media de Rangos	Suma de Rangos	Media de Rangos				
Cap. generales y específicas	3212,50	50,20	5302,50	80,34	1132,50	3212,50	-4,562	,000**
Cap. Generales	3496,50	54,63	5018,50	76,04	1416,50	3496,50	-3,240	,001**
Cap. Específicas	3194,50	49,91	5320,50	80,61	1114,50	3194,50	-4,646	,000**
Cap. gen. atención y memoria	3762,00	58,78	4753,00	72,02	1682,00	3762,00	-2,004	,045*
Cap. gen. Razonamiento	4041,00	63,14	4474,00	67,79	1961,00	4041,00	-,704	,481
Cap. gen. Adaptación	3637,00	56,83	4878,00	73,91	1557,00	3637,00	-2,587	,010*
Cap. esp. comprensión lectora.	4324,00	67,56	4191,00	63,50	1980,00	4191,00	-,616	,538
Cap. esp. velocidad lectora	3788,50	59,20	4726,50	71,61	1708,50	3788,50	-1,898	,058
Cap. esp. exactitud lectora	2947,50	46,05	5567,50	84,36	867,50	2947,50	-5,803	,000**
Cap. esp. ortografía fonética	3302,00	51,59	5213,00	78,98	1222,00	3302,00	-4,155	,000**
Cap. esp. Ort. visual y reglada	4005,50	62,59	4509,50	68,33	1925,50	4005,50	-,869	,385
Cap. esp. cálculo y numeración	2630,00	41,09	5885,00	89,17	550,00	2630,00	-7,280	,000**
Cap. esp. resol. prob. numéricos	3236,00	50,56	5279,00	79,98	1156,00	3236,00	-4,455	,000**

(*) P < 0.05

(**) P < 0.01

Al analizar los resultados, se observa comparativamente que en términos globales las puntuaciones referidas a las capacidades generales como específicas obtenidas por los grupos evaluados muestran diferencias significativas ($P = 0,000$; $P < 0,05$), evidenciándose puntuaciones superiores en el grupo de estudiantes cuyo aprendizaje se realiza bajo el método de intensificación. Este hallazgo, permite aceptar la Hipótesis General del estudio, la cual plantea diferencias entre las capacidades generales y las capacidades específicas cognitivas y adaptativas de los estudiantes de sexto grado de primaria cuando se aplica el método de enseñanza bilingüe de inmersión parcial en comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes que estudian el idioma inglés con el método de intensificación.

Cuando se realiza un análisis diferenciado entre las capacidades generales de ambos grupos, se obtiene una puntuación P equivalente a $0,001$ ($P < 0,05$), resultado que evidencia diferencias entre ambos grupos cuando se considera de manera global las puntuaciones en la evaluación de las capacidades de atención y memoria, razonamiento y adaptación. Asimismo, se puede hacer referencia que al comparar los resultados obtenidos de manera integral a partir de la evaluación de las capacidades específicas de ambos grupos también se distinguen diferencias al obtenerse una $P = 0,000$ ($P < 0,05$). Esto significa, que al considerarse las puntuaciones globales de las capacidades específicas referidas a la comprensión, velocidad y exactitud lectora, ortografía fonética, visual y reglada, como el cálculo y la resolución de problemas matemáticos se aprecian diferencias entre los resultados obtenidos por ambos grupos, destacando con mejores puntuaciones comparativas los alumnos que estudian con una metodología de intensificación. Si bien estos resultados son interesantes, se hace necesario delimitar la diferenciación de las puntuaciones por áreas, para lo cual se realiza el análisis a partir de las tres capacidades generales: Atención - Memoria, Razonamiento y Adaptación.

Para el área de atención y memoria, la cual explora la capacidad para mantener la

concentración en tareas que exigen observación analítica, como la capacidad de memoria a corto plazo en tareas de reconocimiento, se ha obtenido la puntuación P equivalente a $0,045$, evidenciándose la existencia de diferencias entre ambos grupos ($P < 0,05$). Ante este criterio evaluado, el grupo que ofrece un mejor desempeño es el grupo que estudia con la metodología de enseñanza de intensificación.

Para la capacidad de razonamiento, de acuerdo con el instrumento seleccionado evalúa 5 , el rendimiento de los estudiantes en tareas que exigen procesos de observación analítica, pensamiento analógico y organización perceptiva, los resultados señalan una puntuación P equivalente a $0,481$ ($P > 0,05$) condición que indica la no existencia de diferencias entre ambos grupos para esta área.

Al explorar los resultados obtenidos para el área de Adaptación, la cual contempla la valoración de la motivación del alumno hacia el trabajo escolar, como también su capacidad de autocontrol y autonomía, como las conductas prosociales entendidas como la disposición del alumno a la interacción con sus pares y el autoconcepto, los resultados señalan la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos ($P = 0,010$; $P < 0,05$).

Se puede destacar en base a los análisis estadísticos realizados que las áreas en las que los alumnos muestran diferencias significativas son las que corresponden al área de autoconcepto y autoestima. Sin embargo, no se distinguen diferencias en los aspectos de motivación, autocontrol y conductas prosociales.

Los resultados presentados, para la variable Comprensión lectora señalan una puntuación P igual a $0,538$ ($P > 0,05$) condición que refleja la no existencia de diferencias significativas entre grupos. En otras palabras, de acuerdo a las evaluaciones realizadas, cuando los estudiantes de diferente metodología de enseñanza deben enfrentarse a tareas que involucren comprensión de vocabulario, así como la realización de sencillas inferencias no implícitas en un texto, o la identificación de las ideas principales, no se aprecian evidencias

que señalen diferencias entre sus desempeños. La velocidad lectora permite conjugar el desempeño de los estudiantes en términos de rapidez para la lectura, como la capacidad comprensiva alcanzada en la prueba. Al analizar estadísticamente los resultados de los grupos evaluados se obtiene una puntuación P equivalente a 0,058 ($P > 0,05$). Se concluye que al evaluar la velocidad lectora en relación al desempeño de los estudiantes que utilizan diferente metodología para la enseñanza del idioma inglés, no se distinguen diferencias significativas.

Sin embargo, los resultados alcanzados en exactitud lectora demuestran la presencia de diferencias entre los grupos evaluados. Se llega a este hallazgo al obtener una P igual a 0,000 ($P < 0,05$). Así, cuando se examina la eficacia lectora de los alumnos para interpretar mensajes orales y escritos, haciendo uso de la vía fonológica el grupo que obtiene un mejor desempeño es el conformado por los estudiantes del programa de intensificación.

Para la evaluación de la ortografía fonética, los resultados se han establecido prioritariamente a través de la copia y el dictado de diferentes tareas, pretendiéndose que a partir de ellas se evalúe la calidad ortográfica de lo escrito identificando posibles errores como omisiones o inversiones. Las puntuaciones en esta área le brindan ventaja al grupo cuya metodología es la propia del programa de intensificación. Se obtiene una $P = 0,000$ ($P < 0,05$).

Cuando se evalúa la calidad ortográfica en lo que se refiere a distinguir errores ortográficos de carácter visual y la transgresión de reglas ortográficas se obtiene una puntuación $P = 0,385$ ($P > 0,05$), condición que destaca la no diferenciación entre los grupos.

Además, los resultados observados en cálculo y numeración, expresan diferencias entre los grupos, ofreciendo un mejor desempeño del grupo que cuenta con una metodología de intensificación para el aprendizaje del idioma inglés. Esto permite plantear, que ante tareas en las que se busca valorar el conocimiento de los aspectos relacionados con las secuencias numéricas, las diferencias

de valor entre números, como la adquisición de los automatismos de las operaciones básicas, existen diferencias significativas ($P = 0,000$; $P < 0,05$) entre ambos grupos.

Cuando se examina la probabilidad de diferencias en la capacidad para resolver problemas matemáticos que involucran la comprensión de problemas y la adecuada selección del procedimiento de resolución se concluye que esta afirmación es positiva ($P = 0,000$; $P < 0,05$), observándose un mejor desenvolvimiento del grupo que estudia bajo una metodología de enseñanza de intensificación.

DISCUSIÓN

El problema presentado en esta investigación representa un tema que ha generado en el marco de la educación y la psicolingüística diversas posiciones a lo largo de las últimas décadas. Ciertamente ante este estudio, se encuentran posiciones favorables que destacan sobre todo la valoración en el desarrollo de las capacidades cognitivas y la flexibilidad mental en los estudiantes que se inician tempranamente en una educación bilingüe. Otras posiciones frente al mismo problema, expresan preocupación en el desarrollo comprensivo del lenguaje, sobre todo cuando se inicia un programa bilingüe en condiciones que la lengua materna no se encuentra completamente consolidada, destacándose además como un argumento sensible de análisis, el hecho que la enseñanza temprana de un segundo idioma no garantiza la efectividad en su aprendizaje. En esta orientación, se enfatiza la necesidad de no perder de vista que las ventajas para iniciar el aprendizaje de un segundo idioma deben ser superiores a las posibles interferencias lingüísticas.

Se debe enfatizar que este estudio, no pretende negar la importancia de la enseñanza de un segundo idioma en la escuela, pero sí busca contribuir a establecer un mayor conocimiento de los efectos de dos de las múltiples metodologías que se emplean actualmente en algunos de los colegios bilingües, así como esclarecer sus posibles efectos en el desarrollo

de las capacidades de los estudiantes sobre todo a temprana edad.

En tal sentido, esta investigación comparte el criterio de Cummins (1983, p. 47), quien sostiene que el aprendizaje de un segundo idioma, contribuirá a promover la formación actitudinal y cognitiva de los estudiantes respetando la idea que el nivel de competencia en la segunda lengua de un niño, dependerá del tipo de competencia que haya logrado en su lengua materna.

En relación a los resultados expuestos de manera global, se destaca la existencia de diferencias en las capacidades generales y en las capacidades específicas de los estudiantes evaluados. Específicamente, en lo que corresponde a capacidades generales se puede concluir que la metodología de enseñanza de intensificación para la enseñanza de inglés ofrece mejores resultados en comparación e la metodología de inmersión parcial en las áreas de atención y concentración como en el área de adaptación.

Estos primeros hallazgos, en relación a las capacidades generales de los grupos, ameritan nuevas investigaciones las cuales se orienten a profundizar en los posibles efectos de las metodologías de enseñanza y de la capacidad de atención y concentración por una parte. Asimismo, considerando que los resultados han sido manejados de manera global para la capacidad de adaptación, se hace necesario establecer nuevos estudios tratando de delimitar los aspectos referidos a la autoestima e incluso a la valoración de la autoeficacia de los alumnos que se encuentran inmersos en los programas tempranos para la adquisición de lenguas extranjeras.

Al valorar el aspecto de lectura evaluado por la prueba seleccionada, se destaca que en las áreas de comprensión y velocidad lectora no se distinguen diferencias significativas, lo que indicaría que estos dos tipos de metodología de enseñanza no afectarían el desempeño de los estudiantes en éstas áreas. No obstante, al valorizar dos áreas relacionadas con el manejo fonético del lenguaje se pueden apreciar datos interesantes. Tanto para la capacidad de exactitud lectora, (que contempla la eficacia

lectora para interpretar mensajes a través de la vía fonológica mediante la utilización de palabras parecidas fonológicamente), como para la capacidad de ortografía fonética, se distinguen la diferenciación significativa del desempeño de ambos grupos. Este dato, podría interpretarse como una posible interferencia del segundo idioma en el aprendizaje de las tareas fonéticas en la lengua materna, considerándose que el grupo que utiliza una metodología en la que sus cursos básicos de aprendizaje se realizan en el idioma inglés su rendimiento se encuentra disminuido en comparación con el segundo tipo de enseñanza.

Otra capacidad sensible que evidenciaría los efectos de la enseñanza de un idioma extranjero en el aprendizaje, es la que corresponde al área numérica o también llamada en el marco educativo para el nivel primario en el área lógico matemática. En tal sentido, los alumnos vinculados a un sistema de enseñanza de inmersión parcial evidencian un rendimiento disminuido tanto en el aspecto de cálculo como en la resolución de problemas numéricos. Estos resultados, ciertamente generan la necesidad de profundizar en algunos aspectos específicos propios de esta capacidad, en tal sentido se sugiere analizar a través de otros estudios, los efectos del tipo de metodología empleada, como incluso los materiales de enseñanza cuando se emplea un segundo idioma en la enseñanza de la matemática como materia.

Los resultados obtenidos en las capacidades de cálculo y resolución de problemas numéricos también conducen a cuestionar la efectividad de la enseñanza del curso de matemática completamente en una lengua extranjera. En relación con este postulado, si se contempla la hipótesis del umbral, la cual expone que deben existir niveles de competencias lingüísticas que el niño debe poseer en ambas lenguas para poder alcanzar con éxito los logros de una educación bilingüe, entonces bien valdría considerar el desarrollo de habilidades prioritariamente en la lengua materna antes de una exposición completa en un segundo idioma en esta área de aprendizaje. Los hallazgos presentados, guardarían relación con lo postulado con Malavé (2003, p. 4), quien plantea que el rendimiento para la matemática

se encuentra supeditado al desarrollo en el estudiante de las destrezas de proficiencia cognoscitiva y académica principalmente en el idioma en que va a resolver el problema matemático. En tal sentido, al desarrollarse el aprendizaje del curso en un segundo idioma sin considerar variables tales como los esquemas sociales, lingüísticos, culturales y cognoscitivos se establecerían limitaciones en el desempeño cognitivo de esta materia. Una aproximación y salida al problema estaría vinculada a analizar dichas variables y considerarlas de manera integral desde el currículo educativo.

Dados estos resultados, la investigación conduce ciertamente a valorizar la importancia de la enseñanza de una segunda lengua desde la educación primaria, sin embargo esta debe dirigirse y direccionarse hacia el empleo de metodologías novedosas y pertinentes como la constituye el programa de enseñanza dual dentro de un enfoque comunicativo, la misma que respeta la consolidación de la lengua materna en el aprendizaje y fomente la vinculación con un segundo idioma de manera utilitaria, funcional, práctica y vivencial.

CONCLUSIONES

- El trabajo de investigación presentado, destaca la importancia de analizar las metodologías más adecuadas para desarrollar una educación bilingüe en la formación básica regular, considerando su relevancia en función de las demandas y las implicaciones de la sociedad actual.
- Es reconocible que en el análisis de la problemática del estudio del bilingüismo, existen planteamientos favorables relacionados con la valoración del desarrollo de las capacidades cognitivas, como posturas antagónicas, que cuestionan sus repercusiones, sobre todo en el desarrollo comprensivo del lenguaje.
- La investigación teórica del tema evidencia, que en los países latinoamericanos, se presenta poca uniformidad en los planteamientos que se emplean en la educación básica, sobre todo para la enseñanza de un idioma extranjero.
- Las hipótesis del estudio se dirigen a comparar las capacidades generales y específicas cognitivas y adaptativas en español de estudiantes de sexto grado que desarrollan sus estudios en base a dos tipos de metodologías para la enseñanza de una segunda lengua: la metodología de intensificación en la que los alumnos estudian la segunda lengua diariamente pero sin intervención en cursos básicos y la metodología de inmersión parcial, en donde los cursos básicos son desarrollados en el segundo idioma.
- El estudio utiliza como instrumento de evaluación la prueba EVALUA – 5, la misma que considera la valoración de las capacidades generales tales como atención y memoria, razonamiento, y adaptación. Además, el test empleado distingue como capacidades específicas la comprensión, velocidad, exactitud lectora, la ortografía fonética, la ortografía visual y reglada como el cálculo y la resolución de problemas matemáticos.
- Los resultados globales de la investigación, señalan diferencias entre las capacidades generales y específicas cognitivas y adaptativas en español entre los dos grupos de estudiantes. Las puntuaciones globales obtenidas revelan que los estudiantes a los que se enseña con una metodología de intensificación obtienen mejores puntuaciones cuando se les compara con el grupo de estudiantes del mismo grado que estudia con una metodología de inmersión parcial.
- Al examinar las áreas cognitivas evaluadas como capacidades generales, se detectan diferencias significativas en la correspondiente al área de atención y memoria. No

ocurre lo mismo con el razonamiento y los procesos de observación analítica, pensamiento analógico y organización perceptiva. En relación al aspecto adaptativo se observan diferencias en relación a los valores de autoconcepto y autoestima. Sin embargo, no se aprecian diferencias en los aspectos de motivación, autocontrol y conductas prosociales. Cabe resaltar, que los resultados que consignan diferencias, señalan ventajas en las puntuaciones de los estudiantes con metodología de intensificación.

- Al realizar un análisis de las capacidades específicas se aprecian diferencias en las áreas de exactitud lectora y ortografía fonética. Estos resultados, condicionados por la influencia fonológica del idioma, evidenciarían que cuando se examina la eficacia lectora para interpretar mensajes orales y escritos, como cuando se evalúa la calidad ortográfica de lo escrito, existen diferencias a favor de la metodología

de intensificación.

- Las metodologías de enseñanza, no expresan diferencias en las áreas que involucran la comprensión de textos, incluso cuando es evaluada contemplando el tiempo (velocidad lectora), como cuando se examina el manejo ortográfico utilizando el canal visual.
- Se distinguen además diferencias significativas al contemplar las capacidades de cálculo y numeración como la capacidad resolución de problemas matemáticos, evidenciándose que los alumnos que estudian con una metodología de inmersión, la cual incluye la enseñanza de la matemática en un segundo idioma, muestran puntuaciones disminuidas, en comparación con los estudiantes que estudian esta asignatura en español.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento muy especial, al Doctor Luis Vicuña, quien asesoró este trabajo de investigación.

REFERENCIAS

Arias Lozano, Leonora Patricia (2000) *Habilidades Psicolingüísticas: Un estudio comparativo entre niños hispano hablantes mestizos y zapotecos*. Recuperado el 19 de mayo de 2009. Desde: www.uam.mx/cdi2jornadas/2125.html.

De Mejía, Anne Marie y Tejada, Harvey (2001) *La construcción de una propuesta curricular bilingüe para colegios monolingües en Cali*. Universidad del Valle.

De Mejía, Anne Marie y colab. (2006) *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés- español) en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes.

De Mejía, Anne Marie (2009) *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes. Bogotá.

Cummins, Jim. (1983) Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en niños bilingües. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Universidad de Alberta. Recuperado el 05 de julio de 2009. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

Casigno Gutiérrez, Yvonne (2006) El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. *Relingüística* Nro. 4. Lengua y Cultura. Recuperado el 13 de septiembre Desde: <http://relinguistica.azc.uam.mx>.

García, Jesús, Gonzalez, Daniel y García Beatriz (2005) Coordinador General: Miguel Martínez Bateria. *Psicopedagógica EVALUA 5*. (Versión 2.0). Instituto de Orientación Psicológica EOS. Madrid.

Genesee, Fred, Lambert, William y Holobow, Naomi (1986) Universidad de Mc Gill. Traducción: Seminario de Bilingüismo de la Universidad Complutense. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 33 27-36. Extraído el 13 de agosto de 2017. Desde: <https://dialnet.unirioja.es>.

Malavé, Liliam (2003) *Fundamentos cognoscitivos: La enseñanza del inglés como segundo idioma*. Universidad de Búfalo. Recuperado el 30 de junio de 2009. Desde: www.redewnlaces.ucv.cl.

Navarro Romero, Betsabé (2010) *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* Vol 2. Universidad de Almería. Recuperado el 22 de junio 2011. Desde: www.ual.es/revistas.

Vila Ignasi (1983) *Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe*. Universidad de Barcelona. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Nro. 21. Recuperado el 16 de septiembre de 2009. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

BIBLIOGRAFÍA

Akerberg, Marianne (2005) *Adquisición de segundas lenguas Estudios y perspectivas*. Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Universidad Autónoma de México.

Albert, M y Obler, L (1978) *The bilingual brain*. Academic Press. Cambridge.

Alarcón Neve, Luisa (1998) *El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo*

cognitivo del individuo. Colección Pedagogía Universitaria N.º 29. Universidad Veracruzana, México. Recuperado el 12 de junio de 2009. Desde: <http://www.uv.mx/cpue/coleccion>.

Areizaga, E (2003) La interculturalidad en el aula de español como lengua. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Nro. 34. Recuperado el 08 de julio de 2009. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

Arnau y colab. (1992) *La educación bilingüe*. Barcelona. Ice Horsori.

Artigal, José María (1990) Uso y adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. España.

Ascencio, Milton (2005) Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases; ¿Subconsciente o consciente? Recuperado el 23 de marzo de 2011. Desde: <http://www.udb.edu.sv/dialogos>

Banfi, Cristina y Rettaroli, Silvia (2007) El bilingüismo y la educación bilingüe en Argentina. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. Bogotá.

Benitez Menéndez, Orquidea. (2007) Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. Nro. 42/5. Revista Ibero Americana de Educación. Extraído el 22 de marzo de 2011. Desde: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>

Ben Xeev, S. (1981) Influencia del bilingüismo en la estrategia cognitiva y el desarrollo cognitivo. *Revista Estudios de Psicología*. Editores Infancia y Aprendizaje. España.

Berko Cleason, Jean y Bernstein, Nan (1999) *Psicolinguística*. Mc Graw Hill. Madrid.

Blanco Abarca, Amalio. (1981) *Bilingüismo y cognición*. Universidad Autónoma de Madrid. Estudios de Psicología Nro. 8.

Borrego y colab. (2000) *Cuestiones de actualidad en lengua española*. Instituto Caro y Cuervo. Ediciones Universidad Salamanca.

Bustinza Sovero, Telvy y Crosby Herrera, Jeannette (1995) Nivel de desarrollo de la expresión oral de los niños de cinco años de edad pertenecientes a un contexto bilingüe y monolingüe: estudio realizado en los centros educativos iniciales estatales del distrito de Ate-Vitarte. Tesis de Licenciatura. UNIFE Facultad de Educación. Programa de Educación Inicial. Lima.

Cenoz, Jasone (1997) *La adquisición de la tercera lengua: bilingüismo y plurilingüismo en el País Vasco*. AILE 10.

Cenoz, Jasone (2003) *El Aprendizaje del inglés desde educación infantil: Efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Universidad del País Vasco.

Córdova G, Paola. (2006) *¿Cambio o muerte de las lenguas? Reformas sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias Aplicadas. Lima.

Cortada de Kohan, Nuria (2005) Posibilidad de integración de las teorías cognitivas y la psicometría moderna. Interdisciplinaria. Vol.22, no.1. Recuperado el 20 de julio de 2009. Desde: <http://www.scielo.org.ar>.

Corrales Wade, Kathleen. (2009) Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. Zona Próxima. Nro. 10. Universidad del Norte. www.redalyc.uaemex.mx.

Crawford. (2008) Early education and development. Recuperado el 20 de mayo de 2009 desde: www.parom.convio.nit/site.

Cummins, J y Swain, M (1986) *Bilingualism in education*. London: Longman.

Cummins, Jim. (2002). *Lenguaje poder y pedagogía*. Ediciones Morata. Madrid.

De Zubiría, Juan. (2007) ¿Tiene razón el Ministerio de Educación Nacional para adoptar el bilingüismo? Recuperado el 26 de julio de 2009. Desde: www.institutomerani.edu.co.

Dorsch (1985) *Diccionario de Psicología*. Barcelona, Herder.

Edel Navarro, R. (2000) La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas. *Revista de la Universidad Cristóbal Colón* Nro. 17-18. Extraído el 30 de septiembre de 2009 desde: www.eumed.net/rev.

Escobar, Alberto (1972) *El multilingüismo en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

Escobar, Alberto y colab. (1975) *Perú ¿País bilingüe?* Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

Escobar, Ana María (1988) Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú. Documento de trabajo Nro. 28. Serie Lingüística Nro. 2. Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

Escutia López, Marciano. (2004) Perspectiva psicolingüística del bilingüismo. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 25 de mayo de 2011. Desde www.textoonline.com.ar.

Frias, Xavier (2002) Introducción a la psicolingüística. Iahua. *Revista Pshilologica Romanica*. Suplemento 06. Recuperado el 20 de Julio de 2009 desde: www.romaniaminornet/ianua.

García Santa-Cecilia, A. (2004) La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia. Congresos Internacionales de la Lengua Española. Congreso de Rosario, Argentina. Extraído el 26 de diciembre. Desde: <http://www.congresosdelalengua.es/accesibilidad.htm>.

García Vidal, Jesús y colab. (2000) *Batería Psicopedagógica Evalúa 5*. Instituto de Orientación Psicológica EOD. Madrid.

Genesse, F. (2004) *What do we know about bilingual education for majority language students*. *Handbook of bilingualism and multilingualism*. Malden MA. Black well.

Genesse, F. (2007) ¿Qué es ser bilingüe? *Revista Internacional Magisterio*. Educación y Pedagogía. Bogotá.

Gilboy, Elizabeth (1983) La adquisición del lenguaje en niños bilingües. *Revista Infancia y Aprendizaje* Nro. 21. España. Extraído el 30 de junio de 2009. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

Godenzzi, Juan Carlos. (2001) I Coloquio tres espacios lingüísticas ante los desafíos de la mundialización. Paris Marzo. Recuperado de: www.campus.oei.org. El: 13 de setiembre de 2011.

Gómez, Maigualida y Pérez, Edith. (2006) *El desarrollo cognitivo en niños bilingües*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

González José Luis y Asensio, Mabel (1998) Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras. *Revista Estudios de Psicología* Nro. 60. Recuperado el 01 de septiembre de 2009. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

González Moreyra, Raúl (1995) Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano menor de tres años: Un modelo interactivo. Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales. Bernad Van Leer. Ministerio de Educación, Lima.

González Moreyra, Raúl y colab. (2001) *Lectura comprensiva temprana. Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor*. Serie: Formación docente y modernización de la Educación 5. Ministerio de Educación y GTZ Corporación Técnica Alemana. Lima

Grant. (1996). *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Civitas.

Grosjean, F. (1985) The Bilingual as a competent buy specific speaker-hearer. *Journal of multilingual and multicultural development*.

Guerrero, Gabriela. (2005) Un análisis de la implementación de la política nacional de educación bilingüe intercultural en Puno. Tesis de Maestría. Estudios de desarrollo con especialización en políticas públicas en el Institute of Social Studies en La Haya. Países Bajos.

Hagene, Claude (1996) *L'enfant aux deux langues*. Editions. Jacob. Paris.

Hammers, J y Blanc, M. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harley, Birgit. (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge. University Press.

Huguet Canalís, Angel. (1994) *Conocimiento lingüístico de los escolares de la franja oriental de Aragón e implicaciones curriculares del tratamiento de las lenguas*. Universidad de Lleida.

Huguet Canalís, Angel (2003) *Lenguaje y Rendimiento Escolar, un estudio sobre las relaciones entre el conocimiento lingüístico y matemático en el contexto bilingüe asturiano*. Academia Llingua Asturiana.

Hymes, D. (1971) *Competence and performance in linguistic theory Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingran. New York. Academic Press.

Hymes, D. (1995) *Acerca de la competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M Llobera. Edelsa Didascalía. Madrid.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lebrón Fuentes, Antonio (2009) *Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera*. Temas para la educación. Recuperado el 20 de septiembre de 2009. Desde: www.fe.ccooes/andalucia/docu.

López García, Angel (1999) *Lingüística General y Aplicada. Colección Educación y Materiales*. Universidad de Valencia.

Lozano Vallejo, Ruth (1999) *Reseña de políticas para poblaciones indígenas en el Perú. Educación bilingüe intercultural. Experiencias y propuestas. Primer Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Huancayo.

Lupiañez, J y Rico, L. (2006) *Análisis didáctico y formación inicial de profesores: organización de competencias y capacidades de los escolares en el caso de los números de decimales*. Universidad de Granada.

Luque, Beatriz (2008) *Enfoques Actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas*. Letras. V. 50. Nro. 76. Recuperado el 07 de julio de 2009. Desde: www.scielo.cl.

Lyster, R. (2007) *Learning and Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.

Manriquez Leonardo y Acle, Guadalupe (2006) *Bilingüismo y competencia lingüística. Diferencias en las subcompetencias lingüísticas Nahuatl-Español*. *Revista Interamericana de Psicología* Vol. 40. N.º 3. México. Recuperado el 29 de junio de 2009. Desde: www.psicorip.org.

Martínez Agudo, Juan de Dios (1999) *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera*. Universidad de Extremadura. Recuperado el 23 de junio de 2009. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

Martí y colab. (2007) *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Icaria Editorial SA. Barcelona.

Martínez, Leonardo y Acle, Guadalupe (2006) *Bilingüismo y competencia lingüística diferencias de las subcompetencias lingüísticas Nahuatl-Español*. Universidad Autónoma de México. Vol 40. N.º 3.

Mayor, Juan. (1993) *Problemas y métodos de enseñanza del español como Lengua extranjera*. IV. Congreso Internacional de ASELE. Extraído el 10 de enero 2011. Desde www.cvc.cervantes.es. Madrid.

Mayor, Juan. (1994) *Adquisición de una segunda lengua. Asele. Actas IV*. Extraído el 10 de enero 2011. Desde www.cvc.cervantes.es. Madrid.

Mediano, Nancy. (1973) *Educación Indígena en los Altos de Chiapas*. Instituto Nacional Indigenista. Recuperado el 07 de julio de 2009. Desde: www.latarea.com.mx.

Mercau María Virginia. (2007) *La enseñanza de inglés en las escuelas primarias: Propósito o despropósito*. Memorias del XXI Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras.

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2006) *Formar en lenguas extranjeras: el reto: serie guías N.º 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*.

Ministerio de Educación del Perú (2011) *El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular*. Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural. Lima.

Morales, G. (1996) *El giro cualitativo de la educación*. Cali. XYZ. Editores.

Moreno Fernandez, Francisco (2009) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ed. Ariel. España.

Muñoz Redondo, M. Carmen y López Bautista, Dolores (2002-2003) *Aprendizaje Temprano de una segunda lengua*. Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. Madrid.

Muñoz, Carmen y colab. (2003) *En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 27 de abril de 2011. Desde: <http://www.aulaintercultural.org>.

Numan, D. (1989) *Designing talks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Shanahan, Isabel y colab. (2010) *Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa*. European Journal of Education and Psychology. Editorial. CENFINT. España.

Pilleux, Mauricio. (2001) *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Estud.filol. Nro 36. Recuperado el 08 de julio de 2009. Desde: www.scielo.cl.

Porto Riobo, Ana María (1991) *Análisis diferencial de las habilidades psicolingüísticas en alumnos de rendimiento alto y bajo*. Ministerio de Educación y Ciencia. INCE. España. Recuperado el 21 de julio de 2009 de: www.doredin.mec.es.

Rodríguez Romero, Bony (2001) *Problemas en la adquisición y aprendizaje de la lecto-escritura en una segunda lengua y resultados del plan de tutoría especialmente aplicado*. Tesis para obtener el grado de Magister en Educación. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima.

Roldan Tapia, Antonio (2000) *El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica*. I.E.S. Alhaken II/Universidad de Córdoba. Extraído el 08 de abril 2011 Desde: www.encuentrojournal.org/textos.

Romaine, Suzzane. (1995) *Bilingualism*. Blackwell Publishers Inc. Massachussetts.

Román Pérez, Martiniano (2005) *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Concepción. Facultad de Educación. Dirección de Educación Continua. Chile.

Romero Aguilar, Laura (2008) *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*. Actas VIII del Congreso Nacional de la Asociación de jóvenes e investigadores de historiografía e historia de la lengua española. Barcelona.

Rosas, R. y Sebastián, C. (2001) *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Group.

Salaberry Ramiro, María Sagrario (2007) *Modelos de Bilingüismo*. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Universidad de Almería. Recuperado el 26 de julio de 2009. Desde: www.redes.cepalcala.org.

Sánchez López, María del Pilar y Rodríguez de Tembleque, Rosario (1998) *El bilingüismo, bases*

para la intervención psicológica. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Síntesis Psicológica. Madrid.

Sarto, Pilar (1997) *El bilingüismo una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Amaru Ediciones. Salamanca.

Savignon, S. J. (1991) Communicative language teaching: State of the art. TESOL Quarterly.

Shaffer, David (2000) *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. International Thomson Editores. México.

Signoret, Docasberro (2003) Bilingüismo y cognición ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? Perfiles educativos Vol XXV. Nro. 102. México. Recuperado el 25 de septiembre de 2009. Desde <http://redalyc.uaemex.mx>.

Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

Silva D y Simonsen, E. (2007) *La difícil tarea de enseñar matemática en un segundo idioma*. Colegio Inglés British Royal School. Concepción. La Tercera. Santiago de Chile.

Sinclair. (1985) La adquisición del lenguaje desde el punto de vista piagetino. En Varios Psicolingüística Genética. Barcelona.

Tardo Fernández, Yaritza (2005) *Estrategias de comunicación y desarrollo de la autonomía en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿moda o necesidad?* Departamento de Idiomas Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente Santiago de Cuba.

Titone, Renzo (1981) *Psicodidáctica*. Narcea. España.

Titone, Renzo (1976) *Bilingüismo y educación*. Barcelona, Fontanela

Tudor, I. (1996) "30 years of learner-centredness", GRETA, *Revista para Profesores de Inglés* 4/2.

Urrutia, Hernán, Luis Candia, María D. Martínez y Francisco Milla (1998) Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca. Estudio de resultados de la educación bilingüe. Bilbao: Jóvenes por la Paz. 1998. Universidad de Tarapacá Departamento de Español. Arica

Velázquez Martínez, María Patricia (2005) *Breve Introducción al Fenómeno del Bilingüismo en México*. Universidad de Guadalajara. México. Recuperado el 01 de julio de 2009. Desde: www.sincronia.cucsh.udg.mx.

Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Villaalba, F y Hernández MT. (1999). Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativa de idiomas. En Cuaderno de Bitácora. Revista del CPR De Parla. N.º 3. Madrid.

Villaalba, F y Hernández MT. (2008) La enseñanza de una segunda lengua y la integración del currículo en el I. Ballano I Jornada sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao U. Deusto.

Volterra, T y Taeschner, V. (1983) La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Recuperado el 10 de setiembre de 2010. Desde: www.dialnet.unirioja.es.

Woolfolk, Anita (2006) *Psicología Educativa*. Prentice Hall. 1999. México.

Zavala, Virginia (2001) *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)*. Lima: Ministerio de Educación, Programa Especial MECEP, Cooperación Técnica Alemana, GTZ, Cooperación Financiera, República Federal Alemana, KFW (Serie: Educación Bilingüe Intercultural).

Fecha de recepción: 07-06-17

Fecha de aceptación: 14-09-17

La sociedad de lo descartable y otras vicisitudes del mundo postmoderno

The society of the disposable and other vicissitudes of the postmodern world

Manuel Arboccó de los Heros¹

RESUMEN

La sociedad postmoderna hace mención a una particular época con cambios y características en los aspectos sociales, morales, económicos y culturales, propios de los últimos treinta o cuarenta años, aproximadamente. En términos generales, es una sociedad de mucha producción y gran consumo, donde reina y domina la tecnología, donde aparecen y desaparecen figuras mediáticas (pequeños ídolos), con un relativismo galopante, una pluralidad de opciones de todo tipo, una revisión y cuestionamiento (si no caída) de los grandes dogmas, una cultura de la imagen junto a una defensa del individualismo y una “psicología del éxito” a veces mal entendida así como una búsqueda casi obsesiva por una felicidad que contradice con los altos niveles de ansiedad, estrés y vacíos existenciales. En fin, una sociedad compleja como siempre han sido las sociedades humanas pero que ha roto en definitiva con mucho de lo clásico y tradicional. Con sus posibilidades y con sus tragedias, como muchas. Presentamos este pequeño ensayo sobre la cultura de estos tiempos, esperando, como siempre, contribuir al debate académico

Palabras clave

Postmodernidad, individualismo, existencialismo, consumismo, vacío existencial, la cultura del selfie, incomunicación, relaciones humanas.

ABSTRACT

In the past thirty or forty years, approximately postmodern society points out a particular time fraught with changes and distinctive characteristics in social, moral, economic and cultural aspects. In general terms, it is a society with a high level of production and mass consumption, where technology is pervading, and media figures pop up and disappear (small idols); a society with a rampant relativism, a plurality of options of all kinds, a calling into into question (if not fall) of great dogmas, a culture of the image along with a defense of individualism and sometimes a misunderstood “Psychology of success”, as well as an almost obsessive quest for happiness that is in contrast to high levels of anxiety, stress and existential vacuum. In sum, a complex society as always have been human societies but that has broken in a short time a lot of the classic and traditional. With their possibilities and with their tragedies, like many others. We present this small essay on the culture of these times, in the hope, as always, of contributing to the academic debate

Keywords

Postmodernity, individualism, existentialism, consumerism, existential vacuum, the selfie culture, lack of communication, human relations.

A manera de introducción: ¿Qué es el postmodernismo?

Hoy, vivimos la sociedad postmoderna, un proceso cultural manifiesto en muchos

países en las últimas cuatro décadas, aproximadamente. Grandes autores como Lyotard (la condición posmoderna), Baudrillard (la sociedad de consumo), Lipovetsky (la era del vacío), Bauman (modernidad líquida),

¹ Psicólogo y psicoterapeuta. Magister en Psicología por la UNMSM. Docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Magister en Psicología. Articulista del Diario El Peruano.

Vattimo (pensamiento débil), entre otros, llaman postmodernismo a una época que se manifiesta, entre otras formas, por una inmensa producción y por ende un aumento desmedido del consumo; así, los medios y la industria del consumo masivo se convierten en centros de poder. Hay también una excesiva emisión de información (frecuentemente contradictoria), a través de todos los medios de comunicación; se debilita la ideología como forma de elección de los líderes, siendo reemplazada por la imagen, vivimos por eso la cultura de la imagen, como propone Sartori (2004). Los medios masivos se convierten en transmisores de la verdad, lo que se expresa es el hecho de que lo no mostrado por un medio de comunicación masiva simplemente no existe para la sociedad. Sartori (ob. cit) nos dice que la gente cree en lo que ve en televisión, lo que a su vez lleva a que desaparezcan las grandes figuras carismáticas y referenciales y vayan surgiendo una infinidad de pequeños ídolos que duran hasta que surge algo más novedoso y atractivo.

En estas sociedades, observamos con preocupación que frente al compromiso riguroso con la verdad y la rigurosidad, el posmodernismo defiende la hibridación, la cultura popular, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica y la desconfianza ante los grandes relatos históricos.

Postmodernidad, vínculos y vacíos ²

Esta sociedad facilita el sexo, pero no así el amor ³

La liquidez de las relaciones y los vínculos flojos son alentados por muchas sociedades hoy³. La sociedad actual no solo roba el tiempo libre sino, además, llena de bulla la vida. Hoy está de moda el conductor de radio que grita, que habla rápido, que pone canciones una tras otra sin descanso, o esa publicidad que aparece y cual metralla dispara palabras sin pausa

Además, la verdad es cuestión de perspectiva o contexto más que algo universal.

Seguidamente, se pierde la intimidad, y la vida de los demás se convierte en un show, especialmente en el contexto de las redes sociales. Existe también una banalización de la política (hoy cualquiera se lanza a la esfera pública) y una desmitificación de los líderes; los individuos solo quieren vivir el presente; el futuro y el pasado pierden importancia. Hay una búsqueda de lo inmediato (visión de corto plazo) y se rinde culto al cuerpo y la liberación personal. Declive del imperio de la razón por un hedonismo corporal y una hipervaloración del cuerpo.

Consideramos una dudosa propuesta de la psicología del "éxito". Mal entendido el éxito se queda a un nivel de superación económica. En contraposición con la modernidad, la posmodernidad es la época del desencanto. Se renuncia a las utopías y a la idea de progreso de conjunto. Se apuesta a la carrera por el progreso individual, además de ser una cultura hipertecnológica y de la velocidad, con niveles de estrés peligrosos.

Luego de estas características, veamos más detenidamente algunas situaciones que estamos viviendo en estos tiempos:

alguna. También la TV con sus cientos de horas de contenidos insustanciales y superficiales, pero con un rating asombroso. El filósofo Kierkegaard decía que el hombre que no tiene la conciencia tranquila no puede aguantar el silencio. Esta sociedad le teme al silencio, a la pausa, al diálogo calmado y a la sobremesa. Nos parece que muchas parejas hoy ocultan la

² Ponencia realizada por Manuel Arboccó en el VIII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Existencial y en el I Congreso Nacional de Psicoterapia Existencial realizado en Lima del 15 al 17 de setiembre del 2016.

³ Sobre este punto, el lector puede remitirse a Arboccó (2015) donde hay un trabajo más extenso. Aquí solo se resume.

gran distancia que los separa con el volumen de la radio o del equipo musical.

Esta sociedad hace de la privacidad un espectáculo y no tolera las muestras de sentimiento genuino, prefiere la frialdad televisada y el consumismo del mercado. Vemos en la TV —llamada basura desde hace un tiempo— (Arboccó y O'Brien, 2012) cómo en muchos realitys se crean relaciones de pareja que tras uno que otro escándalo terminará como efímera muestra del valor de una relación de pareja. Y miles de jóvenes observan esos programas y admiran y se identifican con esos “modelos”⁴.

El filósofo español Fernando Savater en su libro *Las preguntas de la vida* señala que “las sociedades modernas de masas tienden a despersonalizar las relaciones humanas, haciéndolas apresuradas y burocráticas, es decir, muy “frías” si se las compara con la “calidez” inmediata de las antiguas comunidades, menos reguladas, menos populosas y más homogéneas” (Savater, 2007, p. 195).

“El mundo actual es un mundo Popeye” nos dice el psicólogo y logoterapeuta Claudio García Pintos en su texto *La vida es una moneda*. Así “la fuerza viene en forma de lata de cerveza, pastillas para dormir, para tener mayor vigor sexual, teléfonos de ultimísima generación y automóviles espectaculares que marcan mi nivel social, etc. Creemos ser lo que tenemos, lo que ostentamos, lo que hacemos. Compramos, consumimos, tomamos, pero la aguja sigue sin ser encontrada” (García, 2010, p. 90). Por tanto, el hombre actual (niño o adulto) consume nimiedades y ocurre algo curioso: se hace adicto a estas y ya no puede en adelante consumir menos de ellas, necesita igual o mayor cantidad para no padecer el respectivo síndrome de abstinencia y así, seguirá embotado.

La profesora titular de Filosofía de la Universidad de São Paulo, Olgária Matos, nos recuerda que

en el siglo pasado, el filósofo Walter Benjamin ya hablaba sobre la pobreza de la experiencia en el mundo contemporáneo, que es *el mundo de las cosas intrascendentes*. Con el paso del tiempo, las personas tienen mayor dificultad de diferenciar lo significativo de lo intrascendente. Los selfies —señala Matos, por dar un ejemplo— son una materialización de la pobreza de experiencias, porque, en general, no hay ninguna historia detrás de esas imágenes que están imbuidas en un narcisismo obsoleto. Ellas revelan el vacío de la experiencia (Matos, 2014, p. 7). Esto se relaciona con lo que proponía Viktor Frankl, el creador de la logoterapia, quien nos recuerda que “el vacío existencial es un fenómeno muy extendido en el siglo XX” (Frankl, 2004, p. 113), seguidamente dice: “El vacío existencial se manifiesta principalmente en un estado de tedio (aburrimiento)” (ob. cit., p. 114). Vivimos tiempos donde no abundan los vínculos profundos y extendidos, se cree que el vínculo no debe obedecer nada más que a mi comodidad y al “respeto de mis derechos”, “nada ni nadie puede obligarme” y finalmente “hago con mi cuerpo lo que quiero”, que mal entendidos como son, hacen muy tenue la presencia del otro e imposibilita el encuentro Yo-Tú como diría el filósofo Martin Buber. Recordemos ese estribillo de una canción popular peruana muy solicitada hace unos años en radios locales: “soy soltera y hago lo que quiero”. La liquidez de las relaciones y los vínculos son alentados por muchas sociedades hoy en día, lamentablemente.

“Este nuevo narciso —nos dice el psicólogo y terapeuta Ramiro Gómez— navegante de los mares de internet, no profundiza, no ahonda nada, se da por satisfecho con el resumen, casi con la definición más escueta. Tiene pereza de pensar, salvo si ese dramático esfuerzo se orienta a escalar posiciones de poder dentro del mercado, o de la posibilidad del poder por el poder” (Gómez, 2013, p. 107).

En su libro titulado *Poliantea*, Marco Aurelio Denegri señala “el amor depende del

⁴ Según la encuesta de CONCORTV (Consejo consultivo de radio y televisión nacional) el 52,8% de niños y adolescentes entre 7 y 16 años, de los más de 9000 encuestados, aspira ser de adulto como un “chico reality”. Disponible en: <http://elcomercio.pe/lima/52-8-ninos-aspira-chicos-reality-273293>.

desarrollo integral de la persona: pero si esta se ha desarrollado parvamente y con suma deficiencia, entonces su amor será, si acaso, como su imperfectísimo desarrollo” (Denegri, 2014, p. 52), quizá por eso el amor es hoy una tarea difícil para millones, quizá es solo una capacidad (o un arte según el psicoanalista Erich Fromm) que solo presentan muy pocos, como diría el maestro José Ortega y Gasset. Recordemos que la capacidad de amar, como cualquier otra capacidad, dependerá del nivel de desarrollo y realización personal. Por su parte, Fromm en su libro *El arte de amar* proponía lo siguiente:

Para la mayoría de la gente, el problema del amor consiste fundamentalmente en ser amado, y no en amar, no en la propia capacidad de amar. De ahí que para ellos el problema sea cómo lograr que se los ame, cómo ser dignos de amor. Para alcanzar ese objetivo, siguen varios caminos. Uno de ellos, utilizado en especial por los hombres, es tener éxito, ser tan poderoso y rico como lo permita el margen social de la propia decisión. Otro, usado particularmente por las mujeres, consiste en ser atractivas, por medio del cuidado del cuerpo, la ropa, etc. (Fromm, 2007a, p.11).

Según Matos, “*hay también un reemplazo muy rápido en el ámbito de las relaciones amorosas, e incluso las relaciones profesionales están fragmentadas. Ya no se trata más de “el” empleo de toda la vida. Todo eso tiene que ver con la cultura del exceso, de la caducidad, que esclaviza a las personas*” (Matos, 2014, párr. 11). El capitalismo contemporáneo está definido por la presencia de lo descartable y a corto plazo. “*Vivimos un tipo de capitalismo que hace que las personas confundan el vacío como una carencia y la carencia como un objeto faltante, y eso nos conduce a la imposibilidad de convivir con el vacío y ser su artesano*”, concluye la filósofa Olgária Matos (Matos, 2014, párr. 11). Fromm, lo citamos nuevamente, nos dice: “*Hoy nos*

encontramos con personas que obran y sienten como si fueran autómatas; que no experimentan nunca nada que sea verdaderamente suyo; que se siente a sí mismas totalmente tal como creen que se las considera; cuya sonrisa artificial ha reemplazado a la verdadera risa; cuya charla insignificante ha sustituido el lenguaje comunicativo; cuya sorda desesperanza ha tomado el lugar del dolor auténtico” (Fromm, 1964, p. 21).

El recientemente fallecido Zygmunt Bauman, sociólogo y filósofo polaco de origen judío (quien acuñara el concepto de modernidad líquida para referirse a sociedades globales, capitalistas, hipertecnológicas, y de muchos cambios sociales desde los años 60 aproximadamente) en su libro *Vida de consumo* propone que las personas nos hemos vuelto una masa de consumidores engañados, seducidos, arrastrados y manipulados todo el tiempo por la publicidad (Bauman, 2007). Inclusive nuestros vínculos están variando violentamente, al respecto Bauman menciona: “*los clientes habituales de las agencias de citas por internet, engolosinados por las prácticas del mercado, no se sienten nada cómodos en compañía de seres humanos de carne y hueso. El tipo de productos con los que fueron entrenados para socializar son para el tacto, pero no tienen manos para tocar*” (ob. cit. p. 31).

En este mundo cibernético y ya de robots, de pronto las relaciones humanas cálidas están debilitándose, estando como estamos todo el día conectados a máquinas y aplicaciones, vamos perdiendo ese sabor humano que es parte importante del sentido de la vida. “*El encuentro con una persona viva requiere de habilidades sociales de las que uno puede carecer o que pueden resultar inadecuadas, y entablar un diálogo siempre implica exponerse a lo desconocido*” (ob. cit. p. 32).

En su estimulante libro, *El dilema del hombre*, el psicólogo Rollo May señala:

En una época como ésta, cuando la sociedad ya no proporciona al individuo la orientación psicológica y ética adecuada, éste se ve

obligado, a veces por desesperación, a examinarse profundamente para descubrir una nueva base a fin de orientarse e integrarse. Esta necesidad dio origen al psicoanálisis y a la nueva psicología dinámica; de hecho, el apoyo al individuo para que descubra una nueva unidad dentro de sí mismo es la gran contribución de la psicología desde Freud en adelante. La satisfacción de esta necesidad del hombre moderno de encontrar su significado dentro de sí mismo es también lo que motivó la aparición del existencialismo (May, 2000, p. 79).

Gergen y la presencia ausente

La *presencia ausente*, en palabras del psicólogo y profesor estadounidense Kenneth Gergen (2002), constituye la presencia mental y social de una persona en varios lugares a la vez, que se hace evidente con la utilización de la tecnología actual, por ejemplo, de los teléfonos móviles, por no hablar del *skype*. Un individuo puede estar físicamente presente en un lugar pero mental y socialmente ausente al estar conectado y concentrado con su celular, digamos. También puede estar físicamente ausente en un lugar pero mental y socialmente presente gracias al mismo dispositivo digital. Hablamos de los espacios reales y de los espacios “móviles” (La Rosa, 2012, p.73).

Hace un tiempo, en la Universidad, un estudiante refirió que estando en una reunión social se percató que si bien él y sus amigos estaban juntos, en un momento “no estaban juntos” pues cada uno de los asistentes había cogido entre sus manos su teléfono móvil y se dedicaba a él dejando a un lado el contacto real, motivo de la reunión. Curiosamente, no se encontraban precisamente reuniéndose y “en contacto” (Ver imagen n.º 1). Reconocemos que también lo hemos visto, y no deja de sorprendernos y generarnos cuestionamientos e hipótesis. Hasta hay ahora un nombre para eso, en inglés, lo llaman *phubbing* (Ver imagen n.º 2) o la terrible costumbre de ignorar al que está al lado para conectarse al celular, sea en una reunión laboral o en el desayuno dominical familiar. O como en los conciertos cuando las personas escriben que están asistiendo al concierto en vez de vivirlo y entregarse al momento, al aquí y al ahora como nos recuerdan los psicoterapeutas humanistas y existencialistas. Hasta se toman una foto a sí mismos, lo llaman *selfie*, y lo suben para dejar registrado que están en el espectáculo. Probablemente, es una nueva forma de comunicación que tal vez tenga sus pro y no solo sus contra. No lo sabemos. Seguramente también estas son prácticas mayoritariamente de los *llamados nativos digitales*, es decir, las personas jóvenes nacidas no hace más de dos décadas cuando la era digital y tecnológica se empezaba a despuntar. Como *inmigrantes digitales* que somos, no compartimos esto, no siempre lo entendemos ni nos gusta, inclusive hemos llegado a sentirlo deshumanizante. Pero es un fenómeno creciente y dudamos mucho que desaparezca, como pasa a veces con otras modas pasajeras.



Imagen 1. Típica escena observada en los hogares, en las reuniones, en la escuela y en el trabajo. Acompañados pero desconectados, pegados a un aparato. Recuperado de: http://media.graytvinc.com/images/564*315/phubbing-title-500x330.jpg



Imagen 2. ¿Es imposible “desconectarse” de las redes para conectarse con las personas? ¿o es que se prefiere el contacto no humano? A lo mejor, el llamado phubbing cumple un rol. Recuperado de: <http://www.ideal.es/granada/noticias/201312/07/Media/otra/phub--647x350.jpg>

De selfies, autómatas y zombis

Según el diccionario oficial, un *zombi* es aquella persona “que se supone muerta y que ha sido reanimada por arte de brujería, con el fin de dominar su voluntad”; y en su segunda acepción, considera un “zombi” como alguien “atontado, que se comporta como un autómatas” (RAE, 2017).

Nos preguntábamos porque parece existir tanta fascinación últimamente por las películas, video juegos y series de zombis, estos seres generalmente descritos como muertos que regresan a un estado particular de vida donde deambulan sedientos de sangre y empujados por tendencias biológicas instintivas (más que por decisiones cerebrales corticales) a alimentarse de carne humana, por ende, a matar. Y nos parece que una posible respuesta está en lo que viene ocurriendo en algunos lugares y con algunas personas en esta era digital y tecnocrática. Si observamos, vamos a ver muchos “zombis tecnológicos”, esto es, personas que presa (sí, ya son presas) de su *lap top*, de su moderno celular o de cualquier otro artefacto, se abstraen de todo (personas, lugares, eventos, reuniones) y casi en un estado hipnótico solo pueden ver lo que viene pasando en su equipo. De pronto, hoy más que antes, andamos como zombis, habiendo entregado el autocontrol a nuestros equipos

y sus aplicaciones. Quizá hasta nos sentimos identificados con esos personajes de moda, o nos vemos retratados en ellos.

Según antiguas y fantásticas leyendas, si uno de estos zombis nos muerde, nos convertimos a su vez en uno de ellos. De alguna forma, en esta sociedad, pasa algo así con las modas y los usos compartidos. Desde que tenemos uno de esos aparatos o desde que entramos a formar parte de estas “redes” virtuales, somos parte también del colectivo, claro está que algunos pierden más rápido el manejo que otros. Hablamos de artefactos y programas que son capaces de anular la voluntad de quienes los usan, algo parecido al efecto de ciertas sustancias psicoactivas, inclusive ya hablamos desde hace unos años de adicciones digitales o *tecnoadictos*.

Se relata también casos tristes de accidentes (algunos mortales) por priorizar los *selfies* (autorretratos, generalmente tomados con la cámara de un celular y compartidos en las redes), no olvidemos los *belfies* (fotografiar el propio trasero), *drelfies* (fotografiarse en estado de embriaguez, léase borracho o borracha). Es curioso que la palabra “selfie” fue elegida como palabra del año 2013 por los diccionarios Oxford de lengua inglesa, tras extenderse significativamente su uso.

Los tiempos del hiperconsumismo

*Quien no está preso de la necesidad, está preso del miedo:
unos no duermen por la ansiedad de tener las cosas
que no tienen, y otros no duermen por el pánico
de perder las cosas que tienen*

Eduardo Galeano

Existen investigaciones periódicas que señalan a ciertos países (Canadá, Austria, Finlandia, Suiza) con los índices más altos de bienestar. Si bien es relativo y particular el entendimiento de la felicidad, lo cierto es que hay países donde la gente indica pasarla mejor, tener bienestar, tranquilidad y estar interesado en vivir. Creemos que estos aspectos tienen mucho que ver con la felicidad y el sentido en la vida. Lo que hemos podido revisar sobre el tema indica que, además de ciertos estilos de personalidad en la gente, existen condiciones socioeconómicas y educativas que promueven un estilo de vida más óptimo, tales como un buen ingreso económico, acceso a educación y posibilidades de atención médica. Sin embargo, puede faltar el dinero, puede haber incomodidades y contratiempos pero si tenemos aún una meta, un objetivo, algo o alguien que sea valioso de alguna forma, si tenemos amor (aunque suene muy cursi hoy en día), si lo recibimos y lo podemos dar, o algo por qué luchar, el sentido resultante hace que mantengamos la fuerza. Por encima de las necesidades económicas o de logro está la necesidad de sentido dice el psicoterapeuta Viktor Frankl, y para eso nos recuerda en sus textos algunos reportes de personas con problemas económicos y laborales que no entraban en depresión (o en agresión y adicciones, la “*triada neurótica de masas*”) ni llegaban al suicidio (Frankl, 2000).

Pensamos en cómo hoy día, aunque no es reciente —de esto ya hace algunas décadas—, los medios nos venden la idea que *tener es ser*, que comprando y acumulando objetos lograremos ser felices. Recordamos dos frases, una señalada como autoría de Sócrates cuando iba a los mercados y decía “*cuántas cosas hay que no necesito*” y otra de Erich Fromm, “*si soy lo que tengo y lo que tengo lo pierdo, ¿entonces quién soy?*” (Fromm, 1999, p. 348), y vemos qué distinto a lo que hoy vivimos:

la pretensión postmoderna de la búsqueda del sentido y de la felicidad *afuera de uno*, no dentro. (Arboccó, 2014b). El profesor, sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman indicaba lo siguiente:

la sociedad de consumidores implica un tipo de sociedad que promueve, alienta o refuerza la elección de un estilo y una estrategia de vida consumista, y que desapruueba toda opción cultural alternativa; una sociedad en la cual amoldarse a los preceptos de la cultura del consumo y ceñirse estrictamente a ellos es, a todos los efectos prácticos, la única elección unánimemente aprobada”, seguidamente señala “ni bien aprenden a leer, o quizá incluso desde antes, se pone en marcha la “adicción a las compras”. No hay estrategias de entrenamiento diferenciadas para niños y niñas: el rol del consumidor, a diferencia del rol del productor, no tiene género específico. En una sociedad de consumidores todos tienen que ser, deben ser y necesitan ser “consumidores de vocación”, vale decir, considerar y tratar al consumo como una vocación (Bauman, 2007, p.78-80).

Es necesario señalar que Erich Fromm, anteriormente citado, ya decía hace décadas como todo un visionario que el capitalismo moderno necesita hombres pasivos, que cooperen mansamente y en gran número, y que a pesar de eso, se sienten libres. En su libro “*La vida auténtica*” él nos recuerda lo siguiente:

la propaganda moderna, en un amplio sector, no se dirige a la razón sino a la emoción; como todas las formas de sugestión hipnótica, procura influir emocionalmente sobre los sujetos, para más tarde someterlos a su vez desde el punto de vista intelectual. Esta forma de propaganda influye sobre el cliente, y recurre a toda clase de medios: la incesante repetición de la misma fórmula; el influjo de la imagen de alguna persona de prestigio, como puede ser la de alguna dama de la aristocracia o la de un famoso boxeador que fuma tal marca de cigarrillos; por medio del sex-appeal de alguna muchacha bonita, atrayendo de ese modo la atención del cliente y debilitando al propio tiempo su capacidad de crítica; mediante el terror señalando el peligro del "mal aliento" o de alguna enfermedad de nombre misterioso; o bien estimulando sus fantasías de un cambio imprevisto en el curso de su propia vida debido al uso de determinado tipo de camisa o de jabón (Fromm, 2007b, p.98-99).

Sociedad esquizofrenógena

Esquizofrenógena significa que produce esquizofrénicos(as). Puede ser una madre la que lo haga, puede ser una familia así como una sociedad en su conjunto, con sus contradicciones, doble moral y malos modelos. Gran cantidad de sociedades se mueven dentro de vínculos extraños y ambivalentes, con dobles (y hasta triples) mensajes y órdenes. Algunos ejemplos bastarán para aclarar esto. Nos dicen desde pequeños que está mal mentir y robar pero desde entonces vamos viendo en casa, en la escuela y luego a las propias autoridades del país (policías, jueces, alcaldes, presidentes) hacerlo; esto es mentir, robar, transgredir las propias normas por ellos señaladas.

Nos dicen también que un hombre vale por lo que lleva dentro y que hay que ser más que parecer; sin embargo, luego observamos en la

TV cómo la gente usa máscaras todo el tiempo y viven orientados a "producirse" es decir, a fabricarse en una cosa que no son, convertirse en un producto que estará en la vitrina de la vida esperando ser mirado, aceptado y hasta adquirido.

Escuchamos esa cantaleta de que somos únicos e irrepitibles pero los padres se asustan cuando escribimos con la mano izquierda y nos hacen escribir con la diestra, o se asustan cuando somos más lentos o más cinéticos que los demás y en esos casos nos etiquetan, nos diagnostican y hasta nos medican, todo para que seamos "normales", lo cual significa, ser parecidos a los demás, al promedio, a la norma. De genuinos y particulares, nada.

Nos hablan de que el respeto y el amor al prójimo debe ser la línea rectora de nuestros vínculos y relaciones, pero desde chicos vemos cómo papá y mamá no se llevan, discuten y hasta se agreden, siendo agredidos nosotros de paso, directa e indirectamente, tanto verbal como físicamente. ¿Entonces?

Nos enseñan a respetar a las damas, a no jugar con ellas y a cuidar nuestras relaciones de pareja, pero al mismo tiempo muchos realitys nos muestran todos los días, chicas lindas en diminutas prendas mostrando más de la cuenta y siendo intercambiadas por los chicos lindos (y fortachones) en romances (a veces falsos y contruidos en los mismos sets de TV) que duran lo que dura una temporada del programa. ¿Cómo que puede llegar a confundir en los niños y jóvenes el valor del compromiso y el respeto a nuestro cuerpo y al del otro, no?

No debemos consumir alcohol ni drogas pues eso está mal, pero siendo niños participamos en juergas familiares interminables en casa y nos enteramos luego de la costumbre de algunos de esos familiares de automedicarse hasta el hartazgo cuando las cosas se ponían difíciles, y es que algunas pastillas para los nervios no caen mal. Mientras tanto en las noticias nos enterábamos de la caída de otro pequeño vendedor de coca, que saldría unas semanas después de haber arreglado convenientemente con algunos abogados, policías y fiscales. Pero ni hablar de los grandes narcotraficantes, esos

que cenan con altos mandos militares y beben whisky mientras hablan de la grandeza de algunos otros países desarrollados (Arbocó, 2016).

De la esquizofrenia, dice la RAE: “Grupo de enfermedades mentales correspondientes

a la antigua demencia precoz, que se declaran hacia la pubertad y se caracterizan por una disociación específica de las funciones psíquicas, que conduce, en los casos graves, a una demencia incurable” (RAE, 2017). Saquen ustedes sus conclusiones.

¿Todo es descartable?

Hoy existe un reemplazo muy rápido en el ámbito de las relaciones amorosas, e incluso las relaciones profesionales están fragmentadas. Ya no se trata más de “el” empleo de toda la vida. Todo eso tiene que ver con la cultura del exceso, de la caducidad, que esclaviza las personas

Olgária Matos

Nunca antes el ser humano había producido tanta basura como en los últimos cincuenta años. Y esto ocurre porque desde el siglo pasado vivimos una época donde se producen muchas cosas, las cuales deben renovarse continuamente. El mercado está hecho para que el tiempo de caducidad de las cosas (muebles, aparatos de telefonía, computadoras, TV, prendas) sea corto. Así, por más que cuidemos nuestras pertenencias, vamos a tener que renovarlas al ser sus repuestos muy costosos o inexistentes. Inclusive la recomendación del técnico experto es “mejor compre otro equipo”.

Y de esta manera, entramos en una sociedad de lo descartable. No solamente descartamos objetos sino también estamos acostumbrándonos a relacionarnos así ya no solo con las cosas sino con las personas, con las instituciones. Hay algunos lugares del planeta donde los matrimonios duran menos de seis meses. Parece que el compromiso no está siempre presente en nuestra vida.

En la cultura de la caducidad, estamos atrapados en una perenne renovación de las cosas y de las relaciones. Esto nos recuerda las reflexiones del periodista y escritor uruguayo Marciano Durán al respecto:

lo que pasa es que no consigo cambiar el equipo de música una vez por año, el celular cada tres meses o el monitor de la computadora todas las navidades. Es que vengo de un tiempo en el que las cosas se

compraban para toda la vida. Es más, ise compraban para la vida de los que venían después! La gente heredaba relojes de pared, juegos de copas, vajillas y hasta palanganas. Hoy todo se tira, todo se desecha y, mientras tanto, producimos más y más y más basura. ¿Será que cuando las cosas se consiguen fácilmente, no se valoran y se vuelven desechables con la misma facilidad con la que se consiguieron? (Durán, 2006).

La sociedad contemporánea que nos toca vivir —capitalista, productora, consumista, mediática y tecnocrática— está definida por la presencia de lo descartable y a corto plazo. Hoy, nada dura, ni una refrigeradora, ni un romance, y eso es penoso, nos resta como seres humanos. Nos oponemos a eso pero así están las cosas y esto no es negativismo ni fatalismo, es realismo. Y esta es la sociedad que les estamos dando como modelo y en herencia a los más pequeños, les enseñamos a ser engreídos, compradores obsesivos, egocéntricos, poco empáticos, rápidamente frustrados y con muy poco compromiso por las cosas y las personas.

La sociedad abandonada

Lanzamos una pregunta: ¿Nuestra sociedad promueve una cultura saludable? La respuesta, después de pensarla con calma, es NO. No como quisiéramos, no como hace falta. Pasaremos a explicarla.

Estas últimas cuatro décadas se han caracterizado en nuestro país por la presencia de un sistema que promueve el *consumismo* (con un plástico en el bolsillo puedo comprar todo lo que antes debía hacer con dinero en efectivo), *la adoración al cuerpo en desmedro de la mente* (Joaquín Sabina lo recuerda cuando nos dice “los gimnasios están llenos, las librerías siguen vacías”), *la corrupción* (es sintomático que nuestros últimos cuatro presidentes tengan problemas con la ley, y dos de ellos purguen prisión⁵); el miedo (la violencia reina y pareciera que las fuerzas del orden no ordenan nada) y la paranoia (se estima que nueve de cada diez peruanos no se siente seguro al salir de casa, nos incluimos); además, se promueve la *incertidumbre* (no sabemos si se cambiarán leyes o se modificarán las reglas de juego en el sector empresarial, académico y hasta deportivo). También se estimula *el exceso* y un *hedonismo primario descontrolado*: licorerías, hostales, bares, prostíbulos. Reina el *desorden* (Caso Utopía, Caso Mesa Redonda, Caso Larco Mar, Caso Emporio Las Malvinas, Caso Cerro San Cristóbal), y, por último, para no hacer la lista más extensa aún, se promueve *la valorización de lo efímero* en vez de lo duradero, de ahí que se ha bautizado a estos tiempos como la “sociedad light” o la “sociedad del vacío”.

Con este diagnóstico, surge la pregunta que César Vallejo le hace al Ministro de Salud en su poema “Los nueve monstruos”: *¿Qué hacer?* (Silva-Santisteban, 1997). La manera de afrontar esto y no descubrir nada nuevo al decirlo, es desde un enfoque interdisciplinario.

Padres de familia, educadores, jueces, políticos, comunicadores, periodistas, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, abogados, economistas, entre otros profesionales, deben con carácter de urgencia humanizar sus prácticas, contribuir a mejorar esta sociedad que huele a malograda hace rato. Recordamos haber leído un texto del Dr. Carlos Alberto Seguí, de hace más de cuarenta años donde indicaba que la nuestra era iuna sociedad enferma! (hace cuarenta años de esto).

Planificar y cuidar nuestras familias es tarea de todos, armonizar las escuelas y buscar que sean lugares donde no solo se “dejan” a los muchachos mientras los padres trabajan, sino convertirlos en segundos hogares donde podamos encontrar nuestros talentos, limar imperfecciones, convivir pacíficamente, aprender a amar la lectura, conocer nuestra historia y forjar ciudadanos con civismo. Humanizar las empresas y no solo ver al hombre como una pieza más de un engranaje que debe producir tantas utilidades al año, y, finalmente, pero muy importante en estos tiempos mediáticos, mejorar los medios como la TV, la radio y la prensa, que hoy día suelen vivir del escándalo, la tontería, lo banal y el chisme.

Otro pensador de estos tiempos, el filósofo y sociólogo francés Giles Lipovetsky en la misma línea nos invita a reflexionar si estos tiempos venideros no son oportunos para el desenfreno, el exceso pero también para la apatía, la indiferencia y el vacío. En su famosa obra “La era del vacío” señala al inicio a manera de presentación del ensayo:

El individualismo hedonista y personalizado se ha vuelto legítimo y ya no encuentra oposición; dicho de otro modo, la era de la revolución, del escándalo, de la esperanza futurista, inseparable del modernismo, ha concluido. La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge con lo antiguo, donde se banaliza la innovación (Lipovetsky, 2000, p. 9).

Y seguidamente afirma: “Ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya

⁵ Al momento de escribir este artículo, los Sres. Alberto Fujimori y Ollanta Humala se encuentran en prisiones peruanas.

regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis” (*ob. cit. p. 9-10*).

Nuestra sociedad está enferma (Arbocó, 2017), reconozcámoslo, y tratemos de darle vida desde donde nos toque. Esto es deber de todos.

No olvidar: El ser humano es una tarea

El YO no es algo que ES, es algo que SERÁ. Es una TAREA.

Søren Kierkegaard

El filósofo danés nos invita a preguntarnos cuál es nuestro trabajo, nuestra obra o aporte en esta vida. Cuando muchas personas solo se muestran en su versión de consumidores perpetuos —cosa muy común en esta sociedad— la sentencia invita a pasar al lado de los productores, de los que construyen. Algunos solo consumen, otros, además, aportan, en ese sentido, se comprometen con su TAREA.

Es interesante que la palabra feliz venga del latín *felix* que significa fecundo. Cuentan que el escritor y naturalista Plinio decía que los árboles que no daban frutos se llamaban “infelices”. Claro, hay varias acepciones para el término feliz así como muchas definiciones y teorías sobre la felicidad, pero pensamos que también es significativo asociar ambos conceptos: feliz y fecundo, feliz y fértil.

Algo fecundo es algo que produce, que crea, y Kierkegaard deja en claro que los seres humanos no somos algo definido, terminado, sino más bien algo que *vamos siendo*, algo que somos en un movimiento continuo mientras estamos vivos. Movimiento que nos da el ser organismos pensantes (cuando lo somos), con consciencia y libertad, como nos veía el existencialista danés. Otros pensadores, caen en la idea parecida que el hombre es un ser que construye, que crea, que trasciende su vida misma a través de su obra, de su trabajo, de lo que cada uno es capaz de hacer. Asimismo, al hablar de una tarea, pensamos en un tiempo y ese tiempo está fijado por nuestra finitud. No somos eternos y eso nos

deja solo un margen finito, una temporalidad (nuestra vida misma) para concluir nuestra obra. Es inevitable así, la ansiedad existencial que acompaña a todo esto, pero no es una ansiedad patológica que requiera psicoterapias o psicofármacos; es el precio por ser libres y por tener que responsabilizarnos de esa libertad (responsabilidad).

En su libro *El dilema del hombre*, el psicólogo y psicoterapeuta existencial Rollo May nos dice lo siguiente “Cada ser humano sabe que morirá, aunque ignora cuándo; anticipa su muerte mediante la conciencia de sí mismo. Es probable que enfrentar esta ansiedad normal ante la finitud y la muerte constituya, de hecho, el incentivo más eficaz del individuo para extraer lo máximo posible de los meses o años que le faltan para que la muerte lo derribe” (May, 2000; p. 88). Pensamos que el hombre es un proyecto, a veces trunco, a veces realizado; y es tarea de la familia, la escuela y el Estado en su conjunto, brindar posibilidades de desarrollo humano para que cada miembro de nuestra colectividad tenga opciones de alcanzar su tarea, de dejar obra hecha. Cuando esto no ocurre, no solo se pierde una posibilidad humana (algo que hubiera podido llegar a SER), al mismo tiempo se comete un delito, una inmoralidad.

El ser humano no está totalmente condicionado sino que al final de cuentas es el que toma las propias decisiones, el que encuentra valores, el que asume actitudes. Como dice Jean Paul Sartre, también somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros. Aunque hay que ser claro al decir que es muy difícil conseguir bienestar en un lugar donde no hay orden, donde las posibilidades son escasas, donde no hay trabajo digno y la corrupción es un mal generalizado, por eso la labor de los gobiernos es cuidar que todos tengan la debida oportunidad de desarrollar sus posibilidades.

Algunas conclusiones hasta aquí:

- Vivimos dentro de lo que algunos denominan sociedades postmodernas, caracterizadas por un consumismo exagerado y el

espacio digital; los medios masivos hoy se convierten en transmisores de la verdad además desaparecen las grandes figuras carismáticas y surgen infinidad de pequeños ídolos que duran hasta que surge algo más novedoso y atractivo (fomentado por los medios).

- El hombre basa su existencia en el relativismo y la pluralidad de opciones, al igual que el subjetivismo impregna la mirada de la realidad. Hay una pérdida de la fe en la razón y la ciencia, pero en contrapartida se rinde culto a la tecnología. Y una “psicología del éxito” mal entendida como desarrollo individual, consumismo, crecimiento económico, mayor cantidad de bienes materiales acumulados y la cultura de la imagen.
- Pensamos que toda esta cultura del bullicio, el hedonismo más básico e instintivo y una nueva adicción por la tecnología y las redes sociales, comparte la época de un hombre alienado, estresado, aburrido, también asustado y con problemas fuertes de identidad y de vacío existencial.
- Muchos jóvenes viven sus vidas sin comprometerse, sin “sacarle el jugo”, se les ve cansados, aburridos, desesperanzados, ausentes, apáticos; y los que tenemos unos años más y hemos sobrevivido a nuestra infancia, a nuestros padres, a la pubertad, al torbellino adolescente y al sistema en pleno y hemos podido encontrar propósitos, establecer objetivos y darle un sentido a nuestra existencia, de pronto podemos ayudar a movilizarlos y a que vean que la vida (a pesar de la cuota de dolor existencial inevitable que trae) nos brinda posibilidades y nosotros también podemos (y debemos) elegir y tomar decisiones y responsabilizarnos de lo que nos pasa.
- Un proyecto de vida sólido quizá formado desde pequeños podrá ayudarnos a convivir en esta época acelerada, tecnocrática, competitiva, consumista y de estímulos mediáticos insustanciales, las más de las veces, donde lo inculto y chabacano se posiciona gracias a los medios a la cultura y a la razón.
- Consideramos que es tarea de la familia, la escuela y el Estado en su conjunto, brindar posibilidades de desarrollo humano para que cada miembro de nuestra colectividad tenga opciones de alcanzar sus posibilidades. No olvidemos que el ser humano es un proyecto, una posibilidad; a veces trunca, otras concluida.

REFERENCIAS

- Arbocó de los Heros, M. y O'Brien, J. (2012) Impacto de la televisión basura en la mente y la conducta de niños y adolescentes, en *Avances en Psicología* 20 (2), pp.43 - 57. UNIFÉ, Lima.
- Arbocó de los Heros, M. (2014) Consume peruano, consume, en *Diario Oficial El Peruano*, p. 12, 24 de julio del 2014.
- Arbocó de los Heros, M. (2015) *Psicología, psicoterapia y sociedad. Reflexiones Humanístico Existenciales. Avances en Psicología*, 1. 49-60. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Arbocó de los Heros, M. (2016) Sociedad esquizofrenógena, en *Diario Oficial El Peruano*, p. 12, 9 de abril del 2016.
- Arbocó de los Heros, M. (2017) La Sociedad abandonada, en *Diario Oficial El Peruano*, p. 12, 18 de enero del 2017.
- Bauman, Z. (2007) *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Denegri, M.A. (2014) *Poliantea*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega: Lima.
- Durán, M. (2006) Desechando lo desechable. Recuperado de <http://www.marcianoduran.com.uy/?p=176>, el 5 de enero del 2015.
- Frankl, V.E. (2000) *El hombre doliente*. Barcelona: Editorial Herder.
- Frankl, V.E. (2004) *El hombre en busca de sentido*. Octava impresión. Barcelona: Herder.
- Fromm, E. (1964) *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea. Hacia una sociedad sana*. Sexta. Edición. Fondo de Cultura Económica: México
- Fromm, E. (1999) *Tener o ser*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2007a) *El arte de amar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fromm, E. (2007b) *La vida auténtica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- García, C. (2010) *La vida es una moneda*. El arte de vivir. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Gergen, K.J. (2002) The challenge of absent presence, In Katz, J. Aakhus, M.(Eds.), en *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*, Cambridge: Cambridge University Press pp. 227-241.
- Gómez, R. (2013) *Relación psicoterapéutica. Enfoque fenomenológico existencial*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega: Lima.
- La Rosa, A. (2012) Teléfonos móviles, comunicación e interacción, en *Avances en Psicología*, 19 (1), pp. 69-79. UNIFÉ, Lima.
- Lipovestky, G. (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*.

Décimo tercera edición. Barcelona: Editorial Anagrama.

Matos, O. (Set. 2014) *Náufragos de la modernidad*. En entrevista con Ana Paula Orlandi, Traducción: Katerina Valdivia Bruch. Copyright: Goethe-Institut Brasilien. Recuperado de: <http://www.goethe.de/ins/co/es/bog/kul/mag/fok/zei/13268288.html>, el 20 de diciembre del 2014.

May, R. (2000) *El dilema del hombre. Respuestas a los problemas del amor y de la angustia*. España: Gedisa Editorial.

RAE, *Diccionario de la Real Academia Española* (2017) *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima Tercera Edición. Edición del Tricentenario. Versión virtual.

Sartori, G. (2004) *Homo videns: la sociedad teledirigida*. España: Edit. Taurus.

Savater, F. (2007) *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Editorial Ariel.

Silva-Santisteban, R. (1997) *Poesía completa de César Vallejo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Fecha de recepción: 31-01-17

Fecha de aceptación: 07-09-17

COLABORADORES EN EL PRESENTE NÚMERO

MANUEL ARBOCCÓ DE LOS HEROS. Psicólogo y psicoterapeuta. Magister en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesor Universitario. Docente en la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Con Formación Psicoterapéutica en Análisis Transaccional y en Logoterapia. Miembro de la Asociación Peruana de Psicología Fenomenológico Existencial (APPFE) y de la Asociación Latinoamericana de Psicoterapia Existencial (ALPE). Articulista del *Diario Oficial El Peruano* desde el año 2014.

manoloarbocco@gmail.com

ROXANA CARDICH SAN JUAN. Psicóloga titulada por la Universidad Ricardo Palma. Cuenta con el grado de Maestría con mención en Psicología Educativa otorgado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Además posee estudios concluidos de Doctorado en Psicología en La Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es docente de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Posee amplia experiencia en el área educativa y psicológica, en especial en el diseño e implementación de programas psicopedagógicos y el desarrollo y asesoramiento de trabajos de investigación científica.

rcardich@gmail.com

ALESSANDRO CAVIGLIA MARCONI. Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor del Departamento de Teología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Carrera Profesional de Filosofía de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Ha publicado diversos artículos y ha presentado numerosas ponencias.

ascaviglia@yahoo.com

EDITH CHAMBI MESCCO. Licenciada en Educación Secundaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, candidata a magíster en Educación con mención Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación, egresada de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la misma universidad. Diplomatura en Gestión y Acreditación de Instituciones Educativas en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente de las asignaturas de Lenguaje, Literatura, Comunicación, Comprensión y Producción de textos. Ha sido capacitadora en dominio de las rúbricas de evaluación docente dirigida a los formadores del MINEDU. Actualmente, Especialista psicopedagógica en la Universidad Privada del Norte.

katechambi@gmail.com

CONSUELO CLAUDIA MEZA LAGOS. Licenciada en Educación, ha seguido estudios de especialización en Lingüística Hispánica y Didáctica de la Comunicación Secundaria. Tiene una maestría en Lingüística y actualmente en Docencia e Investigación Universitaria. Ha laborado como docente en la Universidad Enrique Guzmán y Valle, Universidad San Martín de Porres, Universidad del Callao y actualmente en la Fuerza Aérea del Perú. Entre sus publicaciones se cuentan artículos como “De dateros y cuyadas” en el diario *El Comercio*, “Nombre del producto o nombre de la marca”, “Sobre la ortografía y sus modificaciones”, en revistas institucionales.

Ha participado en congresos de investigación Lexicológica y Lexicográfica con ponencias como “Interjecciones en el castellano peruano”, “Algunas locuciones verbales en el castellano peruano”, “Variaciones léxicas del castellano peruano”, “Lexicalización de algunos nombres con el sufijo -ada”, “El sufijo aumentativo -az en la formación de palabras”. Finalmente, es miembro de la Sociedad de Estudios Léxicos (SPELEX) y ha sido Secretaria Técnica de la Comisión del diccionario de Peruanismos (DiPerú) de la Academia Peruana de la Lengua.

consuelomeza@hotmail.com, consmeza@gmail.com

KARINA CECILIA NÚÑEZ MONTALVÁN. Docente de Educación Secundaria, especialidad en Lengua y Literatura - Universidad Nacional Federico Villarreal. Egresada de la Maestría en Docencia en el Nivel Superior - Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con experiencia enseñando en instituciones educativas particulares y estatales, institutos y universidades. Además, he laborado como asesora virtual en cursos a distancia. Actualmente, se desempeña como Monitora de Educación en colegios peruanos.

Khattrinas21@hotmail.com

**REVISTA CONSENSUS Vol 22 N.º 1
2017**

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

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

- La mención de una obra o de una referencia, se colocará entre paréntesis el autor y el año de la publicación. Ejemplo (Cotler, 1975).
 - Si la mención de un autor es explícita se escribirá entre paréntesis el año de la publicación de la obra en referencia. Ejemplo Brack (2001)...; o también: En Ecología del Perú (2001), Brack describe...
 - O bien puede ser, en caso de varios autores, (Nelson et al., 1981).
 - Las notas: se ubicarán al pie de la página del texto ubicando el número sobre la palabra referencial, ejemplo:
En la UNIFÉ, la Asamblea Universitaria es el ente rector de la Universidad y analiza, evalúa y aprueba los Planes de Funcionamiento¹.
 - Reseña bibliográfica, deberá haber correspondencia entre las citas del texto, salvo las fuentes por comunicación personal, debe estar organizada en orden alfabético y sin numeración. Ejemplo:
 - Blondet, C. y Carmen, M. (1994) *La situación de la mujer en el Perú: 1980 – 1994*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
 - McAdam, D. (1999) Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación, en McAdam, D.; McCarthy, J., y Zald, M. (editores) *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
 - Rowe, J. (1985) Probanza de los Incas nietos de los conquistadores, en *Histórica* Vol. IX, Nº 2. Lima: PUC. 193 – 220.
 - Tarrow, S. (1997) *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universitaria.
 - En caso de una referencia Online se debe presentar según el modelo:
 - Juan Carlos Tedesco, (Enero - Abril 2004) ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? en *La Revista Iberoamericana de Educación* Nº 34 (on line) ISSN: 1681-5653. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en Internet <http://www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm>. Consultado el 20 de abril de 2004.
 - Las abreviaturas (símbolos, antónimos y siglas, deberán ser definidos en la primera vez que son usados, excepto en el resumen, salvo si se repiten más de una vez (a partir de la segunda se usará las abreviaciones).
11. Los artículos serán recibidos en: Centro de Investigación – UNIFÉ (Segundo nivel del Pabellón Cubero). Av. Los Frutales 954, Urbanización Santa Magdalena Sofía – La Molina.
Email: cinv@unife.edu.pe

La Molina, junio, 2017.

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

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

*Revista impresa en los talleres de
Grafimag S.R.L.
Jr. Ica 713 - Lima
Telf.: 424-7531
grafimag@gmail.com.pe*