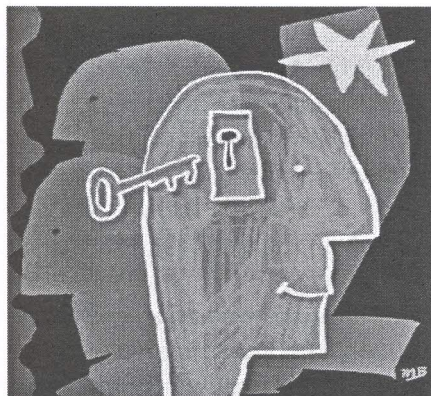


Y POR FIN, ¿A QUÉ LLAMAMOS AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

Dra. Olga González Sarmiento
Docente del Departamento de Educación



El valor de la educación reside en la FORMA DE PENSAR que permanece en el estudiante, una vez que éste ha olvidado por completo todo aquello que se le ha enseñado.

Prof. Sir Charles Inglis, Conferencia inaugural, Institution of Civil Engineers, Reino Unido, 1941.

Aprender... enseñar... educar..., son conceptos que se encuentran (y encontrarán) por siempre ligados. El rol del docente, el rol del alumno son ambos nuevos en un contexto también nuevo porque la educación se ve en la necesidad de cambiar, de evolucionar, pues de la misma manera cambia y evoluciona la sociedad, sus hombres, sus mujeres.

Uno de los cambios tiene que ver con la formación por competencias del aprendizaje; es decir, la enseñanza debe orientarse al desarrollo de las capacidades que poseen los estudiantes para hacerlos "competitivos" no solo como personas, sino como profesiona-

les y, por supuesto, como elementos valiosos en un desempeño laboral exigente.

Por otro lado, el paradigma educativo vigente, el constructivista, considera que el estudiante debe "construir" sus propios aprendizajes, es decir, asumir un rol activo cuando aprende, por lo cual se insiste en que las situaciones de aprendizaje propiciadas en el aula así lo permitan y que los educadores nos esforcemos por utilizar una metodología activa que estimule la generación de aprendizajes significativos por parte de nuestros alumnos.

Entonces, se trata de reunir dos elementos en la educación actual; por un lado, formar profesionales competentes y, por el otro, brindar durante su formación, un espacio educativo que propicie la significatividad de los aprendizajes adquiridos.

En este contexto, los estándares de calidad están estrechamente asociados al desarrollo y logro de competencias y al hecho de que tanto profesores como alumnos, asuman los niveles de calidad como un proceso exigente de mejora continua.

Sin embargo, y para alcanzar tales niveles, se hace necesario una serie de cambios: en la enseñanza, en los intercambios profesor-alumno, en el diseño e implementación del currículo, en los esquemas evaluativos, etc.

En este ámbito, el constructo de

la autorregulación de los aprendizajes ha venido cobrando cada vez mayor interés dado que su enfoque responde a uno de los principales desafíos educativos actuales; el de "enseñar a aprender", y en el caso de los estudiantes, el de "aprender a aprender".

Pero, ¿en qué consiste la autorregulación de los aprendizajes?

Schunk (1997) refiere que se trata del "control que posee el sujeto sobre su propio aprendizaje".

Por supuesto, esta definición también involucra, según el citado autor, "a los sentimientos, pensamientos y acciones generados por los estudiantes y que los orientan sistemáticamente a sus metas" (Schunk, 1997).

Sin embargo, quizás puedan llegar a confundirse los significados de dos términos estrechamente relacionados; uno de ellos, la metacognición, y el otro, el aprendizaje autorregulado.

En lo que se refiere a metacognición, John Flavell (1976), creador del constructo, lo define así: "... el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos".

Por tanto, cuando se habla de metacognición nos referimos al conocimiento y regulación de la propia actividad cognitiva; es decir, involucra todo lo que sabe-

mos sobre nuestra percepción, comprensión, aprendizaje, recuerdo y pensamiento.

En cambio, por autorregulación entendemos el control y dominio que ejerce cada persona sobre sus propias acciones.

Agregaríamos, además, que la autorregulación se caracteriza por la integración de tres elementos: el conocimiento metacognitivo que posee el aprendiz, la manera como acostumbra regular su cognición y el tipo de motivación que mueve sus acciones.

Por tanto, la autorregulación incluye mucho más que la metacognición, implica sentido de autoeficacia, motivación intrínseca y autodeterminación.

Zimmerman (1999), por su parte, define a la autorregulación de los aprendizajes como el grado en

que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a un nivel metacognitivo, motivacional como conductual.

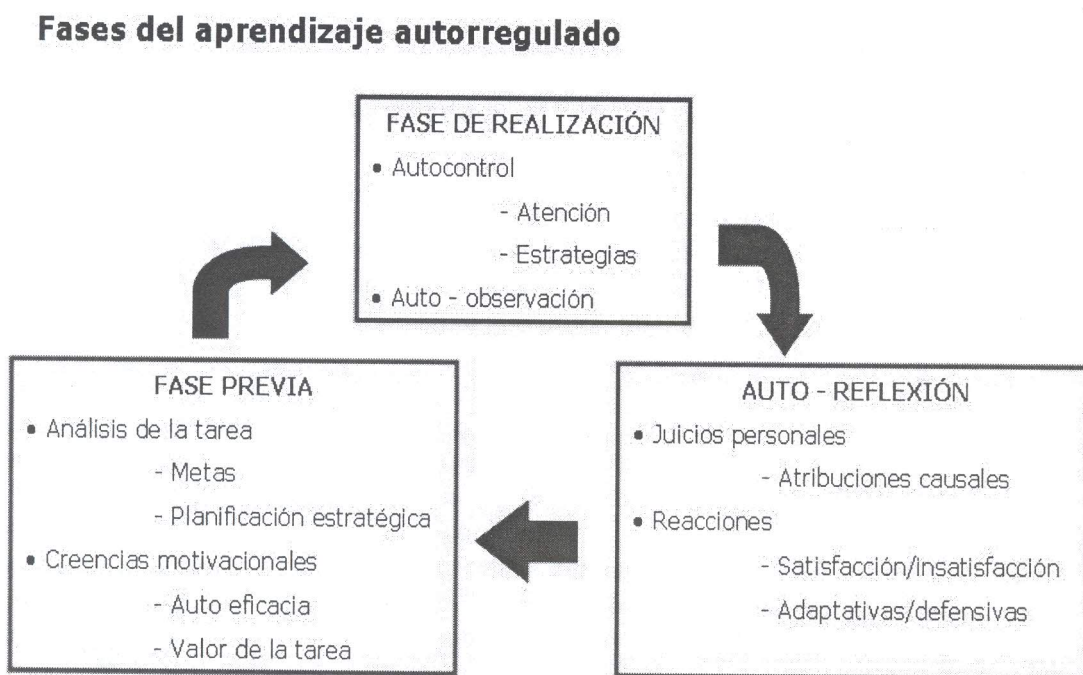
Profundizando en el tema, Huertas (1999) opina que en la autorregulación deben estar presentes tres características básicas para que se pueda definir a una acción como autorregulada: la autodeterminación, que se refiere al control de la acción que se va a aprender, la competencia, es decir, el sentirse capaz de realizar una actividad relativa al aprendizaje y los sentimientos que tienen que ver con la satisfacción de hacer o aprender algo que nos gusta.

Según Torrano y González (2004), “el aprendizaje autorregulado es una fusión de *skill* y *will*, de *destreza* y *voluntad*. El estudiante autorregulado es aquel

que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales; sabe cómo aprende, está automotivado, conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto, optimizar su rendimiento y mejorar sus habilidades mediante la práctica”.

Una vez diferenciados ambos términos, cabría plantearnos una nueva interrogante: ¿cómo se da el aprendizaje autorregulado?, ¿cuáles son las fases por las que atraviesa el estudiante que autorregula su aprendizaje?

Zimmerman (2000, 2002) nos lo explica muy didácticamente, a través del siguiente gráfico:



FASES Y PROCESOS DEL CICLO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO (ZIMMERMAN, 2000, 2002)

Una vez que el estudiante tenga encomendada en la fase previa del proceso una tarea, empezarán a intervenir en el proceso de la autorregulación sus propias metas frente al aprendizaje, sus habilidades personales de planificación y estrategia en el acto de aprender, sus creencias frente al estudiar y aprender: yo soy capaz, no lo soy..., la tarea es muy importante para mí, no lo es..., etc.

Luego, el estudiante pasa a la fase de realización, es decir, la que implica el nivel de control que tenga sobre la tarea, cuánta atención le puede dedicar, con qué estrategias de aprendizaje cuenta, qué grado y voluntad de auto-observación posee, etc.

La fase final del proceso, según Zimmerman, tiene que ver con lo que el estudiante realiza una vez elaborada su tarea: los juicios personales que se hace respecto a si la llevó a cabo de manera correcta o no, la convicción que posee cuando algo le sale bien o no, etc.; es decir, puede pensar, salió bien, tuve suerte, o por el contrario, me salió muy bien, fue porque hice a o b durante el proceso, utilicé tal o cual estrategia que me funcionó, la voy a utilizar nuevamente en el futuro para una situación similar, etc.

Es posible notar que en el proceso de la autorregulación del aprendizaje, interviene una serie de creencias que cada persona posee acerca de sí misma, si es capaz o si se siente competente para realizar tal o cual tarea, si considera de importancia o utilidad la tarea que el docente le encomienda y, finalmente, los propios sentimientos que experimenta frente a su desempeño.

Como podemos apreciar, existen series de variables que intervienen en el proceso de la autorregulación de los aprendizajes, lo que convierte a este proceso en absolutamente individual y único; sin embargo, quizás la pregunta que se nos viene a la mente en este momento está referida al sujeto del aprendizaje, ¿cómo es un estudiante que se autorregula? ¿Cuáles son los rasgos que lo distinguen?

En relación a este tema, mencionan los expertos que un alumno autorregulado es el que:

- Toma decisiones que regulan diferentes formas de conocimiento (planificación, organización, monitoreo, evaluación).
- Posee sentimientos de auto-competencia personal.
- Manifiesta persistencia en el aprendizaje.
- Demuestra interés intrínseco en la tarea que le encomiendan.
- Crea, selecciona y estructura entornos (habituales y no habituales) para optimizar su propio aprendizaje.

En este sentido, Pintrich y Schrauben (1992) mencionan que los alumnos que se autorregulan participan de manera activa en su proceso de aprendizaje, monitoreando y regulando sus propios procesos internos y enfocándose en los resultados de lo que esperan aprender.

Existe, asimismo, una coincidencia en lo que mencionan los estudios (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 2001, 2002), sobre el tema.

Los hallazgos indican que existe una serie de características que diferencian a los estudiantes que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen.

Entre las características que presentan los primeros, tenemos:

- Planifican, controlan y dirigen sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales.
- Emplean una serie de estrategias de tipo cognitivo que los ayudan a adquirir, elaborar, reelaborar y recuperar información relevante a sus intereses.
- Adoptan metas claras y concretas de aprendizaje.
- Desarrollan emociones positivas frente a las tareas que les encomiendan y también las controlan y ajustan a los requerimientos de una tarea específica y a una situación concreta de aprendizaje.
- Planifican el tiempo y esfuerzo que les demandará tal o cual tarea.
- Acuden a sus profesores y/o compañeros en busca de ayuda académica, si consideran que la requieren.
- Trabajan en una serie de estrategias que atienden a su comportamiento volitivo para mantener motivación, esfuerzo y concentración en la tarea.

Llegado a este momento, la siguiente interrogante sobre autorregulación estaría referida a un tema que nos interesa profundamente: la educación: ¿cómo podemos educar/formar en la autorregulación?, ¿qué puede hacer el docente, en este caso, el docente universitario, para desa-

rollar competencias de autorregulación en sus estudiantes?

Dado que nos encontramos, actualmente, en un contexto mundial cargado de altísimas exigencias que nos alcanzan en aspectos personales pero, sobretodo, en aspectos profesionales; el desafío, es el de “hacernos” competitivos en una sociedad globalizada, nueva, que nos presentará situaciones totalmente diferentes a las enfrentadas por profesionales y especialistas de momentos históricos anteriores. Por tal motivo, la educación que brindamos a las nuevas generaciones, nuestro estilo de enseñanza, la forma como evaluamos sus aprendizajes deben cambiar de manera acorde a los tiempos.

Entre las sugerencias que nos proponen los especialistas en el tema, tenemos las siguientes:

- Enseñar a los estudiantes estrategias necesarias para procesar de una mejor manera la información con la que trabajan y orientarlos hacia la autorregulación de sus aprendizajes.
- Utilizar al *modelado* como uno de los procedimientos recomendados para la enseñanza de las estrategias de autorregulación (Graham, Troia y Harris, 1998); es decir, los estudiantes van a aprender a autorregularse, si ven con frecuencia a sus profesores exteriorizar la manera cómo, a su vez, se autorregulan.
- Incentivar la práctica guiada o autónoma de las estrategias de autorregulación, acompañada de la correspondiente retroalimentación por parte del profesor; la idea es que la

responsabilidad o el control para generar, aplicar y evaluar las estrategias sean transferidos paulatinamente del docente al alumno; es decir, el trabajo conjunto por aprendizajes mediados (Vygotsky, 1978).

- Reforzar la autoobservación como componente importante de intervención pedagógica, ya que si el estudiante está formándose en estrategias de aprendizaje autorregulado, necesita aprender a medir la efectividad de tales estrategias, a fin de mantenerlas o cambiarlas, según le convenga.
- Brindar apoyo social para incentivar al alumno en el uso de estrategias de autorregulación, pasando paulatinamente, de mediaciones más directivas a formas más autorreguladas de aprendizaje.
- Utilizar la práctica autorreflexiva, donde los estudiantes ejerciten de modo independiente las habilidades y estrategias que han adquirido en el proceso, reflexionando sobre su propio aprendizaje; evalúen el rendimiento obtenido y la efectividad de las estrategias que han utilizado, a fin de decidir si se continúa o se modifica la perspectiva elegida.

Diversos modelos de aprendizaje, recomiendan, en la actualidad, la práctica autorreflexiva, en función a uno de los principales objetivos educativos, como es el de “aprender a aprender”; en otras palabras, nos referimos al desarrollo de la conciencia sobre el propio aprendizaje y al control de los procesos de autorreflexión que el estudiante utiliza cuando aprende.

Lee y Young (2001) proponen una serie de pautas dedicadas al mejoramiento de aquellos estudiantes que no cuentan con estrategias de aprendizaje autorregulado.

Según los mencionados autores, concretamente, los docentes de educación superior, deberíamos:

- Ayudar al desarrollo de estrategias dirigidas a evitar distracciones internas y/o del entorno, a fin de aprender a mantener su atención y esfuerzo en la tarea que están realizando.
- Organizar la enseñanza de manera que las actividades de aprendizaje propuestas faciliten el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Exhortar a los estudiantes a trazarse metas relativas a su aprendizaje.
- Enseñar que existen dos formas de retroalimentación que nos pueden favorecer o desalentar en nuestros aprendizajes, el refuerzo que nos proporcionan las otras personas (profesores/compañeros) y el *habla interna* que viene de cada uno y que, a su vez, puede constituirse en factor de aliento o desaliento en el proceso de aprender.
- Brindar al alumno posibilidades de auto observación en el momento que finalice alguna actividad importante de aprendizaje.
- Hacerle notar a los estudiantes que, en lo que se refiere a trazarse metas de aprendizaje, es necesario que sean realistas y específicos respecto a ellas.
- Invitar a los alumnos a registrar los tiempos que han ocupado en leer un texto,

seleccionar ideas importantes, tomar nota, investigar; en una palabra, en realizar el trabajo encomendado.

- Orientar a los estudiantes acerca de cómo autoevaluar sus aprendizajes, es decir, evaluar si lograron sus objetivos iniciales a la tarea, si mejoraron los conocimientos que poseían sobre el tema y si las estrategias utilizadas fueron las indicadas.
- Brindar retroalimentación correctiva a los estudiantes a fin de ayudarlos a identificar los errores de aprendizaje (si los hubo) y a corregir los problemas que podrían no haberse superado en el transcurso de la tarea.

Como podemos apreciar, la propuesta de la autorregulación de los aprendizajes, según se vea, puede considerarse simplista o, por el contrario, un poco engorrosa. Sin embargo, si pensamos en los resultados por los que trabajamos, vale la pena, ya que estaremos propiciando en nuestros alumnos, el desarrollo del pensamiento reflexivo, el compromiso con sus propios aprendizajes, la criticidad y una serie de habilidades que lo/la prepararán para convertirse en un/a profesional cuya preparación responda a los retos de la sociedad actual y nosotros, docentes, estaremos ayudándole, mediante nuestra mediación, a desempe-

ñarse como un/a profesional competente en la sociedad global de estos días.

REFERENCIAS

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Estévez Nénninger, Etty Haydeé (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

Gimeno Sacristan, L. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata. 2ª Edición.

González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

Martínez Beltrán, J. (1995). *Enseñar a pensar*. Madrid: Bruño.

Pozo, J. I.; Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Torrano M. F.; González T. M. C. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), Universidad Autónoma del Estado de México. 2006. En <http://www.uaemex.mx/>

Valle, A.; Cabanach, R. G.; Susana Rodríguez, S.; Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio*. Psychothema. Vol. 18 (2).

Washington (1996). *American Psychological Association*.

Zimmerman, B.; Bonner, S.; Kovach, R. (2002). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self efficacy*.

http://www.tic-lectoes-critura-nee.net/averroes/publicaciones/investigacion/autorregulacion_m.pdf

http://www.cooperahabana.cu/cdl/images/e/ea/COMPETENCIAS_PARA_LA_AUTORREGULACION_DEL_APRENDIZAJE.pdf

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>

DEFICIENCIA MENTAL: HORIZONTE ÉTICO

Dra. Bertha Martínez Ocaña
Directora de Extensión Universitaria

La persona deficiente mental es una persona en el sentido más pleno. En la profundidad de su ser hay una llamada a la vida a pesar de las dificultades que pueda encontrar para la manifestación de su plenitud, pero en la que todos debemos contribuir para su desarrollo integral.

DEFICIENCIA MENTAL

La deficiencia mental tiene una larga historia que se remonta a los albores de la humanidad. El problema de su definición y terminología han estado ligados a una perspectiva histórica y a la evolución de las corrientes del pensamiento en la ciencia. La mayoría de éstas han sido delimitadoras, discriminadas de lo que es o no es el deficiente mental, pero no podemos olvidar que estamos abordando un tema que afecta a seres humanos y que tiene grandes repercusiones para la vida de personas.

El que entre una persona en la categoría de deficiente mental va a suponer mucho para su vida, por lo que es necesario revisar los componentes de estas definiciones para luego centrarse en una de ellas procurando que sea lo menos reduccionista.

Se ha utilizado diferentes denominaciones para describir a este grupo humano: idiota, imbécil, cretinismo, oligofrenia, insuficiencia mental, retraso mental, minusvalía psíquica, deficiencia mental, subnormalidad, anormalidad y debilidad mental. Se

observa que todos ellos llevan una cierta carga negativa porque se refieren a las limitaciones y carencias, no a las posibilidades que están abiertas para las personas que poseen estas características.

A partir de esa diversidad (Ortiz, 1987), se la considera como un fenómeno multidimensional que incluye aspectos superpuestos del funcionamiento y comportamiento humano en lo fisiológico, psicológico, medio educativo y escolar.

Este término ha perdido con el tiempo su valor semántico y científico de connotaciones peyorativas, como ha sucedido, por ejemplo, con el término oligofrénico o subnormal.

Es importante destacar que hay dos aspectos que conforman el núcleo actual de deficiencia mental:

- Por un lado, su adaptación social; es decir, las respuestas adecuadas a las exigencias del medio en la que deberá desenvolverse cada persona.
- Su capacidad de aprendizaje y sus potencialidades de desarrollo cognitivo.

Es decir, este planteamiento centra la problemática actual del concepto de deficiencia mental en una doble perspectiva educativa y social, que acentúa el interés en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo global del individuo, así como las repercusiones que presenta para alcanzar su partici-

pación social en su entorno más próximo.

La definición más aceptada actualmente es la de American Association on Mental Retardation (AAMR), publicada en 1992, "La deficiencia mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativo inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autoeducación, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. La deficiencia mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad" (citado por Verdugo, 1994).

Esta definición asume la aplicación de cuatro postulados esenciales (Muntaner, 1995, p. 27).

- La evaluación válida ha de considerar la diversidad cultural y lingüística, así como las deficiencias en aspectos comunicativos y comportamentales.
- La existencia de limitaciones en habilidades adaptativas ha de tener lugar en un contexto comunicativo típico para iguales en edad y requiere apoyos individualizados.
- A menudo, junto a limitaciones específicas, coexisten

potencialidades en otras áreas adaptativas o capacidades personales.

- Generalmente, el funcionamiento de la persona con deficiencia mental mejora si se le proporciona las ayudas apropiadas durante un período de tiempo continuado.

Esta definición afronta un modelo más actualizado, más acorde con el principio de normalización.

Si bien es cierto que esta definición mantiene una alta dependencia del cociente intelectual, desvaloriza las dificultades adaptativas de la persona con la finalidad de relacionar mejor las necesidades individuales y reales en la vida cotidiana de cada persona con los niveles de soporte apropiado.

Hoy en día, dentro del sistema educativo, se usa la denominación necesidades educativas especiales para referirnos a aquel alumno que presente algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y demanda una atención más específica y mayores recursos educativos que los necesarios para sus compañeros de su edad.

HORIZONTE ÉTICO DE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL

Al referirnos a las personas con deficiencia mental es necesario detenerse en el concepto de dignidad humana, tanto desde la perspectiva de los derechos humanos como desde una antropología cristiana. Asimismo, detenernos en revisar el principio de integración, normalización y sectorización como consecuencia del

principio universalmente aceptado de la igualdad.

- Dignidad humana

La dignidad humana designa (Lobato, 1997) una cualidad integrante de lo humano en los dos momentos existenciales, en el de ser ya y en el del realizarse todavía. Por ello, cada uno está invitado a develar su propia dignidad y a conquistar la dignidad que le compete. Se trata de ser digno o no serlo.

El hecho accidental de que una persona disponga de capacidades físicas o mentales más o menos extendidas no aumenta o disminuye este valor y esta dignidad fundamental de la persona.

Por lo tanto, la actitud de terceros ante la persona deficiente mental, será éticamente satisfactoria sólo cuando se llegue a respetar, valorar y promover en ella su dignidad humana. “Las personas con deficiencia mental son miembros de la comunidad humana con pleno derecho” (Perico, G., p. 172, citado por Pinzón, I.).

Los derechos humanos (Amor, J., 1995) encuentran su justificación en la racionalidad ética. Esta es la razón del hombre, que nos lleva a fundamentar los derechos en la idea de dignidad del hombre, que sin duda abarca a todos los seres humanos en todos los momentos históricos y en todos los aspectos geográficos. Esta fundamentación se concreta en torno a exigencias que son imprescindibles como condiciones de una vida digna, esto es, de exigencias derivadas de la dignidad humana. “Quédate, Señor, con nuestros niños y con nuestros jóvenes, que son la

esperanza y la riqueza del continente, protégelos de tantas insidias que atentan contra su inocencia y contra sus legítimas esperanzas” (Aparecida, 2007, p. 21).

Estamos ante un concepto histórico, pero con una forma moderna de expresión y que derivan de la dignidad humana y que en el pasado no tenían esta conformación. Esto supone una cosmovisión basada en una opción humanista que reconoce el valor del hombre.

Es así que (Vidal, M., 1981, p. 365) sostiene: “Que los derechos humanos son fruto y expresión de la dignidad inherente a todo ser humano que viene a la vida, independientemente de raza, sexo, religión y cualquier otra característica accidental o secundaria. Se puede decir, sin duda alguna, que la persona, la dignidad humana, es el actual punto de partida y la meta de llegada para la reflexión moral”.

La persona deficiente está en el Plan de Dios, es una persona en su sentido más pleno. “Y creo Dios al hombre a su imagen” (Gen. 1.27).

En la profundidad de su ser hay una llamada radical a la vida, a pesar de las dificultades que puede encontrar para la manifestación de su plenitud. Hay en él una necesidad de ser valorado, de ternura, y al reconocimiento de su existencia tal cual es. Nadie como él necesita esta vivencia de sentir su vida amada, deseada, reconocida y acogida y nada más dramático que experimentar que su vida no es causa de alegría.

Esto significa que debemos considerar y respetar a todo ser

humano, desarrollando en nosotros la habilidad de aceptar las diferencias. "La diversidad enriquece cuando las diferencias son reconocidas y crean oportunidades para una mejor comprensión de los valores de cada uno, y cuando nos sentimos libres para crear acercamientos" (Rossell, A. en Signo, 2004, p. 21).

- Antecedentes de la normalización

Cuando se habla de personas con deficiencia mental tenemos que referirnos al principio de la normalización, integración y sectorización, porque la vida de estas personas no lleva un ritmo u orden ni están integrados en el conjunto de la comunidad social.

La historia de la deficiencia mental ha sido de exclusión y marginación, pero hoy se nota cambios, pues el deficiente mental es miembro de la comunidad humana con plenos derechos.

Es a través de la normalización y de la integración como puede la sociedad satisfacer el derecho de estas personas.

Este cambio social que se está produciendo viene determinado por un giro tanto en las actitudes y perspectivas sociales para con los deficientes mentales, como en los planteamientos educativos dirigidos a la formación y a la atención de estas personas.

El proceso de cambio se inició en los años 50, cuando empiezan a aparecer servicios de ayuda individualizada ubicados en la comunidad y dirigidos mayoritariamente por asociaciones de padres de deficientes. Estos servicios se desarrollan con mayor intensidad

en los años de 60, cuando ellos defendían la escolarización de sus hijos en centros regulares y el fin de las instituciones que albergaban a estas personas.

Los padres de familia cuestionaban la razón por la que sus hijos estaban segregados del medio familiar y decidieron tomar medidas adecuadas para cambiar esta situación. Es así como surge en EE.UU. en 1950, la National Association for Retarded Children (NARC), que va a trabajar para conseguir una legislación para buscar lo que mejor respondiera a los intereses de los niños retrasados.

Unido a todo esto, hay otra serie de factores que propician estas modificaciones. Una de las más importantes fue la expectativa más optimista aparecida respecto de las posibilidades de aprendizaje de las personas con alguna deficiencia y por tanto, la crítica que aparece en torno a las instituciones que albergaban a estas personas puesto que en ellas los internos recibían el mínimo de atención, estímulo y donde muchas veces había baja calidad de enseñanza y estaban saturados de población diversa. Se puso de manifiesto (Arnaíz, 2003), que la inteligencia no estaba determinada por la crianza, ni por los ambientes ni tampoco por la herencia. Es decir, no es algo tan fijo como se había creído generalmente, dado que se comprobó que el C. I. de muchas personas mejoraba como consecuencia de ser expuestas a mejores circunstancias ambientales. Fruto de todo ello es la nueva definición de deficiencia mental mencionada (AAMR).

En esos años se debate sobre la

importancia del "medio" en que se desenvuelve una persona con deficiencia mental, pasará a adquirir un papel significativo en la conceptualización de este trastorno. Se valorará el entorno como factor enriquecedor en el desarrollo. El retraso mental dejará de concebirse (Molina, 1984) como un rasgo absoluto del individuo para empezar a considerarse como resultado de la interacción entre la persona y el medio. "De esta forma quedó claro que uno de los ambientes más negativos era el 'ambiente institucional' donde los internos recibían el mínimo de atención, lo que influyó considerablemente a la hora de su eliminación" (Arnaíz, P., 2003, p. 47).

La preocupación por la protección de los derechos humanos y el reconocimiento de los derechos de las personas deficientes, influyó poderosamente en algunos organismos. Es así que en 1957 la Asamblea General de las Naciones Unidas especificaría en su artículo 5º: "El niño deficiente físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesita su estado o situación".

La UNESCO, ya en 1968, plantearía (Arnaíz, P., Op. Cit.) que su objetivo, era definir y hacer un llamado a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos, facilitando la igualdad de acceso a la educación y a la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad.

Todo esto facilitó el cambio y propició la era de la Normalización, como afirma Sainz del Río (1985), que frente a la sub-

normalización surge la idea de la normalización y frente a la marginación del deficiente se abre paso a su integración en la sociedad, gozando de los mismos derechos que los otros seres humanos, tal como declara la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1971.

• Principio de normalización

La normalización surge como un intento de buscar solución a la situación de segregación en que vivían las personas que tenían algún déficit. "Lo que en otro tiempo se consideraba la mejor manera de atender a las deficientes –separados de la sociedad en instituciones aisladas– se ha convertido hoy en una solución rechazada por los padres como por los expertos y políticos" (Jarque, 1985, p. 5).

Se comienza a pensar que los deficientes mentales tienen que disfrutar de las mismas condiciones que los demás niños, vivir con ellos y asistir a la escuela regular.

Con la normalización se inicia un nuevo pensamiento sobre la Educación Especial que defiende que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida.

El principio de normalización que aparece en los países escandinavos, concretamente en Dinamarca y Suecia, debe ser considerado como el principio operativo de la integración escolar, que hoy se desea lograr en casi todos los países.

Bank – Mikkelsen es el que propugnó el principio de la normalización. Es el pionero en defender que las personas con retraso mental (deficiencia mental) deberían tener una existencia lo más parecida posible a la de las demás personas, desarrollar una vida tan normal como fuese posible, puesto que una situación de vida segregada genera pocas oportunidades para aprender como el resto de las personas y para integrarse socialmente. Así, en 1959 se produce la primera formulación oficial del principio de normalización, expuesta en la legislación especial de servicios para deficientes en Dinamarca.

Con la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental que realiza la Liga Internacional de Asociaciones en pro de la Deficiencia Mental, reunidos en Jerusalén en 1968, queda aceptado este principio de normalización.

Por lo tanto: "El principio de la normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diaria lo más parecidos posibles a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad" (Nirje, 1969, p. 183, citado por Arnaiz).

La normalización, según Nirje, hay que entenderla desde un doble sentido: poner al alcance de las personas con deficiencia mental todos aquellos medios que normalicen su existencia y su forma de vida en su contexto más próximo; y significa dar la oportunidad a la sociedad de conocer y respetar las formas distintas de ser.

La normalización debe ser enten-

dida como la posibilidad de respetar a personas que son, piensan y sienten de manera diferente y que tienen que vivir el ciclo de su vida junto a nosotros.

Söder (1984) afirma que no se trata de normalizar a las personas sino de normalizar el entorno. Asimismo, García García (1988, p. 89) expresa: normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad. Normalizar es aceptar a la persona deficiente, tal como es, con sus características diferenciales y ofrecerle los servicios de la comunidad para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades, y vivir una vida lo más normal posible.

Al respecto, Palaino - Lorente (1983), sostiene que para evitar que la implantación del proceso de normalización se convierta en una utopía es necesario tener en cuenta que:

- La normalización no debe quedar reducida a una mera imposición de decreto.
- La normalización debe contribuir al tratamiento pedagógico diferencial de los alumnos, de manera que cada uno de ellos puede desarrollar al máximo sus cualidades diferenciales.

En consecuencia, la normalización debe hacerse cargo de la personalidad individual de cada educando, de forma que sus resultados no se evalúen únicamente desde el punto de vista de aquello que los educadores y la sociedad consideran relevantes,

sino también, y muy especialmente, desde lo que los educandos precisan cada día para ser autónomos e independientes.

Sin embargo, para conseguir la normalización en todos los aspectos de la vida humana, no basta con estar insertado en un lugar común. Es imprescindible formar parte activa de esa comunidad, constituir una parte integrante de la colectividad. Es así que nos hallamos ante el principio de integración.

- Principio de integración

La integración supone un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas puesto que su filosofía va más allá de la mera ubicación de un sujeto en la sociedad e implica, fundamentalmente, que estas personas forman parte de la sociedad a la que pertenecen. Este principio defiende el derecho a recibir una educación adecuada a las características individuales del alumno, dejando atrás la división y el etiquetaje.

La integración es lo opuesto a la segregación ya que pretende una máxima de comunicación y un mínimo de aislamiento de los niños con problemas, facilitando la interacción social.

Desde la perspectiva de la inserción, la integración significa: la oportunidad de acceder a múltiples y variadas experiencias de aprendizaje, mayor facilidad para actuar como una persona libre e independientemente, con oportunidad para establecer relaciones personales, facilidad para emitir una conducta adaptada y recibir un reforzamiento natural del entorno y posibilidad de me-

jorar la propia autoimagen.

Desde una perspectiva educativa, la integración como proceso dinámico y complejo, propugna la escolarización conjunta de alumnos "normales" y con discapacidades, y aboga por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo regular, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno según sus diferencias individuales. "Y así en todos los aspectos el hombre se perfecciona, se realiza, se hace más hombre mediante los aprendizajes efectuados en un proceso incesante e interminable porque el hombre es un 'ser inacabado'; por lo tanto, susceptible de mejorar siempre" (Savoy, V., citado por Martínez O. B. en Signo, 2004, p. 35). Se trata de ofrecer, en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos, sobre la base de su necesidad de aprendizaje.

El principio de la integración sostiene (Amor, p. 68): "Todo individuo cualquiera que sea su condición física o mental, ha de ser aceptado por los demás y por la sociedad entera y admitido con igual derecho que los otros hombres a disfrutar de los recursos sociales del entorno. Señalamos que solo así se cumplirá en ellos su plena dignidad humana: una persona llevando una vida tan normal como le sea posible, una persona que se pueda realizar como tal, sin más limitaciones que las de sus propias capacidades; es decir, sin limitaciones provenientes de una discriminación por los demás miembros de la sociedad".

Es necesario comprender que todos necesitamos una comunidad

para realizarnos como personas, que nos sirva de punto de referencial y diálogo con la cual vamos construyendo nuestra personalidad, única e irreplicable. Esta verdad se hace más intensa en el caso de la persona con deficiencia mental; por su propia dificultad y carencia, necesitan mucho más el sentirse acogido, comprendido y respetado, saberse miembro útil, con capacidad de aprender y de ser útil para sí mismo y para los demás, sólo así llegará a su auténtica realización como ser humano. Estas personas no solo reciben, ellos aportan y deben aportar a la comunidad su continuación específica, sin la cual quedaría incompleta, por su propio valor y por las actividades positivas que ellos suscitan. Son capaces de despertar en las otras personas cualidades y valores, que de otra forma tal vez no habría surgido la necesidad de practicarlas: "La diversidad enriquece cuando las diferencias son reconocidas y se crean oportunidades para una mejor comprensión de los valores de cada uno, y cuando nos sentimos libres para crear acercamientos" (Rossell, A., Signo, 2004, p. 21).

Debemos tener presente que la meta final de toda rehabilitación es la independencia de la persona, los derechos, y la dignidad de las personas como miembros de la sociedad. La integración para ser auténtica tiene que salvaguardar las características diferentes, personalísima o grupales de cada uno de los individuos integrados dentro de la sociedad a la que se incorporan. Que el deficiente se integre depende en una pequeña proporción de él mismo, puesto que les es muy fácil a los no deficientes separarse y distanciarse de él. Deben ser los otros

los que se aproximen al deficiente mental. Hay que abrirse al otro, estar abierto a nuevas ideas y estímulos.

Es necesario enfatizar que la normalización y la integración de los deficientes han de aplicarse en todas las etapas de la vida y en todas las dimensiones de su condición de seres humanos. Toda persona deficiente en cada momento de su existencia tiene derecho a los bienes sociales que se requieren para el desarrollo integral de sus capacidades reales, para llegar al máximo de la realización de sí mismo.

Se hace necesario lo siguiente:

- Un *cambio de actitud*, debemos mirar a la persona con deficiencia mental desde la óptica de la capacidad y no de la incapacidad. Es decir, estimular en ellos lo que puede hacer y no lo que no puede hacer. Debemos hacer énfasis en las aptitudes de estas personas y no en sus limitaciones.
- El deficiente mental tiene derecho a ser el mismo, a tomar decisiones y a equivocarse como cualquiera de nosotros. Es mucho más pedagógico, humano y ético, ayudarlos, acompañarlos en las dificultades que se les presentan.
- Además procuremos ser *realistas*; es decir no imponer a la persona con deficiencia mental metas inalcanzables para él, esto podrá crearle un sentimiento de desánimo por no poder realizar lo que los otros esperan de él.
- Al mismo tiempo, *nunca tratar a un deficiente como un niño normal más joven y del*

mismo nivel mental: hay que tratarlo como tratamos a las otras personas de edad de él, pero teniendo en cuenta sus peculiaridades.

- Otra consideración *es lo referente a la Educación del Deficiente Mental*. No debemos pensar que por padecer una deficiencia tiene menor necesidad de educación. Por el contrario, precisamente porque su deficiencia le cierra muchos caminos, su necesidad de educación es irrenunciable. Debemos ayudarlo a conseguir su autoafirmación, haciendo que cada día sea más dueño de sí mismo y más autónomo e independiente.

La integración será esencialmente mayor cuando se pretenda ante todo y sobre todo, enriquecer al deficiente en su personalidad, en su capacidad de recepción y comunicación, en su sentimiento de plenitud.

Pero no olvidemos (Amor, op. cit.) y es indiscutible que también el deficiente mental tenga que acompañarse, según sus posibilidades, a las exigencias que plantea la sociedad, respetando siempre su especial forma de ser sin anular su derecho a ser distinto.

- Principio de la sectorización

Como consecuencia del principio de normalización debe aplicarse el de sectorización de servicios como el ideal para responder a las demandas que requiere la persona deficiente mental en el entorno donde vive; es decir, el sector de la unidad geográfica y de la población en la que se considera posible, de manera adecuada y eficaz, evaluar las necesidades,

programar los servicios, coordinar las competencias, prestar las atenciones requeridas y estar sujetos a control de calidad. Se trata de prestar servicios a quienes los necesitan y donde se necesitan, en su ambiente físico, familiar o social.

Por consiguiente, se puede señalar que el principio de normalización representa un nuevo concepto global donde situar la atención en el deficiente mental y todas aquellas personas que tienen alguna deficiencia, el cual modifica los planteamientos sociales referidos a estas personas; se trata de revalorar el término persona "sobre el de minusválido o discapacitado".

Este cambio que es eminentemente social, debe efectuarse con la aplicación de los principios de integración y sectorización, en todos los niveles de la comunidad y actuando sobre la sociedad en su conjunto.

De ahí, que es prioritario, promover al máximo la autonomía de la persona con deficiencia mental, respetando sus particulares características y sus limitaciones, en el seno de la sociedad a la que pertenece.

Se hace necesario ofrecer centros educativos en los que quepan todos los niños y que pueda darse respuesta a sus necesidades educativas especiales.

Este proceso de facilitar al discapacitado su acceso a la sociedad como miembro con todos sus derechos debe efectuarse: "Como un problema global de toda la sociedad y difícilmente se solucionará si se aborda desde un enfoque parcial" (Lázaro A., 1986,

p. 31). La integración exige una reforma educativa y es imprescindible la participación de toda la sociedad plena.

En conclusión, la aplicación de la integración en el sistema educativo regular provoca la aparición de un nuevo concepto de aprendizaje y de organización.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Este término de necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978) realizado en el Reino Unido por una comisión de expertos que se reunieron con el fin de revisar y presentar alternativas a la situación de la Educación Especial en ese momento. Este concepto surge como una alternativa a las denominaciones que anteriormente se venían utilizando, como son las de 'deficiente', 'disminuido', 'inadaptado', 'discapacitado' o 'minusválido'. Pero este hecho, hay que entenderlo no como un simple cambio de denominación o de vocabulario, sino que es necesario considerarlo como un cambio conceptual más profundo respecto a las características y necesidades de determinados alumnos y que alude al reconocimiento de la heterogeneidad (Aguilar, M. E. A., 1991).

A partir de este momento, el objetivo de la Educación Especial hace referencia a una situación de aprendizaje, no a un estado determinado por la naturaleza del desorden y establecido mediante un proceso de evaluación que establece categorías y segrega.

Por ello, el Informe Warnock recomienda abandonar el lenguaje

y las prácticas referidas al déficit del alumno, que la mayoría de las veces aporta poco en materia educativa, y traducir el mismo a necesidades educativas que plantean lo que el alumno necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos.

Se pretende evitar, así, un lenguaje discriminatorio hacia estas personas que ha llevado al fenómeno conocido como "etiquetaje" y "clasificación por categorías", a considerar que existe un grupo de personas que tienen unas características propias inherentes a su manera de ser y a su conducta, lo que afecta muy negativamente a los mismos. Es decir, afecta a su autoestima y a su autoconcepto, a sus familiares y quizás a la sociedad puesto que ha influido en que se cree una imagen de estas personas como incapaces, infantiles y hasta peligrosas.

De la misma manera, el término necesidades educativas especiales hace referencia a que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos aunque el grado de consecución sea diferente, así como el tipo de ayuda que necesitará cada alumno para lograrse.

El concepto de necesidades educativas especiales plantea que la educación debe ser una, aunque con diferentes ajustes, de manera que el sistema educativo pueda dar respuesta a la diversidad del alumno escolarizado en él. Por ello, los alumnos que tengan alguna dificultad no deberán ser considerados como algo aparte y externo a los centros, sino que va a ser responsabilidad de los mismos establecer la serie de ayudas que necesitan para que el proceso de escolarización y aprendizaje se

realice en óptimas condiciones.

Hoy en día en la comunidad educativa se usa esta denominación: "Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo" (Blanco, 1982, p. 20).

Entonces, al referirnos a las personas con deficiencia mental debemos destacar la importancia de la diversidad y el derecho a ser diferentes y a ser iguales ante la ley como sujeto de derechos y a ser respetados como persona humana. Recordemos que ser diferente es un valor.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PERÚ

Actualmente, la educación en nuestro país tiene un enfoque inclusivo. "Esta educación (Ministerio de Educación del Perú, 2006, p. 6) representa una apuesta por la igualdad y la no discriminación al garantizar para todos los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos el acceso a la educación, a la activa participación e igualdad de oportunidades, disminuyendo las diferencias y contribuyendo a eliminar los prejuicios y estereotipos que se tienen respecto de las personas con discapacidad en el Perú".

Es decir, por inclusión se entien-

de "Como el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos y alumnas como personas, reconsiderando su organización y su propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos y alumnas en la comunidad que deseen asistir a ella y, de este modo reduce la necesidad de excluir".

La educación inclusiva implica, igualmente, brindar una especial atención a aquellas personas que, por las características de su discapacidad, requieren respuestas diferenciadas por parte del sistema educativo.

Asimismo, los objetivos de la Educación Básica Especial (Art. 6) son promover y asegurar la inclusión, la permanencia y el éxito de los estudiantes con NEE que pueden integrarse a la Educación Regular; ofrecer una educación de calidad para todas las personas con NEE asociadas a la discapacidad al talento en las instituciones educativas de la Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa, Educación Técnico – productiva, Educación comunitaria, así como en los Centros Educativos de Educación Básica Especial (CEBE) que atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. Por lo mismo, la inclusión es contraria a la competición y a la selección centrada en modelos de logro individualizado, es una cuestión de derecho y equidad.

Todos estos aspectos se encuentran contemplados en la Ley General de Educación 28044, Reglamento de Educación Básica Especial 002, Decreto Supremo

026-2003 que declara la "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012", Política Pedagógica para la Atención de Necesidades Educativas Especiales, Disposiciones Específicas para los Centros, Programas y Servicios de la Educación Básica Especial.

Es en este marco que el Ministerio de Educación del Perú, a través de la Unidad de Educación Especial, desde 1990 a la fecha, asume los acuerdos internacionales y responde a las demandas del contexto, cada vez más cambiante. Postula una educación integradora que permita el respeto a las naturales diferencias o diversidad, de ahí la necesidad de forjar espacios educativos, que fomenten el acceso, la permanencia y el éxito escolar de los educandos con necesidades educativas especiales, en una atmósfera de convivencia y tolerancia, que tiene como meta la plena realización de la persona humana.

REFERENCIAS

Aguilar Montero, L. A. (1991). *El Informe Warnock. Cuadernos de pedagogía*.

Alegre De la Rosa, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

Amor, P. J. (1995). *Ética y deficiencia*. Madrid: Graf.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.

Arzobispado de Concepción (1972). *La nueva biblia latinoamericana*. Chile: Paulinas.

Blanco, R. y otros (1992). *Alumnos con necesidades educa-*

tivas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid: MEC.

Conferencia Episcopal Peruana. (2004). *Aparecida*. Lima – Perú: Paulinas.

Fierro, A. (1981). *La personalidad del subnormal*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Pastor (1996). *La iniciativa de los sistemas de educación general y especial en E.E.U.U.* (REI), Siglo Cero.

Jarquez, S. M. (1985). *La integración: perspectiva histórica y situación actual*. Madrid: Siglo Cero.

Lazaro, A. (1986). *Orientación y educación especial*. Madrid: Anaya.

Ley General de Educación N° 28044. Lima – Perú: Abedul.

Lobato, A. (1997). *Dignidad y aventura humana*. Madrid: San Esteban.

Martínez O., B. (2005). *Las relaciones en la familia y los hijos con Necesidades Educativas Especiales*. En Signo, Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima-Perú. Año XIV, N° 139. Junio. Cimagraf.

Martínez, O., B. (2004). *La familia y la educación*. En Signo, Revista del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú. Lima - Perú. Año XIII, N° 127. Mayo. Bruño.

- Molina García, S. (1994). *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Muntaner, R. J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental*. Madrid: Narcea.
- Nirje, B. (1989). *La normalización principal: implicaciones en normalización. Simposio en Normalización*.
- Ortiz, M. C. (1987). *Orientaciones en la educación especial: modelos de integración: estudio pedagógico*. 17-18. Salamanca.
- Perico, G. (1980). Citado por Arnaiz, 2006. *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Pinzon, J. (1982). *La persona humana según el Magisterio de Puebla*. Tier N° 11.
- Polaina Lorente, A. (1991). *Dignidad y subsidiaridad y solidaridad en la EEP. En educación personalizada*. Madrid: Rial P. S. A.
- Puigdellivol, J. (2002). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. España: Grao.
- Rossell, A. (2004). *Atendiendo a la diversidad*. En Signo, Revista del Consorcio de Centros Educativos del Perú. Lima-Perú. Año XIII. N° 131. Septiembre. Cimagraf.
- Sajon, R. C. (1996). *Investigación y ética. Problemática del retardo mental*. Washington D. C. - USA.
- Soder, M. (1964). *Modelos de integración en otros países*. Suecia: Cuadernos de Pedagogía, 120.
- Vidal, M. (1981). *La dignidad del hombre en cuanto "lugar" de apelación ética*. Mor 2.

Nota:

Artículo publicado en la Revista de la Escuela de Enfermería Padre Luis Tezza, edición especial N° 3, junio 2008. Lima-Perú.

DIMENSIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y PREFORMATIVA DEL TEATRO FRENTE A LA DISCAPACIDAD

Lic. Rocío Ratto Vivanco
Docente del Departamento de Educación y
Directora del Grupo Imágenes, Lima - Perú

El teatro es un arte arraigado como ningún otro en la trama palpitante de la experiencia colectiva y es sensible a todas las convulsiones de la vida social. Así, el arte alcanza un grado que por su extensión va más allá de la literatura escrita, y la estética se convierte en acción social.

Voy a empezar narrando como nace en Perú el movimiento asociativo de teatro y discapacidad. Durante los años 90, la situación de abandono moral y de discriminación social de las personas con discapacidad era alarmante. En aquel entonces, los movimientos asociativos de las personas con discapacidad se fortalecían para hacer incidencia política y exigir que se respeten sus derechos y que se permita a las personas con discapacidad participar plenamente de su ciudadanía, pero eran tiempos violentos y cualquier causa justa era mal interpretada: las personas con discapacidad eran invisibles en nuestra sociedad.

En el año 1994 se crea el grupo de Teatro Imágenes en respuesta a la necesidad de abrir las instituciones e involucrar a la sociedad en los movimientos de Inclusión Social. Participar de los movimientos culturales de diferentes expresiones artísticas y, especialmente, del movimiento de teatro independiente en el Perú, era para este grupo la oportunidad de vivir dentro de la sociedad. Todos los actores de Imágenes tenían discapacidad intelectual y durante toda

su vida habían sido víctimas de la ignorancia y falta de respeto de la sociedad.

En aquellos años no existía la ley de la persona con discapacidad en el Perú. Tener una discapacidad podía ser una condición muy difícil para la vida, pero tener una discapacidad intelectual o psicosocial, traía consigo mayor violencia y vulnerabilidad.

En el año 1998 se aprobó la Ley General de la Persona con Discapacidad en el Perú y en el año 2000 se reglamentó y entró en vigencia. En diciembre de 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención en Derechos Humanos y Discapacidad, que tiene por objeto proteger y promover los derechos humanos. Fue un mecanismo para obligar jurídicamente a los gobiernos a que respeten los derechos humanos de todos sus ciudadanos y, sobre todo, a través de la aplicación y cumplimiento jurídico de estas normas se posibilite el acceso a la justicia a las personas con discapacidad de todo el mundo.

Al 2008, los movimientos sociales de las personas con discapacidad siguen impulsando políticas públicas. En la actualidad, existen más de seiscientos millones de personas con discapacidad en el mundo. En el Perú un 13% de la población vive con algún tipo de discapacidad. Por esa razón, muchas personas con discapacidad siguen luchando para exigir

que se respeten sus derechos y sean tratados como ciudadanos.

Es así como nacen diferentes movimientos asociativos que impulsan políticas públicas y exigen reivindicación social. El arte y los artistas con discapacidad han sido una fuerza social que ha impulsado cambios y ha generado respeto frente a las diferencias. Estos movimientos cada vez más sólidos se están desarrollando por todo el mundo: bailarines, actores, músicos, cantantes, pintores, fotógrafos, cineastas, que quedaron con alguna discapacidad por algún accidente o la tuvieron de nacimiento, o aquellos que perdieron la noción de la realidad por circunstancias de la vida, todos ellos cuyo fin para su existencia es crear, comunicar y expresar una visión sensible en torno al mundo que los rodea dentro de lo real o imaginario. Estos artistas que transforman la sociedad, la diseñan universalmente, la confunden en sus emociones estéticas, y revierten los estigmas mentales del significado de lo normal o lo que en apariencia no lo es, nos muestran con su creación las formas más bellas y sensibles del pensamiento, dejando su espíritu en sus obras y escenas de su vida, y es ahí donde la sociedad se involucra y evoluciona en una cultura de respeto hacia las diferencias, en una búsqueda profunda de la dignidad y lo moral.

“El arte y la cultura es patrimonio de la humanidad, de toda

la humanidad y por lo tanto nadie debe ser privado de acceder a ella, de descubrirla, conocerla, disfrutarla y de construirla”.

Si la sociedad está influenciada por las imágenes culturales de los diversos grupos, por ejemplo, los medios de comunicación reflejan la forma que tiene una sociedad de excluir a los grupos o a los individuos y conlleva procesos de categorización y estigmatización. Por lo tanto, lo más importante sería lograr una sociedad que reconozca los derechos y los valores de todas las personas, generar respeto social y no ser una sociedad que se limite a tratar a las personas con discapacidad como receptores de la buena voluntad de otras personas, porque un absurdo paternalismo no asume mayor compromiso ni genera cambios de actitud en la sociedad.

El arte y la cultura deben generar procesos de bienestar y respeto social donde todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad.

“La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado, a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (Barton, 1986).

La experiencia en el Perú del Grupo de Teatro Imágenes, 1994-2008

El Grupo de Teatro Imágenes se creó en el año 1994, era una iniciativa privada que fomenta el

acceso al arte y la cultura de las personas con discapacidad a través de la asociación de artistas especiales.

Actualmente, es un grupo profesional de teatro que cuenta con actores que tienen discapacidad intelectual, y muchos otros actores y directores sin discapacidad que apoyan los proyectos artísticos y son invitados para formar parte del elenco y los montajes.

A través del Grupo Imágenes hemos visto los cambios de actitud en la vida de los actores con y sin discapacidad, en el medio teatral y cultural y, sobre todo, en los espectadores.

Las obras de teatro han cumplido una función social importante, en la medida que se han transformado los mensajes sublimes que sensibilizan el alma con mirada compasiva frente a la discapacidad, a mensajes claros de una dramaturgia que hizo comprender el drama de vivir en sociedades indiferentes y excluyentes. Por eso, el teatro ha sido para nosotros el cimiento más importante en la construcción de una cultura de respeto social, siendo una estrategia valiosa para enseñar y concientizar.

El teatro nos ha enseñado el camino hacia una inclusión con dignidad.

“La creación artística cuestiona las normas de la sociedad, cuestiona la frontera entre lo normal y lo que por apariencia no lo es, en una palabra, hace progresar al Hombre y a la Sociedad”

La creatividad es una facultad de

la persona que depende de su sensibilidad, de su forma de percibir el mundo y de su forma de construir el mundo, de la forma de vivir y de las formas en las que se le ha enseñado a vivir.

Ante la discapacidad siempre corremos el riesgo de que el tratamiento del arte y de la creatividad en personas con diferentes tipos de discapacidad nos lleve a crear un nuevo “ghetto”: “El Arte y la Creatividad de las personas con discapacidad” y el otro arte, la otra creatividad; por eso, y en afán de evitarlo, es que durante todo nuestro proceso creativo estuvimos participando plenamente como artistas dentro del medio cultural y esto nos exigía disciplina, talento, recursos económicos y mucho nivel profesional. Los esfuerzos para sacar adelante cada montaje han tenido un valor agregado adicional para la sociedad: muchos artistas (actores, directores, dramaturgos, pintores, bailarinas, fotógrafos, diseñadores, cineastas, etc.) han colaborado dándose íntegros en los procesos de creación, formación y profesionalización de Imágenes.

El Arte y la Creatividad no representan por sí solos un instrumento de mejora para las personas y la sociedad. El Arte y la Creatividad también pueden ser instrumentos de marginación específica de las formas de comunicación estética de las minorías, de todas aquellas formas de sentir y expresarse que no corresponden con la “norma”, la moda, o lo convencionalmente establecido.

La oportunidad que tuvo el Grupo de Teatro Imágenes fue que creció en el escenario diverso

de un país convulsionado, en un momento de mucho dolor frente a la violencia que se vivió, donde los artistas tenían mucho que decir y donde muchos, que necesitábamos respirar a través del arte, quizá rompimos el silencio como muchos otros más y, a pesar de que la cultura, la creación, el arte, no son considerados importantes para el desarrollo económico de las sociedades. Nuestra creación artística, en su búsqueda de nuevos lenguajes y significados más nobles, pudo plantear cuestiones esenciales que ejercen una función social esencial: dar al hombre un sentido en

sí mismo, desarrollar una moral auténtica y sólida para construir una sociedad capaz de vivir en paz y respetar las diferencias.

Por eso es que el teatro ha sido la manera masiva de comunicar y denunciar la indiferencia e intolerancia de los pueblos y los gobiernos ante la discapacidad de algunos de sus ciudadanos. Y a través del Grupo de Teatro Imágenes seguimos contribuyendo, generando mayor conciencia de lo que es vivir con una discapacidad.

El teatro en su dimensión social,

educativa y preformativa nos ha dado vida y la oportunidad de estar haciendo algo por nosotros y por el mundo, demostrado con plasticidad aspectos no explícitos de la sociedad. El teatro ha dado sentido a la vida de muchas personas con y sin discapacidad, porque a través de sus personajes, nos ha enseñado a descubrir que la sociedad está equivocada, porque debemos tocar la vida para traducirla, para encontrar otras personas dentro de nuestra propia vida y ponernos en el lugar de ellas y luchar por ellas en la búsqueda de la justicia social.

EFFECTOS DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Estudio realizado con niños y niñas de inicial 5 años de la Institución Educativa Parroquial San Vicente Ferrer del distrito de Los Olivos

Mg. María Ynés Girón Villar
Wendy Mónica Medina Asencios

Exalumnas de la Escuela de Postgrado, Maestría en Educación,
con mención en Problemas de Aprendizaje

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación que las autoras realizaron para validar un Programa Experimental para el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños y niñas de cinco años de edad.

El programa experimental en mención propone cuatro tareas: segmentación léxica, aislar sílabas y fonemas en las palabras, omisión de sílabas y fonemas en las palabras, reconocer la sílaba que coincide con la de otra palabra; cada una de las tareas desarrolla diversos factores. Se destaca la importancia de desarrollar la conciencia fonológica desde edades tempranas con la finalidad de prevenir futuros problemas de aprendizajes relacionados con la lectoescritura.

PALABRAS CLAVES

Conciencia fonológica, fonema, grafema, sílaba, onset, rima, segmentar, léxico, aislar, omitir, palabra.

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas que enfrentan los niños(as) es aprender a leer en un sistema alfabético, comprender el principio de la codificación, es decir, que los signos gráficos corresponden a segmentos

sonoros sin significados (grafema y fonema). La noción de fonemas es necesaria para comprender el principio alfabético, la cual no es obvia para los niños, ya que el procesamiento del lenguaje oral requiere de un conocimiento implícito de la estructura fonológica.

No se conocen estudios o informes oficiales realizados a nivel del Ministerio de Educación acerca de las implicancias teóricas y prácticas que tiene la conciencia fonológica en la lectoescritura, lo cual se evidencia tanto en el "Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular" en el Nivel de Educación Inicial y en el Área de Comunicación Integral. En nuestro país son escasas las investigaciones sobre la conciencia fonológica y no existen programas oficiales elaborados acorde con nuestra realidad.

Es en este contexto que con el deseo de contribuir a la mejora del aprendizaje de los procesos de lectoescritura de los niños(as), se ha elaborado un programa que permite desarrollar su Conciencia Fonológica, en niños y niñas de 5 años y que fuera validado a través de su aplicación en la Institución Educativa Parroquial "San Vicente Ferrer" del distrito de Los Olivos.

Los objetivos de la investigación

estuvieron orientados a la comparación de algunos de los aspectos más importantes de la conciencia fonológica como son: el nivel de mejora en segmentación léxica, aislamiento de sílabas, omisión de sílabas y reconocimiento de sílabas que presentaron los niños(as) de los grupos experimental y control, tanto en el pretest como en el postest. Siendo que la hipótesis general plantea: "El Programa Experimental desarrolla la Conciencia Fonológica de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Parroquial 'San Vicente Ferrer' del distrito Los Olivos".

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Juan Jiménez (2000) se refiere a Tunmer y Herriman (1984) quienes definen la conciencia fonológica como la habilidad metalingüística que permite tomar "conciencia" que el lenguaje oral está formado por cadenas de segmentos que configuran las palabras, las sílabas y los fonemas (en Treiman, 1991). Esta habilidad consiste en reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado en el aspecto fonológico.

Juana Pinzás (1995) cita a Torgesen y Bryant (1994) quienes señalan que la conciencia fonológica es definida como la

sensibilidad a la estructura fonológica del proceso lenguaje. Estos autores explican que la estructura fonológica es el elemento clave de destrezas en el manejo de los sonidos del lenguaje oral que sirven como un importante apoyo para el niño que recién está aprendiendo a leer, pues permiten la comprensión de las relaciones entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito (p. 60).

La conciencia fonológica hace referencia a la sensibilidad de una persona sobre la estructura del sonido del lenguaje o a la habilidad para pensar, comparar y manipular los sonidos de las palabras, independientemente de lo que significan y de comprender que esos sonidos en un determinado orden pueden formar palabras que tienen un significado, logrando así también armar nuevas palabras y compararlas. Esta habilidad metalingüística implica considerar el lenguaje como un objeto de pensamiento, además de un objeto de comunicación.

Existen estudios, en el ámbito del enfoque psicolingüístico, que demuestran que entrenando habilidades metalingüísticas en alumnos(as) de educación infantil se consigue un mejor rendimiento lector, en la adquisición de la lectura y escritura. El niño(a) debe adquirir un nivel de desarrollo del lenguaje oral antes de empezar a leer, debe ser entrenado en manipular los segmentos del habla (fonos, sílabas, palabras), en tareas de reflexión metalingüística, lo que implica un desarrollo pleno sobre habilidades conexas de un modo cercano con la lectura.

Las investigaciones longitudinales y experimentales estudian

la relación, la conciencia fonológica del niño prelector (Bryant, 1983; Lundberg, 1988) demuestran que enseñando a niños(as) prelectores a manipular segmentos orales mínimos como sílabas y fonemas antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura se consigue un mejor rendimiento lector posterior con estos alumnos(as) que con aquellos que no son entrenados en dichas tareas.

En sus publicaciones, Mercedes Rueda (1995) y Juan Jiménez (2000) coinciden en mencionar las investigaciones experimentales de Rebecca Treiman (1991), quien elaboró un modelo jerarquizado que explica la adquisición del conocimiento fonológico, que se presenta a continuación:

a. Conciencia silábica: es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra; es un buen predictor de las habilidades lectoras (Carrillo, 1994; Jiménez y Ortiz, 2000).

Rueda menciona a Wagner y Torgesen (1987) que definen la sílaba como "la unidad oral de segmentación de la palabra más pequeña que es posible articular independientemente". Asimismo, Rueda menciona que los niños prelectores y adultos analfabetos no presentan ninguna dificultad para identificar, aislar o segmentar la palabra en sílabas. Por lo tanto, el conocimiento silábico es una capacidad que el niño puede adquirir y desarrollar antes de aprender a leer.

b. Conciencia intrasilábica: es la

habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloqueo de consonante inicial (/f/ en flor), la otra parte de la sílaba es la rima, formada por la vocal y consonante siguiente (/or/ en flor); a su vez, la rima está constituida por un núcleo vocálico (/o/ en flor) y la coda (/r/ en flor).

Según Rueda, Rebecca Treiman (1991) es una de las investigadoras que más se ha dedicado al análisis y explicación de las unidades principio y rima; cuyos resultados indican que la dificultad de tareas de conocimiento fonológico: identificación de sílabas, de principio y rima de fonemas; varía según el nivel lingüístico de la tarea, a mayor nivel mayor dificultad. En este sentido, las unidades principio y rima constituyen un nivel de conocimiento fonológico de dificultad intermedia en cuanto a su adquisición y, por lo tanto, situado entre la sílaba con el menor nivel lingüístico y los fonemas con el mayor nivel lingüístico. Por tanto, La conciencia intrasilábica es como un nivel intermedio de conciencia fonológica entre la conciencia silábica y fonémica.

c. Conciencia fonémica: es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras están constituidas por unidades sonoras discretas que son los fonemas (Ball, 1993). Es la habilidad para prestar atención cons-

ciente a los sonidos de las palabras como unidades abstractas y manipulables (Adams, 1990). La conciencia fonémica se considera el nivel más alto de conciencia fonológica y el último en desarrollarse (Defior, 2004). Estudios recientes señalan que la conciencia fonémica sería el nivel de conciencia fonológica que mejor predice las habilidades de lectura y escritura (Hulme, Hatcher, Nation, Braun, Adams y Stuart, 2002).

Rueda (1991) menciona que el conocimiento fonémico no surge espontáneamente en el curso del desarrollo cognitivo de la persona. Emerge como consecuencia de una instrucción o experiencia vinculada con el aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabético.

Son estos investigadores, entre otros, los que servirán de base para la posterior discusión de resultados.

MÉTODO

La investigación es de Nivel Experimental, de diseño "Cuasi Experimental", específicamente de dos grupos no equivalentes: experimental (E) y control (C), con pre test (O₁ O₃) y post test (O₂ O₄), cuyo modelo es:

E:	O ₁	X	O ₂
C:	O ₃		O ₄

La muestra estuvo conformada por el grupo experimental y control, los cuales se encuentran

distribuidos en las aulas de 5 "A" (experimental) y 5 "C" (control). Cada aula está conformada por 60 niños y niñas.

Tabla 1

Muestra de niños de 5 años de la I. E. P. "San Vicente Ferrer"

Grupo *	Sección *	Niños	Niñas	Total
Experi-Mental	"A"	16	16	32
Control	"C"	13	15	28
Total		29	31	60

(*) El rol de cada sección por aula fue determinado al azar.

El programa consistió en desarrollar la conciencia fonológica, teniendo en cuenta las tareas: segmentación léxica, aislar sílabas y fonemas en las palabras, omisión de sílabas y fonemas en las palabras, reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final. Los ejercicios mencionados se realizaron a través de juegos lúdicos, títeres, figuras diversas, tarjetas léxicas y de sílabas, diálogos espontáneos, así como canciones dramatizadas.

El instrumento utilizado para el pre-postest es la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL), cuyo objetivo es la evaluación de la conciencia fonológica durante el período de 5 años de edad, sus autores son Juan E. Jiménez González y María del Rosario Ortiz González. La administración de la prueba es individual, con una duración de 45 minutos

por niño(a). La prueba consta de un manual, un cuadernillo de dibujos, hojas de registro individual y hojas de corrección de puntuación. La estructura factorial de la conciencia fonológica comprende distintas habilidades que tienen que ver con aislar, dividir, igualar y omitir unidades fonológicas del lenguaje, siendo todas posibles de ser evaluadas a través del PSL.

La Prueba de Segmentación Lingüística fue adaptada lingüísticamente y validada, por dos psicólogas y dos docentes especialistas en Disturbios en la Comunicación. También se adaptó al contexto peruano por Milagros Carmen Huaroto Mamani en el año 2002, en la tesis presentada para optar el grado de Licenciada en Educación Especial en la Unifé.

Se aplicó la estadística descriptiva requerida. En primer lugar, se procedió a ordenar y tabular los datos del grupo experimental y grupo control, tanto en el pretest como en el postest. Luego, se halló las frecuencias y porcentajes de cada grupo, respectivamente.

Con los datos obtenidos tanto del grupo experimental como del grupo control, para la verificación de hipótesis, se utilizó la estadística inferencial. Se trabajó específicamente con el test z para la diferencia de dos proporciones para determinar si existía o no diferencia significativa entre los niveles alcanzados en cada grupo antes y después de la aplicación del programa y entre los niveles alcanzados por los grupos experimental y control.

En el grupo experimental y en el grupo control se comprobó que

no existe diferencia significativa en el pretest, demostrándose que ambos grupos son equivalentes antes de la aplicación del programa; es decir, que empezaron en las mismas condiciones en cada una de las tareas.

En todos los casos se realizó las comparaciones considerando 5% de margen de error ($\alpha = 0,05$ como nivel de significancia).

RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

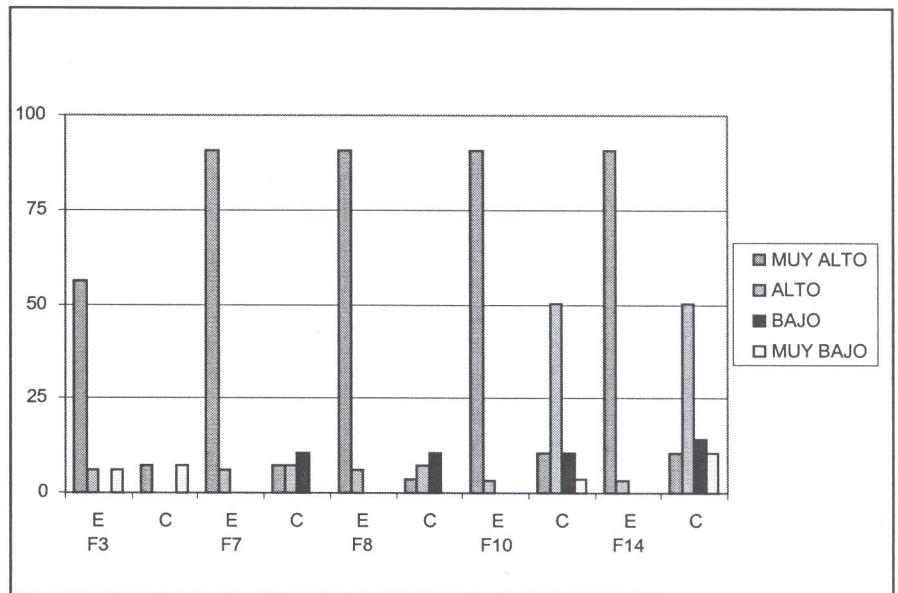
Los resultados obtenidos han sido agrupados en función de las tareas relativas a la conciencia fonológica: segmentación léxica, aislar sílabas y fonemas en las palabras, omisión de sílabas y fonemas en las palabras, reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final. Para el estudio de cada tarea se procede a evaluar cada uno de los factores (F) que la componen, cuyos resultados se presentan a continuación y cuyos códigos corresponden a los señalados por el autor de la prueba.

1. Segmentación léxica

Consiste en la presentación de oraciones a nivel oral, en las que el niño ha de reconocer el número de palabras que están contenidas en la oración, ayudándose, para el recuento, con los dedos de la mano, palmadas o bloques manipulables. Esta área está compuesta por varios factores: segmentar palabras trisílabas (F3), recomponer palabras trisílabas (F7), segmentar palabras bisílabas (F8), segmentar oraciones con nexos (F10) y segmentar oraciones sin nexos (F14).

Figura 1

Distribución porcentual de niños y niñas según el nivel alcanzado en los factores que componen la tarea "Segmentación léxica" en el postest



En la figura 1 se aprecia que en todos los factores predomina el nivel "muy alto" en el grupo experimental en una proporción tal que comparada con la del grupo control permite inferir estadísticamente (al rechazar H_0) que este nivel es significativamente mayor que en el grupo control. Lo contrario se aprecia al comparar el porcentaje de niños y niñas en los niveles "bajo" y "muy bajo" en los que estadísticamente se infiere que la proporción de niños en estos niveles es significativamente (al rechazar H_0) menor en el grupo experimental que en el grupo control, en segmentación léxica.

Juan Jiménez González (2000) refiere las investigaciones de Lundberg, Frost y Petersen (1988), quienes mencionan que los ejercicios de segmentación léxica implican la reflexión sobre las palabras que contienen las oraciones. Así también, cita a

Rebecca Treiman (1991), quien propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica, donde se menciona a la Conciencia Silábica, que es la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Y es pues, como señalan Leong y Morais (1991), dentro de los niveles de conciencia fonológica, que se distinguen tareas de segmentación, referidas a aquellas que requieren la producción o manipulación de elementos aislados, atribuyendo una mayor facilidad para las tareas de clasificación; siendo que contar sílabas es más fácil que contar fonemas (Liberman y Colt, 1974, 1977).

2. Aislar sílabas y fonemas en las palabras

Consiste en buscar en una serie de dibujos cuyos nombres contienen el fonema vocálico ubica-

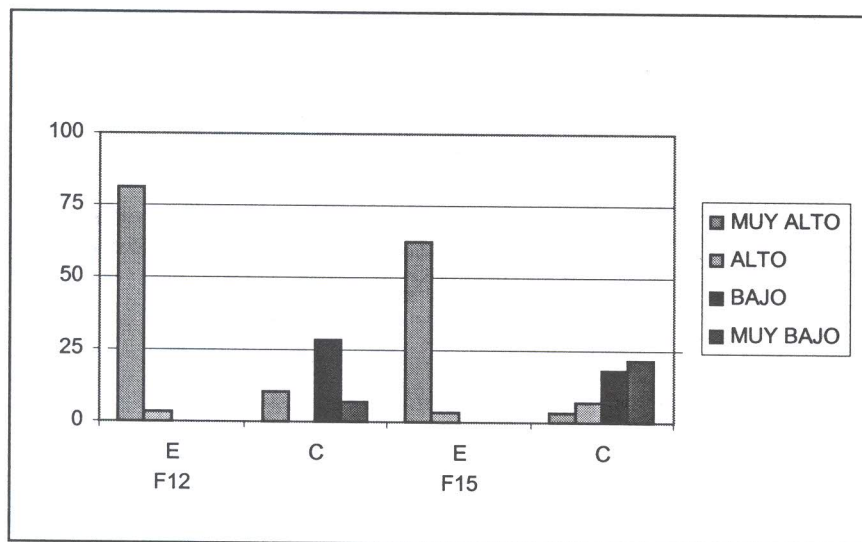
do en posición inicial o final; la sílaba en posición inicial o final; el fonema consonántico en posi-

ción inicial o final, donde el niño aislará las sílabas o fonemas mencionados anteriormente. Esta

área está compuesta por varios factores: aislar sílabas (F12) y aislar sonidos consonánticos (F15).

Figura 2

Distribución porcentual de niños y niñas según el nivel alcanzado en los factores que componen la tarea "Aislar sílabas y fonemas en las palabras" en el postest



En la figura 2 se aprecia que en todos los factores predomina el nivel "muy alto" en el grupo experimental en una proporción tal que comparada con la del grupo control permite inferir estadísticamente (al rechazar H_0) que este nivel es significativamente mayor que en el grupo control. Lo contrario, se aprecia al comparar el porcentaje de niños y niñas en los niveles "bajo" y "muy bajo", en los que estadísticamente se infiere (al rechazar H_0) que la proporción de niños en estos niveles es significativamente menor en el grupo experimental que en el grupo control, en aislar sílabas y fonemas en las palabras.

Juan Jiménez González en su libro (2000), señala que las tareas de análisis consideran la posición de la unidad silábica en la palabra. Las recientes publicaciones señalan que es más fácil aislar primero la sílaba en posición inicial, y después aislar la sílaba en posición final, ya que esta secuencia ha sido confirmada como la más adecuada para identificar sílabas y fonemas en posición inicial que en posición final (Domínguez y Clemente, 1993; Sthalt y Murray, 1994).

Asimismo, Jiménez cita a Treiman y Weatherston (1992) cuya investigación, en síntesis, demuestra que los niños pre-

escolares tienden a aislar mejor la primera consonante en palabras cortas que en palabras largas.

Mercedes Rueda (1995) señala la importancia de la estructura silábica en el desarrollo del aprendizaje de la lectura, lo cual se ha evidenciado a partir de estudios en los que se pide a los niños que aislen el primer fonema de una palabra (Treiman, 1984, 1985a). En este tipo de estudios se comprueba que los niños identifican con más facilidad y menor número de errores el primer sonido de una palabra (Treiman y Zukowsky, 1991).

3. Omisión de sílabas y fonemas en las palabras

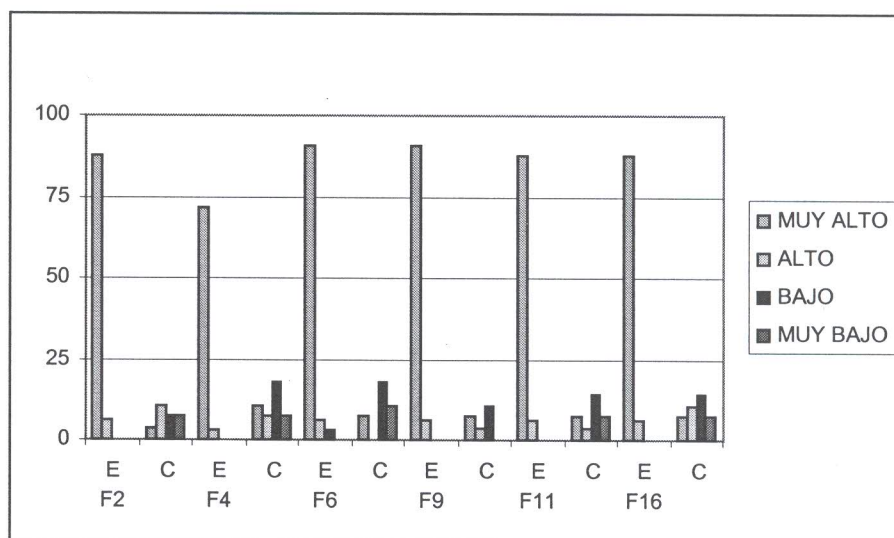
Consiste en ir nombrando series de dibujos omitiendo el fonema vocálico inicial; la sílaba inicial o la sílaba final en palabras bisílabas o trisílabas. Asimismo, incluye la omisión de sílabas espe-

cificadas previamente en posición inicial o final en palabras bisílabas o trisílabas. Esta área está compuesta por varios factores: omitir sílabas en posición inicial en palabras bisílabas (F2), omitir sílabas en posición inicial en palabras trisílabas (F4), omisión de sílabas especificadas previa-

mente en posición final en palabras bisílabas (F6), omisión de sílabas en posición final en palabras bisílabas (F9), omisión de sílabas en posición final en palabras trisílabas (F11) y omisión de sílabas especificadas previamente en posición inicial en palabras trisílabas (F16).

Figura 3

Distribución porcentual de niños y niñas según el nivel alcanzado en los factores que componen la tarea "Omisión de sílabas y fonemas en las palabras" en el postest



En la figura 3 se aprecia que en todos los factores predomina el nivel "muy alto" en el grupo experimental en una proporción tal que comparada con la del grupo control permite inferir estadísticamente (al rechazar H_0) que este nivel es significativamente mayor que en el grupo control. Lo contrario, se aprecia al comparar el porcentaje de niños y niñas en los niveles "bajo" y "muy bajo" en los que estadísticamente se infiere (al rechazar

H_0) que la proporción de niños en estos niveles es significativamente menor en el grupo experimental que en el grupo control en omisión de sílabas y fonemas en las palabras.

María Clemente y Ana Domínguez mencionan a Byrne y sus colaboradores (1990) coinciden con ellos en que la tarea de omisión (de sílabas y de fonemas) es la más sencilla de realizar en posición final de las

palabras que en posición inicial.

Mercedes Rueda menciona el estudio propuesto por Yopp (1988) que llevó a cabo con niños de seis años que se encontraban en el jardín de infancia, a quienes se les administró 10 test de conocimiento fonológico, realizando un análisis factorial de cada tarea, llega a la conclusión de que el niño que es capaz de realizar correctamente tareas de omisión de sonidos puede asegurarse que

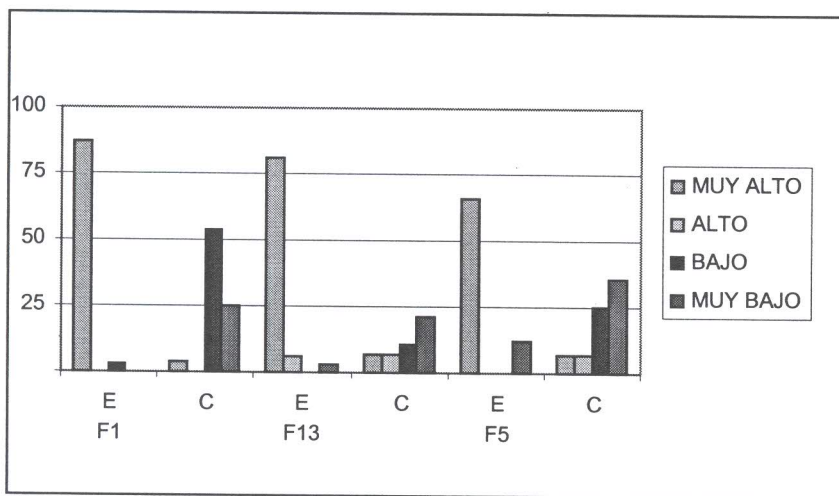
posee, además de conocimiento fonético, un completo conocimiento fonológico. En este sentido, para Yopp la tarea de máxima complejidad lingüística y cognitiva es la omisión de un fonema.

4. Reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final

Consiste en discriminar las palabras que no riman, las palabras que coinciden por el sonido en la sílaba final o inicial; el niño debe

reconocer e identificar los sonidos semejantes o diferentes al escucharlos. Esta área está compuesta por varios factores: descubrir palabras que no riman (F1), descubrir palabras que coinciden en la sílaba final (F5), descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial (F16).

Figura 4
Distribución porcentual de niños y niñas según el nivel alcanzado en los factores que componen la tarea "Reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final" en el posttest



En la figura 4 se aprecia que en todos los factores predomina el nivel "muy alto" en el grupo experimental en una proporción tal que comparada con la del grupo control permite inferir estadísticamente (al rechazar Ho) que este nivel es significativamente mayor que en el grupo control. Lo contrario, se aprecia al comparar el porcentaje de niños y niñas en los niveles "bajo" y "muy bajo" en los que estadísticamente se infiere (al rechazar Ho) que la proporción de niños en estos niveles es significativamente menor en el grupo experimental que en el grupo control, en reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final.

Mercedes Rueda (1995) señala el estudio de las habilidades de rima que poseen los preescolares, ya que es el aspecto más original del modelo de Goswami y Bryant (1990) en el que se comprueba que los niños antes de aprender a leer son capaces de discriminar y producir palabras que riman o tienen aliteración. Esta sensibilidad a sonidos semejantes entre palabras permite a los niños acceder al conocimiento de las unidades intrasilábicas principio y rima.

Asimismo, Rueda señala las investigaciones de Bradley y Bryant (1983), quienes realizaron un estudio longitudinal y experimental a niños de cuatro o cinco

años cuando comenzó la investigación y siete u ocho cuando terminó la investigación, donde midió la habilidad de los niños para categorizar sonidos. Los resultados que obtuvieron evidencian que la categorización de palabras en función de sonidos comunes, sensibilidad a la rima y aliteración, repercute favorablemente en el aprendizaje de la lectura.

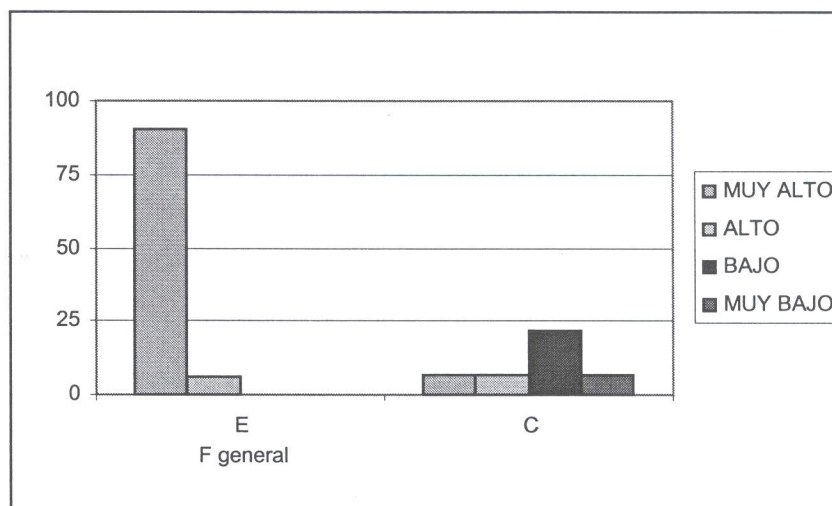
5. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral; es decir, la conciencia fonológica se refiere a la toma de

conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas, fonemas.

Figura 5

Distribución porcentual de niños y niñas según el nivel alcanzado en "Conciencia fonológica" en el postest



En la figura 5 se aprecia que en todos los factores predomina el nivel "muy alto" en el grupo experimental en una proporción tal que comparada con la del grupo control permite inferir estadísticamente (al rechazar H_0) que este nivel es significativamente mayor que en el grupo control. Lo contrario, se aprecia al comparar el porcentaje de niños y niñas en los niveles "bajo" y "muy bajo" en los que estadísticamente se infiere (al rechazar H_0) que la proporción de niños en estos niveles es significativamente menor en el grupo experimental que en el grupo control en conciencia fonológica.

Juan Jiménez González (2000) menciona a diversos investigadores, entre ellos: Bradley y Bryant (1983, 1985, 1987); Lundberg y Olfosson (1985), quienes con-

sideran que la conciencia fonológica y los niveles de conciencia fonológica no sólo facilitan la adquisición lectora, sino que es un requisito necesario para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Juana Pinzás (1995) señala que la conciencia fonológica aparecería gradualmente durante los años de preescolaridad; es decir, entre los tres y cinco años y la mayoría de los niños tendrían elementos rudimentarios en esta área durante la etapa preescolar. El desarrollo de la conciencia fonológica se ve estimulado cuando al niño empieza a leer.

Juana Pinzás, también, señala investigaciones que demuestran que los niños con retraso lector o que presentan problemas específicos de aprendizaje en la lectura están en riesgo de fracasar en el

aprendizaje de esta área. El problema básico está vinculado a dificultades con las destrezas fonológicas; por ello, la autora se plantea que el predictor de la habilidad lectora, del éxito o fracaso en la lectura, es la conciencia fonológica.

CONCLUSIONES

- El Programa Experimental favoreció que los niños y niñas de cinco años mejoraran significativamente su nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en los siguientes factores: segmentación léxica, aislar sílabas y fonemas, omitir sílabas y fonemas y reconocer si las palabras coinciden en la sílaba inicial o final; lo que se aprecia claramente en el aumento significativo del grupo de niños con nivel "muy alto", de cada

factor y, disminuyendo significativamente el de los niveles “bajo” y “muy bajo”.

- b. El Programa Experimental mejoró significativamente el nivel desarrollo de la conciencia fonológica a través del entrenamiento, el cual consistió básicamente en ejercicios de expresión oral, función de sonidos comunes, discriminación de sonidos de sílabas y fonemas o con diversas estructuras rítmicas, juegos lúdicos (zapateo, palmadas, saltos, etc.), nombres de objetos, animales y personas, ejercicios de memoria operacional de corto término.
- c. Los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con los datos alcanzados en investigaciones de Lecoq (1991); Bravo, Villalón y Orellana (2003, 2004); Parrila y Kirby y Mc Quarrie (2004), mencionados por el autor Luis Bravo Valdivieso en su libro *Lenguaje escrito y dislexias* (2005), que son la base para la elaboración del programa experimental del presente estudio.

Para terminar, se pone a consideración de las maestras de educación inicial y primer grado de educación primaria el programa experimental validado a través de la investigación que se reporta en el presente artículo con la finalidad de poder aprovecharlo para el desarrollo de actividades que mejoren el nivel de conciencia fonológica en sus alumnos y favorezcan, según diversos autores, futuros aprendizajes.

REFERENCIAS

Ardouin, Javier; Bustos, Claudio y Jarpa, Mauricio (1998). *La adquisición del lenguaje en los niños* (informe). En *Publicaciones Ceril*. Santiago de Chile. Disponible en Internet; http://ceril.cl/P33_lenguaje.htm. Consultado el 28/6/07.

Bravo Valdivieso, Luis (2005). *Lenguaje escrito y dislexia*. México: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bravo Valdivieso, Luis (2002). *La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura* (on line). En *Estudios Pedagógicos*, N° 28. Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Disponible en Internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052002000100010&script=sci_arttext. Consultado el 27/4/07.

Bravo Valdivieso, Luis (2003). *La alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura* (on line). En *Foro Educativo*. N° 442. Chile: Facultad de Educación. P. U. Católica. Disponible en Internet: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=44>. Consultado el 11/5/07.

Castañeda Félix, Pablo (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* En publicaciones. Perú: UNMSM. Disponible en Internet: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtual/Resultados_Busqueda.asp?q=pablo%20f%C3%A9lix%20casta%C3%B1eda%20

&domains=sisbib.unmsm.edu.pe&site=search=sisbib.unmsm.edu._Consultado el 29/6/07.

Bravo Valdivieso, Luis (2005). *Los procesos cognitivos en la lectura inicial*. En *Seminario Internacional “Propuesta Psicolingüística del Aprendizaje de la Lectura y Escritura* (Separata). CESED-UCSS.

Calero Guisado, Andrés y otros (1997). *Acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Clemente, María y Domínguez, Ana Belén (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Edición Pirámide.

Defior, Silvia y otros (2003). *Aprendiendo a leer materiales de apoyo*. Málaga: Editor Aljibe.

Jiménez González, Juan E. y Ortiz González, María del Rosario (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.

Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Perú: Editorial MED.

Pinzas Gonzáles, Juana (1995). *Leer pensando*. Lima: Edición Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas.

Rueda, Mercedes (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. España.

HUMANISMO INTEGRAL*

Hacia una comprensión de la libertad

Lic. Paul Gamarra Yáñez
Docente del Departamento de Filosofía y Teología

Como se ha solicitado por la Dirección de Estudios Generales de esta institución, hoy compartiremos nuestras reflexiones en torno al Humanismo Cristiano.

El tema de por sí es motivo de cuestionamiento, pues, al parecer existen razones para pensar que el cristianismo no es un humanismo, y el humanismo no podría ser cristiano.

Lo primero es sencillo de discriminar. El cristianismo es una religión revelada, por lo tanto, en ella tiene más que ver la libre opción de creer o no. Implica la invitación por parte de Dios a llevar una vida acorde con su voluntad, y la libre aceptación por parte del hombre de responder a este llamado con un acto voluntario de fe. No podría ser un humanismo, entonces, si por humanismo entendemos aquella corriente moderna o temprano moderna que quiere descubrir para los hombres de entonces el valor del hombre, y colocarlo en el lugar central de la reflexión y la acción, contrariamente a como acontecía en la tardía escolástica medieval.

Este humanismo que adjetivamos como moderno se caracteriza entre otras cosas por su antropocentrismo, queriendo en ello superar el teocentrismo medieval. De los valores humanos el que destaca por encima de los otros es el de la capacidad de razonar. El esfuerzo de razonar por sí mismo, hallando el hombre en ello su

propia autonomía, caracterizará el proyecto moderno, que tantas esperanzas puso en la luz de la razón humana.

Del mismo surge una revaloración del cuerpo humano, de sus apetencias y requerimientos, dejando de ser motivo de pecado para una mente ilustrada y libre como la que nace en aquella época.

En la misma perspectiva moderna se halla la separación entre el orden temporal y el eterno, así también, la separación de la Iglesia del Estado, y finalmente, la separación de la fe y la razón. Esto último es digno de destacar pues este divorcio se gestaría ahí donde surge la doctrina de la doble verdad, la cual, no pudiéndose sostener por más tiempo, terminase en la disociación de ambos términos y su consecuente separación disciplinaria. Por la doctrina de la doble verdad no habría contradicción en que un mismo hombre que guiado por verdades de razón afirmase cosas que contraríen verdades de fe, en las que él mismo crea. Esto ocurrió en las proximidades del siglo XIII cuando los argumentos racionales, de la mano de Aristóteles, conducían a afirmar que el mundo era eterno, no obstante por fe se afirmase que Dios y el mundo no podían ser coeternos.

Por otro lado, la recepción y renovación de los estudios platónicos serán el germen del futuro idealismo moderno, que ennoblecía lo profano, o sencillamente

postula realidades supra celestiales inexistentes, pero cómodas para la imaginación e inteligencias humanas que busca hacer más noble al hombre de lo que en realidad es.

Asimismo, el cultivo de las letras se extiende de manera que universalizada la escritura el saber será depositado en los textos. Resurge con vigor la cultura basada en los libros, la misma que se afianza con el invento de la imprenta. Ahora los libros serán como cofres que guardan con celosos candados cierto poder que el hombre con el uso de su razón podrá abrir y descubrir así el mensaje poderoso de los hombres de letras del pasado y del presente. La universidad moderna se perfila bajo esta estructura de transmisión del conocimiento.

Y si las verdades de razón se abren paso, y las ideas fluyen a través de los tesoros que son los libros, la idea de un saber basado en la autoridad cede el paso a la verdad que se descubre en el diálogo, en la discusión y la consecuente democratización del saber que el proyecto moderno prometió. Reservándose para el fuero privado o interno las cuestiones de fe, que ahora tienen que ver más con un diálogo con un Dios personal, o finalmente, hasta con una moral privada que puede, como no, tener a Dios como su referente.

Para graficar mejor el extremo al que llega el humanismo de tra-

dición moderna nos referiremos brevemente al humanismo existencial de Jean Paul Sartre.

Para Sartre lo que existe, lo único que hay son los seres. No existen ideas, no existen conceptos, sólo existen seres. La conciencia, por ejemplo, se da ahí donde hay un ser. Y de hecho uno es un ser en el mundo, en el mundo junto con otros seres, de los cuales es conciente. Pero este hombre, siempre va a tender al conocimiento de sí mismo: se pregunta quién soy. Pero con esta pregunta busca algo que nunca va a poder obtener, la verdad de su propio ser, porque él no es un concepto, y lo que busca es un concepto de su ser, por eso la búsqueda de su ser está destinada al fracaso, pues lo que va a encontrar es nada. Así, el hombre es nada cuando se mira a sí mismo como concepto, cuando quiere definirse como algo. Por ello, en lugar de buscar una definición de su ser, tendría el hombre que ponerse a hacer cosas, porque antes de ponerse a pensar en cuál es su concepto, el hombre ya es. Su ser le ha venido a él, como una suerte de realidad no querida, pero irrenunciable, cuando se dice no querida nos referimos a que nada eligió para vivir, por eso cada uno de nosotros es como un ser arrojado en el mundo, y hemos recibido la existencia. Tenemos que existir. La esencia de esta existencia, que sea mi existencia es algo que no podemos comprender. El conocerse uno a sí mismo es un imposible, nadie puede conocerse a sí mismo en tanto que conocer signifique conocer por esencias. Lejos de conocer, nos hallamos en el ser, en la existencia. Nos vincula a ello, el hacer, el realizar cosas, el actuar. Antes de pensar

ser o hacer, ya somos. Somos lo que hacemos, y lo que primariamente hacemos es existir, por ello la existencia precede a la esencia. Si somos lo que hacemos diríamos que Beethoven es la quinta sinfonía, o la novena, o cualquiera de sus piezas musicales. Así, cada uno es lo que hace.

Pero la existencia que hemos recibido no viene sola, con la existencia recibimos algo más: la libertad. La libertad supone la posibilidad de elegir, de decidir y de asumir las consecuencias de nuestra decisión, por ello libertad implica responsabilidad; responsabilidad que el hombre no siempre está dispuesto a asumir. Cuando el hombre tiene la conciencia de que es libre, y de su responsabilidad, siente angustia, siente la angustia de existir. La angustia no es un fenómeno psicológico, sino metafísico. La conciencia es dolorosa de por sí, pero la angustia está reservada para los que de pronto descubrieron para ellos, la inconmensurabilidad de su libertad. La sinrazón de la acción —pues para Sartre ya no hay un fin, ni un principio en la vida— le hace conciente del vacío de la libertad, ese vacío se traduce en angustia. Angustia que provoca el miedo a la libertad. Miedo a decidir por sí. Miedo que le lleva a dejar de elegir, que le lleva finalmente a dejar que otro elija por él. Deja así a otro la elección y la responsabilidad de la elección. La “mala fe” es dejar que otro decida sobre su vida, sobre su hacerse un ser. Cuando uno hace lo que dice el líder o la autoridad por ser autoridad, o lo que decide aquel que encarna ciertos valores como la iglesia, o deja que se haga lo que dice la mayoría, porque es la mayoría, uno deja de ser libre.

Pone su ser libre en las manos de otro, así pierde también su dignidad.

La dignidad para Sartre consiste en que viviendo la angustia, fruto de su conciencia de ser libre, trace el hombre un proyecto en la vida. Un proyecto que suponga mi realización en el sentido que elijo, en el sentido que elijo y decido hacer esto o aquello. Decidiendo así, soy libre, asumiendo además la responsabilidad de mi ser, de mis decisiones. El proyecto no tiene una finalidad trascendente. No existiendo un fin, no hay un cielo que ganar. Sartre está desengañado respecto de la Metafísica tradicional. Todo es eternamente lo mismo. Lo mismo se repite constantemente. Camus va a pensar también que lo mismo se repite, pero para Camus lo mismo es el absurdo. Absurdo del cual se puede ser conciente, y cuya conciencia supondría el ser superado por la vida, he aquí la justificación del suicidio, o más bien el responder al absurdo con el absurdo, de modo que desenvolvese una vida absurda, pero con la conciencia de que es así y de que además él la eligió así. La existencia absurda es irrenunciable. Recuérdese el mito de Sísifo. Este ser mitológico había ofendido a los dioses, asunto por el cual fue castigado a trasladar una roca inmensa hasta la cima de una montaña, una vez en la cima de la misma, no tenía otra alternativa que dejar caer la piedra ladera abajo, detrás de la cual corría para volver a subirla hacia la cima, movimiento eternamente repetido. Esa es la vida del hombre según Camus. El hombre se traza metas, las logra y luego vuelve a trazarse otras y luego otras, cuando llega la muerte

recién se descubre el sinsentido de esta acción, o quizás antes, cuando aparece la conciencia del absurdo de la vida. Sartre reflexiona en cierto modo de la misma manera, el hombre se esfuerza por conocerlo todo, por objetivarlo todo, su apetito de poder no se sacia con las cosas que descubre y encuentra, quiere ser Dios, pero su destino es el fracaso: el hombre es una pasión inútil. Lucha para nada. Lo único que lo reconciliará con la vida, y le llevaría a vivirla con dignidad es que él haya elegido esa vida. A la base de su dignidad está su opción por ser libre. De este modo, se hace un hombre auténtico, original. Él hace, y no hace lo mismo o lo que el otro quisiera que haga. Así Bach se distingue de Beethoven por su originalidad en el plano de la libertad.

La mirada del otro nos lleva a sentir vergüenza, aquello que se siente cuando uno es descubierto. La mirada del otro desnuda nuestra propia fragilidad; nos sentíamos a gusto en nuestra soledad, sabedores de lo que hacemos y somos para nosotros, pero cuando el otro nos mira, quiere ir más allá de donde se lo permitimos, entonces aparece el rubor, como un signo de ser abordados. Lo oculto, lo oculto incluso para nosotros mismos, es puesto en evidencia con la mirada. La mirada del otro busca objetivarnos, hacernos una esencia; es decir, hacernos una nada. El hombre huye de la mirada, quiere ser, y no será si es un concepto. Huye de la mirada mirando. Él que huye de la mirada de otros, se convierte en el infierno de otros. De este modo la vida con el otro es o un imposible, o sólo un infierno donde la libertad corre

grave riesgo. Vive así pendiente de qué dirá el otro, qué pensará el otro, cómo poder complacer al otro. Aparece el deseo de ser reconocidos por el otro. Todo lo cual supone la pérdida de la autonomía y libertad, pues uno hace lo que el otro desea. Por ejemplo, quien hace algo buscando los aplausos no es libre, actúa de acuerdo al goce del otro. La salida de Sartre no es sino la soledad, que garantiza la conservación de la propia libertad. La comunidad supone algo de esclavitud, la soledad en cambio la libertad.

Este humanismo que encuentra heroica la libertad humana desarrollada en el sentido expuesto, se caracteriza por la soledad y la desesperanza de cambiar esa situación. Por todo lo anterior, resulta sencillamente imposible aceptar al cristianismo como un humanismo. Así como este humanismo hallaría contradicción en su fundamento si fuera cristiano.

Sin embargo, la iglesia católica “experta en humanidad” postula de alguna manera un humanismo que se funda en Dios, pero no deja de ser antropocéntrico. Ella se afirma desde el denominado Humanismo Integral que justamente busca integrar la grandeza humana, redescubierta por los humanismos modernos, en su real dimensión: Dios.

El humanismo integral se caracteriza por ofrecernos una “mayor conciencia moral que oriente el camino común”¹; este humanismo integral deberá buscar “que el progreso este orientado al verdadero bien de la humanidad de hoy y de mañana”². Así, para la “reflexión, los criterios de juicio y

las directrices de acción” para los hombres, el humanismo integral se fundamenta en los principios de la doctrina social de la iglesia. “Difundir esta doctrina constituye por tanto una verdadera prioridad”³. En otras palabras, en los principios de la doctrina social de la Iglesia encontraremos los fundamentos del humanismo integral del que hablamos en la Iglesia Católica.

En otros pasajes del Compendio se hace referencia al humanismo cristiano como humanismo pleno, como cuando se identifica la finalidad de la doctrina social de la iglesia: “La finalidad de la doctrina social es de orden religioso y moral. Religioso porque la misión evangelizadora y salvífica de la iglesia alcanza al hombre ‘en la plena verdad de su existencia, de su ser personal y a la vez de su ser comunitario y social’. Moral porque la iglesia mira hacia un humanismo pleno, es decir, a la ‘liberación de todo lo que oprime al hombre’ y al desarrollo integral de todo el hombre y de todos los hombres”. La doctrina social traza los caminos que hay que recorrer para edificar una sociedad reconciliada y armonizada en la justicia y en el amor, que anticipa en la historia de modo incipiente y prefigurado, ‘los nuevos cielos y nueva tierra, en los que habite la justicia’ (2P 3,13)” (82)⁴

O cuando se define el verdadero desarrollo en la encíclica *Populorum Progressio*: “el Papa (Pablo VI, en *Populorum Progressio*) presenta el desarrollo como el ‘paso de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas’ ... Este *paso* no está circunscrito a las dimensiones meramente eco-

Frente a la gracia aparece la libertad, ahora positivizada por el pensamiento liberal como ausencia de obstáculos para el "hombre". Se podría realizar una revisión de los fundamentos de este liberalismo y desnudar su fundamento abstracto que es el hombre moderno.

Por otro lado, es preciso destacar el valor de la libertad como un valor ciertamente que se conoce en relación con otros valores, y no como algo que se supone al margen de todo incluso al margen de los valores, la moral y las reflexiones éticas. Maritain ejerce sobre la libertad humana la presión necesaria para hacer saltar de ella, la gracia que viene de Dios. Nos dice: "Sin mí nada podéis hacer", significa: no se es libre sin Dios, pero también significa, sin Dios el hombre hace el mal. O dicho de otro modo, el hombre procede de Dios y de la nada: "no puede existir una criatura sin comportar necesariamente la pecabilidad, la posibilidad de hacer la nada." Solo puede entrar en la senda de Dios si es libre, con una libertad por esencia falible.

A estas críticas hay que sumar una más: la crítica de la visión de Dios como Misterio, misterio inefable que o bien queda reservado para la devoción particular y personal, o bien, se aglutina sobre aquellas cosas misteriosas sobre las que pronto la razón actuará desmitificándolas. Esto supone una disyuntiva para el hombre: "o la razón reconoce el misterio y se aniquila, o rehúsa aniquilarse y niega el misterio". En ese sentido, Maritain rechaza del Dios de los filósofos por el Dios de la revelación y así, y sólo así, aspirar a una nueva cristiandad, a una

nueva edad de civilización donde el diálogo con Dios y entre los hombres no sólo sea posible sino sea una realidad presente.

Pero es condición para lograr una nueva civilización la transformación del hombre mismo: "que sean respetadas las exigencias esenciales de la naturaleza humana... y aquella primacía de los valores trascendentes que justamente permiten y preparan una renovación; por otra parte, que se comprenda que un cambio semejante no es obra del hombre solo, sino de Dios, primero, y del hombre con él, y que no es efecto de medios extrínsecos y mecánicos, sino de principios vitales internos."⁷

Esta civilización nueva, lograda por el humanismo integral, tendrá en el santo la figura del hombre al que todos deberíamos aspirar. Un ser humano que considere al amor como uno de sus principales valores en la acción cotidiana: "Amar a un ser en Dios – nos dice Maritain – no es tratarlo como un puro medio o una pura ocasión de amar a Dios; es amar a éste y tratarle como un fin, porque merece ser amado, en cuanto este mismo mérito y esta dignidad derivan del soberano amor y de la soberana amabilidad de Dios. Así se comprende la paradoja de que finalmente el santo envuelva con un amor universal, de amistad y de piedad... a todo lo que pasa en el tiempo y a toda la debilidad y la belleza de las cosas: a todo lo que ha abandonado"⁸

De este modo, el humanismo integral de Maritain tiene dos fundamentales características: es comunitario y personalista. Es comunitario porque la meta de

todo hombre y de cada uno en sociedad es el bien común (temporal e intemporal). Y es personalista, porque bajo la concepción de persona, soy persona por ser hijo de Dios, y esta naturaleza se realiza en la comunidad temporal: "el hombre dice Santo Tomás, tiene en sí una vida y bienes que sobrepasan la ordenación a la sociedad política"⁹

Por ser personalista la comunidad será pluralista: "No podemos pasar por alto que el concepto de Pluralismo está ligado al de autonomía. Para Maritain ser autónomo es sinónimo de ser libres. No se trata de la autonomía lograda por la razón en el sujeto al modo kantiano. Y la libertad no se reduce, entonces, a ser un ideal de esta razón. Más bien, la libertad le viene al hombre como un don, antes que sea un logro suyo, un don que exige sin embargo perfeccionarse. La persona al buscar la verdad, al trascenderse a sí misma, al encontrarse en el otro, con el otro, y reconocer su diferencia, lo que le lleva a reconocerse, va perfeccionando su autonomía, crece espiritualmente, y por tanto ejerce mejor su libertad. No se trata de una concepción de libertad como ausencia de obstáculos. Se trata de una libertad como reconocimiento de uno mismo 'en relación con'. La libertad se realiza, porque lo que se realiza es la naturaleza de la persona, y esta se incluye e incluye al otro en la totalidad armónica, único espacio para realizar la libertad."¹⁰

En ese sentido, quisiera hacer eco de las palabras pronunciadas por el Papa Benedicto XVI en la Universidad Católica de América en Washington, en abril reciente: "Mientras hemos buscado dili-

gentemente atraer la inteligencia de nuestros jóvenes, quizás hemos descuidado su voluntad. Como consecuencia, observamos preocupados que la noción de libertad se ha distorsionado. La libertad no es la facultad para *desentenderse de*; es la facultad de *comprometerse con*, una participación en el Ser mismo. Como resultado, la libertad auténtica jamás puede ser alcanzada alejándose de Dios”¹¹

Por ello, insiste en otro pasaje del citado documento: “La identidad de una Universidad o de una Escuela católica no es simplemente una cuestión del número de los estudiantes católicos. Es una cuestión de convicción: ¿creemos realmente que sólo en el misterio del Verbo Encarnado se esclarece verdaderamente el

misterio del hombre (cf. *Gaudium et spes*, 22)? ¿Estamos realmente dispuestos a confiar todo nuestro yo, inteligencia y voluntad, mente y corazón, a Dios? ¿Aceptamos la verdad que Cristo revela? En nuestras universidades y escuelas ¿es ‘tangibile’ la fe? ¿Se expresa fervientemente en la liturgia, en los sacramentos, por medio de la oración, los actos de caridad, la solicitud por la justicia y el respeto por la creación de Dios? Solamente de este modo damos realmente testimonio sobre el sentido de quiénes somos y de lo que sostenemos.”¹²

NOTAS

1. Cf. *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Pontificio Consejo “Justicia y paz”. Confe-

rencia Episcopal Peruana. Lima, 2005.

2. *Ibíd.*

3. *Ibíd.*

4. *Ibíd.*

5. *Ibíd.*

6. *Ibíd.*

7. Maritain, Jacques. *Humanismo integral*.

8. Maritain, Jacques. *Los grados del saber*. p. 664-6.

9. Maritain, Jacques; *Humanismo integral*. p. 106-7.

10. Gamarra Yáñez; Jacques Maritain. *La persona en la política*. p. 36.

11. Benedicto XVI. Encuentro con los educadores católicos en el salón de conferencias de la Universidad Católica de América (Washington, 17 de abril de 2008).

12. *Ibíd.*

* Texto leído ante los profesores de Estudios Generales de la UNIFÉ el 18 de julio de 2008.

URGENTE: EDUCACIÓN PARA UNA HUMANIDAD SOLIDARIA, LINEAMIENTOS FILOSÓFICOS

Lic. Francisco Reluz Barturén
Docente del Departamento de Filosofía y Teología

La situación mundial en pleno siglo XXI nos urge a replantearnos nuestras metas humanas, atrás están quedando los ideales de progreso tecnocientífico y “bienestar” económico... ¡Nos están sobrepasando! El precio está siendo muy alto: un atentado contra nuestra propia existencia, y junto a nosotros con las personas de generaciones próximas, prefiguradas en nuestros hijos. El planteamiento de nuevas metas exige una acción urgente para la reflexión y el cambio, y la educación es el lugar privilegiado de este compromiso humano responsable e ineludible.

Los paradigmas educativos basados en el progreso tecnológico y económico como único fin, centrados en el yo con marcado acento pragmático y utilitarista, ideas abusadas con sesgos interesados, han demostrado sus limitaciones con los acontecimientos contemporáneos —como la contaminación y su consecuencia de trastornos climáticos, la violencia a escalas macro entre los jóvenes, por decir algunos más preocupantes— que aún les cuesta reconocer. Tal situación de cuestionante necesidad nos interpela a plantear un nuevo paradigma educativo: *educación para la humana solidaridad*. Es nuevo por su urgencia, pero antiguo como criterio orientador siempre vigente aunque obviada o intencionadamente mal entendida... y ahora vivimos sus consecuencias.

Esta coyuntura me exige más como persona que como filósofo

y educador, a compartir algunas reflexiones a manera de lineamientos para una *educación de humana solidaridad*. Se entiende a ésta no simplemente como valor de cohesión social, pues desde ese básico enfoque, se ha sembrado la equivocada idea de relación armoniosa entre individuos y grupos que comparten superfluas semejanzas con metas próximas eglógicas, y por lo tanto insolidarias: estatus, intereses económicos, nacionalismos fundamentalistas, corrupción política, entre otras... que han derivado en sobreexplotación de recursos, enriquecimiento de pocos y empobrecimiento de muchos, embrutecimiento masificado, guerras y abusos de toda índole, bajo el pretexto que así “vivimos mejor”. ¿Quiénes? Nosotros, no los otros; éstos, como no son de los nuestros, “bien vale la pena nuestra indiferencia”. ¿Esto es auténticamente solidaridad?, creo que NO. Por eso considero que una *educación de humana solidaridad* nos exige una armoniosa relación interpersonal bajo la convicción de que nuestras semejanzas auténticas están por encima de colores de piel y ropa, nos asemeja nuestra propia humanidad biológica, psíquica, social y trascendente, integradas, resueltas en una palabra: dignidad; por eso, las metas de una *educación para la humana solidaridad* deben ser próximas por lo urgentes en perspectiva de fines, pero omnigógicas, orientadas a un nosotros no como ghetto, clan o pandilla, sino como universo, como humanidad comprometida.

Bajo este enfoque, propongo algunas ideas que serán ahondadas y desarrolladas con mayor extensión, en el resultado final de esta tarea reflexiva en la que estoy embarcado desde algún tiempo.

Primero: *Educar para el auto y el alter conocimiento*.

Existe un antiguo adagio que es orientador al respecto, el “nadie ama lo que no conoce” que junto al socrático “conócete a ti mismo” revelan la importancia de la mencionada orientación pedagógica. Efectivamente, para poder amarnos debemos conocernos, por cierto una tarea nada fácil más aún en nuestra contemporaneidad donde no se deja espacio para la interiorización... No seremos solidarios si no nos conocemos, si no encontramos en nosotros mismos la semejanza con los otros. ¿Cómo vamos a ocuparnos de lo que pase a los otros cuando ni siquiera reparamos en nosotros, menos aún como reflejo de ellos mismos? El autoconocimiento no implica complacencia, sino superación integral, intencionalidad y puesta en práctica del ideal de perfeccionamiento propio junto a los otros, que el reconocimiento de nuestras propias limitaciones sea invitación a la voluntad de cambio para bien; es decir, sin afectar negativamente al otro ni a mi entorno, sino haciéndolo copartícipe de este comienzo del cambio, solo así este llegará a buen fin y será auténtico.

¿Manifestaciones prácticas de

este procedimiento? La práctica del respeto a nosotros mismos y a los demás, la tolerancia sin permisividad ni indiferencia, el compromiso responsable en el trabajo constructivo del mundo mejor de aquél que nosotros hemos encontrado, en función del bien común.

Segundo: *Educación en el pensamiento y la reflexión.*

En muchos países el paradigma pedagógico se basa en lo técnico y lo productivo, esto no está mal; sin embargo, lo proponen en exclusiva como si el hombre no fuera más que una herramienta de producción de riqueza material, riqueza que ni él mismo como trabajador disfruta... El interés va por otro lado: las personas que no se ejerciten en el pensamiento son fácilmente manipulables, dirigidas por el control digital de los mass media incluso desde la infancia, se crean potenciales compradores, electores, sujetos medios de producción y no fines en sí mismos jugando con la vul-

nerabilidad humana de la persona no ejercitada en la reflexión... A través de una *educación para la humana solidaridad*, es fundamental que cada ser humano desarrolle su capacidad de juicio propio, siendo capaz de observar, comprender, evaluar y mejorar lo que por reflexión acuciosa considere hacerlo... Una forma de la auténtica solidaridad no es crear dependientes sino personas reflexivas para la acción, creativas. El logro de esta propuesta se percibe que va siendo alcanzado si en las sociedades disminuye los niveles e índices de corrupción política y se eleva los índices de participación ciudadana.

Tercero: *Educación en la comprensión y la toma de conciencia ecológica.*

El boom verde como preocupación por el equilibrio de la naturaleza, no es una simple moda, es una urgencia ineludible. Nuestro planeta nos lo clama con sus muestras de dolor en los cada vez

más frecuentes agotamientos de recursos y desastres naturales que se convierten en hecatombes. Esta urgencia ha arraigado en el criterio y la sensibilidad de los hombres de a pie, pero no en los grupos de poder político y económico que entienden el boom verde más como lluvia y danza de billetes, a ellos les cuestiono. ¿Podrán comerse el mencionado papel como legumbres u hortalizas que la tierra contaminada en extremo deje de producir? ¿los alimentos artificiales que producen, los transgénicos, serán saludables? Sin duda, esta insensatez, como otras, surge si no se educa en el primer ni el segundo criterio.

Cada uno de estos esbozos básicos exige técnicas y didácticas apropiadas a los niveles de educación institucionalizada, pero más en la práctica educativa como eje transversal de la vida misma, en la cual todos estamos comprometidos.

COMPLICACIÓN MÉDICA DEL EMBARAZO: PREECLAMPSIA

Dr. José Meza Rivas
Docente del Departamento de Ciencias

Sumilla

La preeclampsia, es una complicación médica del embarazo también llamada Toxemia del embarazo o hipertensión inducida en el embarazo y asociada a elevados niveles de proteína en la orina.

Puede desembocar en una Eclampsia, con daño al endotelio materno, riñones e hígado. La única cura es la inducción del parto, una cesárea o aborto y puede aparecer hasta seis semanas posparto. Es la complicación del embarazo más común y peligrosa, por lo que debe diagnosticarse y tratarse rápidamente, ya que en casos severos ponen en peligro la vida del feto y de la madre. Se caracteriza por el aumento de la presión arterial junto al de proteínas en la orina (proteinuria), así como edemas en las extremidades.

Definición

La preeclampsia se define como la presencia de la triada de aumento de la presión arterial, proteinuria y edema durante el embarazo. Se produce la eclampsia con la adición de convulsiones a esta triada.

Epidemiología

La preeclampsia puede ocurrir hasta en 10% de los embarazos, usualmente en el segundo y tercer trimestre y después de la semana 32. Aunque infrecuente, algunas mujeres pueden presentar signos de preeclampsia desde la semana 20. Es mucho más común en

mujeres con su primer embarazo –hasta el 85% de los casos ocurre en primigrávidas– y frecuentemente, la incidencia disminuye considerablemente en el segundo embarazo. Se sabe que una nueva paternidad en el segundo embarazo reduce el riesgo –excepto en mujeres con una historia familiar de embarazos hipertensivos–, pero al mismo tiempo, el riesgo aumenta con la edad materna, por lo que ha sido difícil evaluar el verdadero efecto de la paternidad en el riesgo de preeclampsia. El riesgo es cuatro veces mayor para mujeres en cuyas familias ha habido casos de preeclampsia.

El riesgo más significativo en la aparición de preeclampsia es el haber tenido preeclampsia en un embarazo previo. La preeclampsia es más frecuente en mujeres con hipertensión, diabetes previos al embarazo, enfermedades autoinmunes como lupus eritematoso, en pacientes con insuficiencia renal, y mujeres con una historia familiar con preeclampsia, mujeres con obesidad y mujeres con múltiples gestaciones (gemelos, por ejemplo). El riesgo sube a casi el doble en mujeres de raza negra.

Es posible desarrollar preeclampsia después del parto, hasta un período de 6 a 8 semanas después del alumbramiento. Por ello, se debe prestar atención las 24-48 horas seguidas del parto con el fin de detectar posibles síntomas y signos de preeclampsia.

La morbilidad y la mortalidad

materna en la preeclampsia son el resultado de disfunción terminal de un órgano, hemorragia cerebral, y eclampsia; mientras que para el recién nacido lo son la restricción del crecimiento intrauterino y el bajo peso por prematuridad.

Clasificación

- **Preeclampsia leve:** tensión arterial (TA) 140/90 - 160/110 mmHg + proteinuria menor de 5g/24h.
- **Preeclampsia grave:** TA mayor o igual a 160/110 + proteinuria mayor o igual a 5g/24h.

Cuadro clínico

La preeclampsia leve: es un síndrome que puede presentar los siguientes signos y síntomas:

- Presión arterial de 140/90 mmHg.
- Edema de cara manos.
- Alteración de la función hepática y visual.
- Presencia de proteína en la orina.

La preeclampsia severa: presenta los siguientes signos y síntomas:

- Oliguria menor de 400 ml/24h.
- Trastornos mentales.
- Dolores epigástricos (en puñalada, intensos).
- Edema pulmonar o cianosis.
- Aumento de peso de más de 2 kilos en una semana.

- Alteraciones en visión: visión borrosa, doble, estrellitas luminosas, intolerancia a la luz.
- Cefaleas intensas y persistentes.

Eclampsia: la presencia de convulsiones define a la eclampsia. Una manifestación de afección del sistema nervioso central.

Etiología

Se piensa que la preeclampsia está causada por mediadores de inflamación o toxinas que secreta la placenta y que actúan en el endotelio vascular. El síndrome, en algunos casos, es causado por una placenta implantada poco profunda, que se torna hipóxica, ocasionando una reacción inmune caracterizada por la secreción aumentada de mediadores de la inflamación desde la placenta y que actúan sobre el endotelio vascular. La implantación superficial puede que sea consecuencia de una reacción del sistema inmune en contra de la placenta.

Esta teoría enfatiza el papel de la inmunidad materna y se refiere a evidencias que sugieren una falla en la tolerancia materna a los antígenos paternos establecidos en el feto y su placenta.

Generalmente, se piensa que en algunos casos de preeclampsia, la madre carece de receptores para las proteínas que la placenta usa para inhibir la respuesta del sistema inmune materno en su entorno. Esta hipótesis es consistente por las evidencias que demuestran que los abortos espontáneos son trastornos inmunológicos en los que la inmunidad materna desencadena un ataque destructivo en contra de los tejidos del feto en desarrollo. Sin

embargo, en muchos casos la respuesta materna ha permitido una implantación normal de la placenta. Es posible que haya mujeres con niveles inflamatorios más elevados producidos por condiciones concomitantes como la hipertensión crónica y enfermedades auto inmunes, que tengan una menor tolerancia a la carga inmune de un embarazo.

De ser severa, la preeclampsia progresa a preeclampsia fulminante, con cefaleas, trastornos visuales, dolor epigástrico y que desarrollan en el síndrome de HELLP (hemólisis, enzimas hepáticas elevadas, plaquetopenia) y eclampsia. El desprendimiento prematuro de placenta se asocia también con embarazos hipertensivos. Todas son urgencias médicas, tanto para el bebé como para su madre.

Otros factores:

- Factores dietéticos, incluyendo deficiencias de vitaminas.
- Factores genéticos.

La preeclampsia es un síndrome con dos etapas, la primera de ellas es altamente variable, lo cual predispone a la placenta a la hipoxia, seguida por la liberación de factores solubles que resultan en muchos de los fenómenos observados clínicamente, como las del endotelio, del riñón, inflamatorias, etc. La susceptibilidad materna es sin duda una de las variables involucradas en la instalación del síndrome.

La interacción de otros factores, como el nivel económico, el estado psicosocial y nutricional y factores ambientales específicos pueden resultar en una sensibilidad a las alteraciones mole-

culares que se han descubierto que causan la preeclampsia.

Patogenia

Su patogenia exacta permanece aún incierta. Algunos estudios apoyan las nociones de un flujo sanguíneo inadecuado a la placenta, lo cual hace que ésta libere ciertas hormonas o agentes químicos que, en madres predisuestas para ello, conlleva a daño del endotelio —el tejido que rodea un vaso sanguíneo—, alteraciones metabólicas y otras posibles complicaciones.

Se ha documentado también, de que las células fetales, como los eritoblastos fetales, así como el ADN desprovisto de células están aumentadas en la circulación materna de mujeres con preeclampsia. Estos hallazgos suponen que la preeclampsia sea un proceso por medio del cual una lesión en la placenta, tal como la hipoxia, permite mayor cantidad de material fetal dentro de la circulación materna, lo que conlleva a una respuesta inmune y a daños endoteliales que últimamente resultan en preeclampsia y eclampsia.

Diagnóstico

Se diagnostica la preeclampsia cuando en una mujer embarazada aparece repentinamente una elevación de la presión arterial —en dos lecturas separadas tomadas al menos seis horas aparte de 140/90 mmHg o más— y un nivel de proteína en la orina de 300 mg. o más, edema, especialmente de las manos y cara —eran signos de importancia diagnóstica de la preeclampsia, pero la práctica médica actual solo la hipertensión y la proteinuria son requeridos

para el diagnóstico—.

A pesar de que la eclampsia es potencialmente letal, suele ser asintomática, por ello su detección depende de los signos investigados, cada signo debe ser considerado importante y no menospreciado.

La preeclampsia como la hipertensión gestacional son condiciones serias, por lo cual requieren monitoreo tanto del bebé como de la madre.

Complicaciones

La eclampsia aparece en 1 de c/2000 embarazos y tiene una mortalidad cercana a 1.8%. El síndrome de HELLP es más común, probablemente presente en 1 de cada 500 embarazos y puede ser tan peligroso como la eclampsia misma.

La hemorragia cerebral es una lesión que puede matar a mujeres con eclampsia o preeclampsia. Se sabe que la hemorragia cerebral es una complicación de una

hipertensión severa.

Estudios de prevención

- **Consumo de chocolate versus prevención de la preeclampsia:** los investigadores de la teoría acerca del chocolate, conocen sus cualidades para ayudar a tratar las enfermedades del corazón y tal vez también se pueda utilizar en la prevención y el tratamiento de la preeclampsia. Los estudios recientes han vinculado al consumo de chocolate con la prevención de una de las más graves complicaciones del embarazo, la preeclampsia.

El chocolate, "*chocolate negro en particular*", es rico en una sustancia química conocida como Teobromina, cuya función es trabajar para estimular el buen funcionamiento del corazón, relajar los tejidos musculares lisos y dilatar los vasos sanguíneos. Después de comprobar en más de 2000 mujeres embarazadas, se des-

cubrió que las mujeres que comían cinco o más porciones de chocolate cada semana, durante su tercer trimestre del embarazo, tuvieron menos probabilidades (en un 40%) de desarrollar preeclampsia que las mujeres que comieron chocolate sólo menos de una vez por semana o ninguno en absoluto. El hábito o deseo de comer chocolate hace bien a la salud, sin incurrir en excesos.

- **Ejercicios de estiramiento pueden reducir el riesgo de preeclampsia durante el embarazo:** el estiramiento en forma lenta, no movimientos aeróbicos, por 40 minutos, cinco veces a la semana, mejora la posibilidad de no desarrollar preeclampsia. El estiramiento puede proporcionar protección contra la preeclampsia porque genera más *transferrina*, esta es una proteína plasmática que transporta el *hierro* a través de la sangre y protege contra el estrés oxidativo en el cuerpo.

PASIÓN POR LA POESÍA

Dra. Rosa Carrasco Ligarda
Coordinadora de la Unidad de Investigación

Dentro del itinerario de vida, no sorprende que una persona se dedique a una actividad, profesión o trabajo diferente a los estudios que realizó. Sin embargo, resulta menos frecuente que se cultive un arte diferente a aquel para el cual el artista se preparó. Ese caso particular es el de Ernesto Sábato, físico que abandonó la investigación y las posibilidades de desarrollo en esa ciencia para dedicarse primero a la literatura y después a explorar la pintura. Una situación semejante es la de Arnaldo Muñoz Castillo que estudió en Bellas Artes, se especializó en esa materia fuera del país y, si bien es cierto que no abandonó totalmente el arte plástico, casi en forma total, su creación la ha concentrado en la poesía y ha creado una prolífica obra.

La trayectoria del poeta Muñoz se inició de cara al público por 1965, cuando se presentó en el Concurso de Poesía convocado por el Consejo Nacional de Menores. Obtuvo el segundo premio, reconocimiento que dice de la calidad de su obra porque quienes quedaron finalistas fueron la reconocida poeta Graciela

Briceño Ingunza, y dos notables creadores Juan Gonzalo Rose y Julio Garrido Malaver. A partir de entonces, Muñoz prosigue su creación con una participación continua en recitales individuales o compartidos, presenta sus poemas en diversos certámenes en el Perú y en el extranjero y obtiene reconocimientos. Sobre esa trayectoria se publican diversos artículos que hablan de una obra que se desarrolla de manera consistente. Se puede mencionar algunos: "Una poesía trascendente" de Roberto Miró Quesada, "El universo del Profesor Muñoz" de Elvira de Gálvez, "Comentario al libro *Universo inventado*" de Jaime Chiri, "Arnaldo Muñoz Castillo en camino" de Iván Ruiz Ayala y otros.

Entre los poemarios que ha publicado Muñoz están *Voces de los buenos hablantes* (1967), *Fulgores en el valle de los camaleones* (1970), *Universo inventado* (1995), *Aroma de palabras entre mil mundos* (1997) y *Tierra alborotada* (2002). Estas creaciones se incrementan con una nueva obra que está en prensa *Un saltamontes solivianta el silencio*. Sin embargo, la obra inédita del

autor es basta, pero no publica todo. Su fino sentido selectivo lo induce a seleccionar con precaución, es el tamiz de exigencia crítica personal para sacarlos a la luz.

La palabra poética en los poemas de Muñoz surge sutil y profunda, ofrece una percepción sugerente de la vida y del mundo desde una mirada personal que descubre la angustia y desolación de la existencia, sus contradicciones y desencuentros hasta la deformación monstruosa de la condición humana en la lucha por vivir. Una fina sensibilidad vibra en cada poema construido con figuras sugerentes y novedosas que se lanzan con originalidad y riqueza de creativa poco convencional, virtud que se halla en la expresión poética como característica intrínseca. Esa libertad para crear es la que guía la exploración verbal del poeta dentro de una libertad expresiva para expresar y reinventar el sentido. La sugencia novedosa y profunda en versos que se hacen densos por su carga semántica, invitan a una reflexión ponderada vista a través de una mirada inédita en la que la realidad vibra y late.

POEMAS

Prof. Arnaldo Muñoz Castillo
Docente del Departamento de Educación

LA PALABRA Y SU ASONANCIA EXTREMA

Encarnada a nuestro ser, lisa y llanamente
fortalece,
si lo esencial es su asonancia
y no deviene
en clamorosa pérdida
de voz.

Desde el primer momento,
la palabra original
se halla fija al rito
que renueva sus luces
de bengala,
ilustrando cada evidencia,
que trae consigo
el pensamiento en racimo.

Que nadie se quede con la palabra en la boca,
que nadie diga "mi palabra es letra muerta".

Nuestro tiempo de apremio
tiene manos frías,
mirada indiferente,
pero un grito repentino
propicia la palabra que derriba
los límites hostiles.

Y prevalece a flor de labio
un eco electrizante,
revelando lo simple y lo complejo.

Si pido la palabra, dádmela,
mi voz reclama cordura y consecuencia,
entre el gentío que es de nunca acabar.

SIN CARTAS BAJO LA MANGA

Me perfilo entre los expertos,
victorioso en la ruleta.
El humo del tabaco
estropea
la visibilidad
y el laberinto de los cuerpos
vaporosos,
modifica el carácter
siempre pendiendo
de un hilo.
Es momento de barajar
las cartas.
¡Qué jugada atroz...!
Qué callejón sin salida
sin espadas con que defenderme.
Y me pregunto, ¿qué idea definida
cierra toda posibilidad
que cantemos victoria?
Empero,
¿qué cantamos?
Si la afonía
nos impide cantar en un mar humano.
Se explica
el significado
de las cartas marcadas
que jamás conocí.

PARTICIPACIÓN DE LAS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LOS JUEGOS FLORALES UNIFÉ 2008

Dra. Rosa Carrasco Ligarda
Docente del Departamento de Educación

Los *Juegos Florales* estimulan y alientan la participación de las estudiantes y, en general, de toda la comunidad universitaria de la Unifé para crear y escribir cuentos y poemas porque todos están convocados a presentar sus composiciones poéticas y narrativas cada año.

En estos cuarenta y cinco años de existencia de la Unifé son numerosas las estudiantes que han participado, algunas incluso varios años consecutivos. De entre ellas muchas han obtenido premios o menciones honrosas, pero también ha habido personas ajenas a la comunidad universitaria de la Unifé que han enviado sus textos, aún desde el extranjero, pero como se trata de un concurso interno aunque esos textos se han leído y se han valorado por su interés, sólo han podido ser mencionados sin participar en el evento.

La convocatoria para los Juegos Florales se lanza en un díptico que establece las bases para el concurso y la fecha de entrega de los documentos que se recibe hasta la semana anterior a la premiación. Luego, se procede a entregar los trabajos al jurado que tiene un lapso señalado para leer y calificar cada trabajo y entrega los resultados indicando quien ocupa el primer, segundo, tercer lugar y las menciones honrosas. Se cotejan resultados y se prepara un consolidado en base al cual el jurado delibera y presenta su veredicto final. Por último, se reali-

za una ceremonia de premiación durante la Semana Universitaria de la Unifé a la que asisten las autoridades, docentes y estudiantes, en el cual se felicita y reconoce el talento de las ganadoras y el mérito de quienes han participado. A través del tiempo, el premio que se ha entregado al primer puesto ha sido una escultura en forma de paloma y actualmente es una placa de cristal grabado para los tres primeros puestos.

Las estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación participan todos los años, y como es natural en algunas oportunidades han alcanzado galardones que han merecido nuestro júbilo y felicitación.

Entre las estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación que se han presentado a los Juegos Florales de la Unifé y han ocupado los primeros lugares o han obtenido mención honrosa desde 1999, se puede mencionar a Karina Elvira Roque Hinope de Educación Inicial que ocupó el tercer lugar con el poemario *Amalgama de alegría e inestabilidad*.

El 2001 es particularmente gratificante porque Rosalba Luciana Chiesa Carbajal de Educación Inicial ocupa el segundo puesto con el poemario *Escribir es una teoría andante*. Además, numerosas estudiantes de la Facultad reciben mención honrosa en poesía, ellas son Patricia Giovanna

Lombardi Salas de Educación Especial con el poemario *La niña Angie*, Paloma Ramal Cáceres de Educación Especial con el poemario *Cárcel de dos puertas*, Verónica Valesca Castañeda Changanaquí de Educación Primaria con el poemario *La playa* y Claudia Andrea Deza Saéñz de Educación Inicial con el poemario *Mi soledad*.

Ese año, en cuento obtiene el tercer puesto Jennifer Ann Cottle Gray de Educación Primaria con el relato *Para salir el fin de semana*. Tienen mención honrosa Nelly Cecilia Ching Unjan de Educación Especial con el texto *Amor y perdón*, Katia Yessica Miranda Bendezú de Educación Inicial con el cuento *Descubriendo la soledad* y Lorena Dafne Arana Reyes Urdanivia de Educación Primaria con el cuento *El retrato de mi abuela*.

El 2003 vuelve la Facultad a brillar, obtiene mención honrosa Gina Chiappe Lanatta de Educación Primaria con el cuento *Volver hacia atrás*.

En el 2006 ocupa el primer puesto en poesía Fiorella Beatriz Lagos Acuña de Educación Inicial con el poemario *Miscelánea vateísta* y mención honrosa con el trabajo *Una voz en el silencio*. También mereció mención honrosa, Yerica Tatiana García Claret de Educación Especial con el poemario *Amor en vida*.

Cuento es una creación por el cual María Daniela Calvo Pérez Salazar de Educación Primaria ocupa el primer puesto con el trabajo *El otorongo y el león* y Margarita Mónica De las Casas Salinas de Educación Especial tiene mención honrosa con el tema *Emoción a 100 por hora*.

El 2007 es el año de mayor cantidad de galardones, Katia Karla Trejo Villarreal de Educación Primaria ocupa el primer

puesto con el poemario *Sensaciones intensas*, el segundo puesto lo ocupa Raquel Rios Maceda de Educación Especial con el cuento *Niebla amarilla* y el tercer puesto le corresponde a Liz Mariella Mendoza Arana de Educación Inicial con el cuento *El pequeño roble*.

En el 2008, las estudiantes que han recibido mención honrosa en poesía son Katia Karla Trejo Villarreal de Educación Primaria

con el poemario *Misceláneas de emociones* y Rocío Josefina Esquivel Necochea de Educación Inicial con el poemario *Poemas muertos*. Igualmente, se destaca la participación de Raquel Rios Maceda de Educación Especial, quien participó en la categoría cuento con el tema *La sangre verdosa de él*.

Nuestras felicitaciones a todas ellas y las alentamos a seguir creando belleza.