

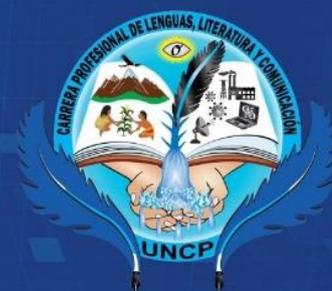
GERMINAL

ISSN N° 2663-7766

ISSN N° 2961-2101 (En Línea)

REVISTA CIENTÍFICA DE LA CARRERA PROFESIONAL DE LENGUAS, LITERATURA Y COMUNICACIÓN

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL CENTRO DEL PERÚ**



SEGUNDA ÉPOCA

N° 05

DICIEMBRE 2022

GERMINAL

ISSN N° 2663 – 7766

ISSN N° 2961 – 2101 (en línea)

REVISTA CIENTÍFICA DE LA
CARRERA PROFESIONAL
DE LENGUAS, LITERATURA
Y COMUNICACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ



Germinal

Revista de la Carrera Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación ISSN 2663-7766

Segunda Época – N° 5 – Diciembre, 2022 – Perú

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

DIRECTOR

Marco Antonio Palacios Villanes

MIEMBROS DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Galina Ershova, Centro de estudios mesoamericanos Yuri Knorosov de la Universidad estatal de Rusia de Humanidades

Antonio Donizeti da Cruz, Docente Sênior da UNIOESTE, Programa de Pós-graduação em Letras

Marco Antonio Ramos Velásquez, Universidad del Chubut. Argentina

Nicolás Cuya Arango, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

Alejandro Antonio Cobo Pérez, Diario Los Andes – Mendoza – República Argentina

Carlos Javier Brito Cabrera, Universidad del Chubut

Cesar Guillermo Peralta, ISFD N° 816 – Rawson, Universidad del Chubut

Lázaro Hilario Tuz Chi, Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán, México

Marisa Carrillo, Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán, México

Marta Beatriz Poot Nahuat, Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán, México

Carmita Pilar Vivas Bravo, Pontificia Universidad Católica del Perú

Marino Ninalaya Casallo, Universidad Nacional intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa

Gino Hernán Damas Espinoza, Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Edith Cristina Salamanca Chura, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann – Tacna

Patricia Ninfa Zegarra Casas, Universidad Continental

Waldemar José Cerrón Rojas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Jorge Luis Yangali Vargas, Universidad Nacional del Centro del Perú

Ingrid Maritza Aquino Palacios, Universidad Nacional del Centro del Perú

EQUIPO DE REVISIÓN Y REDACCIÓN

Sario Tolomeo Chamorro Balvín

Gina Eliana Salomé Maita

Angel Gabriel Lagos Luján

Augusto Matamoros Dorote

Filomeno Tarazona Pérez

EQUIPO DE TRADUCCIÓN

Juan Reymundo Vega

EQUIPO DE EDICIÓN DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO

Bladimiro Antonio Soto Medrano
Leoncio Taipe Javier

EQUIPO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

Juan Bonifacio De la Cruz Contreras
Arturo Alfonso Concepción Cucho

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-04388

Domicilio: Aula 219, Pabellón B, Facultad de Educación, Ciudad Universitaria UNCP
Av. Mariscal Castilla 3909, el Tambo, Huancayo

Germinal, en su segunda época es una revista anual editada por la Carrera Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación cultural especializada en la difusión de artículos científicos, de reflexión y creación, los cuales pueden ser redactados en español e inglés. La línea editorial abarca temas con el quehacer educativo de la lengua y la literatura. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pregrado y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. El contenido de los artículos es de entera responsabilidad de sus autores.

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector

Dr. AMADOR GODOFREDO VILCATOMA SÁNCHEZ

Vicerrector Académico

Dr. ELI CARO MEZA

Vicerrectora de investigación

Dra. SALOMÉ OCHOA SOSA

Decano de la Facultad de Educación

Mg. FILOMENO TARAZONA PÉREZ

Director del Instituto de Investigación de la Facultad de Educación

Dr. JUAN DE DIOS PALOMINO LEÓN

Director de la Oficina de Extensión Universitaria y Proyección Social

Mg. HUGO VILCA LOAYZA

Grupo Monovalente de Proyección Social

“Amautas”

Integrantes:

Hinostroza Ponce Ana Isabel
Mejía Veramendi, Yaddira
Puente Astete, Grecia
Quispe García, Elio Yerba
Ramos Torre, Zarai Rossana
Salvador Santos, Zulema Thalia
Tejada Maita, Yadith Maria
Tello Sosa, Harold Anthony
Tueros Olula, Diana Lucero
Vásquez Ortiz, Ruth Miriam
Villazana Contreras, Yuder Zenen
Villegas Orihuela, Fiorella Kety
Vivas Payano, Sherlin Pamela
Zavala Vargas, Maricielo Fernanda

Asesores:

Sario Tolomeo Chamorro Balvín
Marco Antonio Palacios Villanes

CONTENIDO

Editorial

Inteligencia artificial y comprensión de lectura

Marco Antonio Palacios Villanes

SECCIÓN:

LENGUAJE

Experiencia de las tertulias literarias para mejorar la comprensión de textos escritos

Jessica Deniss Eizaguirre Castro

Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú

Elisa Katherine Rojas Lope

Gianella María Luisa Varillas Socualaya

La comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa

César Augusto Taype Huarcaya

Thalia Portillo Canchari

Nivel de producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria del distrito de Huancayo

Susana Briceño Espinoza

Desarrollo de circuitos neuronales en la comprensión lectora

Aquila Franco Tovar

SECCIÓN:

EDUCACIÓN EN LENGUAS Y LITERATURA

¿En qué momento se había jodido el Perú? Mario Vargas Llosa: el Intelectual y la Libertad

Luis Miguel Lazo López

Método narrativo – biográfico en la investigación docente

Elizabeth Antonieta Pérez Pucuhuayla

El diálogo como competencia comunicativa y como herramienta pedagógica

Leoncio Taipe Javier

Representación y concepción de la violencia en las novelas de formación “En octubre no hay milagros” de Oswaldo Reynoso y si te dicen que caí de Juan Marsé

Hugo Velazco Flores

SECCIÓN:

CREACIÓN

El muqui

Fanny Beatriz Llallico Piñas

Elegía de un poeta moribundo

Cesar Mercado Granados

EDITORIAL

Inteligencia artificial y comprensión lectora

Marco Antonio Palacios Villanes
Universidad Nacional del Centro del Perú
mpalacios@uncp.edu.pe
<http://orcid.org/0000-0002-2669-0092>

¿En qué medida la inteligencia artificial atenderá todas las demandas o hay áreas exclusivas de la inteligencia humana?

La inteligencia artificial, en la actualidad, tiene una gran influencia en todos los campos: tecnología, salud, industria automotriz, banca, finanzas, marketing, publicidad, agricultura y educación. Sin duda, sus aplicaciones gestionan una diversidad de procesos de manera óptima y posibilitan administrar el tiempo y esfuerzo en tareas que requieren de mayor esfuerzo, siendo así una gran herramienta de ayuda que posibilita infinidad de realizaciones.

En el campo del entretenimiento se encuentran aplicaciones sumamente interesantes porque sugieren temáticas personalizadas basadas en el historial e intereses del usuario. Siri, Alexa y el asistente Google destacan entre ellas como si entendieran el lenguaje humano y proponen tareas rutinarias como búsqueda de información, envío de mensajes, hacer llamadas entre otras. En los videojuegos ni qué decir, sus ambiente y personajes son propios de su creación y en el campo de la seguridad detectan las amenazas como el phishing, malware, sus aplicaciones son inmensurables y de mucha utilidad Camargo y Ahumada (2023), Arbeláez et al (2021).

La inteligencia artificial ha transformado la realidad, ha cambiado nuestra forma de enfrentarnos el día a día, el mundo laboral, la tecnología y más aún el mundo de la información. La inteligencia artificial en su potencialidad proporciona y permite la extracción de los datos más relevantes, automatiza los procesos, permite la toma de decisiones, y, en el campo educativo es un instrumento valioso en la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

En el campo educativo, la inteligencia artificial proporciona datos interesantes de la forma cómo los estudiantes aprenden, ofrece alternativas personalizadas de actividades, contenidos, materiales, estrategias y evaluaciones individualizadas que permite así un

rendimiento más efectivo y productivo ya que se adapta a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la inteligencia artificial establece un sistema de acompañamiento donde los estudiantes interactúan con la máquina tal como lo harían con su tutor humano. Esta establece una serie de mecanismos para responder a las necesidades de los estudiantes, es decir se adapta a sus necesidades y preferencias, orientándolos a encontrar respuestas a sus inquietudes en forma inmediata, personalizada, en cualquier lugar y en todo momento. Estas acciones son beneficiosas para los estudiantes que requieran apoyo adicional o tienen problemas para aprender. Asimismo, la retroalimentación automática y precisa permite corregir a tiempo los errores en las diversas tareas asignadas permitiendo a los estudiantes reconocer sus aciertos y fortalezas.

La inteligencia artificial, cuenta con un conjunto de materiales interactivos y adaptativos que permite que cada estudiante acceda a la información acorde a sus intereses y necesidades, motivándolos a que sus aprendizajes sean más productivos y eficaces, es más la adaptación de los materiales hace que el aprendizaje sea más interesante y facilite la colaboración e intercambio de información.

Otro de los aspectos importantes de la inteligencia artificial, en el campo administrativo ha permitido la automatización de tareas administrativas y logísticas, ha agilizado los procesos educativos desde la gestión de horarios, administración de exámenes, corrección automática de las pruebas y la generación de informes liberando tiempo y recursos para que los educadores se centren más en las actividades académicas, Aparicio (2023) y Camargo y Ahumada (2023).

Sin embargo, la IA en la educación plantea retos y consideraciones éticas como la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes, la equidad en el acceso de la tecnología y de la información y la dependencia a las máquinas, Aparicio 2023. Estos datos deberían ser privados y exclusivos de lo contrario se estaría violando las cuestiones éticas.

Así mismo, en la formación docente, la aplicación de la inteligencia artificial, aún se tiene un panorama opaco y fortuito. Si bien es cierto, que los maestros pueden utilizar bibliotecas y sistemas avanzados en la búsqueda y obtención de la información valedera

y acertada, su socialización y utilización conscientes con los procesos de aprendizaje de los estudiantes aún no son los más pertinentes y claros. La inteligencia artificial no debe presentarse como un enemigo, tampoco creo que pueda reemplazar la función docente porque esta implica más que impartir conocimientos e información una vida llena dedicada a la formación de un nuevo ser humano apasionado, soñador, con valores, capaz de transformar la realidad, situación esencial que la inteligencia artificial no lo puede hacer, Camargo y Ahumada (2023). La inteligencia artificial debe constituirse en una herramienta que facilite y mejore, sobre todo, el aprendizaje de los estudiantes. Su uso como tal no está en discusión.

Ahora bien, en el campo de la comprensión lectora, si bien es cierto, la inteligencia artificial ofrece una posibilidad para entender el lenguaje natural como órdenes, llamadas, búsqueda de datos, situaciones que son rutinarias y que no requieren de mucho entendimiento y complejidad tal como los realizan con mucha eficacia Siri y Alexa. Sin embargo, en la comprensión lectora intervienen procesos complejos que requieren de mucha experiencia para hallar las respuestas correctas. Se sabe que, en las pruebas de extracción de conocimientos, la inteligencia artificial ha tenido resultados eficaces, pero que no ha podido igualar o superar la inteligencia humana, pues su mayor dificultad radica en la comunicación y comprensión humana, Camargo y Ahumada (2023). Los textos son diversos e implica un análisis semántico profundo, como se sabe una palabra, frase, oración puede tener diversos sentidos de acuerdo al contexto en que se haya originado. Ciertamente, la inteligencia artificial para ese tipo de análisis utilizará patrones y algoritmos que le permitirá reconocer esas palabras y frases en contextos reducidos y de acuerdo a ello hará su interpretación. No obstante, la inteligencia artificial tiene dificultades en la comprensión de los significados abstractos, doble sentido o sutiles del lenguaje como ocurre con las figuras, símbolos y figuras literarias. Se suma también, el humor, los juegos de palabras propios de la comunicación humana y del conocimiento cultural del contexto político, regional, histórico que solo posee la inteligencia humana.

Es más, en la comprensión lectora, su enseñanza y aprendizaje, requiere de la interacción humana, de esa relación maestro y estudiante, porque el primero pone en juego su experiencia, sabiduría y motivación; destaca también la emoción con que se cuenta o lee la historia ya que se visualiza en cada uno de sus sentimientos y expresiones de alegría,

llanto, cólera, ira; solo así, esta formará parte de nuestra memoria a largo plazo por la forma de cómo te hicieron vivir la historia. En el desarrollo de la comprensión lectora, cobra también importancia las habilidades blandas que facilita el enfrentamiento de las crisis e imprevistos que se presentan en el día a día preparándolos a los estudiantes de hoy en los retos del mañana que es propio de la naturaleza humana.

Aparicio, W. O. (2023). La inteligencia artificial y su incidencia en la educación: transformando el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa. Volumen 3. Número 2. Julio – Diciembre.* (217-229)

Arbeláez-Campillo, Diego Felipe; Villasmil Espinoza, Jorge Jesús; Rojas-Bahamón, Magda Julissa Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVII, núm. 2, 2021 Universidad del Zulia, Venezuela

Camargo, S.A. y Ahumada, L. S. (2023). Literacidad, un enfoque de lectura necesario para contribuir a la utilización crítica de la inteligencia artificial en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar Mayo-Junio, 2023, Volumen 7, Número 3.* (3745 – 3760).

**SECCIÓN:
LENGUAJE**

Experiencia de las tertulias literarias para mejorar la comprensión de textos escritos

Experience of the literary gatherings to improve the understanding of written texts

Jessica Deniss Eizaguirre Castro

Cómo citar: Eizaguirre Castro, J. D. (2022). Experiencia de las tertulias literarias para mejorar la comprensión de textos escritos. *Germinal 5(1)*, 13-26

Licenciada en Pedagogía y Humanidades, especialidad: Español y Literatura, Universidad Nacional del Centro del Perú. Magister en Lectura y Escritura por la Universidad Nacional del Centro del Perú

Correo: jessicadeniss@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6862-7809>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:
jessicadeniss@gmail.com

RESUMEN

La investigación partió de la necesidad de mejorar la comprensión de lectura, actividad básica para el desarrollo integral del estudiante; puesto que, si no comprenden textos escritos existirá una seria dificultad en las diversas áreas de formación educativa. Entonces, a través de la organización de tertulias dialógicas se logró determinar la influencia de estas en la comprensión de textos escritos en estudiantes del 5to grado del nivel secundario en la Institución Educativa 19 de Abril – Chupaca. La presente tiene un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental. Además, se aplicó a una muestra de 141 estudiantes de ambos sexos, y, para la recolección de datos se utilizó la prueba de entrada y

salida sobre comprensión de textos escritos, así como la ficha de observación para la realización de las tertulias literarias. Finalmente, se concluyó que las tertulias literarias influyen significativamente en la comprensión de textos escritos; ya que, ayuda a lograr el nivel crítico al argumentar sus opiniones respecto al texto leído. Afirmación que se hace según los resultados de la t calculada y la t de tabla, los cuales arrojaron el nivel de significancia; permitiendo así rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Palabras claves: Comprensión; textos escritos; tertulias literarias.

ABSTRAC

The research started from the need to improve reading comprehension, a basic activity for the integral development of the student; since, if written texts are not understood, there will be difficulties in the various areas of educational training. Then, through the organization of dialogical gatherings, it was possible to determine the influence of these on the comprehension of written texts in students of the 5th grade of the secondary level in the Educational Institution 19 de Abril - Chupaca. This one has a quantitative approach, with a quasi-experimental design. It was applied to a sample of 141 students of both sexes. For the data collection, the entrance and exit test on comprehension of written texts and the observation sheet for the realization of the literary gatherings were used. Finally, it was concluded that literary gatherings significantly influence the comprehension of written texts; since, it helps to achieve the critical level when arguing their opinions regarding the text read. Statement that is made according to the results of the calculated t and the t table, which yielded the level of significance; Therefore, it allowed rejecting the null hypothesis and accepting the alternate hypothesis.

Key words: comprehension of texts, literary gatherings.

INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento y tecnificada ha sufrido cambios repentinos en diversos aspectos como: social, cultural, político y educativo. Así, se vive un contexto de la hiperinformación; por tal sentido, leer es una actividad de necesidad para seleccionar la información necesaria y lograr conocimientos nuevos. Según Gardner (2005) vivimos una sociedad con existencia de mucha información digital en la cual se debe enseñar a leer inteligentemente; resumiendo con precisión, sintetizando lo necesario. Sin embargo, nos enfrentamos a una realidad diferente en nuestro país; puesto que leer se ha tornado en una actividad memorísticas y receptiva y no transformadora como lo sostiene Solé (2001) que afirma que, leer es una actividad constructiva de significados a partir de la lectura activa entre el autor y lector. En ese sentido, existe una preocupación de la educación por orientar a la práctica de la lectura en una forma más útil para el estudiante; ya que, debido a ello, su práctica es deficiente; observándose cada día la pérdida del hábito lector.

La presente investigación buscó determinar la influencia de las tertulias literarias en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del 5to grado del nivel secundario de la Institución Educativa 19 de abril de la provincia de Chupaca. Es en este proceso que esta investigación cobra importancia para comprender la importancia de buscar estrategias que promuevan la práctica de la lectura y con ello la comprensión del mismo; ya que es fundamental el tratamiento de la competencia lectora en la educación básica para formar en los estudiantes ese gusto por la práctica lectora y con ello formar su competencia comunicativa que le ayudará a desarrollarse como una persona con buen nivel cultural y formas de expresar su ideas de forma eficaz.

Los avales de esta investigación fueron: Solé (1994) que manifiesta que: “Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias; leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera; entonces, para enseñar a leer se debe tener muy en cuenta lo mencionado. (p.8). También, a Soler (2001) que aportó sobre las tertulias literarias en la medida que sostiene que, es una forma de entender la lectura porque se es interpretado por todos, sean lectores experimentados o no; porque las emociones y opiniones de cada uno nos ayuda a encontrar el significado textual del texto escrito.

Finalmente, se espera haber contribuido con la mejora en el proceso de la comprensión de lectura a través del trabajo colaborativo de la comunidad de aprendizaje de la institución educativa muestra, ya que, las tertulias literarias son espacios de aprendizaje grupal que ayuda a mejorar el sentido crítico del lector y con ello la comprensión de textos entendida como construcción de significados.

Teniendo en cuenta estas consideraciones las teorías que respaldaron la investigación fueron:

Teoría literaria

Esta teoría enmarca la forma e importancia de leer una obra literaria; su forma de analizarla en función a las necesidades al autor; quien interpretará de acuerdo al contexto y sus intereses. Castagnino (1953) postula que la literatura es todo un arte que pertenece a la estilística y que es muy rico en interpretaciones desde sus datos históricos y muchas aspiraciones que tiene el autor al transmitir; permitiéndole de utilidad cualquier estrategia del lector para aprovechar la estética de la obra.

Los aportes de García, Martínez & Matellares (2003) sobre la crítica literaria es que es básico conocer la biografía del autor y la historia a la que pertenece la obra literaria, por lo que, quién lee va poder conocer de cómo es la vida del autor, las evidencias de la vida de los diversos personajes de los cuales podrá concluir con reflexiones y poder gozar de la obra de arte y poder nutrirse con el estilo y los acontecimientos reales que le van a dotar a la literatura del aspecto verosímil que ayudará poder sacar a cada lector una diversidad de interpretaciones de acuerdo a sus intereses y la historia de su época.

Enfoque comunicativo

Las tertulias literarias corresponden a una situación comunicativa dialógica; que ayuda al estudiante a mejorar su competencia comunicativa. Esta se da de acuerdo a la situación del análisis de la obra literaria. La participación de los estudiantes demuestra que, están fortaleciendo su expresión oral, su pensamiento crítico, su creación de significados al argumentar y otras capacidades del hablar, escribir, escuchar y leer. Castelló (2003) aporta al mencionar que, a partir de los años 70, ha cambiado la forma de enseñar la lengua; por lo que se debería abandonar el modelo estructuralista para centrarnos el aprendizaje en situaciones de comunicación directa y considerar no como un objeto de conocimiento; sino un instrumento de comunicación.

Socio constructivista

Este enfoque está muy relacionado con el actuar del individuo en relación con su sociedad en su diversidad de problemas sociales. Mientras que, el constructivismo es una respuesta histórica a la forma de enseñar del docente tradicional, considerado el transmisor de conocimientos. En ese sentido, Ferreiro (2010) describe a una sociedad con infinidad de información que brinda la tecnología y los medios de comunicación, lo que influye que, el estudiante ya no le encuentra sentido de escuchar la transmisión de la información por parte de su docente. Por tal motivo, la organización de tertulias literarias para poder analizar la obra literaria es muy eficaz y está acorde a los postulados de la teoría constructivista que centra al alumno como el generador de su propio aprendizaje.

Así, Vykotsky (2010) ha aportado a esta teoría al sostener de cómo se aprende el lenguaje para el desarrollo del conocimiento y de nuestra cultura en un contexto de hiperinformación. Considerando que el lenguaje es una adquisición social y no individual.

Por lo que, a través de los diversos aportes de la comunidad participante en las tertulias literarias ampliarán sus formas de pensar del autor y el lector respecto al contenido de la obra literaria. También, ayudará al estudiante a poder mejorar su sentido crítico de los diversos problemas sociales, ya que, una de las funciones primordiales de la literatura es su función social.

Las tertulias literarias

Diversas investigaciones evidencian que, la tertulia literaria es una estrategia eficaz para mejorar la comprensión de textos. Así, se tiene a (Flecha, García y Gómez (2013); Torrego (2013) y otros); establecen que, esta estrategia dialógica ayuda a incidir en la capacidad crítica del estudiante; en la reflexión y enriquece los distintos puntos de vista del lector. Por lo que, se trata de valora las actitudes hacia la lectura, la expresión oral, el respeto a los turnos de palabras; la adquisición de un vocabulario más variado. Lo que, nos indica que los diálogos sobre la obra leída para participar en las tertulias van más allá del mero memorismo, ayuda a potenciar el pensamiento crítico y creativo. Esto ayuda a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes en los distintos contextos que se han desarrollado y contribuyen a la transformación de la persona que participa en esta estrategia dialógica.

Las tertulias literarias son reuniones donde se coordinan libremente para la selección de la obra a leer de forma simultánea. Luego, reunidos en un evento dialógico comentan lo que han leído. Cada estudiante debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le hayan gustado especialmente; y explicarán a los demás los motivos por el cual han elegido ese texto. Se argumentan y se reflexiona; se explican dudas y se apertura un debate. Participan de forma voluntaria cualquier integrante del grupo. Así, se impulsa la participación y al mismo tiempo se motiva a los que algunas veces no quieren leer. Loza (2004) aporta al decir que, cualquier participante puede hacer de moderador o el mismo docente para que no hay desorden o imponer las ideas; sino se debe colaborar a que todos participen; aportando sus argumentos para que puedan reflexionar o discutir hasta llegar a consensos. En ese sentido, esta experiencia ayudó a:

- Mejorar la competencia lectora. Principalmente en la lectura silenciosa y oral.
- Desarrollar la expresión oral.

- Analizar y conocer obras y autores de la literatura clásica.
- Reflexionar sobre la comprensión de la lectura.
- Mejorar el diálogo entre los estudiantes.
- Conseguir el respeto de los turnos en el diálogo.
- Utilizar argumentos en la defensa de las opiniones.
- Valorar críticamente los aportes de los participantes de las tertulias.
- Fortalecer los hábitos de la lectura.
- Descubrir el lado del goce estético de una obra literaria.
- Mejorar el pensamiento crítico de la lectura.
- Aumentar la autoestima.

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación es aplicada, con nivel tecnológicas. Se siguió los pasos del método científico de forma general. Los métodos particulares fueron: el método experimental, analítico y sintético. Puesto que, se experimentó la organización de las tertulias literarias a través del análisis de diversas obras literarias seleccionadas para su lectura.

Diseño de investigación:

Pertenece al diseño cuasiexperimental con dos grupos de estudio: control, y experimental.

El esquema es:

GE	:	0 ₁	X	0 ₂
GC	:	0 ₃	-	0 ₄

Donde:

GE : Grupo experimental

GC : Grupo control

X : representa la variable experimental, tertulias literarias.

- : representa la o aplicación de las tertulias literarias

0₁ y 0₃ : Prueba aplicado a ambos grupos

O₂ y O₄: Posprueba aplicado a ambos grupos

Población y muestra

Lo conformaron los 881 estudiantes matriculados en el año académico 2019 en la Institución Educativa 19 de Abril de Chupaca. La muestra fue seleccionada por la técnica no probabilística y lo conformaron 141 estudiantes del 5to grado, nivel secundario.

Técnicas e instrumentos de acopio de datos

Las técnicas empleadas fueron: la observación y la encuesta. Los instrumentos fueron: la prueba de comprensión de textos escritos y la ficha de observación. La prueba de entrada y salida fue el principal instrumento, lo cual se aplicó al inicio de la investigación, preprueba y luego al final, posprueba. Así, Valle (2000) considera a esta prueba como un instrumento que permite medir las habilidades y conocimientos de los estudiantes, lo que, su aplicación sirvió para comprobar el aprendizaje logrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1

Resultados de la prueba de entrada y salida del grupo control de los estudiantes del 5to grado de la Institución Educativa 19 de abril – Chupaca.

Nivel	Preprueba		Posprueba	
	f	%	f	%
Inicio	46	61,3	38	50.67
Proceso	24	32,0	30	40.00
Logro esperado	04	5.3	06	8.00
Logro destacado	01	1.3	01	1.33
Total	75	100%	75	100%

En los resultados de la prueba de entrada y salida de comprensión de texto escritos del grupo control, se observa que, el 61% de estudiantes que equivale a 46 alumnos se

encontraban en nivel de inicio y en la prueba de salida se redujo a 51%, notándose mínimo avance. De igual manera, en la prueba de entrada el 32% que son 24 estudiantes estuvieron en proceso de comprender textos escritos y en la prueba de salida aumentaron a 40% con un total de 30 estudiantes. Mientras que, en el nivel de logro en la prueba de entrada el 5% (4) de estudiantes lograron este nivel y en la prueba de salida hubo un incremento a 8% (6). Y finalmente, en el nivel de logro destacado en la prueba de entrada y salida, solo un estudiante que equivale al 1% logró eficazmente comprender textos escritos. Lo que nos indica que, aún se mantiene un alto porcentaje de estudiantes en nivel inicio y proceso.

Tabla 2

Resultados de la prueba de entrada y salida del grupo experimental de los estudiantes del 5to grado de la Institución Educativa 19 de abril – Chupaca.

Nivel	Preprueba		Posprueba	
	f	%	f	%
Inicio	43	65.1	12	18,18
Proceso	19	28.7	08	12,12
Logro esperado	02	3.0	36	54,55
Logro destacado	02	3.0	10	15,15
Total	66	100	66	100

En los resultados de la prueba de entrada y salida de comprensión de texto escritos del grupo experimental, se observa que, el 65% de estudiantes que equivale a 43 alumnos se encontraban en nivel de inicio y en la prueba de salida se redujo a 18%, notándose avance significativo después de aplicar las tertulias literarias. De igual manera, en la prueba de entrada el 29% que son 19 estudiantes estuvieron en proceso de comprender textos escritos y en la prueba de salida disminuyeron a 12% con un total de 08 estudiantes. Mientras que, en el nivel de logro en la prueba de entrada el 3% (2) de estudiantes lograron este nivel y en la prueba de salida hubo un incremento significativo a 55% (36). Y finalmente, en el nivel de logro destacado en la prueba de entrada sólo el 3% (2) estudiantes comprendían eficazmente el texto leído; mientras que en la prueba de salida, se incrementó a 15% (10) estudiantes en el nivel de logro satisfactorio. Lo que nos indica

que, hubo un avance significativo en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del grupo experimental después de aplicar la organización de tertulias literarias.

Tabla 3

Resultados comparativos de la prueba de entrada del grupo de control y el grupo experimental de los estudiantes del 5to grado de la Institución Educativa 19 de abril – Chupaca.

Nivel	Grupo de control		Grupo experimental	
	f	%	f	%
Inicio	46	61,3	43	65.1
Proceso	24	32,0	19	28.7
Logro esperado	04	5.3	02	3.0
Logro destacado	01	1.3	02	3.0
Total	75	100	66	100

En los resultados de la prueba de entrada de comprensión de texto escritos de ambos grupos de estudio; se observa que, en el nivel de inicio se encontró en el grupo control un 61% de estudiantes en comparación al grupo experimental con un 65%. Mientras que, en el nivel de proceso de comprensión de textos escritos en la prueba de entrada del grupo control lograron un 32% de estudiantes frente a un 29% del grupo experimental, ayudándonos estos resultados elegir al grupo experimental. Así también, en el nivel de logro esperado en el grupo control solo se tiene un 5% de estudiantes frente a un 3% de estudiantes del grupo experimental, notándose mayor falencia en la muestra a elegir. Y, en el nivel de logro destacado se tiene en el grupo control un 1% frente a un 3% del grupo experimental. Por lo que, se puede concluir que, en el grupo experimental se observó mayor dificultad en la comprensión lectora.

Tabla 4

Resultados comparativos de la prueba de salida del grupo de control y el grupo experimental de los estudiantes del 5to grado de la Institución Educativa 19 de abril – Chupaca.

Nivel	Grupo de control		Grupo experimental	
	f	%	F	%
Inicio	38	50.67	12	18,18
Proceso	30	40.00	08	12,12
Logro esperado	06	8.00	36	54,55
Logro destacado	01	1.33	10	15,15
Total	75	100%	66	100%

En los resultados de la prueba de salida de comprensión de texto escritos de ambos grupos de estudio; se observa que, en el nivel de inicio se encontró en el grupo control un 51% de estudiantes en comparación al grupo experimental que se redujo a 18%. Mientras que, en el nivel de proceso de comprensión de textos escritos en la prueba de salida del grupo control todavía se mantenía un 40% de estudiantes frente a un 12% del grupo experimental, notándose un gran avance. Así también, en el nivel de logro esperado en el grupo control solo se tiene un 8% de estudiantes frente a un 55% de estudiantes del grupo experimental, notándose un avance significativo después de haber aplicado las tertulias literarias para mejorar la comprensión de textos escritos. Y, en el nivel de logro destacado se tiene en el grupo control un 1% frente a un 15% del grupo experimental. Por lo que, se puede concluir que, el grupo experimental tuvo un avance significativo frente al grupo control que tuvo un avance mínimo en comprensión de textos escritos.

La prueba de hipótesis

Hipótesis general

Las tertulias literarias influyen significativamente en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del 5to grado del nivel secundario de la Institución Educativa 19 de abril de la provincia de Chupaca.

Tabla 5

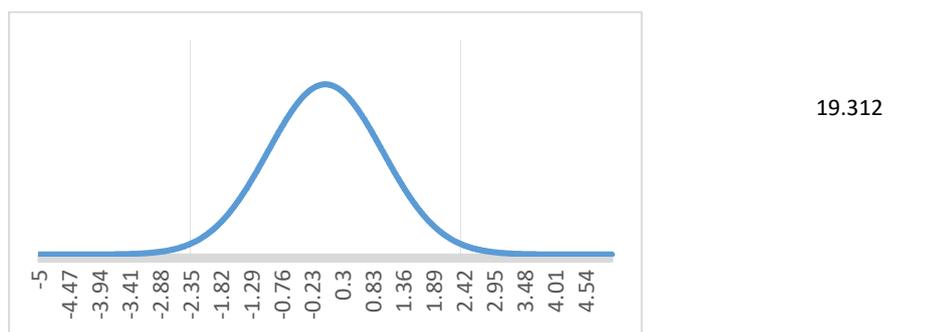
Prueba t para la igualdad de medias tertulias literarias y comprensión de textos escritos.

Prueba de muestras emparejadas		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
Pa	r 5	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		19,312	65	,000
					Inferior	Superior			
	Tertulias literarias-	3,52500	1,15442	,18253	3,15580	3,89420			
							12		

Cálculo t - Student

Se tiene que el valor t es de 2.66 y la significancia es igual a 0.046.

Figura 1. Campana de Gaus, tertulias literarias y comprensión de textos escritos



Fuente: Elaboración Propia

Discusión estadística

Al comparar la t calculada (tc) y la t de tabla (tt) se obtiene el siguiente resultado, donde $tc > tt$, es decir, $19,31 > 2,20$; por lo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna.

Conclusión estadística

Al nivel de significación de $\alpha = 0,05$, se puede demostrar que existe diferencias significativas después de aplicar las tertulias literarias en la comprensión de textos escritos en el grupo experimental después de aplicar la preprueba y la posprueba.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Después de analizar e interpretar en forma precisa y completa los resultados estadísticos, se afirma que, se logró evidenciar que las tertulias literarias fueron significativas para mejorar la comprensión de textos escritos en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa 19 de abril de Chupaca; esto es reflejado en la prueba t de Student a un nivel de significación de $\alpha = 0,05$, donde se demuestra que existe diferencias significativas después de aplicar las tertulias literarias en la comprensión de textos escritos en el grupo experimental después de aplicar la preprueba y la posprueba.

Estos resultados coinciden con la tesis de Romero (2018) sobre la estrategia de las tertulias literarias en el aprendizaje dialógico de los estudiantes de secundaria de I.E. José Granda de San Martín de Porras donde considera que, las tertulias son estrategias muy útiles para mejorar el hábito lector a través de un análisis crítico de lo leído y al mismo tiempo concluye, afirmando que, las tertulias literarias influyen significativamente en el aprendizaje dialógico en una muestra de estudiantes de secundaria, relacionándose con la presente al haber utilizado una muestra con similares características y se diferencia, ya que el estudio pertenece a otro contexto a nivel nacional.

Entonces, las tertulias literarias permiten mejorar la comprensión de textos, puesto que, al desarrollar el nivel crítico, los estudiantes logran mejorar el pensamiento superior, demostrados con los resultados estadísticos de la investigación. Además, tiene soporte de las investigaciones de Flecha y Alvarez (2016) que sostiene que las tertulias literarias son una actividad cultural y educativa que fomenta la reflexión crítica a partir de la lectura grupal para ser interpretado de acuerdo a la idiosincrasia de los lectores. Al mismo tiempo, también es un soporte metodológico para los docentes y lectores, ya que es adaptable a las diversas edades y gustos.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación, nos permitió afirmar que, las tertulias literarias es una estrategia eficaz para mejorar la comprensión de textos escritos; puesto que la participación dialógica ayuda a fortalecer la expresión oral, la construcción de significados a partir del intercambio de interpretaciones y la argumentación derivados de la lectura de la obra literaria, los roles del hablante y el oyente y principalmente, ayuda a

la motivación hacia la lectura y con ello, el hábito lector; factor determinante para lograr la comprensión de un texto.

Aplicar las tertulias literarias en la comprensión de textos escritos en las dimensiones de los niveles: literal, inferencial y crítico son significativo, ya que, al leer una obra motivada facilita su comprensión y más aún al participar en la discusión grupal; se intercambian ideas que va más allá de lo explícito, conduciendo al logro de la criticidad y con ello la lectura significativa en la vida del estudiante que posteriormente le conducirá al gusto por la práctica lectora.

Finalmente, es importante destacar que, la realización de tertulias literarias en una institución educativa; no solamente constituye una oportunidad de acercarse más a la lectura de obras literarias; sino de fomentar el diálogo e intercambio de interpretaciones derivadas de la lectura; se logra construir conocimientos compartidos a partir del texto leído; se refuerza una lectura crítica y con ello, la comprensión del texto, optimizando habilidades cognitivas en relación con la lectura.

Referencias bibliográficas

- Castelló, D. (2003). *Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas*. España: Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277116721_Un_nuevo_enfoque_de_la_traducción_en_la_ensenanza_comunicativa_de_las_lenguas.
- Castagnino, R. (1953). *El análisis literario*. Buenos Aires: Nova.
- Ferreiro, R. (2010). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. (1ra edic.). Lima, Perú: Trillas.
- Flecha G., R. & Álvarez C., P. (2016). *Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las tertulias literarias dialógicas*. *Educación, Lenguaje y sociedad*. Recuperado de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/990/1136>
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista De Educación*, 360, 140-161.

- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. 2da edición. México: Paidós.
- Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 34 (1), 66-69.
- Romero, A. (2018). *Estrategias de tertulias literarias en el aprendizaje dialógico en estudiantes de secundaria de la I.E. José Granda de San Martín de Porres – 2018*. (Tesis de maestría en la Universidad César Vallejo, Lima).
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001): *Comprensión Lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Edit. Laboratorio Educativo.
- Soler, M. (2001). *Dialogic reading: A new understanding of the reading event*. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Educación de Harvard, disponible en: <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Torrego, A. (2013). *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: La tertulia de CEIP, La Pradera de Valsaín (Segovia)*. Tesis de maestría en la Universidad de Valladolid.
- Valle, M. (2000). *Pruebas pedagógicas y psicológicas*. Lima, Perú: UMSM.
- Vygotsky, L. (2010): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú

Talkative abilities and critical thought in students of third semester of the Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú

Elisa Katherine Rojas Lope¹ y Gianella Maria Luisa Varillas Socualaya²

Cómo citar: Rojas Lope, E. K. y Varillas Socualaya, G. ML. (2022). Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. *Germinal* 5(1), 27-46

¹Licenciada en Educación, EAP Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente de la I.E. Rosa de Lima – San Jerónimo

Correo: elikatu031729@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2227-9308>

²Licenciada en Educación, EAP Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente de la I.E. “Belén” – Río Tambo

Correo: gianella19vs@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0450-6687>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

elikatu031729@gmail.com

RESUMEN

En esta investigación se empleó el método científico como método general, con un enfoque cuantitativo, nivel descriptivo y diseño descriptivo correlacional, su objetivo determinar la relación que existe entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. La muestra estuvo compuesta por 195 estudiantes, dicha cantidad se determinó a través de la fórmula de tamaño muestral para población finita. Los instrumentos para medir las variables de habilidades comunicativas y pensamiento crítico fueron: El cuestionario de Habilidades Comunicativas adaptado por Cangalaya (2019) con 27 ítems y el cuestionario de Pensamiento Crítico, adaptado por Alvarado (2015)

con 34 ítems. La conclusión a la que se llegó tras el procesamiento de datos es: Sí existe relación alta y significativa entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del

Centro del Perú, afirmación que se realiza mediante la prueba de rho de Spearman ($\rho = 0,545$) en base a nivel de 95 % de confiabilidad.

Palabras clave: Habilidades comunicativas, pensamiento crítico, competencia

ABSTRACT

In this research, the scientific method was used as a general method, with a quantitative approach, descriptive level and the design was correlational descriptive, its main objective was to determine the relationship between communication skills and critical thinking in students of the third semester of the Faculty of Education - National University of Central Peru. The sample consisted of 195 students, the amount of the sample was obtained by means of the sample size formula for a finite population. The instruments to measure the variables of communication skills and critical thinking were: The Communication Skills questionnaire adapted by Cangalaya (2019) with 27 items and the Critical Thinking questionnaire, adapted by Alvarado (2015) with 34 items. The conclusion reached after data processing is: Yes, there is a high and significant relationship between communication skills and critical thinking in third-semester students of the Faculty of Education - Universidad Nacional del Centro del Perú, an affirmation that is made using the rho Spearman test ($\rho = 0.545$) based on a 95% level of reliability.

Keywords: Communication skills, critical thinking, competence

INTRODUCCIÓN

La comunicación es una destreza indispensable para este mundo en constante cambio, ya que genera vínculos sociales, políticos, laborales y afectivos; así, las habilidades comunicativas juegan un rol importante en nuestra vida diaria, con lo cual surge la imperiosa necesidad de desarrollar, en los estudiantes, habilidades comunicativas sólidas que les ayuden a desenvolverse correctamente en su trayectoria académica, como laboral.

Para poder mejorar las habilidades comunicativas y desarrollar el pensamiento crítico la universidad desempeña un papel relevante, pues debe formar y potenciar en los estudiantes la capacidad de pensamiento crítico que les permita asumir las tareas académicas y la responsabilidad social que les compete como futuros profesionales. De acuerdo a lo mencionado, es necesario resaltar el papel de los docentes en este proceso

de fomentar en los estudiantes habilidades como la del pensamiento crítico o las habilidades comunicativas. Estas, unidas a otras competencias, les permitirán la búsqueda incesante del conocimiento y el desarrollo personal y profesional. Utilizar el pensamiento crítico de manera adecuada implica que el estudiante piense por sí mismo y que no acepte las ideas de los demás si no está convencido de ellas. La presente investigación colaborará con fundamentos teóricos que servirán en la toma de decisiones y aplicación de estrategias para mejorar las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios que inician su formación profesional, para en lo posterior como docentes formados poder inculcar en sus estudiantes dichas habilidades que servirá a la educación en general.

Habilidades comunicativas

Bernal et al. (2018) definieron las habilidades comunicativas mencionando que estas se basan en diferenciar que la comunicación posee naturaleza social por ser un hecho del ser humano, dicho proceso es complejo pues se necesita emplear varias dimensiones (sociocultural, intrapersonal e interpersonal) y a su vez factores variables como el entorno social, cultural, el dominio de la lingüística, se considera los estilos comunicativos, la manera cómo se establece los acuerdos y la negociación de nuevas reglas, la organización social de la comunicación y el empleo de la comunicación tipo kinésica (no verbal) y la variación de roles durante el proceso comunicativo.

Este modelo fue propuesto por Cassany et al. (2003) en su libro “Enseñar lengua” estos parten de la noción de competencia comunicativa que esboza el sociolingüista Hymes (1971) donde hace referencia que no solo son necesarios los conocimientos teóricos sobre una lengua para poder hacer uso adecuado del lenguaje, sino que se debe conocer cuál es el registro apropiado para cada situación, considerando factores como el tema conveniente, variables contextuales y sociolingüísticas, los interlocutores, etc.

A. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua

Este enfoque de la enseñanza de la lengua lo propone Marín (1999) en su libro “Lingüística y enseñanza de la lengua” en la que plantea que la competencia comunicativa, término acuñado por Hymes, involucra conocimientos y habilidades que el usuario de la lengua hará uso en su vida cotidiana y dentro de una comunidad

lingüística, esto quiere decir que el individuo debe dominar ciertos parámetros que con el proceso de socialización los irá adquiriendo de manera progresiva, es así que el logro y progreso de la competencia comunicativa en un individuo está socioculturalmente condicionado.

B. Teoría de la Comunicación según David K. Berlo

Este modelo fue planteado en el libro “El proceso de comunicación: una introducción a la teoría y la práctica” (Berlo, 1960) donde menciona que el ser humano posee la facultad para comunicarse mediante el uso de signos verbales o no verbales, comunica todo cuanto quiera desde su mundo subjetivo; sus emociones, ideas, pensamientos. Esta serie acciones conexas no solo consiste en transmitir los mensajes, sino que según Berlo todo acto comunicativo tiene el propósito de causar una reacción en los receptores y por lo cual es indispensable que la información que se quiere transmitir sea apropiada, entonces podemos decir que el hombre influye y afecta a los demás cuando se comunica.

Pensamiento crítico

Para el presente estudio se asume como definición principal lo propuesto por los autores Paul y Elder (2005), quienes aluden sobre el pensamiento crítico, que es un conjunto de procedimientos y capacidades basadas en emitir, analizar e interpretar un juicio de valor del propio pensamiento con el objetivo de perfeccionarlo, para ello es necesario el dominio de los conocimientos básicos y también los estándares intelectuales, es por ello que estos autores consideran que todo tipo de pensamiento nace con el propósito de mejorarlo e innovarlo

Para la variable de pensamiento crítico en el presente estudio se considera los aportes de tres teorías en relación de la misma, principalmente se asume los aportes de Paul y Elder (2005) quienes en su modelo plantean estándares de competencia crítica que toda persona debe cumplir para llevar su razonamiento a la criticidad, con el propósito de que el propio individuo consiga identificar y verificar la veracidad y precisión circunstancial de los argumentos que se emite con autonomía.

A. Teoría de la competencia crítica

Al respecto, por Paul y Elder (2005) en su libro con parte del reconocimiento que la calidad de vida con la que cuenta un sujeto depende en gran parte de la calidad que poseen

sus pensamientos, por esta razón los autores conciben al pensamiento crítico como “proceso de indagación, análisis y examen del propio pensamiento con el propósito de ascenderlo a un nivel más alto”, de este modo entonces los requerimientos que supone el pensamiento crítico están enmarcadas en las estructuras básicas del pensamiento en sí, como sus elementos y estándares intelectuales comunes

Por otro lado, en este planteamiento se reconocen también ocho elementos básicos del razonamiento que permiten entender la información que se desea validar por medio del pensamiento crítico, estos son: el propósito, toda actividad intelectual tiene determinado fin, por tanto es conveniente conocerlo; la pregunta, es importante realizar una interrogante que invite a plantearse un problema y guíe el estudio; los supuestos, hipótesis que respondan a la pregunta; perspectiva, el punto de vista que se adoptará; la información, son los datos que invitaran al estudiante a emitir opiniones; inferencia, conclusiones lógicas; concepto, todo saber lógico y por último, implicaciones, son las consecuencias del contacto con determinada información reconociendo la dirección de esta (Paul y Elder, 2005)

B. La pedagogía crítica

La pedagogía crítica involucra el cuestionamiento constante de cualquier acción, razonar en base argumentos, conversaciones que sumen y permitan el debate, todo esto con la finalidad de conseguir que los educandos se transformen en pensadores críticos. Esto significa que el estudiante puede construir sobre sí mismo un arma de emancipación que lo libere de las ideas que la sociedad le pretende imponer, gracias a su capacidad de discernimiento podrá determinar que postura asumir frente a ellas. Por otro lado, Ordoñez (2002) en su trabajo de investigación distingue que la pedagogía crítica intenta romper la brecha existente entre la teoría y su respectiva práctica, por este motivo plantea el concepto de contextualización de la educación, debido a que las teorías y conocimientos que se son aplicables en determinado contexto – sociocultural y por tanto, esta no responderá a las necesidades de otras situaciones, es ahí donde la criticidad aporta a reconocer que se relaciona y que no para nuestra práctica contextualizada.

El autor Jacques Boisvert define al pensamiento crítico desde tres puntos de vista: primero como una estrategia del pensamiento, como una investigación y un proceso. El primero es respaldado por Romano pues al considerar al pensamiento crítico como una estrategia,

esta debe organizar diversas operaciones, como las habilidades básicas; estrategias de pensamiento y habilidades metacognitivas. Cada una con sus respectivas capacidades. Ordoñez (2002) lo define como una investigación, pues esta debe explorar un objeto, ya sea, una situación, fenómeno, un problema, para así producir una hipótesis, y después hacer conclusiones.

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación cuantitativa, no experimental, transeccional con diseño descriptivo correlacional. La población estuvo conformada La población estará integrada por 394 estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, matriculados durante el ciclo académico 2022-I en las Carreras Profesionales de Educación. Muestra no probabilística e intencionada constituida por 195 estudiantes de tercer semestre matriculados durante el ciclo académico 2022- I de las Carreras Profesionales de Educación Inicial, Primaria, Lenguas, Literatura y Comunicación, y Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Se utilizó los instrumentos de Cangalaya (2019) el Cuestionario de Habilidades Comunicativas y el Cuestionario de pensamiento crítico que fue elaborado el Dr. Alberto Acevedo y la Psic. Marcela Carrera (2005) con la finalidad de medir el pensamiento crítico, este a su vez fue adaptado por Alvarado (2015) en su tesis doctoral, donde se presenta 5 componentes establecidos para la medición de la variable pensamiento crítico. Ambos instrumentos cuentan con un análisis de confiabilidad estadística, Alfa de Cronbach.

Se hizo uso de la estadística descriptiva y la inferencial, Rho de Spearman.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Habilidades comunicativas

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje general de los niveles de habilidades comunicativas

Habilidades Comunicativas	Baremo	Frecuencia	%	%	
				válido	acumulado
Muy desarrollado	100 - 135	129	66,2	66,2	66,2
Buen desarrollo	64 - 69	61	31,3	31,3	97,4
Por mejorar	27 - 63	5	2,6	2,6	100,0
Total		195	100,0	100,0	

Se interpreta de la Tabla 1, que la mayoría 66,2% (129) de estudiantes del tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú tienen habilidades comunicativas Muy desarrolladas, el 31,3% (61) de los estudiantes tienen habilidades comunicativas con Buen desarrollo y el 2,6% (5) de los estudiantes presentan habilidades comunicativas Por mejorar.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de los niveles de las dimensiones habilidades comunicativas

Dimensiones	Habilidades comunicativas						Total	
	Por mejorar		Buen desarrollo		Muy desarrollado		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Saber Escuchar	5	2,6	38	19,5	152	77,9	195	100
Saber Hablar	8	4,1	93	47,7	94	48,2	195	100
Saber Leer	6	3,1	99	50,8	90	46,2	195	100
Saber Escribir	5	2,6	64	32,8	126	64,6	195	100

Se interpreta de la Tabla 2, que de los datos obtenidos de la muestra de 195 estudiantes evaluados del tercer semestre de la facultad Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú según el parámetro establecido (Muy desarrollado, Buen desarrollo, y Por mejorar) con referencia a las dimensiones de la Variable Habilidades Comunicativas. En la dimensión de Saber Escuchar, el 77,9% (152) se encuentra en el nivel “Muy desarrollado”, el 19,5 % (38) en el nivel “Buen desarrollo” y solo el 2,6 % (5) en Por

mejorar; en la dimensión Saber Hablar el 48,2% (94) de la muestra se encuentra en el nivel “Muy desarrollado”, el 47,7% (93) se ubica en el nivel “Buen desarrollo” y el 4,1 % se encuentra en el nivel Por Mejorar; en la dimensión Saber Leer, el nivel predominante es el de “Buen desarrollo” con un porcentaje de 50,8% (99), mientras que el nivel “Muy desarrollado” presenta el 46,2% (90).

Tabla 3

Niveles de habilidades comunicativas según sexo

Habilidades comunicativas	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	fí	%	fí	%
Muy desarrollado	43	59	86	70
Buen desarrollo	26	36	35	29
Por mejorar	4	5	1	1
Total	73	100	122	100

En la Tabla 03 se observa que, en los estudiantes del sexo Masculino del tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú; la mayoría 59% (43) tienen habilidades Comunicativas Muy desarrolladas, el 36% (26) de los educandos tienen habilidades comunicativas con Buen desarrollo y el 5% (4) presenta habilidades comunicativas Por mejorar. En el grupo de estudiantes del género Femenino, la mayoría 70% (86) tienen habilidades comunicativas Muy desarrolladas, el 29% (35) de las estudiantes tienen habilidades comunicativas con Buen desarrollo y solo el 1% (1) de estudiantes presenta habilidades comunicativas Por mejorar

Tabla 4*Niveles de habilidades comunicativas según carrera profesional*

Habilidades comunicativas	Carrera profesional							
	Educación Inicial		Educación Primaria		Lengua, Literatura y Comunicación		Educación Física y Psicomotricidad	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Muy desarrollado	26	76	38	75	33	56	32	63
Buen desarrollo	7	21	13	25	25	42	16	31
Por mejorar	1	3	0	0	1	2	3	6
Total	34	100	51	100	59	100	51	100

En la Tabla 04 se aprecia que, en la muestra de 34 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial, la mayoría 76% (26) tienen habilidades comunicativas en el nivel Muy desarrollado, el 21% (7) de los estudiantes tienen habilidades comunicativas con Buen desarrollo y el 3% (1) presenta habilidades comunicativas Por mejorar. En la muestra de 51 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria, la mayoría 75% (38) tienen habilidades comunicativas con un nivel Muy desarrollado, el 25% (13) de los educandos tienen habilidades comunicativas con Buen desarrollo y ninguno 0% (0) presenta habilidades comunicativas Por mejorar. En la muestra de 59 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Lengua, Literatura y Comunicación, la mayoría 56% (33) tienen habilidades comunicativas dentro del nivel Muy desarrollado, el 42% (25) está dentro del nivel Buen desarrollo y el 2% (1) estudiante presenta habilidades comunicativas Por mejorar. Por último, en la muestra de 51 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Física y Psicomotricidad la mayoría 63 % (32) presentan habilidades comunicativas dentro del nivel Muy desarrollado, el 31 % (16) se encuentra en el nivel Buen desarrollo y el 6% (3) de los estudiantes tienen habilidades comunicativas Por mejorar.

Pensamiento crítico

Tabla 5

Niveles de pensamiento crítico

Pensamiento crítico	Baremo	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Óptimo	126 - 170	139	71,3	71,3	71,3
Moderado	80 - 125	52	26,7	26,7	97,9
No óptimo	34 - 79	4	2,1	2,1	100
Total		195	100	100	

Se interpreta de la Tabla 5, que la mayoría 71,3% (139) de estudiantes del tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú tiene pensamiento crítico Óptimo, el 26,7% (52) de los estudiantes tiene pensamiento crítico Moderado y el 2,1% (4) de los estudiantes presentan Pensamiento crítico No óptimo.

Tabla 6

Niveles de las dimensiones habilidades comunicativas

Dimensiones	Pensamiento crítico							
	No óptimo		Moderado		Óptimo		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Toma de decisiones	6	3,1	72	36,9	117	60,0	195	100
Resolución de problemas	4	2,1	68	34,9	123	63,1	195	100
Motivación	5	2,6	59	30,3	131	67,2	195	100
Control Situacional	6	3,1	87	44,6	102	52,3	195	100
Utilidad del pensamiento	6	3,1	33	16,9	156	80,0	195	100

Se interpreta de la Tabla 6, que de los datos obtenidos de la muestra de 195 estudiantes evaluados del tercer semestre de la facultad Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú según el parámetro establecido (Óptimo, Moderado, y Óptimo) con referencia a las dimensiones de la Pensamiento Crítico. En la dimensión de Toma de decisiones, el 60,0% (117) se encuentra en el nivel “Óptimo”, el 36,9% (72) en el nivel “Moderado” y solo el 3,1 % (6) en “No óptimo”; en lo que respecta a la dimensión Resolución de problemas el 63,1% (123) de la muestra se encuentra en el nivel “Óptimo”,

el 34,9% (68) se ubica en el nivel “Moderado” y el 2,1% (4) se encuentra en el nivel “No óptimo”; en la dimensión Motivación, el nivel predominante es el de “Óptimo” con un porcentaje de 67,2% (131), en tanto que el nivel “Moderado” presenta el 30,3% (59) y en el nivel “No óptimo” se encuentra el 2,6% (5) de estudiantes; en la dimensión Control situacional el 52,3% (102) de la muestra total se encuentra en el nivel “Óptimo”, el porcentaje de educandos que se ubican en el nivel “Moderado” es del 44,6% (87); asimismo, el 3,1 %, se encuentra en el nivel “No óptimo”; por último, en la dimensión Utilidad del pensamiento como en las demás dimensiones el nivel predominante es el de “Óptimo” pero particularmente en esta dimensión el porcentaje de incidencia es mayor que en las demás con un 80,0% (156) mientras que en el nivel “Moderado” se encuentra tan solo el 16,9 % (33) y como en los demás dimensiones el porcentaje que se ubica en el nivel “No óptimo” es minoritario con un 3,1 % (6).

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje de los niveles de pensamiento crítico según sexo

Pensamiento Crítico	Sexo			
	Masculino		Femenino	
	fi	%	fi	%
Óptimo	56	76,7%	83	68,0%
Moderado	14	19,2%	38	31,2%
No óptimo	3	4,1%	1	0,8%
Total	73	100%	122	100%

En la Tabla 7 se observa que, del total de estudiantes participantes de la muestra del sexo Masculino del tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú; la mayoría 76,7% (56) tienen un pensamiento crítico en el nivel “Óptimo”, el 19,2% (14) de los educandos tienen pensamiento crítico “Moderado” y que el 4,1% (3) presenta pensamiento crítico en el nivel “No óptimo”. En el grupo de estudiantes del género Femenino, la mayoría 68,0% (83) se encuentra el nivel “Óptimo” del pensamiento crítico, el 31,2% (38) de las estudiantes tienen pensamiento crítico en el nivel “Moderado” y solo el 0,8% de estudiantes presenta pensamiento crítico en el nivel “No óptimo”.

Tabla 8*Niveles de pensamiento crítico según carrera profesional.*

Pensamiento Crítico	Carrera Profesional							
	Educación Inicial		Educación Primaria		Lengua, Literatura y Comunicación		Educación Física y Psicomotricidad	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Óptimo	22	64,7	40	78,4	39	66,1	38	74,5
Moderado	11	32,4	11	21,6	20	33,9	10	19,6
No óptimo	1	2,9	0	0,0	0	0,0	3	5,9
Total	34	100	51	100	59	100	51	100

En la Tabla 8 se aprecia que, en la muestra de 34 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Inicial, la mayoría 64,7% (22) tienen pensamiento crítico en el nivel “Óptimo”, el 32,4% (11) tiene pensamiento crítico “Moderado” y el 2,9% (1) se encuentra en el nivel “No óptimo”. En la muestra de 51 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria, la mayoría 78,4% (40) de estudiantes se encuentra en la categoría “Óptimo”, el 21,6% (11) en el nivel “Moderado” y ninguno 0,0% (0) en el nivel “No óptimo”. En la muestra de 59 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Lengua, Literatura y Comunicación, la mayoría de educandos 66,1% (39) tiene pensamiento crítico “Óptimo”, el 33,9% (20) está dentro del nivel “Moderado” y ningún 0,0% (0) estudiante presenta pensamiento crítico “No óptimo”. Por último, en lo que respecta a la muestra de 51 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Física y Psicomotricidad la mayoría 74,5 % (38) presenta pensamiento crítico dentro del nivel “Óptimo”, el 19,6 % (10) se encuentra en el nivel “Moderado” y el 5,9% (3) de los estudiantes en el nivel “No óptimo”.

Correlación entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje

A continuación, se presenta el análisis de la relación que existe entre las dos variables de estudio, habilidades comunicativas y pensamiento crítico.

Tabla 9*Correlación de los Puntajes de Habilidades Comunicativas y Pensamiento Crítico*

Correlaciones			Pensamiento Crítico
		Coefficiente de correlación	,545**
Rho de Spearman	Habilidades Comunicativas	Sig. (bilateral)	,000
		N	195

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 9 se muestra el coeficiente de correlación de Spearman obtenido ($r=0,545$), lo que permite afirmar que entre los puntajes de la escala de la Inteligencia emocional y el Clima institucional existe una correlación positiva, para un nivel de significación de $\alpha=0,05$.

Tabla 10*Correlación de los puntajes de las dimensiones de habilidades comunicativas y pensamiento crítico*

Correlaciones				
	Dimensiones de habilidades Comunicativas	Coefficiente de Correlación con Pensamiento Crítico	Sig. (Bilateral)	N
	Saber Escuchar	,419**	,000	195
Rho de Spearman	Saber Hablar	,506**	,000	195
	Saber Leer	,483**	,000	195
	Saber Escribir	,477**	,000	195

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se observa, en la Tabla 10 los coeficientes de correlación de Spearman entre las dimensiones de la variable Habilidades Comunicativas y la variable Pensamiento Crítico, donde las cuatro correlaciones de Spearman son positivas, lo que demuestra que existe una correlación directa y significativa, ya que la significación bilateral obtenida en cada caso analizado es menor al 5% ($\alpha=0,050$). Así mismo, se evidencia que existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Saber Hablar (0,506) y

el Pensamiento Crítico, asimismo se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Saber Escuchar (0,419) y el Pensamiento Crítico.

Tabla 11

Correlación de los puntajes de las dimensiones de pensamiento crítico y habilidades comunicativas

Correlaciones				
	Dimensiones de Pensamiento Crítico	Coefficiente de Correlación con Habilidades Comunicativas	Sig. (Bilateral)	N
Rho de Spearman	Toma de decisiones	,504**	,000	195
	Resolución de problemas	,502**	,000	195
	Motivación	,498**	,000	195
	Control Situacional	,470**	,000	195
	Utilidad del pensamiento	,374**	,000	195

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 11 se observa que, los coeficientes de correlación de Spearman entre las dimensiones de la variable Pensamiento Crítico y la variable Habilidades Comunicativas, donde las seis correlaciones de Spearman son positivas, lo que indica que existe correlación directa y significativa, ya que la significación bilateral obtenida en cada caso es menor al 5% ($\alpha=0,050$). Existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Toma de decisiones (0,504) y las habilidades Comunicativas, asimismo se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Utilidad del pensamiento (0,374) y habilidades comunicativas.

La prueba de hipótesis

H₀: No existe relación alta y significativa entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

H₁: Si existe relación alta y significativa entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Tabla 12*Prueba de Hipótesis General mediante la prueba Rho de Spearman*

			Pensamiento Crítico
		Coeficiente de correlación	,545**
Rho de Spearman	Habilidades Comunicativas	Sig. (bilateral)	,000
		N	195

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Con un nivel de significación de $\alpha=0,05$ se demuestra que: Si existe relación significativa entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, tal como se observa en la tabla 28 que el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables es significativo ($\rho=0,545$) y el p-valor (0,000) siendo este menor a la significancia $\alpha=0,050$.

DISCUSIÓN

En consideración al objetivo general se propuso determinar la relación que existe entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú, por medio de la recolección y el estudio de los datos, se comprueba la hipótesis. De modo que, se afirma la existencia de relación alta y significativa entre las dos variables de estudio, inteligencia emocional y pensamiento crítico en los estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, esta afirmación cuenta con más de un 95% de confianza avalada por la prueba de coeficiente de correlación rho de Spearman ($\rho=0,545$) y p-valor de (0,000) es menor al nivel de significancia ($\alpha= 0,050$). Estos hallazgos se encuentran y se pueden comprobar con detalle en la tabla 28. Dichos resultados manifiestan la necesidad e importancia de atender a estas variables de la mano en el marco del proceso educativo si se pretende mejorar de manera significativa los logros de aprendizaje de los educandos. Así mismo, es importante mencionar que los instrumentos de medición de resultados que se aplicaron en esta investigación cumplen con las exigencias técnicas de validez y

confiabilidad, es así que se realizó los procedimientos pertinentes para su validación con el estadístico alfa de Cronbach con base a las dos variables de investigación Habilidades Comunicativas (0,961) y Pensamiento Crítico (0,977) el mismo que según Fernández et al. (2009) es considerado de excelente confiabilidad. Los datos obtenidos se fundamentan principalmente con las teorías propuestas anteriormente: Teoría de la Competencia Comunicativa, habilidades comunicativas; y Pedagogía Crítica, como teoría principal del pensamiento crítico. En suma, a ello se sustenta también lo propuesto por otros teóricos expertos en los temas de las variables de investigación como Cassany et al. (2003).

En lo que respecta a los objetivos e hipótesis específicas, se ha comprobado la existencia de relación directa entre la dimensión saber escuchar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico, pues se confirma la hipótesis 1, con respaldo de la hipótesis alterna 1 afirmando: Sí existe relación alta y significativa entre la dimensión del saber escuchar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. En la tabla 29 se observa la correlación de Spearman ($r=0,419$), respaldada con un 95 % de confianza. Los estudiantes en un 66,2 % manifiestan tener habilidades comunicativas en un nivel muy desarrollado. El componente de saber escuchar de las habilidades comunicativas cuenta con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel muy desarrollado con 77,9 % (152) de una población de 195 estudiantes. En cuanto al nivel del pensamiento crítico en el que se encuentran los estudiantes es óptimo con un 71,3% de la población total. Los niveles de las dimensiones del pensamiento crítico que presentaron mayor nivel fueron utilidad del pensamiento con un 27,89 de puntaje promedio del total máximo 35 de puntos y motivación con un puntaje de 26,91. Para reforzar la afirmación de la relación entre la dimensión saber escuchar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico se exponen los postulados de los autores más representativos, así también antecedentes de investigación que lo respaldan. El saber escuchar es una de las habilidades comunicativas que despierta en los estudiantes menor interés, según Penny Ur (1984) es importante reconocer el objetivo con el cual se escucha determinado mensaje para de este modo lograr comprender lo que se quiere transmitir, igualmente es necesario tener en cuenta los recursos extralingüísticos y el tipo de lenguaje con el cual se comunica el interlocutor.

Con respecto a la hipótesis específica 2 se sostiene que: Sí existe relación alta y significativa entre la dimensión del saber hablar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. El coeficiente de correlación rho Spearman es $\rho=0,506$, mostrado en la tabla 30. El puntaje promedio de la dimensión saber hablar es de 25.94, siendo 35 el máximo puntaje. Entre los postulados teóricos que refuerzan la relación del componente saber hablar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico se encuentra lo mencionado por Solé (1992) "...es necesario ampliar el abanico expresivo de los estudiantes" (p. 38). Debido a que esta micro habilidad de la expresión oral exige un buen nivel de comunicación por parte de los educandos, ellos deben prepararse para las distintas situaciones comunicativas: Singulares, participación en discursos o exposiciones; Duales, diálogos entre pares o entrevistas y Plurales, conversaciones entre amigos, debates o reuniones (Cassany et al., 2004). Cada una de ellas requiere de características específicas, sin embargo, en ninguna de estas esferas debe estar exento la manifestación crítica del pensamiento.

Al respecto, Galván (2018) al realizar un estudio sobre la relación de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico de los alumnos que estudian en el IESPP José Carlos Mariátegui de Lima, 2018, en sus conclusiones mencionó que dichos alumnos tienen principalmente dificultades en las habilidades de expresión oral (saber hablar) al igual que en la presente investigación. En general los datos se obtuvieron con la prueba de Correlación Rho de Spearman afirman que el nivel de significancia es $p=0,003$ de la relación entre subcomunicativas y pensamiento crítico.

Frente a la hipótesis específica 3, se afirma que: Sí existe relación alta y significativa entre la dimensión del saber leer de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. Esta afirmación cuenta con un 95% de confiabilidad, por medio de la prueba rho de Spearman ($\rho=0,483$), dicho resultado se puede observar en la tabla 31. Para reforzar la correlación entre el componente saber leer de las habilidades y pensamiento crítico se expone lo siguiente: Monsalve et al. (2009) reconoce que el saber leer requiere la evocación de información previa al lector para poder anticipar el contenido a leer, es por esta razón que, el pensamiento crítico juega un rol importante

en la calidad de la lectura en todas sus etapas (antes, durante y después) porque es la capacidad analítica que determinará la utilidad de la misma. McDowell (1984) menciona que la anticipación, memoria, predicción, lectura e inferencia son procesos netamente analíticos que requiere de una actitud cuestionadora del propio pensamiento y de los asimilados mediante la lectura.

Respecto a la cuarta hipótesis específica de la investigación, se demuestra la hipótesis alterna 4, por lo tanto, se sostiene que: Sí existe relación alta y significativa entre la dimensión del saber escribir de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. En la tabla 32 se observa el coeficiente de correlación positiva entre las variables ($\rho=0,477$), basándose en 95% de confiabilidad. Escribir es un proceso complejo que involucra una mayor cantidad de habilidades en juego para su correcto desarrollo. Según Monsalve et al. (2009) la calidad del producto textual se debe a una correcta aplicación de estrategias durante las etapas de elaboración del mismo, estos involucran procesos reflexivos de selección de información, dicha capacidad selectiva se forma gracias a un buen nivel del pensamiento crítico. Con base a lo mencionado se afirma que, después de producir el texto en la etapa de revisión y corrección se requiere de capacidades nuevamente selectivas para reconocer los errores cometidos y los puntos fuertes, con el fin de la posterior mejora del texto producido.

CONCLUSIONES

Existe relación alta y significativa entre las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, dicha aseveración se halló por medio de la prueba no paramétrica $\rho=0,545$ y cuyo p-valor=0,000. Se comprueba la hipótesis general planteada en la investigación.

Existe relación alta y significativa entre dimensión saber escuchar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, dicha aseveración se halló por medio de la prueba no paramétrica $\rho=0,419$ y cuyo p-valor=0,000. Se comprueba la hipótesis específica 1 planteada en la investigación.

Existe relación alta y significativa entre dimensión saber hablar de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, dicha aseveración se halló por medio de la prueba no paramétrica $\rho=0,506$ y cuyo p -valor= $0,000$. Se comprueba la hipótesis específica 2 planteada en la investigación.

Existe relación alta y significativa entre dimensión saber leer de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, dicha aseveración se halló por medio de la prueba no paramétrica $\rho=0,483$ y cuyo p -valor= $0,000$. Se comprueba la hipótesis específica 3 planteada en la investigación.

Existe relación alta y significativa entre dimensión saber escribir de las habilidades comunicativas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional del Centro del Perú; afirmación que presenta un 95% de nivel de confianza, dicha aseveración se halló por medio de la prueba no paramétrica $\rho=0,477$ y cuyo p -valor= $0,000$. Se comprueba la hipótesis específica 4 planteada en la investigación.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, F. E. (2015) Relación entre las habilidades de pensamiento crítico y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad de Ciencias y Humanidades [Tesis de fin de grado]. Universidad Nacional de Educación - Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/160>
- Berlo, D. (1960). *El proceso de comunicación: una introducción a la teoría y la práctica*. Holt, Reinhart and Winston, New York.
- Bernal, S., Pereira, O. L., & Rodríguez, G. (2018). *Comunicación Humana Interpersonal*. Unamirada sistémica. Bogotá: IberaM
- Cangalaya, L. M. (2019). *Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de primer año del curso de Introducción a la Literatura, Facultad*

de Letras y Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2017. [Tesis doctoral] Universidad Nacional Mayor de San Marcos□.

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11361>

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.

Cassany, D., Esquerdo, S., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. España, Barcelona: Editorial Graó.

Galván, V. C. (2018). *Habilidades comunicativas y pensamiento crítico de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima, 2018*. Tesis de fin de grado, Universidad Nacional de Educación - Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2436>

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9766>

Hymes, D. (1971) *Competencia y desempeño en la teoría lingüística*. Adquisición de lenguas: Modelos y métodos. Ed. Huxley y E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A.

Monsalve, M. E., Franco, M. A., Monsalve, M. A., Betancur, V. L. y Ramírez, D. A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 189 – 210.

Ordoñez, J. (2002). La pedagogía crítica y la educación superior. *Educación*, 26 (2), 185 – 196. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026218.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño. Indicadores y Resultados con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. La Fundación para el pensamiento crítico.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.

La comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa

The understanding of reading and strategies of learning in the students of the fifth of secondary of the I.E. Túpac Amaru – Azapampa

César Augusto Taype Huarcaya¹ y Thalia Portillo Canchari²

Cómo citar: Taype Huarcaya, C. A. y Portillo Canchari, T. (2022). La comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa. *Germinal 5(1)*, 47-65

¹Licenciado en Educación, EAP Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente I.E.P.P.I. Aldea del Niño Beato Junípero Serra - Mazamari
Correo: taypecesar8@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-6310-9949>

²Licenciada en Educación, Educación Primaria de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Docente I.E.P.P.I. Aldea del Niño Beato Junípero Serra - Mazamari

Correo: luzthaliaportillocanchar@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5423-6884>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

taypecesar8@gmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo como problema central ¿cuál es la relación que existe entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Quinto de secundaria de la I.E. Tupac Amaru – Azapampa? El objetivo principal fue determinar la relación que existe entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Quinto de secundaria de la I. E. Túpac Amaru – Azapampa. La hipótesis fue la relación que existe entre la comprensión de lectura y las estrategias de los estudiantes del Quinto de secundaria de la I. E. Túpac Amaru -Azapampa, es directa y significativa. Investigación cuantitativa, transversal y con diseño descriptivo correlacional. La muestra censal estuvo conformada por 266 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron: la prueba pedagógica de

comprensión de lectura LISIN (Palacios, 2012) y el ACRA para medir las estrategias de aprendizaje. Las evidencias nos permiten concluir que existe correlación positiva de nivel moderado entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa.

Palabras claves: comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje

SUMMARY

Did the investigation have as central problem which the relationship that exists between the reading understanding and the strategies of the Recruit's students' learning of secondary of the I.E is. Túpac Amaru - Azapampa? The objective that guides from principle to end was to determine the relationship that exists between the reading understanding and the strategies of the Recruit's students' learning of secondary of the I. E. Túpac Amaru - Azapampa. The hypothesis was The relationship that exists between the reading understanding and the strategies of the Recruit's students of secondary of the I. E. Túpac Amaru - Azapampa, is direct and significant. Quantitative, traverse investigation and with design descriptive correlational. Quantitative, traverse investigation and with descriptive design correlational. Census sample was conformed by 266 students. The used instruments were: the pedagogic test of reading understanding LISIN (Palacios, 2016) and the ACCRA to measure the learning strategies. The evidences allow us to conclude that positive correlation of moderate level exists between the reading understanding and the strategies of the Recruit's students' learning of Secondary of the I.E. Túpac Amaru - Azapampa.

Key words: reading understanding and learning strategies

INTRODUCCIÓN

La comprensión de lectura es un problema vigente en la educación peruana. Se sabe de su complejidad y no existe un panorama esperanzador, que por lo menos nos conlleve a paliar el déficit de lectura que presentan nuestros estudiantes de todos los niveles. Los resultados de la última evaluación PISA 2018 (401 puntos) sitúa al estudiante peruano en el nivel 1a (de 335 a 407 puntos) y lo ubica el último lugar en relación a los países latinoamericanos. Ni que decir de los resultados de la evaluación CENSAL.

La lectura es una habilidad que permite obtener el conocimiento. La lectura como proceso debió empezar a la edad muy temprana, motivada por los padres en el hogar, practicada en forma conscientes por los maestros en la primaria y perfeccionada en la secundaria. Sin embargo, todo este proceso quedó en el ideal y solo se percibe buenas voluntades y prácticas espontáneas y asistemáticas que desembocan en resultados negativos y

esfuerzos vanos. A esto se suma, el desinterés del Estado y la crisis educativa que acrecienta más aún este problema,

¿Cómo mejorar o cambiar esta realidad?, para que no se quede solo en el intento se pretende establecer algún vínculo con otras variables a fin de encontrar cuál de ellas influye de manera significativa en el proceso lector. Las estrategias de aprendizaje, como método de estudios, de lectura y análisis se encuentra relacionado con el proceso lector, motivo de la presente investigación, respaldada por la literatura científica que señala relaciones significativas que se demostrará a lo largo del presente informe.

Comprensión de lectura

Definir la comprensión lectora es toda una abstracción compleja porque implica un conocimiento global de lo que implica esta variable. En la literatura científica se pudo encontrar las siguientes definiciones:

Núñez (2006) menciona que "... comprender un texto consiste en entender lo que el autor ha querido expresar, relacionarlo con lo que uno ya sabe y expresar una opinión personal crítica sobre el mismo" (p. 14). Sin duda, uno de los aspectos que involucra esta actividad está relacionado con la reconstrucción de lo que quiso decir el autor, aquí juega un papel importante sus saberes previos.

Así, las dimensiones de la comprensión de lectura son:

Literal

En este nivel el lector busca desentrañar el significado de las palabras como también sus relaciones, ya, a nivel de palabras, frases, oraciones e ideas. Gordillo & Restrepo (2012) mencionan que "... este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector" (p. 96).

Simbólico

Esta dimensión considera la macroestructura a fin de tener una idea global del texto. Niño (2003) detalla que en este nivel el

Lector aborda no sólo en sus contenidos, sino en su totalidad y en sus relaciones internas y externas. Internamente llega a las representaciones de la

macroestructura, no solo como esquema, sino como red de relaciones semánticas, en el marco de la coherencia lineal y global (p. 142).

Inferencial

Este nivel involucra la destreza del lector para realizar inducciones y deducciones a partir de lo leído. Los hechos particulares del texto arribarán a generalidades y las generalidades, a particularidades. Gordillo & Restrepo (2012) señalan que “Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito...” (p. 98).

Estrategias de aprendizaje

Alegra (2009) menciona que “las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades” (p. 211). Así es, las estrategias vienen a ser un conjunto de decisiones, actividades o procedimientos conscientes e intencionales que los estudiantes elijen a fin de lograr un propósito. Es más, una estrategia es aquella que se realiza con el menor esfuerzo, en el menor tiempo y con los menores recursos. Según Román y Gallegos (1994) las estrategias de aprendizaje son de cuatro tipos: *estrategias de adquisición de información*, son aquellos que requieren de la atención con el fin de seleccionar, transformar y transportar la información, para luego activar los proceso repetitivos y almacenarlos a la memoria de largo plazo; *estrategias de codificación de información*, son aquellos proceso encargados de la elaboración y organización de la información; *estrategias de recuperación de información*, son aquellos proceso encargados de buscar la información en la memoria de largo plazo, así mismo, de generar respuestas; y, *estrategias de apoyo al procesamiento*, son procesos metacognitivos y no cognitivos que permiten potenciar las estrategias anteriores.

METODOS Y MATERIALES

Corresponde a una investigación cuantitativa, no experimental, transeccional con diseño descriptivo correlacional. La población universo estuvo conformada por todos los estudiantes del Quinto Grado de educación secundaria, matriculados en el año 2019 en la región Junín. La población objetiva la conformaron los 266 estudiantes del Quinto Grado

de Educación Secundaria matriculados en el 2019 de la Provincia de Huancayo. La muestra de estudio lo conformaron 266 estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria de la I.E Túpac Amaru del distrito de Chilca. La técnica de muestreo fue censal, ya que todos los estudiantes de la población objetiva participaron en el estudio.

En cuanto a los instrumentos se tuvo en cuenta la Prueba de comprensión de textos expositivos LISIN de Palacios (2012) para estudiantes del Quinto Grado de Educación Secundaria y la Escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) de Román & Gallego (2008).

Para el procesamiento de los datos se la Prueba de Coeficiente de Correlación Lineal Producto Momento de Pearson con el fin de establecer la relación entre las variables estudiadas: la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comprensión de lectura

Tabla 1

Frecuencia de datos de la comprensión de lectura en la muestra total

Niveles	Muestra total	
	Ni	%
Alto	4	1.5
Medio	75	28
Bajo	187	70
Total	266	100

En la tabla 1 se presentan los resultados de la comprensión de lectura en la muestra total, se observa que el 70% (187) de estudiantes tienen un nivel bajo; el 28% (75) de estudiantes, un nivel medio y el 1.5% (4) de estudiantes, un nivel alto. El grupo se caracteriza por presentar un nivel bajo de comprensión de lectura $M_a =$ de 9.47.

Comprensión de textos en función de las variables de control

Género

Tabla 2

Frecuencia de datos de la comprensión de lectura en los estudiantes de sexo

Niveles	Masculino		Femenino	
	(fi)	%	(fi)	%
Alto	3	2.29	1	0.74
Medio	42	32.06	33	24.44
Bajo	86	65.65	101	74.81
Total	131	100	135	100

En la tabla 2 se muestra que en los varones predomina el nivel bajo 65.65% (86) y lo mismo sucede con el sexo femenino 74.81% (101). Tanto el sexo masculino y femenino presentan una $Ma = 9.79$ y $Ma = 9.16$, respectivamente, lo que permite inferir que estos grupos se hallan en el nivel bajo de comprensión de lectura.

Edad

Tabla 3

Frecuencia de datos de la comprensión de lectura de los estudiantes según edad

Niveles	15		16		17	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	0	0	4	2	0	0
Medio	2	29	60	28	13	30
Bajo	5	71	152	70	30	70
Total	7	100	216	100	43	100

En la tabla 3 se muestra que en todos los subgrupos predomina el nivel bajo. Con respecto a la media aritmética: 15 $Ma = 8.1$, 16 $Ma = 9.5$, 17 $Ma = 9.6$; estos resultados conllevan a inferir que estos se encuentran en el nivel bajo de comprensión de lectura.

Condición económica

Tabla 4

Frecuencia de datos de la comprensión de lectura de los estudiantes según condición económica

Niveles	Baja		Media		Alta	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	1	1.4	3	1.6	0	0
Medio	22	30	51	27	2	50
Bajo	51	69	134	71	2	50
Total	74	100	188	100	4	100

En la tabla 4 se muestra que en cada subgrupo predomina el nivel bajo. La media aritmética de los estudiantes de la condición económica baja es $Ma = 9.09$; de los estudiantes de la condición económica media, $Ma = 9.56$; y, de los estudiantes de la condición económica alta, $Ma = 12.3$; lo que nos permite inferir, que estos subgrupos se hallan en el nivel bajo de comprensión de lectura.

Condición familiar

Tabla 5

Frecuencia de datos de la comprensión de lectura de los estudiantes según condición familiar

Niveles	Papá y mamá		Papá		Mamá		Familiar	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	2	1.1	0	0	1	1.7	1	9.01
Medio	50	28	4	22	17	28	4	36.4
Bajo	125	71	14	78	42	70	6	54.5
Total	177	100	18	100	60	100	11	100

En la tabla 5 se observa que en cada uno de los subgrupos predomina el nivel bajo. Los estudiantes que viven con sus padres tienen una $Ma = 9.5$, los que viven con papá $Ma = 7.8$, los que viven con mamá $Ma = 9.5$; los que viven con algún familiar $Ma = 12$; estos resultados nos permiten inferir que estos subgrupos se encuentran en el nivel bajo de comprensión de lectura.

Grado de instrucción de los padres

Tabla 6

Frecuencia de datos de la comprensión de lectura de los estudiantes según grado de instrucción de los padres

Niveles	Sin estudios		Primaria		Secundaria		Universitario	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	3	5.2	1	1	0	0	0	0
Medio	20	34	26	19	28	41	1	20
Bajo	35	60	107	80	41	59	4	80
Total	58	100	134	100	69	100	5	100

En la tabla 6 se observa que en cada subgrupo predomina el nivel bajo. Según la media aritmética, los estudiantes cuyos padres sin estudios tienen una $Ma = 10.1$; los estudiantes cuyos padres tienen estudios primarios tienen una $Ma = 8.61$; los que tienen estudios secundarios, una $Ma = 10.5$; y los que tienen estudios universitarios, una $Ma = 10.6$. Estos resultados nos permiten inferir que estos subgrupos se hallan en el nivel bajo de comprensión de lectura.

Estrategias de aprendizaje

Tabla 7

Frecuencia de datos de las estrategias de aprendizaje de la muestra total

Niveles	Estrategia de Adquisición (EI)		Estrategia de Codificación (EII)		Estrategia de Recuperación (EIII)		Estrategia de Apoyo (EIV)		Global	
	(fi)	(%)	(fi)	(%)	(fi)	(%)	(fi)	(%)	(fi)	(%)
Alto	17	6.4	4	1.5	16	6	16	6	3	1.1
Medio	166	62.4	193	72.6	153	57.5	186	70	196	73.7
Bajo	83	31.2	69	25.9	97	36.5	64	24	67	25.2
Total	266	100	266	100	266	100	266	100	266	100

En la Tabla 7 se presentan los resultados de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la muestra total, se observa que el 23.66% (31) de estudiantes se encuentran en el nivel bajo; mientras que el 75.57% (99) de estudiantes, en el nivel medio; y, 0.76% (1) de estudiantes, en el nivel alto. Este grupo de estudiantes se caracterizan por presentar un nivel medio de estrategias de aprendizaje $Ma = 298$.

Estrategias de aprendizaje en función de las variables de control

Género

Tabla 8

Niveles de estrategias de aprendizaje según sexo

Niveles	Masculino		Femenino	
	(fi)	(%)	(fi)	(%)
Alto	1	0.76	2	1.48
Medio	99	75.57	98	72.59
Bajo	31	23.66	35	25.93
Total	131	100	266	100

En las tablas 8 se observa los resultados del género masculino y femenino, en ambos grupos, en todas las estrategias y en el puntaje global predomina el nivel medio. En el promedio el género masculino tuvo una $Ma = 289$, mientras que el femenino, una $Ma = 302$; lo que nos permite inferir que ambos grupos se encuentran en el nivel medio de estrategias de aprendizaje.

Edad

Tabla 9

Frecuencia de datos de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes según edad

Niveles	15		16		17	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	0	0	3	1.39	0	0
Medio	7	100	158	73.15	33	76.74
Bajo	0	0	55	25.46	10	23.26
Total	7	100	216	100	43	100

En la tabla 9 se observa los resultados de las edades 15, 16, 17 en todos los grupos, en todas las estrategias y en el puntaje global predomina el nivel medio. Teniendo en cuenta la media aritmética, de 15 la $Ma=295$, de 16 la $Ma=301$, de 17 la $Ma=301$. Por tanto, todos los subgrupos se hallan en el nivel medio de estrategias de aprendizaje.

Condición económica

Tabla 10

Frecuencia de datos de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes según condición económica

Niveles	Baja		Media		Alta	
	(fi)	(%)	(fi)	(%)	(fi)	(%)
Alto	0	0	3	1.6	0	0
Medio	56	75.68	137	72.87	4	100
Bajo	18	24.32	48	25.53	0	0
Total	74	100	188	100	4	100

En las tablas 10 se observa los resultados de la condición económica, en todos los subgrupos, en todas las estrategias y en el puntaje global predomina el nivel medio. En el promedio, los estudiantes de la condición económica baja obtuvieron una $Ma = 298$; los de la condición económica media, una $Ma = 301$; y, los de la condición económica alta, $Ma = 310$; lo que nos permite inferir que estos subgrupos se encuentran en el nivel medio de estrategias de aprendizaje.

Condición familiar

Tabla 11

Frecuencia de datos de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes según condición familiar

Niveles	Papá y mamá		Mamá		Papá		Familiar	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	2	1.13	1	1.67	0	0	0	0
Medio	135	76.27	41	68.33	10	55.56	11	100
Bajo	40	22.6	18	30	8	44.44	0	0
Total	177	100	60	100	18	100	11	100

En las tablas 11 se observa los resultados de la condición familiar, en todos los subgrupos, en todas las estrategias y en el puntaje global predomina el nivel medio. Teniendo en cuenta la media aritmética, todos los grupos se encuentran en el nivel medio de estrategias de aprendizaje. Donde la $Ma =$ de quienes viven con papá y mamá es 309, la $Ma =$ de

quienes viven con mamá es 302, la Ma= de quienes viven con papá es 298, la Ma= de quienes viven con un familiar es 309.

Grado de instrucción de los padres

Tabla 12

Frecuencia de datos de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes según grado de instrucción de los padres

Niveles	Sin estudios		Primaria		Secundaria		Universitario	
	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%	(fi)	%
Alto	0	0	3	2.24	0	0	0	0
Medio	42	72.41	104	77.61	47	68.12	3	60
Bajo	16	27.59	27	20.15	22	31.88	2	40
Total	58	100	134	100	69	100	5	100

En las tablas 12 se observa los resultados de los niveles de las estrategias de aprendizaje según el grado de instrucción de los padres, en todos los subgrupos, en todas las estrategias y en el puntaje global predomina el nivel medio. En el promedio, los estudiantes cuyos padres no tienen estudios obtuvieron una Ma = 295, los estudiantes cuyos padres tienen estudios primarios obtuvieron una Ma = 303; los que tienen estudios secundarios, una Ma = 296; y, los que tienen estudios universitarios, una Ma = 309; lo que nos permite inferir que estos subgrupos se encuentran en el nivel medio de estrategias de aprendizaje.

Correlación entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje

La prueba de hipótesis

Ha La relación que existe entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Quinto de secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa, es directa y significativa.

Ho La relación que existe entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Quinto de secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa, no es directa y significativa.

En la siguiente tabla se muestra los resultados de la correlación entre ambas variables.

Tabla 13

Correlación entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje

Variable		Estrategia de adquisición	Estrategias de codificación	Estrategia de recuperación	Estrategia de apoyo	Global Correlación de Pearson
		r (X/Y)	r (X/Y)	r (X/Y)	r (X/Y)	r (X/Y)
GLOBAL	Literal	0.47	0.05	0.14	0.05	0.23
	Simbólico	0.57	0.01	0-14	0.16	0.32
	Inferencial	0.85	0.15	0-09	0.06	0.40
	Global	0.97	0.13	0.17	0.13	0.49
Sexo masculino	Literal	0.3	0.2	0.3	0.2	0.1
	Simbólico	0.3	0.4	0.4	0.2	0.2
	Inferencial	0.4	0.6	0.4	0.2	0.1
	Global	0.5	0.6	0.6	0.3	0.2
Sexo femenino	Literal	0.2	0.3	0.3	0.1	0.1
	Simbólico	0.3	0.4	0.2	0.1	0.2
	Inferencial	0.4	0.5	0.6	0.2	0.3
	Global	0.5	0.6	0.6	0.2	0.4
Edad 15	Literal	0.57	-0.1	0.38	-0.6	-0.3
	Simbólico	-0.2	0.6	0.6	-0.5	0.4
	Inferencial	0.5	0.4	0.8	-0.9	0.1
	Global	0.4	0.5	0.8	-1	0.1
Edad 16	Literal	0.34	0.29	0.26	0.32	0.49
	Simbólico	0.2	0.4	0.4	0.4	0.6
	Inferencial	0.4	0.5	0.5	0.6	0.8
	Global	0.5	0.6	0.6	0.7	1
Edad 17	Literal	0.05	0.18	0.07	0.27	0.25
	Simbólico	0	0.5	0.4	0.1	0.4
	Inferencial	0.3	0.3	0.5	0.5	0.6
	Global	0.3	0.5	0.6	0.5	0.7
C Econ. baja	Literal	0.28	0.02	0.3	0.45	0.47
	Simbólico	0.1	0.3	0.5	0.5	0.6
	Inferencial	0.5	0.4	0.4	0.6	0.8
	Global	0.5	0.4	0.5	0.7	0.9
C Econ. media	Literal	0.22	0.34	0.35	0.25	0.46
	Simbólico	0.3	0.4	0.4	0.3	0.6
	Inferencial	0.4	0.5	0.5	0.6	0.8
	Global	0.5	0.6	0.6	0.7	1
C Econ. alta	Literal	-0.39	0.47	0	-0.04	0.2
	Simbólico	-0.2	-1	-0.6	-0.7	-0.9
	Inferencial	0.2	0.7	0-1	0.2	0.5
	Global	-0.3	-0.1	-0.6	-0.6	-0.4
Vive con papá y mamá	Literal	0.2	0.2	0.3	0.2	0.4
	Simbólico	0.3	0.4	0.4	0.4	0.6
	Inferencial	0.3	0.5	0.5	0.6	0.8
	Global	0.4	0.6	0.6	0.6	0.9
Vive con mamá	Literal	0.2	0.2	0.2	0.3	0.4
	Simbólico	0.3	0.4	0.3	0.4	0.5
	Inferencial	0.6	0.2	0.5	0.6	0.8
	Global	0.6	0.4	0.5	0.7	0.9
	Literal	0.6	0.3	0.4	0.4	0.7
	Simbólico	0.1	0.5	-0.1	0.6	0.6

Vive con papá	Inferencial	0.6	0.6	0.4	0.5	0.8
	Global	0.6	0.7	0.3	0.7	1
Vive con algún familiar	Literal	0.4	-0.1	-0.6	-0.9	-0.6
	Simbólico	0.3	0.3	-0.6	-0.4	-0.1
	Inferencial	0.3	-0.1	-0.4	-0.9	-0.6
	Global	0.4	0	-0.6	-0.9	-0.5
Sin estudios	Literal	-0.2	-0.2	-0.3	-0.5	-0.5
	Simbólico	-0.3	-0.4	-0.3	-0.4	-0.7
	Inferencial	-0.4	-0.3	-0.5	-0.7	-0.9
	Global	-0.4	-0.4	-0.5	-0.7	-1
Con estudios Primarios	Literal	-0.3	-0.3	-0.3	-0.2	-0.6
	Simbólico	-0.3	-0.4	-0.2	-0.2	-0.6
	Inferencial	-0.5	-0.5	-0.5	-0.6	-0.6
	Global	-0.6	-0.6	-0.6	-0.6	-0.9
Con estudios Secundarios	Literal	0.2	0.4	0.3	0.3	0.5
	Simbólico	0.1	0.4	0.3	0.3	0.5
	Inferencial	0.2	0.4	0.7	0.6	0.8
	Global	0.2	0.6	0.7	0.7	0.9
Con estudios Universitarios	Literal	0.8	0.3	-0.1	0.3	0.3
	Simbólico	-0.2	-0.2	0	-0.1	-0.1
	Inferencial	0.9	0.8	0.6	0.9	0.9
	Global	0.8	0.6	0.4	0.7	0.7

En la tabla 13 se aprecia que sí existe correlación entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje; asimismo, existe correlación entre la comprensión lectora y las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y de apoyo; en ambos casos, según el puntaje total. Estos resultados conllevan a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula.

De otro lado, en cuanto a las variables de control: género, edad, condición económica, condición familiar y grado de instrucción de los padres, en todos los casos se encontró correlación entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje.

DISCUSIÓN

Aún luego de tantos esfuerzos por mitigar la problemática de la falta de comprensión lectora, poco o nada se ha avanzado. Nuestro país atraviesa por una crisis, que no estaría de más declarar en emergencia la lectura en el campo educativo, ello lo corroboran los resultados de las evaluaciones censales, muestrales y cuantas pruebas internas y externas se viene aplicando. En esta investigación, los resultados no son disímiles: así tiene como conclusiones el bajo nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes del Quinto de secundaria de la I.E. Túpac Amaru – Azapampa. Además, en cuanto al uso de las estrategias de aprendizaje de adquisición, codificación, recuperación y apoyo se hallan en un nivel medio.

Este dato se confirma con lo hallado por Sevillano (2015) que en su estudio tuvo el propósito de conocer la relación entre las estrategias de aprendizaje, motivación y comprensión lectora; su resultado señala que existe correlación entre las variables estrategias de aprendizaje, motivación y comprensión de lectura. A su vez, Cusihualpa (2017) quien tuvo como objetivo comprobar como las estrategias de aprendizaje influyen significativamente en la comprensión de lectura en estudiantes del nivel secundario, sus resultados evidencian que las estrategias de aprendizaje influyen en la comprensión de lectura. De otro lado, Cáceres (2017) buscó determinar la relación entre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la I.E. Jesús Elías Ipinze, Sayán y concluyó que existe correlación significativa entre las variables estudiadas. Asimismo, Panduro (2017) se propuso determinar la relación entre las estrategias y la comprensión lectora en estudiantes de primaria y concluyó que las estrategias de aprendizaje se encuentran relacionadas con la comprensión lectora. También, Rosales (2018) se planteó determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y nivel de comprensión lectora de los estudiantes de segundo de secundaria. Y sus resultados evidencian que existe correlación significativa y positiva entre las variables estudiadas. Finalmente, Basurto (2019) buscó determinar la relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Tecnología Médica. Y concluye que existe correlación positiva y significativa entre las variables estudiadas.

De otro lado, Santillana (2017) quien tuvo el propósito de establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria; señala que existe correlación positiva, moderada entre las variables estudiadas.

Sin embargo, los datos hallados no son coincidentes con Palacios, M & Palacios, I. (2020), quienes tuvieron como propósito determinar la relación entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Huancayo y; cuyos resultados evidencian que no existe relación entre las variables estudiadas. Asimismo, Dueñas (2018) quien tuvo el objetivo de determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en los estudiantes universitarios y arribó a la conclusión que no existe correlación entre las variables estudiadas.

CONCLUSIONES

Los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru de Azapampa presentan un nivel bajo de comprensión de lectura.

Los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru de Azapampa, en relación a las variables de control: género, edad, condición económica, condición familiar y grado de instrucción de los padres; presentan un bajo nivel de comprensión de lectura.

Los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru de Azapampa presentan un nivel medio de estrategias de aprendizaje.

Los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru de Azapampa, en relación a las variables de control: género, edad, condición económica, condición familiar y grado de instrucción de los padres; presentan un nivel medio de estrategias de aprendizaje.

Existe correlación positiva de nivel moderado ($r = 0.49$) entre la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del Quinto de Secundaria de la I.E. Túpac Amaru de Azapampa.

- a. Según la variable de control género: los estudiantes de género masculino tienen correlación positiva de nivel bajo $r = 0.2$; mientras que, los estudiantes de género femenino tienen correlación positiva de nivel moderado $r = 0.4$.
- b. Según la variable de control edad: los estudiantes de 15 años tienen correlación positiva, de nivel bajo y débil $r = 0.1$; asimismo los estudiantes de 16 años tienen correlación positiva, significativa y perfecta $r = 1$; por último, los estudiantes de 17 años tienen correlación positiva, significativa de nivel alto $r = 0.7$.
- c. Según la variable de control condición económica: los estudiantes de la condición económica baja tienen correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte $r = 0.9$; asimismo, los estudiantes de la condición económica media tienen correlación positiva, significativa y perfecto $r = 1$; por último, los estudiantes de la condición económica alta tienen correlación negativa de nivel moderado $r = -0.4$
- d. Según la variable de control condición familiar: los estudiantes que viven con papá y mamá tienen correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte $r = 0.9$;

asimismo, los estudiantes que viven con mamá tienen correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte $r = 0.9$; también los estudiantes que viven con papá tienen correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte $r = 1$; por último, los estudiantes que viven solos tienen correlación negativa de nivel moderado $r = -0.5$

- e. Según la variable de control nivel de estudios de los padres: los estudiantes cuyos padres no tienen estudios presentan correlación negativa, significativa y perfecta $r = -1$; los estudiantes cuyos padres tienen estudios primarios presentan correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte $r = -0.9$; los estudiantes cuyos padres tienen estudios secundarios presentan correlación positiva, significativa de nivel alto y fuerte $r = 0.9$; y, los estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios presentan correlación positiva, significativa de nivel alto $r = 0.7$

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona 12, enero-diciembre del 2009, ISSN 1560-6139, pp. 207-223*
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Recuperado de: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/practicadocente/1400512089.Anoijovich%20Mora.%20Estrategias%20de%20Ense%C3%B1anza%20Otra%20mirada%20al%20quehacer%20en%20el%20aula.pdf>.
- Basurto, Y. (2019). *Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora de los estudiantes del I Ciclo de la Facultad de Tecnología Médica de la Universidad Peruana Los Andes, 2018*. Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Investigación y Docencia Universitaria. Universidad Peruana de Ciencias e Informática.
- Cáceres, C. R. (2017). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado, Sayán – 2017*. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Psicología Educativa. Universidad César Vallejo.
- Cassany, D. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Graó.

- Condemarín, M. (1980). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y vida*, 17(6), 67-94.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cusihualpa, J. I. (2017). *Estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo en una institución educativa, San Isidro – 2016*. Tesis para optar el grado académico de Doctora en Educación. Universidad César Vallejo.
- Díaz, T. (2002). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico de educación (MIDE)*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España
- Dueñas, M. S. M. (2018). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes del curso de Filosofía del Programa de estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma*. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con mención en Docencia e Investigación Universitaria- Universidad San Martín de Porres.
- Gordillo, A., & Restrepo, J. (2012). *Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos*. *Zona Próxima*, 2(37), 26-59.
- Herrera, A. M. (2009). *Las estrategias de aprendizaje. innovación y experiencias educativas*, 3(16), 1–14.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MINEDU. (2013). *¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes?* Lima: Ministerio de Educación.
- Niño, V. M. (2003). *Competencias en la Comunicación*. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Núñez, P. (2006). *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro
- Palacios, M. A. y Parra, M. R. (2012). *Prueba de comprensión de textos expositivos “LISIN” para los alumnos del quinto grado de educación secundaria del*

- cercado de Huancayo*. Instituto Especializado de Investigación de la facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Palacios, M. A., Palacios, I. A. (2020). *Comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios de Huancayo*. Instituto Especializado de Investigación de la facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Panduro, N. (2017). *Estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de la institución educativa N° 65299 Nueva Libertad del distrito de Callería de Ucayali, 2017*. Tesis para optar el Título profesional de Licenciada en Educación Primaria. Facultad de Educación y Humanidades, Escuela Profesional de Educación. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Pinzas, J. (1999). *Importancia de la investigación aplicada: Reflexiones en relación a la comprensión de lectura*. Universidad Católica del Perú, Departamento de Humanidades, 8(16), 267–279.
- Rosales, G. (2018). *Relación entre estrategias de aprendizaje y nivel de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Pedro Pablo Atusparia – Huaraz – 2018*. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la comunicación. Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”.
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. Publicaciones de Psicología Aplicada, 9(229), 11–121.
- Santillana, G. (2017). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa N° 7035 San Juan de Miraflores, 2015*. Tesis para optar el grado académico de Magister en problemas de aprendizaje. Universidad César Vallejo.
- Sevillano, M. (2015). *Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos*. Tesis para optar el

grado académico de Maestra en Psicología mención en Problemas de Aprendizaje. Universidad Ricardo Palma.

Solano, N., Manzanal, A. I. y Jiménez, L. (2016). *Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria*. Psicología Escolar e Educativa SP. Volumen 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 446-456.

Soto, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los estudiantes año 2011*. (Tesis de maestría). Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/04set/soto_a.pdf

Nivel de producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria del distrito de Huancayo

Level of production of texts expositive in students of secondary of the district of Huancayo

Susana Briceño Espinoza

Cómo citar: Briceño Espinoza, S. (2022). Nivel de producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria del distrito de Huancayo. *Germinal* 5(1), 66-73

Licenciada en Educación, Carrera Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Magister en Gestión Educativa por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Doctorando en Ciencias de la Educación de la UNCP. Docente I.E. Santa Isabel - Huancayo
Correo: susanabricenoespinoza@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9545-1753>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

susanabricenoespinoza@gmail.com

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la producción de textos expositivos de las jóvenes de cuarto grado del colegio “Nuestra Señora de Cocharcas”. Investigación positivista, no experimental, transversal y con diseño descriptivo simple. Muestra no probabilística e intencionada, conformada por 187 estudiantes de seis secciones de cuarto grado de Educación Secundaria de la I.E “Nuestra Señora de Cocharcas”- Huancayo, todas del género femenino cuyas edades oscilan entre 15 y 16 años. La prueba tipo ensayo y la rúbrica fueron los instrumentos utilizados. Se concluye que el nivel de producción de textos expositivos se ubica en el nivel inicio con 48.12%, nivel proceso 37.02%, nivel logrado 19.79% y en el nivel destacado un 1.07%.

Palabras claves: producción, texto expositivo.

SUMMARY

The objective of the research was to determine the production of expository texts by the fourth grade girls of the “Nuestra Señora de Cocharcas” school. Positivist, non-experimental, transversal research with a simple descriptive design. Non-probabilistic

and intentional sample, made up of 187 students from six sections of the fourth grade of Secondary Education of the I.E “Our Lady of Cocharcas” - Huancayo, all female, whose ages range between 15 and 16 years. The essay type test and the rubric were the instruments used. It is concluded that the level of production of expository texts is located at the beginning level with 48.12%, process level 37.02%, achieved level 19.79% and at the outstanding level 1.07%.

Keywords: production, expository text.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los seres humanos buscamos una comunicación de manera eficiente y adecuada, por ello debemos tener conocimientos de diversos temas para poder enfrentar las diferentes formas de comunicación con éxito. En la Educación Básica Regular, se busca el perfeccionamiento de las diversas competencias comunicativas entre ellas, la comprensión de textos y la producción de textos (Ministerio de Educación, 2016).

La producción de textos es un elemento poderoso de comunicación siendo usado por los seres humanos para comunicarse en diferentes aspectos cotidianos; los alumnos para comunicar a sus progenitores sobre los acontecimientos en el colegio, el doctor para proporcionar una receta escrita a su paciente, el legislador para promulgar una ley que contribuya con la mejora del país, el político para redactar su discurso al pueblo, el académico para la elaboración de su tesis, los estudiantes para realizar sus actividades del colegio, etc, sin embargo esta habilidad no ha sido practicada debido que la producción de textos requiere mayores habilidades, y se ha visto que en la Educación Básica Regular, los estudiantes presentan falencias para redactar un texto.

Otra gran problemática que se vive en el país, respecto a la producción de textos es que las evaluaciones censales como la prueba de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se centra en la parte de lectura dejando de lado la escritura o producción de textos (Ministerio de Educación, 2023).

Producción de textos

Es una expresión verbal complementaria que se origina con un propósito comunicativo, escribir es poner en práctica con especial cuidado y dedicación la habilidad de la lectura. Para poder escribir es fundamental haber leído antes una gran cantidad de textos, haber

interpretado los textos leídos y entendiendo los argumentos, que nos podrían ser útiles en el proceso de la producción de textos. La escritura nos da libertad, quien escribe logra su libertad, dice lo que siente, piensa, siente, necesita o quiere (Muñoz y Salas, 2010).

Según (Cáceres, 2010): “La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. Por ello, decimos que la producción de textos comprende tres etapas”:

La planificación

En esta etapa que incumbe a la formulación y elección del tema y las ideas, la redacción de esbozos anteriores. Durante esta etapa se responde las siguientes preguntas:

- a) ¿A quién va dirigido el texto?
- b) ¿Cuál es el propósito comunicativo?
- c) ¿Qué tipo de texto escribirás?
- d) ¿De qué tratará el texto?

La textualización

En esta etapa de la producción debemos de plasmar por escrito todo lo que propuso en la planificación. En esta etapa debemos tener en cuenta algunos aspectos como:

- a) Tipo de texto: La estructura del texto elegido.
- b) Lingüística textual: Funciones del lenguaje; coherencia textual, cohesión, progresión temática, sustituciones, entre otras.
- c) Lingüística oracional: El orden de las palabras u oraciones, relaciones sintácticas, oraciones complejas, entre otras.

Revisión y corrección

Esta es la etapa final en la que debemos mejorar la producción textual.

En esta fase se responde a interrogantes como:

- a) ¿Hay coherencia entre los diversos aislados del texto?
- b) ¿Las palabras practicadas están escritas discretamente?
- c) ¿El registro esgrimido es el más conveniente?

Textos expositivos

Se utiliza para poder explicar diversos temas de estudio, para poder informar a las demás personas sobre nuestras ideas. Del mismo modo, son también textos expositivos, los tratados científicos y técnicos y todos aquellos cuya finalidad consiste en informar sobre conceptos, hechos o sobre la manera como se realiza un proceso.

Ya que el texto expositivo busca poder informar, y hacer comprensible todo tipo de información, debe presentar los contenidos de una forma clara y ordenada, las características que resaltan en este tipo de texto son la claridad, orden y también la objetividad.

Este tipo de texto debe poseer un tema preciso, claramente identificado y delimitado, una estructura, es decir, una forma para lograr jerarquizar información presenta el texto. Con lo mismo, debe instaurar un propósito anticipado adelantadamente por el quien envía el mensaje y ser interpretado posteriormente por el receptor.

MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación cuantitativa, no experimental, con diseño simple. La población estuvo conformada por 350 estudiantes, y la muestra no probabilística e intencionada constituida por 185 estudiantes del 4° de secundaria, todas del género femenino, cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años.

La prueba tipo ensayo y la rúbrica permitieron obtener los datos con respecto a la variable producción de textos expositivos.

Se hizo uso de la estadística descriptiva y la chi cuadrada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

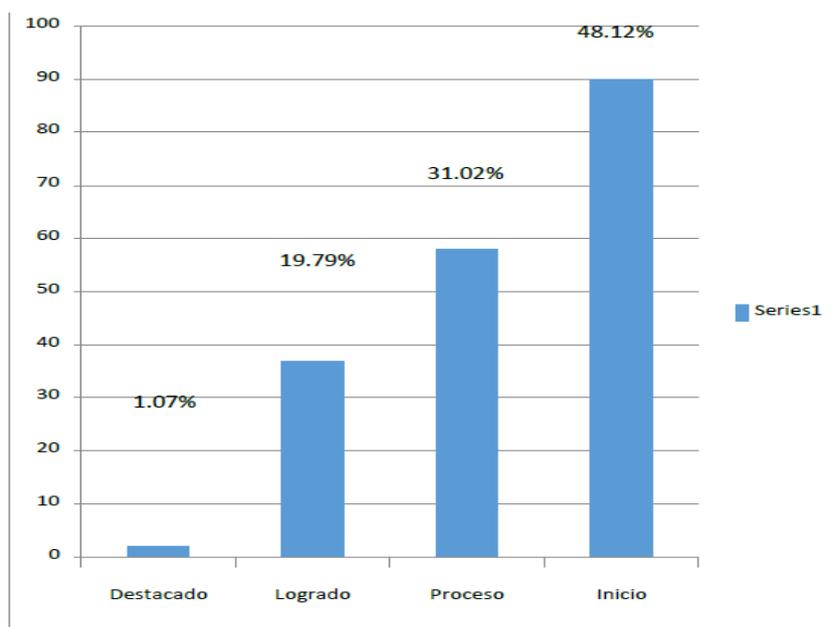


Figura 1. Niveles de producción de textos expositivos

Con respecto a la variable producción de textos expositivos, aplicado a las jóvenes del colegio “Nuestra Señora de Cocharcas”, se observa que el 1.07% de las alumnas se situaron en el nivel destacado en la variable de estudio, el 19.79% de las alumnas se situaron en el nivel de logro, como también el 31.02% de las alumnas se situaron en el nivel de proceso en la producción de textos expositivos, el 48.12% de las alumnas se situaron en el nivel de inicio.

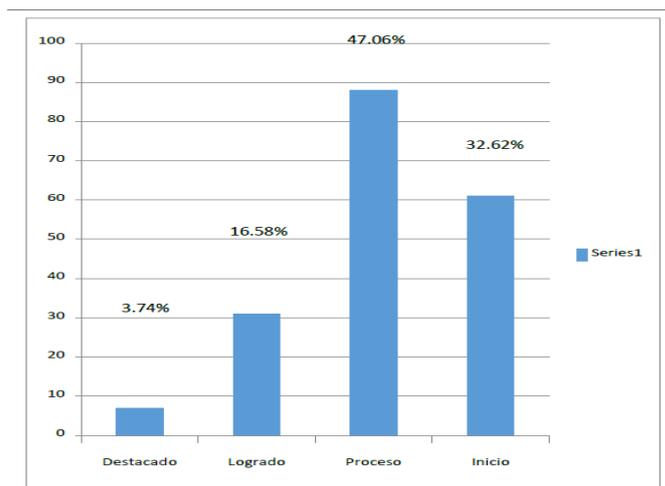


Figura 2. Niveles de logro en la dimensión planificación

En la dimensión planificación en la producción de textos, se observa que el 3.74% de las alumnas se situaron en el nivel destacado en la dimensión de estudio, el 16.58% de las alumnas se situaron en logro, como también el 47.06% de las alumnas se situaron en el nivel de proceso con respecto a planifica producción de textos expositivos y el 32.62% de las alumnas se situaron en el nivel de inicio.

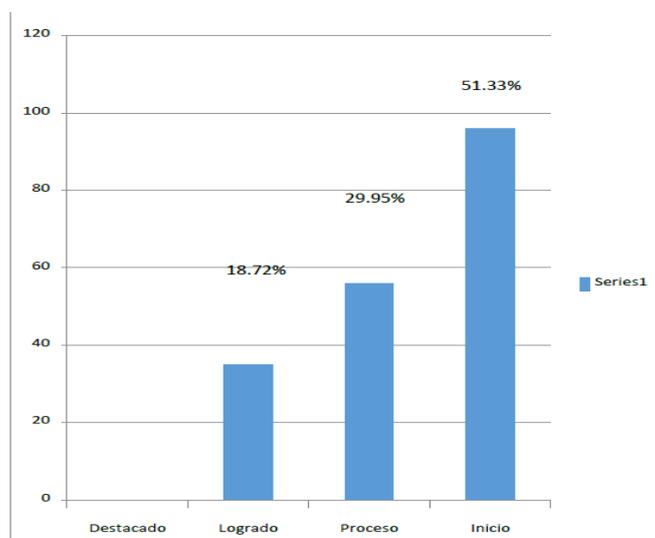


Figura 3. Niveles de logro en la dimensión textualización

En la dimensión textualización de textos expositivos, se observa que el 18.72% de las alumnas se situaron en el nivel de logro en la dimensión de estudio, el 29.95% de las alumnas se situaron en el nivel de proceso con en la textualización de textos expositivos, como también el 51.33% de las alumnas se situaron en el nivel de inicio con respecto a la textualización de textos expositivos.

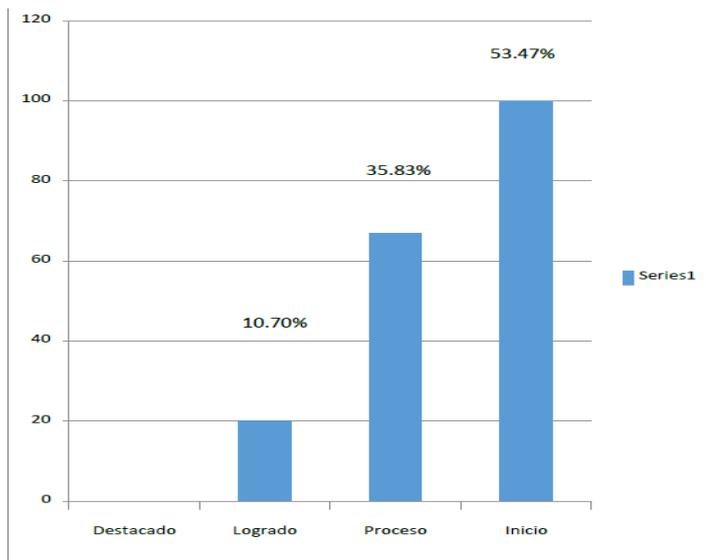


Figura 4. Niveles de logro en la dimensión revisión y corrección

En la dimensión revisión y corrección de textos expositivos, se observa que el 10.70% de las alumnas se situaron en el nivel de logro en la dimensión de estudio, el 35.83% de las alumnas se situaron en proceso en la revisión y corrección de textos expositivos, el 53.47% de las alumnas se situaron en el nivel de inicio con respecto a la revisión y corrección de textos expositivos.

DISCUSIÓN

La investigación arrojó que la mayoría de las estudiantes están en un nivel de inicio y proceso, los resultados mostraron que el 48.12% de las alumnas se encuentran en el nivel de inicio, en proceso 37.02%, en el nivel logrado 19.79% y en el nivel destacado un 1.07%., respecto a la producción de textos expositivos, estos datos se contrastan con los resultados obtenidos en la tesis elaborada por Chavéz (2015), quien elaboró la tesis “La producción de textos expositivos de estudiantes de educación superior tecnológico público *Héroes de Sierra Lumi*” del distrito de Comas-Concepción, en el cual se sitúan en un nivel intermedio en relación a la producción de textos expositivos. Así mismo, se

comprobó que del 100% (60) de estudiantes estimados de la muestra total, el 11,667% (3) poseen un nivel bajo de producción de textos expositivos; el 83,333% (50) un nivel medio y el 5% (7) se encuentran en un nivel alto.

Las conclusiones emitidas por Madrid, L. (2015) en su tesis *La producción de textos narrativos de los estudiantes del II magisterio de la escuela normal mixta*, en el que se nos manifiesta que los estudiantes en la aplicación de la pre prueba obtuvieron los siguientes resultados el grupo experimental obtuvo el 29% (12 estudiantes) en el nivel insatisfactorio, el 59% (25 estudiantes) en el nivel debe mejorar, 10% (4 estuantes) en el nivel satisfactorio y el 2% (1 estudiante) en un nivel satisfactorio que se contrasta con los resultados obtenidos en nuestra investigación que arrojaron como resultado que el 48.02% de las alumnas se encuentra en un nivel de inicio, 37.02% en el nivel de proceso, en el nivel logrado el 19.79% y el 1, 07% en nivel destacado.

Según el citado Díaz, H. (2008) elaboró la tesis “*La producción de textos escritos expositivos en el área de la comunicación en los alumnos y alumnas del primer año de educación secundaria de la IEP “Santo Domingo” ubicada en los Cedros de Villa-Chorrillos*”, los resultados obtenidos en su tesis se contrastan con la nuestra ya que en un nivel de inicio se encuentran el 56% de la muestra total y en un nivel medio un 34%, y en nuestra investigación el 48.12% de las alumnas se encuentran en el nivel de inicio y en proceso 37.02%, siendo estos dos niveles los que priman en el resultado de la prueba tipo ensayo.

CONCLUSIONES

El nivel de producción de textos expositivos en las jóvenes estudiantes de la I.E “*Nuestra Señora de Cocharcas*” se encuentra en el nivel inicio al realizar la aplicación de la prueba tipo ensayo. Los resultados mostraron que el 48.12% de las alumnas se encuentran en el nivel de inicio, en proceso 37.02%, en el nivel logrado 19.79% y en el nivel destacado un 1.07%.

La mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel inicio respecto a la producción de textos expositivos, es por ello que se debe instituir en los diversos colegios áreas de producción de textos escritos para que los alumnos y profesores puedan absorber disposiciones encaminadas a desplegar prácticas de escritura.

Se debe aplicar estrategias para mejorar el nivel de producción de textos expositivos sin olvidar el nivel académico, social y personal del estudiante.

Proporcionar a los profesores talleres donde se conozcan diferentes habilidades para la mejora constante la producción de textos expositivos.

Referencias bibliográficas

Cáceres, J. (2010). *La producción de textos*. Lima, Perú: Lumbreras.

Chavéz, T. (2015). *La producción de textos expositivos de estudiantes de educación superior tecnológico público “Héroes de Sierra Lumi” del distrito de Comas-Concepción*. (Tesis para optar el grado de Magister). Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.

Díaz, H. (2008). *La producción de textos escritos expositivos en el área de la comunicación en los alumnos y alumnas del primer año de educación secundaria de la IEP “Santo Domingo”*. (Tesis para optar el Título). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Ministerio de Educación (2016). Programa curricular de Educación Secundaria.

Ministerio de Educación (2023). Marco de fundamentación de las pruebas de la evaluación censal de estudiantes.

Madrid, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes del II magisterio de la escuela normal mixta del litoral atlántico de tela, Atlántida 2013*. (Tesis de posgrado). Universidad Pedagógica Nacional, Tegucigalpa, Honduras.

Muñoz, A. & Salas, M. (2010). *Las huellas de la palabra*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Trahtemberg, L. (2011). *Evaluación censal decepcionante*.
<https://www.trahtemberg.com/itiene-sentido-mantener-las-evaluaciones-censales-ece-2017-creo-que-no/>

Desarrollo de circuitos neuronales en la comprensión lectora

Development of neural circuits in the reading comprehension

Aquila Franco Tovar

Cómo citar: Franco Tovar, A. (2021). Desarrollo de pensamiento crítico en la comprensión lectora. *Germinal* 5(1), 74-92

Licenciada en Pedagogía y humanidades: Especialidad de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Mg. Gestión educativa, Universidad César Vallejo. Dra. en Ciencias de la educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: aquila200241@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9180-0692>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/12/2022

Autor de correspondencia:
aquila200241@hotmail.com

RESUMEN

La problemática de comprensión lectora en nuestra sociedad obedece a que no se considera la parte epistémica como la educación inclusiva, la neurociencia, la neurodiversidad, etc.; donde aborda el estudio del sistema nervioso y el desarrollo de los circuitos o redes neuronales en el hemisferio izquierdo bajo las bases neurológicas de Broca y Wernicke, que no solo quedará como análisis o comprensión, sino que construya los posibles significados, y se promueva una buena comprensión textual, formulando conclusiones, evaluaciones y juicios del texto leído.

Palabras clave: comprensión lectora, circuitos neuronales

ABSTRACT

The problem of Reading comprehension in our society is due to the fact that the epistemic part such as inclusive education, neuroscience, neurodiversity, and so on, is not considered; where it addresses the study of the nervous system and the development of neural circuits or networks in the left hemisphere under the neurological bases of Broca and Wernicke, which will not only remain as an analysis or understanding, but also constructs possible meanings, and promotes good textual comprehension, formulating conclusions, evaluations and judgments of the text read.

Keywords: Reading comprehension, neural circuits

INTRODUCCIÓN

La *Era del conocimiento* donde supone que el ser humano conoce cada tema en toda su dimensión; sin duda alguna, es lo ideal; sin embargo, es una paradoja. En cuanto a ello, existe diversos factores, la cual de alguna forma responde el por qué la falta de comprensión lectora y no solo obedece a la falta de atención o la falta de alimentación o la falta de apoyo de su entorno o no tiene tanto técnicas de aprendizaje como un ambiente adecuado para el estudio; y, se podría enumerar muchas razones. Ante el avance de la ciencia, el tema de las Neurociencias nos indica que existen otros motivos que de forma interna en el ser humano aún no está desarrollado; específicamente, el cerebro; es decir, el desarrollo de los circuitos neuronales donde se hacen presente los siguientes subtemas, tales como: circuitos neuronales, la neurodiversidad, la neurogénesis, la neuroplasticidad, la sinapsis, las emociones; y, finalmente, las diversas estrategias que se harán cargo de visibilizar el aprendizaje de las estudiantes en la comprensión lectora.

Asimismo, referirnos al tema de comprensión lectora no solo es repetir lo que dice el autor o entender lo que quiere decir, existe un conjunto de procedimientos para construir el significado de lo que lee, pero ¿cómo? ¿de qué manera? A través de la decodificación, para Rodrigo (1995) indica que la decodificación no sería una operación sino un conjunto de operaciones de identificación, de interpretación y de valoración; en otras palabras, la identificación se basa en la parte silábica y el fonema; asimismo, la interpretación en los campos de gramática y semántica; y, valoración a nivel de juicio, reflexión, entre otros actos, pero todos estos procedimientos no se dan de forma automática, son apoyadas por las estrategias.

Los circuitos corticales o redes neuronales se consideran como un sistema de información cuya unidad básica está referida en la célula del sistema nervioso humano; dicho de otra forma, la neurona. Detrás de las actividades, comportamientos, aprendizajes, entre otras acciones observables se encuentran la actividad o inactividad de la neurona, millares de ellas se conectan en forma conjunta, las cuales se visibilizan con las acciones externas del ser humano. Se debe tener en cuenta que una neurona biológica es estimulada se comunica con otra, mediante los electroquímicos, produciéndose la sinapsis (término referido a la comunicación entre ellas). Para Hebb (1949) señala que la mayoría de funciones de

aprendizajes se hallan en una red neuronal; del mismo modo, surge la neuroplasticidad, indicando el cambio de comportamiento frente al aprendizaje; en este caso, comprensión lectora; obviamente, indica que las estrategias deben ser monitoreadas, se entiende que habrá ensayo y error de parte de las estudiantes; así como, existirá la parte de reforzamiento de parte del docente con estos dos aspectos señalados, indica el acompañamiento y trabajo de las funciones ejecutivas de la estudiante, desarrollando los procesos cognitivos.

El presente ensayo tiene como objetivo mitigar la falta de comprensión lectora con el desarrollo de los circuitos neuronales; específicamente, el hemisferio izquierdo (donde se encuentra la parte del lenguaje) con estrategias adecuadas a estudiantes que no fueron estimuladas desde la codificación y la decodificación y puedan construir un significado desde sus saberes previos combinados con la recepción de la información; a decir verdad, existe variedad de estrategias, lo cual permite identificar cuáles son las apropiadas para quienes no tienen idea de qué es leer; y, no me refiero a diccionar en voz alta o pasar los ojos por las letras o repetir las mismas ideas que menciona el autor en el texto, es más complejo de lo que se piensa porque se tiene que identificar el propósito comunicativo, se tiene que decodificar y contextualizar, valorar, entre otros procesos cognitivos, todo este seguimiento va de la mano desde un clima de confianza, despertando el interés y la curiosidad por lo que hace la estudiante; asimismo, se debe considerar la diversidad de estudiantes y los diversos factores que las llevan a no comprender un determinado texto.

DESARROLLO

Las diferentes políticas educativas se han instalado en nuestra sociedad por los diversos gobiernos coyunturales; es decir, han adoptado diversos programas o modelos educativos que supone es en beneficio de nuestros estudiantes en el marco del derecho de la educación, considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos: Los Pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta en su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de los derechos de hombres y mujeres; que a partir de lo mencionado, implica tener una educación tanto en valores como en conocimientos, que exista igualdad de oportunidades en su vida para cumplir sus propósitos establecidos; en otras palabras, su realización como ser humano.

Es ideal lo vertido, pero la realidad es que muchos estudiantes son olvidados por una educación convencional donde solo existe una exigencia en el rendimiento académico y resultados medidos a través de pruebas estandarizadas; que dicho sea de paso, éstas fomentan la presión a los estudiantes en lugar de enseñarlos a ser humanos neurodiversos y realizados; asimismo, existen docentes que han olvidado su realidad ontológica de cada uno de ellos; evidentemente, el colegio o la institución educativa y el mundo de los pares son fundamentales para el desarrollo de los mismos; sin embargo, se puede observar desde nuestras aulas pedagógicas que la diversidad se encuentra en ella.

Bajo esa perspectiva se tiene se comprende que nuestras estudiantes no vienen en serie, muy por el contrario, considerar la inclusión en toda su dimensión, pero, ¿qué se debe entender por educación inclusiva? Consideremos que educación se entiende por la construcción del conocimiento individual que incluye conocimientos como base necesario para el aprendizaje e inclusión desde la perspectiva educativa refiere el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje, teniendo en cuenta a todos los estudiantes, si aún presentan discapacidad; dicho de otro modo, también tienen acceso a las mismas experiencias en la que pertenece a su comunidad.

Inclusión educativa

Se alberga la idea de considerar la educación inclusiva, atendiendo a la diversidad humana. La UNESCO adopta este concepto con la finalidad de desarrollar un conjunto de estrategias donde posibiliten una igualdad de posibilidades auténticas; a su vez, que represente una intención de camino alternativo al de la integración escolar. Para la UNESCO (2009) señala la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. Términos que alude a atender a todos los seres humanos sin excepción alguna; asimismo, la Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993) señala la inclusión como una política en la cual todos los alumnos con deficiencia, independientemente de la naturaleza o gravedad de éstas y de la necesidad de recibir servicios, reciben la educación

total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde; además hay que mencionar, las otras formas de definir la inclusión educativa. La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada estudiante de la democracia, el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, de no ser excluido (Falvey y otros en Arnáiz, 1997: 328) o como menciona Ainscow (1997) Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. Indiscutiblemente, este tema alberga a todos los estudiantes, sin distinción alguna con sus características o particularidades inherentes. No obstante, este siglo supone que se debe formar a los estudiantes de forma integral, atendiendo sus necesidades e intereses de cada uno de ellos para desarrollar una educación de calidad; sin embargo, la realidad es muy distinta; ya que, se presenta la exclusión en muchos estudiantes, tales como: el poco apoyo de padres de familia y compromiso de la mayoría de docentes frente a un grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje en distintas áreas o materias, el uso de estrategias unilaterales impuestos, entre otros aspectos; sin embargo, se debe entender que existen otras posturas que generan polémica en torno a este tema, para Slee (2012) señala dadas las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo, se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata de un concepto esencialmente discutido; a partir de lo mencionado indica que existen muchos subtemas que abordar como la extrema pobreza, las enfermedades, dificultades de aprendizaje, los diferentes trastornos mentales etc. Porque no solo está referido a un conjunto de personas con discapacidad física, alerta física no mental.

Diversidad

Dentro de la educación inclusiva considera a la diversidad como algo inherente en cada uno de nosotros, entiende la diferencia como un valor y plantea a la enseñanza el reto de la flexibilización y adaptación a esas diferencias, garantizando la calidad; asimismo, movilizandolos las técnicas, estrategias para atenderlos desde su ontología; obviamente, el docente aplicará una deconstrucción epistemológica o descolonizar el saber desde su labor pedagógica, también debe considerar que todos los estudiantes pueden aprender y

tener éxito, aunque no de la misma forma, se debe tener en cuenta los objetivos de la educación; además, no siempre se trata de que todos adquieran los mismos conocimientos, los mismos resultados, sino que desarrollen sus potencialidades y capacidades. Otro rasgo fundamental, dentro de la educación inclusiva es el currículum que permite modificar lo cual estará en función del docente, dependiendo de las características y particularidades de los estudiantes; ya que, es de carácter interdisciplinar, sumado a ello, es abierto, diversificable y flexible; cabe señalar, la importancia de incluir una educación formativa donde invita a reflexionar sobre las metodologías que no solo conllevará a una buena educación con calidad, sino que permitirá realizar acciones de una forma conjunta tales como: considerar dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) la diversidad, compromiso y apoyo de toda la comunidad educativa con el aprendizaje de todas las estudiantes, formación permanente de todos los docentes en su práctica pedagógica, contemplar las metodologías activas y variadas, aplicar una evaluación formativa que dará paso a trabajar de forma individual con cada uno de los estudiantes, hacer partícipes o involucrar a los padres de familia en la formación de sus menores hijas. Por otro lado, se tiene la participación activa de todos los estudiantes, sin temor a ser discriminados o excluidos solo por la manera de verter sus ideas y pensamientos, dando lugar a la disminución de brechas educativas, superando las barreras que puedan existir, garantizando una educación de calidad; es decir, que la diversidad no sea considerada como un problema, es más, sea fuente de enriquecimiento a través de la interacción.

Neurodiversidad

Por otra parte, no solo queda claro que se debe promover la educación inclusiva para atender a todos los estudiantes, también cabe mencionar la Neurodiversidad en la que con más claridad se comprenda mejor, según Glannon (2007) La Neurodiversidad es un neologismo que hace referencia a la forma positiva de acercamiento hacia inevitable diversidad entre la neurología humana. Reconoce la composición del sistema neural como una combinación de capacidades y limitaciones. Al referente, este tema comienza a ser tratada a finales del siglo XX, entendiéndose como el proceso de transformación continua entre los organismos y el ambiente; así que, esta transformación es por la selección natural del organismo, pues cambia por genética y depende del ambiente y al mismo tiempo, de la concepción de la población, debido a la concepción de la diversidad, se comienza a

tratar el término de Neurodiversidad; dicho de otra forma, se debe contemplar las diferentes arquitecturas neurales de cada ser humano; ya que, esta educación solo se deja llevar por la parte externa del estudiante llámese comportamientos, actitudes que valga la redundancia solo es la representación de la parte interna.

El presente tema de la Neurodiversidad va de la mano con la Neurociencia, disciplina que se encarga de conocer cómo se organiza el cerebro y de transmitir cómo las células nerviosas o llamadas neuronas actúan en el encéfalo; y, cómo repercute este funcionamiento en el cuerpo de los seres humanos en la forma de pensar, en su conducta, en sus emociones, considerando esta disciplina la Neurodiversidad se apoya en ella, que todos poseemos un sistema nervioso que es único, aunque tengan una estructura con similitudes, pero de función diversa; en otras palabras, se tienen cerebros disímiles; y, que ante una situación o experiencia ven la realidad de una forma divergente, respondiendo a la percepción que ha desarrollado; sin embargo, existen de forma sesgada definiciones de Neurodiversidad que solo responde o considera a personas con discapacidad, para López (2010) señala que las entienden solamente como premisa de desórdenes o de trastornos, considerándolos como irregularidad del funcionamiento del sistema; es por ello, que se han de olvidar las categorías relacionadas con alteraciones o desórdenes y ofrecer datos científicos meramente divergentes entendiéndolos como fructuosos para diferentes aspectos sociales. En ese sentido, no significa que el término Neurodiversidad solo albergue a personas con autismo, síndrome u otro trastorno, sino todas las personas que habitan en el planeta; ya que, las percepciones y visiones del mundo son enteramente diferentes para corroborar esta opinión se tiene a Sánchez (2020) no existe un prototipo de persona normalizado propio del ser humano, sino que hay divergencias de personas de formas de pensar y de funcionar con respecto al funcionamiento de cada cerebro; obviamente, permite identificar una ventaja a nivel social porque hacen que se complementen unas a otras con el fin de obtener conocimiento.

Existen estudiantes que presentan dificultades lectoras o mejor dicho, los diferentes circuitos de percepción en el aprendizaje, no necesariamente en estudiantes que presentan discapacidad o trastornos; y, en el marco de la educación inclusiva y la neurodiversidad permite hacer uso de las diferentes bases neurológicas; así como, el uso variado de las

estrategias pertinentes en la comprensión lectora; es decir, el desarrollo de circuitos neuronales en la comprensión lectora.

Circuitos neuronales

Para entender mejor sobre el desarrollo de circuitos neuronales ¿dónde se desarrollan? ¿cómo se desarrollan? ¿qué órgano del ser humano está involucrado? Respondiendo a estas interrogantes es importante conocer nuestro órgano, cómo es el cerebro; que dicho sea de paso, antiguamente, este órgano no era considerado vital o importante; ya que, el más importante era el corazón; es más, el cerebro estaba visto como una masa grasosa; sin embargo, hace más de dos mil años Hipócrates, Padre de la medicina, señalaba el papel del cerebro en todas las actividades humanas; es decir, del cerebro provienen las alegrías, el deleite, la risa; así como, las penas, el dolor moral, la aflicción, el desaliento y las lamentaciones; y, por él, de especial forma, adquirimos la sabiduría y el conocimiento, vemos y oímos y sabemos lo que es falso y sabemos lo que es cierto, lo que es malo y lo que es bueno y por el mismo órgano nos volvemos locos y llenos de delirio y de miedos; sin duda alguna, estaba y está en lo cierto. Y, ¿Cómo es que esta masa de kilo y medio alojada en la parte superior de la cabeza es responsable de experimentar emociones o realizar diversas actividades académicas o cotidianas del ser humano? Por los años noventa, fue designada la década del cerebro, los cuales dieron paso investigaciones sobre la real importancia de este órgano que constituye una estructura compleja y la función que cumple en la vida del ser humano; asimismo, este órgano es altamente maleable porque tiene la capacidad de adaptarse a cualquier circunstancia o contexto.

Pues bien, identificado el órgano tan esencial que poseemos cada uno de nosotros es de vital importancia saber ¿de qué manera se va desarrollar los circuitos neuronales en la comprensión lectora de las estudiantes en el cerebro? Como bien sabemos siempre ha existido un gran interés en comprender cómo se encuentra organizado el lenguaje en el cerebro, partiendo de esa premisa, a mediados del siglo XIX se establecieron los fundamentos anatómicos del lenguaje en el cerebro, especialmente, basados en los estudios de Broca y Wernicke. En cuanto al área de Broca se encuentra en el lóbulo frontal izquierdo, al pie de la tercera circunvolución, las funciones que cumple son: la formulación verbal que corresponden a la expresión y comprensión de estructuras

sintácticas; es decir, en el ordenamiento de fonemas en palabras y éstas en oraciones; además de, procesamiento de verbos; así como, tiene la participación de la planificación y programación motora para la articulación del habla. Por otro lado, el área de Wernicke está localizado en el lóbulo temporal izquierdo, procesador de los sonidos del habla que recluta el input auditivo para que se identifiquen como palabras y se utilicen, subsecuentemente, para evocar conceptos. No es un seleccionador de palabras, pero es parte del sistema necesario para implementar sus sonidos constitutivos en la forma de representaciones internas auditivas y cenestésicas que dan apoyo a las vocalizaciones emergentes. Su función es la descodificación fonémica y no la interpretación semántica preciso, en la primera circunvolución temporal posterior. Por tanto, el hemisferio izquierdo del cerebro, es el dominante para el lenguaje (da lugar a los **circuitos neuronales**) que más adelante se clarificará las palabras en negrita; efectivamente, cuando se lee se especializa esta región, lo cual esencialmente le convierte sensible a un conjunto de letras; en otras palabras, cuando se pasa la mirada en una palabra escrita, se comprende inmediatamente su identidad (decodificación).

Clarificando el panorama existen áreas que procesa el lenguaje; sin embargo, no es innato o que fluye de manera natural he ahí el uso de las diversas estrategias para desarrollar estas áreas; en otras palabras, formando redes neuronales o circuitos neuronales, para ello tener en cuenta la plasticidad neuronal, sinapsis frente a un aprendizaje. Sin embargo, haciendo referencia a la gente que no lee o gente iletrada, esta área hace otra cosa, está asignada a objetos y reconocimiento facial.

¿Cómo desarrollar los circuitos neuronales para desarrollar una buena comprensión lectora? Realmente, una interrogante que nos preguntaremos a partir de lo explicado, como ejemplos sencillos tales como: comer, caminar, nadar, jugar (cualquier disciplina); entre otras, se podría afirmar que todas estas actividades son generadas por redes neuronales; que, dicho sea de paso, han sido aprendidas a base de repetición constante cada una de ellas; es más, si es repetida frecuentemente pueden ejercer sus propias funciones aun en ausencia de retroalimentación. Regresando a nuestro tema veamos lo siguiente como primer punto es desarrollar experiencias significativas

Neuroplasticidad

Hasta hace poco se creía que el desarrollo del cerebro se detenía en la edad adulta; sin embargo, a través de las técnicas de la neuroimagen cerebral se puede evidenciar que el encéfalo puede cambiar para adaptarse a diversas circunstancias. La neuroplasticidad es la potencialidad del sistema nervioso de modificarse para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva, la estimulación sensorial, el desarrollo, la disfunción o el daño. En general, suele asociarse al aprendizaje que tiene lugar en la infancia, pero sus definiciones van más allá y tienen un recorrido histórico. Hay diversos componentes bioquímicos y fisiológicos detrás de un proceso de neuroplasticidad y esto lleva a diferentes reacciones biomoleculares químicas, genómicas y proteómicas que requieren de acciones intra y extra neuronales para generar una respuesta neuronal.

La neuroplasticidad también es conocida como plasticidad neuronal o plasticidad cerebral donde supone que es un proceso la cual implica cambios estructurales y funcionales adaptativos en el cerebro. Es la capacidad del sistema nervioso para cambiar su actividad en respuesta a estímulos intrínsecos o extrínsecos mediante la reorganización de su estructura, funciones o conexiones después de lesiones. Estos cambios pueden ser beneficiosos y tener una restauración de la función después de una lesión; pueden ser neutrales, lo que quiere decir que no sufren ningún cambio; indiscutiblemente, la neuroplasticidad es la capacidad de nuestra mente modificar los circuitos que conectan las neuronas; en este caso, será el uso de estrategias pertinentes en cuanto a la comprensión lectora; cabe recalcar, el uso constante de estas estrategias en diferentes lecturas va permitir desarrollar redes neuronales en el área adecuado tanto como para comprender o expresar como para construir significados; desde luego, la neuroplasticidad hace que el sistema nervioso se encuentre en constantes modificaciones; dicho de otra manera, es un producto nunca acabado siempre es cambiante; ya sea, por factores genéticos, factores de contextos o simplemente por estímulos recibidos constantemente. Para Gomez-Fernández (2000) señalan que la neuroplasticidad es una propiedad del sistema nervioso, lo cual nos indica que el sistema nervioso no está concluido; que cambia dinámicamente en respuesta a la estimulación sensorial, cognitiva o el aprendizaje; de modo que, la neuroplasticidad es un proceso mediante el cual las neuronas consiguen aumentar sus conexiones con las otras neuronas de forma estable a consecuencia de la

experiencia en respuesta a la estimulación sensorial, cognitiva o el aprendizaje; efectivamente, despertando el interés y curiosidad a través de las estrategias, se tendrá un resultado esperado.

Sin duda alguna, el cerebro humano es extraordinariamente plástico, maleable, pudiéndose adaptar su actividad y cambiar su estructura de forma significativa a lo largo de la vida, aunque según estudios lo más conveniente y más eficiente son en los primeros años de desarrollo denominado periodos sensibles para el aprendizaje. La experiencia modifica el cerebro que podría ser fortaleciendo o debilitando las sinapsis que conectan las neuronas, de ser que favorezcan a voluntad de la estudiante, se formará una regeneración neuronal llamado neurogénesis y desde una perspectiva educativa, esta plasticidad cerebral resulta trascendental porque da lugar la mejora de cualquier estudiante en cualquier área que se proponga (consciente).

Considerando las explicaciones sobre la neuroplasticidad parece interesante y se acabaría el problema sobre la comprensión lectora; sin embargo, existe otro tema como son los circuitos neuronales, vale decir, el desarrollo de ellas, que no es de forma automática o simplemente haciendo uso de las diversas estrategias; lo más importante, en este caso es que las estudiantes tengan el interés, voluntad, curiosidad por aprender, entonces, sí, funcionará, pero si tenemos estudiantes con depresión, o emociones negativas sin deseos de aprender; obviamente, no funcionará las estrategias planteadas. A decir verdad, existen muchos autores que ponen en tapete la importancia de las emociones involucradas con la parte cognitiva, según Damasio (1994) indica que la Neurociencia ha demostrado que las emociones mantienen la curiosidad, nos sirven para comunicarnos y son imprescindibles en los procesos de los razonamientos y toma de decisiones; es decir, los procesos emocionales y los cognitivos son inseparables. Palabras que hacen referencia de desarrollar un ambiente en el marco de un buen clima, de confianza, de respeto; además de, que facilitan la memoria y el aprendizaje.

En realidad, la educación occidental ha enfatizado la adquisición de conocimientos en detrimento, solo se ha centrado en el desarrollo de la parte cognitiva, sin importar si aprendió o no, es el caso de muchos paradigmas que se han tenido en cuenta, uno de los enfoques más próximos es el constructivista que se caracteriza por aprender haciendo en función al contexto, se basa en su experiencia; además que, considera la interacción

social, utilizando las estrategias; de hecho, no está mal, pero si incorporamos la competencia emocional, daría un giro de 360 grados; asimismo, Bisquerra (2012) menciona que la educación emocional debe ser parte del proceso educativo que tiene por objetivo potenciar las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona; sobre todo, tiene como finalidad aumentar el bienestar social y personal. Pero ¿qué tendría de relación con el desarrollo de los circuitos neuronales? En ese sentido, las estudiantes tendrían mayor manejo sobre su impotencia de no aprender en la lectura, sentirían confianza en su capacidad, serían estudiantes con autonomía propia. Sin lugar a dudas, son elementos esenciales considerarlos dentro de la planificación curricular.

Retomando el tema de los circuitos neuronales, los avances de la neurociencia a través de las neuroimágenes han permitido establecer que el cerebro humano está constituido por circuitos neuronales siempre y cuando los estudiantes desarrollan las funciones ejecutivas tales como: memoria de trabajo, control atencional, la autorregulación, control metacognitivo, etc. Estos aspectos mencionados indican que el docente a través de la planificación tendría que ser un andamiaje para la estudiante.

Ahora bien, considerando la neuroplasticidad, los circuitos neuronales o redes neuronales, no debemos olvidar el protagonista fundamental como es la neurona que cumple un rol elemental en el proceso del aprendizaje. La neurona es la unidad básica celular del sistema nervioso y ella sobresale por su potencial eléctrico neuronal, y ellas son numerosas en el cerebro, las cuales se encargan de almacenar y transmitir la información a otras células, Bear, Connors (2016) definen que está formada por tres elementos principales: el soma, las dendritas y el axón; cada una de ellas encargada de diferentes funciones específicas. Es así que Coon y Mitterer (2010) las neuronas tienen como función elemental la transmisión de información, la cual se da de una neurona a otra, mediante conexiones neuronales. Así pues, estas conexiones son conocidas como sinapsis que ocurren innumerables veces sea de forma consciente o inconsciente, siendo ésta una de las acciones fundamentales del sistema nervioso.

En términos generales, la composición interna de forma sucinta se comprende cómo nuestro sistema nervioso trabaja para aprender, claro está, las actividades y acciones que se debe considerar. Ahora bien, el tema elemental a desarrollarse es la comprensión de

textos; es decir, la lectura, y sobre ella, tiene un aproximado de 6,000 años realizando esta actividad, pero ¿cómo evolucionó? ¿qué área evolucionó para esta actividad? ¿por qué existe diferencia entre los seres humanos en cuanto a este acto de leer? Recogiendo los aportes de Dehaene hacía referencia en que la diferencia radicaba en la arquitectura cerebral, ya sea, por la herencia de papá o mamá y de cuanto humano se hizo presente en la tierra y existió una variedad de cambios; que, dicho sea de paso, tenemos una muestra como son los símbolos y que dieron lugar al alfabeto en todo este tiempo. Si bien es cierto, que la lectura es muy importante en el desarrollo del estudiante, entonces ¿por qué la lectura es muy compleja de dominar? ¿qué modificaciones profundas en el circuito cerebral acompañan en su adquisición? ¿por qué las estrategias empleadas no conllevan a resolver el problema de la falta de comprensión?

En una sociedad como la nuestra ¿Por qué la lectura es tan difícil de entender? ¿Por qué existe un fracaso escolar frente a la lectura? Veamos una historia real de Francisco Mora (2012):

Déjenme que les cuente algo. No tendría yo más de 4 años cuando comencé a sufrir el castigo de la lectura en el colegio. De lo muy poco que recuerdo de entonces es que no lo pasaba nada bien. Aquello me parecía extraño y ajeno, incluido aquel maestro mayor, de voz cascada y monótona. Todo me resultaba impuesto, y a mí lo que me gustaba en aquel entonces era jugar, corretear y reírme. Lo de las letras escritas en la pizarra y su lectura sonora era como un juego malo. Un juego sin gracia, con poco sentido, seco, repetitivo y tonto. Me aburría. Es verdad que debía de tener buena memoria y gracias a ello salvaba con relativa facilidad todo aquello recordando las letras que repetía el maestro. O al menos así lo creía yo. Lo cierto es que no debía de avanzar muy bien en la lectura, pues en casa no estaban muy contentos con mis progresos en el «cole». Esto debió de ser lo que llevó a mis padres a buscar un maestro que me diera clases particulares. Desgraciadamente, sin embargo, estas clases fueron para mí todavía más aburridas que las del colegio, pues recortaban aún más mi tiempo de juego, que es el que yo disfrutaba tras llegar a casa. Recuerdo tardes insufribles tras no entender por qué el maestro había decidido martirizarme con la comprensión directa de las palabras escritas. Debí de pensar, supongo, que, ya que en el colegio estaba aprendiendo las letras y las sílabas (desde

abajo), enseñarme las palabras y su significado (desde arriba) sería una gran ventaja la NEUROEDUCACIÓN Y LECTURA para acelerar el proceso de la lectura. El caso es que el maestro comenzó a enseñarme a leer directamente con El Quijote. Y empecé, sin deletrear, a reconocer las palabras, a pronunciarlas y saber su significado, pienso que por pura fotografía memorística de las palabras mismas. Todavía recuerdo todo aquello con cierta desazón...

A partir de este testimonio recogido, me pregunto ¿Cuántas de las estudiantes se encuentran muy aburridas o con martirios de aprender a leer, similar a esta historia? ¿Cuántos de los docentes solo se avocan a enseñar sin importar lo que sienten las estudiantes o sin identificar las diferentes arquitecturas cerebrales? Pero, no solo se trata de aplicar las estrategias cognitivas para recoger información, interpretarlas, analizarlas, entenderlas, o emitir un juicio etc.; y, ¿Qué hay de un clima de confianza? ¿Qué hay de las emociones como la curiosidad y el interés? Son preguntas que llevan a la reflexión de cómo hacer uso de la parte material humana.

Comprensión lectora

Referirnos a la comprensión lectora, es un tema muy hablado, pero poco profundizado; sin embargo, existe considerables debates sobre el proceso de leer y su entendimiento; asimismo, muchas personas se inclinan que es una forma de diccionar las palabras de forma correcta o leer en voz alta sin equivocarse o repetir las ideas existentes en el texto y que la comprensión llega de forma automática. Hasta los años 60 comprender se entendía como un sistema cerrado; es decir, todos los estudiantes debían realizar los mismos procesos cognitivos y que de alguna forma son universales, implícitamente, se entendía que todos leían de la misma forma, implícitamente considerando la homogeneidad o la unilateralidad.

En esta Era supone que cada persona sabe leer, construyendo significados a través de la comprensión, interpretación o asumiendo una postura frente a ello, llámese novela, periódicos, cartas, testamentos, entre otros; ya sea, de forma física o virtual, aun no se dan visos que existe personas letradas, muestra de ello, mediante los diversos medios de comunicación desborda el desconocimiento o ignorancia frente a situaciones de diversa índole (social, cultural, político)

No obstante, leer no es un acto superficial que no garantiza la comprensión ni la construcción de significados, sería conveniente considerar la decodificación de letras en sonido; o sea, existe la relación entre fonemas y grafemas (un sonido corresponde a la letra) en todo caso sería aprender a leer, pero no concluye con ello, es acceder al significado de las mismas y la léxica que se utiliza y que permite recuperar de forma directa su significado (leer para aprender) (Dehaene et al.; 2015); asimismo, para Pinzás (1995) sostiene que el proceso de decodificación implica en el lector tenga la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas y usar el contexto para comprender el significado de las palabras. A partir de las posturas se puede observar la actividad compleja que debe realizar el estudiante la identificación entre letra y sonido; a su vez, de pronunciar, tiene que reconocer el significado de acuerdo al contexto en el que se encuentra dicho texto. Por lo tanto, el acto de leer es ir más allá de la decodificación e interpretación del texto; se requiere una profunda reflexión acerca de las operaciones cognitivas que se activan al pasar la vista por un soporte repleto de palabra; en todo caso, una persona o estudiante interroga, cuestiona activamente un texto, con el fin de construir significados propios a partir del mismo para finalmente crear un sentido personal y particular de lo leído. Esta interpretación exclusiva está determinada o condicionada por el contexto en que se hace presente dentro de la lectura; en otras palabras, la parte sociocultural, histórica y política es la que tiene que interpretar el estudiante; además de, aplicar, sus esquemas cognitivos, sus experiencias previas y sus propósitos como persona que lee. De modo que, el aprendizaje de la lectura es más importante que su enseñanza. Asimismo, Dubois (1991) considera 3 concepciones teóricas que ha desarrollado en torno al proceso de lectura: conocimiento de palabras, extracción del significado que el texto ofrece y comprensión. A través de las diversas opiniones se observa desde qué punto de vista ofrecen formas de desarrollar la comprensión lectora.

Sin duda alguna, hablar de comprensión lectora es remontarnos a tiempos donde el Estructuralismo y el generativismo se centraban en la oración; dicho de otro modo, la preocupación era más centrarse en la construcción de oraciones a partir de las categorías gramaticales. Sabemos históricamente se ha pasado por la gramática, la filología (ciencia que estudia los textos escritos; a su vez, respaldados por la cultura). En el año 1916 con su gran representante Ferdinand de Saussure lleva a transformar la lingüística en ciencia en la que propone la semiología en la que incluye la psicología social, en esta parte

distingue entre lengua y habla, entre sistema y uso, entre significado y significante; asimismo, Saussure (1998) consideraba la lengua como un tesoro, depósito de las imágenes acústicas asociadas con un concepto y la palabra como una unidad que vive fuera de todo discurso en el tesoro mental, palabras que hace referencia que la lengua es un patrimonio de la humanidad en la cual se pueden comunicar diversas ideas fuera del ámbito material que nos rodea, porque las ideas expresadas se decodifican dentro de un mundo ideal e intangible. Por el siglo XX, Noam Chomsky nos trae el generativismo transformacional donde el actor principal es la mente del hablante, quién procesa la lengua desde su contexto, un hablante que tiene la capacidad innata (tal vez genético) de adquirir y usar una lengua; en otras palabras, este hablante tiene la competencia. Viendo esta evolución con sus respectivos representantes surge la preocupación como es el uso de la metodología para su enseñanza y aprendizaje de la lengua, se puede evidenciar que existe una gran proliferación de enfoques y métodos en la enseñanza, las cuales dejan en confusión a los docentes; sin embargo, con la paciencia y el empoderamiento de estas metodologías sería la elección adecuada de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, claro está, que los docentes deben informarse sobre la evolución, los avances, los logros, los fracasos; sobre todo, las reflexiones. Sin duda alguna, la enseñanza se centra en el estudiante para dar lugar a la autonomía del aprendiz; obviamente, tener en cuenta los avances a pasos agigantados de la tecnología nos obligan a conocerlas, a adaptarnos, a asimilarlos, pero no solo estamos enfocados en la lingüística, también considerar los estudios interdisciplinarios como la adquisición del lenguaje, el análisis crítico del discurso, la antropología lingüística, la filosofía del lenguaje, la lingüística aplicada, la pragmática, la neurolingüística, etc. Como podemos observar, se hacen presentes temas en las cuales se debe conocer que el lenguaje va más allá de las oraciones, sino que existe una semántica entre oraciones, la comprensión de una lengua, una lengua que transmita cultura; en fin, a partir de esta evolución nos pone en un escenario reflexivo y qué se debe hacer para enseñar una lengua.

En cuanto a las estrategias a utilizar en comprensión lectora para desarrollar los circuitos corticales; en primera instancia, se tiene que activar la parte sistema sensorial perceptivo a través de videos relacionados con el propósito de la clase e integrarlo con los saberes previos, despertando interés y curiosidad, desarrollar el clima de confianza; asimismo, para las estudiantes que tienen dificultades trabajar con las nemotecnias para desarrollar

la atención selectiva, las vocalizaciones, la decodificación y la contextualización; del mismo modo, trabajar la memoria y sus respectivas estrategias.

CONCLUSIÓN

El presente ensayo concluye de la siguiente forma:

El desarrollo de circuitos neuronales en la comprensión lectora, realmente es complejo porque el trabajo pedagógico está relacionado con el sistema nervioso; es decir, con el cerebro. Y, las arquitecturas cerebrales responden a una neurodiversidad; en otras palabras, es el trabajo de una educación inclusiva.

El desarrollo de circuitos neuronales en la comprensión lectora permite hacer uso de la gran variedad de estrategias considerando la atención, memoria que sean adecuadas y pertinentes, atendiendo de forma individualizada a las estudiantes, según sus características.

El desarrollo de circuitos neuronales o redes neuronales, implica el proceso de sinapsis; es decir, la comunicación de neuronas que envía información a otra; asimismo, se produce la neuroplasticidad que se debe entender que el cerebro es altamente maleable o mejor dicho es adaptable. Se visibiliza a través del cambio de comportamiento; en esta ocasión, en la comprensión lectora.

El desarrollo de los circuitos neuronales o redes neuronales, permite en las estudiantes desarrollar el hemisferio izquierdo tanto en su comprensión como en el lenguaje a partir del texto leído en diferentes formatos y géneros discursivos de acuerdo a su edad.

El desarrollo de los circuitos neuronales o redes neuronales son activados en un marco de respeto, de un ambiente tranquilo donde no existe la presión de identificar datos que usualmente se les pide a manera de análisis de un determinado texto, despertando el interés y la curiosidad por esta actividad.

El desarrollo de los circuitos neuronales o redes neuronales son trabajados por la docente, considerando las diversas arquitecturas cerebrales; así como, su particularidad y característica que posee la estudiante.

El presente tema de desarrollo de circuitos neuronales permite atender a las estudiantes con diferentes arquitecturas cerebrales, mediante diversas estrategias que promueve la

comprensión lectora y que no solo entienda o comprenda lo que lea; sino que, infiera, opine, identifique el propósito; y, sobre todo, tome decisiones frente a ello y permita extrapolar a su vida cotidiana.

Referencia bibliográfica

- Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Nátivola. Granada.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*, Síntesis.
- Coveñas, R. y Aguilar, L. (2010). *Avances en neurociencia*. Neuropéptidos: Investigación básica y clínica. Lima, Perú: Fondo Editorial UPC
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Crítica.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Gómez-Fernández, L. (2000). *Plasticidad cortical y restauración de funciones neurológicas: una actualización sobre el tema*. Rev Neurol, 31(8), 749-756.
- Hebb D. (1949). *The organization of behavior a neuropsychological theory*. Wiley
- López, M. (2010). *Neurodiversidad y razonamiento lógico La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo*. Revista Educación Inclusiva, v. 3, n. 2, p. 97-111. ISSN 1989-4643. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/207>.
- Ocupacional, v. 7, n. 1, p. 19-35, 2020. ISSN 0719-8264. Disponible en: <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/90>.
- Rodrigo, M. (1999) “*Comunicación intercultural*”. España: Anthropos
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (Biblioteca CCSS Q180.55 M4 R94)
- Sánchez, S. A. (2002). *Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista*. Revista de Estudiantes de Terapia

- Saussure, F. (1998) *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza,
- Shanthi, A., Kean Wah, L., & Lajium, D. (2015). *Discourse Analysis as a Qualitative Approach to Study Information Sharing Practice in Malaysian Board Forums*. *Research Gate*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/309574900>
- Slee, R. (2012) *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute
- UNESCO. 1990. “*Declaración Mundial de Educación para Todos*”. Jomtien.
- Vega Vásquez, C. H. (2012). *Niveles de Comprensión Lectora en Alumnos del Quinto Grado de Primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao* (Tesis de Maestría en Educación Mención en Psicopedagogía) Universidad San Ignacio de Loyola, Escuela de Postgrado. Lima, Perú).
[http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1345/1/2012_Vega_Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista - Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1345/1/2012_Vega_Niveles_de_comprension_lectora_en_alumnos_del_quinto_grado_de_primaria_de_una_institucion_educativa_de_bellavista_-_callao.pdf)

SECCIÓN:
EDUCACIÓN EN LENGUAS Y LITERATURA

¿En qué momento se había jodido el Perú? Mario Vargas Llosa: el Intelectual y la Libertad

¿At what point had Peru been screwed? Mario Vargas Llosa: The Intellectual and Freedom

Luis Miguel Lazo López

Cómo citar: Lazo López, L. M. (2022). ¿En qué momento se había jodido el Perú? Mario Vargas Llosa: el Intelectual y la Libertad. *Germinal* 5(1), 94-108

Licenciado en Sociología de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Maestro en Administración de la Educación y doctorando en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Sociología UNCP

Correo: llazo@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5700-5935>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

llazo@uncp.edu.pe

“Doble destino, de escritor y de intelectual, has construido tu vida en torno a la libertad y a la creación, y todo ello, en circunstancias extremas. Coraje intelectual he dicho”

Hugo Neira

Elogio a Mario Vargas Llosa¹

RESUMEN

Hablar de Mario Vargas Llosa es, hoy en día, bien complejo, complicado y hasta controvertido, ya que las esferas sociales en los cuales se ha movido son bien diversas, que van desde lo literario hasta lo político. Frente a esta complejidad, nuestra intención es la singularidad. Es así que, en el presente manuscrito se hace un análisis sociológico sobre la popular frase *¿En qué momento se había jodido el Perú?*, relatada en su novela más importante, *Conversación en La Catedral* (1969). Analizamos los aspectos literarios, políticos e intelectuales de esta incógnita, para así explicar su significado sociológico, que, entre otras cosas, nos lleva a la conclusión de que el Perú se jodió cuando se acostumbró a vivir en la corrupción. La respuesta de solución a este problema, según Mario Vargas Llosa, se encuentra en la libertad y el liberalismo.

¹ Discurso de elogio, dado por el sociólogo e historiador peruano Hugo Neira, en la ceremonia de entrega de diploma y del cargo de doctor *honoris causa* a Mario Vargas Llosa en la Universidad Francesa del Pacífico, en Papeete, Tahití, el 24 de enero del 2002.

Palabras clave: intelectual, jodido, ideología, corrupción, libertad.

ABSTRACT

Talking about Mario Vargas Llosa is, today, very complex, complicated and even controversial, since the social spheres in which he has moved are very diverse, ranging from the literary to the political. Faced with this complexity, our intention is singularity. Thus, in this manuscript a sociological analysis is made of the popular phrase: ¿At what moment had Peru been screwed?, recounted in his most important novel, *Conversation in the Cathedral* (1969). We analyze the literary, political and intellectual aspects of this mystery, in order to explain its sociological meaning, which, among other things, leads us to the conclusion that Peru got screwed when it became accustomed to living in corruption. The solution to this problem, according to Mario Vargas Llosa, is found in freedom and liberalism.

Keywords: intellectual, screwed, ideology, corruption, freedom.

INTRODUCCIÓN

Aun lo recuerdo muy bien, fue en mi época universitaria cuando leí *Conversación en La Catedral* (1969) de Mario Vargas Llosa, quedé impactado con su prosa, con su habilidad de narrar una historia con un gran significado social de la realidad peruana. En esta novela, hay algo peculiar, como extraordinario y revelador, me refiero específicamente a la afirmación, ¿*En qué momento se había jodido el Perú?*, una incógnita que se ha hecho bien popular y ha inmortalizado tanto al texto como al autor del mismo. La pregunta que hace al inicio Zavalita, el joven periodista, personaje principal de la novela, es bien compleja, como complicada y difícil de ser respondida de forma completa, clara y precisa.

Ahora bien, en el presente ensayo no pretendo hacer un análisis exhaustivo sobre dicha novela y su contenido social, esto, como es lógico y evidente ya ha sido realizado ampliamente desde la crítica literaria y también desde las ciencias sociales. Entonces, lo que quiero hacer es, básicamente, un análisis sociológico de dicha afirmación y su trascendencia social, que, entre muchas otras cuestiones, nos plantea la relación categórica entre el intelectual y la libertad. En efecto, si hay algo que ha caracterizado de forma bien explícita el pensamiento del escritor Mario Vargas Llosa, ha sido la responsabilidad y el compromiso de un intelectual con la libertad. La crítica que hace con

la interrogante; *¿En qué momento se había jodido el Perú?*, no ha hecho otra cosa más que, problematizar al Perú histórico, moderno y contemporáneo, y, es tarea del intelectual bregar con dicha cuestión y tender el camino hacía un paradigma libertario.

Puede sonar trillado hablar o escribir sobre esta máxima, sin duda alguna en cierto sentido lo es, pero también es necesario y urgente, una relectura, una revisión más sesuda y contextual, amerita un bosquejo complejo, más aún en el aquí y el ahora con los problemas sociales, políticos y económicos que nos ha tocado vivir. Esto también es parte del legado de nuestro Premio Nobel de Literatura. Así que, sin más preámbulos iniciemos con nuestra reflexión e inflexión.

¿Por qué se jodió el Perú? Una crítica intelectual necesaria

Los intelectuales tienen una consigna básica y fundamental, estudiar e investigar, en términos de Habermas (1987), “el mundo de la vida” (p. 161) de forma racional, objetiva, crítica y científica; esto es, conocer la verdad de la realidad. Al respecto, escribe Chomsky (1969), “La responsabilidad de los intelectuales consiste en decir la verdad y revelar el engaño” (p. 12). En efecto, el intelectual tiene que develar lo oculto y subyacente, aquello que no se ve, lo que está detrás o al fondo de los márgenes de lo real, no puede quedarse en el sentido común, en lo aparente y superficial, es necesario que vaya más allá, hacia la complejidad de las estructuras y sistemas de la vida. En términos sencillos, el intelectual no solo tiene que observar la punta del iceberg, sino toda su totalidad, porque la verdad es el nivel más alto de realidad que existe, es el reconocimiento de lo real.

El intelectual está comprometido con la verdad, sino lo hace, se queda en el nivel de las ideas subjetivas, que en la mayoría de casos son meras especulaciones. Como bien sostiene Neira (2021), el intelectual “debe buscar la verdad y no la ideología” (p. 2). Un intelectual no puede ser un ideólogo, tiene que despojarse de este bulto, debe trascender y ver las cosas de forma real y verdadera. Posee la capacidad y tiene la responsabilidad de identificar, sacar a la luz y destruir las ideologías dañinas, banales e irracionales. Parafraseando a Elías (1982), el intelectual debe ser un cazador de ideologías. Es justamente eso lo que hasta el día de hoy viene haciendo Mario Vargas Llosa, con su elegante prosa, no solo con sus novelas, sino también con sus textos ensayísticos y artículos o columnas en diversos diarios de alcance nacional e internacional, como también en sus entrevistas y conferencias. Su crítica intelectual

siempre fue y es bien polémica, como racional y oportuna para los contextos sociales que ha vivido nuestro país y Latinoamérica.

Una afirmación crítica, que ha marcado un antes y un después, no solo para la obra literaria de Mario, sino, sobre todo para el universo académico, intelectual y político del Perú contemporáneo, es *¿En qué momento se había jodido el Perú?*, que es el punto de partida y la base en torno a la cual gira la historia de *Conversación en La Catedral* (1969). Como bien sabemos, el relato trata, de una forma directa, de describir la situación social del Perú bajo la dictadura de Manuel A. Odría en la década de 1950, específicamente, el disgusto, la crítica y frustración que tiene Santiago Zavala ante el gobierno corrupto de Odría. Lo peculiar de la novela es que se trata de un diálogo que dura cuatro horas, el cual sirve para asociar historias aparentemente independientes, pero que en sentido sociológico están estrechamente vinculadas dadas las condiciones perceptibles de la sociedad peruana de entonces. Sin duda alguna, es una novela política y sociológica, ya que narra la realidad sociopolítica del Perú y como esta se relaciona, directa o indirectamente, con la vida cotidiana de los personajes, y se visibiliza en el discurso expresado en la conversación que se da en el popular bar llamado “La Catedral”.

Ahora bien, el mismo autor, ha sostenido en más de una oportunidad que, esta novela ha sido la que más tiempo (aproximadamente cuatro años) y trabajo le ha tomado escribir, y con la que se quedaría o salvaría de entre todas en un eventual incendio. Podría decirse que es la que más quiere. Esto debido a que, entre otras cosas, es bien compleja por la gran cota social y política que tiene. Más allá de lo solamente literario; la estructura, la historia, el argumento, los personajes, etc., lo más relevante de su novela es la pregunta con la que inicia, que, tanto en la novela como en la misma sociedad peruana, no ha sido respondido del todo, es decir, no se tiene una explicación plena, el tópico, en sentido sociológico, es más complejo de lo que parece. Toda pregunta amerita una respuesta, y esta contestación nos lleva a una problematización, es decir, nos hace interpelar otras cuestiones más. Es así que, nos plantea lo siguiente: ¿Por qué es tan importante y reveladora esta interrogante?, ¿cuál es el significado social de tras de tal aseveración?, ¿qué es lo que quería transmitir Mario Vargas Llosa con la enunciación?, ¿cuán real u objetivo es la calificación que hace Zavalita sobre el Perú?, y sobre todo ¿por qué se jodió

el Perú?, ¿quiénes jodieron al Perú? y ¿qué hacer para salir del problema? En efecto, se trata de un problema bien complejo, cuya explicación no es nada sencilla.

No obstante, cada interrogante a tratado de ser respondida por diversos intelectuales peruanos, por tanto, no pretendo aquí dar una dilucidación al respecto, sino solo una reflexión e inflexión de cómo esta afirmación tiene un vínculo directo con el pensamiento libertario que posteriormente, poco a poco, desarrollaría Mario en su vida personal y pública. Hasta nuestros días, desde que fue pronunciado por Zavalita la famosa pregunta *¿En qué momento se había jodido el Perú?*, se ha reflexionado de forma profusa, se han escrito artículos, ensayos y libros, muchos han debatido sobre eso, se produjeron videos y materiales de enseñanza, e incluso dicha afirmación se ha hecho bien popular en el sentido común e imaginario social peruano. Intelectuales como Gonzalo Portocarrero, Luis Guillermo Lumbreras, Julio Cotler, Carlos Milla Batres, Hugo Neira, Héctor Béjar, Washington Delgado, Daniel Mora, Walter Peñaloza, Manuel Burga, Cesar Arias, Jorge Avendaño, entre otros, han comentado y analizado sobre este tópico. Al respecto se puede revisar el libro, *En qué momento se jodió el Perú* (1990) editado por Carlos Milla Batres. Con todo este bagaje de ideas, argumentos y también teorías al respecto, se ha concluido en que, en cierto modo, el *¿Por qué?* es más importante que el momento en el cual se jodió el Perú, ya que en el momento no nos vamos a poner de acuerdo, porque hay varias perspectivas y no se reduce a un solo suceso. Por otro lado, el *¿Por qué?* es lo realmente relevante; como bien lo apuntó Héctor Béjar, “la pregunta es en qué momento, yo añadiría a esa pregunta, más que en qué momento, a mí me interesa el porqué, en la medida que esa pregunta esté vigente, Conversación en La Catedral lo estará” (TV Perú Noticias, 2019, 12m37s). Entonces, la novela y su pregunta están plenamente vigentes.

Por tanto, lo que hay que develar y explicar es por qué estamos jodidos. Si bien es cierto que en *Conversación en La Catedral* (1969), no se da una respuesta directa o explícita tanto del momento como del porqué, sin embargo, el problema que narra, ya sea de forma ficticia o real, nos permite identificar la clave o matriz de la cuestión, el cual se puede encontrar en el gobierno dictatorial del presidente Manuel A. Odría, que se caracterizó sobre todo por su accionar corrupto y malsano. Entonces, aquí está el problema, en la corrupción, así lo retrata Mario. Específicamente se hace referencia a la corrupción política que hay en el gobierno, el Estado y sus instituciones; esto ha sido más que

evidente en toda la historia peruana en términos generales y en toda la época república en términos particulares. Según el historiador Quiroz (2013); “el Perú es un caso clásico de un país profundamente afectado por una corrupción administrativa, política y sistemática, tanto en su pasado lejano como en el más reciente” (p. 45). Hay que aceptarlo, somos un país corrupto, no lo digo para hacer una generalización absurda, sino desde una crítica sociológica, esa es una de las mayores lecciones que nos dejó Mario con su estupenda novela. Si hoy, tras haberse cumplido el Bicentenario de la Independencia del Perú, somos un República inconclusa, a medias, embrujada y agrietada, es por el comportamiento corrupto que permea todas las instituciones políticas.

Pero, no se trata solo de una corrupción a nivel político, sino también es cultural, porque no es de exclusividad de una clase gobernante o dirigente, ya que es bien palmario en todos los sectores de la sociedad; en los de arriba y en los de abajo, como escribe el sociólogo Portocarrero (2006), “Que el mal no está solamente arriba, en las clases altas. Está en todas partes, quien puede abusa” (p. 36). En efecto, la corrupción como comportamiento malsano, atraviesa toda la sociedad peruana, de alguna u otra forma está en todos y en todas partes, ya que, en el fondo, es resultado de la condición natural del ser humano. En nuestro país esto es totalmente evidente y manifiesto, a tal punto de que muchos intelectuales sostienen que la corrupción es parte de la identidad peruana. En otras palabras, es parte de la cultura peruana, esto es, una cultura de la transgresión de las normas. Dice Portocarrero (2004):

La corrupción y el abuso con los débiles se convierten en hechos normales, aceptados como naturales e inevitables. Se desarrolla así una tolerancia con la transgresión que socava el orden moral y dificulta cualquier empresa común, pues fragmenta la sociedad en grupos que le dan la espalda a los valores y normas que supuestamente todos estamos obligados a acatar. (p. 190)

Por esta transgresión sistemática, la corrupción se ha institucionalizado, se ha normalizado y es bien recurrente en la vida cotidiana de los peruanos, pero eso, aunque no lo queramos aceptar, es parte de nuestra identidad y la cultura peruana como tal.

Esta triste y caótica realidad no nació de la noche a la mañana, se ha construido lentamente a lo largo y ancho de nuestra historia, y no es de exclusividad de una sola época, ha estado

presente en todo momento, aunque hay que reconocer que en el presente la situación es cada vez más sombría. Se trata de una oscuridad en donde el mayor problema es la corrupción. Ya en antaño Gonzáles Prada (2021) escribió, “el Perú es un organismo enfermo: donde se aplica el dedo brota pus” (p. 25). Así también, el historiador Macera (2021) dijo, “el Perú es un burdel” (p. 28). Por otro lado, pero con cierta semejanza, Sebastián Salazar Bondy lo subrayó en su libro, *Lima la horrible* (1949). Todos estos aforismos revelan, entre otras cosas, la corrupción cada vez más creciente en la sociedad peruana. Mario, bajo su estilo literario, lo develo de una forma puntual, acudiendo a una palabra bien cotidiana y entendible para los peruanos; el estar jodido o jodidos, que básicamente se refiere a una condición en donde una persona está mal, con una enfermedad, molestia o problema que se tiene, que, en nuestro caso, es por la corrupción cada vez más generalizada. En todo lugar; en el Estado, en los espacios políticos, gubernamentales, en las instituciones, en las empresas, en los centros educativos, en los medios de comunicación, en la familia, en la calle, etc., es posible encontrar actos malsanos, esto es, la enfermedad social que más daño le ha hecho al Perú, la corrupción.

Entonces, estamos jodidos porque estamos corrompidos. En otras palabras, el Perú se jodió cuando se acostumbró a vivir en la corrupción, no hizo nada, o hizo muy poco, y se conformó a una vida malsana, no digamos todos, pero si la mayoría. Hay que decir las cosas como son, somos un país profundamente corrupto. Puede ser muy fuerte, e incluso exagerado, lo que aseveramos, pero ya el mismo Mario lo atestiguó en su novela, así como también diversos intelectuales coinciden. Santiago Zavala puso el dedo en la llaga cuando se preguntó, *¿En qué momento se había jodido el Perú?*, ya que generó una compleja problematización que al día de hoy no ha sido dilucidada del todo, se tiene ideas iniciales, pero no completas, o en todo caso se conoce, pero no se actúa, se sabe algo, pero no se hace nada. Por tanto, *¿En qué momento se jodió el Perú?* En distintos momentos de su historia, y se sigue jodiendo *¿Por qué se jodió el Perú?* Básicamente por la corrupción que se extiende cada vez más, y *¿quiénes jodieron al Perú?* Los mismos peruanos, más unos que otros, y lo siguen jodiendo. Sin embargo, no todo es por la corrupción, estamos jodidos también por otros males, como la pobreza, la desigualdad social, la delincuencia, la violencia, la discriminación, etc. Pero, sin lugar a dudas, el más grande y peor problema que tiene el Perú, es la corrupción. Ahora bien, *¿Qué hacer para salir del problema?*, esto lo abordaremos en la siguiente parte.

¿Qué hacer para salir del problema? La respuesta está en la libertad

Sin duda alguna, Mario nos dejó en claro que la literatura no solo es ficción, es también una realidad social, es decir, es la expresión de lo que ocurre en nuestras sociedades. Sabemos muy bien que cada una de sus novelas ha retratado una realidad específica, y a su vez ha sido una crítica literaria y política al problema de fondo, que está detrás de un contexto determinado. Es más, dice Vargas (2023), “La crítica sin la literatura, o la literatura sin la crítica, es tiempo perdido, desperdiciado y malgastado” (p. 238). Por eso, la literatura y la crítica política están estrechamente relacionadas. En efecto, así como en *Conversación en La Catedral* (1969), en *La ciudad y los perros* (1963), *La casa verde* (1966), *La guerra del fin del mundo* (1981), *Lituma en los Andes* (1993), *La Fiesta del Chivo* (2000), entre otras de sus novelas, se plasman hechos sociales directamente evidentes. Es así que, el aporte de Mario a la comprensión de la sociedad peruana, se ha dado básicamente, pero no exclusivamente, a través de sus textos novelísticos.

Por otro lado, como bien sabemos, Mario, no ha escrito solamente novelas, sino también ensayos académicos, en donde ha sido bien directo con sus ideas, profundo en sus argumentos, polémico en sentido político y sobre todo crítico a nivel intelectual. Es por eso que, en la mayoría de ellos ha planteado alternativas a los problemas sociales del Perú. Algunos textos más importantes son: *El pez en el agua* (1993), *Desafíos a la libertad* (1994), *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo* (1996), *El lenguaje de la pasión* (2000), *Sables y utopías. Visiones de América Latina* (2009), *La civilización del espectáculo* (2012), en su nuevo libro *Un bárbaro en París* (2023), y, sobre todo en *La llamada de la tribu* (2018). Lo peculiar en estos libros es que, dan a conocer su postura intelectual y política, esto es, su argumentación y defensa de las ideas liberales. En otras palabras, la alternativa para salir de los problemas sociales que tenemos, es seguir el camino de la libertad. Mario es abierta y directamente liberal, y no tiene tapujos para manifestarlo; él está convencido de que la propuesta libertaria es la más racional, no quizás la perfecta, pero sí la correcta, ya que a la luz de las evidencias históricas que de forma meticulosa revisa, y también por su propia trayectoria de vida, concluye en que la respuesta está en la libertad.

En muchas ocasiones, Mario ha narrado el proceso que le tocó vivir para tomar la decisión de seguir el derrotero del liberalismo, esto se puede evidenciar en las múltiples entrevistas

y conferencias que ha dado. No obstante, en donde de mejor manera lo explica, es en su reciente libro, *La llamada de la tribu* (2018), que como él mismo lo señala, es su autobiografía intelectual, es decir, su itinerario académico y político en el pensamiento liberal, recoge y revisa a los autores liberarles que más han influido en su formación intelectual, a saber; Karl Popper, Isaiah Berlín, Friedrich Hayek, José Ortega y Gasset, Adams Smith, Raymond Aron y Jean-François Revel. Se trata de una defensa intelectual del liberalismo. Es también en parte una teorización y síntesis del pensamiento liberal (o libertario en el entendimiento que se tiene en los Estados Unidos). Sin embargo, no es un escrito engorroso o muy complejo, sino más bien, claro y preciso, con el fin de entender la esencia del liberalismo. Dice Vargas (2018):

Por eso, no hay que entender el liberalismo como una ideología más, esos actos de fe laicos, tan propensos a la irracionalidad, a las verdades dogmáticas, igual que las religiones, todas, las primitivas mágico-religiosas y las modernas (...) El liberalismo es una doctrina que no tiene respuestas para todo, como pretende el marxismo, y admiten en su seno la divergencia y la crítica, a partir de un cuerpo pequeño pero inequívoco de convicciones. (p.19)

El liberalismo como una filosofía, una forma de pensar y sobre todo como una opción política, era, y es para Mario, la alternativa y la respuesta –al menos en parte– más racional a los problemas que tiene nuestro país. Ahora bien, su conversión al liberalismo, no fue de la noche a la mañana, hubo hechos concretos que lo impulsaron, ya que aparte de la lectura y el estudio de los pensadores de la libertad, también diversos sucesos sociopolíticos y económicos mundiales lo inspiraron a seguir el camino liberal. Dice Vargas (2018):

Optar por el liberalismo fue un proceso sobre todo intelectual de varios años al que me ayudó mucho el haber residido entonces en Inglaterra, desde fines de los sesenta, enseñando en la Universidad de Londres y haber vivido de cerca los once años de gobierno de Margaret Thatcher. (p. 15)

Aquí podemos ver que el proceso intelectual estuvo estrechamente vinculado con sus experiencias de vida, lo que como es lógico tuvo un impacto en sus decisiones y actos públicos, es decir, sus ideas no se enclaustraron en sus textos y demás producciones intelectuales, sino trascendieron a la escena política del Perú. Sabemos muy bien que

Mario, ha dado opiniones bien argumentadas sobre diferentes acontecimientos ocurridos en nuestro país, pero también ha pasado a la acción política, tal es el caso de su férrea oposición a la nacionalización del sistema financiero que intentó el fallecido expresidente Alan García en su primer gobierno (1985 – 1990). Sus profundas convicciones intelectuales le llevaron a fundar el Partido Político “Movimiento Libertad”, y a trabajar en alianza con otras fuerzas políticas para constituir el Frente Democrático, con el cual fue candidato a la presidencia de la República en 1990, en donde lamentablemente perdió. Su objetivo era convertir a la sociedad peruana en una democracia liberal.

Si recordamos todas las veces en que Mario se manifestó sobre la situación política del Perú, no alcanzarían las páginas, este ensayo se haría muy extenso, él siempre fue directo y objetivo con su análisis sobre la realidad social, económica, educativa, cultural y política del país. Porque como buen intelectual ese es su fin fundamental. Como bien escribió Chomsky (1969), “Los intelectuales tienen la posibilidad de mostrar los engaños de los gobiernos, de analizar los actos en función de sus causas, de sus motivos y de las intenciones subyacentes” (p. 11). Al respecto, Mario hasta el día de hoy ha cumplido su rol como intelectual de forma ejemplar. Si bien es cierto que su mirada es libertaria, no obstante, siempre asume una posición racional, abierta e integral, ya que esa es justamente la esencia del liberalismo; poner en la mesa todas las alternativas posibles, y así ver cuál es la más correcta, seguirla, ser consecuente y hacer en el camino los cambios necesarios con el fin del desarrollo y progreso de todos. Es así que, en, *Sables y utopías. Visiones de América Latina*, Vargas (2009) escribe; “El liberalismo, en verdad, no constituye una dogmática, una ideología cerrada y autosuficiente con respuestas prefabricadas para todos los problemas sociales, sino una doctrina” (p. 216). En efecto, el liberalismo nos enseña a reconocer la respuesta más importante, tener la libertad de decidir que ruta seguir, no bajo planteamientos dogmáticos, un pensamiento único o una ideología cerrada, sino todo lo contrario. Si tenemos un problema específico, para encontrar la solución, debemos revisar todas las opciones, y así ejecutar la más idónea. Por eso para Mario, la respuesta a los problemas del país, está en la libertad.

Entonces, a la pregunta, ¿qué hacer para salir del problema?, de la corrupción y la transgresión sistemática de las normas, la respuesta está en la libertad. Como se expuso en el apartado anterior, el Perú se jodió cuando se acostumbró a vivir en la corrupción,

cuando lo normalizó, lo institucionalizó y la hizo parte de su vida social. Esto se dio sobre todo en el ámbito político, en donde muchos líderes o gobernantes amparados en demagogia, populismo y falacias de todo tipo, llegaron al poder y se mantuvieron bajo una ideología malsana, que sigilosamente y de forma subyacente, corrompieron el sistema político, el Estado y la República. Es así que, llegamos al Bicentenario, con fracturas y agrietados por todo lado, y la causa principal es la corrupción; que se ha convertido en la enfermedad social más grande que tiene el Perú. Mario, así como muchos otros intelectuales peruanos, han buscado explicar, y así aportar en la comprensión, de nuestra triste, caótica y desastrosa realidad nacional, él lo hizo a través de sus novelas, específicamente, en *Conversación en La Catedral* (1969), con la reveladora pregunta que hace Zavalita, *¿En qué momento se había jodido el Perú?* Ha pasado más de cincuenta años desde entonces, y aún hoy sigue siendo relevante dicha afirmación. Sin duda alguna, hoy en día, a pesar de todo lo bueno que se ha logrado, seguimos jodidos, la actual crisis política provocada por la deplorable gestión del Ex-Presidente Pedro Castillo, la ahora presidenta Dina Baluarte y el Congreso de la República, es una muestra clara y precisa de cuan mal estamos. Sin embargo, no se trata de ser pesimistas sino realistas, de ver las cosas tal y como son, analizar el estado de la cuestión de los problemas que tenemos, para así plantear alternativas de solución; ya lo dijo Basadre (1979); “Pese a sus problemas, el Perú aún no está liquidado” (p. 2). Todo problema tiene una solución, siempre en cuando se hagan las preguntas correctas, para encontrar respuestas idóneas.

Se podría decir que Mario en sus novelas se acercaba a la realidad peruana y Latinoamericana, develaba lo oculto y problematizaba los hechos sociales, es decir, identificaba los problemas realmente existentes. Por otro lado, en sus ensayos académicos era en donde planteaba más bien, desde una mirada crítica, las respuestas y alternativas de solución a los problemas sociales. Todas las opciones que ha presentado Mario, se fundamentan en el pensamiento liberal, este es el punto de partida. La respuesta a nuestros problemas sociales, es la libertad. Pero, ¿por qué la libertad o liberalismo sería la respuesta a los problemas que tenemos? En otras palabras, ¿por qué el pensamiento liberal es la mejor alternativa intelectual y política a nuestros problemas? La respuesta a esta pregunta puede ser bien amplia y compleja, de tal modo que no lo vamos abordar aquí. Sin embargo, Vargas (2009) lo responde de forma sencilla y puntual:

Como el liberalismo no es una ideología, es decir, una religión laica y dogmática, sino una doctrina abierta que evoluciona y se pliega a la realidad en vez de tratar de forzar a la realidad a plegarse a ella, hay, entre los liberales, tendencias diversas y discrepancias profundas. (p. 227)

Esta aseveración es clave, ya que, si el liberalismo es la respuesta, lo es porque no es una ideología cerrada o un dogma, sino todo lo contrario, es una doctrina, un método y un sistema de pensamiento que parte del cotejo de la realidad, es decir, es real y no subjetivo, racional y no ideológico. No es una camisa de fuerza, está abierta al cambio y la transformación, para el desarrollo y progreso de las sociedades contemporáneas.

Frente al hecho de que nuestro país está jodido, sobre todo a nivel político y económico, la respuesta y la solución es el camino del liberalismo, porque este **defiende la vida, la libertad individual, la economía de mercado, la propiedad privada y el gobierno limitado o intervención mínima del Estado. Para el Perú y Latinoamérica esta propuesta o paradigma es completamente oportuna, así como vital y necesaria en el aquí y el ahora, ya que, si observamos bien la crisis social que hoy en día estamos viviendo, es básicamente por la funcionalidad malsana del Estado y los gobiernos inoperantes que, bajo el manto de ideologías irracionales, se han convertido en estatismos, populismos, regímenes autoritarios, dictaduras, tutelas represivas y grupos de poder totalmente corrompidos, en donde la transgresión de las normas se ha normalizado. Por eso, y por muchas cosas más, Mario Vargas Llosa cree que, la opción más racional y real, tanto en sentido intelectual y político, es la libertad de manera individual o el liberalismo de forma social.**

UNA CONCLUSIÓN BIEN PUNTUAL

Sin duda alguna, el legado de Mario Varga Llosa es bien fastuoso, diverso, grande y complejo. Su vasta obra así lo refleja. Por eso, en este pequeño ensayo he sido bien específico; analizar, contextualizar y problematizar la famosa aseveración; *¿En qué momento se había jodido el Perú?*, para sí plantear la consiguiente interrogante; ¿Por qué se jodió el Perú? Cuya respuesta básica es que, se jodió por el comportamiento malsano de la corrupción, que se ha expandido en todos los ámbitos de la sociedad peruana, pero sobre todo en la esfera política del país. El Perú se jodió cuando se acostumbró a vivir en la corrupción. Es así que, la afirmación de que estamos jodidos, es quizás la revelación

intelectual y política más importante que ha hecho Mario, a tal punto que ha desatado muchos debates, se han escritos textos al respecto, se editaron materiales audiovisuales, ha sido comentado en la escena pública del gobierno y el Estado, e incluso se ha popularizado en el sentido común e imaginario social del Perú.

En respuesta a la pregunta consecuente, esto es, ¿Por qué se jodió el Perú? Mario, responde de forma clara y precisa, talvez no lo hace de forma literal o directa en algún texto, entrevista u en otro medio, pero si lo revela, de un modo u otro, a través de su producción intelectual y sus diversos actos políticos. La respuesta está en la libertad. Seguir el camino del liberalismo es la opción más real, racional y oportuna para solucionar los problemas sociales que tenemos. El liberalismo no tiene todas las respuestas, no es perfecta, pero, no obstante, si es la correcta, ya que, dadas las experiencias históricas a nivel mundial, y sobre todo por las condiciones políticas y económicas en las cuales nos encontramos, la mejor vía es el paradigma liberal. Mario sostiene esto no por intereses personales o ideológicos, sino todo lo contrario, por ser objetivo, racional y realista; la libertad y el ser liberal es el mayor logro de la humanidad. Dice Vargas (2009):

“Pues bien, el liberal que yo trato de ser, cree que la libertad es el valor supremo, ya que gracias a la libertad la humanidad ha podido progresar desde la caverna primitiva hasta el viaje a las estrellas y la revolución informática, desde las formas de asociación colectivista y despótica hasta la democracia representativa. (p. 228)

Sin libertad, en todos sus ámbitos, individual, social, político, económico, educativo y cultural, es un imposible el proceso civilizatorio, el desarrollo y progreso. Así mismo, dice Vargas (2023) “la literatura necesita de la libertad para existir” (p. 244). En realidad, todo en la vida precisa de la libertad. Hace poco Mario Vargas Llosa (09/02/2023) ingreso a la Academia Francesa, fue el primer autor hispano en ser inducido a esta prestigiosa institución cultural. En su discurso de ingreso enfatizo en la libertad como principio fundamental para el progreso de la humanidad. Vargas (2023) dijo: “La libertad para todos y ahora mismo. La vida debe ser como la de los libros: libertad plena y por igual” (p. 244). La libertad comienza en los libros, en el pensamiento, en la literatura, en la academia, en lo intelectual, de ahí pasa al plano social; la cultura, la educación, la economía, y debe escalar a la esfera política del gobierno y el Estado.

Mario, siempre ha sido bien explícito y directo con respecto a su postura liberal; lo dice, lo escribe y manifiesta en todo tiempo y espacio. Así mismo, asevera asiduamente que el enemigo de la libertad es la ideología, más específicamente, las ideologías políticas dogmáticas, irracionales, utópicas, dictatoriales y totalitarias, en realidad todas aquellas que se oponen a la libertad de la persona, algo que ha sido bien recurrente en el Perú y Latinoamérica. Por tanto, aún hay mucho trabajo, intelectual y político, por hacer, para que las ideas liberales calen hondo en las sociedades contemporáneas, y así no se repitan regímenes malsanos y corruptos. Escribe Vargas (2009), “Para los liberales, el combate por el desarrollo de la libertad en la historia, es, ante todo, un combate intelectual, una batalla de ideas” (p. 218). En esto consiste la trascendencia del pensamiento de Mario Vargas Llosa, la defensa de la libertad a partir de su aporte intelectual, que hasta el día de hoy lo viene haciendo incansablemente y con coraje.

Referencias bibliográficas

- Arias, Cesar, Avendaño, Jorge, Peñaloza, Walter, Mora, Daniel y Cotler, Julio (2001): *Cómo Fujimori jodió al Perú* Lima – Perú, Ministerio de Cultura.
- Basadre, Jorge (1931): *Perú: Problema y Posibilidad* Lima – Perú, Biblioteca Peruana.
- Basadre, Jorge (1979): *Discurso en el CADE Tacana* – Perú, citado en el diario La República, el 12 de febrero del 2020.
- Chomsky, Noam (1969): *La responsabilidad de los intelectuales* Buenos Aires – Argentina, Editorial Galerna.
- Elías, Norbert (1982): *Sociología Fundamental* Barcelona – España, Editorial Gedisa.
- Habermas, Jurgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa, II* Madrid – España, Taurus ediciones.
- Lazo, Luis (2021): *Contra-Cultura. Ensayos de crítica cultural de la sociedad contemporánea* Huancayo – Perú, Perú Graph.
- Milla, Carlos (1990): *En qué momento se jodio el Perú* Lima – Perú, Editorial Milla Batres.
- Neira, Hugo (2002): *Elogio a Mario Vargas Llosa* Lima – Perú, discurso publicado en el diario La República, el 23 de febrero del 2002.

- Neira, Hugo (2021): *Entre agradecimiento y sorpresa, unas cuantas palabras* Lima – Perú, columna de opinión en El Montonero en la edición del 05/12/2021.
- Portocarrero, Gonzalo (2004): *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana* Lima – Perú, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- Portocarrero, Gonzalo (2006): *¿Inacabadas Ruinas? Notas críticas sobre el imaginario peruano*, en Racionalidad e Irracionalidad en la cotidianidad del sujeto Huancayo – Perú, TES.
- Quiroz, Alfonso (2013): *Historia de la corrupción en el Perú* Lima – Perú, IEP.
- TV Perú Noticias (20 de noviembre de 2019). *Conversación en la Catedral. Novela de Mario Vargas Llosa cumple 50 años* [Archivo de Video] https://www.youtube.com/watch?v=LmHUQPCGa2Y&ab_channel=TVPer%C3%BANoticias
- Vargas, Mario (1969): *Conversación en La Catedral* Lima – Perú, Editorial Alfaguara.
- Vargas, Mario (2018): *Desafíos a la libertad* Lima – Perú, Editorial Aguilar.
- Vargas, Mario (2009): *Sables y utopías. Visiones de América Latina* Lima – Perú, Editorial Aguilar.
- Vargas, Mario (2018): *La llamada de la tribu* Barcelona – España, Editorial Alfaguara.
- Vargas, Mario (2023): *Un bárbaro en París. Textos sobre la cultura francesa* Barcelona – España, Editorial Alfaguara.

Método narrativo – biográfico en la investigación docente

Narrative method - biographical in the educational investigation

Elizabeth Antonieta Pérez Pucuhuayla

Cómo citar: Pérez Pucuhuayla, E. A (2022). Método narrativo – biográfico en la investigación docente. *Germinal* 5(1), 109-118

Licenciada en Pedagogía y Humanidades, Universidad Nacional del Centro del Perú, Magister en Gestión y Planeamiento Educativo, Universidad Nacional Hemilio Valdizán de Huánuco. Especialista en la Unidad de Gestión Educativa Local-Pampas-Tayacaja.

Correo: athos2777@gmail.com

ORCID:

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

athos2777@gmail.com

RESUMEN

El método narrativo – biográfico permite explorar de manera diferente nuestro conocimiento sobre la práctica docente y la educación, este método permite capturar el conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiéndonos comprender la verdadera esencia de la educación. En el presente artículo abordamos los inicios del método narrativo – biográfico, desde la perspectiva de la escuela de Chicago, la esencia de la narrativa y la importancia en la educación, así mismo se hace mención a los aportes que brinda y finalmente las limitaciones en el campo de la investigación como una forma diferente de generar conocimiento.

Palabras clave: Investigación educativa, narrativa, experiencia educativa, conocimiento.

SUMMARY

The narrative-biographical method allows us to explore our knowledge about teaching practice and education in a different way, this method allows us to capture the genuine knowledge that a subject builds from his experience lived in different spaces and times, allowing us to understand the true essence of education. In this article we address the beginnings of the narrative - biographical method, from the perspective of the Chicago school, the essence of narrative and the importance in education, as well as the

contributions it provides and finally the limitations in the field of research as a different way of generating knowledge.

Keywords: Educational research, narrative, educational experience, knowledge.

INTRODUCCIÓN

En los últimos se han incrementado los estudios cualitativos en el campo de la educación, por lo tanto, se abre una nueva perspectiva de investigación donde se reconoce al docente como un actor activo que posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos. Con el método narrativo - biográfico, el cual se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa, podemos dar cuenta de ese rico conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la narración que viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en determinado tiempo y espacio. De esta manera, la investigación narrativa nos permite: generar estados de reflexión y de conciencia sobre las experiencias vividas, generar una práctica para el establecimiento del diálogo que nos lleva a la develación de subjetividades en conjunto e identificar aquellos genuinos procesos educativos desde donde se ha aprendido y construido el conocimiento.

El método narrativo - biográfico tiene grandes aportaciones en el campo educativo, como más adelante se aborda, pues va más allá de explicaciones causales, de reducir la realidad a variables medibles. Es un método que nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las interacciones complejas que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, disponiendo su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales (Connelly y Clandinin, 1995).

1. Método narrativo – biográfico

Esta corriente nace en los años setenta, encabezado por los sociólogos Bertaux, Ferraroti, Thompson y Lewis (Cornejo, 2016), esta corriente es multidisciplinaria el cual es usado por antropólogos, sociología, historiadores, psicólogos, educadores, comunicadores sociales, entre otras carreras sociales. Los positivistas y estructuralistas fueron los principales opositores a esta corriente, puesto que para ellos esta metodología generaba una crisis investigativa.

La investigación narrativa – biográfico tiene sus orígenes en la Escuela de Chicago, principalmente con la interesante obra de Thomas y Znaniecki “El campesino polaco en Europa y América”, publicada entre los años 1918 y 1920 (Camas, 2001). Autores como Pujadas (1992) reconocen que, en esta obra, “se empezó a usar el término life history para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial” (p. 13).

La Escuela de Chicago, ha sido un referente obligado para conocer los orígenes de la investigación cualitativa y los estudios narrativos (Goodson, 2004). En esa misma línea, Mallimaci y Giménez (2009) afirman que la Escuela de Chicago ha sido precursora e innovadora en los estudios biográficos, donde:

“las historias de vida, lo biográfico y el estudio de casos forman parte de otra manera de hacer sociología desde principios del siglo XX, y muestran también las múltiples experiencias e interrogantes que surgen de las nuevas prácticas de investigación” (p. 179).

Es necesario recalcar que el enfoque narrativo – biográfico, tiene sus raíces en la epistemología constructivista, puesto que este enfoque considera la construcción de conocimientos a partir de la práctica social e intercambio de relatos y la formación de la identidad, este enfoque permite la reflexión de las experiencias, tratando de analizar su entorno y los significados subjetivos en la interacción con los demás. Desde este punto de vista, la narrativa es considerada “procesos cognitivos/mentales, orientados por teorías del desarrollo y el aprendizaje para afirmar que el conocimiento se construye desde el ámbito individual, ligado a percepciones, experiencias y estructura mental” (Bolívar, 2012, p. 6).

Por otra parte, para Bolívar (2002; 2014), la investigación biográfica y narrativa en educación se ubica en esa revolución hermenéutica que se da durante la década de 1970 en las ciencias sociales, donde el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación, así como la propia experiencia y la construcción social de la realidad.

Sobre este tema, Bolívar y Segovia (2006) mencionaron que “la investigación biográfico-narrativa, permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen las estrategias cualitativas de investigación de los actores reales de la vida cotidiana. En este caso la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo” (p. 16).

La narración de la experiencia vivida nos lleva a conocer los contextos y los tiempos en los que tuvo sentido. Para Bruner (1999), “la construcción narrativa de la realidad se caracteriza por poseer una estructura de tiempo cometido que considera la segmentación del tiempo como acontecimientos a los cuales les otorgamos sentidos y significados” (p.26).

El método narrativo es una estrategia de investigación que permite plantear una forma diferente de construir conocimiento, ya que de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), “la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p. 16). Así mismo, también mencionan que “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo” (Connelly y Clandinin 1995, p. 11).

Luego Moriña (2017) sentencia que, “con la investigación narrativa, surge una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del investigador y la necesidad de incluir la subjetividad para comprender la realidad de las personas que narran sus historias” (p. 19).

Descubrir el campo de la subjetividad es una acción que nos lleva a reconocer al sujeto como ser histórico y social, que es y está siendo en relación con su mundo, ello implica abrir: Una recuperación del pensamiento en su función tanto constructora de conocimiento como de reflexión acerca de la condición humana (Zemelman, 2002, p. 14).

2. El método narrativo - biográfico: Concepción general

Trabajar con el método narrativo - biográfico nos ha llevado a reconocer algunos aspectos centrales que son necesarios abordar. Este método se focaliza en la experiencia de los sujetos. La experiencia, en esencia, es narrativa. Su relato permite viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio. Para Ricoeur (2013a) “es el relato, la trama narrativa, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser en el mundo” (p. 25-26). La narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo.

La narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal, llevándonos a su propia develación para identificar ese hilo conductor de sentidos y ese entre- tejido de significados, encontrando esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia, tanto individual como compartida. Una relación dialéctica que además es multifacética, relacional y compleja (Boud, Cohen y Walker, 2011).

Por otro lado, el saber de la experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas. En este sentido, vemos claramente cómo las formas narrativas del saber educativo buscan dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia mientras se mantiene el sentido integral de la misma, pues “investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales” (Contreras y Pérez, 2010, p. 45).

La experiencia en este tipo de investigación y la literatura existente sobre esta temática, nos llevan a reconocer la importancia que tiene manejar diversas estrategias y documentos, a saber: historia de vida, la entrevista biográfica, narrativa o en profundidad, diarios, historias y relatos de familia, las fotografías, las memorias, documentos personales, escritos autobiográficos, Pons y Hernández, 2013; Mallimaci y Giménez, 2009; Connelly y Clandinin, 1995).

De acuerdo con Contreras y Pérez (2010), la apertura al encuentro del otro, a su comprensión, ocurre en el seno de la relación, en el intento de reconocimiento y aceptación, así como de desencuentro y conflicto o de insondable misterio. Es así como

el considerar a la narrativa como una forma de investigación (Larrosa, et al. 1995) implica abrirse a la posibilidad de vivir experiencias que llevan a una continua relación con el otro u otros, identificando y develando subjetividades en conjunto.

Zambrano plantea una nueva forma de concebir el conocimiento escapando de la rigidez de la ciencia. El conocer, para esta autora, es “acordarse, y acordarse es reconocerse en lo que es, desvanecer el velo del olvido, la sombra, para en la luz, ser íntegramente. Porque el hombre, es, y sólo tiene que reconocerlo” (p. 31).

Estos elementos centrales del método narrativo - biográfico nos llevan a identificar las cuestiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas en su operatividad, sin perder de vista que el método narrativo - biográfico se preocupa “por dar cuenta del sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores, más que cuantificar o medir la realidad social” (Reséndiz, 2015, p. 127).

Son pocos los esfuerzos por hacer investigación cualitativa y, más aún, desde el método narrativo-biográfico. Por ello, surge el interés de compartir la riqueza de este método y sus bondades en el campo de la educación.

3. Aportaciones a la educación

La narrativa en el campo de la educación se convierte en una excelente estrategia mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica para compartir con otros colegas aquellas estrategias que les han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos.

El ejercicio de documentar la práctica lleva a desarrollar potenciales docentes y aportar conocimientos en los contextos institucionales, pero lo más enriquecedor es la generación de la reflexión y autorreflexión desde la práctica y para la práctica, reconociendo fortalezas y debilidades, enriqueciendo las acciones y proponiendo otras nuevas. Por otro lado, también se pueden integrar documentales sobre historias de vida, conversaciones, perfiles, retratos, anecdóticos, entre otras estrategias más, que se convierten en experiencias exitosas de los profesores, como ejemplo en la formación de los estudiantes. Es así como todo registro, en el campo de la narrativa-biográfica, lleva a una búsqueda de trascendencia en el tiempo (Arfuch, 2007).

La narrativa lleva al sujeto a descubrir su propia interioridad en un ejercicio de autorreflexión y auto-observación; favorece el refuerzo de la memoria, extrayendo los recuerdos en contextos situados y temporales. Es un ejercicio que va y viene para estimular nuestra propia capacidad de recordar las cosas, superando el pragmatismo y la inmediatez en nuestra forma de vivir, de ser y estar en tiempo y espacio.

El trabajo narrativo es de acompañamiento que favorece la comprensión de la realidad educativa en un proceso dialógico, social e intersubjetivo. Además, aporta nuevas líneas de investigación que dan pie a la creatividad y originalidad en el desarrollo de la misma, así como también favorece estudios sobre el desarrollo profesional del profesorado, en otras palabras, la educación es una experiencia.

En estos tiempos de modernidad, de tecnología en todos los ámbitos de nuestra vida, nos hace falta imaginar, crear, aventurarnos a nuevas experiencias de aprendizaje, ir a la esencia de nuestro ser, para mirar con amplia visión nuestro mundo, nuestra relación con el otro, para nombrar con nuevas palabras el acto de educar y formar.

4. Limitaciones del método narrativo – biográfico

Dado que el método narrativo - biográfico no es muy conocido, se tiene desconfianza por parte de los sujetos para compartir la información sobre su vida, sus experiencias y sus documentos personales.

La narrativa como método nos permite reproducir las experiencias de vida, pero también puede reproducir la falsedad en los datos. Tal como lo afirman Connelly y Clandinin (1995), “no solo se pueden (falsificar los datos) y escribir una ficción, sino que también se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan fácilmente como pueden utilizarse para contar una verdad” (p. 44). Al respecto, un investigador biográfico siempre se enfrentará a historias y biografías que constituyen solo un recorte de la realidad de un sujeto, pues la memoria es selectiva y, en ocasiones, llena de confusiones y olvidos.

Por otro lado, se sigue cuestionando la confiabilidad y credibilidad de la información que se obtiene del método narrativo - biográfico por trabajar, tanto con la subjetividad de los sujetos, como con la propia subjetividad del investigador.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la revisión bibliográfica respecto al método narrativo-biográfico, la interacción con profesores universitarios, de educación primaria y secundaria. No pretendemos apologizar el conocimiento que desde este método podemos obtener, pero sí reconocemos, desde la experiencia y la literatura existente, que nos brinda la oportunidad de construir un conocimiento de manera diferente, basado en el diálogo y la participación en conjunto. Así también, nos brinda la oportunidad de adentrarnos a cuestiones no reconocidas por la investigación cuantitativa: la experiencia vivida, la subjetividad de los individuos, su memoria, recuerdos, emociones, el tiempo y los significados construidos.

Concretamente, este método brinda la oportunidad de contar con espacios para reconstruir una parte de la historia, donde la reflexión en conjunto se hace presente, donde la memoria se activa para rescatar aquello que se había quedado en el olvido. Por otro lado, nos ha permitido conocer las características, las experiencias vividas y los contextos de diversos profesores: sus actividades diarias, lo cotidiano de su vida escolar y los significados construidos, llevándolos a la reflexión desde y para la práctica educativa con el propósito de mejorarla.

Esperamos que este trabajo sea inspirador para enriquecer la mirada e impulsar estudios tanto cualitativos como con el método narrativo-biográfico, tan necesarios en el campo de la educación dada la extrema racionalidad técnica y burocracia institucional. Las aulas necesitan ser miradas con creatividad e imaginación.

La necesidad de nuevas palabras en educación es urgente, si queremos pensar más allá de lo institucionalizado y de lo ya asentado en nuestro pensamiento, en nuestra imaginación, en nuestra capacidad perceptiva.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734.
- Bolívar A. (2012). Pesquisa biográfica e narrativa: *fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Pesquisa (auto) biográfica: lugares, trajetos e desafios. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (V CIPA) . Abrahao MH (Org.). Porto Alegre, (pp.4-17).
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (eds.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Camas, V. (2001). Olvido y vigencia de *El Campesino polaco en Europa y América. Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Empiria-2001-94F0D29B-9E9F-E049-DD3E-6BFB62F4A095/Documento.pdf>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Contreras. J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Cornejo, M. (2008). *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico*. Psykhe (pp. 29-39). Recuperado de: http://www.academia.edu/9604989/La_Investigaci%C3%B3n_con_Relatos_de_Vida_Pistas_y_Opciones_del_Dise%C3%B1o_Metodol%C3%B3gico
- Larrosa, J. et al. (comps.). (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Pons, L. y Hernández, N. (coords.). (2013). *Narrativas sobre la escuela. Voces, significados y experiencias de vida en instituciones educativas chiapanecas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.

- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reséndiz, R. (2015). Biografía: proceso y nudos teóricos metodológicos. En M. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp.127-158) México: Flacso y El Colegio de México, A.C.
- Ricoeur, P. (2013a). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México D.F.: El Colegio de México, A. C., Anthropos.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxzf>.

El diálogo como competencia comunicativa y como herramienta pedagógica

The dialogue like talkative competition and I eat pedagogic tool

Leoncio Taipe Javier

Cómo citar: Taipe Javier, L. (2022). El diálogo como competencia comunicativa y como herramienta pedagógica. *Germinal* 5(1), 119-128

Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad: Español y Literatura, Universidad Nacional del Centro del Perú, Maestro en Educación de la Creatividad – Cuba. Dr. en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Educación – UNCP.

Correo: ltaipei@uncp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7142-026X>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

ltaipei@uncp.edu.pe.

“Si los estudiantes se comprometen los unos con los otros en un diálogo crítico, lo interpreto como un acto de movilización, porque han decidido convertirse en seres humanos que investigan juntos su propia realidad”.

Paulo Freire

RESUMEN

La palabra es la herramienta fundamental para la adquisición del conocimiento, para la interacción con los demás y para la reflexión personal. Su uso en las instituciones educativas es constante, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje son procesos comunicativos e interculturales. Cuando el docente y los estudiantes interactúan mediante la palabra nace el diálogo didáctico y pedagógico que fortalece la competencia comunicativa. Este diálogo, para ser efectivo, debe tener como principal sustento la escucha activa por parte de los participantes.

Mediante esa escucha activa, es posible entender los planteamientos de la otra persona, confrontar ideas o modificar el pensamiento. **El diálogo es la forma más democrática de la comunicación humana** para crear un clima más auténtico del pacto social y garantizar la convivencia civilizada entre las personas.

Palabras claves: diálogo, competencia, comunicación, herramienta, pedagogía.

ABSTRAC

The word is the fundamental tool for the acquisition of knowledge, for interaction with others and personal reflection. Its use in educational institutions is constant since

teaching-learning processes are communicative and intercultural processes. When the teacher and the students interact through words, didactic and pedagogical dialogue is born that strengthens communicative competence. To be effective, this dialogue must be based on active listening by the participants. Through this active listening, it is possible to understand the other person's statements, confront ideas or modify thinking. Dialogue is the most democratic form of human communication to create a more authentic climate of social pact and guarantee civilized coexistence between people.

Key words: dialogue, competition, communication, tool, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La educación siempre posibilita subjetividades emancipadoras en la medida que se asume una actitud crítica en su comprensión y en el proceso de su consecución. Estamos viviendo tiempos de globalización donde el capitalismo global, en su versión neoliberal, nos abunda de pensamiento único y nos asfixia de monoculturalismo; es decir, predomina la homogenización de valores culturales y la reproducción del poder simbólico (Bourdieu, 1998) en los discursos políticos y educativos como formas de dominación y colonialidad, sin tener en cuenta la voz de los otros y la existencia de otras culturas como formas de identidad que requieren entrar en diálogo para comprenderse los unos con los otros con sentido de equidad y de inclusión. Este sistema neoliberal forma individuos funcionales a las demandas del mercado y, con ello, genera la pauperización de lo social y de lo político, desarraigo social, ausencia de memoria histórica, desconocimiento del contexto y de la realidad social y cultural.

En el ámbito educativo, se sigue ponderando una “educación bancaria” (categoría acuñada por Paulo Freire), donde los discursos pedagógicos son autoritarios, impositivos y muchas veces ajenos de la realidad social. Frente a este paradigma monocultural y homogeneizante, es fundamental romper los esquemas únicos y dar apertura al diálogo y la conversación como herramientas de comunicación y como estrategias de aprendizaje. La pedagogía como columna vertebral del proceso educativo tiene que acudir al lenguaje dialógico para generar acciones de debate y discusión con alto sentido crítico, social, político y filosófico como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. De ese modo, es posible formar en los estudiantes el pensamiento crítico-reflexivo, creativo y autónomo.

1. El diálogo y la práctica pedagógica

El diálogo proviene de dos voces: *di*, que indica dos, y *logo* que quiere decir hablar, conversar, discutir. Definiendo se puede decir que *el diálogo* es el discurso donde confluyen dos o más emisores o voces distintas para manifestar sus ideas y puntos de vista sobre un tema o un hecho de la realidad; lo que significa que es opuesto al *monólogo*: un solo discurso, una sola voz.

El diálogo es la forma más democrática y de fácil acceso para crear un clima más auténtico del pacto social y garantizar la convivencia civilizada entre las personas, es decir, permite una comunicación más auténtica y crítica. Según Paulo Freire:

El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Paulo Freire (1971: 72).

Según Biondi y Zapata (2006) el lenguaje debe ser una herramienta que permita garantizar esa condición democrática de la comunicación humana, es decir, **el diálogo** como una forma de convivencia más civilizada de la sociedad o grupo social. Esto implica comprender que, en el contexto de la comunicación humana, el lenguaje tiene que ser una manera de actuar, de asumir una postura y de crear vínculos que permitan ser más consciente de las necesidades de desarrollo de la sociedad. Además, como señala Freire, tiene que haber horizontalidad entre el hablante y el oyente para que haya entendimiento de las posturas, de opiniones y de las formas de actuar. Del mismo modo, tiene que haber criticidad en lo que se percibe y en lo que se dice acerca de los diferentes aspectos de la realidad.

La conversación es una herramienta pedagógica fundamental en el campo de la educación. Tiene como fin la generación de conocimientos mediante el intercambio verbal entre los interlocutores. Es más, en una conversación los encadenamientos y la manera cómo se enlazan los discursos son muy importantes porque permiten poner en común la diversidad de puntos de vista sobre un tema, con rasgos de la diversidad cultural, ideológica, política, ético-moral, etcétera. Los docentes y estudiantes, por ejemplo, tienen sus propias culturas y saberes, lo que el diálogo o la conversación posibilitan compartir,

dándole sentidos nuevos a los mensajes, ya sea sobre el tema de la clase u otros aspectos que guardan relación con la clase. Otro ejemplo interesante es la tertulia, especialmente en el campo de la literatura, que se puede usar como herramienta didáctica y pedagógica.

Para que el diálogo cumpla un propósito mayor, es necesario que el docente conozca las prácticas discursivas de los estudiantes en tanto costumbres, formas de vida, prácticas culturales y usos del lenguaje, para que no los prejuzgue y pueda fluir el intercambio de ideas y se produzca un mejor acercamiento y confianza entre profesor-alumno en la dirección que se espera lograr el propósito comunicativo: adquisición de conocimientos y construcción del aprendizaje. En cuanto a la estrategia, esos diálogos deben ser breves, porque debido al uso interactivo del tiempo y de las nuevas tecnologías, el estudiante podrá tolerar poco tiempo el monólogo del profesor, puesto que están acostumbrados a idas y vueltas permanentes y rápidas. En tal sentido, en la interacción pedagógica, la finalidad es crear el sentido nuevo de los mensajes y propiciar el desarrollo del pensamiento propio del estudiante.

Por otro lado, mediante el diálogo:

- Se contraponen diversos puntos de vista
- Se generan nuevos conocimientos
- Se llegan a acuerdos o consensos
- Se modifican opiniones y puntos de vista
- Se cultiva el espíritu crítico y objetividad
- Se acentúa la personalidad del hablante
- Se percibe el bagaje lingüístico y madurez cultural
- Se evidencia la habilidad de saber hablar y saber escuchar
- Se cultiva la capacidad explicativa y argumentativa
- Se enriquece la calidad textual y discursiva, entre otros efectos.

Estas consideraciones implican también otro aspecto sustancial: *el diálogo como una perspectiva ética*; esto con la finalidad de respetarse y considerarse como personas en el proceso de la conversación, no sobrepasarse y así evitar conflictos innecesarios.

2. Tipos de diálogo

Partiendo de los planteamientos de Córdova Gastiaburu (2009), se puede establecer algunos tipos de diálogo, lo que permitirá distinguir sus funciones y dimensiones comunicativas.

2.1. Diálogo cognoscitivo

Para empezar, el lenguaje y la comunicación humana no son cosas o estructuras mecánicas sujetos a una verdad única y exacta; son más bien construcciones e interpretaciones de esas acciones con determinadas intenciones, propósitos, significados y puntos de vista diferentes; por lo tanto, su análisis y comprensión tampoco pueden ser de modo objetual. En tal sentido, el diálogo se constituye en una forma de construir e intercambiar conocimientos y mensajes, interpretar esos mensajes, reelaborarlos o reconstruir en otros nuevos, confrontando unas ideas con otras. Al respecto, el filósofo francés Francois, citado por Córdova (2009), es bastante claro e ilustrativo en sus opiniones:

Quisiera defender la idea de que las ciencias humanas no son ciencias copernicanas que descubren objetos que nadie conocía, sino ciencias que iluminan u oscurecen lo ya existente, mostrándolo de otra manera, con otra luz. (...) quisiera precisar que siempre estamos frente a interpretaciones y no frente a cosas o estructuras. En ese sentido, el punto de vista se construye, básicamente, a través del diálogo y la confrontación con el punto de vista del otro o de uno mismo. Se trata de interpretaciones y no de la verdad del objeto. (1994: 27-28).

Como dice el refrán: *de la discusión nace la luz*. Gracias a la discusión es posible entender de otro modo los conocimientos, tener nuevas luces de sus significados, interpretar de otras maneras las premisas o planteamientos. Y es ésta la característica fundamental del diálogo como habilidad comunicativa oral. Pero no se debe entender la luz como verdad absoluta, sino como una suerte de alumbramiento que hace ver e interpretar los hechos desde perspectivas distintas.

El diálogo como una forma de discusión supone la oposición de, por lo menos, dos perspectivas en un mismo espacio y tiempo, o en espacios y tiempos diferentes. Supone,

por lo tanto, un diálogo entendido en un sentido más amplio, cuya implicancia puede evidenciar: armonía, amicalidad, pero también oposición de ideas, contradicciones culturales, experiencias distintas. Sin embargo, no se debe olvidar que, en el proceso de discusión o conversación, es importante reconocer la diversidad como condición para el diálogo. No se puede afirmar que todos somos iguales, sea por la condición social o procedencia, edad o sexo, pues todos estamos marcados por la diversidad de opiniones, culturas, costumbres, hábitos, etcétera.

2.2. El diálogo intercultural

El lenguaje es una herramienta imprescindible para comunicarnos con otros seres humanos. Una forma de cómo se comunican las personas es conversando, no gritándose ni atacándose, lo cual depende de cada persona. Lo importante es la palabra y cómo se utiliza esa palabra al momento de comunicarse. No se debe olvidar que las palabras marcan determinadas huellas en la conciencia o en la afectividad de las personas. Por ejemplo, si un docente le dice: eres un inútil a un estudiante, ese concepto siempre le perseguirá durante las siguientes horas o días de clase, o quizá toda su vida.

Eduardo Zapata explica que *conversar* significa *versar con o hablar con*. Esto significa que el acto de conversar o hablar requiere tener en cuenta a la otra persona con quien se está intercambiando o compartiendo ideas, experiencias o puntos de vista. Ahora, no se puede clasificar a los individuos de manera definitiva. Esta clasificación dependerá del tipo de actividad que realice. Por ejemplo, en el contexto escolar, si un alumno bilingüe o hablante de español andino vive en una comunidad en la que se habla una lengua, y luego, éste viaja y vive durante largo tiempo en otra comunidad, es muy notorio que su manejo del idioma se va modificar. De ello se puede concluir que las competencias o habilidades verbales no son competencias adquiridas o aprendidas de manera estable, sino va sufriendo cambios y variaciones según la realidad socio cultural y lingüística. Frente a este fenómeno de dinamicidad de cambio lingüístico y comunicacional, el docente tiene que ser claro en sus actuaciones comunicativas y comportamientos lingüísticos.

Por otro lado, el discurso educativo tiene que ser en el marco de la interculturalidad que caracteriza a la sociedad peruana, no puede estar parcializado alrededor de un dogma único. En una IE, confluyen alumnos de estatus sociales y procedencias culturales diversas, por tanto, comparten sus creencias y puntos de vista, sus valores y modos de

vida; entonces, no se puede practicar una sola manera de aprender y un solo discurso, por lo que las prácticas dialógicas no deben estar vinculadas solo a las ideas del texto escrito como algo sagrado e incuestionable como señala Biondi y Córdova (2009). Es decir, el diálogo de orientación pedagógica se convierte en una herramienta de intercambio y no de poder, de encuentro entre saberes culturales, de valores y formas de relación que implica dejar de lado aspectos de superioridad o de discriminación. El objetivo no es que todos repitan lo mismo, sino todos aprendan de todos en respeto y equidad. De lo contrario, no hay diálogo posible, solo el monólogo.

Frente a realidades discursivas y comunicativas monologantes, hay la necesidad de construir el diálogo como instrumento de comunicación y como forma de aprendizaje. Lo que hoy en día necesitan los estudiantes es hablar y conversar en situaciones comunicativas reales y sobre problemas cotidianos que atañen a su vida, por lo tanto, hay necesidad de opinión libre, de puesta en discusión los planteamientos, discernir los contenidos y consensuar los significados como hechos del aprendizaje y como hechos comunicativos. No se trata de homogenizar lingüística y culturalmente la sociedad como en la pedagogía tradicional, sino de construir conciencias e identidades; de ese modo, la educación no será un negocio, sino un espacio de saber convivir, de ser, de aprender y de hacer para aprender.

2.3. El diálogo didáctico-comunicativo

La sociedad actual exige el impostergable planteamiento de una didáctica comunicativa, lingüística y literaria rigurosa y de orientación constructiva y formativa, de naturaleza plenamente interactiva e interdisciplinar, como alternativa a la concepción bancaria y conductista de la educación tradicional, que practica con exclusividad agotadora la narración, la exposición, la descripción y la disertación como únicas formas de transmisión de conocimientos y de contenidos académicos. Para marcar diferencia entre ambos paradigmas, se sintetiza los planteamientos de una concepción didáctica comunicativa de la enseñanza-aprendizaje en el siguiente cuadro:

Concepción bancaria de la enseñanza-aprendizaje	Concepción comunicativa e interactiva de la enseñanza-aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Responde a una educación tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza plenamente interactiva, basado en participación y cooperación

<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una concepción pedagógica sin fuerza transformadora. • Perspectiva historicista y memorización mecánica de los aprendizajes y los contenidos curriculares para el examen. • Practica con exclusividad agotadora la narración, la descripción y el discurso, disertando contenidos académicos • Finalidad: albergar el depósito de conocimientos a mediano o largo plazo. • El alumno: pensado como objeto de la enseñanza, antes que como sujeto pensador. • El docente: reproductor fiel del currículo prescrito, conocedor de todo. • El profesor suele ofrecer comunicados a sus alumnos, para luego exigirles exámenes escritos sobre el tema. • Reproducción literal de contenidos en la evaluación, mayor esfuerzo para repetir y mostrar obediencia a la actitud del docente y a la cultura dominante como criterios de calificación. • En comunicación: descripción gramatical y morfosintáctico de la lengua. • Resultado: una cultura del silencio inoperante, que anula el poder creador del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una concepción pedagógica desarrolladora y transformadora. • Perspectiva creativa, crítica y constructiva de los contenidos curriculares. • El debate, el diálogo y la conversación como formas esenciales de enseñanza-aprendizaje. • Finalidad: formar personas y ciudadanos dialogantes y críticos de su entorno económico-social. • El alumno: un sujeto pensante y creador de conocimientos nuevos para resolver los problemas de la vida. • El docente: formador de conciencias y convicciones con capacidad de autonomía y autoaprendizaje. • El profesor es un mediador de conocimientos y valores coherentes con las exigencias del mundo social actual. • Reconstruye, crea y aplica los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida, haciendo uso de habilidades y destrezas. • Ejerce la comunicación asertiva y proactiva en su relación docente-estudiante, desarrollando la competencia comunicativa en la vida práctica. • Logros: la lectura y el aprendizaje más autónomo, desarrollador y transformador de la vida humana.
--	--

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Abello Cruz (2014)

A partir de esta diferenciación, se puede concluir que ya no es tiempo de pensar que en los ámbitos educativos la lectura sea un deber otorgado por el profesor de Lengua y Literatura; sino que la lectura y las formas de comunicación sean espontáneas, dialógicas y participativas. El estudiante no debe ser un ente o un sujeto con riesgo de exclusión escolar solo porque no cumple con el dictado del profesor o porque no lee lo que el docente le ha asignado el tipo de texto o de lectura. Muy por el contrario, y en cualquier caso o nivel educativo, el alumno tiene que buscar espacios de intervención y participación comunicativa e intentar disfrutar de la lectura en la biblioteca o en el aula

de clase. La lectura y la conversación tienen que ser herramientas de bienvenida y alivio para los alumnos y para los docentes, pues cuando ocurre ello, ese día unos y otros no son sometidos a la férrea cultura de currículo cerrado o editado, aquel currículo expresado en libros de texto.

En el contexto de la comunicación por competencias, la actuación docente debe contar más con el alumnado que, como miembro de una comunidad a la que pertenece – escuela, sección, grado, equipo de trabajo -, espera participar en ella no solo reproduciendo el currículo y el propio sistema de contenidos tal como dice el libro de texto, sino reformulando y reconstruyéndolos con otras perspectivas y propósitos. En consecuencia, el docente tiene que formular el engranaje de un modelo didáctico transformativo en el aula de Lengua y Literatura, una metodología fundada en el aprendizaje dialógico mediado y orientado por el maestro, un aprendizaje comunicativo y colaborativo entre iguales en un contexto escolar solidario. (Vicente y Vicente, 2013).

Por tanto, la concepción de la comunicación educativa o educadora no es simplemente tener conceptos de la comunicación, sino fundamentalmente saber cuán importante es la comunicación para educar y aprender, para enseñar y mediar conocimientos; además, saber cómo orientar los procesos comunicativos armoniosos en el proceso de enseñanza aprendizaje, al margen de conocer conceptos de lenguaje, lengua o habla. Requiere evidenciar en prácticas sociales educativas de manera continua y cada vez más sostenibles, con rasgos de creatividad, empatía y asertividad.

CONCLUSIONES

Una vez analizada algunas reflexiones pedagógicas, didácticas y culturales sobre la competencia comunicativa, que son fundamentales en nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, podemos arribar a las siguientes conclusiones:

El lenguaje es la herramienta fundamental para la interacción y la convivencia democrática en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es posible cuando la comunicación pedagógica se establece sustantivamente mediante el diálogo.

La pedagogía como columna vertebral del proceso educativo tiene que acudir al lenguaje dialógico para generar acciones de debate y discusión con alto sentido crítico, social, político y filosófico como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

La actuación docente debe estar marcado por la competencia comunicativa que conlleve a los estudiantes hacia el logro de habilidades y destrezas lingüísticas y comunicativas a través de formas de mediación más eficaces para construir una mejor educación y aprendizaje con calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Abello Cruz, A.M. y otros (2014). *El mundo y la cultura mediados por la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Biondi, J. y Zapata, E. (1994). *Representación oral en las calles de Lima*. Universidad de Lima.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F. Laisa S.A.
- Córdova Gastiaburu, P. (2009). *Prácticas argumentativas y participación*. Lima: UPC
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile, ICIRA.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Soto, B. y Taipe, L. (2017). *Desarrollo de habilidades comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Huancayo: Maestro Innovador.
- Vicente J.A. y Vicente P.A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis.

Representación y concepción de la violencia en las novelas de formación “En octubre no hay milagros” de Oswaldo Reynoso y si te dicen que caí de Juan Marsé

Representation and conception of violence in formation novels En octubre no hay Milagros by Oswaldo Reynoso and if they tell you i fell by Juan Marsé

Hugo Velazco Flores

Cómo citar: Velazco Flores, H. (2022). Representación y concepción de la violencia en las novelas de formación “En “octubre no hay milagros” de Oswaldo Reynoso y si te dicen que caí de Juan Marsé. *Germinal* 5(1), 129-162

Escritor, investigador y docente de Comunicación y argumentación. Máster en Literatura española e hispanoamericana por la Universidad de Barcelona, España. Docente de la Universidad Continental.

Correo:

hugovelazcoflores@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3837-4663>

Arbitrada por pares ciegos

Recibido: 31/10/2022

Aceptado: 25/11/2022

Autor de correspondencia:

hugovelazcoflores@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio compara la representación de la violencia como expresión del poder en las novelas *En octubre no hay milagros* de Oswaldo Reynoso y *Si te dicen que caí* de Juan Marsé, desde el enfoque del análisis del discurso y la estética narrativa neorrealista. Ambas novelas, censuradas por la crítica y los regímenes de turno, representan su momento histórico, la posguerra en el caso español y el inicio de la violencia política en el Perú, incidiendo en el uso y abuso del poder que se traduce en violencia política, religiosa, sexual, ideológica y verbal. Examina, asimismo, las coincidencias en los programas narrativos que configuran sus argumentos, sugiriendo una fuerte relación a nivel de roles y transformaciones de los actantes. Y, por otro lado, se evidencia la actitud hacia la subjetividad, opuesta al realismo decimonónico,

evidenciada en el experimentalismo técnico con que montan la trama.

Palabras claves: Violencia, poder, neorrealismo, realismo social, posguerra española.

ABSTRACT

The present study compares the representation of violence as an expression of the power in the novels in October there are no miracles of Oswaldo Reynoso and if say you fell of

Juan Marsé, from the approach to the analysis of the discourse and aesthetic Neorealist narrative. Both novels, censured by criticism and shift schemes, represent its historical moment, postwar in the Spanish case and the beginning of political violence in Peru, focusing on the use and abuse of power which translates into political, religious violence sexual, ideological and verbal. Examines, also matches in narrative programs that make up their arguments, suggesting a strong relationship-level roles and transformations of the actants. And, on the other hand, there is evidence the attitude towards subjectivity, opposite to nineteenth-century realism, evidenced in the technical experimentalism that mounted the plot.

Key words: Violence, power, neo-realism, social realism, Spanish civil war.

INTRODUCCIÓN

La literatura española, inmediatamente después de la Guerra Civil, trajo consigo una reformulación en la forma de narrar que se vislumbró en una serie de novelistas, casi todos reprimidos por la censura (*Nada* de Carmen Laforet, *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos...); y en el Perú, tras las experiencias revolucionarias de Rusia, China y Cuba, así como la situación insostenible de un gobierno aristocrático, ultra conservador y corrupto, es que un sector de narradores tomó parte en la lucha reivindicativa paralelamente al surgimiento de los movimientos subversivos (Sendero luminoso, MRTA, MIR, ELN), adhiriéndose ideológicamente a la izquierda, pero también mostrando compromiso literario en sintonía con la literatura mundial: la llamada generación del 50 y del 60 donde destacarán Mario Vargas Llosa con *La ciudad y los perros* (1963), y Oswaldo Reynoso con *En octubre no hay milagros* (1965). No obstante, en ambos contextos, la transformación de la novela tradicional en un intento totalizador que describiera y, sobre todo, denunciara las atrocidades de la dictadura y la violencia que implica, tuvo como denominador común la recuperación de la memoria y la inserción definitiva del héroe marginal que enriquecía el espectro cultural de la ciudad, no solo con su lenguaje o creencias populares sino, y sobre todo, por la visión del vencido, lo que la historia oficial elude, simplifica o minimiza.

Es esa la línea, explica Delgado refiriéndose a Vargas Llosa, que se conocería como neorrealismo o realismo estructural a un conjunto de novelas y escritores que replantearon la narración en relación con la realidad bajo un criterio utilitario, de acción social que

necesariamente debe cumplir con ciertos principios como el de expresar cierta parte o fragmentos más extensos de la realidad inmediata, sin recurrir al historicismo (Delgado, 2017, p. 497). Esta corriente propuso una reformulación, según Gonzales Vigil, que pretendió abarcar la nueva realidad como una integridad en todos sus niveles (concreto y abstracto). Ello implica entremezclar en un mismo relato varios niveles de lo real, varios puntos de vista (en tercera, primera o segunda persona gramatical), diversos tiempos (conectados en formas no cronológicas), diferentes técnicas... (Gonzales, 1984, p. 239). Así como asumir en la narración “los aspectos feos y conflictivos de la sociedad, sin ser necesariamente real, sino uno propio al modo del autor” (Delgado, 2017, p. 483). En España, con los novelistas de la posguerra (Sanchez Ferlosio con *El Jarama* (1955), Martín Santos y su *Tiempo de silencio* (1962), Cela y *La colmena* (1951) o Carmen Laforet y su *Nada* (1944)), y en Latinoamérica con la corriente realista social que representó una vena importante en el proceso reivindicativo de las clases sociales marginadas (citemos, pues a Ciro Alegría con *El mundo es ancho y ajeno* (1941), desde el indigenismo, o a José María Arguedas y *Los ríos profundos* (1958), o a Carlos Eduardo Zavaleta y *Los Ingar* (1955) o más tarde el propio Julio Ramón Ribeyro y *La palabra del mudo* (1973)).

El presente artículo pretende ser un aporte al estudio de esta etapa de la literatura en hispanoamericana en su dimensión estética, así como en el contenido, específicamente en la obra de dos escritores cuyo pensamiento y discurso guardan fuertes relaciones: Juan Marsé con *Si te dicen que caí* (México, 1973) y Oswaldo Reynoso con *En octubre no hay milagros* (Lima, 1965). Tiene por objetivo evidenciar la violencia y sus diversas manifestaciones como una constante en la literatura neorrealista en nuestro idioma. Ello nos permitirá establecer relaciones ideológicas, sociales y estéticas entre ambos escritores y sus obras.

Para tal fin nos hemos formulado una pregunta que orientará nuestra argumentación: ¿Cuál es la concepción de la violencia en las novelas de formación *En octubre no hay milagros* de Oswaldo Reynoso y *Si te dicen que caí* de Juan Marsé? De dicha interrogante general se desprenden otras más específicas: ¿Cómo se representa la violencia política-ideológica, económica, sexual y verbal en el discurso narrativo de ambas novelas?, y

¿cuáles son los indicadores semióticos que evidencian los tipos de violencia en sus discursos narrativos?

Asimismo, postulamos como hipótesis que las novelas *En octubre no hay milagros* de Oswaldo Reynoso y *Si te dicen que caí* de Juan Marsé, en tanto que expresiones literarias neorrealistas, presentan como tópico esencial la violencia en sus diversas formas con el propósito de incidir en la crítica social del contexto particular en el que surgieron.

La línea de investigación en la que ubicamos el presente estudio es la narrativa hispanoamericana en el movimiento neorrealista y sus correlatos peruano y español: generación del 50-60 y novela de la posguerra, respectivamente. Por otro lado, desde el enfoque inductivo, se recurrirá a la retórica argumentativa como método general para el análisis de los textos en cuestión, y al análisis semiótico del discurso, de J. Courtés, como metodología específica.

1. El neorrealismo: el hombre, el estado y la guerra

En un intento saludable por enfocar ambas novelas, valdría la pena ponerlas en primer lugar bajo la lente de la estética del Neorrealismo, teniendo en cuenta el contexto en que ambas obras aparecieron y sus motivos. Esto puede ayudarnos a comprender mejor el proceso de transformación de los personajes y sus relaciones con las instituciones, el poder y la violencia, clarificándolos ante una comparación.

Debe comprenderse que ante todo el sentido estético del neorrealismo apunta hacia una interpretación básicamente política. Para Vargas Hernández (2009) las instituciones no son sino formas y “reflexiones” del poder del Estado (Vargas y Hernández, 2009), que transmiten y reclaman por ello su poder y sus intereses. El neorrealismo se concibe como la cosmovisión política de sistema internacional (tal como lo señalara Kenneth Waltz en su libro *El hombre, el Estado y la guerra*) ligado a los conflictos resultantes del comportamiento de los Estados y de sus integrantes. Asimismo, pone en juego las contradicciones sociales referidas a la jerarquización de la sociedad; se vislumbra la oposición entre élite y clase subordinada, baja, proletaria, inclusive; entre conservadurismo y cambio. Confirma Vargas (2019), a propósito: “El conservadurismo constituye la fuente del realismo, del elitismo y de las teorías estructurales de la

democracia. No se entiende el realismo aisladamente del escepticismo conservador relacionado con la naturaleza humana y la posibilidad del cambio”. (p. 114).

Y, en definitiva, la mirada neorrealista apunta, pues, hacia la crítica y la acción, a lo utilitario de la acción social, como dirá el mismo Vargas en una interpretación a la teoría realista de Morgenthau.

Asumamos entonces que la perspectiva, tanto de *En octubre no hay milagros* y *Si te dicen que caí*, guardan fuertes relaciones con la naturaleza neorrealista, en cuanto ambas novelas evidencian una explícita crítica a los estamentos estatales, a la configuración social, económica y moral de los contextos que novelan. ¿Pero de qué forma se dan? Veamos.

a) El caso peruano: *En octubre no hay milagros* y el conflicto interno de 1965

La novela hace su aparición en un momento crucial de la historia del Perú: surge, a la par que los movimientos subversivos, en el corazón de los andes peruanos, como expresión de disconformidad con el sistema capitalista. Es una obra de conflicto, en cuyas historias se encuentra el germen de la violencia que más tarde (en 1991, con el atentado de Barrios altos, Lima) se desataría como uno de los más grandes enfrentamientos armados en el país.

Este abanico de personajes y clases sociales bien descritas, puede ser la crónica de la degradación social limeña, una fotografía previa antes de la destrucción. Valido de un evento tradicional, mestizo, como es la procesión del señor de los milagros, se convierte en metáfora de la realidad insostenible que vive el Perú en esos años.

Durante el pasaje por la ciudad de Lima por la que transitan los personajes, con el telón de fondo de la procesión del Señor de los Milagros, Oswaldo Reynoso no solo despliega una escritura construida sobre la lengua popular a través de un juego poético de voces superpuestas sino también presenta un contrapunto entre la devoción religiosa y la furia de un pueblo, sobre el que comenzaba a extenderse la violencia. La tensión textual entre oralidad y escritura, historia y ficción, sexualidad y religiosidad enmarca la novela *En octubre no hay milagros*. (Torre, 2010, p. 1992).

La novela de Oswaldo Reynoso surge paralelamente a un momento decisivo en la historia de las guerrillas y de la violencia política en el Perú. En 1965 empiezan a

operar desde la sierra central del país, una serie de agrupaciones subversivas que propugnaban, entre otras cosas, la implantación del socialismo, la lucha armada y la unidad popular (Guardia, 1972). Entre los grupos sediciosos se encontraron: El MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria), ELN (Ejército de Liberación Nacional), la guerrilla “Pachacutec”, “Javier Heraud” y “Túpac Amaru”.

En medio de esa coyuntura, y tras la publicación de la novela, Reynoso viaja en 1977, un año después de la muerte de Mao Tse Tung, a China para ejercer como profesor y corrector de estilo en la Agencia de Noticias Xinhua de Beijing, abrigando la esperanza de vivir en un país socialista donde encontraría la felicidad (Díaz, 1994, p. 74). No es, pues, coincidencia que pasara largos años (hasta 1989) en la China socialista; Reynoso simpatizaba, o, al menos, comulgaba con los principios del Socialismo, aspecto que en *En octubre no hay milagros* destaca subrepticamente; no así en su novela posterior, “Los eunucos inmortales”, donde critica ásperamente esa sociedad. En esta última novela, Oswaldo Reynoso cuestiona el socialismo de Deng Xiaoping, y la imagen deformada que el mundo tenía sobre el gobierno del Partido Comunista; así como la matanza de estudiantes y trabajadores en *Tiananmen* el 4 de junio de 1989. Reynoso, a su retorno, fue perseguido y limitado en sus facultades como ciudadano durante un año en que fue absuelto.

Dice Oswaldo en una entrevista al periodista Efraín Rúa:

-Lo que usted dice es que China no es un país socialista sino capitalista. ¿Por qué?

-¿Qué define a un país socialista? La distribución de su riqueza. Un país es socialista porque tiene un sistema económico y político socialista. En China, ¿ese sistema existe? No. China es un país capitalista con la diferencia -como lo dijo Deng Xiaoping en entrevista con Gorbachov- que se conservó el partido comunista para hacer esa reforma. Deng se propuso construir una sociedad de mercado en una economía socialista. Han pasado más de 27 años y hay gran cantidad de pobres. Hay mafias, hay corrupción y contaminación, todos los males de un país capitalista están en China. Entonces, de qué país socialista hablamos. (Rúa, 2009).

En otro pasaje de la entrevista hablará de la libertad como fundamento de una sociedad socialista, sociedad que aspiraba, desde sus novelas, para el Perú: “Yo creo que la única alternativa que le queda a la humanidad es el socialismo con libertad, no un socialismo de mercado. Es necesario que por encima de todo se vea la felicidad del hombre en la tierra, no la riqueza.” (Rúa, 2009).

Y si aquel era el ideario de Oswaldo Reynoso, adherido a la lucha de las guerrillas en el interior del país, no menos contestataria y confrontacional era su concepto de realidad. Así lo expresará en el Primer encuentro de narradores de 1965 en Arequipa:

La concepción de la realidad presupone una ideología, y la ideología es el basamento teórico con que uno ve la realidad social, la realidad económica, la realidad política o la realidad natural de un determinado país. Mi ideología es una ideología marxista leninista, por lo tanto, la concepción que yo tengo del mundo depende de estos principios fundamentales de la teoría marxista leninista. (Reynoso, 1969, p. 134).

La estética de Reynoso, confluye, pues, con los planteamientos que Vargas explica sobre la teoría de la realidad de Morgenthau: el realismo como posibilidad de cambio, de crítica al sistema. En esa línea Reynoso inscribe a sus personajes, por sus roles actanciales que los definen, como símbolos de la permanente tensión entre los sectores de una sociedad polarizada, al filo de una guerra que aún hoy no parece haber llegado a su fin.

Y en todo caso, la estrategia política de Reynoso consiste en novelar la realidad, acudir a la ficción para transparentar la situación patética que se vive en la segunda década del siglo XX, no solo en América latina sino en buena parte del globo.

Había dicho que la realidad se presenta en una forma caótica en relación al orden, al ordenamiento literario. La concepción que yo tengo es la siguiente: que en nuestro país gran número de gente no tiene suficiente conciencia de lo que es y la clase social a la que pertenece, que es conveniente dar esta conciencia (...) a través de la literatura y más propiamente a través de la novela o a través del cuento o de la narración. (Reynoso, 1969, p. 134).

Dicho caos encontrará su orden en la ficción. Si intentamos graficar las relaciones de los personajes en sus funciones modales, tendríamos entonces un acercamiento al propósito, a la tesis, que Reynoso deseó formular en su novela. A partir de la propuesta del análisis del discurso de Courtés (1997) tenemos las funciones modales de los personajes (protagonista y antagonista) de la novela:

Modo	Virtualizante	Actualizante	Realizante
Exotático	DEBER Don Lucho (Busca estabilidad para su familia)	PODER Don Manuel (Pieza clave de la economía nacional)	HACER Don Manuel (tiene los medios para construir y destruir)
Endotático	QUERER Don Lucho (Busca una casa)	SABER Don Manuel (tiene la estrategia política para perpetuar su poder)	SER Don Manuel (es hombre clave del gobierno de turno)

Como se aprecia, don Lucho se corresponde con el sujeto virtualizante, es decir, idealizante, alejado de la acción concreta, en oposición de don Manuel que es el sujeto actualizante y realizante por su condición favorecida en la sociedad peruana de aquel entonces. Además cabe señalar que dicha función modal no encuentra inversión ni modificación de ningún tipo en la historia. Don Lucho seguirá siempre en el lado marginal y desposeído, mientras que don Manuel apenas ha sentido la pérdida de Tito, su amante. Esto aclara la brecha entre clases sociales, el reclamo por una urgente transformación de la sociedad en beneficio de las clases desposeídas y la sanción de la elite corrupta.

Y si consideramos, siempre desde el punto de vista discursivo, los gestos ideológicos de los personajes, e, incluso del autor (como comentarios políticos, ironías, evaluaciones que orientan explícitamente las categorías modales: hacer creer, hacer no creer, etc.) veremos que la novela abriga un conjunto explícito de ideas que comulgan con la tendencia de su autor. Citamos de la edición de 1965:

Se ha definido la guerra como un acto violento destinado a forzar a nuestro adversario a someterse a nuestra voluntad. O como el choque material de los elementos de daño y defensa de que disponen dos poderes sociales que se hallan en oposición de intereses. (El instructor de Carlos) (Pág. 70)

He cumplido veintitrés años y no sé qué hacer. Hace un año me creía revolucionario porque era dirigente estudiantil, porque estudiaba marxismo, porque escribía cuentos con claro 'claro mensaje socialista', porque visitaba sindicatos (...) Alguna vez pensé dejar todo esto, partir a la sierra con armas, organizar a los campesinos y declarar desde cualquier Sierra maestra guerra a muerte a la burguesía. (Miguel) (Pág. 171).

A veces pensó que Miguel tiene razón cuando habla de la revolución de Fidel, de Cuba, pero esto no sirve porque luego vendrán los rusos y nos quitarán la libertad. (Don Lucho) (Pág. 225).

Y en claro acto de defensa de su postura ideo-política-estética, Reynoso se inmiscuye en la narración para hacer oír su voz:

Y así como a don Lucho, mañana, a ti, también, pueden sacarte los muebles a la calle. Será como abrirte el estómago y dejar, a la mirada pública, tus intestinos: lo más íntimo que tienes. Entonces, después de muchos años de trabajo, comprenderás que nunca tuviste un pedacito de tierra para vivir, que todo lo tuyo fue ajeno, que ni siquiera eres dueño de tu patria. Y todos estarán contra ti: los pobres solo verán de lejos tu desgracia; los ricos dirán que fuiste un hombre sin voluntad, que te faltó energías para conquistar un sitio en tu país. Y si reclamas la fuerza del orden te acusara de rebeldía y, violentos, te enseñaran los deberes de todo buen ciudadano. La iglesia te aconsejara paciencia, humildad; los políticos te prometerán un cielo terrenal a cambio de un voto; los sabios te avergonzaran al demostrar que no supiste empelar la inteligencia para hacer fortuna; los poetas señoritos verán tus cosas en la calle y luego cantaran al geranio de tu maceta rota o a tu gato que juega sonámbulo con el sol; los escritores puros tomaran debida nota de tu tragedia y escribirán un cuento perfecto en donde tú solo serás un personaje interesante para artificios verbales. Y será anti literario, nada formal, para los críticos de los diarios de don Manuel, dialogar contigo, a través de esta novela, decirte que la Revolución Socialista depende de la acción colectiva y consciente de todos los que, como tú, no tienen un pedacito de tierra en su país, para vivir. (Pág. 229).

b) El caso español: Juan Marsé, la memoria o los escombros de la posguerra

No solo por el memorable inicio de la novela (“Cuenta que al levantar el borde de la sábana que cubría al ahogado, revivió en la cenagosa profundidad de pantano de sus ojos abiertos un barrio de solares ruinosos y tronchados geranios cruzado de punta a punta por silbidos de afilador...”), o por el final lírico, contundente y revelador (“hombres de hierro, forjados en tantas batallas, soñando como niños.”), es que el tema del neorrealismo asume un cariz casi onírico, una mezcla de realidad con ficción, sino porque la historia se articula en función a las “aventis” que cuenta Sarnita. Esas ansias de renovación, como dirá Gilberto de León, “parte del neorrealismo inspirado por escritores norteamericanos de las dos décadas anteriores (Erskine Caldwell, John Dos Passos, William Faulkner, Jhon Steinbeck, etc)” (Gilberto de León, 1981, p. 6).

Si te dicen que caí, como se ha visto en el capítulo II, es una novela que recorre los años más crudos del franquismo, es expresión existencialista de posguerra: “Sobre las ruinas del gran derrumbamiento de 1939 surgen unos temas muy de circunstancia, manifestación del desengaño general hacia cualquier ideología (vencida o vencedora de la Guerra civil): fragilidad de los sistemas sociales, relatividad de los valores, desesperación, etc.” (Gilberto de León, 1981, p. 7). Y aunque no se aprecia ya explícitamente los gestos ideológicos de su autor que si se apreciaban en *Últimas tardes con Teresa* (la consabida contradicción de clases sociales que era el eje de *En octubre no hay milagros*), Marsé sumerge nuestra atención en la historia que sirve de excusa para la crítica “cuyo referente no era solo la sociedad sino la propia literatura social” (Sanz, 1984, p. 137). Juan Marsé, pues, lo mismo que Oswaldo Reynoso proponen una crítica al objetivismo mediodisecular (Sanz, 1984, p. 164), asumiendo una postura social dentro de las posibilidades de la novela, experimentales ambas para su momento, pues necesitaba replantear una versión crítica de la novela. Desde el neorrealismo, tránsito obligatorio que debieron atravesar ambos novelistas, uno y otro en su contexto, enfocaron desde un ángulo inédito la realidad. Afirma Gilberto de León (1981):

Pero lo que al fin y al cabo justifica esa nueva forma de escribir novelas es que, ante todo, es la que da preferencia a la existencia en sí sobre los sistemas de

valores que pretenden interpretar la existencia. Desde ese punto de vista, la técnica neorrealista corresponde perfectamente a lo que pide una generación de novelistas más bien desorientados y que necesitan hacer tabla rasa de todo para volver a las raíces de la vida. (p. 8)

El mismo Marsé afirma sobre su novela que no se trata de una venganza contra el franquismo, sino esa vuelta a las raíces de la vida, una “evocación de la infancia perdida. Otra cosa es que haya en la novela implicaciones políticas de la época.” (Gómez 1976: 51). Juan Marsé, pues, hace coincidir en su novela los retazos de historia que la memoria le permite, la memoria del *niño de la guerra*, lo que lo exime de cualquier postura política, según el mismo lo afirmara, ya que su memoria no es partidaria. Sin embargo, como señala Ruiz Veintemilla (1990), Marsé suele contradecirse totalmente en sus aseveraciones sobre el propósito de sus novelas, y siempre se sobrepone su postura crítica hacia el franquismo, su odio hacia la guerra que destiñó su infancia (p. 116), su odio a las instituciones oficiales. Como quedará expuesto en *Confidencias de un chorizo* a modo de protesta claramente política desde la boca del narrador de *Si te dicen que caí*: Sarnita:

Acaban de secuestrar una ‘aventi’... Al parecer, antes de conceder luz verde a estas ‘aventi’ tiene que morirse los últimos de Filipinas. Como ves, persiste la represión cultural, la intolerancia y la estupidez. Se trata de una de esas ‘aventi’... que se nutren de la memoria colectiva y mezclan la verdad verdadera con la mentira... Pero esa gente no entiende... Solía pensar en esa ‘aventi’, antes de que existiera, como en un tatuaje imborrable o unas cicatrices misteriosas en la maltrecha piel de la memoria (...nuestra tarea no es la de desmitificar, sino mitificar: ahí les duele) una memoria que hay que recuperar y restaurar... porque está deteriorada no tanto por el paso del tiempo como por la acción de los hombres desde el poder... La caza y captura de una meuca roja en la posguerra era precisamente el tema inicial de mi ‘aventi’. Pero en seguida, una célula que dormía en algún rincón de la memoria, anestesiada por la represión franquista, empezó a despertar lentamente y me entrego el contexto histórico, la crónica, de una década atroz... Con todo, por encima de ese contexto, predominó siempre, mientras urdía la trama, la voluntad de algo que

una vez más llamaré simple y llanamente placer estético... el gusto de contar por contar... no renuncio a mis 'aventis', siempre que haga el caso, a vengarse de un sistema que saqueó y falseó mi niñez y mi adolescencia, el sol de mis esquinas. Yo no olvido ni perdono... tarde o temprano, el poder político tendrá que rendir cuentas a esta memoria colectiva que, quiérase o no, acabará por imponerse. (Marsé, 1977, p. 171).

Este planteamiento deja en evidencia las dimensiones que confluyen en la obra de Marsé: el odio hacia el franquismo, la narración como placer estético y la memoria, esa memoria personal que es parte de la colectividad, del mito que representa la guerra para su generación. Pero Marsé no hace sino exponer, mejor dicho, crear, al puro estilo cervantino, desde la memoria esa España de la dictadura, recrearla desde los niveles más sórdidos, otorgándole la voz narrativa a sus personajes rebeldes, tramposos, egoístas, sexualizados, inocentes, de la misma talla humana que los famosos jovencitos de Oswaldo Reynoso. Y como el mismo Reynoso, Marsé también se confirma como miliciano de la pluma, como partidario primero de su arte literario: Reynoso desde el lirismo, desde el tono ácido, neurótico; Marsé desde la ironía, el humor. La violencia puede travesar esos lenguajes, porque en ambos autores fue causa justa, fue postura política; en Reynoso representa una radiografía de su tiempo, una aspiración a explicar el desequilibrio social, el orden desigual que imperaba, y para ello se valió del testimonio, del autor viviendo lo que cuenta; en Marsé una se trata de un ajuste de cuentas con el pasado, no como testigo sino como crítico, como mitificador.

En la propuesta social de Marsé se puede apreciar una configuración aproximada al universo de la novela de Reynoso, donde los personajes que ya hemos analizado clarifican, como hemos venido develando, una intención social, su evolución es muy veloz, maduran emocionalmente, al menos, psicológicamente contradictoriamente al contexto conservador de ambos países: el orden católico (la imagen del Señor de los Milagros en Perú) y el régimen político (franquista en España, y el conservador de Belaúnde Terry). En esa atmósfera, la guerra se vuelve un mito más allá de un hecho político o histórico, un mito que deconstruye la historia para levantar otro a partir de la memoria propia y colectiva donde los personajes se elevan a categoría de símbolo.

En un acto de comparación con los personajes de *En octubre no hay milagros*, podemos esbozar el siguiente cuadro, análogo al que previamente practicamos, con el afán de evidenciar su función modalizante:

Modo	Virtualizante	Actualizante	Realizante
Exotático	DEBER Java	PODER Régimen franquista (tiene el control de la economía nacional)	HACER Régimen franquista (tiene los medios para construir y destruir)
Endotático	QUERER Java	SABER Régimen franquista (tiene la estrategia política para perpetuar su poder)	SER Régimen franquista (es la identidad nacional)

Como se concluye, Java es el personaje que encarna las ansias y taras de un sector de la población, de la trapería, del barrio popular, bajo el peso de las consecuencias de la guerra. Es un sujeto virtualizante en cuanto se limita a padecer la violencia de su entorno; y, por otra parte, las “aventis” desfiguran, recrean el mundo empírico, las acciones de Java (y de todos los personajes) insertándolos en la fantasía. Quizá lo único cierto sea la presencia del antagonista, en este caso, del régimen franquista que lo corroe todo, que es el sujeto del poder, del saber, del ser y del hacer. Todas las posibilidades y limitaciones de Java se interpretan a partir del orden establecido por el Régimen. Similar situación se observa en *En octubre no hay milagros*, aunque esta vez, el régimen está simbolizado en la imagen de un solo hombre, don Manuel, ficticio, sí, pero que encarna a todo el aparato gubernamental elitista y corrupto peruano, el mismo motivará el golpe militar de Juan Velasco Alvarado, a pocos años de la publicación de la novela de Reynoso.

Estas relaciones intertextuales permiten entender la importancia de los temas socio-políticos en el acto creativo de ambos autores: bastará con relacionar los títulos. *En octubre no hay milagros* guarda una relación en dos direcciones: la primera con la tradición religiosa de octubre en la Lima católica y conservadora, y la segunda con el dicho popular que afrenta a dicha costumbre, al personaje principal, destinador de milagros; y *Si te dicen que caí* aludiendo al himno nacional deformando el sentido original, donde caer no será sinónimo de sacrificio (“Si te dicen que caí, me fui al puesto que tengo allí. Volverán banderas victoriosas al paso alegre de la paz y traerán

prendidas cinco rosas: las flechas de mi haz.”), sino como tendiente hacia la corrupción y amoralidad.

Este neorrealismo objetivista o social realista, la novela de denuncia social, de testimonio o de memoria colindó con el realismo precedente que expuso con crudeza los difíciles años de la dictadura y la guerra en España, pero desde el punto de vista de Gilabert, creo su propia antítesis (Gilabert, 1995, p. 610), la novela social, pues estaría en contradicción con el concepto mismo de creación ya que está condenado a ser reiteración infinita de la misma cosa en cuanto catálogo de miserias, injusticias, problemas económicos y sociales (Gilberto de León, 1981, p. 8). Es posible que esta sea una evaluación valedera sobre la narrativa inscrita en esa corriente, pero no olvidemos que era sobre todo una actitud frente a un momento crucial de la vida del país (en uno y otro caso) que no solo los regímenes políticos quisieron opacar con las estrategias más demoledoras de la censura, sino también la prensa y la crítica de su época.

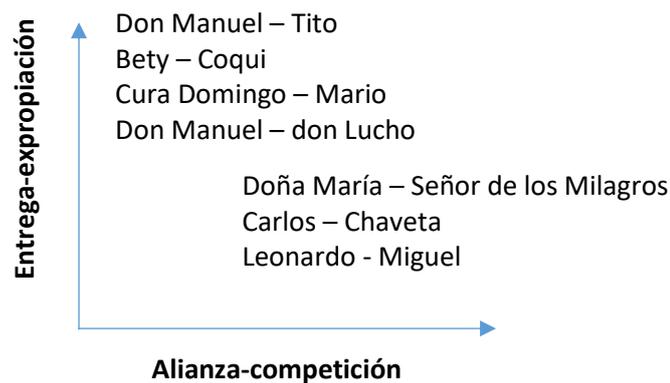
2. Los discursos de la violencia

La violencia, cuya amplia definición ofrece diversos enfoques, ha permitido de alguna forma consensuar una definición que reúne los elementos que lo caracteriza. Martínez (2016) toma como referencia tres definiciones de violencia para arribar a una conclusión general. La primera proveniente de Jean Claude Chesnais quien considera que la violencia es el ataque directo, corporal, brutal y doloroso, contra otra persona; la segunda, procede de Jean Marie Domenach, quien entiende la violencia como el uso de la fuerza abierta o escondida con el fin de obtener de un individuo o un grupo eso que aquellos no consentirían voluntariamente; finalmente, la concepción de Thomas Platt considera a la violencia como el uso de la fuerza física que causa daño (Martínez, 2016). La sistematización de tales concepciones de la violencia hace referencia necesariamente a la actuación de dos agentes (individuales o grupales) caracterizados por su actividad o pasividad que determinará al victimario y a la víctima. En esta dinámica se debe tener en cuenta, asimismo, la actuación, intervención y afectación del entorno social y la concepción, la internalización, que de la misma violencia tienen ambas partes. Martínez, concluye:

También la idea del uso de la fuerza suele ser problematizada, no tanto para negarla, sino para considerar que la fuerza física no da suficientemente cuenta del hecho, de diferentes hechos: las concepciones morales (personales, grupales, culturales), las relaciones de poder —que en sí mismas estructuran y naturalizan relaciones de violencia—, las coerciones psicológicas y hasta los chantajes, pueden ser vehículos de la violencia. Es más, en algunas consideraciones sobre la violencia parecería no estar presente dicha intervención de fuerza, como podría pensarse de la violencia simbólica de Bordieu, quien la define como la aceptación, la internalización por parte del dominado, de los esquemas de pensamiento y valoración del dominante, haciendo precisamente invisible la relación de dominación. (Martínez, 2016).

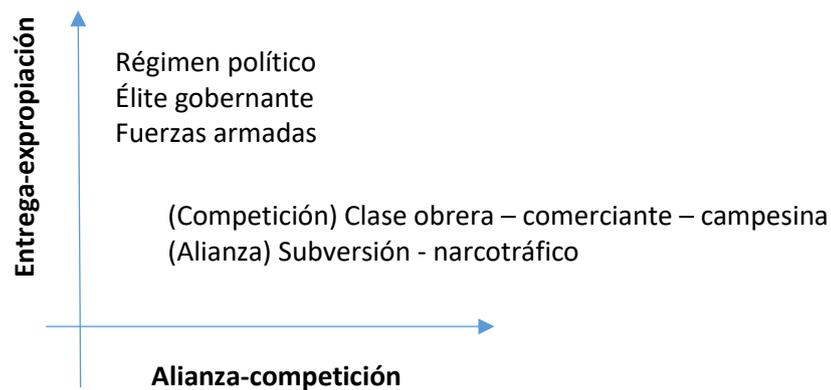
Por su parte, Benjamín va más allá al cuestionarse si acaso la violencia, al ser un medio, puede ser considerada moralmente justa, es decir, si representa un principio para el logro de fines justos (Benjamín, 2010). Esto no se podría responder con facilidad, pues se debe tener en cuenta el derecho, la idea de justicia que rige una sociedad. Antes que cuestionar la violencia como tal, debería cuestionarse el derecho y la idea que se tiene desde él sobre la violencia: “Si el criterio establecido por el derecho positivo respecto a la legitimidad de la violencia puede ser analizado solo según su significado, la esfera de su aplicación debe ser criticada según su valor” (Benjamín, 2010: 2).

- a) **Representación de la violencia en *En octubre no hay milagros* de Oswaldo Reynoso:** En la novela se puede corroborar las concepciones de Martínez y Benjamín, en varios niveles (ideológico, político, religioso, moral, sexual, físico, etc.). Dichas formas de violencia pueden enfocarse, siguiendo la propuesta de Segato, desde los ejes interconectados (horizontal y vertical) para apreciar mejor la concepción de violencia que hemos venido explicado, a partir de las relaciones de alianza o competición y de entrega o expropiación.



Entre ambos ejes se da una “dinámica violenta, un equilibrio inestable, un sistema de consistencia deficiente” (Segato, 2003, p. 253). Dichos fenómenos se clarifican en el desenlace de cada uno de los hilos argumentales: Tito se entrega a don Manuel, Bety a Coqui, Mario al Cura Domingo, todos en el sentido sexual, en cuanto a don Lucho su relación con don Manuel es de expropiación: le quitará la casa para construir un condominio. En el eje de las alianzas y competencias, se presenta la relación violenta entre Carlos y Chaveta quienes compiten por demostrar su hombría; Leonardo y miguel se relacionan en una especie de alianza para buscar una salida al problema social del Perú; doña María y el Señor de los Milagros se relacionan a través del rito de la procesión, del compromiso: “Señor de los Milagros, tienes que darnos una casita, no puedes olvidarte de nosotros, este barrio es un infierno (...): un solo milagro, Señor” (Reynoso, 1965, p. 18)

La comprensión de tales tópicos puede servirnos para esbozar una generalización hacia la sociedad peruana en su conjunto. Las evidencias de violencia en la novela abarcan amplios aspectos que van desde lo familiar hasta lo social, desde lo sexual hasta lo ideológico, desde lo verbal hasta lo moral. El siguiente esquema explica las relaciones de violencia en la sociedad peruana:



Los mecanismos que operan para perpetrar la violencia, en todos los casos, se basan en la posesión del poder, de la fuerza y, en general de los atributos modalizantes, en el nivel personal, interpersonal y colectivo, motivada por lo general por causas políticas, religiosas, económicas, etc.

Llama la atención que, tanto en la vida real como en la novela, se perciba la justicia social como detonante de la violencia (así se explica la insurgencia de las guerrillas), es decir, que la homogenización de las clases sociales, de los seres humanos, la igualdad de condición, es un detonante para la violencia (Carrillo, 1993, p. 14). No es casualidad que la narrativa realista social y neorrealista, esté gobernada por el tópico de la violencia en sus diversos matices y formas. Como si se sobre entendiese que la violencia es innata al hombre; pero, ¿y si fuera realmente universal? Sin consecuencias y sin culpa: exactamente el rostro de la guerra.

Para el caso de *En octubre no hay milagros*, es posible reconocer las formas en que se ejerce la violencia. En principio porque en varias oportunidades su autor ha expresado su adhesión a la violencia, al cambio social mediante estrategias violentistas. Afirmará, categóricamente, él mismo, su postura en el Primer encuentro de narradores peruanos:

En lo que se refiere a mi actitud como hombre y como escritor he de decir que yo estoy por la violencia, pero no una violencia irracional, sino una violencia inteligente, organizada, para cambiar el país. Las otras posiciones de reforma lenta o paulatina o de revoluciones pacíficas, en mi concepto personal son engañosas: la única solución para el país es la violencia, menos mal que ya estamos entrando en esa etapa. (Reynoso, 1969, p. 57).

Oswaldo Reynoso hace uso en su narración, de una serie de recursos que denotan y connotan claros ejemplos de violencia. Habría, por tanto, que considerar que la violencia procede tanto del contexto como de la idiosincrasia de su autor. Reynoso es un cronista de la ciudad de Lima. La procesión del Señor de los Milagros no es sino una de las expresiones más “limeñas” de alcance nacional que deja al descubierto la cultura del peruano de clase media que son los más. En ese contexto de procesión en que miles de personas avanzan a paso lento detrás del Cristo Morado, se suscita el encuentro de las clases sociales antagónicas que comentamos en el apartado anterior, pero también de las razas, si cabe el término, en el sentido arguediano de “todas las sangres”. Esa aparente unión, como veremos más adelante, guarda en su seno un abismo de diferencias que no contribuye a cohesionar a la sociedad peruana, es decir, se abriga el germen de la violencia disimulada de fe, de religión, de costumbre.

Valido de un lirismo popular, Reynoso utiliza el lenguaje callejero, sub estándar, para poner en juego las distintas relaciones argumentales entre los personajes. Asimismo, se encuentra la agresión sexual y el atropello político, la corrupción como un mal arraigado en la cultura peruana. Y por el otro lado, observamos el nacimiento de la oposición más radical que ha registrado la vida republicana en lo que iba del siglo XX: el surgimiento de Sendero Luminoso (1964) en los andes del sur peruano, en Ayacucho. Como se aprecia, tras las nociones de realismo social y neorrealismo revisadas anteriormente, Reynoso elabora una novela que pretende develar la profunda tradición violentista en el Perú, desde la militancia política, desde el escándalo y la censura.

La violencia en *En octubre no hay milagros*, enfocada desde la concepción de Jean Claude Chesnais, Jean Marie Domenach y Bordieu, nos permite adoptar la siguiente clasificación:

- Violencia política

La novela pone en acción tres segmentos sociales de entonces: la elite aristocrática, dueña del poder en todos los aspectos de la organización nacional, para el caso representado por don Manuel; la clase media que representa la mayoría de los peruanos, un sector progresista cuyo correlato se encuentra en

don Lucho; y el segmento de pobreza extrema del que es extraído Tito, amante de don Manuel.

Con antecedentes de insurgencia en la selva y andes peruanos, la novela presenta un interesante juego de escenas contradictorias. En primer lugar, la procesión del Señor de los Milagros como símbolo del catolicismo, de la mansedumbre y el conservadurismo, y en segundo lugar una protesta de los bancarios que poco a poco va ganando espacio hasta hacer peligrar la aparente indiferencia de la procesión y que concluirá con la muerte de Miguel. Dicha protesta que se desemboca desde afuera hacia el centro de Lima, no es sino el reflejo de lo que viene sucediendo en las provincias olvidadas por el centralismo limeño; recordemos el nacimiento de las guerrillas, principalmente de SL en 1964 encabezado por Abimael Guzman (amigo y colega de Reynoso), que ya venían cobrando decenas de víctimas, en su mayoría campesinos.

En la novela, la violencia se planifica, proviene de la elite, de don Manuel, quien pretende derrocar al gobierno, creando un ambiente de violencia y zozobra que atribuirá a las guerrillas comunistas y de “incitar a la violencia callejera” (Reynoso, 1969, p. 82)

- **Violencia religiosa**

Una religión impuesta no podía sino terminar sincretizándose con la cosmovisión andina que desembocará, quizá, en su máxima, al menos la más masiva y popular, expresión: la procesión del Señor de los Milagros, también denominado Cristo moreno o Cristo de Pachacamilla. Este escenario es la base de la estructura de la novela, una historia narrada polifónicamente, y cuyos acontecimientos transcurren en un solo día, domingo, coincidente con la salida de El Señor de los Milagros. Se trata pues de un ritual que ha calado en la idiosincrasia de la clase media, pues puede apreciarse, a través de la crítica del alter ego de Reynoso, Leonardo, “El profe”, al reflexionar: “mientras el amo español pasea a sus fragantes viñas (...) los esclavos (...) van almacenando en sus ojos de tigre el odio” (Reynoso, 1965, p. 169). Y, además, como se ha citado en el apartado anterior, el mismo personaje interpela casi panfletariamente: “la revolución colectiva y consciente de todos los que, como

tú, no tiene un pedacito de tierra en su país, para vivir”. En dicha escena Leonardo está acompañado de Miguel, hijo de don Lucho quien pretende cometer un crimen, “algo violento”, sacrílego en este caso, contra la imagen del Cristo moreno: desea escupirle. Se identifica entonces las relaciones de violencia:

- ❖ La religión adquirida por la violencia desde la colonia, pero que ha sido asimilada y sincretizada por la población.

...los hermanos que sin dejar la sogá, rompían el oleaje furioso de la muchedumbre que, gritando, cantando, rezando, pugnaban por acercarse al señor. Logra romper la muralla: alucinado, ebrio, avanza, atropellando a los penitentes, a las viejas negras con sahumeros, a los niños vestidos de ángeles: (no soy cobarde) y se lanza sobre las andas botando al suelo flores y cirios: (tengo que escupirlo); los robustos hermanos lo detienen. Miguel, enloquecido, trata de zafarse; pero los hermanos de hábito morado, furiosos, lo devuelven a la muchedumbre; en el oleaje veloz corre la voz: es un loco, un borracho, un santo, un sacrílego, sacrilegio. La turbamulta estremecida, herida, lo recibe en remolino de golpes y patadas. (Reynoso, 1965, p. 282).

- ❖ La iglesia en colusión con la clase política, avala los atropellos, disimula la corrupción y desautoriza cualquier “desvío” de la moral cristiana.

El criado aprovecho una pausa de don Manuel y anunció que la comida ya estaba servida. Abrió la pesada puerta de madera oscura con adornos de metal, y ahí, estaban en el Directorio de su Banco, elegantes, perfumados, desenvueltos, en agitada charla, sus invitados de Ancón: el inteligente joven editorialista de su diario; el mañoso General con lentes oscuros y corbata morada de la hermandad del Señor de los Milagros... (Reynoso, 1965, p. 68)

- ❖ Las fuerzas del orden están al servicio del gobierno y de la iglesia.

Por en medio de la pista la Guardia de Asalto arremete contra los manifestantes que quieren llegar a la plaza San Martín. Las bombas lacrimógenas estallan, los perros secos suenan algunos disparos y en el cielo lechoso de garua fina se desgranar, multicolores, luminarias de la procesión. (Reynoso, 1965, p. 278).

Pero incluso existe una señal de violencia en la propia procesión cuando el autor se refiere al “torbellino morado” describiéndolo cada vez más salvaje, más insostenible, donde los fieles olvidan su relación con los demás condicionados por seguir a toda costa, y sobre toda vida humana, a la imagen de Cristo. Es así que al final de la novela, Miguel será muerto “a golpes y patadas” en medio de una turba, de un mar inclemente de devotos.

En este desenlace, queda la tesis demostrada, en función de los preceptos marxistas: la lucha de un solo individuo no puede conducir al cambio, a la revolución, “la violencia individual no cambia nada” (Reynoso, 1965, p. 237); por el contrario, “solo la acción colectiva y organizada de un partido de campesinos, obreros y gente decidida podrá cambiar todo esto que está podrido” (Reynoso, 1965, p. 237).

- **Violencia delincuencia**

En el trance de la procesión, otras formas de violencia toman forma. Es el caso de las pandillas que encuentran el escenario perfecto en la procesión para cometer sus fechorías. Las pandillas entendidas como grupos rebeldes dan rienda suelta a sus arrebatos sexuales, a la lucha por el poder. En la novela esta faceta de la vida juvenil de Lima se aprecia en las disputas de Carlos y el Zorro, en Chaveta, en Frayjodas, en Chaveta, en sus duelos peligrosos que pueden ser la metáfora de la realidad peruana: la lucha por la dominación, la subversión como forma natural de la evolución. Delgado, citando a Roland Forgues, coincide con que esa forma de violencia juvenil, sería parte de la superación de sí mismos, ya que en la adolescencia hay una preocupación por la edad madura, los temas viriles, la impotencia, la castración, la sexualidad, la homosexualidad (...) y la violencia en todos sus niveles.

- Violencia del lenguaje

Como hemos venido afirmando, Reynoso asume la coloquialidad de los estratos marginales de la Lima de los 60, para, a partir de un ingenioso tratamiento, movilizar la oralidad de sus personajes acercándola a la poesía mediante el adjetivo correcto, las repeticiones, los símiles, ironías, hipérboles y la sinestesia.

Sin embargo, el procedimiento devela una fuerte carga violenta que evidencia por la inserción de tipografía especial, mayúsculas cuando se tratan de insultos y gritos, acercándose a lo plástico de la escritura, a la poesía vanguardista, a la transgresión del lenguaje mismo, de la norma. Así tenemos: “Lapondríacostureramatatirutirulá” o “expresocronicaprensicomercio” en su afán por copiar la realidad tal como es.

- Violencia social o económica

En octubre no hay milagros abriga también una serie de gestos discriminatorios provenientes de los sujetos del poder hacia los sujetos virtualizantes, que se corresponde con la clase media, en este caso con don Lucho y su familia. La familia Colmenares tiene anhelos de progresar económicamente, Bety por ejemplo, ilusiona subir de estatus social al casarse con Coqui. Sin embargo, como ya hemos visto, serán los sujetos actualizantes y realizantes quienes operan los cambios. Así, pues, don Manuel ha planeado la “Cruzada nacionalista para el desarrollo del País” bajo el argumento de que “a los serranos hay que devolverlos al campo y si no tienen tierra hay que mandarlos a la selva: pueden rebelarse, tienen ya la cabeza caliente con la revolución, con China, con Fidel Castro” (Reynoso, 1965, p. 92). Es decir, tras la imagen de don Manuel, Reynoso ha esbozado el estereotipo de gobernantes que ha dirigido el país antes y después de nuestra independencia, llevando a cabo acciones genocidas, racistas, segregacionistas, discriminatorias en todo sentido. Pero no solo de las autoridades, sino de los mismos conciudadanos; es el caso del hombre de gris quien, eventualmente se ha convertido en interlocutor de don Lucho cuando persiste su periplo en busca de una vivienda: “Hay que liberar a la juventud del imperialismo mental de Mao, la única

solución es el relativismo histórico, porque el país necesita una profunda transformación, pero pacífica sin distinciones de clase (...) a toda esta gente que vive en la barriada la mandarían a colonizar la selva” (Reynoso, 1965, p. 127).

- **Violencia sexual:**

Pero quizá la forma de violencia más importante en la novela es la sexual. Esta opera en todos los niveles, sin exclusividad de personajes o condición política, económica o social. Veamos:

Violencia		
De	Hacia	Tipología
Coqui	Bety	Engaño: ofrecimiento de matrimonio y mejor estatus social a cambio de mantener relaciones sexuales.
Don Manuel	Tito	Trata de personas: ofrecimiento de una mejor condición de vida a cambio de sus servicios sexuales.
Cura Domingo	Mario	Discriminación: es expulsado del colegio por su condición social y su opción sexual.
Chaveta, Conejo, Muchapinta	Carlos el “Zorro”	Acoso: busca una prostituta para tener relaciones por primera vez y demostrarle a los demás su hombría.

b) Representación de la violencia en discurso narrativo de *Si te dicen que caí*:

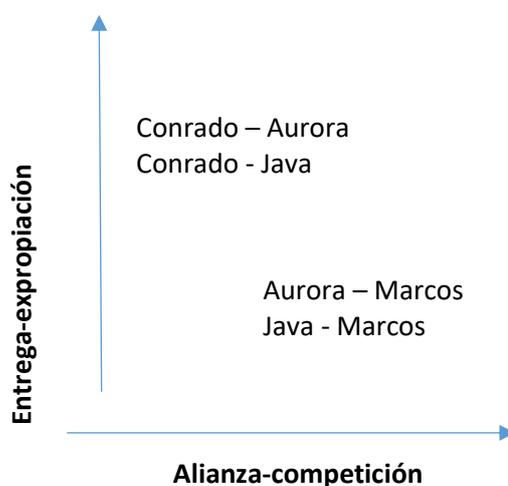
La violencia es un tópico latente en toda la novela, se traduce en actantes y sus descensos al subconsciente, al mundo desde el yo, que describe Sábato, en donde el paisaje no existe independientemente de los personajes, sino que “surge de los sujetos, junto con sus estados de alma, con sus visiones, con sus sentimientos e ideas” (Sábato, 1964, p. 87). Esa configuración desde la memoria, se nos ofrece como un paisaje que “representa un espacio de intimidad y violencia, deseo y miedo” (Pérez, 2010). De entre todas, igual que en la obra de Reynoso, la violencia sexual resalta de entre las demás, ofreciéndonos una visión sórdida y decadente de lo erótico, desde la memoria:

La capacidad de evocación, la fuerza de las imágenes, la riqueza de las sensaciones, la violencia sexual, la sátira, la fantasía transformadora de la realidad, el mito y la desmitificación, construyen el tejido con el que el autor

nos presenta la época de posguerra desde varias voces y diferentes perspectivas temporales. (Pérez, 2010).

El hecho, pues, de que la intervención de los personajes no siga los patrones convencionales, nos da la idea de que el tiempo es el tiempo de yo, un tiempo anímico, completamente subjetivo, no compatible con años o meses en su sentido cronológico estricto, sino con actitudes, sentimientos, emociones que recupera la memoria. Por otro lado, la nueva configuración de los hechos recordados, reconstruidos, adquiere funcionalidad desde la inestabilidad psicológica de sus actores, desde su conducta degradada que tiende hacia la violencia y el neuroticismo; estas constantes se deben a la presencia de fuerzas externas de las que parte la violencia (abusos de toda índole, muertes y represión) y que la ejercen explícita e implícitamente sobre los individuos. Este contexto, real, que Marsé ha traído al presente de la novela, no puede ser sino caótico, de frustración, de corrupción, de inmoralidad, e incluso de salvajismo pese a que existen códigos y leyes que pretenden controlar a la sociedad. Serán, así, personajes subversivos, anarquistas, irreverentes con su tiempo.

En el caso anterior, referido a *En octubre no hay milagros*, la violencia procedía tanto de fuera como de adentro, es decir del espacio social, político, religioso, como el del volitivo, moral y ético. En *Si te dicen que caí*, la figura se repite, es decir, la configuración del esquema de ejes que se cruzan en una simbiosis ineludible, funciona bajo los principios:



Se aprecia, tal como lo anticipábamos en los roles actanciales, el estatus de poder que ostentan los sujetos del eje vertical. En este caso el señorito Conrado, allegado al régimen y de buena posición social, ejerce violencia sexual sobre Aurora Nin y Java; mientras que en el eje de las alianzas y competencias, son los más desfavorecidos quienes se enfrentan entre sí o pactan para hacerle frente a los sujetos del poder, diríase, en todo caso, que son solo sujetos virtualizantes. Es el caso de Aurora y Marcos que tiene que huir del régimen para ser felices, cosa que no logran finalmente, o Java y su Hermano Marcos que se ven relacionados por la misma mujer: Ramona-Aurora Nin.

- Violencia sexual

Al igual que Reynoso, Marsé ha prestado especial importancia al aspecto erótico en su novela, siempre desde la dimensión transgresora, es decir, prohibida, atentatoria contra la moral y la normalidad establecida por el sistema. Se tratan, pues, de relaciones sexuales signadas por la violencia, por la relación dominador-dominado. No obstante, en un paralelo entre ambas novelas, veremos en *Si te dicen que caí* la sexualidad no se desborda hacia el homosexualismo, como en el caso del autor peruano, pero, sí, en cambio, desborda en violencia.

En la novela, tratándose de sujetos en proceso de maduración, el sexo, vendría a cumplir un rol importante, pues contribuiría a su auto superación, a la consolidación de su identidad de género.

La violencia se explicita con mayor crudeza en el siguiente pasaje cuando Java es obligado a mantener relaciones sexuales con Ramona mientras El Mirón los observa:

El cuerpo bañado en sudor, reluciente a la luz limón del gas como una nieve sucia, boca abajo y abrazada a la almohada, rechazando a Java por segunda vez con ojo suplicante. Eso no. Tienes que dejarte, no te hagas la estrecha, va. Jadeando. La carne que no obedecía a ningún deseo, sino que era más bien un triunfo ciego de la voluntad, no conseguía penetrar entre las nalgas contraídas. Va, no irás a decirme que es la primera vez.

Repetidamente ella esconde la cara en la almohada, que estruja entre los brazos plegados. Java apoya casualmente la mano en la tela mojada, primero chasquea la lengua, sorprendido y contrariado, luego se entrega a la evidencia.

—Ya está. No llores, puñeta. (Marsé, 1980, p. 22)

❖ El machismo: la violencia de género

Delgado afirma: “Este tema condiciona a colocar al hombre y la mujer en dos planos, complementarios y contrapuestos, en los que la mujer sería vista en un rol de sumisión frente a la ideología que se instaura en una sociedad machista”. (Delgado, 2017, p. 81) En la novela, las muestras de machismo recorren casi todas las relaciones varón-mujer. El machismo es aceptado sin reparos como si se tratase de una regla natural. Los personajes femeninos de la historia conviven bajo esa norma, parecería, incluso, que lo respaldan y justifican.

En todo caso, el machismo se percibe como un mito, como un requisito para que los varones adolescentes se auto descubran y se definan como género. El machismo, pues, invita a la violencia, a la inmoralidad, a la desigualdad respecto a la mujer.

• El juego y la violencia:

No cabe duda que *Si te dicen que caí* es el correlato de un juego. A través de la narración de los personajes, la historia tiene los matices de un juego, con sus reglas y sanciones, con ganadores y perdedores. Los kabileños juegan a ser detectives; los guerrilleros juegan a ser ladrones de bancos; las huérfanas juegan a ser actrices, pero también juegan al amor; los luises juegan al golf, los falangistas juegan a ser dios, y matan gente...

El juego, pariente cercano de la ficción, domina el relato; prueba de ello son las “aventis”, que no son ni verdad ni mentira, son una deformación de la historia por la memoria. Sarnita y los suyos juegan a inventarlas, a recrearlas, para eludir el mundo que los cobija.

Maurice Merleau-Ponty señala que si se entra en el juego de la violencia, existe la posibilidad de quedarse en este para siempre (Merleau-Ponty, 1995, 12). Claro ejemplo es el régimen fascista de Franco o los más de cincuenta años de subversión y violencia política en Perú. Por su parte Erich Fromm, divide el juego y la violencia en dos niveles (Fromm, 1985, p. 4):

-El primer nivel tiene que ver con la violencia de juego, lúdica, ajeno al propósito destructor y más bien orientado hacia el ejercicio.

Esta forma de violencia puede degradarse. Su contra parte sería:

-La violencia reactiva, basada en el miedo y la conservación, que tiene que ver con la defensa de la vida, de la integridad de la persona en todas sus esferas.

Tras un análisis sencillo, podrá apreciarse que los personajes de *Si te dicen que caí*, como buena parte del mundo, han elegido la segunda forma: el juego violento por la supervivencia.

- **Violencia cultural:**

Con el triunfo del franquismo, la cultura se repliega, se deforma y existe para el servilismo. La censura ha desalojado a la mayoría de cultores del país. La literatura y el cine ofrecen son inventos, mas no germinan de la realidad. Escribe Pérez:

Los críos imitan lo que ven en las películas, su violencia y sus frases. Las escenas de tortura se basan su cine como *Marked Woman*, *The Prisoner of Zenda*, *Suez*, *The Drums of Fu Manchu*, *Guadalcanal Diary*, *La corona di fierro* y modelan sus aventis conscientemente en función de las películas. Así pues, los aventis son tan apasionantes e intrigantes como las películas que ven. (Pérez, 2010).

Las aventis sirven a su vez como mecanismos de defensa, de evasión, semejantes a las películas que se aprecian. No tienen escapatoria, la cultura de su momento ha sido secuestrada, y las formas oficialistas de culturizar no sintonizan con la gran mayoría.

Los niños están atrapados en las imágenes del celuloide de sus películas y que no pueden actuar sin independencia del papel que el cine les transfiere. Por lo tanto, bajo una sensación de ser prisionero de unos espejos que se reflejan entre ellos a la vez creando, fragmentando y manifestando la realidad. La fantasía de sus aventis es la herramienta evasiva que necesitan para no aceptar la realidad tan sórdida que les rodea, y afirman que mientras es imposible encontrar la verdad en el mundo empírico, esto se hace posible a través de la fantasía. (Pérez, 2010).

- **Violencia religiosa:**

En no pocas intervenciones en público, Marsé hizo notar su simpatía por la cultura Católica. En su novela, se sirve de los iconos de la religión Católica para elucubrar su ironía en dirección del franquismo. La religión, pues, versátil y camaleónica en momentos de gran agitación social, se adhiere a las necesidades de los sectores intervinientes. De ella se puede desprender (como se ha hecho desde siempre) una sátira mordaz a la realidad, una crítica hacia los mecanismos del fascismo.

- **Violencia del lenguaje**

Un punto de encuentro con la novela de Reynoso, es el tratamiento del lenguaje lumpen, vulgar, sub estándar, con cierta actitud naturalista, pero finalmente orientado a elevar el habla popular a la calidad de artístico. Y en Marsé sobra. Se distingue, pues de la sordidez y crudeza de Reynoso; es un lenguaje que ha recurrido a otras estrategias sin despojarse de la fuerza, de la violencia, en todo caso, que le ha dado forma y sentido: hablamos de la ironía, de la burla, pero también del desprecio y la amenaza.

Estos recursos estilísticos se figuran como potentes amplificadores de los alcances de la comunicación:

Mediante la burla el individuo puede aniquilar la autoridad de las instituciones, los hábitos, las leyes y los personajes dominantes. Es la ironía, junto con el desprecio, el medio más seguro de minarla; como

también, podría tratársela como una estrategia que regula la violencia y que se camufla ante la maldad de la realidad. (Delgado, 2017, p. 232).

Instalada en todos los personajes, la lucha por la sobrevivencia, hace que el lenguaje de estos apuntes lógicamente a esa defensa. La violencia es el recurso que sostiene a la ironía, la crueldad recorre la lengua y se desliza en desmedro del otro, las más de las veces en forma subrepticia.

En el caso de la violencia verbal, su aplicación se enfoca en el uso de palabras (o ruidos vocales) que posee para afectar y dañar a una persona; como también, ocurre al hablar falsamente de la víctima. De igual manera, es una manifestación de agresión que no deja evidencia, pero resulta igual de doloroso y su recuperación toma, en todo caso, mucho más tiempo. (Delgado, 2017, p. 404).

La violencia verbal impacta desde diversos niveles, como explica Delgado, no solo desde el nivel semántico, sino desde el fonético hasta lo para verbal. Acaso el uso más convencional para agredir a otra persona sean las groserías e insultos, estas por lo general son la antesala del enfrentamiento físico; ambas acciones desfogon la ira y conducen a un nuevo estado con o sin solución. La violencia, la astucia, el terror, el compromiso y la subjetividad tienen como fin transformar en objetos a los otros hombres, para que así ellos se hallen al servicio de una sociedad humana (Merleau-Ponty, 1995, p. 158)

De forma que la violencia del lenguaje puede explicarse en tres niveles:

- ❖ La amenaza.
- ❖ La degradación de la imagen del oponente (insultos, difamación)
- ❖ La cosificación (sobrenombres, etiquetas)

Tal es el universo verbal que Marsé ha conferido a sus personajes, recargados de violencia, de astucia, de repugnancia, tal como se muestra la realidad:

...por lo que a mi ver, queda en entredicho la validez testimonial de este relato, más bien, catálogo de anormalidades: situaciones y personajes repugnantes, negrura moral excluyente, claro maniqueísmo político. Con

semejante material excrementicio Marsé escribe páginas y capítulos de, a veces, exasperada y sombría belleza e impecable perfección, deleite para algunos críticos. (Veintemilla, 1990, p. 114).

- **Violencia política**

Asimismo, la violencia política rezuma en toda la obra; la atraviesa desde todo ángulo, pues no puede ser de otra forma: el contexto exige. Marsé ha tomado como personajes de su novela a “pillos suburbanos y unos anarquistas que pretenden acciones violentas contra el régimen” (Sanz, 1984, p. 137). Como vimos en el apartado anterior, la violencia procede tanto por la lucha por sobrevivir como de la lucha por la reivindicación y la igualdad de las clases sociales. Hay quienes señalan la violencia como un fenómeno necesario, civilizador y ético, no obstante, es una postura bastante relativa semejante a la que sostenía el marxismo.

El uso de la violencia tiene ventajas si se descubre su participación en la formación y la institución de una nueva sociedad —tal como la argumentaban los marxistas—. Sartre y V. P. Shupilov sostenían que la violencia era un medio para hacer sociedad, es decir, lograba la transformación de un estado primero a otro segundo, con la finalidad de alcanzar intereses concretos de grupos sociales. (Delgado, 2017, p. 244).

En la novela, la violencia política de la guerra y de la posguerra, ha degradado en hambre, en corrupción, en inmoralidad, en prostitución, en muerte. Como sostendrá Sanz (1984): “Todo el libro está recorrido por un estremecimiento de odio y de violencia cuya razón puede estar en la misma memoria maltratada del autor. El léxico contribuye, con su enorme agresividad, a la reconstrucción de un orbe moral degradado.” (p. 138).

CONCLUSIONES

Luego de haber explorado los distintos rasgos discursivos de las novelas *En octubre no hay milagros* de Oswaldo Reynoso y *Si te dicen que caí* de Juan Marsé, en relación con la representación de la violencia y el poder, y las características estéticas de la corriente literaria neorrealista, arribamos a las siguientes conclusiones:

1. El tópico de la violencia, en su dimensión ideológica, política, sexual y verbal, es una constante que se evidencia en el discurso narrativo de ambas novelas, por cuanto configuran esquemas de poder estableciendo la relación dominante-dominado. Dicha figura es consecuencia de los procesos de guerra interna que los contextos peruano y español han atravesado en el siglo pasado. La figura del dominante recae siempre en el actante colectivo “Régimen” y su correlato en la imagen del señorito Conrado para el caso de *Si te dicen que caí*, y, para *En octubre no hay milagros*, en don Manuel.
2. Las evidencias de violencia en la categoría ideológica consisten en el abuso que los regímenes que ostentan el poder han normalizado en los sectores sociales dominados: por ejemplo, quitarle la casa a don Lucho para construir un condominio por que el “Perú construye” (*En octubre no hay milagros*); o la idea de superación social a costa de traicionar al hermano y congraciarse con el régimen y conseguir empleo en una joyería: el caso de Java, Marcos y Aurora (*Si te dicen que caí*). En cuanto a la violencia política esta se expresa mediante la represión policial: en la huelga de bancarios en *En octubre no hay milagros* y con las persecuciones de los falangistas a los rebeldes urbanos en *Si te dicen que caí*. La violencia sexual se orienta hacia el morbo, la depravación y lo amoral: en *Si te dicen que caí* es el mismo Java quien suele dedicarse a mantener relaciones sexuales exhibicionistas y aberrantes a cambio de dinero; en *En octubre no hay milagros*, el sexo colinda con la depravación y transgresor, Carlos experimenta su “hombría” con una prostituta. En la dimensión de lo verbal, ambos autores han recurrido al uso de la jerga y la inclusión de locuciones propias del estrato delincuenciales que los singulariza como grupo, con actitud contracultural y de protesta ante el poder de los gobiernos.
3. La violencia es concebida por los actantes como una dinámica inestable, cambiante, en los roles que les toca cumplir. En dicho sistema se establecen las relaciones interconectadas de alianza y competición, de entrega y expropiación, en función del poder (+/-), que determinan los conflictos de los que parten los hilos argumentales de las novelas. Dichos ejes nos permiten clarificar los indicadores semióticos de violencia que configuran sus programas narrativos: de apropiación (O ∨ S-----O ∧ S), pérdida (O ∧ S-----O ∨ S) o prohibición (O ∨ S-----O ∨ S). Estos

indicadores de violencia y agresividad provienen de dos niveles: exógeno: dictadura y elite capitalista; y endógena: las pulsiones de los propios personajes que degradan las relaciones personales. De los dos niveles, en el caso de las novelas en cuestión, el primero siempre determina al segundo: Miguel pierde la vida al tratar de hacer “algo violento” para cambiar la realidad del país; Java se congracia con el régimen a costa de traicionar a su hermano.

Referencias bibliográficas

- Guardia, S. (1972). *Proceso a campesinos de la guerrilla “Túpac Amaru”*. Lima.
- Carrillo, J. L. (1993). *Violencia en la región andina: caso Perú*. Lima: Apep.
- Díaz Villanueva, Carla. (1994). *Soy un auténtico solitario*, en *Quehacer*, 89, pp. 72-78
- Delgado del Águila, J. (2017). *Protagonismo violento y modos de representación en La ciudad y los perros*.
- Fromm, E. (1985). *El corazón del hombre*. México: FCE
- Gilabert, J., & Scharaibman, J. (1995). *Si te dicen que caí. (Una re-lectura)*.
- Gómez, J. A. (1976). *Marsé, el más escéptico*. Cuadernos para el diálogo.
- Gonzales Vigil, R. (2008). *Años decisivos de la narrativa peruana*. Lima: San Marcos.
- González Vigil, R. (1984), *La narrativa peruana después de 1950*. Lexis, vol. VIII, n° 2.
- Marsé, J. (1977). *Confidencias de un chorizo* (Vol. 11). Editorial Planeta.
- Marsé, J. (1980). *Si te dicen que caí*. Barcelona: Bruguera.
- Martínez, J. M. (1979). *Historia de la novela española entre 1936 y 1975*. Castalia: Madrid.
- Martínez, A. (2016). *La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio*. *Política y cultura*, (46), 7-31.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Humanismo y terror*. Buenos aires: La pléyade.

- Pérez Sanchez, J. M. (2010). Imágenes de la Guerra Civil (1936-39) Metaficción, intertextualidad en *Si te dicen que caí*, de Juan Marsé. Letralia tierra de letras. Recuperado de <https://letralia.com/236/ensayo03.htm>
- Reynoso, O. (1965). *En octubre no hay milagros*. Lima: Waman Puma.
- Reynoso, O. (1969). *Primer encuentro de narradores peruanos*. Casa de la cultura del Perú: Lima.
- Rúa, E. (2009). La otra China. Libros peruanos.com. Recuperado de <http://www.librosperuanos.com/autores/articulo/00000001260/La-otra-China>
- Sábato, E. (1964). *El escritor y sus fantasmas*. Buenos aires: Aguilar.
- Sanz Villanueva, Santos. (1984). *Historia de la literatura española*. Barcelon: Ariel.
- Segato, Rita Laura. Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Torre, M. E. (2010). *Narrar la violencia: En octubre no hay milagros de Oswaldo Reynoso*. In IV Congreso Internacional de Letras, Buenos Aires (pp. 1992-1997).
- Vargas, J. (2009). *El realismo y el neorrealismo estructural. Estudios políticos (México)*, (16), 113-124.
- Veintemilla, J. (1990). *Si te dicen que caí, antídoto contra la lotofagia*. Caligrama: revista insular de Filología, 3, 111-142.

**SECCIÓN:
CREACIÓN**

El muqui

Fanny Beatriz Llallico Piñas

Correo de contacto: fblallico@uncp.edu.pe

Era febrero, yo odiaba ese mes porque, en vez de quedarme en Lima con mis amigas e ir de paseo a la playa o simplemente platicar con ellas, tenía que viajar a la sierra como cada año.

Mi padre siempre intentaba persuadirnos para que mi hermano y yo conociéramos el lugar de origen de mis abuelos. Pero para nosotros eso aún no tenía ningún significado, no al menos hasta ese verano. Un verano lluvioso en la sierra.

Yo estaba acostumbrada al ruido de los carros, a quedarme hasta noche paseando en la calle o ir al cine, pero no, mi padre quería enseñarme otra lección. Él decía que teníamos que aprender a divertirnos de otro modo, no solo malgastando dinero. Pero en mi cabeza de adolescente testaruda todo eso sonaba a sermón aburrido. Prefería ponerme los audífonos y olvidarme de todo.

Mi mamá, con una de sus *grandiosas* ideas, un día propuso que narremos cuentos. Por su puesto, mi hermano y yo nos opusimos rotundamente. Mi madre para apaciguar los ánimos, dijo que ese día empezaría solo mi padre. Todos aceptamos. ¡Qué más había por hacer! Si la casa de mi abuela que permanecía deshabitada once meses al año, no tenía luz, y con lo habituada que estaba a dormir tarde, la mitad de la noche para mí, era solo aburrimiento. Así que la idea de mi mamá cayó bien en medio de ese ambiente triste.

Mi padre para hacer más propicia la atmósfera, prendió una fogata y alrededor de ella nos sentamos todos. Pidió que sigamos con atención la historia y que no nos separemos unos a otros. Empezó. Ahí les va la historia.

Cierta vez, la noche era tan apacible que un silencio zumbador estaba presente en todo el ambiente. La luna daba una luz tan intensa que iluminaba todo el paisaje; se podían observar las casas lejanas, los maizales, los árboles, todo estaba muy claro.

Tres hermanos se dirigían a la casa de su abuela, pues su mamá les había pedido que mientras ella estuviera de viaje realizando algunas ventas, ellos acompañaran a la

mamita. La mayor cogía de la mano a los dos hermanitos pequeños que iban saltando y trastabillando a cada paso. Se detenían de rato en rato a recoger piedrecitas y se las lanzaban sin causarse ningún daño.

Después de un largo camino llegaron a la casa de la abuela, no encontraron a nadie. Sin preocupaciones ingresaron ya que sabían que si ella no estaba era porque se había ido a realizar alguna curación o atender un parto entre sus vecinos.

Entraron a la habitación destinada para dormir, solo había dos camas; así que, la mayor como era más grande ocupó una de ellas y los otros dos pequeños durmieron en la otra cama, pero en lados opuestos. Sus pies se rozaban y les daba un calorcito agradable en medio del frío de la noche.

El niño tenía la vista hacia la puerta que daba al patio que, por ser luna llena, se encontraba iluminado y daba la sensación que era de día. Él pidió que no cerraran la puerta pues a él le gustaba mucho observar todo lo que sucedía fuera.

Cuando ya las dos hermanas estaban durmiendo y el niño empezaba a sentirse invadido por la somnolencia. Observó que a lo lejos se acercaba un hombrecillo bailando, dando vueltas. Al principio, no lo podía creer y hasta tuvo que parpadear varias veces hasta que no le quedó la menor duda de lo que sucedía.

Este ser tenía puesto un sombrero de ala ancha (que cubría su rostro), un poncho, unos pantalones cortos y estaba descalzo. Se acercaba poco a poco, sin premura.

Perdonen que detenga un momento la historia, pero cuando mi papá estaba en esta parte, una de las maderas que estaba en medio del fuego reventó y tal fue mi susto que sentí un temblor recorriendo todo mi cuerpo. Imagínense el ambiente. Continuó.

El niño se quedó impactado con la imagen que observaba, que no hizo nada al principio, pero después reaccionó y dio unas patadas en la cama que lograron despertar a su hermana menor, la cual muy desconcertada se despertó y también vio el hecho.

El hombrecillo ingresó a la habitación; sin embargo, no se dirigió hacia donde estaban los niños sino hacia la cama donde estaba la hermana mayor, se inclinó hacia ella y de su boca emanó algo gaseoso de color gris que por un momento obstaculizó la vista.

Los niños pequeños estaban aterrorizados ya que si se trataba de quienes sospechaban, él trataría de asfixiarla. Se oyó un ruido en el portón de la casa y este ser, luego de estar al lado de la jovencita, se irguió y salió dando vueltas con toda tranquilidad, hasta que se perdió en la noche.

Repentinamente la hermana mayor se puso de pie sobre la cama y comenzó a realizar los mismos pasos del hombrecillo, los dos hermanos la jalaban y ella cayó en la cama. Ellos insistían en despertarla hasta que después de un rato lo lograron. La jovencita reaccionó y les preguntó muy desconcertada que les sucedía y por qué la despertaban tan bruscamente.

- ¿Qué sucede? ¿Por qué me despiertan así?

- Hermanita, no sabes los que pasó – dijo la hermana menor y se puso a llorar.

Ellos le explicaron a la hermana menor, pero no les creyó.

De pronto, la abuela entró en la habitación al escuchar los alaridos, calmó a los niños y les pidió que durmieran pues a la mañana siguiente conversarían respecto a lo sucedido.

Luego del hecho de la noche anterior, los niños aún con un poco de temor, comenzaron a rastrear el lugar por donde ese hombre podía haber entrado a la casa y no había ninguno libre. Registraron luego la cama donde había dormido la hermana mayor y hallaron un pedazo de piedra con varios brillantes. Hasta que la abuela al enterarse del hecho les explicó que esa piedra es la forma como aquellas personas que trabajan en la mina encuentran el mineral. Entonces la hermana mayor no tuvo más remedio que confesar que al pasar cerca de una mina encontró ese objeto, sin presagiar las consecuencias funestas que podría haber traído si se hubiese encontrado sola en la habitación. La abuela les recomendó nunca tomar un objeto que no les perteneciera y menos si éste se encontraba cerca de una mina...

Fue entonces cuando mi padre sacó de su bolsillo una piedra brillante y nos la mostró. ¡Qué hermosa! Entonces pensé que la que se menciona en el relato debía parecerse mucho a esa.

Después de imaginarlo, dirigí mi mirada hacia la sombra de mi padre que se proyectaba en la pared y no lo vi a él. Observé la silueta de un hombrecillo que tenía puesto un sombrero grande y era quien apretaba con fuerza la piedra entre sus manos.

Me asusté y grité para que mi papá soltara esa piedra. Él lo hizo, fue entonces cuando un viento fuerte apagó la fogata. Quedamos en penumbras y silencio. Después de unos minutos de impacto, mi padre prendió de nuevo el fuego. La piedra ya no estaba.

Escuché el suspiro de mi papá, como quien recuerda algo amargo e indeseable. No pregunté nada, pero supuse que el niño quien vivió la historia fue él.

Elegía de un poeta moribundo

Cesar Mercado Granados

cesarmercadogranados@gmail.com

Soy un poeta moribundo
que tiende a enamorarse de las sombras,
de almas perdidas que no encuentran cautiverio
y del arte vesánico
que se esconde en pocas miradas.

Soy un poeta moribundo
que juega en los manglares de la vida,
que galopa intensamente
sobre las carreteras amorfas de la poesía.

Soy un simple poeta
que añora convertir lo que toca
en sintagmas gloriosos
a fin de deleitar a los menesterosos
y así amainar los dolores
que los ángeles negros provocan.

Soy un poeta moribundo
que pretende escribir su última elegía
para su amor eterno y no correspondido.

Soy un poeta moribundo,
ya casi muerto,
en cuyas venas no fluye sangre
sino toxinas que lo envenenan poco a poco.

Soy un poeta moribundo
que no concibe la idea de morir,
sino más bien,
vivir eternamente en la mente
de los que se maravillaron con sus poemas.

PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

1. Germinal recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio del acceso libre al público de las investigaciones y así desarrollar el intercambio global del conocimiento. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por el director, con el apoyo del Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, se decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de Germinal. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo conveniente. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y español, un resumen que no supere las 150 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados.

5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las tablas y figuras deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.
13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.

15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página: Las reseñas de libros y eventos académicos registraran todos los datos bibliográficos:

Huamán Huayta, Ludencino. (2013). Currículo Regional Junín. Huancayo: UNCP.
(Lazo, 2001 p. 30) (Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2) (Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7) (Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993) En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a).

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de “Referencias bibliográficas”. Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) Título en cursivas. Ciudad: Editorial. Huamán, L. (2013). *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) Título del libro (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.
Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable. Quiroz, A. Historia de la corrupción en el Perú. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. Nombre de la revista (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas. Weisz Carrington, G. (s.f.). Acústica animada. Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología 7-8. 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. Nombre del sitio (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo. Asante, M. (2009). Afrocentricity. Asante.net. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)

<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

