





Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO

Publicación periódica del Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza
Tel/fax: (0261) 4292563
centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar
www.cic-mendoza.blogspot.com



ÍNDICE

Comités Editoriales	07
Editorial	09
Sección temática: La Lectura	
1. Gelonch Villarino, Santiago. Rafael Sabatini y la nobleza entre piratas y <i>condottieri</i> (algunos apuntes sobre Sabatini y la <i>vis</i> educativa de la buena literatura)	11
2. Giglio, Marta Gloria. El valor de las narraciones en la formación ético-psicológica del niño de nivel primario	26
3. Difabio, Elbia Haydée. Cuando la Historia se vuelve Arte literaria y <i>docere delectando</i>	40
4. Orellana G., Pelusa y Vial U., Magdalena. ¿Existe claridad respecto del concepto de libertad lectora entre docentes de Educación Básica en Chile?	54
5. Porta, María Elsa y Difabio de Anglat, Hilda. Identificando predictores del aprendizaje lingüístico inicial: Efecto de factores cognitivos, lingüísticos y ambientales	70
Otros temas	
6. Bicocca, R. Mauricio. Antropología de la educación. Análisis de los elementos que justifican la necesidad de la educación humana	94
7. Marsollier, Roxana y Aparicio, Miriam. Ser «optimista» o «pesimista». Su impacto en el desgaste laboral	107

Reseña

Samaja, Marcos. *Psicología y Ética de la conducta.*

De la psique al logos de Abelardo Pithod 115

Normas para colaboradores 121

Indices acumulados 125

COMITÉ EDITORIALES
EDITORIALS BOARDS

Editorial Staff

Dirección
Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda E. Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional
Local Editorial Board

Lila Archideo
+Roberto Brie
Alberto Caturelli
Nuria Cortada de Kohan
Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
+Horacio Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazo Suárez

Comité Editor Internacional
Internacional Editorial Board

Raymond Boudon (París)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)

Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecino (Concepción)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesoro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011)4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221)424-3514.

EDITORIAL

Hemos organizado este número de nuestra revista en dos grandes apartados: 1) sección temática dedicada a la lectura y 2) otros temas.

Resulta relevante explicar cómo se fue gestando, sin convocatoria nuestra, el primer apartado: fueron llegando a la redacción de *Psico/Pedagógica*, desde mediados del 2010, uno a uno trabajos referidos a la lectura en un *continuum* que fluía con una suerte de parsimonia constante. Gracias a ello, quedó conformado por cinco trabajos, que a su vez se ordenan en dos líneas: valor pedagógico de la Literatura e investigación empírica de la lectura en el nivel primario.

Abre la primera línea el estudio del Dr. Santiago Gelonch Villarino sobre la importancia del vínculo Literatura y educación, ligadura que demuestra en tramas y personajes de las novelas de Rafael Sabatini.

Por su parte, la Prof. Marta Gloria Giglio, desde la logoterapia, la ética y la pedagogía de la estética literaria, fundamenta el lugar de las narraciones en la formación moral del niño y en la promoción de su salud psíquica.

Cierra la Dra. Elbia Haydée Difabio con una propuesta didáctica para canalizar el *docere delectando* en actividades de perfeccionamiento de la comprensión lectora sobre un texto literario -recreado con el texto histórico que sirve de base-, que destaca la presencia significativa de los valores ético-ciudadanos en la fuente helena.

La segunda línea, de naturaleza empírica, está formada por la investigación de la Dra. Pelusa Orellana G. y de la Prof. Magdalena Vial U. acerca de las creencias pedagógicas de profesores de Educación Básica en Chile respecto de la noción de libertad lectora -lectura personal recreativa-.

Luego, la Dra. María Elsa Porta y la Dra. Hilda Difabio de Anglat -a partir de un modelo integrador del aprendizaje lingüístico inicial- analizan el valor predictivo de variables cognitivas, lingüísticas y ambientales en la adquisición de la lectura en niños de nivel inicial y primer grado en situación de riesgo prelector.

El apartado «otros temas» se estructura en dos artículos:

El Dr. R. Mauricio Bicocca reflexiona sobre los elementos que justifican la necesidad de la educación humana a la luz del aporte de la Antropología pedagógica, la que establece tanto las condiciones de posibilidad cuanto los límites de la acción educativa.

La Dra. Roxana Marsollier y la Dra. Miriam Aparicio analizan el impacto de las explicaciones que proporcionan los sujetos de sus éxitos y fracasos -más cercanas al optimismo o al pesimismo- en los procesos de desgaste laboral.

Finalmente, este número incluye la reseña del Lic. Marcos Samaja de la obra *Psicología y Ética de la conducta. De la psique al logos*, publicada en 2006 por el Dr. Abelardo Pithod, en la que pasa revista a algunos de los temas de importancia capital que desarrolla el libro para mostrar el «encuentro» -una integración cuya armonía evita la extrapolación de campos- entre ambas disciplinas.

Dra. Hilda Difabio de Anglat

RAFAEL SABATINI Y LA NOBLEZA ENTRE PIRATAS Y CONDOTTIERI

(Algunos apuntes sobre Sabatini y la vis educativa de la buena literatura)¹

Santiago Gelonch Villarino
Universidad Nacional de Cuyo

El presente texto, escrito originalmente para una conferencia, es un ensayo que se inscribe en el marco de las relaciones entre literatura y educación, intentando mostrar la importancia de tal vínculo así como algunas de las condiciones que deben cumplirse, tanto desde la literatura como desde la enseñanza. En concreto, esto se argumenta desde un «caso»: el del novelista Rafael Sabatini y algunas de las tramas y personajes de novelas suyas. Para eso, en primer lugar, y dado que es un autor poco conocido, se presenta su persona y obra. En segundo lugar, se ensaya una reflexión sobre por qué y cómo la literatura puede ser muy educativa para, finalmente, mencionar y analizar brevemente algunos tipos -la nobleza de piratas y *condottieri*- de la obra de Sabatini.

Palabras clave: Lenguaje y educación - Literatura y educación – Rafael Sabatini – P. C. Wren - Novelas y educación.

Introducción

Permítaseme, para comenzar, una aclaración que, aunque de índole personal, creo necesaria para no engañar las expectativas de ustedes acerca de esta exposición, al tiempo que a mí me permite centrar la intervención.

¹ Las líneas que siguen corresponden a la Conferencia Plenaria leída el 26 de junio en el Primer Encuentro Multidisciplinario sobre Autores Ingleses «Valores y Cultura en la Literatura Inglesa», 26 al 28 de junio de 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, organizada por esa Facultad y los Colegios San Francisco Javier y Los Olivos, Mendoza, Argentina.

Dicen que uno es dueño de sus silencios y esclavo de sus palabras. Y eso, en este caso, es absolutamente verdadero. No soy un experto -ni muchísimo menos- en literatura inglesa. Tampoco soy siquiera filólogo o experto en alguna otra literatura. En cambio, provengo del ámbito de la filosofía, a él pertenezco -si es que esta expresión significa algo- y con el paso de los años me preocupan cada vez más algunas cuestiones relativas a la educación. Y por ello en la medida en que puedo, procuro ocuparme de ellas en algunos de sus aspectos. Así las cosas, esta intervención se explica porque, esclavo de mis palabras -según antes

mentoné- he comentado muchas veces con amigos la enorme desproporción que se advierte en los colegios entre la cantidad de horas que se dedican al inglés y el poco conocimiento -no ya del idioma sino del mundo, la vida y ellos mismos- con que los alumnos salen pertrechados. Lo mismo podría decir de otros idiomas, así como de muchas otras materias. En definitiva y dicho rápidamente, cómo el colegio secundario lejos de completar, plenificar y aun instituir el alma de los adolescentes, con desgraciada frecuencia -e infernal eficacia- consigue asesinar su interioridad y su corazón para dejarlos -depositarlos- inermes y desvalidos en la vida y en la universidad. O a lo sumo, imbuidos de un pragmatismo que pervierte y desvirtúa las ansias de generosidad, nobleza y servicio que, aunque sea solo por la naturaleza de la edad, convierte a cada joven en una esperanza.

No es momento este para hablar de los problemas acerca del sentido de la educación. Simplemente lo traigo a colación porque, en medio de esas conversaciones, he preguntado para qué sirve un idioma si no es para poder comunicarme con los grandes hombres que hablaron y escribieron en esas lenguas. Como dice Fernando Savater, autor que si bien no es santo de mi devoción en esto acierta plenamente, el único motivo válido para aprender inglés es el ser capaz de leer *The Lord of de Rings*. *Mutatis mutandis*, otros autores y otras lenguas.

Y, en fin, esta observación u otras de parecido tenor, explican y dan razón de este trabajo², su tema y su carácter ensayístico. En definitiva, a través de una suerte de «estudio de caso» con Rafael Sabatini, procuraré sugerir algunas ideas en torno a

un aspecto sumamente olvidado en los enfoques científicos de las cuestiones educativas y, sin embargo, clave en la formación de una persona. Intento de esta manera llamar la atención sobre el punto y contribuir a que se pondere más la relación entre educación y literatura o, mejor dicho, se profundice en la importancia de la buena literatura para la formación de la persona.

Aclaré antes que no soy un experto -ni muchísimo menos- en literatura inglesa ni tampoco un filólogo. En todo caso, sólo un simple lector que, eso sí, disfruta mucho de una buena novela. Y, como profesionalmente me dedico a argumentar -las más de las veces sobre cuestiones abstrusas y despojadas de toda belleza-, ya que estoy en este baile, me gustaría entonces hablar un poco de un autor, Rafael Sabatini, que además de muchos méritos propios, tuvo la particularidad de ser un gran amigo de mis días y noches de adolescente. Valga aclarar obviamente que esta peculiar y amistosa relación entre Sabatini y mi persona, no lo cualifica a él sino, en todo caso, me enaltece a mí.

De ahí mi deseo de rendirle este pequeño y desmadejado homenaje.

Además, teniendo en cuenta lo dicho acerca de mi ineptitud para estos menesteres, y la intención de fondo de este Primer Encuentro Multidisciplinario sobre Autores Ingleses³, mi exposición no será propiamente una conferencia, con la

² Agradezco en particular la invitación -e insistencia- del Prof. Néstor Luján, Rector del secundario del mencionado Colegio San Francisco Javier.

³ La razón de ser del Encuentro es encomiable y merece ser explicada. Con el fin de contribuir a la formación de los profesores de inglés, directivos de los colegios mencionados acudieron

estructura y aparato crítico que le debería ser propio. Más bien, pretende ser una charla -esperemos que amable y no demasiado larga- en que les presente, a colegas y alumnos, pero principalmente a potenciales lectores, una serie de inquietudes acerca de la lectura en general y de Rafael Sabatini en particular.

Por lo demás, la condición de novelista que inviste a Sabatini, sin otro valor que su afán de entretener -intención que logró de más no solo conmigo sino con muchos de nuestros abuelos y abuelas-, quizás despiste sobre su valor educativo o su pertinencia curricular en algún plan de estudios. Este hecho justifica una pequeña apología del importante papel que puede cumplir en una pedagogía más preocupada por las personas que por los resultados.

Pues bien, desplegadas las velas y aprestado el navío -es decir, explicado por qué estoy aquí y por qué hablaré de Rafael Sabatini- solo resta iniciar la andadura. Para eso, declararé la ruta anunciando los puertos donde recalaremos.

Mi finalidad aquí es presentar al autor con ánimo de persuadirlos del notable valor educativo que contienen, si no todas, al menos muchas de sus novelas. Para eso, en primer lugar, fondearemos brevemente en su persona y obra, para que lo conozcan. En segundo lugar, haré una concisa reflexión de por qué y cómo la

literatura puede ser muy educativa. Finalmente, procuraré mostrar algunos tipos -la nobleza de piratas y *condottieri*- de la su obra.

Rafael Sabatini, vida y obra

Con nuestro escritor ocurre algo sorprendente y extraño. Por un lado, es un gran desconocido; por otro, muy conocido. Sirva de ejemplo de lo que quiero decir esta pequeña anécdota. Me consta que por estos lares muy poca gente -o nadie- sabe quién es. Sin embargo, la semana pasada, al hojear el suplemento de Tecnología del diario *La Nación*, leo el título de un videojuego que dice «De médico a pirata, en un par de *clicks*»⁴. Lo primero que se me ocurrió fue un «es imposible que se refieran al *Captain Blood* de Sabatini». Y sí. Aludían a esa novela, utilizando al par de *clicks* como metáfora de la violenta y rápida transición del bachiller en medicina Peter Blood a un capitán pirata. Dudo mucho que los programadores del juego, los periodistas evaluadores del mismo y la gran mayoría de los lectores sepan con quién están tratando. Y, sin embargo, ahí está Rafael Sabatini, al alcance de la mano y sirviendo de excusa para un juego.

Otra. Hace unos diez años -creo que en 1998 o '99-, en la Feria del Libro de Buenos Aires, se lanzó por primera vez el sistema de venta de libros raros o agotados a través de la impresión bajo demanda -*print on demand*, dicen- con el siguiente desafío publicitario: tenemos más de 750.000 obras y no recuerdo cuántos miles

a la Universidad y a reconocidos expertos en literatura inglesa para organizar esta actividad. En ella, por un lado, se presentaron, expusieron y dieron a conocer autores, libros, temas y tradiciones que podrían ser utilizados provechosamente en clases de colegios. Además, se impulsó -con éxito- que docentes y alumnos de últimos años realizaran trabajos y los expusieran al resto.

⁴Cfr. diario *La Nación*, Suplemento *Tecnología*, del 16/VI/08, p. 8. También se halla en Internet, http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1021298 consultado el 26/2/10.

de autores en catálogo. Si usted pide un libro y no está en nuestro depósito, se lo conseguimos a través de nuestro intercambio internacional y se lo regalamos. Al enterarme, no dudé en solicitar alguna novela de Sabatini. De más está decir que ni tenían ni -además- pudieron cumplir su promesa.

Y, sin embargo, nada más que en España, en los últimos años se han reeditado 5 o 6 de sus títulos. Así conseguí su *Scaramouche*. El último publicado es *La vergüenza del Bufón*, hace poco más de un año.

Es probable que este extraño fenómeno de ser tan desconocido estando tan cerca se deba, además de a contingencias históricas, a su pertenencia a un género menor y con poca consideración académica: el de las aventuras de capa y espada. Por eso, nadie juzga que valga la pena ser difundido -salvo editores de entretenimiento-, o mucha gente que lo leyó o vio sus películas en su juventud, en la adultez lo olvida y desconoce. Y sin embargo, muchas de sus novelas tienen más rigor histórico -nos introducen mejor en una situación histórica- que ese género postmoderno -cuando no mentiroso y procaz, iconoclasta y escabroso- que hoy nos inunda con el rimbombante nombre de «novelas históricas». Excepto las *Memorias de Adriano* de Margarite Yourcenar y algún título más que estoy olvidando, ni siquiera llegan a ser buenas novelas de ficción.

Supongo -y espero- que será solo cuestión de tiempo para que Rafael Sabatini sea descubierto como un superlativo representante de un género novelístico menor. Y quizás, por eso mismo, acabemos por concluir que el

género de «aventuras» y/o «de capa y espada» podría no ser tan menor. De otro modo, ¿por qué -cuando es bueno- nos gusta tanto y nos hace tanto bien?

Tomemos, por ejemplo, a otro autor, P. C. Wren, y su trilogía *Beau Geste*, *Beau Sabreur* y *Beau Ideal*. La anécdota que origina la primera y más conocida de las tres novelas es pequeña y casera -y, sin embargo, sublime en su resolución-. Es que de nada depende más la grandeza⁵ que del ánimo con que se acomete la tarea. Pues bien, encontramos a unos niños -huérfanos- que viven con una tía: los tres hermanos *Geste* -dos mellizos y uno un año menor, me parece recordar-, una prima suya adoptada y otra niña. Los cinco viven, se educan y juegan, creciendo juntos en aquella mansión. Siendo ya jóvenes, una noche en que están todos juntos, se corta la luz y desaparece el «Agua Azul», un valiosísimo zafiro, joya de familia. Ante el hecho, es evidente que el culpable del robo está entre los reunidos. Sin embargo, todos son inocentes. Y así, luego de la lógica conmoción y mientras llega la policía, los tres hermanos huyen de la casa: primero el mayor de los gemelos que, para que todos sepan que fue él, deja una carta en la que confiesa el crimen. Su hermano mellizo, seguro de que su hermano no es el verdadero ladrón y de que ha escapado para librar a las mujeres de la sospecha, decide irse también; de este modo la policía no podrá saber quién es el culpable de entre dos fugitivos. A su vez, el menor, enterado de estos hechos, tarda solo minutos en tomar la decisión y exiliarse él también, con la seguridad de

⁵ Grandeza tiene aquí un sentido evidentemente moral o ético.

que así nunca podrán saber con certeza cuál de los hermanos es el ladrón. Y previendo los proyectos de los demás, los tres coinciden en el norte de África, en la Legión Extranjera, adonde seguramente la muerte impedirá que alguna vez se sepa la verdad. Y nosotros tenemos servidas las aventuras y desventuras de estos tres caballeros -que no cuento ahora para animar a leerlas.

Mas, ¡qué torneo de generosidad! Lo que menos importa es la historia del zafiro que, luego se esclarecerá, ni siquiera había sido robado. Pero, ¡cómo no emocionarse con la belleza de ese echar la culpa sobre sí sólo para evitar que se piense mal de los seres queridos! ¡Del refrendar esa decisión con la muerte! ¡Realmente bello es el gesto de los hermanos *Geste*! ¡Así tenemos un verdadero *beau geste*! Ahora bien, ¿no es esta emoción -y el descubrimiento de la belleza de la abnegación- el mejor antídoto contra el servil y mezquino pragmatismo imperante? Mucho podemos aprender de las verdaderas novelas de aventuras. Este es su realismo y su grandeza.

Pero no nos adelantemos y regresemos a nuestro autor. Rafael Sabatini nace en un pueblito del noreste de Italia, Jesi, en 1875. Sus padres, italiano él e inglesa ella, son cantantes de ópera de cierto éxito. Por eso, desde niño está acostumbrado a viajes y ciudades diversas. Su infancia transcurre mayormente entre Italia, Liverpool, tierra de su familia materna, y Portugal. Voraz lector desde muy pequeño, cuando sus padres regresan a la patria estableciéndose en Milán, vuelven a enviar a su hijo afuera, en esta ocasión a Suiza en donde pasa parte de su adolescencia entre estudios y lecturas de los *best-sellers* de la época, *Walter Scott*, los *Dumas*, Julio Verne y

Manzoni. También de aquellos años es su gusto por *Shakespeare*. Además, en Suiza aprende francés y alemán. A los 17 años, cuando termina el colegio, regresa a Milán con sus padres «*to begin practical life*» según reza la pintoresca inscripción de su diploma. E inmediatamente sus padres deciden su regreso a Liverpool con la idea de que se convierta en un hombre de negocios, tarea a la que el joven Sabatini se entrega con dedicación, aunque realmente no le guste mucho. En verdad lo atrae la literatura. Ya desde sus épocas escolares en Suiza escribe cada vez que puede.

Durante los trece años que permanece en Liverpool, alterna su trabajo con una dedicación cada vez mayor a la escritura, de modo tal que su prometedor éxito como hombre de negocios no impide que, cuando en 1905 decida dedicarse sólo a escribir, ya tenga publicadas un par de novelas.

Sabatini escribió sus novelas en el idioma materno ya que, según palabras suyas, pronunciadas cuando era muy joven: «todas las mejores historias se escriben siempre en inglés». De todos modos, esto no había sido obstáculo para que, en sus inicios, en el internado en Suiza recurriera a la lengua del cantón de habla francesa.

Recién casado se traslada a las cercanías de Londres, más próximo al mundo editorial y ya no cesará su trabajo como escritor. Aunque publica más o menos una novela por año, incluso algunas de las que luego serán famosas - como *El halcón del mar*, *The Sea Hawk* -, su éxito internacional llegará recién en 1921 con otro gran clásico, ubicado en los prolegómenos de la Revolución francesa:

Scaramouche. A ella le sigue *La odisea del Capitán Blood*, *The Captain Blood and his Odyssey*, en 1923; y tres años después, *Bellarion el Afortunado*, *Bellarion the Fortunate*, novelas de las que hablaré un poco más tarde.

Por lo demás, a partir de ese entonces, su obra comienza a ser familiar a nuestros abuelos.

En efecto, entre los '30 y '40 se traducen y publican varios de sus títulos -que por obra de mi padre y de mi abuela leí cuando adolescente- y algunos más se llevan al cine. Quizás entre los mayores aquí presentes, se encuentre quien haya alcanzado a ver películas como la primera versión del *El halcón del mar* (la segunda y más conocida es una versión demasiado libre) o *El Capitán Blood* con Errol Flynn y Olivia de Havilland o *El cisne negro* con Tyrone Power y Maureen O'Hara o la famosa -todavía se consigue en algún video club- *Scaramouche*, interpretada por Stewart Granger, Eleanor Parker, la finísima Janet Leigh y el gran espadachín Mel Ferrer.

Si tenemos en cuenta alguna *remake*, podemos decir que Sabatini fue llevado al cine, al menos 22 veces, y que 18 libros o cuentos suyos sirvieron de guión literario. En algunas oportunidades él mismo hizo de guionista⁶.

En fin, ya hemos visto cómo, últimamente, una de sus novelas sirve de guión para un juego digital.

Concluyamos, empero, este pequeño recorrido por su biografía. Luego de 25 años de labor literaria, Rafael Sabatini ha recibido un merecido reconocimiento. La

holgura económica consiguiente le permite mudarse a la zona limítrofe entre Inglaterra y el país de Gales, lugar que, aunque en diversas casas, no abandonará hasta su muerte. Esa zona junto a la Suiza juvenil serán sus dos refugios, para el trabajo y el descanso.

Desde allí, en 1927 junto a su mujer e hijo viaja a Escocia, para presenciar una puesta en escena de una obra suya. Al regresar, desde la estación de tren contempla el accidente de auto en que muere su hijo. La pena y la depresión consiguiente le impiden trabajar por un tiempo. No será esta la última tragedia que contemple. Años después, y casado en segundas nupcias, su hijastro Lancelot ingresa como aviador en la *RAF*. Este promete a sus padres sobrevolar la casa en que viven. Y sus padres contemplarán atónitos cómo pierde el dominio de la aeronave y se estrella a pocos metros de la vivienda.

Esas penas más la situación mundial que desemboca en la segunda guerra, sumado a problemas de salud cada vez más graves, van minando las fuerzas de Sabatini; consecuentemente merma, por primera vez, su producción literaria. Sin embargo, en cuanto puede, continúa escribiendo. Su novela *Columbus* de 1941, sobre Cristóbal Colón, será llevada al cine en 1949.

Llega 1950 y, a pesar de todo, marcha a Suiza en su tradicional visita de todos los años. Es invierno y Rafael Sabatini está muy mal, tanto que el 13 de febrero de ese mismo año, muere allí, en Adelboden. Y allí es enterrado.

Christine, su viuda, era escultora. Para su tumba, forjó una obra en la que aparece un hombre yacente en cuya mano hay una

⁶ Cfr. el nombre Rafael Sabatini en la «*Internet Movie Data Base*», www.imdb.com.

pluma. Y en la lápida, y por deseo de Christine, se inscribieron los primeros renglones de la novela que lo llevó a la fama: «*He was born with a gift of laughter and a sense that the world was mad*», «había nacido con el don de la risa y la intuición de que el mundo estaba loco»⁷.

Como está escrito en un texto que encontré y del que desconozco su autor, «no puede haber mejor epitafio para un hombre que dedicó su vida a la literatura y cuya obra, en el género de la novela de aventuras, se encuadra entre las mejores».

En fin, baste esto para presentar a la persona. Queda claro, me parece, su adscripción literaria a las aventuras y estas, mayormente, dentro del estilo «de capa y espada». Así se cumple el primer tramo del viaje del que hablé al inicio. Mas por esto mismo podría quedar el interrogante que conduce a la segunda escala de nuestra travesía. Sabatini, autor de exitosas novelas de aventuras y entretenimiento, ¿puede dejarnos algo más que placenteros momentos y gratos recuerdos? O, en otras palabras, ¿en qué sentido se puede afirmar que esto es educativo?

La educación por la aventura

Como cualquiera de ustedes sabe, no existen libros largos o cortos. Clasificarlos de ese modo es como juzgar entre una Ferrari y un autito económico por sus cualidades para llegar a la luna. Es un factor

tan extrínseco a un libro como las condiciones de planeo a los autos. Quien juzga así sólo manifiesta su nula calidad lectora. Algo parecido a los conocimientos de aviación que demostraba aquella madre que recomendaba a su hijo que volara despacio y bajito.

Los libros son buenos o malos. Y cuanto mejor es un libro más deseamos que sea largo o que no termine. Supongo que es una experiencia común a cualquier lector el que, al adentrarnos y sufrir con las aventuras, amores y trabajos de los protagonistas, queramos adelantar más rápido las páginas para abreviar la tensión. Sin embargo, en las buenas novelas, cuando más cerca está el final, más despacio leemos. No queremos que acabe. A mí me ha pasado a veces que hasta he dejado de leer, en un vano intento de prolongar los dichosos momentos e impedir que se esfume ese mundo maravilloso. Leer, releer, leer desordenadamente, de adelante para atrás y de atrás para adelante, buscar detalles ocultos e inexistentes, son todos intentos de que ese mundo increíble en que estamos no nos abandone. Son la demostración de un amor que no deseamos que concluya.

Si, en cambio, el libro es malo, no vemos la hora en que acabe. E incluso hasta podemos dejarlo abandonado sin terminar. ¿Qué otra cosa manifiesta esto sino la ruptura del contrato de fidelidad amorosa que, en realidad, nunca existió? Nos sentimos engañados, timados por un tahúr que nos vendió gato por liebre. Y es que el buen lector se entrega a la lectura con devoción amorosa. La lectura, la visión de una película, la audición de una sinfonía, el rapto de una pintura, implican

⁷ Para los datos biográficos y bibliográficos, se puede consultar la muy buena página de Internet de la *Rafael Sabatini Society* (RSS), en <http://www.rafaelsabatini.com/index.html> (consultado el 25/6/2008).

En concreto, el artículo de Jesse F. Knight, *The Last of the Great Swashbucklers*, en <http://www.rafaelsabatini.com/rsbio.html>.

siempre y en todos los casos una entrega, una apertura, un acto de confianza, de sumisión o libre obediencia a aquello que se nos entrega. Un acto de arrojo humano hacia aquello que no somos todavía pero que queremos ser.

Por eso es falso creer que el acto de leer sea bueno en sí mismo. Y mentiroso - falso con mala intención- gran parte del reclamo actual hacia la lectura. Leer es bueno si leo un libro bueno. Él, porque es bueno, me hace más hombre. Por lo mismo que la lectura implica esa indefensa entrega, esa inerme disponibilidad, los libros malos hacen un daño incalculable. Son criminales peores que los asesinos, pues su víctima es nuestra misma humanidad. Asesinan nuestro gusto, nuestra inteligencia, nuestra libertad. Decir que es bueno leer por leer es igual a decir que la música, ruido con cierto orden, es buena en sí misma. Y así aparecen fenómenos como el de *Bersuit* en su presentación durante la semana pasada⁸. ¿Acaso esas hembras desnudas frente al público eran humanas, libres y dueñas de su horrenda pasión?

Sin embargo, todo esto no es más que síntoma de lo que estoy diciendo. El arte y sus lenguajes son nuestros dueños. Si son buenos, nos harán libres. Si son malos, nos

esclavizarán. Se puede decir sin error que nuestros sentimientos, nuestra afectividad, son los pórticos, los medios, a través de los que el mundo llega hasta nosotros y nosotros al mundo. Nuestra voluntad actúa con los materiales que la inteligencia le ofrece y nuestra inteligencia entiende desde lo que conoce. Y no conocemos sino lo que, de algún modo, antes hemos sentido. Por eso, podría decirse que seremos -podremos ser- tan humanos cuanto cantidad de humanidad hayamos percibido. Esto conforma -da forma- al joven y le permitirá ser hombre mañana.

En este sentido, la ficción -cuando es buena- es mucho más rica y real que la pobre fotografía de los hechos que nos facilita la información. Esa fotografía refleja lo que es. ¡Qué digo! Ni siquiera eso. Simplemente da la cáscara exterior, sin razones y sin valor, de los hechos. Como, por otro lado, en la misma determinación de los hechos ya hay escondidos juicios metafísicos y de valor, entonces, por definición, nos está «vendiendo un buzón». Nos ofrece una objetividad pobre y manipulada. Por eso, en este sentido, es tan negativa y engañosa la actual moda de decimos, respecto de libros y películas, que están «basados en hechos reales». Por contraste, la ficción es libre; no está atada a los límites del mundo -de este mundo-. Y por eso, cuando es buena, ofrece un marco sano y verdadero, un contexto metafísico que, por su intrínseca virtud, nos descubre el bien y el mal en la infinitud de matices que entraña la naturaleza humana.

Ella -la ficción- es libre de la esclava función de representar la pobreza de nuestros hechos. Ella no representa sino

⁸ *Bersuit Vergarabat* es una banda de música que dio un recital en Mendoza el 21 de junio de 2008. Cfr. Diario *Uno* del 22/VI/08, edición impresa, Suplemento Escenario, pp. 1 y 2. También cfr. Diario *UnoDigital* en http://www.diariouno.com.ar/contenidos/2008/06/22/noticia_0015.html (consultado 28/VI/08) Al final del show, para los *bises*, se puso como condición que subieran al escenario y se desnudaran algunas espectadoras; y así aparecieron algunas con el torso desnudo, contorsionándose al lado del cantante.

que presenta, hace presente. Por eso, nos puede presentar, poner por delante con deslumbrante claridad, la riqueza de todo lo que puede ser la realidad. Algo de esto, en definitiva, quería decirnos el viejo Aristóteles cuando sostenía que la Poesía -Literatura- era superior a la Historia. Pues, mientras que la historia cuenta lo que acaeció, la literatura nos enseña las causas por las que sucedió⁹.

Los libros, el arte, introducen en el mundo. Como Virgilio de la *Divina Comedia*, ellos guían a través de las experiencias ajenas. Por virtud de su mágica belleza, nos atraen y nos identifican con nuestros héroes y villanos; y, así, por una misteriosa connaturalidad, hacemos nuestra, realizando en nosotros mismos, esa experiencia. ¿Recuerdan aquel terrible límite sabiamente expresado por el viejo refrán, según el cual nadie escarmienta en cabeza ajena? Es verdad. Hay realidades que no saboreamos al no tener experiencia de ellas. Pues bien, las letras son también un modo de hacer nuestra propia experiencia. ¿Dónde si no aprendí yo hasta qué punto puede ser destructiva la infidelidad matrimonial sino en esa maravillosa y dinámica disección del alma femenina que es *Ana Karenina*? ¿Dónde entendí que los celos son una forma de soberbia, de preferir la propia destrucción antes que el riesgo de la confianza sino en el *Otelo* de Shakespeare? ¿O es que debía esperar a casarme y ser luego infiel para entonces darme cuenta de que debía terminar debajo de un tren o asesinar a mi esposa?

La lengua y el arte, el arte y sus lenguajes, son el depósito de la experiencia

-buena o mala, útil o inútil- de la humanidad. Allí hay abismos de maldad e ignominia, mas también increíbles tesoros de humanidad. Y en esos tesoros hay más realidad que en todas nuestras realidades juntas. Una realidad que no se conforma con la pobre realidad que somos sino que nos interpela e impulsa a ser más de lo que somos. Nos atrae y motiva. Nos descubre dimensiones insospechadas y los secretos caminos para transitar por ellas. Nos enseña nuestra verdadera realidad, aquella que todavía no somos pero que estamos llamados a ser y que, cuando seamos, nos alegrará ser.

Siguiendo temas caros a la filosofía analítica, podríamos decir que el hombre es su lenguaje. Y si de constatar este hecho hay quienes extraen consecuencias relativistas, esto no se debe a que no sea verdadero sino a que se quedan cortos en su análisis. Porque el lenguaje es nuestra «forma», es que hay buenos y malos lenguajes. El lenguaje entraña una potencia significativa que, según sea mayor o menor, posibilitará un mundo más rico o más pobre. La falta de lectura y el exceso de malas lecturas, así como los animalescos gritos de la televisión, devienen en jóvenes casi sin sentimientos, con temores ante un mundo hostil y sin conciencia de las increíbles posibilidades de la naturaleza humana. Un mundo de pobres esclavos, drogadictos y borrachos, incapaces de sentir la llamada esplendorosa de la vida humana. A lo sumo, si quiero ser bueno, intento refugiarme en la satisfacción de las necesidades más básicas: una familia o compañía sexual y un chato trabajo que me dé de comer. Eso sí, dentro de ese lamentable andarivel, quiero mucho:

⁹ Cfr. Aristóteles, *Poética*, 1451a 39-1451b 10.

mucho dinero, mucho poder, mucho estatus social, mucho deporte, mucha diversión..., en fin, mucho olvido de lo pobre que es mi vida.

El lenguaje -cada lenguaje- es un mundo de propósitos, de realidades, de ideas, de matices, de modos de vivir y de sentir, de alegrías y frustraciones. Por eso, a mayor vocabulario, a mayor riqueza sintáctica, le compete -a la vez que expresa- una mayor riqueza interior, un mayor dominio sobre la realidad. ¿Creen que si un chico conoce -puede vivir y expresar- las riquezas del ser femenino necesita emborracharse o, al menos tomar de más, para darse valor e invitar a una chica? ¿O que una chica, sabedora de que posee la clave de la intimidad del varón, no lo dejará ser? Así se gozará y maravillará en las posibilidades del chico en lugar de hastiarse de sus inseguridades y volcarse a su propia intimidad que, a la postre, la dejará eternamente insatisfecha.

En cada lengua, podría decirse, se halla toda la riqueza vivida de los hombres que la han hablado alguna vez. Por eso es beneficioso aprender otras lenguas. Por eso, y no para comunicarse por motivos de trabajo -aunque eso también sea posible-.

Aquello de que «leemos para saber que no estamos solos», no por ser una perogrullada deja de ser verdadero. Como en la vida cotidiana, en la buena literatura encontramos amigos y palabras que nos comprenden, nos engrandecen y testimonian que nosotros también somos valiosos. Nos quieren y transmiten su experiencia; nos enriquecen y amplían nuestro ser. Nos ofrecen otras vidas para que sean parte de las nuestras. ¿Cabe entonces siquiera dudar del valor educativo de una buena novela?

Pero quisiera todavía acotar algo más. Cada arte posee un lenguaje propio. Cada género artístico tiene una especificidad expresiva peculiar y, por tanto, no todo género es igualmente apto para expresar cualquier tipo de verdad. La imbricación entre sentido y lenguaje es total. Cada realidad, cada pasión, cada virtud, cada sentimiento, cada modo de vida, cada geografía y cada tiempo exige un lenguaje y género literario acorde. Se lo apropia, podríamos decir.

Si, por otro lado, nos damos cuenta de que el niño o el joven está despertando a la vida y que, por eso mismo, no posee mucha experiencia -ni, por tanto, mucha experiencia lingüística-, parecerá evidente que es absurdo pretender que tenga dominio de todos los estilos y géneros. Hay libros que por sus temas -las experiencias allí recogidas- solo pueden gustarse durante la madurez; otros, por la lejanía lingüística y de experiencia histórica, resultan inaccesibles sin entrenamiento. Y no estoy hablando de libros malos sino de algunos muy buenos. Por eso, podría decirse que hay libros y géneros literarios para cada edad y circunstancia.

Las novelas de aventuras, las que hablan de virtudes y de amores, de causas e ideales y que además no exigen un desarrollo del lenguaje demasiado alejado de sus posibilidades, resultan especialmente adecuadas para que el novel lector se identifique con los personajes, viva sus vidas y así adquiera esas virtudes y sentimientos¹⁰. Por esto,

¹⁰ Evidentemente, las virtudes no se adquieren sólo a través de la *mimesis* poética; esa *mimesis* ha de ser activa, práctica en cada persona. Y también es verdad que caben desequilibrios que

aunque sin duda un adulto pueda leer con mucho gusto sus novelas, Rafael Sabatini me parece un autor principalmente recomendable para la pubertad y la adolescencia. Insisto, esta recomendación no implica una restricción sino un declarar a partir de cuándo se puede -y debería- ser leído.

Y con esto, finalmente, llegados a la última etapa de nuestra navegación, fondearemos nuestra nave, ahora sí, entre piratas y *condottieri*.

Entre piratas y condottieri

Para esto quisiera, simplemente, presentar brevemente algunas notas de la novelística de Rafael Sabatini al hilo de dos de sus obras que, por sus características temáticas y de estilo, me parecen especialmente representativas y, por lo mismo, aptas para darlas a conocer. Se trata de *La Odisea del Capitán Blood* - en las ediciones castellanas nunca he visto a *Blood* traducido, entre otras razones, porque no es un sobrenombre, «sangre», sino el apellido del personaje-; y con eso ya se entiende la alusión a los piratas. La segunda novela es *Bellarion el Afortunado* y con él viene aparejado *condottieri*. *Condottiero* significa en italiano ‘conductor’, guía, jefe militar. En efecto, estos *condottieri* eran jefes y dueños de una *condotta*, fuerza militar o pequeño ejército. Estamos en una Italia - península italiana, más bien, ya que no era un país unificado- renacentista, formada

por multitud de ciudades, con sus nobles, reyes, duques y príncipes como gobernantes pero también con una burguesía más o menos fuerte. Si la situación política ya era de por sí inestable por la atomización de fuerzas y ambiciones, las antiguas disputas y guerras entre güelfos y gibelinos todavía perduran. Y así, ante la falta de ejércitos regulares -que no se inventaron hasta bien entrada la modernidad-, las ciudades - verdaderas *poleis*- contrataban a un *condottiero* y su mesnada para protegerse de la avidez de sus vecinos o para atacarlos. Mediante un contrato, el *condottiero* recibía una suma y su ejército otra y, en contraprestación, se asumía el compromiso de cumplir determinadas misiones de defensa o ataque durante cierto tiempo. Huelga decir que lealtades y traiciones estaban a la orden del día.

Aclarado el punto, quisiera añadir que Sabatini desarrolla toda su obra en tiempos pasados y en escenarios históricos. Como mencioné antes, el que sean novelas no impide que haya un trasfondo histórico notablemente documentado, lo que además confiere a su producción un tinte eficazmente educativo sin ser jamás aburrido ni inexacto. Hay quienes le reprochan que peca de una debilidad - fácilmente comprensible, por otro lado, pues no en balde eran paisanos-: su ilimitada admiración por César Borgia a quien siempre describe con mucha benevolencia al dar un retrato suyo que lo convierte en espíritu noble y justiciero. Por mi parte, añadiría otra advertencia que en su momento me hizo mi padre: Sabatini es correcto en todos los puntos excepto cuando habla de España y, en menor grado, de la Iglesia. Probablemente por sus

conviertan a la lectura en un escapismo. Empero, todos estos aspectos son ‘posteriores’, consecuentes, a la primera experiencia del todo necesaria de que se habla aquí: la virtud se aprende por imitación de personas virtuosas, reales o ficticias.

prejuicios ingleses -o por lo que fuera-, nuestro autor es un poco injusto cuando intervienen personajes españoles: los pinta malvados y con frecuencia crueles, incultos y tontos, justos perdedores frente a ingleses, franceses y holandeses en sus correrías contra los piratas. Pareciera que sintiera una animadversión singular frente a todo lo español. Y, con respecto a la Iglesia, si bien nunca he leído nada contra ella misma, a veces se cargan las tintas sobre pecados y miserias de eclesiásticos. Así vista, la Iglesia es solo una institución humana entremezclada con todos los problemas políticos de cada tiempo. Mas, a fuer de ser justos, he de aclarar dos aspectos: la primera, de vez en cuando tiene opiniones positivas sobre instituciones eclesiásticas -por ejemplo, la pintura de los cuidados y la educación que recibió Bellarion en un convento o las añoranzas que él mismo expresa -*pax multa in cella*- respecto de la vida conventual. Y la segunda, al lado de la cantidad de errores, falsas perspectivas cuando no verdaderas mentiras e infamias que hoy son moneda corriente acerca de la Iglesia y de la conquista española, los desvaríos de Sabatini son inocentes deslices que pasarían inadvertidos a una mirada poco crítica. En definitiva, creo que, si bien conviene prevenir a los jóvenes lectores de estas dos cuestiones, de ningún modo constituyen un obstáculo insalvable. Por el contrario, bien manejado, el asunto es una invalorable oportunidad para hacer precisiones históricas. Pero volvamos a *Bellarion el Afortunado*.

Bellarion probablemente es, junto con el *Cyrano de Bergerac* de Rostand, la novela que más veces leí en mi vida, y en un corto lapso. Diez o quince veces, entre

los 12 y 14 años -aclaro que se lee en una tarde-. Bellarion es un joven de 18 años a quien padres desconocidos dejaron en un convento del norte de Italia cuando era un bebé. Lo crían los monjes y allí hace sus primeras letras. Sin inclinación hacia la vida religiosa, el prior juzga que le vendría bien conocer el mundo y, en todo caso, adquirir el griego, idioma que sólo podía aprender en Pavia. Así, con unas monedas en el bolsillo, unos mendrugos de pan y cartas de presentación para los conventos que halle en el camino, emprende Bellarion su andadura por estas tierras. Y de este modo comienza la novela. Sabatini hará que nuestro personaje se encuentre, nada más comenzar la jornada, con un delincuente disfrazado de franciscano. La inocencia de nuestro héroe y la imprudencia del ladrón, harán que pronto Bellarion se encuentre escapando de la justicia como si fuera cómplice de su compañero de viaje. En su fuga, ve una puerta abierta e ingresa en el jardín de un palacio, donde conocerá a la princesa Valeria de Monferrato. Queda, inmediatamente y sin saberlo, impactado por su noble tristeza y prendado de su elegante belleza. Entreviendo que ella también está en dificultades, olvida sus problemas y se pone a su disposición. En servicio de la princesa, entra en contacto con unos conspiradores que quieren derrocar al tirano reinante y colocar al hermano de Valeria, legítimo heredero, en el trono. Sin embargo, viendo más lejos que la princesa, Bellarion entiende que todo está planeado por el mismo tirano quien, de ese modo, está buscando cómo desembarazarse de los dos príncipes. A través de un ingenioso y valiente ardid, Bellarion logra desbaratar la conjuración y de ese modo salvar las vidas de Valeria y

de su hermano. Sin embargo, el costo es grande. A los ojos de su amada, no solo es un ingenioso e inescrupuloso aventurero que busca el provecho propio sino que la ha traicionado luego de engañarla y convertirse en su confidente:

*A sus ojos soy un miserable,
un espía y puede que algo peor
-decíase Bellarión-, lo que,
después de todo, poco importa,
porque a sus ojos nunca podría
ser cosa buena. Tampoco
importa el que llegue a saber
cómo murió Spigno... Que
piense lo que quiera... Por el
presente, ella y su hermano se
han salvado... Eso me basta.*¹¹

Salido de Casale, una nueva aventura - mejor sería decir desventura - lo pone en contacto con Facino Cane, famoso *condottiero*, que termina adoptándolo como hijo. Y, merced a su lealtad e ingenio, al cabo de cuatro años Bellarión se ha convertido en, quizás, el más grande *condottiero* del país, aunque siempre al servicio de su padre. En la novela se suceden lides y batallas, intrigas y traiciones, que llevan al lector por campos y ciudades de Italia, por estrategias políticas y fantásticas tácticas de guerra; incluso, por difíciles juegos de amor, de los que Bellarión ha de salir con una rectitud y delicadeza admirables. Según ya corre la voz del pueblo, «nunca hace lo que parece que está haciendo, ni apunta adonde mira»¹². Y, en efecto, entre medio de tantas causas, Bellarión no cesa de intentar cumplir aquel deseo que manifestó

a Valeria la tarde en que la conoció: derrocar al tío usurpador para que el hermano de la princesa pueda acceder al trono. Cuando finalmente, y después de muchas pericias lo logra, ya se imaginarán el resultado. No sigo.

Sin embargo, quiero observar esto: Leyendo *Bellarión*, con Sabatini se realiza a la perfección un principio con demasiada frecuencia olvidado. Las buenas historias tienen un final feliz. ¡Y pensar que hay tontos que, justamente, por eso las desprecian! Les parece que la vida no es así. ¡La vida de ellos, infelices, no será así! Razonando de ese modo, olvidan que lo importante no es saber de antemano que habrá un final feliz. Lo importante es saber cómo se llegará a ese desenlace. Los sufrimientos y trabajos del héroe, fatigas también del lector identificado con él, merecen ese colofón. El final es feliz porque es la corona merecida de una abnegación que, por caso, ni siquiera la buscaba. Bellarión buscaba un propósito: cumplir los deseos de Valeria y reponer al príncipe Gian Giacomo en el trono. Y encontró además el amor de la princesa que él jamás soñó merecer. ¿No es acaso el premio justo por su generosa vida? En la buena novela, el final feliz es proporcional a la lógica de la trama. Y por eso no solo se aprende a ser generoso, a que el verdadero amor ama aunque no tenga correspondencia. Se trata de que la alegría del final no sea más que una consumación, una plenitud ya realmente presente en los trabajos anteriores. Y por eso otra terminación sería injusta. Y esa es una de las mayores lecciones que hemos de aprender.

Repasemos ahora brevemente la *Odisea del capitán Blood*. Peter Blood,

¹¹ Sabatini, R. (1946). *Bellarión el Afortunado*. Barcelona: Difusión, p. 83.

¹² *Ibid.*: 248.

joven médico que acaba de regresar a su pueblo con ánimo de establecerse allí para ejercer su arte, hace lo posible por mantenerse al margen de las peleas en torno a la ilegítima sucesión monárquica de Jaime II. Sin embargo, el hecho de asistir a un moribundo del bando enemigo del rey lo hace caer en desgracia y es vendido como esclavo en las islas Barbados. A pesar de su condición, la fortaleza de su ánimo le hace resistir mil penurias y le permite finalmente escapar. Pero, sin tener a dónde ir dada su condición de prófugo, no le queda más remedio que unir su destino al de los piratas que asuelan los mares de la zona. Entretanto ha conocido una buena causa y se ha enamorado de Arabella, una dama para la que él es sólo un esclavo. Cómo seguir siendo un hombre honorable, servir a su dueña, contribuir al bien de Inglaterra, siendo uno de los más peligrosos piratas, es el desafío que se desarrollará a lo largo de la novela. Sabatini no ahorra los momentos en que su héroe parece superado por las circunstancias. Empero, su ingenio, unido a una voluntad inquebrantablemente buena, acabará triunfando. Las batallas, las tomas de ciudades, los entresijos políticos entre países e internos de la misma Inglaterra, están contados con esmero y detalle. Sobresale nuevamente el paciente y abnegado sufrimiento del capitán frente a los constantes malentendidos que la situación provoca cara a su leal servicio a Arabella.

En fin, podrán leer interesantísimos detalles en la novela. Por mi parte, para ir concluyendo esta ya larga exposición, quisiera retomar la «nobleza» mencionada en el título. Tanto Bellarion quanto Peter Blood son hombres nobles. No tanto por

nacimiento -y esta es una de las constantes de Sabatini- sino principalmente por el heroico esfuerzo con que encaran sus duras circunstancias. A través de sus atractivas figuras y aventuras atrapantes, el lector se verá arrastrado a vivir las más diversas facetas de aquella virtud. La nobleza implicará el no contemporizar con las circunstancias adversas, no excusarse en ellas para actuar indignamente. Implicará siempre el servicio de la causa justa. El pedir perdón y, más aún, el ser piadosos con quien lo pide. El no despreciar nunca al enemigo ni burlarse de él. El ser capaz de permanecer callado ante la acusación injusta si hablar significara algún daño para alguien -que no sean ellos mismos-. El involucrarse en causas perdidas por puro amor a la justicia. El no ceder ante las presiones indignas. Y tantas más. Entre ellas, una de las más bellas es, sin duda, el amar por puro amor, sin esperanza de recibir a cambio nada más que la alegría de la mujer amada.

Todo esto se puede explicar y aprender. No obstante, ¿cómo convencer, al que no lo ha vivido, de que es bello y de que es posible? La gallarda nobleza de los héroes de Sabatini atrae y enamora, sirviéndonos así de guía. Y por eso ciertamente nos enseña que ser noble es posible y que, principalmente, vale la pena.

Todo lo cual me obliga a dar gracias por haberme dado la oportunidad de rendirle este pequeño homenaje.

Abstract

This text, originally written for a conference, is an essay that has as its overall theme the relationship between literature and education, trying to show their importance and some of the

conditions to be met, both from literature and from teaching. In particular, it is argued from a «case»: the novelist Rafael Sabatini and some of the plots and characters of his novels. For that, first, and as Sabatini is a little known author, I will present the person and work. Second, I will assay a reflection on why and how the literature can be educational. Thus, at last, I will introduce and briefly discuss some types of Sabatini's work, the nobility of pirates and *condottieri*.

Key words: Language and Education - Literature and Education - Rafael Sabatini - P. C. Wren - Novels and education.

Datos y dirección del autor

Dr. en Filosofía; docente de grado y de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Universidad Católica Argentina.

Correo electrónico:

sgelonch@logos.uncu.edu.ar

EL VALOR DE LAS NARRACIONES EN LA FORMACIÓN ÉTICO-PSICOLÓGICA DEL NIÑO DE NIVEL PRIMARIO

Marta Gloria Giglio
Universidad Católica de Cuyo

El objetivo de este trabajo es fundamentar, a partir de la Psicología y de la Ética, la utilización de narraciones para conformar una actitud que promueva el descubrimiento, la incorporación y la realización de valores en niños del segundo ciclo del Nivel Primario.

Con esta finalidad realizamos una interrelación entre las investigaciones de Elizabeth Lukas, desde la logoterapia, Jorge Peña Vial desde la Ética y la función de renovación, evasión y consuelo que desde siempre ofrece la literatura.

Esta triangulación nos permite señalar el potencial que encierran las narraciones como factor de prevención de ciertas enfermedades psicológicas -que vemos necesaria en la presente coyuntura cultural- y el papel educativo-moral que la lectura y la recepción de diversas narraciones, proporcionan para la formación de la personalidad.

Palabras clave: narraciones – educación moral – poder terapéutico de la lectura – nivel primario

La intervención pedagógica que proponemos propicia un razonamiento moral basado en disfrutar, descubrir, compartir y valorar las experiencias de los personajes de los cuentos maravillosos, los mitos y otras representaciones plásticas que ofrece la literatura. Queremos que los niños se dejen penetrar por el valor que estos encierran, que reflexionen sobre ellos teniendo en cuenta un horizonte vital más esperanzado, que - sin dejar de ser real- les ofrezca la posibilidad de vislumbrar que la llegada a la meta es posible, aun cuando se deban sufrir duras pruebas para alcanzarla. Nuestro objetivo es compartir con los

niños la magia y el encanto que encierran esas narraciones, y, a partir de allí, propiciar el descubrimiento, la incorporación y la realización de valores.

En este trabajo pretendemos fundamentar la utilización de las narraciones como recurso para alcanzar la valoración perfecta, tema central de nuestra investigación.

La Pedagogía, desde la *paideia* griega hasta nuestros días, ha recurrido a la Literatura como medio formativo. Ella, a través de la narración de hechos que acontecen en seres semejantes a nosotros, permite una reflexión, que podríamos llamar *connatural*, sobre los problemas

más profundos que anidan en el corazón humano: el amor, el dolor, la muerte, la felicidad, las acciones más nobles y las más viles. No vamos a la obra literaria para resolver «problemas», para «orientar nuestra vida». Éste es un plus que ella graciosamente nos concede.

Hemos elegido los cuentos maravillosos porque ellos nos ayudan a comprender el misterio de la propia vida. Estas narraciones muestran que al final nos espera algo hermoso, aunque para alcanzarlo haya que realizar un **esfuerzo**, superar los **obstáculos**, vencer **el mal**. Nos ponen en contacto con temas que nos comprometen y nos orientan en el camino que hemos de seguir para alcanzar el **fin bueno**. Además, nos traen un regalo: **la esperanza**. Todos estos elementos no aparecen con claridad, pero como la brasa escondida en el rescoldo, permanecen en el fondo de nuestro ser y fortalecen nuestra alma para darle el empuje necesario cuando la hora lo reclame.

La exigencia, la superación de la prueba que trae aparejado este tipo de relato, ayuda a romper el lazo que nos mantiene atados a las exigencias de nuestro yo. Para alcanzar la felicidad, en este mundo, que ha elevado exponencialmente los niveles de egoísmo e individualismo, la única opción es trascender de uno mismo, entregarse a algo grande, situado fuera de nosotros. En los cuentos, de la mano de sus personajes, podemos salir de esa rutina que aplana y abaja los anhelos de grandeza que aloja todo corazón humano.

También de la mano de los cuentos, casi sin sentirlo, el niño aprende a amar el bien, a creer que es posible alcanzarlo: entroncamos aquí con la necesidad de formar actitudes que promuevan la

valoración de lo bueno, la valoración que en nuestra investigación hemos denominado *valoración perfecta*. Actuar con intencionalidad en este ámbito es tarea que corresponde a la educación, pues la atmósfera cultural de la posmodernidad impide al hombre actual escuchar la llamada de los valores. Existe, como ya señalaba Joseph de Finance en 1980, una *sordera para los valores* que provoca un estado de absoluta indiferencia frente al bien honesto y sólo busca lo útil y lo deleitable, aquí y ahora. Nuestra época no focaliza el bien en lo objetivamente bueno, por eso la educación debe mostrar con mayor claridad las acciones que ennoblecen y acercan al hombre a su verdadera estatura.

El modelo pedagógico-didáctico que proponemos busca conformar una actitud positiva que permita apreciar lo valioso y cree un sustrato anímico en niños y docentes que los haga sentirse capaces de una transformación, en el sentido de la mejora, tanto personal como social. Queremos hacer al niño sensible a los valores, en cuanto a su recepción y a la disposición de la voluntad hacia ellos. Nos interesa darle herramientas para que pueda oponerse eficazmente a los errores en la percepción del bien provenientes del influjo de los procesos manipulativos que tiñen el entorno social. Si el bien es lo que todos desean, en esta época plagada de ofertas encaminadas a la manipulación de la persona con fines utilitaristas e ideológicos, es preciso acentuar la intervención educativa intencional pues la confusión opera en la casa, en la escuela, en la calle.

Llegar al punto donde verdad y bien convergen no es fácil. La narración puede

mostrar hechos, acontecimientos, historias en las que los gestos, las actitudes, las acciones de los hombres hacen patente *en una vida* la acción noble; se alcanza, entonces, el final feliz, el final que dota a la persona del sosiego que su alma reclama.

Un número considerable de los cuentos que hoy se ofrece para trabajar valores en la escuela, al tratar de hacer más *actual* su temática y al utilizar un lenguaje al *alcance* de los niños, parecen subestimar las potencialidades de la niñez en tanto ofrecen situaciones poco relevantes para el análisis y la discusión. En los casos en que se analizan en profundidad los problemas sociales, estos sirven para aumentar los niveles de angustia y la sensación de inseguridad en alumnos y maestros. La escuela, sin saberlo, puede contribuir a «repetir», a «reforzar» actitudes erradas cuando utiliza estrategias que ponen al niño en contacto con realidades del contexto que muestran solamente la faceta oscura del mundo. Con la intención de formar el juicio crítico¹, ponen «bajo sospecha» toda la realidad. Las estructuras emocionales y lógicas de los alumnos del nivel primario no tienen todavía la madurez suficiente para asimilar la crisis de valores que se les muestra. Esto puede llevar a que los educandos queden en su interior con una fuerte sensación de vacío y desesperanza. Muchas veces ello provoca niveles de angustia, que sorprenden en edades tan tempranas. El niño se siente solo frente a un mundo hostil.

¹ No cuestionamos que la escuela deba formar el juicio crítico; es uno de sus objetivos primordiales. Sin embargo, es necesario destacar las consecuencias que puede tener un modo de abordarlo que refiera sólo a lo negativo.

A nuestro juicio, las narraciones que se elijan deben poseer una doble cualidad: mostrar la esperanza y el esfuerzo. Otorgar confianza para alcanzar la meta y fuerza para vencer los obstáculos y superar las adversidades. La educación, en un mundo marcado por el hedonismo y la superficialidad, debería *entusiasmar* para el bien. Utilizamos el término *entusiasmo* con su sentido original: como exaltación del ánimo, fervor interior que proviene de una fuerza superior a la nuestra². Los cuentos, las historias que se narran deben encerrar una riqueza capaz de provocar ese entusiasmo que *movilice* hacia el bien aunque existan peligros, que otorgue la *seguridad* de que es posible llegar a la meta a pesar de las adversidades y la *confianza* en una ayuda superior aun en medio de la secularización reinante. Sólo narraciones con esos ingredientes pueden contribuir a formar actitudes que promuevan la valoración de lo bueno, *la valoración perfecta*. Hemos tenido en cuenta estos ingredientes para la selección de los textos que utilizamos en la intervención pedagógica de nuestra investigación.

El recurso a las narraciones en la educación tiene basta trayectoria que no vamos a enumerar aquí. Nos parece importante destacar la utilización de las mismas en otros campos. Elizabeth Lukas y Jorge Peña Vial, dos autores provenientes de distintas ramas científicas y diferentes latitudes, coinciden en la validez de emplear las narraciones con el fin de ayudar al hombre a descubrir el sentido de su vida en el campo de la Psicología, la primera, y a conformar su

² La palabra latina *enthusiasmus* viene del griego «en theos» que significa *llevar un dios dentro, inspiración divina, arrebatado, éxtasis*.

talante moral, desde la Filosofía, el segundo.

La narración: terapia cotidiana sin terapeuta

Vamos a considerar, en primer lugar, los aportes de Elizabeth Lukas. Esta discípula de Frankl utiliza el cuento en logoterapia basada en las afirmaciones de su maestro respecto del aumento de enfermedades psíquicas provocado por *la pérdida de instintos y tradiciones* que impiden a una persona descubrir el curso de acción que debe emprender *en sincronía con su modo de ser natural*. Al hablar de pérdida de las tradiciones, Frankl apuntaba a la falta de sostén exterior que proporciona el legado de reglas milenarias de juego que cumplen el propósito de fijar pautas de vida (en Lukas, 2008: 7). Ese sostén lo otorgan, entre otras cosas, las narraciones.

Lukas, en coincidencia con Frankl, señala la relación entre enfermedad y crisis moral provocada por un entorno cultural que aleja de la vida todo sentido que vaya más allá de de «la seducción y la factibilidad». Dice Lukas (*ibid.*: 8-9):

Hace tiempo que comenzó el «mundo feliz» del que hablaba Aldous Huxley. Como reacción ante esto, muchos buscan viejos o nuevos espacios que les brinden refugio, orientación y consuelo espiritual. Pero el antiguo lenguaje ritual y simbólico se les ha vuelto ajeno, como un código olvidado. Ya no es el «ábrete sésamo» que les permitirá recuperar un estado de ánimo confiado, lleno de esperanzas que se proyectan más allá de la realidad existente. Por más que buscan, no logran deshacerse del lastre que los oprime.

Frente a esta realidad propone la utilización de cuentos para despertar en sus pacientes la fuente de esperanza que les va a permitir recuperar el sentido de sus vidas.

Entre nosotros, Claudio García Pintos -discípulo de Lukas- aborda la *biblioterapia* como recurso terapéutico: «La relación de intimidad que se establece entre lector y lectura es de tal magnitud que la letra cobra un peso y un relieve muchas veces insospechado. Así su poder de penetración es admirable y su efecto catalizador muy efectivo. El mensaje llega casi con sorpresa y moviliza en el individuo su poder de resistencia, su remanente sano, su posibilidad de superación de las adversidades» (García Pintos, 2007: 20).

Señala el autor que muchas veces nos hemos sentido «retratados en un cuento o en una canción», que hemos recurrido a un personaje de ficción o a una poesía para responder a una situación, que hemos apelado a una historia «para comprender una circunstancia de la vida». Concluye (*ibid.*: 20): «En definitiva, ¿cuántas veces hemos sentido que tal libro ‘ha ocurrido’ en nosotros? Ahí, como elemento catalizador, como circunstancia que me permite ‘darme cuenta’, como encarnación de un valor, allí mismo le encontramos respuesta al ‘para qué’ de la biblioterapia».

Ludwing Muth (citado por Lukas, 2008: 75) es quien otorga a la lectura la cualidad de ser una terapia cotidiana sin terapeuta: «(...) la risa y el llanto, el compartir experiencias y fantasías, identificarse con otros destinos, retroceder al propio pasado, volver a sí mismo de la distracción, lograr mayor profundidad, meditar. Al ir más allá del proceso banal de

información, remanifiesta el sentido más profundo de la cultura de la lectura».

Cuando la lectura ha modificado una vida, le ha permitido cambiar su rumbo, ¿qué es lo que ha resultado significativo para esa persona del libro que disfrutó? Muth (citado por Lukas, *ibid.*: 75-76) responde:

No es el haber obtenido datos útiles por medio de los libros ni haber aumentado su conocimiento profesional, ni haber saciado su curiosidad, sino el hecho de que la lectura pone en movimiento algo en el interior de la mente anquilosada. La lectura se vincula a un proceso que Ángelus Silesius pretende impulsar cuando expresa: «Amigo si eres algo, no te detengas, avanza de una luz a otra». (...) Los lectores asiduos tienden a ser personas más felices que las demás (...). La lectura continuada les ha enseñado a entretejer los contratiempos en su vida dándoles un sentido, porque han logrado madurar en su constante encuentro con el mundo de los pensamientos e imágenes en los libros.

También Viktor Frankl (citado por Lukas, *ibid.*: 76) señala el poder terapéutico del cuento cuando sostiene: «El libro justo en el momento justo salvó a muchas personas del suicidio y de eso sabemos mucho nosotros, los psiquiatras. En tal sentido, los libros son una ayuda para vivir y para morir.»

Peter Raab (en Lukas, *ibid.*: 76-77) explica cómo ocurre ese proceso:

Todo terapeuta sabe cuán difundido es el miedo a la autonomía y responsabilidad propia. A menudo un texto es apropiado para hacer perder el miedo a la persona: miedo a dar forma a su vida de manera independiente; miedo

a la vida en general y a la cesación de vida. (...) El texto deja traslucir la experiencia de que la vida puede estar colmada de sentido y ser plena pese a su imperfección. (...) Si la lectura supone un compromiso existencial de parte de una persona, le ofrece la oportunidad de iniciar un proceso profundo de maduración existencial y trabajar sobre su conciencia. (...) esta elaboración le proporcionará serenidad y sosiego, lo que a la vez le hará sentirse reconfortado y más libre.

Esto es lo decisivo y realmente terapéutico que ofrece la lectura de determinados textos: la participación en experiencias plenas de vida sin recurrir a viejas muletas, al engaño de sí mismo, a inservibles estrategias de supervivencia. El lector adquiere un tesoro de experiencias estimulantes y alentadoras que van mucho más allá de la estrechez de su propio mundo.

Desde la antigüedad, médicos, filósofos y escritores reflexionaron sobre el texto literario como terapia y apoyo, como recurso para la prevención y la curación, «(...) como forma de ayudar a toda persona a desenvolverse mejor en la enfermedad y las crisis, en el sufrimiento y la muerte. Un texto podrá significar distracción u orientación, podrá servir de modelo o de escarmiento (...), estar supeditado a metas prácticas o tener un sentido metafísico. Sea como fuere, siempre será, al decir de Kafka, *el hacha que resquebraja el mar congelado en nuestro interior*» (Von Engelhardt, citado por Lukas, *ibid.*: 77).

Se advierte con claridad en esta síntesis apretada de la obra de Elizabeth Lukas el potencial modélico de los cuentos como

recurso para provocar la *valoración perfectiva*. Ella señala que las personas que se dedicaron a estudiar el poder terapéutico de los textos «nos enseñan que el principio de esperanza que recorre toda la creación cultural de la humanidad también impregna fábulas, mitos, cuentos de hadas y leyendas. (...) encierran *una esperanza y una promesa*» (*ibid.*: 79). Afirma que la promesa, por un lado, se vincula al lado positivo de la enseñanza que nos prepara para enfrentar la vida: todo saldrá bien si nos comportamos haciendo hincapié en los aspectos positivos de la vida. Por otra parte, la promesa va más allá de la enseñanza, es auténtica portadora de esperanza: promete un resultado fundamentalmente bueno, a pesar de las limitaciones que encierra la vida.

En esta obra *-Psicología espiritual-* presenta ocho textos breves que poseen la capacidad de aleccionar y aptitud terapéutica para mitigar los trastornos psíquicos.³ El valor terapéutico de estos cuentos radica en poder desentrañar de los mismos la promesa de doble faz oculta en su interior: como deber y como referencia a un «sentido supremo», trascendente al sujeto que lo vivencia; esperanza que permanece aún cuando se haya fallado en lo referente al deber.

También nosotros vamos a fundamentar nuestra propuesta en la doble cualidad de enseñanza y promesa que contienen los textos que hemos

seleccionado para utilizar en el modelo de valoración perfectiva como recurso para alcanzar la modificabilidad actitudinal. No pretendemos que el recurso y las estrategias que utilizamos constituyan una especie de receta mágica para calmar la angustia; tampoco ofrecemos un refugio para escapar del mundo y sus peligros.⁴ Al contrario, queremos que los cuentos contribuyan a atesorar fuerzas en la interioridad de los educandos para que, cuando *llegue la hora* de enfrentar las dificultades, saquen a relucir el potencial humano que *está* en el interior. Con el transcurso del tiempo *algo* se acumula y conforma una atmósfera apropiada para ofrecer resistencia a la parálisis que se propicia desde afuera. Ese *algo* permite *percibir* la bondad, la belleza, la verdad, en definitiva los valores. Ese *algo* muestra un *horizonte* que reclama la acción e imprime *energía* para superar los obstáculos y *realizar el esfuerzo* para llegar a la meta.

En suma, al proponer la narración como herramienta para la valoración perfectiva, nos apoyamos en las investigaciones de la logoterapia para señalar su potencial también como factor de prevención de ciertas enfermedades psicológicas (los trastornos de ansiedad, de estrés postraumático, algunas depresiones producidas por pérdida de seres queridos, rupturas familiares, fragmentación de vínculos naturales). La capacidad de los niños para procesar los acontecimientos

³ Los textos utilizados por Lukas en esta obra pueden usarse para desarrollar la «valoración perfectiva». Ellos dejan un remanente sano en el interior, susceptible de ser utilizado por los niños y jóvenes, tanto para el desenvolvimiento *normal* de su vida como frente a situaciones críticas.

⁴ En este sentido, Lukas (*ibid.*: 75) señala que el relato, para la logoterapia, no constituye un *remedio mágico* que va a aportar una solución previsible; es «preciso que la persona se abra a él en un momento de receptividad particular para que ejerza su poder curativo.»

desde lo simbólico permite que, a través del relato, se fortalezcan sus estructuras psicológicas.

La narración y la conformación de la identidad moral

Jorge Peña Vial (2006) recoge testimonios de distintos autores acerca del valor de las narraciones para la educación ética, señalando el papel educativo-moral que la lectura y la recepción de diversas narraciones proporcionan para la formación de la personalidad pues contribuyen a configurar «una verdadera identidad moral en el niño» (*ibid.*: 56).

En este artículo analiza la enorme repercusión pedagógica derivada del propósito sistemático de poblar de narraciones la mente, la memoria e imaginación de los niños. Acude a diversos autores entre los que destaca a Martha Nussbaum, quien ha propuesto de modo programático y expreso el recurso a la literatura como método específico para la enseñanza de la Ética.

En la vida del hombre, es constante la búsqueda del fin y del bien, que pueden posibilitar la articulación y el entramado temporal de nuestras acciones. De ahí la importancia de las narraciones, ya sea históricas o ficticias, en la configuración de la identidad y como factor orientador de nuestro discurrir temporal:

La relevancia antropológica de las ficciones se debe a que la vida como tal no forma un todo. Al menos, su sentido depende de una totalidad que es inaccesible a nuestra experiencia ordinaria o científica del tiempo. La narración adopta un punto de vista desde el que lo casual aparece en conexión con un principio y un final, en un contexto

que nos lo vuelve inteligible. La articulación narrativa del tiempo es lo que convierte el movimiento ciego en tiempo humano, introduciendo una lógica en la mera sucesión y un límite en la extensión indeterminada (Innerarity, 1995: 166).

Numerosos autores, en la actualidad, destacan la relevancia pedagógica de los textos narrativos pues estos permiten imaginar modos de vida que capacitan al hombre para enfrentar situaciones que entrañan problemas morales. En realidad, la vida es un odisea, que reclama una toma de posición constante frente a las contrariedades que la misma entraña. Al respecto dice MacIntyre (citado por Peña Vial, 2006: 267):

Escuchando narraciones sobre madrastras malvadas, niños abandonados, reyes buenos pero mal aconsejados, lobas que amamantan gemelos, hijos menores que no reciben herencia y tienen que encontrar su propio camino en la vida, e hijos primogénitos que despilfarran su herencia en vidas licenciosas y marchan al destierro a vivir con los cerdos, los niños aprenden o no, lo que son un niño y un padre, el tipo de personajes que puede existir en el drama en que han nacido y cuáles son los derroteros del mundo. Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos, angustiados en sus acciones y en sus palabras. No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos. La mitología, en su sentido originario, está en el corazón de las cosas. Vico estaba en lo cierto y también Joice. Y también la

tradición moral que va desde la sociedad heroica hasta sus herederos medievales, de acuerdo con la cual el contar historias es parte clave para educarnos en las virtudes.

Las narraciones nos ponen en contacto con trayectorias vitales y de ese modo educan en las virtudes ampliando nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos. Apuntalan «las raíces de nuestra propia identidad» pues podemos atribuirnos las emociones y pensamientos de otros seres cuyo interior nos «está velado», señala Peña Vial (*ibidem*). A juicio de este autor, Steiner es quien representa el más vehemente defensor de cuentos y narraciones y, a su vez, el más conciente de los riesgos que suponen «al punto de elevar o degradar una personalidad de modo duradero»:

La puerta abierta que el niño ofrece a los visitantes nocturnos o diurnos de lo imaginario es una puerta de prístina verdad psicológica. Por ahora, la habitación está con muy pocos muebles. Los armarios están abiertos a los unicornios. Las formas consoladoras y malvadas pueden entrar y moverse con toda libertad. La historia narrada a un niño, el cuento leído o la balada aprendida de memoria, quizá, sin darnos cuenta, son tomadas en serio. Literalmente. En la mayoría de los adultos esta inmediatez tiende a disminuir. Las entradas y alarmas de lo ficticio tropiezan contra las amontonadas y aleccionadoras domesticidades de la respuesta racionalizada y desencantada. El niño prueba y ensambla sus componentes del yo naciente en íntimo comercio con la vitalidad y la sustancia de esos seres

imaginarios que llaman a su puerta. (...) Privar a un niño del hechizo de la narración, del medio galope del poema, oral o escrito, es una especie de entierro en vida. Es emparedarlo en el vacío (...). El niño ha de ser hecho accesible, vulnerable a las fuentes del ser en lo poético. Existen riesgos. Sus visitantes pueden volverse feos o hipnóticos (...). Pero los riesgos hay que correrlos. Si el niño se queda vacío de textos, en el sentido más cabal del término, sufrirá una muerte prematura del corazón y la imaginación y subrayo «en el sentido más cabal del término» (Steiner, 1992: 232-233).

Vamos a detenernos en el análisis que Peña Vial hace de los aportes de Martha Nussbaum, quien considera que la enseñanza de la Ética sólo es posible a partir de las narraciones: «La actividad moral del lector (...) involucra no sólo una participación amistosa en las aventuras de los personajes concretos, sino que es también un intento de ver a la novela como paradigma de lo que podría suceder en su vida» (Nussbaum, citada por Peña Vial, 2006: 45).

Para esta autora, sólo una filosofía moral que comprenda la complejidad y particularidad de lo real puede evitar el *estrepitoso fracaso de las éticas abstractas y normativas*. Las narrativas literarias son las únicas capaces de acercarnos a los dilemas y problemas morales concretos. En este sentido, considera abstracta la enseñanza de la ley natural y de principios y normas, pues no nos permiten comprender la complejidad de las acciones reales particulares. «La literatura -sobre todo las novelas de Dickens y James, a las cuales Nussbaum presta mayor atención- nos ofrece un

riquísimo material para una verdadera reflexión moral: descripciones densas de una pluralidad de significaciones, diversos caracteres y personajes, actitudes y ambientes, todo vívidamente descrito y sin vanos intentos de evadirse en formulaciones abstractas y vacías» (*ibid.*: 46). Estas narraciones sugieren mejores maneras de vivir, permiten modos de autocomprensión y ordenan la experiencia; muestran de modo plástico-sintético actitudes ante los conflictos y tipos de elección entre vías alternativas de conducta.

Las relaciones entre razón y emoción, tan esenciales para la acción práctica, reciben un tratamiento adecuado en las narraciones literarias. Ante la permanente reticencia y crítica del valor cognoscitivo de las emociones, que se remonta a Platón, pasa por los estoicos y culmina con el racionalismo positivista y el utilitarismo, los autores que se inscriben en la tradición aristotélica, a la que se adhiere Nussbaum, han manifestado que las emociones no son ciegas ni meramente subjetivas; por el contrario, están dotadas de intencionalidad, se vinculan a las convicciones del sujeto ya que, para arraigarse y radicarse, necesitan de un sustrato emotivo. Por lo común, las emociones nos permiten percibir lo valioso del mundo y sólo cuando se autonomizan en su normal relación con la razón, su cometido puede tornarse desfigurador. Por ello, «(...) el razonamiento práctico, si no está acompañado por la emoción, es insuficiente para la sabiduría práctica; las emociones no son menos confiables que los cálculos intelectuales, sino frecuentemente son dignas de mayor confianza que estos, y menos

engañosamente seductoras» (Nussbaum, citada por Peña Vial, *ibid.*: 53).

Para Nussbaum, las emociones morales se estructuran de manera racional, de acuerdo con juicios de pertinencia y conformidad con fines; no son un mero brotar espontáneo de una subjetividad con frecuencia caprichosa. Se aprenden de manera semejante a las creencias, pero, a diferencia de ellas, no en forma de proposiciones acerca del mundo, sino por medio de relatos e historias contadas por otros. Tales narraciones configuran la manera como vemos y sentimos el mundo y se codifican en el comportamiento social (del mismo modo, a nuestro juicio, se adquieren las actitudes). Sin embargo, no toda narración es vehículo de ese tipo de emociones morales, por lo tanto se deben seleccionar con el objetivo de servir a la configuración ética.

Resumiendo, Nussbaum recupera el valor de la literatura para permitir una apreciación más realista y concreta del discurso ético y el papel central que desempeñan las emociones o sentimientos en la experiencia moral.

Centrándonos en dicha recuperación del potencial de la literatura para el desarrollo de la valoración ética, su intento de unificar la filosofía moral con la crítica literaria avala el empleo que hacemos en nuestra investigación de las narraciones en la formación ética del niño. Cuando, en nuestro trabajo, propiciamos por ejemplo que, desde la narración histórica, se interroge por la acción virtuosa y emule al héroe, buscamos como Nussbaum aunar la estética literaria con la filosofía moral. Ahora bien, cuando en la promoción del razonamiento moral, pretendemos que el niño objetivice los principios de la ley

natural que aparecen «escondidos» en la historia nos apartamos de sus presupuestos teóricos⁵.

También Lionel Trilling (1969: 263), novelista y crítico literario, considera que la novela es el medio más importante para ejercitar la *imaginación moral* y para formarse en un sano realismo ético:

En nuestra época, el más eficaz factor de imaginación moral ha sido la novela de los últimos doscientos años. La novela nunca fue una forma perfecta, estética o moralmente, y sus errores y deficiencias pueden enumerarse con facilidad. Pero su grandeza y su utilidad práctica radican en su incesante empeño en atraer al lector a la vida moral, en invitarle a examinar sus propias motivaciones, en indicarle que la realidad no es aquello que su convencional educación le ha inducido a creer.⁶ Nos ha revelado, más que cualquier otro género, la amplitud de la variedad humana, y el valor que esta

variedad tiene. La novela ha sido la forma literaria con que las emociones de la comprensión y el perdón se identifican, cual si formaran parte de la definición de dicha forma. En los presentes momentos, no parece que la novela tenga mucha fuerza, debido a que, en ningún otro tiempo, las virtudes propias de la grandeza han sido frecuentemente estimadas como debilidades. Sin embargo, ningún otro tiempo ha habido en que la particular función de la novela haya sido tan necesaria, haya tenido tanta utilidad práctica, política y social. Y hasta tal punto es así que, si la fortaleza de la novela no está a la altura de la necesidad que de ella tenemos, habrá motivos para lamentarnos, no sólo por la extinción de una forma artística, sino también por la extinción de nuestra libertad».

En esta línea, cabe destacar la tesis de Ítalo Calvino sobre la relación que a su juicio siempre ha existido entre la literatura y la ética. Para este autor, señala Peña Vial (2002: 108), *el campo tradicional para el abrazo entre filosofía y literatura es la ética*. En las novelas, nos interesa sobre todas las cosas «(...) las pruebas por las que atraviesa el hombre y la forma en que este logra superarlas» (Calvino, 1995: 26).

Como decía MacIntyre (citado por Peña Vial, 2006: 54), *el hombre es un animal que cuenta historias, pero un contador de historias que aspira a la verdad*; «(...) debe aspirar a la verdad, pues ésta otorga -sobre todo la de nuestra propia vida- profundidad y densidad de sentido a la narración. Las narraciones decisivas nos permiten acceder a las diversas dimensiones de la realidad, a la belleza de

⁵ Desde una interpretación situacionista, Nussbaum considera que la ley natural oprime y no tiene relación con las virtudes; frente al desorden del mundo señala que el orden natural es algo imposible de alcanzar. Para esta filósofa y literata, las normas deducidas de una «(...) *presunta naturaleza humana* contrastan, en forma muy marcada, *con la flexible, ágil y espontánea respuesta ofrecida por la persona virtuosa capaz en verdad de afrontar la actual complejidad de la vida ordinaria*» (en Peña Vial, 2006: 47; el énfasis es nuestro). Luego, no existe ningún criterio que permita discernir, *aquí y ahora, cuando una acción es buena*. «Debido a su universalidad la ley es rígida e inflexible; sólo la virtud permite responder de modo dinámico a las *complejidades inevitables que derivan de una acción humana intrínsecamente contingente*» (ibídem; nuevamente el énfasis es nuestro).

⁶ Aquí se hace referencia a la novela buena, de reconocido valor literario.

la verdad; las demás son pasatiempos inofensivos» (*ibidem*).

Las historias contadas o leídas ofrecen un potencial riquísimo todavía inexplorado para la enseñanza de la Ética. Al respecto concluye Peña Vial en el artículo mencionado (*ibid.*: 50): «(...) el hecho es, queramos o no, que cada vez más toda educación aspirante a difundir valores y un sentido de la vida requiere revestir de carne e historia las ideas, hacer concreta y narrativa su explicación. Mantenerse en el plano abstracto de las ideas, no acompañarlas de correlatos imaginativos, emocionales, metafóricos y narrativos, es exponerse a fracasar, a no ser escuchado o a tener como única respuesta el bostezo de aburrimiento».

La narración como renovación, evasión y consuelo

Para finalizar este trabajo, vamos a considerar sintéticamente el aporte que nos brindan aquellos que, desde la literatura, han hecho de las narraciones la clave de bóveda a partir de la cual han mirado la vida. Me refiero a Lewis Tolkien -de quien tomamos el título de este apartado- en su apreciación de los cuentos maravillosos.⁷ Consideramos inestimable la visión de estos autores como medio de superar el agnosticismo, la desesperanza y la falta de magnanimidad propia del ambiente cultural en que nos hallamos inmersos.

⁷ «Cuando tenía diez años, leía cuentos de hadas en secreto y me habría avergonzado si me hubieran sorprendido haciéndolo. Ahora que tengo cincuenta, los leo sin ningún recato. Cuando llegué a hombre deje de lado las niñerías, incluidos los temores infantiles y el deseo de crecer pronto» (Lewis, (2004/1952: 40).

Para ambos, el cuento participa de la intrínseca verdad de la realidad. La verdad que manifiestan los buenos relatos es la misma que aquélla que comparten la Historia y la leyenda; una verdad mucho más profunda que el mero carácter fáctico de los hechos acaecidos en lo que llamamos el «mundo empírico»:

No es difícil imaginar la singular emoción y el júbilo que llegaríamos a experimentar si descubriésemos que algunos de los más bellos cuentos de hadas son «primariamente» verdaderos, que su contenido es histórico, sin que tengan por ello que perder la significación mítica y alegórica que poseen. Y no resulta difícil porque a nadie se le pide que intente concebir algo cuyas cualidades se desconocen. El gozo tendría exactamente la misma naturaleza, si no el mismo grado, que el que proporciona el desenlace en un cuento de hadas; con el mismo sabor de la verdad primaria. (Si no, su nombre no sería «gozo».) Se va el alma detrás de la Gran eucatástrofe [Buena catástrofe]⁸, (o delante de ella ... que en este caso la dirección es lo de menos). (...) El arte se ha autenticado. (...) La Leyenda y la Historia se han encontrado y fusionado (Tolkien, 1994/1988: 189-190).

Esto es, los cuentos de hada brotan de nuestra necesidad de proyectar y de cantar el ideal, debido justamente a su ausencia. Sólo cuando el hombre cayó de la serena plenitud de lo humano a la cual estaba

⁸ En la Carta 89 de 1944 (Tolkien, 1993:) le dice a su hijo: «(...) acuñé el término ‘eucatástrofe’: el súbito giro feliz en una historia que lo atraviesa a uno con tal alegría que le hace saltar las lágrimas (lo cual es la más alta función que cumple un cuento de hadas)».

llamado comenzó su necesidad de recordar, por diversos modos, esa plenitud. Así, del canto y del llanto de haber destruido el cuento de hadas que había preparado Dios para nosotros, surgió nuestra necesidad de cantar y contar cuentos de hadas. La plenitud humana en que habíamos sido concebidos es ahora un desgarró, una herida que sanar. Los cuentos de hadas nos ayudan a volver hacia atrás para saciar nuestra hambre de grandeza, de luminosidad.⁹

El corrolato entre el cuento de hadas y la reminiscencia del hombre con su estado original constituye el cimiento más profundo para avalar su empleo en nuestra propuesta. En esa lucha de reconquista, que es un navegar doloroso hacia una patria definitiva, hay dos faros que guían nuestro camino: un faro plantado de donde venimos y otro plantado hacia donde vamos. La realidad de que alguna vez fuimos **Edén** y que alguna vez, si no desviamos el rumbo, seremos **Cielo**. Necesitamos mirar hacia atrás, porque todo ello nos recuerda la plenitud de lo que somos. Necesitamos mirar hacia adelante para picar constantemente nuestro espíritu con las espuelas de la esperanza, y que ello se convierta en acicate permanente de nuestras ansias de absoluto. Si no miramos hacia adelante, erraremos el camino. Y lo mismo sucederá si no miramos hacia atrás,

⁹ Aunque a Tolkien no le gustaba hacer de las obras literarias alegorías, lo cierto es que su obra tiene un sentido religioso y moral indudable. El mismo sostenía que «(...) el mito y el cuento de hadas, como toda forma de arte, deben reflejar y contener en solución elementos de moral y verdad (o error) religiosa, pero no de manera explícita, no en la forma conocida del mundo primordialmente *real*» (Tolkien, 1993: 174; Carta 131 de 1951).

porque corremos el riesgo de olvidar qué manos moldearon nuestro barro. Mirar hacia atrás para saciar el hambre que nuestro espíritu tiene de cuentos de hada¹⁰:

*Sacia el hambre que tienes de héroes incólumes de toda seducción carente de nobleza, sacia el hambre que tienes de héroes capaces de enfrentar fieros enemigos que buscan su sangre, sacia el hambre que tienes de héroes capaces de arriesgar hasta lo último por un amigo, el amor de una doncella, la patria en peligro. Sacia, aunque sea de vez en cuando, la clamorosa necesidad de tu espíritu de vagar por mundos inmaculados, de tratar con hombres inmaculados. Dale a tu espíritu la embriagante satisfacción de poder cabalgar y reír con libertad, entre aquellos que perfectamente entienden tu cabalgar y reír con libertad. Aprende a proyectar tu ideal humano, defiéndelo como a la vida o no serás nada.*¹¹

El Edén... es como un anhelo, el más profundo y sentido de nuestros anhelos.

El Edén... es como una aventura, la más riesgosa y salvaje de las aventuras que podemos vivir.

El Edén... es como un sueño, el más intenso y conmovedor de los sueños que jamás hayamos soñado.

En síntesis, la **renovación**, en Tolkien, nos invita a mirar con otros ojos la realidad,

¹⁰ Cfr. Tolkien (1997). Esta «simplificación» de la mitología tolkiniana la extraemos de un texto que, bajo el título *Entre el cielo y la tierra ...el Edén*, llegó a mis manos hace once años mientras leía por primera vez esta obra de Tolkien. Desconozco el autor.

¹¹ *Ibidem*.

a recuperar la visión primera de las cosas de la mano de la humildad. Esa visión nos devuelve el tesoro que encierran las cosas sencillas que alguna vez, la primera vez que nuestra sensibilidad las descubrió, nos regalaron el encanto de su pureza original. La **evasión** satisface los anhelos más profundos del alma humana: escapar del hambre, la sed, la pobreza, el sufrimiento, la injusticia y la muerte, pero además nos otorga la libertad de visitar las aguas profundas, de volar graciosamente como las aves, de rescatar de la muerte con un beso. Y, finalmente, los cuentos de hadas nos otorgan el **consuelo** del final feliz: «Nos proporcionan el Gozo, que los límites de este mundo no encierra (...). Cuando en un relato así llega el repentino desenlace, nos atraviesa un atisbo de gozo, un anhelo del corazón, que por un momento escapa del marco, atraviesa realmente la misma tela de araña de la narración y permite la entrada de un rayo de luz» (Tolkien, 1994/1988: 85).

El peor crimen que podemos cometer con nosotros mismos es dejar de **anhelar**, de **aventurarnos**, de **soñar**. Asomemos nuestra mirada a la puerta del Edén de la mano de las narraciones y no privemos de su fantasía a los más pequeños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvino, Ítalo (1995). *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Barcelona: Tusquets (trad. del original italiano de 1980).
- Carpenter, Humphrey (1990). *J.R.R. Tolkien. Una biografía*. Barcelona: Minotauro (trad. del original inglés de 1977).
- de Finance, Joseph (1980). La sordera para los valores. *ETHOS, Revista de Filosofía Práctica*, 8, 51-66.
- García Pintos, Claudio (2007). *La logoterapia en cuentos*. Buenos Aires: San Pablo.
- Innerarity, Daniel (1995). *La irrealidad literaria*. Pamplona: EUNSA.
- Lewis, C.S. (2004). Tres formas de escribir para niños. En: Lewis, C.S. *De este y otros mundos. Ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial (trad. del original inglés de 1982).
- Lukas, Elizabeth (2008). *Psicología espiritual*. Buenos Aires: San Pablo.
- Peña Vial, Jorge (2002). *La Poética del tiempo. Ética y estética de la narración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Peña Vial, Jorge (2006). Relevancia de las narraciones en la educación moral. *Intersticios*, 11(25), 41-56.
- Steiner, George (1992). *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?* Barcelona: Destino (trad. del original inglés de 1989).
- Tolkien, J.R.R. (1993). *Cartas*. Selección de Humphrey Carpenter, con la colaboración de Christopher Tolkien. Barcelona: Minotauro (trad. del original inglés de 1981).
- Tolkien, J.J.R. (1994). Sobre los cuentos de hadas. En: Tolkien, J.J.R. *Árbol y hoja*. Barcelona: Minotauro (trad. del original inglés de 1988).
- Tolkien, J.R.R. (1997). *El Silmarillion*. Barcelona: Minotauro (trad. del original inglés de 1977).
- Trilling, Lionel (1969). *Más allá de la cultura y otros ensayos*. Barcelona: Lumen (trad. del original inglés de 1965).

***THE VALUE OF NARRATIVES IN
THE ETHICAL-PSYCHOLOGICAL
FORMATION OF CHILDREN OF
PRIMARY LEVEL***

Abstract

The purpose of this work is the foundation, from psychology and ethics, of the use of narratives to form an attitude that promotes the discovery, integration and realization of values in children in the second cycle of primary level.

To this end, we conducted an interrelationship between Elizabeth Lukas's research, from speech therapy, Jorge Peña Vial from Ethics and the role of renewal, evasion and consolation that literature has always offered.

This triangulation allows us to point out the potential of narratives as a factor in preventing certain psychological diseases -required at the present cultural juncture- and the educative-moral role that reading and reception of various narratives, provide for the formation of personality.

Key words: narratives – moral education – therapeutic power of reading – primary level

Datos y dirección de la autora

Prof. y Lic. en Ciencias de la educación por la Universidad Católica Argentina, Doctoranda en Educación por la Universidad Católica de Cuyo, sede San Luis, en el tema «Modelo pedagógico-didáctico de valoración perfecta», Rectora del Instituto de formación docente Isabel la Católica, San Rafael, Mendoza.

Correo electrónico:

mgiglio1984@gmail.com

CUANDO LA HISTORIA SE VUELVE ARTE LITERARIA Y DOCERE DELECTANDO

Elbia Haydée Difabio
Universidad Nacional de Cuyo

En la línea de investigación aplicada, este trabajo está concebido en dos partes. La primera presenta un texto literario recreado con el texto histórico que sirve de base y los coteja. Muestra, a grandes trazos, el proceso de transformación a manos de la Prof. Emilia Flores de Tejada, cuya intención expresa ha sido mantener la significativa presencia de valores ético-ciudadanos plasmados en la fuente helena. La segunda parte plantea algunas actividades integradoras, accesibles y estimulantes para el perfeccionamiento de la comprensión lectora, algunas de las cuales han sido ya probadas en el aula, con la consiguiente explicación de tales ejercicios en relación con las funciones básicas implicadas en dicha comprensión. A ello se suman algunas pautas rápidas que canalizan la tarea para no perder de vista el *docere delectando*.

Palabras clave: Heródoto - Emilia Flores de Tejada – hipotexto y recreación – comprensión lectora - valores cívicos

La Dra. Emilia Manuela Flores de Tejada es profesora especializada en Lenguas y Culturas Clásicas de la Universidad Nacional de San Juan y durante su fecunda carrera ha manifestado un sostenido interés por el resguardo y la difusión de las tradiciones que esta área del saber propugna. Una de sus mediaciones para el nivel medio es *Caminos de Ayer y de Hoy. Relatos del mundo grecorromano y del mundo actual. Actividades de comprensión de textos para la escuela media*, libro publicado en 2007 y creado en equipo con las profesoras magisteres Liliana Berenguer y María

Celina Perriot, también versadas en la misma disciplina¹.

En la parte inicial la Prof. Flores elige un capítulo breve, seguramente poco revelador para un lector menos atento, el 29, del libro 2º Terpsícore, del historiador griego Heródoto (siglo V a. C.) y, gracias a su mirada penetrante y sensible, genera un texto de inestimable alcance.

¹ En 2003, el mismo trío publicó *Faetón y sus amigos. Mitos grecolatinos y folclóricos cuyanos. Textos y actividades de comprensión lectora para tercer ciclo de EGB y Polimodal*, y en 2004, *Héroes, pasiones y monstruos. Mitos griegos y folclóricos cuyanos. Textos y actividades de Lengua para Tercer Ciclo de EGB y Polimodal*.

Debidamente contextualizada por una tarea exigente de ambientación y reconstrucción histórica, la narración recupera valores como la honestidad, el esfuerzo, la dedicación, el desinterés, el respeto, la previsión, la paciencia, el bien común y el flagelo de la discordia civil, la asistencia fraterna entre ciudades, todo ello en un discurso natural, amable, armonioso y muy rico en connotaciones plástico-literarias.

El cuento se titula «Gobierno de sabios» y es el sexto y último de los relatos grecolatinos, cuyo eje, «Gobernantes y gobernados», lleva el elocuente subtítulo de «Causas por las cuales los pueblos pierden la dignidad de ser libres».

El cuento en cuestión es el siguiente:

Gobierno de sabios

I.

- ¡No puede ser, no puede ser! Otra vez esta ciudad está en crisis.

- ¡Aquí no se puede vivir! ¿Será posible que nunca tengamos paz?

- Aristo parecía diferente... empezó bien su gobierno... pero se unió al partido de Crises y con eso, ¡adiós buenos propósitos!

- Lo peor es que se olvidan del pueblo, sólo se llenan los bolsillos...

- ¡Qué diferencia con la ciudad de Paros! Nuestros vecinos son más pobres, sin embargo nos ganan en producción y viven en paz.

- ¿Por qué nosotros no podemos? Tendríamos que averiguar esto.

La agitación popular crecía por momentos hasta peligrosos extremos. En corto tiempo la ciudad se había visto convulsionada por revoluciones, asesinatos, fraudes. El pueblo de la rica Mileto estaba cansado y triste. ¡Siempre

lo mismo! Siempre una esperanza que moría casi antes de nacer... cada vez más grande la brecha entre poderosos y humildes, cada vez más endeble la economía... cada vez impuestos más pesados.

La fuerte voz del secretario de la asamblea se impuso.

- En este momento sería bueno recibir opiniones que nos ayuden a lograr una solución definitiva. De ella depende que sigamos siendo una ciudad independiente o pronto seamos esclavos de los estados más poderosos.

Después de obtener su turno de participación, habló Fanio, el maestro:

- Pueblo de Mileto, creo que hemos llegado al extremo de no poder llevar nosotros con claridad nuestros asuntos. Por eso, mi moción es que pidamos a la ciudad de Paros, nuestra vecina, tan próspera en todo, que envíen una comisión de sus hombres sabios, para que estudiando nuestra realidad nos aconsejen acerca de qué es lo mejor.

Al principio hubo algo de resistencia, por rivalidad de vecinos, pero finalmente se aceptó lo propuesto por Fanio y se designó una embajada que iría a la ciudad cercana con este extraño pedido: un grupo de sabios para ayudar a discernir.

II.

Paros respondió enviando a sus ancianos legisladores. Después de interiorizarse de la situación, pidieron como condición permiso para proceder con total libertad, sin dar informes parciales sobre lo que estaban haciendo. Aceptado esto, los ciudadanos de Mileto vieron intrigados cómo todos los días salía la comisión muy temprano en

dirección al campo y volvía al anochecer. Esto se repetía día tras día mientras un mar de rumores agitaba a la ciudad. Algunos granjeros contaron algo de lo que habían vivido:

- Llegaron temprano a la granja. Pidieron permiso para pasar el día en nuestra casa y ofrecieron pagar los gastos del día. Concedida la hospitalidad, se interesaron por todo lo que hacíamos. Unos participaron de las faenas del ganado, otros correataron por entre los surcos, otros se quedaron en la casa, compartiendo con las mujeres de las actividades domésticas: cocinar, tejer, limpiar, finalmente, sentados a nuestra mesa, agradecieron la comida y se retiraron.

La extraña conducta se repitió más tarde en las casas de la ciudad. Cuando ya la impaciencia ganaba el corazón de los milesios, sorpresivamente fueron convocados en asamblea. Una vez reunidos, el más anciano de los enviados dijo:

- Cuatro ciudadanos han sido elegidos por nosotros para gobernar: Polibio, Antíoco, Fedro y Glaucó.

Un silencio expectante recorrió la asamblea. De esos cuatros ciudadanos dos eran de familias poderosas, muy ricos, y dos en cambio, de extracción humilde, aunque dueños de pequeñas propiedades. El silencio se debía a que los más poderosos de la ciudad no habían sido señalados.

El anciano prosiguió:

- Hemos cumplido la misión con mucha dedicación y criterio. Estamos dispuestos a explicar las razones de nuestra elección. Todo ha sido cuestión de visión.

El que seguía en jerarquía se adelantó y dijo:

- He elegido a Polibio porque sabe mirar a lo lejos.

Otro de los enviados afirmó:

- Y yo a Antíoco porque sabe mirar de cerca.

Un tercero indicó:

- Yo preferí a Fedro porque no mira hacia atrás.

Y terminó el más joven:

- Y yo a Glaucó porque sabe cerrar los ojos.

La más completa perplejidad paralizaba a la asamblea.

Bondadosamente sonrieron los embajadores y cada uno amplió su declaración.

Elegí a Polibio -explicó el anciano embajador- porque al visitar su campo descubrí parcelas cultivadas y otras sin cultivar. Asombrado por este «descuido», pregunté a los siervos, los cuales me dijeron que el señor trabajó su campo de manera original. No se dejó llevar por sus vecinos ambiciosos, que con una cosecha ya querían ser ricos. Él prefirió conversar con antiguos granjeros y hacer viajes a la tierra de Egipto, para conocer los famosos cultivos del valle del Nilo. Por fin ha llegado a la conclusión de que la tierra también merece descanso, que no hay que fatigarla en demasía; por eso, cada dos años de cultivo deja libres algunas parcelas para dedicarse a otras. Los esclavos agregaron: -»El amo prefiere cosechar menos hoy para también tener cosecha mañana. Siempre dice que en el presente está el futuro». En mi opinión, quien es capaz de prever los acontecimientos, es decir, aquel que es capaz de mirar más allá, con inteligencia

y buen criterio, este es un buen gobernante.

El segundo señaló que él había elegido a Antíoco porque su granero no estaba tan lleno como el de los demás granjeros. Los siervos me contaron que se debía a que el amo siempre repartía parte de la cosecha con ellos y por eso quedaba su ganancia reducida. Dijeron: «Nos da a todos por igual, pero a los ancianos y enfermos les entrega un poco más». Agregaron también que ninguna de sus necesidades pasaba inadvertida al amo, el cual era al mismo tiempo observador, exigente y generoso. Por todo ello - sostuvo el enviado- considero a Antíoco digno de gobernar ya que, sin encerrarse en su abundancia, es capaz de distribuir los bienes con todos, según la necesidad».

El tercero le habló a Fedro:

- Llegué a tu granja a las pocas horas de que una terrible tormenta de piedra había destruido tus cultivos. Supe que estabas a punto de cosechar y que esa cosecha era muy importante para ti. Pero no te encontré en su casa. A pesar de la desgracia, habías salido a preparar nuevos campos, según lo planeado, para continuar cultivando. No te quedaste como tus vecinos llorando sobre los frutos destruidos, levantaste cabeza y «sin mirar para atrás» enfrentaste lo sucedido y saliste por más. Un hombre así, capaz de sacar fuerzas ante la adversidad, es digno de gobernar.

El último le habló a Glauco:

- En la gran mansión de tus antepasados quedé asombrado por la sencillez de costumbres. Ese asombro aumentó cuando visité los depósitos. Me deslumbraron telas y tapices de la más fina factura, muchos de ellos venidos de

allende el mar... En las bodegas, cientos de ánforas repletas de añejo vino esperaban para ser destapadas. Había conservas de alimentos extraños y costosos. Sin embargo, telas de araña cubrían los lujosos envases. Los esclavos me dijeron que habían pertenecido a tu padre, gran amigo de fiestas y derroches. Pero tú -contaron ellos- te alejaste de esa forma de vida, te olvidaste de los banquetes y te dedicaste al trabajo con constancia y disciplina. Participé yo mismo de la sencilla mesa de tu hogar y admiré la sobriedad de tus vestidos. Me dije entonces: Un hombre que es capaz de 'cerrar los ojos' a las tentaciones de los placeres merece gobernar la ciudad».

Quedaron todos sorprendidos y admirados. Para terminar agregé el más anciano:

- Quien es capaz de gobernar bien su casa, será un buen gobernante para la casa de todos, que es la ciudad. ¡Milesios, abran bien los ojos! Tienen campos fértiles, buenos puertos, una bella ciudad... podrían ser felices en la tierra y en el mar. ¡Cuidado! Si no se ordenan, pueden llegar otros que se aprovechen de sus debilidades. No es la riqueza material lo que hace grande a los pueblos sino la riqueza del alma de sus ciudadanos. ¡Únanse, pues; piensen en la ciudad antes que en ustedes y vivan en paz para su propia felicidad!

Se dice que los legisladores se retiraron entonces rodeados de todos los honores. Honores que se acrecentaron cuando los cuatro elegidos hicieron el mejor gobierno del que tenga recuerdo la ciudad.

En: Flores de Tejada, 2007: 51-54.

Ante mi pregunta sobre cuál había sido el hipotexto que la había inspirado, en comunicación personal, Emilia contesta:

(...) la fuente es el libro V, cap 29 de Heródoto. Sobre esa base inventé 4 situaciones que me permitieran ejemplificar las virtudes cardinales, que son entre otras, la de un buen gobernante: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. Las he leído a menudo en Pieper: *Las virtudes fundamentales*, siempre para congresos de clásicas. Pero en una especie de «macroestructura» responde a la idea general de todo el «apartado»: gobernantes y gobernados. Quise mostrar los malos líderes y los buenos. Se relaciona también por antítesis con la lectura final que cierra ese apartado (...) siempre hay que mirar el «todo literario» si es posible, porque se da una cadena en que cada cuento o historia puede reforzar la otra.

Como «deberes» a esos alumnos, les haría leer «El líder» para que vean a través de Alcibíades la ceguera del soberbio y la estupidez de la ceguera de un pueblo. Lástima que es un tema histórico algo complejo. (...). También influyó mi preparación de la tesis, donde tanto analicé el significado de las miradas.

He aquí entonces el pasaje de Heródoto (en: Pou, 1961), en el que me he permitido incorporar la última parte del capítulo 28:

XXVIII. (...) los parios, a quienes había elegido Mileto entre todos los griegos por árbitros y conciliadores, lograron restituir en ella concordia y el buen orden.

XXIX. Tomaron los parios un expediente para sosegar aquellos disturbios, pues venidos a la ciudad de Mileto los sujetos más acreditados de Paros, como vieses que en ella andaba todo sin orden, así los hombres como las cosas, dijeron, desde luego, que por sí mismos querían ir a visitar lo restante de aquel Estado y señorío. Al hacer su visita discurriendo por todo el territorio de Mileto, apenas daban con una posesión bien cultivada en aquellas campiñas, que por lo común estaban muy descuidadas, tomaban por escrito el nombre de su dueño. Acabada ya la visita a aquel país, donde pocos fueron los campos que hallaron bien conservados y florecientes, y estando ya de vuelta en la ciudad, reunieron un congreso general del Estado, y en él declararon por gobernadores y magistrados de la república a los particulares cuyas heredades habían encontrado bien cultivadas, dando por razón de su arbitrio que aquéllos sabrían cuidar del bien público como habían sabido cuidar del propio; a los demás ciudadanos de Mileto, a quienes antes se les pasaba todo en partidos y tumultos, se les precisó a que estuvieran bajo la obediencia de aquellos buenos padres de familia. Con esto los parios pusieron en paz a los milesios, restituyendo a la ciudad el buen orden y concierto.

Lúcidamente el padre de la Historia remarca dos requisitos claves en la práctica política: la dedicación y la cualidad de buenos padres de familia. Afirma que quien vela con esmero y responsabilidad por sus propias pertenencias sabrá atender de la misma manera los bienes

ajenos, que en rigor es el punto de inflexión común de toda sociedad madura y noble de intención: el bien público. El historiador avala así un pensamiento esencial en la Antigüedad griega: el hombre y la *polis* son inseparables, se necesitan y se apoyan mutuamente, idea que se prolongará hasta que llegue el cosmopolitismo helenístico.

Sobre esta base, Emilia logra un adecuado grado de legibilidad o comprensibilidad y construye ingeniosamente su relato de manera tal que humaniza la situación, la concreta, la actualiza también en el vocabulario y en las expresiones, todo lo cual facilita que resulten inolvidables tanto la secuencia como los personajes. Imagina entonces cuatro figuras, cuyos nombres remiten directamente al mundo heleno: Polibio, Antíoco, Fedro y Glauco. Y una quinta, Fanio -significativamente un maestro, un *didáskalos*-, instiga en la primera parte a pedir ayuda, con la humildad que vuelve grandes a los hombres. Sabe además que en la ciudad-estado los varones dominan el escenario político, de modo que elige interlocutores masculinos, en pro de la verosimilitud histórica.

Muy bien organizado el entorno, la recreación complementa narración con diálogo, recurso que dinamiza la acción y refleja a la vez las excelsas cualidades espirituales de los recién llegados. En alusiones rápidas, en detalles prolijamente engarzados, el lector recorre junto con los delegados un campo, un granero, una granja y depósitos. Y llega a la conclusión de que las vicisitudes del quehacer agrícola son las mismas que atentan hoy contra los cultivos y su reserva: los peligros de incendio, plagas, sequías o a la inversa inundaciones, suelos agotados, por qué

no guerras e invasiones... Idénticos también son los desafíos de cada pueblo para alcanzar y salvaguardar la concordia y la felicidad colectivas. Prevalece además el concepto de que la paz social y la dimensión solidaria son factibles, de que el poder debe ser compartido, de que las crisis pueden ser vencidas mediante la vocación de servicio y de que los buenos gobernantes tienen un denominador común: la probidad, por encima de sus linajes o experiencias anteriores. No es una utopía: allí está la Historia en general y esta historia en particular como testimonio. Es interesante además observar que Heródoto responsabiliza a los hombres por las fallas, no hay mención de los dioses o de Ate como instigadores de la *hybris* o desmesura.

Posibles actividades para el aprovechamiento integral de «Gobierno de sabios»

Las actividades que a continuación se transmiten tienen como solo propósito colaborar con la mediación del docente. Probada la mayor parte de estos ejercicios en diferentes aulas de Mendoza y San Luis con resultados positivos, cabe la retroalimentación a manos de cada profesor, acorde con las características e intereses de los grupos a cargo, incluidas las categorías de lectores según la etapa en el proceso de la lectura (intermedio avanzado, experimentado o muy experimentado) y según la calidad de lectura (lector inexperto o con problemas, normal o típico y experto o buen lector), más su propia creatividad y capacidad de combinatoria. De este listado, él sabrá seleccionar algunos, obviar otros, reordenarlos, flexibilizarlos, crear los

propios y complementar los suyos con los aquí ofrecidos, según los objetivos de la clase, el tiempo real de trabajo y asumiendo como propio el axioma irrenunciable del goce primero y espontáneo de los lectores, en aquella conjunción que sintetiza la expresión latina: *docere delectando*.

Una de las instancias más gratas para un buen docente es precisamente la elección, la concordancia y la puesta en práctica de estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y el mejoramiento de la comprensión lectora en particular.

Una posibilidad es separar los momentos del acto lector.

Prelectura

Averiguar: quiénes son Aristo y Crises y dónde están situadas Paros y Mileto².

Tarea tendiente a la revisión del contexto histórico-geográfico, imprescindible en esta clase de relatos. Conviene incluso presentar un mapa. Mientras más conocimiento ordenado -sobre el marco en que se sustenta el cuento- posea el lector, más penetrante y lúcida será la comprensión del texto.

Poslectura

1. Responder oralmente:

a. ¿Cuántas partes indica la lectura con números romanos? ¿Para qué sirve esa división?

b. ¿De qué trata cada una?

c. ¿Qué ciudad antigua tiene inconvenientes?

d. ¿Qué trastornos sufren los ciudadanos? ¿Por qué?

e. ¿Quién sugiere que pidan ayuda?

f. ¿Por qué solicitarán el apoyo de la ciudad de Paros?

g. ¿Por qué hubo cierta resistencia frente al auxilio de Paros?

h. ¿Cuántos delegados llegaron de la ciudad vecina?

i. ¿Cómo eran ellos?

j. ¿Qué condición pusieron los recién llegados?

k. ¿Qué hicieron antes de sugerir posibles gobernantes?

l. ¿A quiénes eligieron para administrar Mileto?

m. ¿Qué clase de funcionarios prefirieron? ¿Qué rasgos espirituales tuvieron en cuenta?

n. ¿Quedaron conformes los ciudadanos de Mileto? ¿Cómo te das cuenta? ¿Dónde lo dice el texto?

o. ¿Aceptaron la recomendación? Justifica tu respuesta.

p. ¿Cuántas asambleas hubo en cada parte?

q. ¿Sobre qué temas deliberaron en cada una?

r. ¿Cómo fue el gobierno de los cuatro elegidos?

s. ¿Qué hubiera pasado si no hubieran llegado los vecinos a ayudar?

t. ¿Qué partes de la narración son descriptivas? Leer en voz alta una.

Un cuestionario dispuesto así congrega distintos estadios de la comprensión lectora: la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto, esto es, comprensión literal o explícita; reorganización o nueva disposición de las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; la

² Por razones operativas, en negrita se señalan las consignas y en cursiva las categorías implicadas

comprensión inferencial o presupuesta en la formulación de conjeturas e hipótesis; la lectura crítica o emisión de un juicio valorativo, de una toma de posición crítica más la apreciación o impacto psicológico o estético que el texto ha provocado en el lector.

2. En grupos pequeños, proponer preguntas (la cantidad a criterio del docente).

Estimula la reversibilidad del pensamiento y la metacognición, que direcciona la mente hacia la interpretación o trascendencia del texto receptado. Aprender a interrogar es una habilidad más ardua de lo que parece y exige práctica para no desembocar en el facilismo o en la obviedad o, en su contrario, la complejidad, la confusión o la dificultad inaccesible. Estimular a los alumnos a que no pregunten lo que ellos no son capaces de responder.

3. Responder por escrito tres preguntas pedidas por el profesor y otras tres a elección.

A tono con la anterior, esta instrucción supone alternativa y conlleva, correctamente mediada, un compromiso creciente de evitar la copia y/o, de nuevo, el facilismo. El docente puede sortear estos peligros mediante el pedido de que opten por un número sucesivo de preguntas a fin de que no prefieran solamente las más elementales, las de comprensión literal.

4. Dentro de cada paréntesis, indicar I si pertenece a la primera parte y II si corresponde a la segunda.

- () Cada embajador observa la conducta diaria de los milesios.
- () Hay muchos desórdenes e injusticia en Mileto.
- () Son elegidos Polibio, Antíoco, Fedro y Glauco.
- () Los sabios regresan a Paros.
- () El maestro Fanio propone que pidan ayuda.
- () Una embajada de Mileto viaja a la vecina ciudad de Paros.

5. Resumir oralmente el relato, teniendo en cuenta el ejercicio anterior. Incorporar nexos apropiados.

4 y 5 permiten el resumen, proceso de reorganización y condensación mediante oraciones que reproducen la secuencia primordial y que priorizan la conexión secuencial explícita. Propiciar en todo momento que la información se mantenga estructurada y conectada, lo cual permitirá además la recuperación y memorización de los datos relevantes.

Se podría solicitar que intercalaran dos o más acciones elegidas por ellos mismos y que agregaran otros elementos de relación témporo-espacial (apenas, a la vez que, mientras...). Como prevención, conviene repasar grupalmente los conectores temporales para acentuar el enriquecimiento del registro, tal vez aprovechando el reconocimiento proporcionado en el ejercicio nº 12.

6. Buscar pistas del texto que expresen ideas en modo afirmativo.

Propicia la recuperación de explicaturas, según Sperber y Wilson (1986).

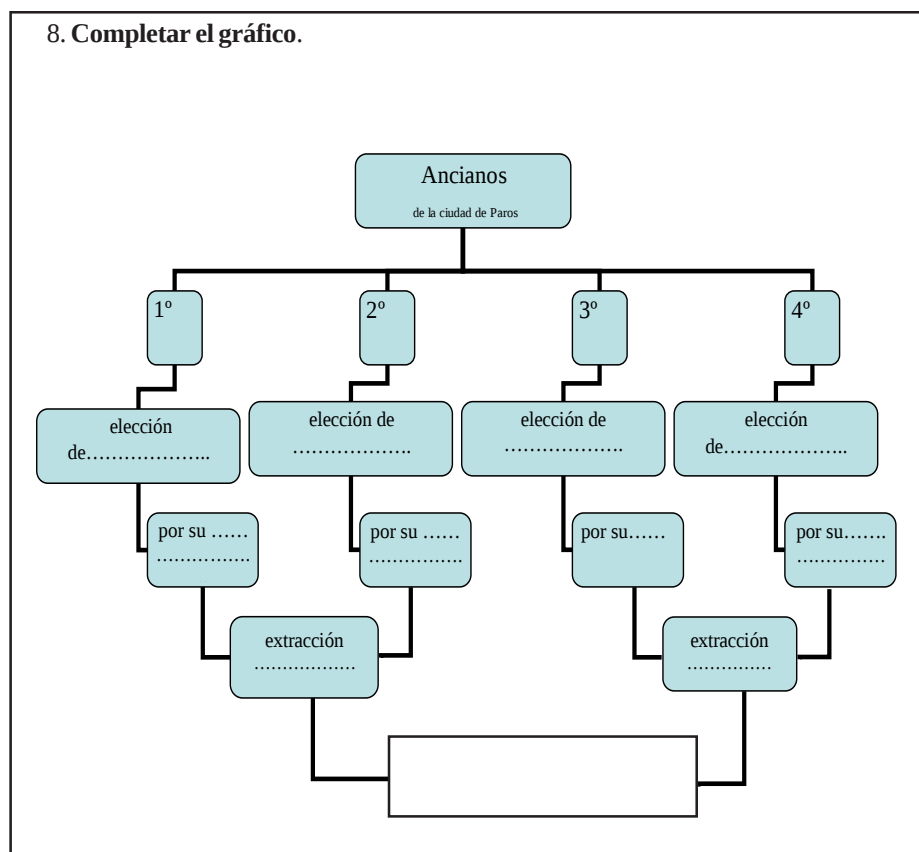
7. Subrayar en el texto la idea central de cada parte.

Este ejercicio y el noveno están encaminados a la captación razonada y a la distinción intencional entre datos nucleares y accesorios o tangenciales. Se puede complementar con la justificación oral de las decisiones. Para optimizar la propuesta, se podría sumar el cotejo con el texto de Heródoto y hacer inferir en qué ha consistido la adaptación de la Prof. Emilia, como manera efectiva de distinguir entre la realidad planteada por el historiador de Halicarnaso y lo que pertenece a la imaginación de la autora.

Apela a la jerarquización en forma de bosquejo, otra alternativa válida para la reorganización. Es más, cabría la exposición resumida a partir de esta consigna, en lugar del ejercicio quinto.

Las aplicaciones informatizadas presentan varios esquemas, de entre los cuales cabe adaptar el que mejor se adecue al texto elegido. Esta visión panorámica de los hechos, personajes, lugares y tiempos claves de una narración favorece en gran medida la aprehensión de la información cardinal. Un lector que tiene mayor capacidad para reponer

8. Completar el gráfico.



información, dará un significado más pleno y certero al contenido de una obra.

9. En toda lectura unas oraciones son más importantes que otras. Sobre cada línea de puntos coloca un 2 junto a la más importante, un 1 junto a la menos importante y un 0 a la que sea solamente un detalle.

Esto sucede antes de la elección:
..... Un silencio expectante recorrió la asamblea.

..... De esos cuatro ciudadanos dos eran de familias poderosas, muy ricos, y dos en cambio, de extracción humilde, aunque dueños de pequeñas propiedades.

..... El silencio se debía a que los más poderosos de la ciudad no habían sido señalados.

Esto dice un anciano sobre Glauco:
..... Había conservas de alimentos extraños y costosos.

..... En la gran mansión de tus antepasados quedé asombrado por la sencillez de costumbres.

..... Un hombre que es capaz de ‘cerrar los ojos’ a las tentaciones de los placeres merece gobernar la ciudad.

10. Definir a la luz del texto qué es un sabio.

Es fundamental que los alumnos ejerciten la definición, variante de la descripción. No se aprende a definir sino definiendo...

11. Armar grupalmente la familia de palabras de «sabio» según los siguientes requisitos y con la ayuda del docente:

- verbo:
.....

- adverbio:
.....

- sustantivo abstracto:
.....

- adjetivo superlativo: (sapiéntísimo, del latín *sapientia*). Significa que sabe mucho, que es muy sabio.

- adjetivo despectivo: (sabiondo o sabihondo).

En este caso se ha optado por el refuerzo léxico en estrecha vinculación con las categorías gramaticales y como aporte además a la depuración ortográfica. Si surge, habrá que explicar ocasionalmente la paronimia sabia-savia. Se invita al docente a buscar la etimología con el fin de iluminar mejor la carga semántica de términos claves. Si dicho vocablo ha cambiado su significado, elaborar un breve comentario diacrónico.

12. Subrayar las palabras y expresiones que indican el paso del tiempo.

Al principio hubo un poco de resistencia, por rivalidad de vecinos. Luego deliberaron en asamblea y finalmente se aceptó la propuesta de Fanio. Enseguida se designó una embajada que iría de inmediato a la ciudad cercana con este extraño pedido: solicitar que un grupo de sabios los ayudara a discernir.

13. Reemplazar los pronombres personales escritos en negrita según el texto.

Ejemplo: **Ellos** se retiraron rodeados de todos **ellos**.

Los legisladores se retiraron rodeados de todos *los honores*.

Otra vez **ella** está en crisis.

Ellos son cada vez más pobres y se **les** hace difícil mejorar la situación.

Ella respondió enviándolos.

Se procede por sustitución a reponer términos o expresiones textuales, en una tarea de búsqueda y de identificación que se sostiene tanto en el recuerdo, si no permitimos el acceso al texto, como en el reconocimiento, si el alumno lo tiene frente a él. Activa la conexión referencial.

14. Elegir el discurso de un hablante y pasarlo a estilo indirecto. Emplear alguno de los verbos declarativos (lista entregada a principio de año, para consulta y práctica permanente; cfr. Anexo).

Está referida a una producción parcial en la que se aplican conceptos gramaticales, en especial la correlación verbal y el cambio de pronombres personales, demostrativos y algunos adverbios de tiempo y de lugar.

Es una tarea compleja porque las marcas lingüístico-formales que deben aplicarse suponen un desdoblamiento del «yo» al «él o ella», del «aquí y ahora» al «allí y entonces», del «este» al «ese» o «aquel», no siempre de fácil captación. Es llamativo que, en líneas generales, los estudiantes lo manejan mejor en inglés (report speech).

15. Señalar oralmente las diferencias en la situación de en ambas partes.

Estimula la comparación/contraste, variante de la descripción.

16. Responder: ¿De qué sirvió leer este texto?

Recupera las conclusiones implicadas. Este es un macroproceso de alta

exigencia en el que el profesor debe propender a que la respuesta sea cada vez más sólida, más reflexiva. Podría ofrecer, a modo de soporte inicial, una serie de adjetivos, incluso en pares antónimos, para que elijan el que mejor lo califique y fundamenten a partir de él. En todo momento, aceptar la opinión si es sincera y respetuosa, aun cuando no sea la esperada.

17. Agrupar de 3 a 6 expresiones del texto que pertenecen al mundo de los valores.

Desarrolla la correferencia lexical. Hacer inferir a los estudiantes para qué se emplean la correferencia, la deixis, la elipsis, la repetición anafórica, la conectividad y tender a que lleguen a la conclusión, expresada con términos propios, de que son mecanismos indispensables para mantener una relación solidaria entre las partes.

18. Elegir un funcionario de Mileto, imaginar qué hizo durante su gobierno y redactarlo. Titular la producción.

Concebida la lengua como una unidad, la aspiración debe ser abarcadora y completa: comprender y producir. Es el momento decisivo de generar ideas propias, apoyadas con distinto grado de intensidad por el texto disfrutado y comprendido.

Reflexiones a propósito de las actividades propuestas

El listado anterior intenta armonizar diversos parámetros vinculados con la comprensión lectora (Cubo de Severino et al., 2003), tal como se ha indicado en cada ejercicio. Deben combinarse de manera

armoniosa las técnicas orales y escritas³, individuales y grupales, áulicas y extra-áulicas, en pro de la dinamización, aplicabilidad, gradación e integración de la interacción lector-texto. Además, todas pautan para la relectura, acorde precisamente con el lema «el arte de leer consiste en releer». En el binomio texto y lector, ellos son co-protagonistas del proceso de lectura, en tanto que un texto se valida frente al lector y un lector se «actualiza» frente al texto.

De modo transversal, conviene que el docente ejercite las inferencias lexicales, haciendo observar qué significa una expresión u otra, y las extrapolativas (cuándo y por qué). Podrá igualmente enriquecer las formas lógicas, solicitando que añadan una cualidad a una palabra o construcción, tarea que permitirá clarificar el contenido. Debe tener además presente el enlace entre memoria a corto y a largo plazo, esto es, la reserva transitoria de la información y la cualidad semántica y pragmática de la segunda. El significado debe ser relevante para poder almacenarlo.

Es preferible no agotar el texto hasta los últimos detalles. Cada docente sabrá cuándo concluir y considerará si es viable recuperar la lectura en días venideros o, incluso, retomarla pasado cierto tiempo.

Es imperativo partir en toda ocasión de un texto de calidad, entendiendo por tal aquel en el cual los contenidos son múltiples y plásticos y son igualmente significativos el qué y el cómo se dice. Con variación de registro y de extensión, de tono y de asunto, el discurso estimulará el

desarrollo cognitivo-intelectual y socio-afectivo a través de dimensiones interdependientes: la informativa, la instructiva, la afectiva, la motivadora o volitiva, la social y la ética, teniendo presente un modelo, una causa ejemplar, un prototipo moral, el cual obviamente debe ser también vivido y creído por el docente.

A modo de conclusión

Cuando los textos son tan sustanciosos, tan valiosos como el «Gobierno de sabios», y seguramente por mi propia formación académica, no dejo de preguntarme por qué están tan ausentes los clásicos en la currícula actual y prefiero no sospechar que se trata de razones ideológicamente mezquinas o deshonestas. Me inclino, en cambio, a creer que es por desconocimiento de los temas o por falta de acceso efectivo a estos repertorios.

Los antiguos griegos son el referente primero y el prototipo de nuestra jerarquía de valores espirituales. Por eso, su estudio acerca al descubrimiento de la esencia humana, a partir de un modelo ideal pero realizable, que incita al respeto y a la consiguiente emulación, base de toda formación y enriquecimiento personal. Es tal el influjo humanizante de la civilización helena que inevitablemente en cada tema emerge, a causa de la importancia de las fuentes escogidas, la problemática del hombre universal.

La iniciativa de la Dra. Tejada puede ser continuada por todo aquel que conjuge creatividad y conocimiento. De la familiaridad y diálogo personal con las voces del pasado surgirá un contacto cada vez más próximo en una dimensión

³ La comprensión de mensajes orales no es garantía de comprensión de lenguaje escrito, de modo que el profesor deberá dosificar y graduar ambas modalidades.

sinfrónica que reúne geografías y tiempos tan distintos. Nos esperan, entonces, nuestras raíces...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cubo de Severino, Liliana *et al.* (2003⁴). *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Flores de Tejada, Emilia y otras (2007). *Caminos de Ayer y de Hoy*. San Juan: El autor.

Pou, Bartolomé (trad.) (1961). *Heródoto. Los nueve libros de la Historia*. Buenos Aires: El Ateneo.

Sperber, Dan y Wilson, Deirdre (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press. [Hay traducción al español: *La Relevancia. Comunicación y procesos cognoscitivos*. Madrid: Visor, 1994].

WHEN HISTORY BECOMES LITERARY ART AND DOCERE DELECTANDO

Abstract

In the line of an applied research, this work is designed in two parts. The first presents a literary recreated text with the underlying historical one. It shows, in broad outline, the process of transformation at the hands of Emilia Flores de Tejada, whose stated intention has been to keep the significant presence of ethical-civic values embodied in the Hellenic sources. The second part suggests some inclusive, accessible and stimulating activities for the improvement of reading comprehension, some of which have already been proven in the classroom, with the subsequent explanation of these exercises in relation to the basic functions

involved in that understanding. Some quick guidelines are added to lead the task with the aim of not losing the track of the *docere delectando*.

Key words: Herodotus – Emilia Flores de Tejada – hypotext and recreation – reading comprehension - civic values

Datos y dirección de la autora

Profesora, licenciada y doctora en Letras. Especialista en Filología Clásica. Titular por concurso de las cátedras Lengua y Cultura Griega I (Letras) y Griego I (Filosofía) de la Facultad de Filosofía y Letras – U.N.Cu. Ejerce también la investigación y la gestión. Ha publicado artículos en revistas especializadas, Actas de congresos y libros como autora y compiladora.

Correo electrónico:
elbiad@ffyl.uncu.edu.ar

ANEXO – Lista de verbos declarativos

acceder	acentuar	aceptar	aclarar	aconsejar	acusar
adelantar	admitir	aducir	advertir	afirmar	agregar
alegar	amenazar	amonestar	analizar	anticipar	anunciar
añadir	apelar	aprobar	argüir	argumentar	asegurar
asentir	aseverar	avalar	balbucear	censurar	certificar
comentar	compartir	conceder	concluir	confiar	confirmar
considerar	constatar	contar	contestar	contradecir	corroborar
creer	cuchichear	decir	declamar	declarar	demostrar
denunciar	desafiar	describir	desdecir	desear	detallar
determinar	disentir	enorgullecerse	entusiasmarse	enumerar	especificar
establecer	estimar	evocar	exagerar	exaltarse	examinar
exclamar	exhortar	explicar	exponer	expresar	fijar
gritar	hacer hincapié	hacer referencia	implorar	imponer	impugnar
indicar	informar	insinuar	interrogar	interrumpir	invitar
justificar	manifestar	mascular	mencionar	mentir	murmurar
musitar	narrar	negar	notar	notificar	objetar
observar	opinar	ordenar	pensar	persuadir	poner en duda
precisar	preguntar	priorizar	profetizar	prohibir	prometer
proponer	protestar	puntualizar	quedarse	querer saber	razonar
recalcar	rechazar	reclamar	recomendar	reconocer	recordar
referir	refutar	reiterar	relativizar	repasar	repetir
replicar	resaltar	resolver	responder	retar	revelar
revisar	rezongar	rogar	saber	sentenciar	señalar
subrayar	sugerir	suponer	susurrar	testificar	testimoniar
ufanarse	vaticinar				

¿EXISTE CLARIDAD RESPECTO DEL CONCEPTO DE LIBERTAD LECTORA ENTRE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE?

Pelusa Orellana G. y Magdalena Vial U.
Universidad de los Andes, Santiago, Chile

Este artículo analiza el desarrollo y las creencias sobre la lectura personal recreativa. Para ello, se encuestó a 48 profesores sobre la lectura recreativa, el tiempo dedicado, el tipo de actividades, dificultades, materiales y evaluación. Los principales hallazgos indican que los profesores: 1. No tienen nociones claras sobre la existencia de diversos tipos de lectura, 2. Desarrollan principalmente una lectura centrada en aspectos mecánicos, mediante los cuales la comprensión es evaluada de manera literal en un contexto dirigido y sin espacios para la elección y 3. Perciben las causas del bajo interés lector a factores externos a su tarea de educadores tales como el hogar y la familia, la falta de interés de los propios niños o la falta de libros adecuados.

Palabras clave: lectura recreativa, libertad de elección, motivación e interés lector

Introducción

Formar buenos lectores es uno de los principales objetivos de todo sistema educacional, no solo porque las habilidades lectoras constituyen una base esencial para el aprendizaje sino porque la lectura como hábito de vida enriquece el espíritu y el intelecto, abre horizontes, despierta la creatividad, estimula el pensamiento e incrementa el capital cultural de la persona (Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

Para alcanzar este objetivo debe existir claridad respecto de quiénes deben ser los encargados de formar el hábito lector y qué acciones deben realizarse para que la lectura escolar se consolide desde los

primeros años de la educación básica. También es importante establecer que la libertad en la lectura es un factor primordial a la hora de alcanzar el objetivo de formar lectores de por vida.

El poder determinar en qué medida los profesores conocen los distintos tipos de lectura y cómo la desarrollan en sus salas de clases, constituye el punto de partida de esta investigación, ya que no existen, a la fecha, estudios que describan este aspecto en Chile. La experiencia de las investigadoras en el trabajo de desarrollo lector por medio de planes lectores aplicados en escuelas chilenas, indicaron que se producía un gran interés lector cuando se introducía la libertad de

elección de los libros y la autonomía en los tiempos, momentos y lugares elegidos por el niño para leer. Estas características que favorecen el interés por la lectura ha sido ampliamente demostrado también en la literatura especializada (e.g., Gambrell, Mandel Morrow; Neumann & Pressley, 1999; Allington & Baker, 1999, entre otros). Por esta razón, el presente estudio pretende explorar, a partir de una muestra pequeña pero descriptiva, las creencias y prácticas de profesores de educación básica chilena acerca de la lectura escolar, y en particular la lectura personal recreativa.

En la primera sección del artículo se aborda el concepto de libertad en relación con la lectura, a partir de la antropología filosófica y teorías de la lectura. Posteriormente, se discuten diversos estudios acerca de la lectura personal recreativa y factores que propician su desarrollo. A continuación, se describen brevemente los distintos tipos de lectura y en particular lo que se entiende por lectura personal recreativa y la manera en que esta se lleva a cabo. Se describe además el impacto de este tipo de lectura en aspectos tales como la comprensión, la motivación y el desarrollo de los intereses lectores.

En la segunda sección se describen las características de la muestra utilizada, el diseño, instrumentos y métodos de análisis de datos. Posteriormente, se discuten los principales hallazgos y se presentan las conclusiones.

1. La libertad y la lectura

La libertad no es ni debe ser una especie de cualidad o de lujo que se puede poseer o no poseer; no es eso, no. La libertad

es sencillamente una función tan vital como la respiración (Gabriela Mistral, 1979).

La libertad pertenece a la dignidad del hombre y para actuar libremente se requiere de la razón. El acto libre es el resultado final de la deliberación. La libertad surge, por tanto, como la apertura esencial del hombre al mundo, y se constituye como capacidad de decidir entre los requerimientos que le solicitan (Llano, 1985).

Si bien un niño no puede ser perfectamente libre hasta que logra mayor racionalidad con la edad, sí puede ejercer su libertad psicológica de deliberación y elección desde mucho antes y optar por lo que considera bueno para él. Si pretendemos entonces que el niño adquiera el hábito de la lectura, ha de experimentar la felicidad, el gusto y la entretención de elegir, y por eso mismo ejercer su libertad psicológica (Gasol & Aránega, 2000; Petit, 1999).

La libertad lectora debe materializarse especialmente en lo que denominamos lectura personal recreativa -también conocida como lectura libre o lectura independiente (Mellon, 1990)-. Se trata de una lectura elegida por el alumno como actividad para su tiempo libre, y, por ende, no evaluada ni impuesta. Su objetivo fundamental es el gozo, el solaz y la apreciación (Gasol & Aránega, 2000).

Otros objetivos específicos incluyen, por ejemplo, el formar lectores de calidad, haciéndolos descubrir las posibilidades de desarrollo personal que encierra la lectura, tales como contribuir al desarrollo de la autonomía y el juicio crítico; y aumentar el desarrollo de su autoestima como lectores. Como dice la poetisa: «La honra de leer corre pareja

con la de ser hombre y no zoología rasa» (Mistral, 1979).

Para alcanzar estas metas, la lectura personal recreativa debe realizarse en un ambiente no coercitivo, donde exista un acceso fácil a la literatura de buena calidad y personas (profesores, bibliotecarios, voluntarios o tutores) que conozcan la literatura infantil de manera que puedan sugerir, orientar, comentar el gusto lector de los alumnos, dar a conocer autores y realizar programas de animación a la lectura en las bibliotecas.

Es importante enfatizar que este tipo de lectura no debe ser controlada mediante ningún tipo de evaluación, sino que debe ser una actividad que les permita intercambiar ideas respecto de libros y autores, o leer con plena libertad (Pennac, 1996; Ibáñez Langlois, 1993). Si se despierta la apetencia del libro, pasar de allí al placer de leer es dejar un «agrado promovido a pasión» (Mistral, 1979). Si experimenta la libertad de elección, se irá enraizando en el alumno el hábito de la lectura porque en la elección del libro el niño busca la alegría de la complacencia, expresión de su inclinación personal. En ese contexto se enmarca el concepto de libertad lectora.

Existen numerosas investigaciones internacionales acerca de los hábitos de lectura personal recreativa entre alumnos de educación básica (Allington & McGill-Franzen, 2003; Krashen, 1983), adolescentes (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; Mellon, 1990) y profesores (Nathanson, Pruslow, & Levitt, 2008; Applegate & Applegate, 2004; McKenna, 2001). La gran mayoría de los estudios coincide en enfatizar tres factores fundamentales: la familia, el profesor y la motivación.

Respecto de la familia, y en especial de la interacción familia-escuela, las actitudes de los padres frente a la lectura, el valor que le asignan a esta y la presencia de modelos lectores (por ejemplo, padres y/o familiares lectores) incide positivamente en la adquisición del hábito de lectura (Durkin, 1966; Morrow, 1983; Teale, 1986; McKenna et al, 1995). Por ejemplo, según Strommen & Mates (2004) los buenos lectores tienen padres u otros miembros de la familia que abiertamente priorizan la lectura como una actividad recreativa al interior del hogar. Asimismo, la existencia de instancias o rutinas de lectura cuando los niños son pequeños genera un gusto por la lectura que es posible de mantener si se cuenta con una amplia variedad de libros que dé cuenta de los gustos e intereses de los niños. Por otra parte, la conexión hogar-escuela ha sido percibida como crucial para el desarrollo de una valorización permanente de los hábitos lectores (McKenna, 2001; Nathanson et al, 2008).

En relación con el profesor, hay dos aspectos ampliamente estudiados y de especial importancia. Por un lado está el impacto de las actividades que realiza en torno a la lectura y cómo estas afectan el desarrollo de una motivación intrínseca. Al respecto, Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich (2004) han demostrado que las estrategias y prácticas aplicadas por los profesores son efectivas cuando estimulan la motivación intrínseca por leer. En contraposición, programas que ofrecen a los niños algún tipo de incentivo (notas, premios u otros) por la lectura personal recreativa no tienen un efecto duradero y pueden incidir negativamente en el desarrollo de la motivación intrínseca

(Unrau & Schlackman, 2006; Deci, Koestner & Ryan, 2001). Otro factor gravitante son los propios hábitos lectores de los profesores. En este sentido, los estudios coinciden en sostener que la falta de interés por la lectura personal recreativa -en concreto las creencias, valores y comportamientos de los profesores con respecto a la lectura- incide negativamente tanto en sus prácticas pedagógicas como en la manera de fomentar la motivación intrínseca por la lectura en sus alumnos (Nathanson et al, 2008; Heathington & Alexander, 1984; Lehman, Freeman & Allen, 1994; Reutzel & Sabey, 1996; Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999; Applegate et al, 2004).

En el último tiempo, la literatura especializada ha hecho referencia al concepto de *aliteracy* o falta de deseo o interés por la lectura que caracteriza a aquellas personas que, teniendo ciertas competencias para leer comprensivamente, eligen libremente no leer. Esta falta de deseo o interés cobra una importancia mayor en el caso de los profesores, pues se ha observado un aumento preocupante del desinterés tanto entre alumnos de pedagogía como en profesores en ejercicio (Applegate et al, 2004; Powell-Brown, 2003/2004; Draper, Barksdale-Ladd, & Radencich, 2000; Mueller, 1973.). Mueller encontró que sólo un 23.5% de los estudiantes de pedagogía eran lectores entusiastas, mientras que Mour (1977) descubrió que sólo el 25% de profesores asistentes a un curso sobre la enseñanza de la lectura eran, efectivamente, buenos lectores.

En esta investigación -al indagar acerca de los intereses de los profesores por la lectura, como actividad de tiempo libre, y

contrastar esos resultados con las actividades que realizan con sus alumnos respecto al mismo tema- esperamos comprobar una disociación entre creencias y valores respecto a la lectura, por un lado, y a las prácticas pedagógicas, por otro.

1.1. ¿Qué es la lectura personal recreativa y cómo se realiza?

Harris & Sipay (1990) establecen que en la lectura escolar se deben abordar tres tipos de lectura: de desarrollo, funcional y personal recreativa.

La lectura de desarrollo es aquella en la que el principal propósito es producir una mejoría en las actividades de destreza, donde aprender a leer es la meta principal. Busca desarrollar un reconocimiento automático de palabras, buenos hábitos de movimiento visual, velocidad, fluidez y destrezas de lectura oral, adquisición de vocabulario, comprensión de ideas principales, secuencias, detalles y estructura textual entre otras destrezas.

Un segundo tipo de lectura es la funcional, que incluye todo tipo de lectura donde el fin principal es obtener información. Dentro de esta categoría se incluyen habilidades tales como el uso del diccionario, índice y buscadores de información, uso de ficheros de biblioteca, de tablas de contenidos. Se desarrolla asimismo la habilidad para seleccionar lo leído, identificar ideas principales y organizarlas en resúmenes.

El tercer tipo, la personal recreativa, consiste en actividades de lectura cuyo propósito principal es el gozo, la apreciación y, como consecuencia, motivar el gusto por la lectura formando el hábito. Es evidente, y así lo han confirmado las investigaciones, que esta clase de lectura

realizada en un ambiente no coercitivo, en conjunto con una adecuada enseñanza de las estrategias de comprensión, favorece enormemente el desarrollo de todos los tipos de lectura, y en particular el hábito lector (Kamil, 2008; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009).

Para efectos de esta investigación entendemos la lectura personal recreativa como cualquier lectura que los alumnos realizan durante su tiempo libre, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella, con libros u otro material elegido por ellos y para la cual no hay evaluaciones ni recompensas externas. Esta perspectiva teórica se sustenta en la idea de que la libertad psicológica de elección debe estar al centro de un programa de lectura recreativa si el objetivo consiste en que los alumnos desarrollen una motivación intrínseca a la lectura (Mohr, 2006; Morrow, 1983; Gassol & Aránega, 2000).

Cuando a los alumnos se les da la libertad de elegir qué leer, la lectura deja de ser una obligación y paulatinamente se convierte en placer hasta alcanzar lo que Gabriela Mistral denomina «placer elevado a pasión» (Mistral, 1979).

1.2. ¿Qué impacto tiene la lectura personal recreativa en el desarrollo lector?

La lectura personal recreativa debe ser tarea primordial de la escuela y la familia, pues en estos entornos los alumnos podrán encontrar modelos lectores (Gambrell et al, 1996; Edmunds & Bauserman, 2006; Morrow, 1986). Un profesor que propicia la lectura personal recreativa nota que sus alumnos fortalecen no solo las habilidades de comprensión; también estimula habilidades cognitivas

de orden superior, cultiva el gusto por aprender cosas y genera diálogos constructivos entre los estudiantes en torno a los grandes temas que aparecen en la literatura. Se sabe, por ejemplo, que aquellas escuelas en las que los alumnos dedican más del 60% de su tiempo a la lectura y a la escritura en los primeros años son establecimientos de muy buen rendimiento académico (Eyzaguirre & Fontaine, 1997; Stanovich, 1986; Cunningham & Stanovich, 1997).

Respecto de la incidencia en las habilidades de comprensión lectora, los estudios sugieren que no hay evidencia de que la lectura recreativa por sí sola mejore las habilidades de comprensión, pero en conjunto con la enseñanza de prácticas lectoras adecuadas puede incidir positivamente en las habilidades lectoras (Kamil, 2008).

Otros estudios internacionales han comparado la lectura personal recreativa entre hombres y mujeres, niños en enseñanza básica y adolescentes, la incidencia de factores socioculturales que determinan el acceso a la lectura (cantidad de libros en los hogares, escuelas, bibliotecas municipales) y la presencia de modelos de buenos lectores. Una conclusión a la que se ha llegado es que los niños y hombres perciben la lectura como una actividad «de mujeres» y por eso no se interesan por ella. También se ha advertido que el sentido de pertenencia a determinados grupos sociales al interior de la escuela determina el interés o desinterés por la lectura (Luttrell & Parker, 2001; Wilson & Casier, 2007). En relación con la edad y el interés por la lectura, todos los estudios coinciden en señalar que durante los primeros años de enseñanza

los alumnos disfrutan con la lectura y leen en su tiempo libre (Wilson et al, 2007; Lutz, Guthrie & Davis, 2006; Unrau & Schlackman, 2006); sin embargo, este interés decrece significativamente a partir de quinto o sexto año básico. Dentro de los factores que explican esta disminución está el hecho de tomar conciencia de las fortalezas y debilidades en términos de habilidades para leer, la comparación con los pares y, sobre todo, el tipo de actividades que se realizan en la sala de clases a propósito de la lectura (McKenna et al, 1995).

En Chile muchas escuelas tienen programas de fomento de lectura personal recreativa (planes lectores, lectura domiciliaria, hora del cuento, hora de biblioteca, etc.), pero no se ha investigado el impacto de los mismos en relación con ninguna variable. Dichos programas difieren según las características de la escuela y factores económicos, pero pese a su existencia, se observa en las escuelas un predominio de actividades mecánicas de lectura, como la medición de velocidad lectora, la lectura en voz alta evaluada, el uso de preguntas literales para comprobar la capacidad de recordar las ideas principales del texto y la lectura coral para practicar entonación. El Ministerio de Educación ha desarrollado también las denominadas bibliotecas en aula, orientadas a estimular la lectura libre. Sin embargo, inevitablemente esta lectura termina siendo controlada y evaluada en la gran mayoría de las salas de clase, pues se parte de la premisa de que aquello que no se evalúa no se hace. Es decir, la lectura deja de motivarse intrínsecamente para ser una actividad condicionada a una

recompensa extrínseca con una nota o premio.

Se observa también que, pese a la valoración de la lectura personal por parte de los profesores, las actividades que realizan cuando leen con sus alumnos son mayoritariamente de control de comprensión; es decir, realizan preguntas y respuestas para verificar que los alumnos hayan leído y comprendido un texto. Así, por ejemplo, Durkin (1978/79) observó a profesores de enseñanza básica de lenguaje e historia con el fin de determinar cómo los alumnos adquirirían estrategias básicas de comprensión, pero comprobó que estas prácticamente no se enseñaban sino que los profesores se dedicaban sólo a interrogar, enseñar vocabulario o asignar tareas.

2. Metodología

Para indagar acerca de cómo definen los profesores los distintos tipos de lectura y qué actividades realizan con sus alumnos, se elaboró un cuestionario semiestructurado de 23 preguntas, el cual se aplicó a 48 profesores básicos de 17 establecimientos educacionales subvencionados y particulares pagados de un distrito escolar metropolitano en Chile. Del total de colegios, 4 fueron particulares y 13 particulares subvencionados. El cuestionario se aplicó en forma piloto en una escuela particular subvencionada, a una muestra de 7 profesores.

El 97% de los profesores encuestados correspondió a mujeres y el 100% de la muestra contaba con 3 o más años de experiencia docente en educación básica y se desempeñaba en ese nivel de enseñanza al momento de ser encuestado.

El cuestionario se estructuró de la siguiente manera: hubo cuatro preguntas de tipo estructurado acerca del tiempo semanal dedicado a la lectura, el tipo de materiales usados, la necesidad de contar con cursos profesionales sobre lectura y el autoconcepto de lector de los profesores. Las 19 preguntas restantes son abiertas y se refieren a:

- a) aspectos positivos observados en la lectura desarrollada en clase,
- b) sugerencias para un mejor aprovechamiento de la lectura escolar,
- c) dificultades en el desarrollo de distintos tipos de lectura, incluida la lectura personal recreativa,
- d) frecuencia de uso de la biblioteca,
- e) libertad de elección de libros por parte de los alumnos,
- f) evaluación de la lectura y
- g) recursos en el aula y biblioteca.

Una vez entregados los cuestionarios, se les dio el plazo de una semana para responderlos por escrito en forma totalmente anónima. Una vez recopilados, se creó una base de datos en la que se ingresaron las respuestas a todas las preguntas del cuestionario. Posteriormente, se tabularon las respuestas a cada ítem contabilizando la frecuencia de cada respuesta. Además se realizó un análisis temático de las respuestas a los ítems de respuesta abierta, agrupándose las mismas en torno a temas recurrentes.

3. Análisis de los resultados

Con el fin de organizar y analizar la información obtenida con la aplicación de la encuesta, se agruparon las respuestas de acuerdo con los siguientes temas:

- 1) conceptos asociados a la lectura personal recreativa,
- 2) actividades realizadas para promover la lectura recreativa,
- 3) materiales,
- 4) ventajas de la lectura recreativa,
- 5) dificultades en el fomento de la lectura recreativa.

Se analizó además la información referente al material usado para motivar a los alumnos con la lectura, dado que es un factor asociado a la motivación (Powell-Brown, 2003/2004; Wigfield, 2004). Para examinar los materiales empleados en la lectura recreativa se consideró la pregunta 8, mientras que para las ventajas de la lectura recreativa se tomaron en cuenta las respuestas a la pregunta 2 y para las dificultades en el fomento de este tipo de lectura se consideraron las preguntas 4, 5, 6 y 7. Adicionalmente se consideraron factores tales como el tiempo semanal dedicado a la lectura (pregunta 1 del cuestionario) y autoevaluación como lector (pregunta 23).

Una vez agrupadas las respuestas alrededor de los temas indicados, se consideraron las frecuencias de respuestas asociadas a cada uno de los mismos, con el fin de identificar aquellos más recurrentes, los menos frecuentes y la aparición de temas nuevos.

A partir del análisis se desprenden tres hallazgos principales vinculados con los profesores:

- Primero, no tienen nociones claras sobre la manera de desarrollar diversos tipos de lectura en el colegio.
- Segundo, en general solo desarrollan un tipo de lectura orientado principalmente a los aspectos formales y mecánicos.

- Tercero, atribuyen a factores externos a su tarea de educador, como la familia, la televisión y el no contar con libros que apunten a los intereses de los niños las causas del escaso interés de los alumnos por la lectura.

A continuación analizaremos cada hallazgo por separado.

4.1 ¿Cómo definen los profesores la lectura recreativa?

En relación con la falta de una definición común de la lectura recreativa, llama la atención que no exista concordancia en la forma en que los profesores definen la lectura recreativa y que al referirse a ella, lo hagan en múltiples términos de carácter mecánico, en lugar de indicadores del carácter más bien afectivo o estético (Rosenblatt, 1978) directamente asociados a la lectura recreativa. En general, las respuestas asocian a la lectura recreativa ventajas tales como mejoras en la fluidez, velocidad y decodificación. Por ejemplo, los profesores dicen que este tipo de lectura «permite que los alumnos lean con mayor fluidez y entonación, ayuda a desarrollar la comprensión... la lectura es menos silábica». Al respecto, el 90% de las respuestas acerca de ventajas de la lectura recreativa se refieren, exclusivamente, a mejoras de comprensión, mecánica, fluidez, vocabulario y ortografía. Curiosamente solo 5 de los 48 encuestados mencionan como ventaja el que los alumnos «se motiven por leer más». Para la mayoría de los encuestados, la lectura personal recreativa es una lectura de textos que no forman parte de los textos obligatorios (i.e., aquellos contenidos en el libro de lectura), pero su tratamiento no

se relaciona con las características de la lectura libre y se realiza con las mismas lecturas del libro de texto. Por ejemplo, apenas un 9% de los encuestados dice no controlar este tipo de lectura, lo cual refleja que la lectura recreativa es trabajada de la misma forma que la lectura en general.

El segundo hallazgo se relaciona con lo anterior y revela que los docentes desarrollan en sus alumnos principalmente la mecánica lectora. Ello se desprende de un desconocimiento de los distintos tipos de lectura que deben desarrollarse en el aula y en las actividades que los profesores dicen realizar para motivar a los alumnos. La asociación de los aspectos de mecánica lectora a la lectura recreativa incide directamente en el tipo de actividades que se planifican para ella, puesto que los profesores se plantean objetivos referentes a dichos aspectos y no en relación con la libertad de elección, el goce lector o la entretención y la evolución de los gustos literarios. Por ende, el hecho de desconocer los objetivos de la lectura personal recreativa incide, en la práctica, en la inexistencia de la misma. Al observar el gráfico n. 1 se aprecia que cuatro de las actividades mencionadas (comentario de lectura, recomendación de libros, contar cuentos y regalo lector) están principalmente orientadas a dicho objetivo, y las 12 restantes no apuntan directamente al goce lector, puesto que no llevarían a los niños a formarse una «personalidad lectora» que los diferenciaría de alguna manera de sus compañeros. Según Guthrie (2000), aquellas actividades que facilitan la conexión entre la lectura y el mundo real, por ejemplo, fomentan la motivación a la lectura. A su vez, estas conexiones permiten

profesores chilenos para fomentar la lectura recreativa, pero solo un 36% de los docentes de hecho la tenían incorporada en su planificación semanal.

En tercer lugar, causa cierta preocupación el hecho que los docentes atribuyan la falta de interés por la lectura a factores ajenos a ellos mismos, como la falta de modelos lectores en el hogar, la falta de libros en la escuela y el hogar, el bajo nivel cultural de los padres o la falta de dominio lector de sus alumnos. No hay respuestas que atribuyan esta desmotivación a factores de directa relación con el profesor, como podría ser su propio desinterés, las actividades asociadas a la lectura, su propia selección de libros, el tiempo que le asigna a este tipo de lectura o el acceso a los libros propiamente tal. Según ellos, el componente de mayor incidencia en la desmotivación de los alumnos es que los padres no lean y no valoren la lectura. Si bien este desinterés no puede ser ignorado, tampoco puede justificar la falta de respuesta o desvinculación del profesor ante el problema. Lograr adquirir habilidades lectoras tempranamente tiene enormes beneficios para los niños en términos de desempeño académico; luego son los colegios, y especialmente los profesores, quienes deben asumir la tarea de ser buenos modelos lectores cuando los padres no están presentes en el hogar.

Otro factor al cual los profesores atribuyen la desmotivación por la lectura es la falta de acceso a libros por parte de los alumnos. En Chile muchos hogares carecen de libros lo cual, asociado con padres no lectores, incrementa el efecto negativo sobre la motivación. Este hecho se convierte además en un obstáculo



Los resultados no difieren significativamente de lo observado por Medina en 2006 concerniente a las prácticas más comúnmente utilizadas por docentes chilenos para trabajar la lectura en la sala de clases. Según la investigadora, el énfasis en las destrezas lectoras se explica por el hecho de que los profesores chilenos tienen un conocimiento muy limitado acerca de lo que es el desarrollo de la lectura, y en particular, sobre las estrategias que pueden aplicarse para fomentarla (Medina, 2006). En 2001 Crespo también aseguraba que la lectura silenciosa era la única actividad usada por los

mayor para aquellos de bajos recursos, en cuyos hogares es probable que la cantidad existente de libros sea casi nula, lo cual no es óbice para que el profesor fomente la lectura personal recreativa, en lo que de él depende, en la escuela.

En la encuesta se incluyeron algunas preguntas relacionadas con el tipo de libros que los profesores empleaban en las instancias de lectura recreativa. Nos parece importante analizar la información acerca de este aspecto ya que, como se ha explicado anteriormente, una de las características esenciales de la lectura libre es ofrecer a los alumnos una amplia gama de tipos de texto, de temas y géneros diversos y de distintos grados de complejidad (Chen, 2008; Boulware & Foley, 1998). Respecto de los materiales utilizados, resulta preocupante que el recurso más frecuente sea los textos de estudio. En muchos casos, parece ser el único texto impreso al que acceden los alumnos. Además, los textos escolares chilenos de Lenguaje y Comunicación contienen muy pocas selecciones literarias, que en su mayoría son adaptaciones, lo cual limita fuertemente la riqueza en términos de semántica y sintaxis que podrían adquirir los alumnos. A modo de ejemplo, en un texto de 300 páginas para séptimo básico publicado por una editorial iberoamericana, se encontraron solo dos textos literarios de autores conocidos, ambos del género de la poesía. El resto de las selecciones correspondían a artículos de periódicos, revistas, escenas de obras de teatro de autores desconocidos, blogs, letras de canciones y libretos de programas radiales y televisivos. De ello se desprende que un alumno de séptimo básico cuyo profesor sólo utiliza el libro de texto, conoce

en un año solo dos poemas latinoamericanos.

Otro aspecto alarmante que se aprecia en relación con el tipo de material utilizado es el escaso uso de la biblioteca del colegio. Si bien los 48 encuestados afirman que sí existe biblioteca en su escuela, únicamente 11 la mencionan como una fuente de recursos de lectura y apenas un 36% lleva a su curso semanalmente a la biblioteca, lo cual probablemente limita las posibilidades infantiles de elección de libros. Además, si los profesores no recurren a la biblioteca para fomentar la lectura, es muy probable que los niños tampoco lo hagan de manera independiente (Mohr, 2006).

Respecto a ese 36% de profesores que lleva a sus alumnos semanalmente a la biblioteca, el tiempo promedio que los estudiantes visitan ese lugar es de 45 minutos. Si se comparan estos datos con los de otros países como, por ejemplo, Finlandia donde un niño lee al menos un libro por semana y donde existe una alta correlación entre el desempeño lector y la motivación por la lectura (Kirsch, de Jong, La Fontaine; McQueen & Monseur, 2000), el poco tiempo que los estudiantes chilenos pasan en la biblioteca tiene consecuencias que van incluso más allá del desarrollo del gusto lector. La literatura especializada ha confirmado los efectos positivos de la cantidad de tiempo que una persona lee sobre el dominio lector y sobre la motivación por la lectura (Taylor, Frye & Maruyama, 1990; Stanovich, West, Cunningham, Cipielewski & Siddiqui, 1996; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Del tiempo insuficiente dedicado a la lectura libre se desprende por tanto que los niños chilenos no solo leen menos

libros sino que además su lectura es de poca calidad y no les atrae, lo cual no es novedad. Hace más de una década (e.g., Eyzaguirre & Fontaine, 1997) ya se advertía que un niño chileno lee en los ocho años de educación básica lo mismo que uno europeo lee durante un año. Según Fountas & Pinnell (2001), en los primeros años de educación escolar un niño debe leer entre 100 y 125 libros ilustrados al año, meta difícilmente alcanzable si no se adquieren destrezas lectoras, si el acceso y contacto con los libros es escaso y si no se desarrolla el gusto por la lectura.

Si analizamos el gráfico N°2, podemos advertir que hay solo tres fuentes de lectura recreativa nombradas por los profesores; 41 de ellos dicen que sus alumnos se «recrean» con los textos de estudio. Es decir, la misma lectura destinada a la enseñanza sirve como fuente de textos elegidos por los niños. Esto no sería problema si el repertorio fuese variado (antologías con selecciones de buena calidad) y extenso. Otros, en cambio, parecen tener fuentes más atractivas, como pueden ser los libros que ellos mismos o sus alumnos traen de sus casas aunque, en el caso de escuelas de escasos recursos, es probable que se trate de libros de inferior calidad. La tercera fuente nombrada por 32 docentes como base de su Lectura Personal Recreativa es la Biblioteca de Aula, que sí parece ser una buena base para el desarrollo del incipiente gusto lector.



Gráfico n. 2. Tipo de material usado para la lectura recreativa

Conclusiones: ¿Por qué falla la lectura escolar en Chile y qué se puede hacer para despertar su interés?

No parece haber una sola razón para la mala calidad de nuestros lectores escolares. ¿Es el tiempo que los profesores le dedican? ¿Se debe a un material lector poco atractivo? ¿Tiene que ver con el hecho de que la lectura siempre se evalúe formalmente? ¿Es el resultado de la falta de modelos lectores al interior de la sala de clases y/o de la familia? Todas estas causas explican, en mayor o menor medida, este decaimiento.

Los resultados de esta encuesta revelan aspectos específicos del trabajo realizado por los profesores con la lectura. En ellos se observan fenómenos que tienen relación directa con la falta de motivación por la lectura. De entre ellos, los principales dicen relación con la falta de instancias concretas de lectura recreativa, debido a que el énfasis se pone en los aspectos mecánicos. De fondo, también se aprecia la necesidad de fortalecer el concepto de libertad lectora entre profesores y alumnos, lo cual conlleva promover ampliamente y sin miedo que los niños

elijan con libertad qué leer, cuándo y con qué objetivo; y que esa lectura no sea sometida a calificación.

De lo anterior se desprende igualmente la necesidad de fortalecer el conocimiento de aspectos teóricos y prácticos relativos a la lectura, su enseñanza y su fomento, tanto a nivel de formación inicial docente como mediante cursos de capacitación y actualización. Los profesores necesitan tener una base de conocimientos, que se sustente en evidencia sólida acerca de las estrategias y actividades que mejor potencian tanto la comprensión como el gusto por la lectura. Este conocimiento pareciera no estar actualmente al alcance de los docentes, pero constituye un componente necesario para actualizar las prácticas pedagógicas en torno a la lectura (Strasser, Lissi, Silva, & Altamirano, 2009; Eyzaguirre & Fontaine, 2008; Medina, 2006).

Por otra parte, a pesar de la preocupación por la falta de conocimiento de los profesores en torno a la lectura recreativa, aparecen en unos pocos algunas señales alentadoras y positivas: las actividades que realizan y las ventajas que perciben respecto de este tipo de lectura, como el hecho de leer a los estudiantes en voz alta, de recomendar buenos libros durante las clases y de buscar instancias que no signifiquen calificar a los alumnos por recontar lo leído, han contribuido a despertar el gusto por leer y han hecho que muchos niños conviertan la lectura en un hábito de vida. Todo ello puede ir contribuyendo a generar un hábito lector permanente en los niños. Sin embargo, se requiere de esfuerzos considerables que surjan desde la formación docente y de cursos de

perfeccionamiento lector para profesores en orden a velar para que los futuros profesores sean buenos lectores y con su ejemplo, modelen y motiven el gusto y la pasión por la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allington, R., & McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer loss on the reading achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 85, 68–75.

Allington, R., & Baker, K. (1999). Best practices in literacy instruction for children with special needs. En Gambrell, L., Mandel Morrow, L., Neumann, S. & Pressley, M. (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press, 258–270.

Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554–563.

Boulware, B.J., & Foley, C.L. (1998). Recreational reading: choices of fourth graders. *Journal of Reading Education*, 23(2), 17–22.

Chen, S-Y (2008). Who is the avid adolescent reader in Taiwan? The role of gender, family, and teacher. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(3), 214–223.

Crespo, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua. *Onomazein*, 6, 223–238.

Cunningham, A. & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered

once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.

Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. & Radencich, M. C. (2000). Reading writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.

Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

Durkin, D (1978/79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 41, 481-533.

Edmunds, K.M., & Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.

Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (Eds.) (1997). *El Futuro en Riesgo. Nuestros Textos Escolares*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008) *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Fountas, I. & Pinnell, G.S. (2001) *Guiding Readers and Writers, grades 3-6*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gambrell, L.B., Palmer, B., Codling, R. & Mazzoni, S. (1996). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.

Gambrell, L., Mandel Morrow, L., Neuman, S.B. & Pressley, M. (1999). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.

Gassol, A. & Aranega, M. (2000). *Descubrir el Placer de la Lectura*. Barcelona: Editorial Edebé.

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K.C. (Eds.). (2004). *Motivating reading comprehension:*

Concept-oriented reading instruction. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9^a ed.). White Plains, NY: Longman.

Heathington, B. S. & Alexander, J.E. (1984). Do classroom teachers emphasize attitude towards reading? *The Reading Teacher*, 37, 484-488.

Kamil, M. (2008). How to get recreational reading to increase reading ability. En Kim, Y, Risko, V., Compton, D., Dickinson, D., Hundley, M., Jiménez, R., Leander, K. & Rowe, D.W. *57th Yearbook of the National Reading Conference*. National Reading conference, Inc. Oak Creek, WI.

Kirsch, J., de Jong, J, La Fontaine, D., McQueen, J. & Monseur, C. (2000). *Reading for Change: Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Ibáñez Langlois, J.M. (1993) *Introducción a la Literatura*. Santiago: Editorial Universitaria.

Lehman, B.A., Freeman, E.B. & Allen, V.G. (1994). Children's literature and literacy instruction: «Literature-based» elementary teachers' belief and practices. *Reading Horizons*, 35, 3-23.

Llano, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Pamplona: Eunsa.

Luttrell & Parker (2001). High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 235-244.

- Lutz, S.L., Guthrie, J.T. & Davis, M.H. (2006). Scaffolding for engagement in learning: An observational study of elementary school reading instruction. *Journal of Educational Research*, 100, 3-20.
- McKenna, M. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (135-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKenna, M., Kear, D. & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading. A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir. ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.
- Mellon, C.A. (1990). Leisure reading choices of rural teens. *School Library Media Quarterly*. Summer: 223-228.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y Niño*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Mohr, K. (2006). Children's choices for recreational reading: a three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104.
- Morrison, T.G., Jacobs, J.S. & Swinyard, W.R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221-230.
- Morrow, L.M. (1986). Attitudes of teachers, principals, and parents toward promoting voluntary reading in the elementary school. *Reading Research and Instruction*, 25(2), 116-130.
- Mour, S.I. (1977). Do teachers read? *The Reading Teacher*, 30, 397-401.
- Mueller, D.L. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 17, 202-205.
- Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-319.
- Pennac, D. (1996). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Petit, M. (1999). *Nuevos Acercamientos al Niño y la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 284-288.
- Reutzel, D.R. & Sabey, B. (1996). Teacher beliefs and children's concepts about reading: Are they related? *Reading Research and Instruction*, 35, 323-342.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E., West, R.F., Cunningham, A.E., Cipelewski, J. & Siddiqui, S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. En C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension disabilities: processes*

and intervention (5-32). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Strasser, K., Lissi, M.R., Silva, M. & Altamirano, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de Kindergarten: recreo, colación, y algo de instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96.

Strommen, L. & Mates, B. (2004). Learning to Love Reading: Interviews With Older Children and Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200.

Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 85-106.

Taylor, B.M., Frye, B.J. & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.

Teale, W.H. (1986). *Reading to young children: Its significance for literacy development*. In *Awakening to literacy*. Edited by H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S. & Perencevich, K.C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.

Wilson J. & Casier, L. (2007). Understanding the Recreational Reading Patterns of Secondary Students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49, Project Innovation, Inc

Unrau, N. & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.

THERE IS CLARITY ON THE CONCEPT OF FREEDOM OF READING AMONG BASIC EDUCATION TEACHERS IN CHILE?

Abstract

In the present article we explore definitions and development of recreational reading. For this purpose, forty-eight teachers from elementary schools completed a questionnaire concerning the instructional practices and beliefs about school reading. This survey yielded information about the ways in which teachers define recreational reading, the time spent on this kind of reading, activities, difficulties, materials, and judgment of recreational literacy. Three consequences stand out in relation to the teachers: 1. They do not have clear concepts about the different types of reading, 2. In general, they only develop reading activities focused on reading mechanics, literal comprehension in a highly controlled context with no opportunity for choice or personal interest, and 3. They blame external factors such as home and parents for the lack of reading interest among their students.

Key words: recreational reading, choice, motivation, and reading engagement

Datos y dirección de las autoras

Pelusa Orellana G.: Ph.D. in Education, Early Childhood, Families and Literacy, University of North Carolina at Chapel Hill. Directora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de los Andes. Docente de Teorías y Modelos de la Lectura en el posgrado.

¿Existe claridad respecto...

69

Correo electrónico: porellan@uandes.cl

Magdalena Vial U.: Profesora de Educación General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, asesora de programas de lectura, seminarios socráticos y formación de bibliotecas en escuelas chilenas.
Correo electrónico:
magvial@hotmail.com

IDENTIFICANDO PREDICTORES DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO INICIAL: EFECTO DE FACTORES COGNITIVOS, LINGÜÍSTICOS Y AMBIENTALES

María Elsa Porta e Hilda Difabio de Anglat
U.N.de Cuyo y Centro de Investigaciones Cuyo, CONICET

Este trabajo analiza el valor predictivo de variables cognitivas, lingüísticas y ambientales para el aprendizaje de la lectura en niños de nivel inicial y primer grado de una escuela urbano-marginal de Mendoza, Argentina. En el marco de un modelo integrador del Aprendizaje Lingüístico Inicial (ALI), se describen las variables que -según modelos cognitivos de adquisición de la lectura- son consideradas relevantes para dicho aprendizaje. Se obtuvieron medidas de conciencia fonológica (CF), memoria verbal de corto plazo, conocimiento del nombre de la letra, nominación rápida automática de objetos, vocabulario, lectura y ambiente literario en el hogar. Para evaluar el modelo, se empleó análisis jerárquico de regresión lineal. Se observó una relación bidireccional significativa entre lectura y CF. La habilidad de CF, el conocimiento del nombre de la letra, el nivel de escritura, la nominación rápida de objetos y el ambiente literario en el hogar resultaron ser predictivos facilitadores del nivel lector y prelector. Los resultados ilustran un modelo facilitador del ALI, útil para orientar la acción pedagógica de los docentes y profesionales que trabajan con niños que se encuentran en situación de riesgo prelector.

Palabras clave: aprendizaje lingüístico; lectura; conciencia fonológica; habilidades cognitivas; nivel inicial; nivel primario; ambiente literario en el hogar

Introducción

El propósito de este trabajo es arribar a un modelo que integre variables facilitadoras del aprendizaje inicial de la lectura mediante el análisis de las variables que se consideran relevantes en el marco de los modelos que lo explican desde los recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos que subyacen a dicho

aprendizaje. Surge de la necesidad de desarrollar una propuesta pedagógica de estimulación de habilidades precursoras de la lectura, dirigida a niños provenientes de ambientes pobremente alfabetizados - en situación de riesgo prelector- para favorecer su ingreso y progreso en el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo y ritmo que sus pares. Un modelo que

intente explicar el proceso de aprendizaje inicial de la lectura debe aportar una visión esclarecedora de los factores significativos para dicho aprendizaje, evitando una mirada parcial sobre el desarrollo de ciertos aspectos y la influencia de sólo algunos factores. Para ello, se emplea en este artículo el término Aprendizaje Lingüístico Inicial (ALI) para referir a las primeras etapas por las que atraviesa el niño en el proceso de aprendizaje de la lectura. El ALI remite al desarrollo que ha alcanzado un niño entre 4 y 7 años de edad en las siguientes habilidades lingüísticas: competencia fonológica, identificación de palabras escritas conocidas, análisis de pseudopalabras, memoria verbal de corto plazo, nominación rápida automática de objetos, vocabulario y conocimiento del nombre y sonido de la letra.

Los modelos existentes se han desarrollado desde el área cognoscitiva, describiendo los procesos cognitivos que acaecen en el niño, o desde el área interaccional, enfatizando procesos de interacción del niño con el docente y con sus pares, pero no se ha elaborado, hasta donde se conoce, integración alguna. Dada la necesidad de aproximarnos a una integración de las variables relevantes tanto desde el área cognoscitiva como interaccional, se propone un modelo único que las incorpore y describa sus relaciones. Por otra parte, a fin de ofrecer a la educación actual un marco teórico sólido que auxilie prácticas pedagógicas, se considera necesario que el mismo se sustente en forma empírica. Por lo tanto, desde esta postura, el presente trabajo se propone analizar en niños de nivel inicial y primer grado de una escuela urbano-marginal de la provincia de Mendoza,

Argentina, el valor predictivo para el rendimiento pre-lector y lector de variables cognitivas, lingüísticas y ambientales consideradas relevantes por distintos modelos para la iniciación en la lectura.

La hipótesis planteada es que el nivel de conciencia fonológica -segmentación silábica, síntesis, reconocimiento de sílaba inicial, rima y de sonido inicial, conciencia intrasilábica- y de rendimiento lector y prelector -identificación de palabras y análisis de palabras- se relaciona con variables cognitivas (memoria verbal de corto plazo y nominación rápida automática de objetos), lingüísticas (conocimiento del nombre de la letra y vocabulario) y ambientales (el nivel académico y socioeconómico en que se desarrolla el niño y sus experiencias literarias en el hogar).

Modelo Integrador del ALI

El proceso de reconocimiento de las palabras escritas -habilidad básica de la lectura- es un proceso básicamente cognitivo que se origina durante la adquisición del lenguaje, la que implica un doble procesamiento: un procesamiento dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, que acaece en tiempo real, y otro procesamiento dirigido hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de la imagen mental de los mismos. Esta doble función del lenguaje, una conducta que se puede manifestar como una forma de aprender sobre los objetos o como una forma de interactuar con las personas, (Noli, 2007, en comunicación personal) nos permite comprender la existencia de dos enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas:

los modelos *cognoscitivos* y los modelos *interaccionales*, clasificación que se propone en el presente trabajo según la función que se enfatiza ya que mientras los primeros enfatizan los procesos cognitivos del niño, los segundos subrayan los procesos de interacción que acaecen entre el niño y sus pares y adultos (padres, cuidadores, docentes).

La perspectiva contextual de Bronfenbrenner (1995; 1999) sostiene que un niño en desarrollo se encuentra rodeado de una serie de sistemas complejos que interactúan entre sí: el *microsistema* -que incluye tanto factores internos como externos-, el *mesosistema*, el *exosistema* y el *macrosistema*. Esta perspectiva nos permitirá clasificar los conceptos relevantes correspondientes a ambas líneas de modelos como partes integrantes de dichos sistemas que interconectados influyen en el aprendizaje lingüístico inicial. La dimensión factores internos del microsistema nos ofrece el marco adecuado para describir las variables cognitivas y lingüísticas correspondientes a los modelos cognoscitivos, mientras que la dimensión factores externos del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema permite interpretar las variables ambientales correspondientes a los modelos interaccionistas.

Los factores internos del microsistema

Refieren a los elementos cognoscitivos (por ej.: estrategias cognitivas) y biológicos que emplea el niño para aprender. Según estudios de corte empírico, estos elementos son precursores significativos del posterior rendimiento lector, por lo que revisten importancia al referirnos a la etapa inicial de aprendizaje de la lectura. Entre ellos: la conciencia

fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de la letra, la memoria verbal de corto plazo y la nominación automática de objetos.

La **conciencia fonológica**, habilidad para identificar y manipular los sonidos de las palabras, es el *predictor principal del aprendizaje inicial de la lectura*. Se distinguen tres niveles de conciencia fonológica según la unidad lingüística objeto de manipulación por parte del niño: la conciencia silábica, la intrasilábica y la fonémica (Ziegler y Goswami, 2005). Participa en forma explícita del procesamiento fonológico, el cual refiere al uso de la estructura fonológica (de los sonidos) del lenguaje oral durante el procesamiento de la lectura o la escritura (Jorm y Share, 1983; Wagner y Torgesen, 1987). Como señaláramos, es el principal predictor del nivel lector que pueden llegar a alcanzar los niños durante la etapa escolar (e.g. Bradley y Bryant, 1983; Porta, Kraft y Harper, en prensa; Wagner y Torgesen, 1987). Numerosas investigaciones (Adams, 1990; Ehri *et al*, 2001; Lyon, 1996; Wise, Ring y Olson, 1999) evidencian que existe una correlación positiva y significativa entre los logros en el aprendizaje de la lectoescritura y la mayor parte de las *competencias lingüísticas*, más precisamente con la competencia en *conciencia fonológica*¹.

¹ En el presente trabajo, empleamos la denominación *competencia* como una *capacidad holística adquirida con una historia distintiva de cambio cualitativo y cuantitativo*; sus rasgos distintivos son tanto la eficiencia -la comprensión de los principios subyacentes y el reconocimiento rápido del patrón- como el *monitoreo* del desempeño. De este modo, circunscribimos el vocablo «habilidades» a los procesos básicos para otras dimensiones del pensamiento y «estrategias» a la sistematización de las habilidades en una secuencia operativa (Difabio de Anglat, 2005).

Así como en los modelos descriptos la competencia en el procesamiento fonológico de las palabras es una constante, son numerosas las evidencias acerca del efecto del entrenamiento de dicha competencia sobre el rendimiento lector. Resultados de diferentes estudios - que demuestran que la habilidad de conciencia fonológica puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el nivel de rendimiento de la lectura- llevan a considerar el cultivo de tal habilidad como una alternativa pedagógica eficiente que facilita el aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Blachman, 1997; Ehri *et al.*, 2001; Lyon, 1996; Porta, 2008; Rieben y Perfetti, 1991; Wagner y Torgersen, 1987; Wise *et al.*, 1999).

De acuerdo con esta revisión y debido a que en la totalidad de los modelos cognoscitivos analizados hasta el momento el *procesamiento fonológico* ocupa un lugar relevante entre los procesos intervinientes en el reconocimiento de la palabra escrita, es que la variable conciencia fonológica no solo será considerada variable independiente en los análisis del presente trabajo sino también como variable dependiente sobre la que se valorará el efecto de los distintos factores por incluir en el modelo del ALI.

El conocimiento del **nombre de la letra** es el *segundo predictor central del nivel lector*. En un estudio en el que se evaluaron distintas habilidades en niños de nivel inicial a fin de identificar predictores del proceso de adquisición de la lectura, se observó que el conocimiento del nombre de la letra fue otro predictor potente, junto con la conciencia fonémica (Share *et al.* 1984). Por su parte Muter, Hulme, Snowling

y Taylor (1998), en un estudio longitudinal realizado en niños durante sus dos primeros años de escolaridad en el que evaluaron distintas habilidades fonológicas, encontraron que el conocimiento del nombre de la letra predijo tanto el nivel de lectura como el de escritura. Las letras son las representaciones escritas de los fonemas o combinaciones de los fonemas; por lo tanto, el conocimiento del nombre de la letra es el elemento cognoscitivo que permite representar mentalmente la intersección entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Es posible que aprender el nombre de las letras dependa del desarrollo fonológico ya que dichos nombres son, después de todo, pseudopalabras.

Entre los *elementos cognitivos que acompañan y afectan el proceso de adquisición de la lectura*, los que intervienen implícitamente en el procesamiento fonológico son la **memoria verbal** y la **nominación serial rápida automática** (Wagner *et al.*, 1997). La primera permite almacenar información en un sistema de representación, basado en sonidos, en la memoria de trabajo -reserva temporaria (Baddeley, 1982; 1986). Una codificación fonológica eficiente de la información les permite a los niños mantener una adecuada representación de los fonemas asociados con las letras o las partes de las palabras, así como también prestarle el máximo de los recursos cognitivos disponibles a los procesos de decodificación en curso. La *nominación fonológica* se refiere a la recuperación rápida de los códigos fonológicos desde la memoria permanente, generalmente nombres de objetos, colores, dígitos o letras. Durante la lectura, el nivel de eficiencia que presentan los niños para

recordar los códigos fonológicos asociados a letras, partes de las palabras y palabras enteras influye en el uso exitoso de la información fonológica durante la decodificación (Bowers y Wolf, 1993). La *nominación serial rápida* implica nombrar series de objetos lo más rápido y correctamente posible. Se mide tomando el tiempo que el niño emplea en nombrar una serie de objetos. Esta habilidad está altamente correlacionada en forma positiva con el nivel lector alcanzado por los niños (e.g. Stanovich, 1981; Stanovich, Nathan y Zolman, 1988).

La familia como factor externo del microsistema

El ambiente inmediato que rodea al niño es la familia. En el seno familiar, distintas variables contribuyen con el proceso de alfabetización antes de que el niño ingrese a la escuela y durante el aprendizaje formal de la lectura (Braslavsky, 2000). En este sistema, dos dimensiones revisten especial importancia para la adquisición del la lectura: el *nivel académico* y el *ambiente literario* en el hogar.

Respecto del *nivel académico en el hogar*, al iniciar la escolaridad, los conocimientos que el niño tiene sobre el lenguaje y la lectoescritura son adquiridos en su mayor parte en el seno familiar y, por lo tanto, dichos conocimientos guardan relación con el nivel educativo de las personas que rodean al niño antes de ingresar a la escuela. En el estudio realizado por Borzone *et al.* (2005), en el que se evaluaron las diferencias lingüísticas relativas al proceso de alfabetización en distintos niveles socioeconómicos (NSE), se observó que los niños de NSE bajo obtuvieron puntajes inferiores en las

pruebas formales de lenguaje, lectura y escritura que los otros niños. Se concluyó que las diferencias encontradas se deben al nivel de alfabetización del entorno familiar y social. Se advierte, entonces, que el nivel académico de los padres es un factor que influye en los conocimientos adquiridos en relación con el lenguaje y la lectura expresados en forma de competencias, estrategias y habilidades cognitivas.

El *ambiente literario en el hogar* se refiere a las actividades literarias que realiza tanto el niño como su familia en el hogar. En un estudio realizado por Dickinson y Tabors (2002) también en niños de NSE bajo, se halló que las actividades literarias desarrolladas en el hogar, tales como la lectura de cuentos, tienen efectos inmediatos y duraderos en el proceso de adquisición de la lectura. Asimismo, mediante la realización de entrevistas a padres de alumnos que asisten a escuelas urbano-marginales, se observó que el número de libros que hay en el hogar, el número de cuentos que se le leen al niño y la cantidad de personas que le leen cuentos en la casa, guardan una relación significativa con el nivel de conciencia fonológica que presentan los niños en nivel inicial (Porta, 2008).

El mesosistema y el rol del docente

El mesosistema está formado por los escenarios inmediatos que rodean al niño, tales como la escuela, el municipio y el hospital. En el marco de este contexto, la escuela, sin duda, cumple un rol relevante en el aprendizaje lingüístico inicial. Por lo tanto, nos centraremos en las interacciones que se generan en el ámbito escolar. Según estudios contemporáneos,

las variables que han demostrado ser significativas para el aprendizaje lingüístico inicial son: el tipo de **acción pedagógica** que emplee el docente, sus **creencias pedagógicas** y el modo en que organiza el **ambiente en el aula**.

Respecto del tipo de **acción pedagógica** sabemos que las estrategias cognitivas que el niño pone en juego al reconocer las palabras escritas estarán influenciadas por el método o estrategia de enseñanza que el docente emplee en el aula para enseñar a leer. Numerosas investigaciones confirman la fuerza predictiva de la **habilidad de conciencia fonológica** en el futuro rendimiento lector (e.g., Bravo Valdivieso, 2002; Carrillo, 1994; Goswami y Bryant, 1990; Guardia, 2003; Muter *et al.*, 1998; Porta *et al.* en prensa) y que las diferencias entre buenos lectores y lectores en riesgo radican en las competencias de procesamiento fonológico (Fernández Cano *et al.* 2002; Porta y Difabio, 2009). Por lo tanto, el docente debería promover la comprensión del principio alfabético fortaleciendo la seguridad cognitiva en los niños mediante el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica. Por otra parte, considerando, como ya se mencionara, que el conocimiento del nombre de la letra es el segundo predictor central del nivel lector, el docente debería incluir actividades dirigidas a establecer asociaciones entre el sonido, las letras y los nombres de las mismas.

Finalmente, dado que en la institución escolar el docente es el responsable de la educación sistemática, es importante integrar al modelo el interjuego existente entre sus **creencias pedagógicas**, la forma en que **organiza el ambiente** del aula (por ejemplo, si existe un espacio físico en el

aula destinado a la lectura y escritura) y el modo en que acaece la **interacción verbal** con sus alumnos. Dickinson y Tabors (2001) observaron las interacciones verbales entre el docente y sus alumnos, la organización del ambiente y el currículum desarrollado por aquel en función de sus creencias pedagógicas. Los resultados mostraron que: (a) un estilo de interacción en el que docente prioriza escuchar a sus alumnos y sólo interviene para aclarar ideas; (b) un aula en el que existe un espacio físico rico en material para promover la lectura y escritura; y (c) el desarrollo de un currículum que asegure un tiempo destinado a generar espacios de conversación que le permitan a los niños explorar nuevas ideas y clarificar y expresar sus pensamientos, guardan una correlación positiva y significativa con diversas dimensiones del lenguaje y la lectura.

El exosistema y el nivel socioeconómico familiar

El exosistema se refiere al ambiente social que, aunque no tiene contacto directo con el niño, ejerce influencia en su desarrollo. Estudios de corte empírico evidencian que el **nivel socioeconómico** es una variable que ejerce un efecto significativo sobre el ALI. La mayoría de los escolares que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura crecen en un entorno de vulnerabilidad social - un ambiente pobremente alfabetizado. Se ha observado que este tipo de factores influyen tanto en el desarrollo cognitivo como lingüístico de los niños (Borzzone *et al.*, 2005; Ison, 2004). En este sentido, los resultados del estudio de Borzzone *et al.* (2005), focalizado en evaluar las diferencias

lingüísticas que presentaban niños provenientes de distintos NSE, demostraron que los niños provenientes de sectores desfavorecidos se diferenciaron de sus pares provenientes de un nivel NSE medio en todas las dimensiones lingüísticas en tanto proporcionaron respuestas menos avanzadas que las de los otros niños en pruebas de lectura, escritura y de discurso. Por lo tanto, en un modelo integrador es necesario considerar el efecto que el NSE tiene sobre la estructura social inmediata en el cual el niño adquiere sus primeras nociones en relación con el lenguaje y la lectura.

El macrosistema, la transparencia del idioma, las políticas educativas y la conciencia fonémica

El macrosistema es el contexto ambiental más amplio que incluye las culturas en las cuales están inmersos el microsistema, el mesosistema y el ecosistema. Respecto de los *valores culturales*, existe una relación entre las destrezas cognitivas y los tipos de alfabetización que desarrollan distintas culturas. La *transparencia del idioma* facilita el reconocimiento de las correspondencias fonema-grafema por ser una lengua relativamente transparente en el nivel acústico-fonético. Por ende, es importante tener en cuenta, en un modelo facilitador del ALI, que el español facilita el aprendizaje de la lectura. Los niños que hablan lenguas transparentes aprenden a leer más tempranamente que niños que hablan lenguas menos transparentes porque aquellas favorecen el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica (Borzone de Manrique y Signorini, 1988).

Las *políticas educativas* también tendrán un impacto sobre el proceso de alfabetización. Los resultados de los trabajos empíricos demuestran, por un lado, la potencialidad del método fónico en interrelación con la incidencia de la estructura fonológica de la lengua y/o la transparencia de la ortografía. Por otra parte, resultados que evidencian que la habilidad de conciencia fonológica puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el nivel de rendimiento de la lectura, llevan a considerar el cultivo de tal habilidad como una alternativa pedagógica eficiente que facilita el aprendizaje de la lectura (e.g. Adams, 1990; Blachman, 1997; Ehri *et al.*, 2001; Porta, 2008; Wise *et al.*, 1999). De allí que nuestras políticas educativas deberían considerar la implementación de programas de acción pedagógica dirigidos a estimular habilidades lingüísticas tales como la habilidad de conciencia fonológica y conocimiento del nombre y sonido de la letra en nivel inicial y primer grado.

Sobre la base del modelo presentado, se expone a continuación la implementación de la instancia diagnóstica de nuestra propuesta de estimulación del aprendizaje lingüístico inicial.

Estudio de campo

Participantes

La muestra inicial estuvo constituida por todos los niños (N = 134) de nivel inicial y primer grado de una escuela urbano-marginal de la provincia de Mendoza donde no se había implementado hasta el momento un programa de estimulación de la conciencia fonológica y donde los niños de nivel inicial no recibían ningún tipo de instrucción referida

al conocimiento de las letras. Se esperaba que la muestra estuviese formada por niños hispanohablantes de ambos sexos que presentaran las siguientes características: a) el español como primera lengua; b) de nivel intelectual acorde con la mayoría de los niños de la misma edad cronológica; c) sin alteraciones neurológicas ni deficiencias auditivas; d) con ausencia de dificultades del lenguaje y del aprendizaje; e) de NSE bajo y e) que aún no decodificaban fonéticamente palabras escritas. Dado que cuatro niños evidenciaron nivel intelectual bajo, la muestra final está conformada por 130 niños, 62 de nivel inicial (*Edad Media* = 62.9 meses -5 años, 2 meses-, *SD* = 3.7) y 68 de primer grado (*Edad Media* = 76 meses -6 años, 4 meses-, *SD* = 6.8), $p < .0001$.

Mediciones

Inteligencia general. Se tomaron dos subtests del WIPPSI -vocabulario y construcción con mosaicos- (Wechsler, 2004) para obtener un índice de inteligencia general. Ambos subtests presentan una excelente fiabilidad (0.91) y correlacionan significativamente con la escala completa que abarca un amplio rango de edad (0.86).

Conciencia Fonológica. Descripción de las Tareas. La selección de las tareas para la evaluación de las habilidades fonológicas se realizó en función de los siguientes criterios: (1) que se hubiera informado la validez de su valor predictivo en relación con el rendimiento lector y que dicho valor fuera significativo; (2) que abarcara las dos dimensiones que caracterizan a las habilidades de conciencia fonológica -la demanda de la tarea (análisis, síntesis y manipulación) y el tamaño de las unidades fonológicas (sílabas,

subsílabas y fonemas)-; (3) que las habilidades fueran evolutivamente apropiadas para los niños a fin de evitar los efectos de piso y techo (Fernández *et al.*, 2002; Pennington y Lefly, 2001; Yopp, 1988).

Las tareas que evalúan las distintas unidades fonológicas y que difieren en la demanda de la misma son:

1. Síntesis de Sonidos (Woodcock y Muñoz Sandoval, 1996). Esta tarea consiste en que el participante escuche de un grabador palabras segmentadas en sílabas y/o fonemas que luego debe integrar en la palabra correspondiente. Evalúa la segmentación de palabras en sus distintas unidades fonológicas: sílabas y fonemas. Por orden de complejidad las palabras grabadas están segmentadas primeramente en sílabas; luego, en combinaciones de sílabas y fonemas; finalmente, en fonemas únicamente. La prueba consta de 33 ítems. Se otorga un punto por cada respuesta correcta. Se suspende la prueba luego de 6 respuestas consecutivas incorrectas. Esta tarea presenta una media de confiabilidad (como consistencia interna) de 0.86 para las edades comprendidas entre los 5 y 19 años.

2. Segmentación Silábica. Contar las sílabas en una palabra (Jiménez González y Ortiz, 1995). Consiste en segmentar palabras bisilábicas y trisilábicas en sus correspondientes sílabas. Las palabras se van presentando de una en una. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Esta tarea presenta una confiabilidad de 0.88.

3. Segmentación de Palabras en Fonemas (Manrique y Gramigna, 1984). Requiere por parte de los niños segmentar una palabra en sus correspondientes

sonidos moviendo una ficha por cada sonido que presente la palabra. Antes de la aplicación, se realizan ejercicios de entrenamiento que consisten en tres ítems de uno, dos o tres segmentos. La tarea está compuesta de 42 estímulos: 14 vocales, 14 palabras de dos fonemas y 14 palabras de tres fonemas. Las tres categorías de estímulos están distribuidos al azar en una lista. Esta prueba se evalúa de acuerdo con dos criterios: 1) criterio de segmentación, cuando el participante segmentó correctamente seis o más ítems consecutivos y 2) cantidad de aciertos o ítems segmentados correctamente. Se otorga un punto por cada respuesta correcta y la prueba se suspende cuando el participante obtenga seis respuestas consecutivas incorrectas.

4. Identificación de Sílabas. Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra (Jiménez González y Ortiz, 1995). Consiste en la presentación de pares de palabras a nivel oral; el niño debe reconocer e identificar: primero, en pares de palabras bisílabas, si empiezan por la misma sílaba (por ej., palato); segundo, en pares de palabras bisílabas, si terminan con la misma sílaba (por ej., sopa-tapa); tercero, en pares de palabras trisílabas, si finalizan con la misma sílaba (por ej., sobrino-pepino). Los coeficientes de confiabilidad de la prueba de identificación de sílaba inicial y de identificación de sílaba final son de 0.60 y 0.82.

La puntuación obtenida en estas pruebas se emplea para calcular el valor de los siguientes factores: *Factor 1: Descubrir palabras que no riman* ya que no coincide la sílaba final. El coeficiente de confiabilidad de esta prueba es de 0.90.

Factor 5: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba final. Su coeficiente de fiabilidad es de 0.75. *Factor 13: Descubrir palabras que coinciden en la sílaba inicial.* Este factor presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.60.

5. Aislar sílabas y fonemas en palabras (Jiménez González y Ortiz, 1995). Consiste en buscar -en series de dibujos- aquellos cuyos nombres contienen: primero, el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (por ej., /i/ en dibujos de un indio, reloj, pipa y canilla); segundo, la sílaba en posición inicial (por ej., /sa/ en dibujos de saco, tambor, barca, luna) y final (por ej. /na/ en dibujos de saco, tambor, barco, luna); tercero, el fonema consonántico en posición inicial (por ej., /f/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado) y final (por ej., /r/ en dibujos de foca, gallina, tractor, dado). De esta prueba se obtiene puntuación para los siguientes factores: *Factor 12: Aislar sílabas* (confiabilidad: 0.51), referido a la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido vocálico o sílaba determinada. *Factor 15: Aislar sonidos consonánticos* (confiabilidad: 0.52), en relación con la habilidad para detectar aquellos dibujos cuyos nombres comienzan o terminan por un sonido consonántico.

6. Omisión de sílabas y fonemas en las palabras (Jiménez González y Ortiz, 1995). Requiere ir nombrando series de dibujos omitiendo: primero, el fonema vocálico inicial -por ej., dibujos de oveja (veja); uva (va)-; segundo, la sílaba inicial -por ej., boca, (ca); pino (no)- y tercero, la sílaba final -por ej., boca (bo); camisa, (cami)-. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. De esta prueba se obtiene la

puntuación para los siguientes factores: *Factor 2: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras bisilábicas* o habilidad para omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la primera sílaba CV (consonante-vocal). Presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.91. *Factor 4: Omisión de sílabas en posición inicial en palabras trisilábicas*, que exige omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la primera sílaba CV (consonante-vocal). El coeficiente de confiabilidad es de 0.88. *Factor 9: Omisión de sílabas en posición final en palabras bisilábicas*, el que requiere excluir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene dos sílabas, la última sílaba CV (consonante-vocal). El coeficiente de confiabilidad de esta prueba es de 0.77. *Factor 11: Omisión de sílabas en posición final en palabras trisilábicas*, que consiste en omitir, en el momento de pronunciar el nombre de un dibujo que contiene tres sílabas, la última sílaba CV (consonante-vocal). Su puntaje se obtiene sumando los valores de los ítems 18 y 19. Su coeficiente de fiabilidad es de 0.70.

7. Conciencia Intrasilábica. Categorización de *Onsets* y Rimas (Jiménez González y Ortiz, 1995). Estas tareas evalúan la habilidad del niño para reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido «extraño o diferente». La prueba consta de dos subtareas de «oddity», cada una tendiente a evaluar un componente intrasilábico: el *onset* -subtarea A- o la rima -subtarea B-. Cada subtarea tiene 2 ejemplos y 8 ítems. Los ítems consisten en tríos de sílabas. En la subtarea de rima, se centra la atención

del niño en la terminación de la sílaba, mientras que en la subtarea de *onset* se dirige la atención hacia el inicio. El niño debe indicar cuál de las sílabas suena diferente. Todos los ítems son presentados en forma oral por el examinador, quien los repite tantas veces como el niño necesite para su memorización. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Ambas pruebas presentan una forma A y una forma B que fueron contrabalanceadas a través de las tres etapas de evaluación de la investigación a fin de, nuevamente, disminuir la variable espúrea de familiaridad de los sujetos con los ítems de evaluación.

Las siguientes tareas evalúan las distintas unidades fonológicas mientras se mantiene constante la dificultad de la tarea (Borzzone y Signorini, técnicas obtenidas en comunicación personal, Mayo 2005):

8. Identificación de Sonido Inicial. Esta prueba evalúa la capacidad para identificar y aparear sonidos. Se presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. El sonido inicial de uno de los dibujos de la parte inferior coincide con el sonido inicial del dibujo ubicado en la parte superior de la lámina. El niño debe identificar, entre los dos dibujos localizados en el sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con el mismo sonido que el dibujo ubicado en la parte superior. En primer lugar, se presentan tres ítems de ensayo corrigiendo las respuestas incorrectas y explicando por qué son incorrectas; luego, los ítems de prueba. Esta tarea, con una confiabilidad de 0.80, está constituida por un total de 10 ítems y se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

9. **Identificación de Sílabas Iniciales.** Evalúa la capacidad para identificar y aparear sílabas iniciales. Se presenta al niño una lámina con tres dibujos, uno en la parte superior de la hoja y dos en la parte inferior. La sílaba inicial de sólo uno de los dibujos de la parte inferior coincide con la sílaba inicial del dibujo ubicado en la parte superior. El niño debe identificar, entre los dos dibujos del sector inferior de la hoja, cuál es el que comienza con la misma sílaba que el dibujo ubicado en la parte superior. El procedimiento de aplicación es similar al de la prueba de identificación de sonido inicial: se dan ejemplos y contraejemplos y se toman 3 ítems de ensayo. La prueba está conformada por un total de 10 ítems. Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

10. **Identificación de Sílabas Finales.** El material de evaluación es similar al de las dos pruebas anteriores, pero la sílaba final del dibujo de la parte superior de la hoja coincide con la sílaba final de sólo uno de los dibujos de la parte inferior. El procedimiento de aplicación es igual al de las dos pruebas precedentes: se dan ejemplos y contraejemplos y se administran 3 ítems de ensayo. La prueba consta de 10 ítems y se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.

Conciencia Fonológica.

Construcción de Valores Compuestos.

Competencia Fonológica. Para obtener esta variable se transformaron a escala 10 los valores absolutos obtenidos en cada una de las siguientes tareas: 1) Síntesis de sonidos; 2) Segmentación silábica; 3) Segmentación fonémica; 4) Identificación de sílabas iniciales; 5) Identificación de sílabas

final; 6) Identificación de sonido inicial; 7) Omisión de sílaba inicial (se sumó el puntaje absoluto obtenido en los factores 4 y 16); 8) Omisión de sílaba final (se sumó el puntaje obtenido en los factores 11 y 6); 9) Aislar sílabas (factor 12); 10) Aislar fonemas (factor 15); 11) Conciencia intrasilábica *onset* y 12) Conciencia intrasilábica rima. Posteriormente, a fin de obtener un valor único para la variable competencia fonológica, se llevó a escala 10 la suma de las variables consideradas.

Conciencia Silábica. A fin de obtener un valor único para la variable, se transformaron a escala 10 los valores absolutos de: 1) Síntesis -se tuvo en cuenta el puntaje obtenido en los primeros 12 ítems de la prueba «Síntesis de Sonidos» ya que los mismos consisten en sintetizar sílabas en palabras-; 2) Segmentación Silábica; 3) Identificación de sílabas iniciales; 4) Identificación de sílabas finales; 5) Omisión de sílaba inicial (se sumó el puntaje absoluto obtenido en los factores 4 y 16); 6) Omisión de sílaba final (se sumó el puntaje de los factores 11 y 6); 7) Aislar Sílabas (Factor 12).

Conciencia Intrasilábica. El valor compuesto para este nivel de conciencia fonológica se obtuvo a partir de la transformación a escala 10 de los promedios de los valores absolutos de: 1) Identificar *onset* y 2) Identificar rima.

Conciencia Fonémica. El valor compuesto emerge del mismo procedimiento que el empleado en las dos variables precedentes respecto de las siguientes variables: 1) Síntesis -puntaje obtenido en la prueba Síntesis de Sonidos en el rango de ítems comprendido entre 13 y 33, ya que dichos ítems implican la tarea de sintetizar fonemas en palabras-; 2)

Segmentación fonémica; 3) Identificación de sonido inicial; y 4) Aislar sonido consonántico (Factor 15).

Habilidades Básicas de la Lectura. La variable está dada por la combinación de la evaluación de dos subhabilidades de la batería Woodcock y Muñoz Sandoval (1996): Identificación de palabras y Análisis de palabras. Dichas pruebas ofrecen medidas sobre la habilidad de reconocer palabras visualmente conocidas y la habilidad de decodificar fonológicamente las palabras. Los puntajes ya estandarizados de ambas subpruebas (valores W) se combinan para formar un valor representativo de habilidades básicas de la lectura. Para dicha transformación de los valores en un valor único, se emplea un programa de cálculo especialmente diseñado para tal fin (Schrank y Woodcock, 1999). La puntuación obtenida es la que se empleó para medir la variable dependiente nivel de lectura.²

1. Identificación de letras y palabras. Evalúa la habilidad del niño para identificar letras aisladas y palabras aisladas. Los ítems incrementan su dificultad a medida que representan palabras de menor frecuencia o familiaridad para el sujeto. La prueba consta de 58 ítems y se interrumpe luego de seis respuestas consecutivas incorrectas. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. El puntaje crudo se transforma en puntaje estandarizado. El índice de confiabilidad de esta prueba es de 0.9 entre los 2 y los 9 años de edad.

2. Análisis de palabras. Esta prueba pondera la habilidad del niño de análisis fonológico estructural de las palabras para pronunciar palabras escritas desconocidas. El niño debe leer en voz alta combinaciones de letras lingüísticamente lógicas en español pero que no forman palabras reales, o palabras de baja frecuencia. Si el niño ha obtenido un puntaje de 8 ó menos en la prueba de identificación de palabras, no se aplica y se otorga el valor 0 como puntaje. La prueba consta de un total de 20 ítems pero se interrumpe cuando el niño alcanza el criterio de 6 respuestas consecutivas incorrectas. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta y el puntaje absoluto se transforma en puntaje estandarizado. Su índice de confiabilidad es de 0.9 para el rango comprendido entre los 2 y 9 años de edad.

Escritura de palabras (Borzone y Diuk, comunicación personal, Mayo 2005). Consiste en la escritura de 50 palabras agrupadas en 6 series según las siguientes características: 1) frecuentes simples cortas y largas (8 ítems); 2) frecuentes complejas cortas y largas (8 ítems); 3) poco frecuentes simples cortas y largas (8 ítems); 4) poco frecuentes complejas cortas y largas (8 ítems); 5) palabras ortográficamente complejas (8 ítems) y 6) pseudopalabras (10 ítems). Se interrumpe luego de 3 palabras escritas en forma incorrecta consecutivamente. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.

Conocimiento del nombre y sonido de la letra. Se presentan las letras del abecedario en tipografía grande, imprenta mayúscula; cada letra en tarjeta independiente. Se le pregunta al niño si conoce el nombre de la letra, el sonido y si puede decir el nombre de algo o alguien que empiece con el sonido de la letra. En la

² Cabe destacar que la muestra de niños argentinos para la estandarización al español de las pruebas de la Batería de Pruebas de Aprovechamiento Revisada de Woodcock y Muñoz Sandoval (1996) estuvo representada por niños mendocinos.

presente evaluación, se tabularon las tres categorías por separado (nombre de la letra, sonido y palabra que empiece con dicho sonido). Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Se sumó el puntaje obtenido en cada categoría para obtener una puntuación total.

Habilidades que intervienen en el Procesamiento Fonológico

1. *Nominación rápida automática de objetos* (Adaptada por Porta, 2008). Esta técnica fue adaptada de la prueba desarrollada por Denckla y Rudel (1976). Se le muestra al niño una cartilla que contiene 50 estímulos organizados en 10 hileras de 5 ítems cada una. Cada ítem consiste en un dibujo de líneas de objetos comunes cuyos nombres representan palabras bisilábicas (silla, gato, uvas, mano y casa). Cada objeto aparece 10 veces en forma aleatoria en la cartilla. El niño debe nombrar los objetos que observa en la cartilla tan rápido como pueda de izquierda a derecha y desde arriba hacia abajo. Se evalúa el tiempo, medido en segundos, que emplea en nombrar todos los objetos que aparecen en la cartilla.

2. *Memoria verbal de corto plazo* (Porta, 2008). Esta tarea fue adaptada de la prueba diseñada por Pennington *et al.* (1990); está conformada por 30 estímulos: 15 estímulos de tres palabras y 15 estímulos de cuatro. Los primeros 10 estímulos consisten en palabras reales, los siguientes 10 en palabras que riman y los 10 restantes en pseudopalabras. El niño, luego de escuchar una serie de 3 ó 4 ítems, debe repetir en forma inmediata las palabras oídas respetando el orden en que fueron nombradas.

Medición de las Variables Ambientales

1. *Nivel socioeconómico*. Variable construida a partir de la combinación de la ocupación de los padres de los niños con el número de años de escolaridad aprobados (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2008). Se distinguieron cuatro categorías de situación socioeconómica en el hogar: (1) bajo; (2) medio-bajo; (3) medio-medio y (4) alto.

2. *Clima educativo en el hogar*. Según el INDEC (2008), el clima educativo en el hogar es una variable conformada a partir del promedio de años aprobados de escolaridad por los miembros de 25 años y más del hogar. El nivel de escolaridad de cada uno de los padres fue obtenido del registro de grado. En dicho registro, el nivel de escolaridad se categoriza de la siguientes forma: Primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciario incompleto, terciario completo, universitario incompleto y universitario completo. Por lo tanto, de acuerdo con las categorías establecidas por el INDEC, a estas categorías asignamos los siguientes números de años aprobados de escolaridad: Primaria incompleta: hasta 3.5 años; Primaria completa: hasta 7 años; Secundaria incompleta: hasta 9.5 años; Secundaria completa: hasta 11.5 años; Terciario incompleto: hasta 14.5 años; Terciario completo: hasta 15.99 años; Universitario incompleto: hasta 15.99 años; Universitario completo: hasta 19.99 años. Luego, calculamos el promedio de años aprobados de escolaridad por ambos padres y clasificamos el clima educativo en el hogar en las siguientes categorías:

bajo, medio bajo, medio alto y alto con una puntuación en el rango del 1 al 4.

3. *Clima literario en el hogar.* Las madres de los niños participantes completaron un cuestionario *Ambiente literario -lectura, escritura y lenguaje-familiar*, adaptado de la Entrevista para Personas Encargadas del Cuidado Infantil de Dickinson y Patton (2001) (Porta, 2008). Las preguntas fueron clasificadas en las siguientes categorías: 1) lectura de libros; 2) lectura de libros junto a los padres; 3) tipo de libros que lee el niño; 4) otros materiales de lectura; 5) libro favorito; 6) lugar donde se obtienen los libros; 7) libros infantiles en casa; 8) otras personas que leen con el niño. Según el tipo de respuesta, se otorgó a cada variable un puntaje entre 0 y 2. La suma de los puntajes obtenidos en cada variable se empleó como variable numérica para reflejar el clima literario en el hogar.

4. *Clima literario en el aula.* Esta variable se obtuvo mediante la planilla de observación adaptada de la técnica ELLCO, Guía para la evaluación del ambiente lingüístico en el aula (Smith y Dickinson, 2002). El observador registra en el protocolo de evaluación la forma en que los libros se encuentran distribuidos en el aula; el número, variedad y condiciones de los libros; el lugar en que se encuentran ubicados y la accesibilidad a los mismos; los materiales de escritura disponibles para los alumnos y evidencias de actividades de escritura desarrolladas por los niños que se encuentran exhibidas en el aula. Se sumó el puntaje obtenido en cada una de las siguientes categorías: 1) rincón de lectura; 2) selección de libros; 3) uso de libros; 4) materiales de escritura; y 5) actividades de escritura. El puntaje

máximo que se puede obtener en esta grilla es de 30. La confiabilidad alcanzada fue superior al 80%.

5. *Creencias del docente.* Para evaluar esta variable se empleó la entrevista al docente y la guía de observación de clase de la guía ELLCO (Smith y Dickinson, 2002). La observación de una clase en desarrollo permite recabar información sobre la organización, contenidos y clima de la clase, así como también sobre el uso de tecnología, el empleo de estrategias didácticas y las oportunidades de participación de los niños; información que se categoriza en las siguientes variables: 1) estimulación del lenguaje oral; 2) presencia de libros; 3) metodología para la enseñanza de la lectura; 4) lectura de libros; 5) metodología para la enseñanza de la escritura; 6) enseñanza de la escritura; 7) facilitación del apoyo familiar en el proceso de adquisición de la lectura y 8) evaluación. Se suman los puntajes obtenidos en cada variable. El puntaje máximo posible es de 40.

Procedimientos

Aprobación y autorización del proyecto. El presente trabajo de investigación formó parte del proyecto aprobado y becado por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] en diciembre del 2005 y se desarrolló en el marco del Departamento de Psicología Evolutiva y Educacional del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales [INCIHUSA] dependiente de dicho Consejo. Consideramos importante destacar que esta investigación se llevó a cabo con autorización expresa del Departamento de Apoyo Psicopedagógico Comunitario, dependiente de la Dirección

General de Escuelas de la Provincia de Mendoza [DOAPC], del personal directivo del establecimiento escolar y de cada uno de los padres de los niños participantes.

Selección de los participantes. Luego de obtener las autorizaciones pertinentes, los docentes completaron la Ficha para Docentes y los padres el Cuestionario Simple para detectar aquellos que presentasen déficit de atención, dificultades del aprendizaje y/o alteraciones neurológicas. A partir de la triangulación de la información obtenida mediante estas tres herramientas de evaluación, se constituyó la muestra definitiva con los niños que satisfacían los criterios de inclusión.

Obtención de los datos demográficos Nivel Socioeconómico y Clima Educativo en el Hogar. Los indicadores ocupación y nivel de escolaridad de los padres, empleados para calcular dichas variables, se tomaron de los registros del docente de grado.

Evaluación de Nivel Intelectual y Primera Evaluación de Nivel de Lectura, Competencia Fonológica, Escritura y Habilidades que Intervienen en el Procesamiento Fonológico. Luego de diseñar los protocolos de registro, las pruebas de esta primera evaluación fueron administradas en forma individual a cada uno de los participantes en una sala escolar especialmente asignada para tal fin (silenciosa). Debido a la longitud de esta primera evaluación por el número de pruebas, se dividió en tres tomas de aproximadamente 20 minutos de duración cada una, realizada en días diferentes. A fin de asegurarnos de que los participantes no avanzaran en el proceso de decodificación fonológica de las

palabras a lo largo de las tres tomas, iniciamos la evaluación de los niños de primer grado a mediados del mes de marzo y concluimos la evaluación de la muestra completa a fines del mes de abril.

Ambiente Literario en el Aula. La guía de observación para valorar esta variable se completó a lo largo de la investigación ya que consiste en registrar los materiales literarios disponibles en el aula tendientes a favorecer el proceso de adquisición de la lectura.

Creencias del docente. Finalmente, se administró la entrevista a los docentes en forma individual.

Resultados

Análisis de Regresión Múltiple

En función de los efectos del tiempo respecto del desarrollo infantil y la evolución de habilidades cognitivas y lingüísticas, se decidió corroborar la hipótesis empleando análisis jerárquico de regresión lineal en etapas sucesivas (*backward stepwise regression*) por grado (jardín y primero).

Este análisis fue seleccionado con el objetivo de determinar el conjunto de variables que explican significativamente la varianza en el nivel lingüístico inicial (habilidades básicas de la lectura y competencia fonológica). Para el primer análisis, la variable dependiente fue nivel lector y las variables predictivas fueron habilidad cognitiva, edad, ambiente literario en el hogar, nivel de escritura, clima educativo en el hogar, competencia fonológica, conciencia fonémica, conciencia silábica, conciencia intrasilábica, conocimiento del nombre de la letra, nominación automática de objetos y memoria verbal de corto plazo. Para el

segundo análisis, la variable dependiente fue competencia fonológica y las variables predictivas: habilidad cognitiva general, NSE, ambiente literario en el hogar, clima educativo en el hogar, nivel lector, nivel de escritura, conocimiento del nombre de la letra, nominación automática de objetos y memoria verbal de corto plazo.

Por tanto, se llevaron a cabo cuatro análisis de regresión tendientes a evaluar las siguientes variables dependientes: 1) nivel lector en nivel inicial; 2) nivel lector en primer grado; 3) conciencia fonológica en nivel inicial; y 4) conciencia fonológica en primer grado. De los modelos explicativos resultantes de los cuatro análisis seleccionamos aquel en el cual la mayor cantidad de variables predictivas arrojaron una significación real a un nivel $\alpha = 0.05$.

Tabla N° 1. Resumen descriptivo del modelo seleccionado resultante del Análisis de Regresión Jerárquica de variables predictivas de nivel lector en Jardín.

Variable	Coefficiente no estandarizado B	Coefficiente estandarizado Beta	T	Sig.
Constante	375.48		98.617	.00
Edad	-1.975	-.126	-1.528	.14
Escritura	4.933	.476	2.6	.03
Ambiente Literario del Hogar	1.778	.245	2.6	.03
Conocimiento Nombre de Letra	1.183	.218	2.6	.03
Memoria Verbal	.031	.008	.88	.380
Conciencia Intrasilábica	-.139	-.08	-.47	.63
Conciencia Silábica	.480	.247	1.2	.23
Conciencia Fonológica	-.567	-.458	-1.8	.08
Conciencia Fonémica	-.289	-.166	-.49	.62

Tabla N° 2. Resumen del modelo con variables predictivas de **nivel lector**.

Modelo	R cuadrado = 1.00	R cuadrado corregido	R cuadrado ajustado	Error de la estimación
1	.728	.371	.440	1.0090

Tabla N° 3. Tabla de ANOVA resultante del modelo en tabla N° 1.

Modelo	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrados	F	Sig.
Regresión	880.836	9	97.870	6.031	.0000
Residual	741.336	48	15.444		
Total	1548.404	57			

Como se advierte, las nueve variables tomadas en conjunto explican el 44% de la varianza en el nivel lector de los niños de Jardín (R^2 corregido = 0.44), de las cuales siete resultan ser significativas: escritura ($t = 1,9$; $p = .05$); ambiente literario en el hogar ($t = 2,4$; $p = .01$); conocimiento del nombre de la letra ($t = 2,8$; $p = .007$); conciencia fonológica ($t = 2$; $p = .05$) y sus niveles: conciencia silábica ($t = 2$; $p = .05$), intrasilábica ($t = 2$; $p = .05$) y fonémica ($t = 2$; $p = .05$). En su representación gráfica:

Figura N° 1. Variables predictivas que influyen significativamente sobre el nivel lector en Jardín de Infantes.



El modelo seleccionado para explicar el **nivel lector en primer grado** (Análisis 2) es el siguiente:

Tabla N° 4. Resumen descriptivo del modelo seleccionado del Análisis de Regresión Jerárquica de variables predictivas de nivel lector en primer grado.

Variable	Coefficiente no estandarizado B	Coefficiente estandarizado Beta	T	Sig.	
(Constanta)	384,12	18,868	28,2	,000	
Escritura	6,887	1,335	,513	5,2	,609
Conocimiento Nombre de Letra	1,689	1,101	,306	3,3	,740
Nominación Rápida de Objetos	-,338	,096	-,108	0,2	,88
Conciencia Intrasilábica	1,808	1,379	,813	2,3	,02
Conciencia Silábica	2,716	1,428	1,382	0,9	,35
Conciencia Fonológica	-5,694	2,479	-,243	-0,82	,48
Conciencia Fonética	1,868	,340	,382	2,3	,02
Nivel Socioeconómico	-2,337	2,223	-,079	-1,0	,29
Conciencia de Género	-,381	-,281	-,346	-1,5	,13

Tabla N° 5. Resumen del modelo seleccionado con variables predictivas de **nivel lector**.

Modelo	R grado = 1.01	R cuadrado	R cuadrado corregido	Signif. de la relación
1.	,878	,783	,723	,016529

Tabla N° 6. Tabla de ANOVA resultante del modelo en tabla N° 4.

Modelo	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrados	F	Sig.
Regresión	34221,411	9	3802,380	79,082	,000
Residual	10635,243	53	200,685		
Total	44857,65	62			

En la Tabla N° 5 se observa que el conjunto de las 9 variables explica el 72% de la varianza en el nivel lector de los niños de primer grado (R^2 corregido = 0.723). La real significación de la varianza está dada por las siguientes variables: escritura ($t = 5,2$; $p < 0,00$); conocimiento del nombre de la letra ($t = 3,3$; $p = 0,002$); nominación rápida de objetos ($t = -2,02$; $p = 0,03$) y conciencia fonológica ($t = -2,2$; $p = 0,04$) con sus niveles -conciencia silábica ($t = 1,9$; $p = 0,05$), intrasilábica ($t = 2,3$; $p = 0,02$) y fonémica ($t = 2,3$; $p = 0,02$).

Figura N° 2. Variables predictivas que influyen significativamente sobre el nivel lector en Primer Grado.



Nota: ($p < .05$; $p < .01$; $p < .001$; (-) indica una relación negativa).

El modelo seleccionado para explicar el nivel de **conciencia fonológica en nivel inicial** (Análisis 3) es el siguiente:

Tabla N° 7. Resumen descriptivo del modelo seleccionado del Análisis de Regresión Jerárquica de variables predictivas de conciencia fonológica en Jardín.

Variable	Coefficiente no estandarizado B	Coefficiente estandarizado Beta	T	Sig.
(Constanta)	3,603	14,88	5,6	,01
Verbalización	-,028	,004	-,022	-,89
Aplicación Lúdica del Hago	,488	,213	,103	2,2
Nominación Automática de Objetos	-,038	,014	-,033	-,13
Memoria Verbal	,086	,015	,006	,35
Conciencia Intrasilábica	-,161	-,013	-,226	11,9
Conciencia Silábica	-,344	-,015	-,628	38,2
Conciencia Fonética	-,312	-,010	-,374	17,9
Clase Educativa del Hogar	-,556	,290	-,053	-,14
Conciencia Fonológica	,015	,005	,014	,35
Nivel de Lectura	-,050	,040	-,033	-,18
Nivel de Escritura	,000	1,091	,011	,27
Nivel Socioeconómico	,086	,063	,052	1,3

Tabla N° 8. Resumen del modelo seleccionado con variables predictivas de **conciencia fonológica**.

Modelo	R cuadrado = 1,00	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error tipo de la estimación
1	,000	,890	,898	1,21833

Tabla N° 9. Tabla de ANOVA resultante del modelo en tabla N° 7.

Modelo	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrados	F	Sig.
Regresión	7179,034	12	598,253	409,482	,000
Residual	66,978	48	1,375		
Total	7246,012	60			

El siguiente gráfico se representan las variables que resultaron significativamente predictivas del nivel de conciencia fonológica en Jardín:

Figura N° 3. Variables predictivas que influyen significativamente sobre el nivel de conciencia fonológica en Jardín



Nota: ($p < .05$; $p < .01$; $p < .001$)

En la tabla N° 8 se observa que todas las variables independientes integrantes del modelo explican el 98% de la varianza del nivel de conciencia fonológica que presentan los niños de Jardín en la evaluación pre-intervención (R^2 corregido = 0.988). Dicha varianza se debió a la contribución significativa del ambiente literario en el hogar ($t = 2,2$; $p = 0.02$), del nivel de lectura ($t = -1,8$; $p = 0.05$) y de los

tres subniveles de conciencia fonológica -silábica ($t = 30,5$; $p < 0.00$), intrasilábica ($t = 13,9$; $p < 0.00$) y fonémica ($t = 17,9$; $p < 0.00$).

El modelo seleccionado para explicar el nivel de **conciencia fonológica en primer grado** (Análisis 4) es el siguiente:

Tabla N° 10. Resumen descriptivo del modelo seleccionado del Análisis de Regresión Jerárquica de variables predictivas de conciencia fonológica en Primer Grado.

Variable	Coefficiente no estandarizado B	Coefficiente estandarizado Beta	T	Sig.
(Constante)	2,884		1,23	,234
Moneda Varial	-,001	,000	-,006	,951
Conciencia silábica	,131	,006	,303	,380
Conciencia intrasilábica	,351	,011	,668	,498
Conciencia fonémica	,131	,011	,308	,380
Conciencia intrasilábica	-,022	,011	-,024	,982
Nivel de Lectura	-,003	,000	-,018	,988
Nivel de Escritura	,100	,002	,820	,418
Nivel de Escritura	-,119	,017	-,008	,991

Tabla N° 11. Resumen del modelo seleccionado con variables predictivas de **conciencia fonológica en Primer Grado**.

Modelo	R cuadrado = 1,00	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error tipo de la estimación
1	,000	,898	,898	,77718

Tabla N° 12. Tabla de ANOVA resultante del modelo en tabla N° 10.

Modelo	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrados	F	Sig.
Regresión	8234,608	8	1029,326	1835,509	,000
Residual	18,480	54	,342		
Total	8253,088	62			

Figura N° 4. Variables predictivas que influyen significativamente sobre el nivel de conciencia fonológica en Primer Grado.

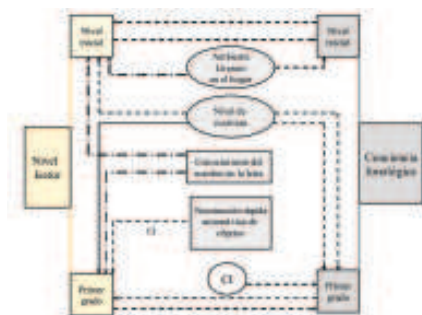


Nota: ($p < .05$; $p < .01$; $p < .001$)

En la regresión múltiple, las ocho variables tomadas conjuntamente explican el 99% de la varianza del nivel de conciencia fonológica de los niños de primer grado (R^2 corregido = 0.995) y las contribuciones significativas provienen nuevamente del nivel de lectura ($t = 2,1$; $p = 0.03$), escritura ($t = 1.9$; $p = 0.05$), cociente intelectual ($t = 2,08$; $p = 0.04$) y de los distintos niveles de conciencia fonológica -conciencia silábica ($t = 46,45$; $p < 0.00$), intrasilábica ($t = 28,01$; $p < 0.00$) y fonémica ($t = 28,20$; $p < 0.00$).

Los cuatro gráficos anteriores se sintetizan en la siguiente representación que ilustra las relaciones existentes entre variables predictivas y las variables nivel lector y conciencia fonológica en niños de Jardín y Primer Grado.

Figura N° 5. Modelo Integrativo de Variables intervinientes en el Aprendizaje Lingüístico Inicial.



Se puede apreciar que la relación entre ambas variables dependientes -nivel lector y conciencia fonológica- y las predictivas difieren para cada grupo escolar.

El gráfico demuestra también la relación bidireccional significativa existente entre *lectura* y *conciencia fonológica*. El nivel de escritura es predictivo del nivel lector para ambos grupos, particularmente en primer grado, nivel en que los niños han avanzado en el proceso de aprendizaje de la lectura. Posiblemente, por la misma razón, el nivel de escritura también influye significativamente en el nivel de *conciencia fonológica* de los niños de primer grado, no así del nivel de escritura de los niños de jardín.

El *conocimiento del nombre de la letra* es altamente predictivo del *nivel lector* y de *habilidades pre-lectoras*, tanto para primer grado como para jardín; sin embargo, no explica el nivel de *conciencia fonológica*. De la misma manera, la *nominación rápida automática de objetos* se encuentra asociada al *nivel lector* de los niños de primer grado no así a su nivel de *conciencia fonológica*.

También se observa que el ambiente literario en el hogar es predictivo del nivel de *conciencia fonológica* y del *nivel lector* de los niños de Jardín y del nivel de *conciencia fonológica* en los niños de primer grado. Finalmente, el Cociente Intelectual explica en forma significativa del nivel de *conciencia fonológica* que presentan los niños de primer grado pero no predice su *nivel lector*.

Conclusiones

Como señaláramos, el objetivo general de la presente investigación es dar

sustento empírico al modelo facilitador del Aprendizaje Lingüístico Inicial (ALI), modelo integrador de variables consideradas facilitadoras significativas del aprendizaje inicial de la lectura. Este objetivo constituyó el marco referencial de la hipótesis planteada. Sobre la base del postulado que la conciencia fonológica es el principal predictor del nivel de rendimiento lector logrado en etapas posteriores, en la línea de la dicha hipótesis, evaluamos los efectos de las variables consideradas en el modelo comprensivo del ALI inicial sobre la conciencia fonológica y el nivel lector. En coincidencia con investigaciones precedentes (Adams, 1990; Lyon, 1996; Wise *et al.*, 1999; Ehri *et al.*, 2001), se comprobó una estrecha relación bidireccional entre *la conciencia fonológica* y el *nivel lector* alcanzado en la muestra evaluada.

No obstante, si consideramos, por un lado, la correlación significativa entre el *conocimiento del nombre y sonido de la letra* y la *conciencia fonológica* ($\alpha = 0.797^{**}$) (Porta, 2008) y, por el otro, el hallazgo que para ambos grupos (Jardín y Primer grado) el *conocimiento del nombre y sonido de la letra* resultó altamente predictivo del *nivel lector* ($p < .01$) pero no de la *conciencia fonológica*, podemos concluir que la *conciencia fonológica* es predictiva del *conocimiento del nombre y sonido de la letra*. Por lo tanto, la direccionalidad de la relación entre ambas variables estaría sugiriendo un efecto facilitador de la *conciencia fonológica* sobre el *conocimiento del sonido de la letra*, el cual en consecuencia se vería reflejado sobre el *nivel lector*.

Profundizaremos dicho efecto al discutir las implicancias de los resultados.

Estudios previos han demostrado la correlación negativa significativa existente entre el *nivel lector* y la *nominación rápida automática de objetos* (e.g. Stanovich, 1981; Stanovich, Nathan y Zolman, 1988). En el presente trabajo, podemos observar que esta asociación se debe a un efecto predictivo de la habilidad para *nominar rápidamente series de objetos* sobre el *nivel lector* de los niños de Primer grado, no así sobre el de los niños de Nivel inicial. También se evidencian diferencias entre ambos grupos en la relación existente entre el nivel de *escritura, lectura y conciencia fonológica*. Se observa que la *escritura* influye en forma más significativa sobre el *nivel lector* cuando los niños han recibido un año de instrucción formal de enseñanza de la lecto-escritura ($p < 0.001$) que cuando se encuentran en Jardín ($p < 0.05$). Ello indica un rol facilitador de la *escritura* sobre la *lectura* que aparecería al culminar el primer año de enseñanza formal. Es posible que, en años posteriores, la relación entre escritura y lectura se transforme en una asociación de retroalimentación de tipo bidireccional.

Del mismo modo, la *habilidad cognitiva general* solamente influye sobre el nivel de *conciencia fonológica* alcanzado por los niños de Primer grado, no así sobre su nivel de *rendimiento lector*. Debido a que estos niños obtuvieron un nivel superior de conciencia fonológica en comparación con los de Jardín, una interpretación posible de dicho efecto podría ser que las tareas que evalúan la conciencia fonológica exigen de los niños demandas cognitivas que varían de

acuerdo con la dificultad de cada una y que, a su vez, dichas demandas difieren de la actividad cognitiva que exige el principio alfabético que se pone en juego «durante la lectura».

Finalmente, con respecto al modelo resultante de los análisis de regresión, el presente estudio demuestra el rol facilitador fundamental que ejerce el *ambiente literario en el hogar* en el desarrollo de la *conciencia fonológica* en los niños de nivel inicial. Este hallazgo, sumado a la falta de correlación existente entre el nivel lector y el nivel académico y socioeconómico del hogar, representa un concepto esperanzador para aquellos docentes que trabajan con grupos de niños que se encuentra en situación de riesgo pre-lector. La evaluación y desarrollo del *ambiente literario en el hogar* debería sin duda constituir una variable integrante de futuros programas de estimulación de la lectura que sumen la participación de los padres o cuidadores de los niños destinatarios de dichos programas.

En suma, este trabajo en su orientación a ofrecer a la educación actual un modelo teórico con su correspondiente sustento empírico como marco orientador de las prácticas docentes implementadas en el aula a la hora de iniciar a los niños en la comprensión del principio alfabético, se propuso establecer una constante relación entre el plano teórico y el práctico, en un dinamismo de flujo y reflujo que -al no distanciar las instancias- se hiciera más relevante para la tarea concreta en el aula. Dicho propósito condujo a la evaluación y análisis de variables que, tanto desde la teoría como desde la investigación empírica en

psicopedagogía, han sido identificadas como facilitadoras del aprendizaje lingüístico inicial.

Desde la perspectiva cognitiva, los resultados señalan que los principales factores facilitadores del aprendizaje lingüístico inicial se encuentran en el contexto de la familia y la escuela. Los resultados indican que en el primer contexto es relevante el rol facilitador del aporte de experiencias literarias en el hogar y que en el contexto de la escuela es imperativa la necesidad de incorporar en las actividades curriculares de nivel inicial y primer año de la escuela primaria estrategias de estimulación de la conciencia fonológica combinadas con la ejercitación que promueva en los niños el conocimiento del nombre y sonido de la letra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Baddeley, A. (1982). Reading and working memory. *Bulletin of the British Psychological Society*, 35, 414-417.

Baddeley, A. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.

Blachman, B.A. (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y vida*, 9, 5-9.

Borzone, A.M., Rosemberg, C., Diuk, B. y Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.

Bowers, P.G. y Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed,

precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 69-85.

Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 4, 32-43.

Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. En: P. Moen, G.H. Elder Jr. y K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. En: S.L. Friedman y T.D. Wachs (Eds.). *Measuring environments across the life span: Emerging methods and concepts* (3-28). Washington, DC: American Psychological Association.

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-289.

Denckla, M.B. y Rudel, R.G. (1976). Rapid «automized» naming (R.A.N.): Dislexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

Dickinson, D.K. y Tabors, O.P. (2001). *Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing C.

Difabio de Anglat, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario*. Tesis doctoral no publicada, Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.

Fernández, A., Machuca, F. y Lorite, J. (2002). Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 147-170.

Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12, 63-79.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Sistema de Estadísticas Sociodemográficas. Área Educación. Definiciones y Conceptos (Extraído enero, 2008 de <http://www.indec.com.ar>).

Ison, M.S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista*

Latinoamericana de Psicología, 36, 257-268.

Jiménez González, J.E. y Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Jorm, A.F. y Share, D.L. (1983). Phonological recording and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103-147.

Lyon, G.R. (1996). Learning Disabilities. En: E.J. Mash y R.A. Barkley (Eds.). *Child psychopathology* (390-434). New York: Guilford.

Manrique, A.M. y Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 5, 4-13.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. y Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27.

Pennington, B.F. y Lefly, D.L. (2001). Early Reading Development in Children at Family Risk for Dyslexia. *Child Development*, 72, 816-833.

Pennington, B.F., Van Orden, G.C., Smith, S.D., Green, P.A. y Haith, M.M. (1990). Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development*, 61, 1753-1778.

Porta, M.E. (2008). *Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Porta, M.E., Kraft, R. y Harper, L. (en prensa). Hemispheric asymmetry profiles

Turing beginning Redding. Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*.

Rieben, L. y Perfetti, C.A. (1991). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schrank, F.A. y Woodcock, R.W. (1999). *Woodcock Compuscore and Profiles Program*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

Share, D., Jorm, A., Maclean, R. y Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.

Smith, M.W. y Dickinson, D.K. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation*. Toolkit Research Edition. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing.

Stanovich, K.E. (1981). Relationships between word decoding speed, general name-retrieval ability, and reading progress in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 809-815.

Stanovich, K.E., Nathan, R.G. y Zolman, J.E. (1988). The developmental lag hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading-level comparisons. *Child Development*, 59, 71-86.

Wagner, R.K. y Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Wagner, R.K., Torgesen, J.D., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, S.R., Donahue, J. y Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479.

Wechsler, D. (2004). *Test de inteligencia para preescolares (WPPSI) Manual* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Wise, B.W., Ring J. y Olson, R.L. (1999). Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 509- 514.

Woodcock, R. y Muñoz Sandoval, A.F. (1996). *Pruebas de Aprovechamiento Revisada. Baterías Estándar y Suplementaria*, Itaska, IL: Riverside Publishing

Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

awareness (CF), short-term verbal memory, knowledge of the name of the letter, rapid automatic naming objects, vocabulary, reading and literary environment at home. To evaluate the model, was used hierarchical linear regression analysis. There was a significant two-way relationship between reading and CF. CF's ability, knowledge of letter name, the level of writing, rapid naming of objects and the literary atmosphere at home proved to be predictive of reading and preliterate levels. The results illustrate a facilitator model of ALI, useful for guiding educational action of teachers and professionals working with children who are at preliterate risk.

Key words: linguistic learning; reading; phonological awareness; cognitive abilities; kindergarten; primary school; literary environment at home

IDENTIFYING PREDICTORS INITIAL LANGUAGE LEARNING: EFFECT OF COGNITIVE, LINGUISTIC AND ENVIRONMENTAL FACTORS

Abstract

This paper analyzes the predictive value of cognitive, linguistic and environment variables for the learning of reading in children of kindergarten and first grade from a marginal urban school in Mendoza, Argentina. As part of an integrative model of Initial Linguistic Learning Initial (ALI), describes the variables which, according to cognitive models of reading acquisition, are considered relevant for such learning. Were collected measures of phonological

Datos y dirección de las autoras

María Elsa Porta: Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; miembro del cuerpo académico del Doctorado en Ciencias de la educación de la misma Facultad.

Correo electrónico:
mariaelporta@yahoo.com.ar

Hilda Difabio de Anglat: Dra. en Ciencias de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; docente de metodología de la investigación educativa en el posgrado. Correo electrónico: ganglat@gmail.com

ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS QUE JUSTIFICAN LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN HUMANA

R. Mauricio Bicocca

Universidad Nacional de Cuyo - Universidad de Mendoza
Universidad de Los Andes

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, debemos identificar y entender los problemas que es necesario afrontar. El propósito de este trabajo es, por una parte, reflexionar sobre aquellos elementos problemáticos que justifican la educación en el sentido del desarrollo humano y, por otra, identificar principios que colaboren a la resolución de dichos problemas. El trabajo desarrolla cuatro aspectos: 1) la educación se realiza a partir de una idea del hombre; 2) esta idea es brindada por la Antropología de la Educación; 3) dicha disciplina aporta conocimientos que establecen tanto las condiciones de posibilidad cuanto los límites de la acción educativa; y, finalmente, 4) la educación actuará sobre aquellas dimensiones que se muestran como manifiestamente deficitarias en el ser humano.

Palabras clave: Antropología de la Educación, justificación de la educación, sentido de la educación. **Introducción** educativo actual no siempre poseen la claridad y la consistencia deseable.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre los elementos que justifican la educación humana. Ahora bien, ¿por qué es necesario preguntarse hoy, en pleno siglo XXI, por dicha justificación? ¿No es acaso una materia sobre la cual el saber de Occidente tiene suficientes respuestas? ¿Son todos los presupuestos teóricos de la educación igualmente válidos? Estos, entre otros, son los interrogantes que surgen cuando se habla de la educación contemporánea, los que indican, por otra parte, que los argumentos esgrimidos en el debate

La urgencia de un replanteo antropológico-educativo se debe a las tendencias presentes en numerosos sistemas educativos de Occidente. En esta dirección, se levantan numerosas voces, entre ellas la de M. Nussbaum (2010), quien denuncia una *crisis silenciosa* patentizada en el desarrollo educativo de ciertas aptitudes humanas en detrimento de otras.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de modificaciones que aún no se

sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. ¿Cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, para generar renta (Nussbaum, 2010: 20).

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos

entender los problemas que afrontamos. El objetivo de este trabajo es, por una parte, reflexionar sobre aquellos elementos problemáticos que justifican la educación en el sentido del desarrollo humano y, por otra, derivar principios que colaboren a la resolución de dichos problemas. El trabajo se circunscribe a los siguientes puntos: 1) la educación se realiza a partir de una idea del hombre; 2) esa imagen humana es brindada por la Antropología de la Educación; 3) dicha disciplina aporta conocimientos que establecen tanto las condiciones cuanto los límites de la acción educativa; y, finalmente, 4) la educación actuará sobre aquellas dimensiones que se muestran como manifiestamente deficitarias en el ser humano.

Necesidad de una pre-comprensión antropológica para educar

Para comprender las tendencias pedagógicas de la educación actual es necesario comprender la visión del ser humano que hay detrás de ellas. Hay que advertir que subyacente a todo proceso educativo se encuentra una concepción de lo que es el hombre (Enkvist, 2010). Tal idea es la que, concientemente o no, rige y dirige toda intervención educativa. De ahí la importancia capital que tiene el esclarecimiento y la comprensión de la realidad humana y de sus posibilidades de desarrollo¹.

¹ Así lo expresa también, a su manera, el Prof. O. Fullat cuando afirma que la «Filosofía de la Educación, en tanto entendida como metafísica de interrogación crítica, formula preguntas nada normales y apunta a respuestas desconcertantes, con respecto a los datos educativos. No le importa a la filosofía *cómo* educar, ni *con qué* medio hacerlo, sino que le preocupa es,

Así, en la medida en que se posea un conocimiento fiel y ajustado del hombre, en cuanto que sujeto de la educación, mejor pensadas y orientadas serán las acciones educativas concretas que se realicen. Por ello, este conocimiento, inevitablemente teórico, es una condición imprescindible para que las directrices prácticas en educación puedan establecerse sobre un cimiento sólido y eficaz².

En este sentido, al examinar las teorías contemporáneas de la educación, se aprecia que han perdido de vista una visión realista e integral del ser humano. En general, adolecen de una parcialidad que da preponderancia a una dimensión en detrimento de otras, lo que termina trastocando el equilibrio y la armonía de la persona sobre la que se quiere influir educativamente. Estas carencias y parcialidades son consecuencia lógica tanto de una concepción fragmentaria del saber cuanto de una débil fundamentación teórica del sujeto de la educación, lo cual es, generalmente, producto de un pensamiento ideológico y no de una

generación teórica genuina acerca de lo que el hombre *es* y *puede llegar a ser*.

Además, se observa en la literatura educativa contemporánea una ausencia en el tratamiento de temáticas medulares para la educación, como son los problemas sobre la *naturaleza* del sujeto de la educación, sobre los *fin*es de la educación, entre muchas otras. Todas cuestiones cuyo estudio y adecuada resolución tienen consecuencias directas y relevantes sobre el conjunto del proceso educativo.

Se piensa que soslayando las preguntas filosóficas por el *sentido* y la *finalidad* de la educación se libra a la Pedagogía y a las Ciencias de la Educación de interminables e inútiles disputas metafísicas, verdadero lastre que ha impedido durante mucho tiempo proyectar la atención a lo auténticamente «científico». Así, se puede apreciar que hay una concentración de investigaciones sobre medios tecnológicos educativos con vistas a una mayor eficacia social de la educación, que lleva a pensar que esto otorgará a aquella su estatuto epistemológico adecuado (Barrio Maestre, 1995a).

F. Dunlop lo manifiesta con motivo de realizar una reseña de una obra colectiva de 1990 -*Handbook of Educational Ideas and Practices* (Londres: Routledge and Kegan), dirigida por N. Entwistle y R. Jonathan- en la que considera dicha obra como una «vidriera» del actual pensamiento en filosofía de la educación de Gran Bretaña. El autor subraya la uniformidad de las contribuciones y la pérdida de análisis conceptual que hace aparecer a la filosofía de la educación como una prédica ideológica basada en abstracciones como

por ejemplo, quién es el educando metaempíricamente considerado; *qué* es la educación y *para qué* es la educación. Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educativo sea muy científico pero, a su vez, muy necio y absurdo» (Fullat, 1996: 446) [cursivas en el original].

² Cfr. Millán Puelles (1989: 9), quien habla aquí de una *eficacia* de índole práctica, otorgada por el grado de certeza del conocimiento teórico obtenido. En este sentido, la educación, por ser una actividad práctica, no está exenta de contar con principios teóricos, con una adecuada aplicación al quehacer práctico.

«razón», «autonomía» o «democracia», sin un anclaje en la naturaleza de las cosas. «En efecto, tales ideas -señala- son realmente sin significado a menos que se muestren a partir de un cuadro de la naturaleza humana como una totalidad» (1991: 113) e insiste en que «la filosofía de la educación debe discutir la cuestión de la naturaleza humana, que se halla implícita en cualquier pensamiento serio acerca de la educación» (*ibidem*) «y en particular de la relación entre el aspecto biológico, el social y el espiritual» (*ibid.*: 118). Sólo así, concluye, puede tener la filosofía de la educación una influencia en la práctica educativa concreta.

El hombre es, entonces, el eje, el fundamento y, por tanto, la justificación última de la educación. Entonces es clara la necesidad de contar con una precomprensión antropológica explícita que permita conocer lo que puede pedírsele educativamente.

La Antropología de la Educación. Antecedentes y especificidad

La Antropología Filosófica ofrece a la Antropología de la Educación la posibilidad de investigar al hombre, no ya desde una perspectiva estrictamente filosófica, sino desde el análisis de sus posibilidades y necesidades de educación. En consecuencia, dicha disciplina intenta ofrecer al saber educativo una imagen ajustada del educando que haga posible una intervención educativa rica y fecunda.

En cuanto disciplina científica, los antecedentes deben buscarse en las relaciones de educación y antropología. Es evidente que tanto la acción educativa practicada desde los griegos como el quehacer pedagógico presente, fundado

en bases científicas, han supuesto una determinada concepción antropológica explícita o no. Entre las disciplinas pedagógicas que han considerado la educación desde una perspectiva antropológica, se pueden mencionar tres: la Antropología Pedagógica, la Pedagogía Antropológica y la Antropología social o cultural de la Educación.

En esta dirección, se puede afirmar que la Antropología de la Educación, es de reciente aparición en el espacio académico de habla hispana. No es así en otros ámbitos geográficos (Alemania, Estados Unidos, entre otros países), donde goza ya de un aquilatado prestigio, tanto por su presencia en los programas académicos de estudio cuanto por el volumen de bibliografía científica existente³.

Se pueden distinguir distintas variantes de esta disciplina. Así, se advierte la presencia de una Antropología Pedagógica que hunde su reflexión en la filosofía alemana desde el siglo XVIII. La pregunta de la Antropología -filosófica- de la Educación en esta tradición se interroga por el ser del humano educable y la esencia de la educación. En el ámbito anglosajón -Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia-, la Antropología se interroga por los aspectos socio-culturales de la educación. Y aquí conforme el foco de atención se puede distinguir una Antropología Científica de la Educación y una Antropología Cultural de la Educación.

Más allá del aspecto histórico y de la gradual consolidación científica de esta

³ Cfr. Barrio Maestre (1995b; 2004); Bernal (2006); Bouché Peris *et al.* (1995); Colom (1995); Wulf (2006), entre otros trabajos

disciplina, la *Antropología de la Educación* tiene por objeto de estudio *al hombre en cuanto ser educable o en cuanto sujeto de la educación*, y su fin es la elaboración de un conocimiento que dé respuestas a aquellos problemas que se derivan de las carencias y necesidades humanas. Este saber, entonces, se plantea como una disciplina sistemática, descriptiva e interpretativa que brinda conocimientos sobre la tarea formativa del hombre (García Amilburu, 2009).

Elementos que justifican la educación humana

Afirma N. Hartmann (1993) que el *ser* es de una indiferencia abrumadora frente al hecho de ser conocido o desconocido. Y ello porque la realidad tiene su propia consistencia y el conocimiento que se proyecta sobre la misma no la modifica para nada. La piedra sigue siendo piedra con independencia de que se la conozca o no. La realidad no cambia porque el hombre la conozca, que algo sea conocido o deje de serlo no afecta al ser mismo de lo que se conoce.

Por el contrario, en el caso del hombre no ocurre exactamente lo mismo que con el resto de las cosas del mundo. El hombre no es meramente un ser, un *anthropos*, sino que es un ser que, además, tiene la posibilidad y la necesidad de preguntarse por sí mismo, es un antropólogo. Esta necesidad no es puramente teórica, sino que es principalmente práctica, porque según las conclusiones que se sigan, se hará visible o no un determinado tipo de acciones. En este sentido, lo que creemos del hombre afecta su comportamiento, porque esto determina lo que cada uno espera del otro. La concepción

antropológica, cualquiera ella sea, tiene consecuencias sociales. Y es que efectivamente el hombre es un ser capaz de convertir en ideal de su conducta la idea que tenga de sí mismo. En el hombre, en cierta forma, tanto su estructura cuanto su modo peculiar de percibir y de obrar no son una herencia fija. Sus decisiones están en gran medida relacionadas con la idea que cada uno tenga de sí mismo. El autoconocimiento influye en lo que cada persona *es* y quiere *ser*.

En esta perspectiva se presentan lo que podría llamarse las *condiciones de posibilidad del hecho educativo*, esto es, el conjunto de aspectos de la realidad humana que justifican y reclaman una influencia educativa. De este modo, el trabajo se focaliza en el estudio del *ser nunca enteramente hecho del educando*, es decir, su *inacabamiento*.

El hombre se muestra al análisis fenomenológico como un ser *incompleto*, más aún, su *inacabamiento* es constitutivo. Estos aspectos y dimensiones marcan los *límites radicales* de posibilidad que tiene toda tarea educativa. Y es justo en esto donde radica la *finitud* de la educación humana.

Se analizan a continuación aquellas dimensiones humanas que muestran con claridad ese *inacabamiento* con el que nace el hombre. Y que indica, a su vez, los aspectos que demandan crecimiento y desarrollo y que implican una participación intencional del sujeto que las porta para que sean revertidas. El análisis se puede circunscribir a tres líneas básicas de estudio: la *biológica*, la *psicológica-espiritual* y la *existencial*.

La dimensión biológica

Desde el aspecto *biológico* del hombre hay que subrayar las investigaciones hechas por Gehlen (1987) y por Portmann (1982). Estos investigadores mostraron científicamente a partir de sus estudios de antropobiología que, dentro del género animal, la especie humana es la más frágil y desvalida de todas, lo que se manifiesta a partir de su análisis biofisiológico.

Gehlen trata de estudiar al hombre desde su aspecto puramente animal. Instalado en esta perspectiva lo primero que descubre es su peculiaridad morfológica. Así habla en términos de *inespecificación orgánica* y de *primitivismo anatómico*. Esto significa que en el organismo humano hay una carencia de órganos altamente especializados, capaces de adaptarlo a su específico medio ambiente.

Por otra parte, los órganos de los animales se muestran totalmente especializados para las correspondientes funciones específicas. El término *inespecialización* o *inespecificación* - observa el autor- aparece como la palabra más usada en Biología para referirse a la constitución anatómica humana. De este modo, al intentar la tarea de señalar la ubicación especial del hombre, desde el punto de vista morfológico, es decir, al observarlo *desde fuera*, se constata la carencia permanente de órganos superespecializados, o sea, adaptados específicamente a un medio ambiente, siendo éstas las condiciones de un ser abierto al mundo y actuante en él (Gehlen, 1987).

El organismo humano, entonces, en comparación con el resto de las especies animales, está muy poco especializado

para cumplir las funciones que requieren el sostenimiento y el desarrollo de la vida. La anatomía humana muestra un estadio infradesarrollado si se la compara con la anatomía de las otras especies, en las que se verifica un desarrollo biológico mucho más acorde con las circunstancias ambientales en las que han de desenvolverse sus individuos.

La conclusión a la que llegan los especialistas en el tema es que en el hombre la *inespecialización de órganos*, así como su *inadaptación a un específico medio ambiente*, se debe al *primitivismo*, tanto ontogenético (evolución del individuo) como filogenético (evolución de la especie). Efectivamente, el inacabamiento que muestran los órganos del hombre en comparación con los del animal ya en el momento de nacer y luego a lo largo de su vida, ha sido descrito por los biólogos como un rasgo de inmadurez biológica en la especie humana.

Por su parte, Portmann califica dicha inmadurez biológica como una *prematuridad biológica* y un estado de *embrionalidad específico del hombre*. Si se analiza el embarazo humano y su desarrollo biológico en comparación con los resultados que vemos en otros mamíferos, se puede observar que el hombre tras un mayor tiempo de estar en el claustro materno es dado a luz en condiciones vitales frágiles, mientras que otros mamíferos superiores, con periodos de gestación comparativamente más cortos, alumbran a sus crías mucho más desarrolladas en lo que respecta a las condiciones vitales necesarias para subsistir. Únicamente al cabo de un año el hombre alcanza el grado de formación que un auténtico mamífero correspondiente a

su especie tiene en el momento del parto. Así pues, si ese estado tuviera que formarse en el hombre según el modo de los mamíferos, el embarazo humano tendría que ser un año más largo, tendría que alcanzar 21 meses.

Asimismo, la dependencia de sus progenitores, particularmente de la madre, es total. Hasta que no es autónomo en sus funciones vitales básicas, el hombre necesita una tutela constante, que gradualmente va decreciendo (Barrio Maestre, 1995a).

La *prematuridad* y el consiguiente *inacabamiento* morfológico descritos repercuten obviamente en todos los órdenes. En primer lugar, resulta evidente que tal inacabamiento constituye el fundamento más radical de la posibilidad de aprender, al presentarse la constitución orgánica con un elevado grado de plasticidad y siendo, además, tan largos los períodos de maduración y consolidación biológica. Segundo, podría señalarse igualmente que la situación de total invalidez y la absoluta necesidad de ayuda por parte de sus semejantes, nos permite igualmente entrever su dimensión social y la completa necesidad del contacto con sus congéneres para realizarse como persona.

Aquí, es necesario destacar que el aspecto somatológico de la cuestión no puede resultar indiferente cuando se admite la unidad sustancial de cuerpo y alma. El tipo de cuerpo compatible con esta unidad no es cualquiera, sino uno que la permita. Éste ha de tener una diferencia esencial respecto del de los otros animales. Aquí se trata de advertir la necesidad de esa diferencia, incompatible con el determinismo de los instintos en la

conducta y con la especialización congénita de los animales irracionales (Millán Puelles, 2002: 290).

En síntesis, se puede afirmar que hay una diferencia fundamental entre los irracionales y el hombre: aquellos se *adaptan* al medio, en tanto que éste *adapta* el medio a sus propias necesidades. En efecto, el ser humano presenta un nivel de indefensión física desconocido en el reino animal, que se combina con un grado muy superior de complejidad cognitiva (Nussbaum, 2010: 55). En este sentido, el hombre puede desenvolverse en cualquier medio porque tiene la capacidad de configurarlo culturalmente haciéndolo a su medida. El hombre es capaz de *cultivar* y de *transformar* el medio natural para humanizarlo conforme sus necesidades y exigencias. Pero, esta capacidad no es biológica por lo que no puede ser transmitida genéticamente sino que cada individuo de la especie la debe adquirir mediante el aprendizaje.

Aquí se torna necesario subrayar que la conducción y promoción educativas no son un mero proceso de madurez o desarrollo biológicos espontáneo. La conducción se opone a la idea de un despliegue espontáneo, es decir, a la noción de un desarrollo naturalmente predeterminado y que, por tanto, indefectible, no necesitara del concurso de un factor especial, extrínseco al educando, y que le confiriese, en su desarrollo educativo, una evolución y un encaminamiento intencional (Millán Puelles, 1989: 33).

La direccionalidad e intencionalidad que requiere la educación -tanto la hetero cuanto la autoeducación- implica que esta

obra no se produce en el hombre como algo naturalmente dado en él, sino que requiere de un forjamiento, un esfuerzo y un trabajo personal, sin lo cual el desarrollo humano queda maltrecho. B. McCrone (1993) menciona un claro ejemplo en el cual la intencionalidad educativa no aparece. Se trata de un niño que creció sin contacto con otros humanos. Víctor, un chico que creció aislado en el bosque en Aveyron, al sur de Francia, a finales del siglo XVIII, cuando se lo encontró no podía hablar y fue cuidado por un médico que le dedicó muchos años de trabajo. Víctor nunca pudo aprender a hablar correctamente, se estancó en un léxico de pocas palabras; no podía concentrarse, tenía memoria débil y poca inteligencia. Tras cinco años de educación diaria, sólo pudo dominar ciertos sentimientos humanos elementales. A finales de la adolescencia, entre otras cosas, seguía sin contar con ninguna habilidad innata para manejar sus impulsos sexuales como lo hacen otros adolescentes a esa edad. Cuando murió, a los cuarenta años, no había aprendido a hacer sus necesidades dentro de la casa y era todavía bastante salvaje, miedoso y mudo⁴.

La dimensión psicológica

Las carencias biológicas del hombre antes descritas y corroboradas por prestigiosos investigadores del mundo de la biología, en lo concerniente a su constitución

morfológica, comparativamente analizadas con la de los animales irracionales, y a su clara inadaptación para funciones especializadas, son confirmadas desde la perspectiva psicológica a partir de los estudios del comportamiento humano y de las diversas explicaciones dadas a las conductas de los seres vivos.

Desde la perspectiva psicológica es necesario examinar, por una parte, el problema de la *no instintividad* humana o lo que se puede denominar la *impregnación racional de los instintos* y, por otra, el *inacabamiento de las facultades superiores* del hombre.

En primer lugar, interesa saber si existen *instintos* en el hombre y si la conducta humana puede explicarse adecuadamente por medio de los comportamientos instintivos (Sacristán Gómez, 1982).

A partir del análisis del comportamiento de los animales se observa que hay en éste una marcada limitación en los fines. Los animales son incapaces de reconocer la instrumentalidad genérica de los objetos, sí la pueden aprehender a fin de satisfacer una necesidad presente e inmediata. Así lo muestran numerosas investigaciones sobre la *inteligencia animal*, como por ejemplo las llevadas a cabo por el investigador norteamericano Thorndike (1998, 2000).

Por otra parte, etólogos y estudiosos de la zoología han descubierto en el actuar animal una especie de *inteligencia estratégica* o una capacidad de cálculo en sus acciones y en sus relaciones vitales. Así, por ejemplo, un águila calcula con precisión el punto de arranque, la velocidad y la caída para atrapar a su presa;

⁴ Hay que señalar que este caso que señala B. McCrone es uno entre muchos. Son numerosos los casos de personas que se han encontrado en situaciones semejantes -que sólo han tenido el contacto durante su infancia de animales- y los resultados han sido los mismos: nunca se han alcanzado un desarrollo plenamente humano.

o la leona se sitúa en la posición precisa para realizar una cacería. No obstante, todas estas conductas se encuentran directamente relacionadas con el momento actual y con los instintos vitales del animal, y no con otra finalidad ulterior.

Las posibilidades nuevas que ofrece la realidad, la mediación instrumental universal de las cosas, que sirve no sólo para esta situación concreta sino para cualquier otra análoga, sólo es perceptible por una inteligencia técnica, que capta la realidad actual y potencial de las cosas, es decir, el conjunto de posibilidades operativas distintas de un mismo objeto (Barrio Maestre, 1995a).

El hombre, a través de su inteligencia, no sólo es capaz de captar perfectamente esta instrumentalidad genérica de las cosas, sino que también su inteligencia puede ejercer dominio sobre el ámbito de los instintos. Estos, al contrario de lo que ocurre con los animales, no resuelven por completo la vida humana, sino que la dejan abierta a una pluralidad de formas de conducirse, sin dejar de ser instintos y por esto imprimiendo en ella una cierta orientación. Esta apertura es lo que permite decir del hombre que es un ser libre. Los instintos en el animal son los medios con que este resuelve o satisface sus necesidades, y, como es notorio, cada especie tiene sus peculiares necesidades definidas en forma concreta. Pero en el caso del hombre no existe un repertorio de necesidades definidas. El animal humano, en principio, está abierto a cualquiera de ellas.

En los animales esa orientación de conducta es *fija* o de *obligado* cumplimiento; en el hombre, en cambio, es posible que se den conductas

abiertamente contrarias a la orientación de los instintos. El hombre es el único animal que puede hacer una huelga de hambre o comer mucho más de lo que necesita, suicidarse, reprimir la inclinación sexual, etc. Esta no instintividad es lo que hace posible la presencia de hábitos, actitudes y aptitudes en el psiquismo humano.

Asimismo, en esta dimensión psicológica hay que observar una diversidad de tendencias e inclinaciones simultáneas y sucesivas hacia múltiples cosas. Así, desde un examen de la propia interioridad se puede verificar que no se tiene conciencia clara de todas las cosas que se desean, que ponen en tensión la vida humana. Esto, sin duda, afecta la percepción que se posee del mundo y, por lo tanto, el proceso decisorio concreto de la persona.

Es de destacar también el *inacabamiento y las limitaciones de las facultades superiores humanas*, a saber: la inteligencia y la voluntad. Estas facultades son las que le permiten al hombre, por una parte, conocer la realidad, es decir, objetivar el mundo y objetivarse a sí mismo y, por otra obrar a partir de dicho conocimiento. Pero, las carencias antes enunciadas influyen directamente en la falibilidad humana y, por lo tanto, en la posibilidad de *frustración* de las personas, lo cual resalta más la necesidad de la educación.

El entendimiento humano es limitado en su conocimiento del mundo, no puede conocer la integridad de una cosa en una *simple aprehensión*, sino que le son necesarias muchas aprehensiones para ir aumentando y mejorando el conocimiento de ésta. Así lo muestra la experiencia de todo profesional o experto en un campo

científico, un oficio o un arte. El operar de la inteligencia humana posee un dinamismo gradual e histórico. Sin embargo, las consecuencias de este proceder racional aumentan más las posibilidades de equívocos del conocimiento humano y muestran una dimensión más de su limitación.

Estas características son las que permiten hablar de *falibilidad* humana. Si bien el hombre tiene acceso cognitivo a todas las cosas, nunca posee un conocimiento exhaustivo de ellas, siempre hay algo más por conocer y descubrir. La falibilidad es tenazmente presente y probable.

Asimismo, estos factores noéticos condicionan y afectan muy concretamente el uso de la libertad y el desarrollo pleno de la persona, pero resaltan una vez más la importancia y necesidad de la formación intelectual, de desarrollar capacidades reflexivas y de acallar o aquietar la voluntad en su apetencia para una mejor obediencia y orientación a la verdad.

La educación adquiere desde esta perspectiva, por una parte, un sentido de unificación y de ordenación de la interioridad psíquico-moral y, por otra, un sentido de auxilio para el conocimiento cierto y la adhesión hacia los bienes que mejoran y enriquecen cualitativamente a la persona humana.

La dimensión existencial

A partir de esta dimensión, se puede distinguir entre la *vida biológica* y la *vida biográfica*; la primera es la que caracteriza a los animales, en los cuales todo el registro de posibilidades operativas queda prefijado en su código genético. El hombre es también un animal y en él también se

cumplen las leyes biológicas. No obstante, lo que hace que la vida humana sea realmente tal es su *registro biográfico*, que es lo que cada hombre escribe con su libertad.

La persona humana, a diferencia de los animales, tiene historia y cada una tiene su propia historia, porque a partir de su *libertad* o de su *capacidad de optar* el hombre puede ser co-autor de su vida y de su existencia. Es un ser histórico que se desarrolla en el tiempo, su naturaleza no lo determina en una única dirección sino que se autodetermina eligiendo libremente. Sin embargo, no es el único autor de lo que es, se *encuentra* existencialmente siendo lo que es, e incluso con las capacidades que dispone para llevar adelante su desarrollo. Para que pueda orientarse hacia una configuración humana, la libertad tendrá que ser educada en el ámbito de la responsabilidad. Pero, también el hombre es un ser de futuro o de proyectos que puede pensar y realizar. Así, desde que nace se encuentra llamado a proyectarse desde el presente, desde lo que es ahora hacia lo que puede llegar a *ser* y a *hacer*. De este modo, cada persona es artífice de su propio futuro, porque las elecciones tomadas y los actos ejecutados en el momento presente repercuten en el mismo hombre y su porvenir.

Es justamente allí, en el ámbito de la libertad, donde el ser humano puede fallar su ser. En este desarrollo biográfico, desplegado libremente por cada hombre, es donde puede equivocarse su camino. Esta falibilidad y sus causas inmediatas hacen que sea el único ser *frustrable* desde su intimidad. Ante este hecho la educación tiene como misión clave: disminuir tales posibilidades de error y equivocación.

En suma, el inacabamiento humano, que se constata en lo biológico a través de una *inespecialización* o un *primitivismo* morfológico, aparece con iguales características si se observa con cierto detenimiento el aspecto psicológico tanto en el plano cognoscitivo -el hombre nace ignorante- como conductual -carece de instintos puros-. La falta de especialización se muestra, por lo tanto, como carencia de determinación. Y esto justifica que el hombre pueda determinar por sí mismo la línea de su conducta, por la sencilla razón de ser, o poder ser, libre. Es aquí donde enclava el ejercicio de la libertad y es donde se justifica, una vez más, el auxilio educativo como proceso de formación intelectual y ético-moral.

Conclusiones

La necesidad de una imagen antropológica ajustada que oriente las prácticas educativas es un hecho indiscutible. En esta dirección, se han analizado tres aspectos básicos del espectro de posibilidades de desarrollo que presenta la realidad humana. Cada uno de estos aspectos -el biológico, el psicológico y el existencial- ofrece elementos con los que la educación debe contar en forma concreta (límites) y elementos que permiten y reclaman un desenvolvimiento (posibilidades).

Las consecuencias del análisis anterior fundamentan y justifican la *posibilidad-necesidad* de la formación de la persona. En *primer* lugar, el inacabamiento es la condición más radical de la necesidad de la educación. En el caso del hombre, a diferencia de lo que ocurre con los animales irracionales, la capacidad de adaptación es enormemente precaria y su genética no

le proporciona las pautas necesarias para ser capaz de enfrentarse al ambiente. La dotación genética humana lo dispone para aprender cómo responder a los estímulos del mundo que lo rodea. Por esta razón, el hombre en cuanto ser inacabado se encuentra abierto al porvenir, ya que si estuviera determinado de antemano unívocamente por su estructura biológica no cabría la posibilidad de aprender nuevos comportamientos en uno u otro sentido.

En *segundo* lugar, ante este inacabamiento e inmadurez, descrito como una cierta deficiencia, aparece como contrapartida una mayor capacidad para el aprendizaje, es decir: una asombrosa *plasticidad y flexibilidad* comúnmente llamada *educabilidad* y, por otra, una necesidad absoluta de ayuda. Es lo que se ha calificado de *positividad* de la inmadurez biológica respecto de la cual la educación se muestra ya como una exigencia ineludible e impostergradable. A partir de las áreas señaladas se pueden establecer otras dimensiones que reclaman en el hombre, en *tanto que racional*, un necesario desarrollo. Estos aspectos son: el intelectual, el moral, el afectivo, el social y el religioso.

En *tercer* lugar, hay que reconocer que la posibilidad de objetivar la realidad es lo que le permite al hombre distanciarse y tener conciencia de sí mismo y del mundo. Igualmente, este hecho básico marca la necesidad de su formación intelectual y moral, ya que el comportamiento humano va configurando su futuro, pero a la vez también lo va limitando. Ahora bien, tal limitación no es, en principio, una deficiencia sino que la limitación de las posibilidades en una dirección

determinada constituye una fuente de confianza y de seguridad para la persona. De lo contrario, la pura disponibilidad -la indeterminación de las direcciones de elección, la incertidumbre- genera la más honda de las angustias existenciales, porque implica que la persona no ha encontrado su quicio ni su camino de desarrollo, aumentando las posibilidades de frustración de su existencia. El hombre es libre, pero debe autodeterminarse limitando su libertad consciente y perfectamente en función de las exigencias de su naturaleza, para adquirir asertividad, madurez y seguridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrio Maestre, J. M. (1995a). Aspectos del inacabamiento humano. *Revista Española de Pedagogía*, LIII(200), 75-103.
- Barrio Maestre, J. M. (1995b). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 75-103.
- Barrio Maestre, J. M. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la Educación para la Formación de Profesores. *Educación y educadores*, 9(2), 149-167.
- Bouché Peris, H. et al. (1995). La antropología de la educación como disciplina: proyecto de diseño. *Teoría de la Educación*, 7, 95-114.
- Colom, A. J. (1995). Antropología y Antropología de la Educación. En: Tolosana, L. (Ed.). *Antropología, horizontes educativos* (39-58). Granada: Universidad de Granada.
- Dunlop, F. (1991) The Rational-Liberal Neglect of Human Nature, *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), 109-120.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Pamplona: Eunsa.
- Fullat, O. (1996). Estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación. En VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores y temas* (421-448). Madrid: Dykinson.
- García Amilburu, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos*. Madrid: Rialp.
- Gehlen, A. (1987). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Hartmann, N. (1933) *Das Problem des geistigen Seins. Untersuchungen zur Grundlegung der Geschichtsphilosophie und der Geisteswissenschaften* (25-28). Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter (Einleitung 141, traducción por Mateo Dalmaso).
- McCrone, B. (1993). *The Myth of Irrationality*. Londres: Macmillan.
- Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (2002). *Léxico Filosófico*. Madrid: Rialp.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton: Princeton University Press.
- Portmann, A. (1982). *Biologie und Geist*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sacristán Gómez, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, XL(158), 27-41.
- Thorndike, E. L. (1988). Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associate Processes in Animals. *American Psychologist*, 53(10), 1125-1127.
- Thorndike, E. L. (2000) *Animal Intelligence: Experimental Study*, New Jersey: Transaction Publishers.

Wulf, C. (2006). Antropología histórico-cultural de la educación. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 449-466.

Abstract

Education is for people. Thus, before developing a future plan for education, we must identify and understand the current problems. The purpose of this paper is, on the one hand, to reflect about those problematic elements that justify education as a key element in human development and, on the other hand, to reach some conclusions so as to solve those problems. This paper develops four points: (1) education is developed as starting from an ideal of the human being; (2) this idea is suggested in Anthropology of Education; (3) this discipline provides the knowledge about the possibilities and their limitation in the educational practice; and, finally, (4) education will act upon those aspects that appear to be missing in the human being.

Key words: Anthropology of Education, justification of education, meaning of education.

Datos y dirección del autor

Dr. en Ciencias de la educación.
Investigador del Instituto de Filosofía,
Facultad de Filosofía y Letras, U.N. de
Cuyo. Profesor de la Universidad de
Mendoza. Profesor-Investigador de la
Universidad de los Andes, Santiago, Chile.
Correos electrónicos:
bicoccam@logos.uncu.edu.ar /
bicoccam@hotmail.com

SER «OPTIMISTA» O «PESIMISTA». SU IMPACTO EN EL DESGASTE LABORAL

Roxana Marsollier y Miriam Aparicio
CONICET – Universidad Nacional de Cuyo

El presente artículo analiza la incidencia del estilo atribucional en el ámbito del trabajo. Procuramos conocer el impacto de las explicaciones que dan los sujetos de sus propios éxitos o fracasos -más cercanas al optimismo o al pesimismo- en los procesos de desgaste laboral. Desde el punto de vista metodológico, se integraron instrumentos cuantitativos y cualitativos, en orden a comprender y profundizar las causas subyacentes a la problemática. La población está constituida por empleados públicos de distinto nivel de instrucción del Gobierno de Mendoza, Argentina. Nos centraremos en los resultados de análisis estadísticos descriptivos y bivariados, realizados a partir de la aplicación del Cuestionario de Estilo Atribucional (Seligman, 1991) y el *Burnout Maslach Inventory* (Maslach y Jackson, 1986). Los resultados invitan a trabajar a partir de la prevención del desgaste laboral, fomentando el desarrollo de estilos atribucionales optimistas.

Palabras clave: estilo atribucional – *burnout* – trabajo - universitarios

Introducción

Analizar el bienestar o el desgaste en el trabajo, implica examinar cuidadosamente la confluencia de una multiplicidad de factores personales, psicosociales y organizacionales. En una época marcada por la excesiva competitividad, la sobrecarga ocupacional, la inestabilidad laboral y el ritmo estresante de vida, la salud física y mental de los trabajadores se halla en riesgo.

En este marco, la problemática de la salud mental ha sido ampliamente abordada en las últimas décadas (estrés, *mobbing*, enfermedades psicosomáticas, *burnout*). Dichos cuadros se generan y desarrollan cuando las demandas del

medio ambiente de trabajo exceden la capacidad de los sujetos para enfrentarlas. Uno de los factores psicosociales vinculado con las respuestas de los sujetos para afrontar las situaciones conflictivas es el estilo atribucional. En el presente artículo, analizaremos la incidencia de esta variable en el desgaste laboral de los empleados públicos.

1. Sobre desgaste en el trabajo (*burnout*) y estilo atribucional

Una de las posibles amenazas del mundo laboral de nuestros días es el Síndrome de *Burnout*, conocido en el ámbito iberoamericano como Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Dicha

problemática afecta cada vez a mayor cantidad de trabajadores y en los más diversos ámbitos laborales, convirtiéndose actualmente en un fenómeno transcultural (Salanova, 2006; Salanova y Llorens, 2008).

Desde una perspectiva psicosocial, comporta una secuencia de etapas diferenciadas, que presentan determinada sintomatología psicofísica y que constituyen una experiencia subjetiva negativa, con consecuencias nocivas para la persona y la organización (Gil Monte y Peiró, 1997; Gil Monte, 2005).

Más específicamente, el síndrome se desarrolla a partir de reiteradas respuestas inadecuadas de los sujetos frente a distintos estresores laborales, que van desarrollando sentimientos de fallo y desorientación profesional, agotamiento emocional, sentimientos de culpa por falta de éxito en el trabajo. En este sentido, es posible entender al *burnout* como un proceso de adaptación a las situaciones de estrés laboral, en el cual el sujeto progresivamente se siente más indefenso frente al conflicto y, si no utiliza estrategias de afrontamiento adecuadas, caerá más fácilmente en el síndrome (Price y Murphy, 1984).

Si bien no existe una definición única de *burnout*, la más extendida es la de Maslach y Jackson (1986). Para las autoras, se trata de un síndrome tridimensional donde se conjugan altos niveles de agotamiento emocional y de despersonalización, acompañados de un sentimiento de baja realización personal. En sus orígenes, la problemática se vinculaba a profesiones de asistencia (médicos, enfermeros, trabajadores sociales, etc.). Posteriormente, se extendió

a otros ámbitos de trabajo (administraciones, informáticos, funcionarios, etc.) manteniendo su estructura tridimensional: alto agotamiento emocional y cinismo, acompañados de baja eficacia en el trabajo (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996).

Pines y Aronson (1988) desarrollaron otro modelo explicativo del *burnout*, entendiéndolo como el agotamiento físico, mental y emocional en el trabajo, producido por el involucramiento en situaciones que son emocionalmente demandantes para el sujeto. Según Pines (1993) su núcleo se hallaría en el proceso de desilusión por el fracaso en la búsqueda del sentido del trabajo, en sujetos con altas motivaciones laborales.

Ya lo anticiparon Edelwich y Brodsky (1980) al señalar las etapas del síndrome. La primera de ellas corresponde a una fase de entusiasmo: el sujeto se siente satisfecho con la organización, con su trabajo y consigo mismo. Le sigue la fase del estancamiento, que surge cuando el sujeto comienza a darse cuenta de que las cosas no son en realidad como él las veía. Comienzan a aparecer dificultades con jefes, compañeros, con la tarea propia, etc. En realidad, esta fase es positiva en tanto es más realista que la anterior, pero puede convertirse en la antesala del desgaste. La tercera es la fase de la frustración. Aquí comienzan a aparecer manifestaciones psicosomáticas, el sujeto se siente desmotivado y decae el desempeño laboral. La frustración, la irritación y el cinismo comienzan a manifestarse, así como también la necesidad de evasión (uso de fármacos, alcohol, buscar diversiones, etc.). Por último, la cuarta fase es la de la apatía y representa al *burnout*

ya instalado. La nota característica de esta etapa según Bosqued (2008) es la desesperanza; la desesperación sustituye a la esperanza y entusiasmo originales.

Ahora bien, las mismas situaciones de la vida cotidiana provocan respuestas diferentes en los sujetos, dependiendo éstas de ciertas características del sujeto, entre otras, el Estilo atribucional. En términos generales, el estilo atribucional es la forma en que cada uno explica la conducta propia o ajena. En especial interesa destacar aquí lo concerniente a las atribuciones de éxito y fracaso, factor que podría asociarse a situaciones de desgaste o de bienestar. Para Weiner (1972; 1986) las causas a las cuales los sujetos atribuyen sus éxitos o fracasos tienen importantes consecuencias a nivel emocional, cognitivo y motivacional. El autor basa su explicación en dos dimensiones principales: *locus de control* y estabilidad. De esta forma, la atribución del éxito a causas internas (del sujeto) produce emociones positivas, mientras que la atribución del fracaso a causas internas produce emociones negativas. Por otra parte, cuando el éxito o el fracaso son atribuidos a causas estables, el sujeto tiende a mantener su percepción de triunfo o de frustración en el tiempo.

A partir de estos aportes, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) plantearon una tercera dimensión a las ya señaladas por Weiner, la cual se halla vinculada a la globalidad o especificidad de las explicaciones. Así, por ejemplo, una explicación global del fracaso tendría un efecto generalizador del mismo, extendiéndose a todas las dimensiones de la vida del sujeto.

A partir del interjuego de estas tres dimensiones -internalidad/externalidad, estabilidad/inestabilidad y globalidad/especificidad-, es posible distinguir dos tipos de estilo explicativo: optimista y pesimista. (Ver Figura 1)

Figura 1: Estilo atribucional según Seligman

Estilo atribucional	Éxito		Fracaso	
	Optimista	Pesimista	Optimista	Pesimista
	• Interno	• Externo	• Interno	• Externo
	• Estable	• Inestable	• Estable	• Inestable
	• Global	• Específico	• Global	• Específico

Fuente: Basado en Seligman (1991).

Según la teoría de la indefensión aprendida (Seligman, 1991), cuanto más pesimistas y extremistas sean las explicaciones que encuentra el sujeto a una situación de fracaso, más desamparado e indefenso se sentirá frente a su ambiente y actuará de acuerdo con ello, es decir, hará mucho menos esfuerzos por responder y adoptará un estado general de pasividad que se asemeja a la depresión. Esta situación puede conducir a un progresivo aislamiento y desgaste (Cherniss, 1980).

Por el contrario, si el estilo explicativo es optimista, tendrá muchas más chances de enfrentar airoosamente las dificultades que le plantea el contexto laboral, puesto que no se culpará a sí mismo de lo sucedido y adoptará una actitud activa ante el conflicto.

Desde esta perspectiva, un estilo explicativo optimista podría favorecer el bienestar en el trabajo y, por contraparte, un estilo pesimista podría fomentar mayores niveles de desgaste laboral. Cabe señalar que el estilo atribucional pesimista es el más abordado a nivel científico en su

vinculación con los estados depresivos y estresantes; en particular, ha sido investigado en su asociación con el *burnout* (Sanjuán, 1999).

El análisis de los resultados obtenidos en este estudio nos permitirá conocer si el estilo atribucional emerge como un factor predictivo del *burnout* en nuestra población.

2. Diseño metodológico

Se trabajó con una población de 100 empleados estatales, pertenecientes a un departamento de la Administración Pública de la Provincia de Mendoza, Argentina. Se trata de sujetos con distinto nivel educativo, situación laboral (estables y contratados) y posicionamiento jerárquico (jefes y no jefes). En la investigación, además de apuntar a la revisión de algunos ejes de la teoría, se procuró conocer el nivel de *burnout* de los empleados a partir del análisis de variables psicosociales intervinientes y, entre ellas, el estilo atribucional.

Se trata de un estudio comparativo, entre sujetos «no universitarios» (29%) - incluye aquellos que poseen hasta un nivel secundario de instrucción- y «universitarios» (71%) -reúne a sujetos que han alcanzado el nivel superior de instrucción (diplomados o no)-. Con esta comparación buscamos develar si existen diferencias significativas en cuanto a desgaste profesional entre sujetos de distinto nivel de instrucción partiendo de la hipótesis que los empleados más instruidos, que no pueden insertarse en contextos profesionales que facilitan el desarrollo y que, por lo demás, se distancian de sus expectativas, son más proclives a hacer cuadros de desgaste.

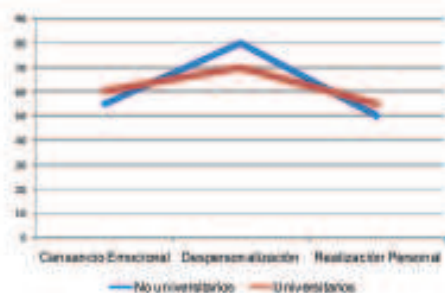
El diseño metodológico utilizado es cuanti-cualitativo. En esta comunicación nos centraremos en el análisis estadístico descriptivo y bivariado que vincula los resultados que emergen de la aplicación del *Burnout Maslach Inventory* (Maslach y Jackson, 1986) y del Cuestionario de Estilo Atribucional (Seligman, 1991).

3. Resultados

A continuación, se presenta el análisis estadístico para cada una de las variables: *burnout* y estilo atribucional.

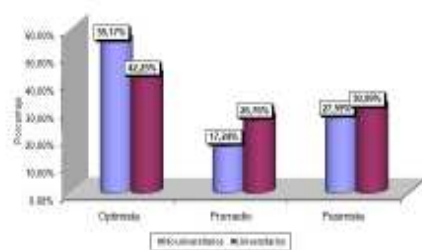
Primeramente, los resultados descriptivos del *Maslach Burnout Inventory* nos permitieron conocer el perfil de desgaste laboral para cada grupo. Recordemos que un cuadro de *burnout* se caracteriza por presentar altas puntuaciones en las dimensiones Cansancio emocional y Despersonalización, acompañado de un bajo nivel de Realización personal (Maslach y Jackson, 1986). Al comparar los resultados directos con los baremos de la prueba, pudimos identificar que, para ambos grupos, los valores más altos se hallan en la dimensión Despersonalización -«no universitarios»: percentil 80 y «universitarios»: percentil 70-. Los niveles de Cansancio emocional son también elevados, un poco más para los «universitarios». No obstante, para la dimensión Realización personal los percentiles de ambos grupos encuentran valores medios, por lo que no es posible hablar de altos niveles de desgaste para ninguno de los grupos. Sin embargo, los altos valores hallados en la dimensión Despersonalización, serían indicadores de una población en riesgo (Ver Figura 2).

Figura 2: Perfil según el *Maslach Burnout Inventory*¹



En cuanto a los resultados del Cuestionario de Estilo Atribucional podemos decir que, si bien la distribución de respuestas hallada es bastante homogénea, se evidencian tendencias diferentes. Específicamente, los sujetos «universitarios» están más propensos a estilos promedios o pesimistas, mientras que los «no universitarios» manifiestan una tendencia más optimista (Ver Figura 3).

Figura 3: Descriptivo del Cuestionario de Estilo Atribucional



Detengámonos ahora en los resultados del análisis bivariado que nos permite conocer la asociación entre ambas variables, *burnout* y Estilo atribucional, para cada uno de los grupos. Al respecto, la estadística correlacional mostró una asociación significativa negativa ($r = -0,504$), con un nivel de confianza del 99% ($p \leq 0,01$), entre la dimensión Cansancio emocional del MBI y el Estilo atribucional para los sujetos «no universitarios». Al tener signo negativo, significa que un mayor nivel de Cansancio emocional se corresponde con menores niveles de optimismo y viceversa. Dicho en otros términos, cuanto más cansados están los empleados estatales desde el punto de vista emocional, más fatalismo aflora (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Correlaciones entre el *Maslach Burnout Inventory* y el Cuestionario de Estilo Atribucional para el grupo «no universitarios».

		Estilo atribucional	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
Estilo atribucional	Correlación de Pearson	1	-0,504**	-0,027	0,397
	Sig. (bilateral)		0,000	0,881	0,022
	N	28	28	28	28
Cansancio emocional	Correlación de Pearson	-0,504**	1	0,364	-0,373*
	Sig. (bilateral)	0,000		0,022	0,040
	N	28	28	28	28
Despersonalización	Correlación de Pearson	-0,027	0,364	1	-0,136
	Sig. (bilateral)	0,881	0,022		0,323
	N	28	28	28	28
Realización personal	Correlación de Pearson	0,397	-0,373*	-0,136	1
	Sig. (bilateral)	0,022	0,040	0,323	
	N	28	28	28	28

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Encuesta sobre Educación y Trabajo aplicada a empleados de la Administración Pública de Mendoza, 2007.

Para los «universitarios», se observó una correlación significativa positiva ($r=0,309$), con un nivel de confianza del

99% ($p \leq 0,01$), que explicaría que cuanto más optimistas son los sujetos, alcanzan niveles más elevados de Realización personal, la dimensión positiva del *Maslach Burnout Inventory* (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Correlaciones entre el *Maslach Burnout Inventory* y el Cuestionario de Estilo Atribucional para el grupo «universitarios».

		Estilo pesimista	Estilo optimista	Depresión	Realización personal
Estilo pesimista	Correlación de Pearson	1	-0,2071*	-0,2071*	0,0881*
	Sig. (bilateral)		0,037	0,037	0,089
	N	71	71	71	71
	Estilo optimista		1	-0,2071*	0,0881*
Estilo optimista	Correlación de Pearson	-0,2071*	1	-0,2071*	0,0881*
	Sig. (bilateral)	0,037		0,037	0,089
	N	71	71	71	71
	Depresión			1	0,0881*
Depresión	Correlación de Pearson	-0,2071*	-0,2071*	1	0,0881*
	Sig. (bilateral)	0,037	0,037		0,089
	N	71	71	71	71
	Realización personal				1
Realización personal	Correlación de Pearson	0,0881*	0,0881*	0,0881*	1
	Sig. (bilateral)	0,089	0,089	0,089	
	N	71	71	71	71

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Encuesta sobre Educación y Trabajo aplicada a empleados de la Administración Pública de Mendoza, 2007.

En términos generales, las asociaciones encontradas a nivel correlacional nos permitirían señalar una leve influencia de los estilos pesimistas en el cansancio emocional y de los estilos optimistas como favorecedores de la realización personal.

Conclusión

A partir de los resultados expuestos, podemos concluir que los procesos atribucionales o las explicaciones que los sujetos proporcionan sobre su éxito o fracaso, no son determinantes del desgaste o del bienestar laboral, como era esperable, según la literatura vigente. Así lo muestra el análisis estadístico, en el que las asociaciones entre *burnout* y estilo atribucional llegan a una correlación

bivariada y no se mantienen en los niveles de análisis subsiguientes (multivariados).

El estudio muestra, fundamentalmente, el peso de un contexto laboral con pocas posibilidades de crecimiento profesional y su impacto en la salud de los trabajadores, impacto que depende -entre otras variables- de la presencia de estilos atribucionales positivos.

Por fin, desde la práctica organizacional, sería interesante generar proyectos de intervención orientados a la prevención del estrés y el *burnout*, así como también fomentar el desarrollo de posturas más optimistas frente a las dificultades que ofrece el contexto laboral cotidiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L., Seligman, M. y Teasdale, D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Bosquet, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Science Press.
- Gil Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo – Burnout: Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil Monte, P. y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.

Maslach, C. y Jackson, S.R. (1986). The Burnout Research in the Social Services: A Critique. Special Issues: Burnout Among Social Workers. *Journal of Occupational Behaviour*, 1, 95-105.

Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. En: Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (35-51). Londres: Taylor y Francis.

Pines, A.M. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. Nueva York: Free Press.

Price, D. y Murphy, P. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8(1), 47-58.

Salanova, M. (2006). Medida y evaluación del *burnout*: nuevas perspectivas. En: Gil Monte, P., Salanova, M., Aragón, J.L. y Schaufeli, W. (Eds.). *El síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales* (27-43). Valencia: Diputación de Valencia.

Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del *burnout*. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.

Sanjuán, P. (1999). Estilo atribucional y depresión: conclusiones y aspectos relevantes. *Clínica y Salud*, 10, 39-57.

Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. y Jackson, S. (1996). The Maslach Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS). En: Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (Eds.). *Maslach Burnout Inventory Manual* (30ª ed.) (19-26). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Seligman, M. (1991). *El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere*. Buenos Aires: Atlántida.

Weiner, B. (1972). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

BEING «OPTIMISTIC» OR «PESSIMISTIC. ITS IMPACT ON JOB BURNOUT

Abstract

This article analyzes the impact of attributional styles on job environments. We expect to get to know if the explanations that people give to their own success or failures -closer to optimism or pessimism- have an impact on job burnout. As regards the methodology used, quantitative and qualitative tools have been combined, so as to get a deeper understanding of the causes underlying this problem. The sample for the study was constituted by state employees with different levels of instruction working at government offices in Mendoza, Argentina. We will focus on the results of the bivariate descriptive statistic analysis, taken from the Attributional Style Questionnaire (Seligman, 1991) and the Burnout Maslach Inventory (Maslach y Jackson, 1986). The results obtained invite us to work on burnout prevention at work, encouraging the development of optimistic attributional styles.

Key words: attributional styles – burnout – work – university graduates

Datos y dirección de las autoras

Roxana Marsollier: Dra. en Educación – CONICET – U. N.de Cuyo

Correos electrónicos:
rgmarsollier@conicet.gov.ar;
rgmarsollier@yahoo.com.ar

Miriam Aparicio: Dra. en Educación.
Habilitada en Francia para dirigir
investigación en el campo de la Educación
y de la Psicología – Investigadora Principal
del CONICET – Profesora Titular Efectiva.
Universidad Nacional de Cuyo.
Correos electrónicos:
maparici@atlink.com.ar,
miriamapar@yahoo.com

RESEÑA

Pithod, Abelardo (2006). *Psicología y Ética de la conducta. De la psique al logos*. Buenos Aires: Dunken.

PSICOLOGÍA Y ÉTICA DE LA CONDUCTA¹

Marcos Samaja

Universidad de Mendoza - Universidad Católica Argentina

Quien revise tan solo el índice del libro se dará cuenta de algo revelador (o por lo menos para mí lo fue): pasa revista a una variedad de temas de importancia capital que a la vez son *cotidianos*. Los presentaré a modo de preguntas.

¿Quién no ha escuchado a una señorita o a un señor decir alguna vez, cuando se sale de quicio, «es que me puse histérica/o»? ¿O a un varón adolescente afirmar en su grupo de pares «aquella o esta (por una chica) es re-histérica o te está histeriqueando»? La histeria no es solo problema de mujeres; lo era antes debido a que el tema era estudiado por hombres, pero nuestro *gremio varonil* no puede ocultarlo ni negarlo hoy por hoy.

¿Quién de los presentes no sabe, según un más o un menos, qué son las obsesiones? Mejor aún, ¿quién no ha utilizado el término para referirlo a otros o a sí mismo? Es más, ¿quién no se ha reído de las conductas obsesivas de aquel que toda las noches cierra la puerta de su casa tres veces y lo hace *religiosamente*? En general, nos reímos cuando cosas como estas les pasan a otros.

¿Quién no se ha planteado el gran problema de la amistad entre el varón y la mujer? En lo personal, últimamente, he conversado este tema en repetidas oportunidades con gente diversa.

¿Quién no habla hoy de sexo o sexualidad? Vaya uno donde vaya, concurra al sitio que sea, se va a encontrar que el tema principal de charlas ronda sobre temas sexuales. Ustedes ya saben la *primacía de lo sexual* desde el trabajo hasta la charla de café, desde la escuela hasta los boliches, desde la juntada de amigos hasta el coro de la parroquia pasando por el club donde se practican deportes, ni qué decir de los medios de comunicación y hasta de la agenda política. ¿Edades? ¿alguna edad en especial? La primacía de lo sexual saltea ese tema menor. De manera directa o indirecta, a modo de comentarios, chistes o *dobles sentidos* el tema está instalado. Nos guste o no nos guste, queramos o no queramos, los temas sexuales se constituyen en charlas obligadas. Si uno se niega a aceptar esa primacía (aunque de modo alguno haya que ignorar la enorme importancia de la sexualidad en la vida de las personas), se puede ver cuasi excluido del mundo en que vive y se

¹ Parte del texto leído en la presentación del libro, en la Universidad de Mendoza, el 21 de marzo de 2007.

expone a ser considerado una especie de extraterrestre.

Relacionado con lo último y cada vez más promocionado, ¿quién no opina sobre la homosexualidad, sobre si se la acepta o no, ya sea desde ámbitos científicos, medios de comunicación o como tema de la calle? Como insulto, defensa o promoción de derechos el tema también está instalado en la vida cotidiana.

¿Quién no discurre sobre la vejez? Inicialmente uno podría decir: solo *los viejos* hablan de su vejez, pero toda una sociedad lo hace. Y la mayor parte de las veces desde el silencio o evitando el tema; sin embargo, aun sin quererlo ni pretenderlo, surge de mil maneras. Pensemos una situación usual entre adolescentes. Un chico/a decide por cualquier motivo quedarse en su casa un sábado por la noche. Llama alguno de sus amigos/as y le dice: «Vamos a bailar». Nuestro adolescente dirá tal vez: «No, hoy no voy a salir». ¿Cuál creen que es el argumento que utilizará su amigo/a para hacerlo reaccionar y deponer su actitud? «¡No seas viejo! Dale, salgamos!». Ni qué decir del tema de las edades que se ocultan y minimizan para que no nos tomen por viejos o viejas.

¿Quién no incluye a Freud en sus charlas? La mayoría de las personas creen (incluso los alumnos principiantes en la carrera de Psicología) que Freud es el padre no solo del Psicoanálisis sino de la Psicología, además de ser el descubridor del inconsciente (a veces, falta poco para que digan que es el *inventor* del inconsciente). En la Argentina, por lo menos, hoy es imposible no referirse a él.

¿Quién no habla de Psicología? Lipovetsky (1986) señala que vivimos en

una cultura *Psi*, es decir, todo el mundo conversa sobre psicología y con términos psicológicos de un modo vulgar o más o menos correcto.

¿Quién no refiere hoy a la vida humana? No solo desde la disciplina científica denominada Bioética, sino que constantemente lo hacemos ya sea para pisotearla, defenderla o enaltecerla; o mejor, como hace el Dr. Pithod, esperando un «reencantamiento de la vida», que -como bien dice- nos permita *recuperar el sentido mágico, poético y sagrado de la vida* (p. 35 y ss.).

¿Quién no alude hoy a la tecnología? Y si alguien no lo hace, quizás sea porque no tiene tiempo debido a que está inmerso en ella, de modo tal que su mismo silencio es un grito que dice «¡estoy conectado!» a una PC, Internet o a un simple celular. Más bien, en muchos casos, el ser humano no posee tecnología, sino que la tecnología lo posee a él.

Como ya mencionara, Abelardo Pithod analiza todos estos temas de los que habitualmente se conversa, pero él lo hace desde la perspectiva de la cual habitualmente *no se habla*. Él critica, propone, ilumina, denuncia, enseña y guía desde la Sabiduría. El poeta anglo-americano T. S. Elliot se lamentaba de que, por lo general, nos alimentamos de mucha información ignorando el conocimiento o nos *perdemos en conocimientos* pasando por alto la sabiduría.

En el libro del Dr. Pithod encontramos no solo información (y buena información), también conocimientos (y en abundancia), pero la información y el conocimiento están sostenidos por una *mirada sabia de las cosas*. Y no es esa «sabiduría» pedante e incomprensible de ciertos intelectuales de

moda, sino esa sabiduría sencilla y sabrosa que ilumina y da sabor al intelecto y al corazón, simplemente porque Psicología y Ética de la conducta es, como decía san Agustín, «ciencia con corazón» (*Confesiones*, libro 8, cap. VIII).

«Lo propio del sabio es ordenar», señala Tomás de Aquino (*Sum. Gent.*, I, 1). Ya ha sido catalogada una obra de Abelardo Pithod como un **libro sabio**: *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. En la presente, como en aquella, ordena e integra, apunta a la totalidad del ser humano sin olvidar detalles ni, mucho menos, rendirse ante reduccionismos.

Por eso mismo, no solamente es una «ciencia con corazón» sino también una «Psicología con alma» como apunta Polaino Lorente en el Prólogo, ya que es una psicología que no se encierra en sí, sino que se abre a realidades más altas (el espíritu humano, la sabiduría, la dimensión ética, los valores) sin renunciar a lo más elemental y no menos importante (la etología -el estudio de las conductas animales-, lo biológico, como así también el ámbito de las neurociencias).

El mismo título de la obra es una apuesta importante. Parece paradójico, pero se habla mucho de ética, de moral y se lo hace a tontas y a locas (por ejemplo, en algunos escritos sobre Bioética) para concluir en lo cotidiano que ésta no existe en la práctica: es, básicamente, una acomodación a los caprichos de cada quien. Al mundo actual le ocurre con la Ética lo mismo que le pasaba a Sartre con Dios: en las tres cuartas partes de su obra, se refiere a alguien que simplemente no existe.

Por el contrario, el Dr. Pithod recupera la Ética y la coloca al lado de la Psicología. Esta ética es la tradicional, realista y perfecta del ser del hombre. No consiste en una mera imposición social o paterna internalizada, como aclara cuando se refiere al superyo freudiano (pp. 134-136; pp. 241-242). Responde a las exigencias naturales que surgen del ser mismo del hombre.

Psicología y Ética están armónicamente integradas, pero sin quedar una absorbida o anulada por la otra. Por ejemplo (p. 146), «*corrige*» a grandes eruditos (*especialistas en moral*) en nombre de los conocimientos psicológicos de que hoy disponemos, como a Garrigou Lagrange con el tema del alcoholismo, al que este calificaba de «pecado habitual», para mostrar que es más un trastorno que un vicio, una problemática psicológica más que moral.

Penetra Abelardo Pithod también en las bases biopsíquicas de la personalidad espiritual. Describe cómo pueden las dimensiones inferiores del ser humano (pero no por ello menos importantes) enturbiar la percepción del mundo de los valores, produciendo verdaderas «cegueras o sorderas valorativas» (pp. 171-172).

No duda en desarrollar conocimientos de Etología, como el «troquelamiento» o *imprinting* (pp. 136-137) que acaecen también en los seres humanos. ¿Qué es el troquelamiento? Es un fenómeno del mundo animal; relata nuestro autor el caso del ganso salvaje que apenas nacido seguirá al primer ser viviente que encuentre en su camino, sea su mamá ganso o un ser humano. Señala que hay un tiempo crítico

para que esto suceda; si ese tiempo pasa, no se produce el fenómeno.

Afirma que estos procesos biopsíquicos también presentes en el ser humano, en ciertas personas pueden haber sido defectuosos (o inexistentes) durante los momentos críticos, de modo tal que existan a veces dificultades insuperables para asumir una vida moral responsable. Se puede pensar en las psicopatías por ejemplo.

En consonancia con lo anterior afirma que *los adolescentes necesitan más modelos éticos vivientes que lecciones de moral*.

No solamente la Psicología corrige a la Ética o le abre nuevas dimensiones y problemáticas, sino que la *vida del espíritu con el mundo de los valores incluido salvan a la psiquis* y con ella a todo el ser del hombre. Cita un caso estupendo (pp. 24-26) que relata Elizabeth Lukas, discípula de Frankl, sobre una mujer desesperada, dispuesta a matarse, quien depone su actitud gracias a un habilidoso diálogo socrático en el que la autora apela y apunta a las reservas espirituales de la mujer suicida.

No abundan libros como éste, en los que la Psicología y la Ética se encuentren; y mucho menos en nuestro ámbito nacional. La obra de Abelardo Pithod es una muestra de que existe una necesidad de unir la Psicología y la Ética para el estudio integral del hombre; y es, a su vez, una respuesta clara a esa necesidad, que oportunamente merece más y renovados estudios.

Para terminar, quisiera destacar un capítulo que es por demás curioso. Lo califico como curioso pero no por ello *poco serio* ni mucho menos. Es más, es un

capítulo que, además de serio, lo evaluaría como *alegre* y hasta bastante *misterioso*. Es a su vez una invitación a conocerse a uno mismo de un modo muy particular. ***Conocerse a partir del bien que se ha recibido a lo largo de nuestras biografías.*** Me refiero al capítulo 14 (p. 119 y ss.) que se denomina «La teoría del enviado». En él aparece una clara realidad psicológica y ética, que las une sutilmente a la vez que las desborda por completo. El bien (referido aquí al bien moral), tema propio de la Ética, es sustraído de sus connotaciones específicas para colocarlo bajo una luz más existencial o vivencial, como si los bienes fueran *regalos* o *gracias* con los que se nos ha distinguido a lo largo de la vida.

Hay alguien (un enviado) que no sabe que lo es, y hasta casi sin quererlo ni pretenderlo nos hace un bien. Como enviado nos da un mensaje (más bien nos lo regala) y muchas veces ni nos percatamos que tal persona lo hizo, como si lo pasáramos por alto. Pero, este bien recibido como regalo o gracia opera en nuestra psiquis y en nuestra vida entera, aunque la mayor parte de las veces sin darnos cuenta (quizás más adelante podemos reconocerlo y, a veces, cuando ya es demasiado tarde para poder agradecerlo).

Muestra Abelardo Pithod que hay una *secreta economía del bien*. Es secreta porque ni el mensajero ni el destinatario del bien saben inicialmente (o tal vez oscuramente lo intuyan, o bien lo sepa uno y lo ignore el otro) que están siendo parte de algo más grande que ellos, del cual los dos se enriquecen.

Tal capítulo es como una bocanada de aire fresco, un merecido descanso, una

delectación del espíritu y una invitación gozosa a percatarnos que el Bien y lo Bueno ha pasado por nuestras vidas de múltiples formas.

Antes de concluir, quiero resaltar el **valioso aporte** que realiza el Dr. Pithod a todos aquellos que se interesan, por diferentes motivos, en temáticas psicológicas y éticas. De igual modo, servirá de **mucho provecho** para alumnos universitarios deseosos de realizar una formación intelectual de excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lipovetsky, Gilles (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Pithod, Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Tomás de Aquino (1952). *Suma contra los gentiles*. Madrid: BAC.

San Agustín (1986). *Las Confesiones*. Barcelona: Editorial Juventud.

Datos y dirección del autor de la reseña

Licenciado y Profesor en Psicología por la Universidad Católica de Cuyo, San Juan. Posgrado en Psicoterapia Simbólica por la Universidad Católica Argentina. Es psicoterapeuta y docente titular en la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Mendoza en la sede central y sede San Rafael, y en la carrera de Psicología, Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Católica Argentina en la sede Mendoza.

Correo electrónico:

marcossamaja@hotmail.com



NORMAS PARA COLABORADORES

Psico/Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona, es una publicación científica en la que pueden tener cabida resultados de investigaciones en las distintas áreas de la Psicología y la Pedagogía, con apertura a enfoques sociales que interesen desde aquellas disciplinas o las afecten. Está dirigida a especialistas y estudiantes avanzados en las temáticas predichas. No publica artículos de divulgación ni los que simplemente exponen opiniones en lugar de conclusiones derivadas de una investigación contrastada.

Para la aprobación y posterior publicación de las colaboraciones, éstas serán sometidas a consideración del Comité de Redacción y requerirán la evaluación positiva de dos expertos, quienes no conocerán el nombre del autor del artículo ni viceversa.

Deben ajustarse a las normas siguientes:

- Se considerarán exclusivamente artículos inéditos.

- Se enviará un correo electrónico a centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar con dos archivos adjuntos en Word, en uno el artículo sin los datos de identificación del autor y en el otro una nota de presentación del autor con sus datos personales.

- *Longitud*: No deberá exceder de 30 páginas.

- *Los trabajos tendrán el siguiente orden*: título, nombre del autor, resumen en español, palabras clave, desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas, *abstract* y *key words*, datos y dirección del autor.

Título: en mayúscula, cursiva y centrado (sin subrayar).

Nombre del autor: debajo del título, dejando una interlínea, alineado a la derecha, en cursiva y sólo la primera letra del apellido/s y nombre/s en mayúscula. Abajo, el lugar habitual de trabajo.

Resumen en español: No deberá exceder 15 líneas.

Palabras clave: descriptores relevantes del tema y subtemas.

Subtítulos en cursiva y negrita.

Citas en el redactado:

a) *Obras de referencia*:

Las referencias bibliográficas suelen tener dos funciones principales: justificar la exposición y/o remitir a otras obras para ampliar lo que se expone. En el redactado del texto puede hacerse un resumen o síntesis del contenido de la referencia. En estos casos, se pondrá entre paréntesis el autor y el año de publicación separados por una coma. Ej.: la sociología francesa se preocupó de los «hechos sociales» (Durkheim, 1895).

Cuando se efectúan varias referencias seguidas, la ordenación en el redactado será alfabética -no cronológica- y se separarán por punto y coma. Ej.: El aprendizaje estratégico es uno de los tópicos que de manera más decisiva ha influido en la investigación educativa a partir de la década de los ochenta (Castelló y Monereo, 2000; Martí, 1995; Mateos, 2001).

Cuando se refiere por primera vez en el texto una obra de hasta cinco autores hay que incluirlos a todos. Ej.: (Bartolomé, Echeverría y Rodríguez, 1984).

En el caso anterior, a partir de la segunda referencia, se escribirá el primer autor seguido de *et al.* Ej.: (Bartolomé *et al.*, 1984).

En cambio, cuando la obra es de más de cinco autores, a partir de la primera referencia, ya se escribirá sólo el primero y *et al.*

b) Citas textuales:

Las citas textuales se insertan en el texto entre comillas, seguidas de la referencia con indicación del número de página. Esta última sigue al año de publicación después de dos puntos, sin anteponer p. o pp. Si se elimina parte de una oración en la cita, se indica con (...); si fuera entre oraciones, con cuatro puntos suspensivos (....). Si se insertan explicaciones propias en una cita directa, se emplean corchetes y no paréntesis.

Se recomienda no abusar de las citas textuales ni de las notas a pie de página.

Notas de pie de página: Se avisarán en el texto con numeración corrida. No deben utilizarse para colocar referencias bibliográficas, sino sólo aclaraciones o comentarios.

Referencias bibliográficas:

Se deberá consignar sólo las obras citadas en el cuerpo del artículo, ordenadas alfabéticamente, tomando como referencia los apellidos del autor o, en el caso de que no haya un autor definido, la primera palabra principal del título.

Se presentarán al final del artículo, según los siguientes criterios tipográficos:

- Separe las referencias mediante doble espaciado (o mediante un espaciado menor que usted fije, ej.: en Word, 6 puntos).
- Aplique una sangría francesa a los párrafos (la 1ª línea se alinea con el margen izquierdo y a las demás líneas se les aplica una sangría de tres espacios con respecto al margen izquierdo).
- Escriba los nombres de todos los autores con el apellido primero y separándolos con una coma. Escriba el nombre completo o la inicial con punto si aquél no figurara. Seguidamente, coloque el año de publicación entre paréntesis y un punto.
- Si debe citar más de una obra del mismo autor o autores, ordénelas cronológicamente.
- Si de un mismo autor o autores existen más de una referencia de un mismo año, agregue al año letras minúsculas, comenzando por la a, a fin de distinguirlas.
- En los títulos de libros y artículos, comience solo la primera palabra de cada título, subtítulo y nombre propio con una letra mayúscula. Use letra cursiva en los títulos de los libros.
- En los libros, indique la edición -si no es la primera- a continuación del título del libro (entre paréntesis) y abrevie edición en minúscula; ej.: (5ª ed.).

- Escriba los nombres completos de los editores (pero no consigne la palabra «Editorial»).
- Anteponga el lugar de edición a la Editorial (y el país, si fuera necesario) y separe mediante dos puntos.
- No ponga los títulos de los artículos de publicaciones periódicas entre comillas ni los subraye.
- Coloque en cursiva el nombre de la revista donde se publica el artículo.
- En los títulos de las revistas, comience las palabras significativas con una letra mayúscula.
- No escriba p. o pp. delante de las páginas de las revistas científicas.

Se muestran ejemplos de los distintos materiales que pueden incluirse en una bibliografía:

Un libro con un autor:

Vázquez, Stella Maris (2001). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Un libro con dos autores (siempre citar los dos nombres en el trabajo): Si fuera una traducción, al final, se agrega entre paréntesis trad. del original -o de la edición- inglés, estadounidense, etc., coma, año, coma y título entre comillas si fuera pertinente:

Kerlinger, Fred y Lee, Howard (2001). *Investigación del comportamiento* (4ª ed.). México: McGraw Hill (trad. del original estadounidense de 1975).

Un libro con tres a cinco autores: En el texto, citarlos a todos la 1ª vez que aparecen; luego, citar Hernández Sampieri *et al.*. En la bibliografía, hacer la cita completa:

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2008). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

Un libro con seis o más autores: Citar siempre solamente el primero *et al.*

Un libro con un/os editor/es, un/os compilador/eres, un/os coordinador/es:

Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Un capítulo en un libro con editor, compilador o coordinador:

Martí, Eduardo (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: Pozo, J. y Monereo, C. (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (111-121). Madrid: Aula XXI-Santillana.

Una reedición de un libro:

Ausubel, David (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (5ª reimpresión de la 2ª ed.). México: Trillas (trad. del original estadounidense, 1968).

Un artículo de una revista científica:

Jordán Sierra, José Antonio (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, XLI(224), 153-172.

Un artículo firmado en una revista mensual o semanal:

Braceli, Rodolfo (2002). Los Quijotes de Mendoza. *Nueva, Mendoza*, Marzo, 556, 10-15.

Un artículo firmado en un periódico:

Pithod, Abelardo (1997, Agosto 9). ¿Hay más mal que bien en el mundo? *Los Andes*, Mendoza, Rca. Argentina, Sección Opinión, p. 10.

Un artículo anónimo:

Atención a la diversidad (1997, Abril). *Zona educativa*, Buenos Aires, Rca. Argentina, 40-42.

Un programa de software:

Microsoft Woks for Windows 95 (1995). [Programa de computadora]. Redmond, WA: Microsoft.

Fuentes consultadas en Internet

Si se trata de un documento: Apellido y nombre del autor. Año de edición (entre paréntesis). Título del documento (en letra cursiva) y, separado por un punto, todo otro dato que ayude a la identificación; entre paréntesis, la página Web y el día de consulta.

Thomas, H. (2002). *La importancia de la comunicación interna a través de Intranet*. México, Área de Recursos Humanos (www.yahoo.com.mx, 20/02/2002).

Abstract y key words: traducción al inglés del título del artículo, del resumen y de las palabras claves (*key words*).

Datos y dirección del autor: se deberá adjuntar un sucinto currículum (de no más de 5 líneas) que incluya el título académico, la ocupación principal y la dirección electrónica a la que los lectores puedan dirigir la correspondencia.

El autor recibirá ejemplares del número de la revista en que se publique su artículo.

ÍNDICES ACUMULADOS

Revista N° 1 (1995)

Rosemarin, Shoshana, Venger, Nora, Lurie, Lea y Kozulin, Alex. La modificabilidad de la percepción analítica como función del aprendizaje mediado.

Florenzano Urzúa, Ramón. La juventud en Latinoamérica: perspectivas para el siglo XXI.

Difabio, Hilda. Comprensión lectora del cuento «Ante la Ley» de Franz Kafka.

Pithod, Abelardo. La nueva pedagogía de la mujer.

Alonso, Ernesto. El análisis del discurso en psicología social.

Villalba de Tablón, Marisa y Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Aprender a pensar la imagen.

Chiarpotti, Fabiana. La pedagogía del modelo como estrategia para el cambio de actitudes.

Revista N° 2 (1997)

Rimoldi, Horacio. Información y cognición e información y creatividad.

Pithod, Abelardo. La psicología espiritual de Dietrich Von Hildebrand.

Alonso, Ernesto. «Fact and opinión». La relación entre descripción e interpretación en las prácticas periodísticas: el caso de *Página 12*.

Di Fresco, Carina. Nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en los niños con trastornos convulsivos.

Moreno, José Eduardo. El perdón en la psicología contemporánea.

Braceli de Iriart, María Eliana. La imagen del SIDA y el SIDA de la imagen.

Aparicio de Santander, Miriam. Educación superior, formación continua y empleo: un análisis de cara al desarrollo.

Da Dalt de Mangione, Elizabeth. «Locus» de control y su relación con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar.

Revista N° 3 (1998)

Pithod, Abelardo. Algunos aspectos de la frustrada pero necesaria relación entre la psicología y la filosofía.

Caiceo Escudero, Jaime. La economía de la educación: ciencia básica para la gestión financiera de las unidades educativas.

Difabio de Anglat, Hilda. Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel terciario.

Aparicio de Santander, Miriam. Intropunición vs. activismo: dos perfiles psicosociales de respuesta en mujeres universitarias.

Da Dalt de Mangione, Elizabeth. Configuración ética del niño. Su relación con la educación familiar.

Di Fresco, Carina. Imagen social de la enfermedad epiléptica en nuestro medio.

Rodríguez, Cecilia e Ison, Mirta. Autoconcepto en niños con trastornos de conducta de escuelas urbano-marginales.

Mazzitelli de Peralta, Claudia y Aparicio de Santander, Miriam. Detección de niveles diferenciales de rendimiento en Física en el nivel medio.

Revista N° 4 (1999-2000)

Difabio de Anglat, Hilda. Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario.

Caiceo Escudero, Jaime y Parraguéz Torres, Sonia. Calidad y equidad de la educación: la experiencia chilena en la década del 90.

Da Dalt de Mangione, Elizabeth. El sexo como fuente de diferencias en la configuración ética. Orientación hacia la justicia y orientación hacia la solicitud o cuidado -»care»-.

Landini, María Luisa, Varela, María Eugenia, Correa, Estela y Ureta, Adriana. La subjetividad en el niño que trabaja.

Muñoz de Visco, Elina, Sans de Uhrlandt, Marta y Calzetti de Vila, Nancy. Relación entre autopercepción, capacidad intelectual y rendimiento académico.

Nota crítica: Pithod Abelardo (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 323 págs.

Revista N° 5-6 (2001-2002)

Vázquez, Stella Maris. Los contenidos transversales.

Rapetti, María Virginia. Reflexión y aprendizaje matemático.

Difabio de Anglat, Hilda y Villalba de Tablón, Marisa. Lógica aplicada y aptitud crítica en el nivel superior.

Jury Moreno, Carlos Omar. La promoción del pensamiento crítico y de las habilidades de razonamiento.

Fazio, Marisa Carina. Los grandes ausentes en la elaboración de un plan de evaluación institucional.

Aparicio de Santander, Miriam y Mazzitelli de Peralta, Claudia. Las estrategias cognitivo-educacionales no convencionales: herramientas para una mayor eficacia pedagógica.

Revista N° 7-8 (2003-2004)

Aparicio de Santander, Miriam. Expectativas y desgaste en organizaciones laborales. Un análisis de impacto.

Galimberti, Ana. La Mujer. Una nueva pedagogía.

Macias, Ascensión, Maturano, Carla y Calbó Torné, Palmira. La importancia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje.

Lanz, María Zulma. Estrategias de aprendizaje autorregulado en la escuela secundaria.

Fracapani de Cuitiño, Marta y Fazio Marisa Carina. Evolución del proceso educativo en carreras interdisciplinarias de posgrado en el área de las ciencias de la salud: experiencia

del curso de bioética fundamental de la carrera de Maestría en Bioética, Facultad de Ciencias Médicas, UNCuyo, 2003.

Bicocca, Rodolfo Mauricio. El discurso argumentativo y su enseñanza en la escuela.

Revista N° 9-10 (2008-2009)

Pithod, Abelardo. Análisis de la situación en Mendoza. Teorías explicativas del conflicto y la violencia.

Anexo

Yañez, Fernando M. Causas de la inseguridad.

Coria, Maximiliano. Violencia y drogas.

Difabio de Anglat, Hilda. Violencia escolar: una aproximación a los resultados de la investigación empírica .

Vaquer, Bibiana. Conflicto escolar: Conductas instaladas y emergentes que lo promueven.

Lanz, María Zulma. La percepción del fenómeno de la violencia escolar en algunas escuelas mendocinas.

Albesa, Beatriz Mabel. Experiencia en un centro educativo inserto en una institución de alojamiento de adolescentes en conflicto con la ley.

Difabio, Elbia Haydée. Historias de violencia física y espiritual: el ultraje femenino en el mito griego.

Revista N° 11 (2010)

Massini Correas, Carlos I. Prólogo.

Pithod, Abelardo. Iconos Latinoamericanos de Inger Enkvist.

Enkvist, Inger. Dos maneras de ser universitaria: Pauline Gibbons y Hannah Arendt ante la Filosofía de la educación.

Lasa, Carlos Daniel. ¿Qué presupuestos ideológicos animan la actual Universidad argentina? Análisis crítico y líneas de reconfiguración.

Bicocca, R. Mauricio. Los estudios liberales y la Universidad en la tradición educativa anglosajona.

Difabio, Elbia Haydée. La lectura de los clásicos y la Universidad.

Difabio de Anglat, Hilda. Escribir en el Posgrado. Sus dificultades y alternativas de solución.



Esta edición se terminó de imprimir
en Setiembre de 2011
en ARTES GRÁFICAS UNIÓN
Perú 1875 - Ciudad - Mendoza
Tel: 0261 4257043/4381042

